

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

SCIENTIFIQUE

Université d'Alger 2 Abou El Kacem Saadallah



Faculté des langues étrangères

Département de français

Thèse

de doctorat sciences en Didactique du français

**Pour le développement des compétences communicatives
orales en français des étudiants du département de géologie de
l'université d'Annaba**

Thèse présentée par

BOUACHA Saida

Sous la direction de

Mme BENHOUBOU Nabila
Professeure, ÉNS de Bouzaréah

Devant le jury :

Mme ASSELAH-RAHAL Safia, Professeure, Université Alger 2 :	Présidente
Mme BENHOUBOU Nabila, Professeure, ÉNS de Bouzaréah :	Rapporteuse
M. IMMOUNE Youcef, Professeur, Université Alger 2 :	Examineur
M. SADI Nabil, Professeur, Université de Bejaïa :	Examineur
Mme FERHANI Fatiha-Fatma, Professeure, UFC-Alger :	Examinatrice
Mme OUALI Khadidja, MCA, Université Alger 2 :	Examinatrice

Année universitaire :2021-2022

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes vifs remerciements, à exprimer ma profonde gratitude et à témoigner ma reconnaissance à ma très chère Directrice de thèse Professeure Nabila BENHOUBOU pour ses encouragements incessants, pour ses conseils précieux mais surtout pour sa disponibilité et son professionnalisme.

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer la présente thèse.

Mes remerciements vont aussi à tous ceux qui m'ont aidée ou soutenue de près ou de loin tout au long de la réalisation de ce modeste travail.

Mes profonds remerciements vont également au Professeur Denis LEGROS, Directeur du laboratoire CHART-LUTIN à « Paris 8 » pour m'avoir généreusement accueillie au sein du laboratoire, pour son soutien et ses encouragements.

Dédicaces

A

Ma source de courage et de tendresse MAMAN

Ma tendre sœur Meriem,

Mes frères

Mes Neveux, ma douce nièce Rahma

A la mémoire de mon père SADDEK ,Allah Yarhmou

Résumé

La présente thèse s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français sur objectifs spécifiques(FOS), et plus particulièrement le français langue de spécialité en contexte universitaire algérien. Nous nous y appuyons sur la démarche du FOS pour identifier des besoins langagiers à l'oral chez les étudiants nouveaux inscrits au département de géologie et les difficultés qu'ils rencontrent pour poursuivre leurs études dans une langue que la plus part d'entre -eux ne maîtrise pas ou la maîtrise insuffisamment, vu qu'ils étaient formés durant leur parcours scolaire en langue arabe dans les trois paliers d'enseignement .

Notre travail consiste d'une part à relever les situations de communications orales dans lesquelles nos étudiants feront face pendant la formation .Elle est focalisée d'autre part, sur l'élaboration d'un dispositif de formation en matière dispensée à notre public qui permettrait de résoudre certaines de leurs difficultés langagières orales pour mieux comprendre leurs cours et interagir oralement dans des situations cibles. Notre attention porte fondamentalement sur la compétence de communication orale.

Mots clé : géologie- langue de spécialité -compétence de communication- l'oral, besoins langagiers- dispositif de formation

ملخص

(، وبشكل خاص لغة التخصص الفرنسية FOS الأطروحة الحالية التي هي جزء من مجال تعليم الفرنسية حول أهداف محددة) لتحديد الاحتياجات اللغوية الشفوية للطلاب الجدد المسجلين في قسم FOS في سياق الجامعة الجزائرية. نعتد على نهج الجيولوجيا والصعوبات التي تواجههم في متابعة دراستهم بلغة لا يتقنها معظمهم. تعليمهم باللغة العربية في مستويات التعليم الثلاثة.

يتمثل عملنا من ناحية في إثارة مواقف التواصل الشفهي التي سيواجهها طلابنا أثناء التدريب. ومن ناحية أخرى ، يركز عملنا على تطوير جهاز تدريب في الموضوع المقدم إلى جمهورنا والذي من شأنه حلها. بعض الصعوبات اللغوية الشفهية لفهم دروسهم بشكل أفضل والتفاعل الشفهي في المواقف المستهدفة. ينصب تركيزنا بشكل أساسي على مهارات الاتصال الشفوي.

الكلمات المفتاحية: الجيولوجيا - لغة الاختصاص - مهارات الاتصال - الشفوية - الاحتياجات اللغوية - اداة التكوين

Abstract

The present thesis which is part of the field of didactics of French on specific objectives (FOS), and more particularly French language of specialty in Algerian university context. We rely on the FOS approach to identify the oral language needs of new students enrolled in the geology department and the difficulties encountered in pursuing their studies in a language that most of them do not master. not or insufficiently mastered it, since they were trained during their schooling in Arabic at the three levels of education.

Our work consists on the one hand in raising the situations of oral communications in which our students will face during the training. It is focused on the other hand, on the development of a training device in the subject provided to our public which would to solve some of their oral language difficulties to better understand their lessons and interact orally in target situations. Our focus is fundamentally on oral communication skills.

Keywords: geology- specialty language -communication skills- oral, language needs- training device

Résumé

La présente thèse s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français sur objectifs spécifiques(FOS), et plus particulièrement le français langue de spécialité en contexte universitaire algérien. Nous nous y appuyons sur la démarche du FOS pour identifier des besoins langagiers à l'oral chez les étudiants nouveaux inscrits au département de géologie et les difficultés qu'ils rencontrent pour poursuivre leurs études dans une langue que la plus part d'entre -eux ne maîtrise pas ou la maîtrise insuffisamment, vu qu'ils étaient formés durant leur parcours scolaire en langue arabe dans les trois paliers d'enseignement .

Notre travail consiste d'une part à relever les situations de communications orales dans lesquelles nos étudiants feront face pendant la formation .Elle est focalisée d'autre part, sur l'élaboration d'un dispositif de formation en matière dispensée à notre public qui permettrait de résoudre certaines de leurs difficultés langagières orales pour mieux comprendre leurs cours et interagir oralement dans des situations cibles. Notre attention porte fondamentalement sur la compétence de communication orale.

Mots clé : géologie- langue de spécialité -compétence de communication- l'oral, besoins langagiers- dispositif de formation

ملخص

(، وبشكل خاص لغة التخصص الفرنسية FOS الأطروحة الحالية التي هي جزء من مجال تعليم الفرنسية حول أهداف محددة) لتحديد الاحتياجات اللغوية الشفوية للطلاب الجدد المسجلين في قسم FOS في سياق الجامعة الجزائرية. نعتد على نهج الجيولوجيا والصعوبات التي تواجههم في متابعة دراستهم بلغة لا يتقنها معظمهم. تعليمهم باللغة العربية في مستويات التعليم الثلاثة.

يتمثل عملنا من ناحية في إثارة مواقف التواصل الشفهي التي سيواجهها طلابنا أثناء التدريب. ومن ناحية أخرى ، يركز عملنا على تطوير جهاز تدريب في الموضوع المقدم إلى جمهورنا والذي من شأنه حلها. بعض الصعوبات اللغوية الشفهية لفهم دروسهم بشكل أفضل والتفاعل الشفهي في المواقف المستهدفة. ينصب تركيزنا بشكل أساسي على مهارات الاتصال الشفوي.

الكلمات المفتاحية: الجيولوجيا - لغة الاختصاص - مهارات الاتصال - الشفوية - الاحتياجات اللغوية - اداة التكوين

Abstract

The present thesis which is part of the field of didactics of French on specific objectives (FOS), and more particularly French language of specialty in Algerian university context. We rely on the FOS approach to identify the oral language needs of new students enrolled in the geology department and the difficulties encountered in pursuing their studies in a language that most of them do not master. not or insufficiently mastered it, since they were trained during their schooling in Arabic at the three levels of education.

Our work consists on the one hand in raising the situations of oral communications in which our students will face during the training. It is focused on the other hand, on the development of a training device in the subject provided to our public which would to solve some of their oral language difficulties to better understand their lessons and interact orally in target situations. Our focus is fundamentally on oral communication skills.

Keywords: geology- specialty language -communication skills- oral, language needs- training device

Table des matières

Résumé.....	03
Introduction générale.....	07
CHAPITRE I : Cadre conceptuel et théorique.....	13
Introduction	14
1.1. Autour de l’oral	15
1.2. La pratique de l’oral dans les méthodologies de références.....	27
1.3. Le Français sur objectifs spécifiques FOS.....	48
1.4. Le français sur objectifs universitaires FOU	63
1.5. La démarche du FOU selon Mangiante et Parpette.....	70
1.6. Les langues de spécialité	73
Conclusion.....	76
CHAPITRE II : Contextualisation de la recherche.....	84
Introduction.....	85
2.1. Présentation de la faculté des Sciences de la Terre.....	89
2.2. Présentation du département de Géologie	91
2.3. Statut du français dans le département de Géologie.....	96
2.4. La matière de <i>Techniques d’expression</i>	99
2.4.1. Le programme de la matière de <i>Technique d’expression</i>	100
2.5. Principales situations de communication orale.....	107
2.6. Identification des besoins langagiers à l’oral.....	116
2.7. Collecte des données et protocole expérimental.....	127
2.7.1. L’enquête par questionnaire	129

2.7. 2.L'entretien avec les enseignants de spécialité.....	163
2.. 1.Analyse des réponses des enseignants de spécialité.....	171
Conclusion	175

CHAPITRE III : Elaboration didactique et perspectives180

Introduction.....	181
3.1. Le dispositif didactique : éléments de définitions.....	184
3.2. Qu'est ce que la séquence didactique ?	185
3.3. La démarche de la conception didactique.....	188
3.4. De l'analyse des besoins à l'élaboration du contenu	191
Conclusion.....	275

Conclusion générale.....276

Bibliographie

Annexes

Liste des tableaux

Liste des figures

Introduction générale

La présente thèse s'inscrit dans le domaine de la didactique du français en Algérie. Elle est focalisée plus particulièrement sur le français langue d'enseignement¹ dans les filières scientifiques et technique à l'université d'une part, et sur l'importance de intégration des technologies de l'information et de la communication (Désormais TICE) dans le cours de français au département de géologie de l'université d'Annaba d'autre part. Notre recherche se veut une contribution à la remédiation aux difficultés langagières à l'oral ressenties chez les étudiants nouveaux inscrits en 1^{ère} année tronc commun (LMD).

En tant qu'enseignante de la matière « *Techniques d'expression* » au sein du département de géologie, nous avons relevé que les étudiants nouvellement inscrits manifestaient d'énormes lacunes à l'oral, dans leur grande majorité, ils ont du mal à s'exprimer avec aisance en français surtout qu'ils se sont engagés dans un cursus universitaire qui se fait totalement en français,

En effet, le français est la langue d'enseignement/ apprentissage dans le département pour assurer les différentes activités durant le cursus universitaire, et qui se poursuit jusqu'à la formation doctorale. Ils auront à utiliser le français dans les cours magistraux, les travaux pratiques, les travaux de recherche et même sur le terrain professionnel une fois qu'ils auront acquis leur diplôme. C'est le cas de toutes les filières scientifiques et techniques de l'université algérienne.

Le français, enseigné en tant que matière parmi d'autres, ayant son statut de première langue étrangère, a eu sa part de ces réformes

Au moment où l'enseignement des matières scientifiques (physique, sciences, géographie, technologie...etc) est dispensé en langue dans le cycle scolaire, les nouveaux inscrits dans les filières scientifiques et techniques à l'université se trouvent face à une nouvelle situation d'enseignement/apprentissage en français, d'où le besoin d'une formation en langue française usuelle et spécifique

Ce besoin d'apprendre le français afin d'améliorer leur niveau et de garantir une meilleure poursuite de la formation se manifeste fortement suite à la

demande explicitement marquée par les étudiants d'une part , pour palier à leur déficit et s'adapter à la nouvelle situation universitaire d'une part, et de leurs enseignants de spécialité qui ne cessent de soulever le problème de handicap langagier et de l'absence d'une réelle interaction pendant les différents apprentissages chaque fois que l'occasion se présente, d'autre part.

La rupture linguistique entre les deux cycles va conduire dans la plus part des cas à l'échec des étudiants LMD. Par ailleurs, les enseignants intervenants en 1^{ère} année affirment avoir constaté le handicap langagier de taille en français chez leurs étudiants tant à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension qu'en production ce qui contribue, selon eux à de véritables problèmes en matière de compréhension et d'acquisition des différentes connaissances.

Cette incompétence langagière en français chez ces étudiants, serait du comme l'avait signalée Aouadi.S(2000 :550) « *Peut être la cause de difficultés dans les études, d'échec et dans les cas extrêmes, d'abandons.* », du fait qu'ils se trouvent obligés de comprendre les cours et d'interagir pendant les différentes situations d'apprentissage (cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques , stages, soutenances...etc) dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas .

Nous voudrions à travers cette étude, évoquer le problème de difficultés de communication orale en français chez les étudiants inscrits dans le département de Géologie de l'Université d'Annaba

Pour parvenir à remédier au blocage langagier et aux difficultés ressenties chez les étudiants de Géologie, nous nous sommes engagé dans une enquête sur le terrain auprès d'un public d'étudiants de première année pour mieux comprendre les besoins réels et les insuffisances, et afin d'aboutir à l'élaboration d'un dispositif répondant aux attentes et aux besoins des étudiants en les dotant d'outils didactiques et linguistiques qui leurs seront utiles dans leur formation en Géologie, dans les recherches scientifiques et même dans la vie professionnelle.

En effet, travailler sur le français à l'université fait appel aux travaux antérieurs réalisés ,à savoir ceux de Aouadi.S (2000), Braik.S (2008) Boukhannouche.L (2011-2016) ,Kaaboub .A.k (2011)

Nous soulevons la question principale suivante : Le contenu de la matière de Techniques d'expression dispensée en première année Géologie répond il aux besoins et aux attentes des étudiants en termes de communication orale ? Une deuxième question s'impose sur l'adéquation et le rapport entre le contenu de cette matière et le domaine de la géologie.

Nous ciblerons, dans le cadre de ce travail les besoins langagiers à l'oral, compétence indispensable dans la formation, puisque les enseignements sont dispensés oralement dans les différentes cours, les étudiants, par conséquent sont appelés à interagir et communiquer oralement en français. Nous insistons sur le fait que maîtriser la terminologie relative à la Géologie, comprendre les discours de l'enseignant de spécialité et les cours (polycopiés entre autres),est impératif pour les étudiants.

A cet effet, les étudiants devraient non seulement comprendre et acquérir les savoirs spécialisés, mais aussi de restituer les information, interpréter , synthétiser et résumer puis reformuler lors des présentations des exposés, des rapports de stage et des soutenances, voire savoir poser des questions et répondre verbalement .

Nous avons entrepris une enquête sur le terrain , interrogé les étudiants concernés par le biais d'un questionnaire , réalisé un entretien avec des enseignants de spécialité exerçant dans le département de Géologie, décrit puis analysé le contenu de la matière de *Techniques d'expression*.

La première phase de notre enquête consiste en l'élaboration d'un questionnaire que nous avons adressé aux étudiants nouveaux inscrits. Nous avons tout d'abord entrepris une pré-enquête au moyen d'un questionnaire à visée quantitative, constitué à la fois de questions ouvertes, de questions à choix multiples et de questions fermées, cet outil nous permettra de faire ressortir le

point de vue des étudiants sur différentes questions liées principalement à leur profil langagier, leurs représentations, sur leur rapport avec le français en général et celui de spécialité, sur la pratique du français de la géologie dans les cours magistraux et dans le cours de langue.

Pour mieux nous approfondir le problème des difficultés langagières et afin d'aboutir à des résultats pertinents, nous avons réalisé comme nous l'avons cité, un entretien semi directif avec des enseignants de spécialité dans lequel nous avons essayé de relever et de collecter des informations qui concernent essentiellement le niveau des étudiants en français, les problèmes rencontrés lors de leur pratique enseignante face à un public n'ayant pas l'habitude de faire face à un enseignement dispensé en français, puisqu'ils avaient fait leur scolarisation en langue arabe : « *Le recours à l'entretien sert dans ce cas à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire. Les entretiens complémentaires permettent alors l'interprétation des données déjà produites.* » BLANCHET A., GOTMAN(2007: p.43)

La présente thèse se compose de trois grands chapitres qui renferment à la fois la théorie et la pratique. Nous présenterons dans le premier le cadre théorique et conceptuel de notre recherche, il est question de cerner les concepts –clés qui orientent notre réflexion, il s'agit des notions de « l'oral », la compétence de communication et ses composantes. Nous définirons également les notions du FOS, de la langue de spécialité, puisqu'il s'agit du français langue de spécialité en contexte universitaire algérien, et enfin le français sur objectifs universitaires (FOU) .

Dans le deuxième chapitre, nous procéderons à la contextualisation de la présente recherche, nous y présenterons le lieu de l'enquête qui est le département de Géologie de l'université d'Annaba, le statut du français, la matière *Technique d'expression* dispensée aux étudiants de 1^{ère} année LMD, son statut et son programme. Nous présenterons le cadre méthodologique et les approches adoptées. Nous y avons introduit les démarches de la collecte des

données qui est à la fois quantitative et qualitatives. Les outils d'investigations exploités pour recueillir les différentes informations dont nous aurons besoins pour identifier les besoins langagiers en communication orale.

Pour collecter les premières données, nous avons recensé les situations de communication orale auxquelles se heurtera l'étudiant de première année Géologie au cours de la formation dans les deux cycle d'enseignement gradué (Licence et Master). Nous dresserons par la suite une analyse du contenu dont l'objectif principal est d'analyser les activités qui visent la compétence orale, objet de la présente thèse. Pour collecter les données nécessaires, nous exploiterons deux outils d'investigations: un questionnaire-étudiants et les entretiens menés avec les enseignants de spécialités ce, dans le but de vérifier s'il aura besoin réellement d'être formé à communiquer oralement et dans quelles situations. Ce chapitre portera sur les outils d'investigation : analyse du programme de la matière *Technique d'expression*, analyse quantitative et qualitative du questionnaire-étudiants, et enfin analyse des entretiens menés avec les enseignants de spécialité du département.

Le troisième et le dernier chapitre sera consacré aux propositions de remédiation. Nous allons nous baser sur les propositions faites par les enseignants pour constituer un programme avec des activités pour le module *technique d'expression* et nous expérimenterons quelques activités avec un groupe d'étudiants du niveau visé et nous y rendrons compte de notre expérimentation.

Pour la proposition d'un dispositif de formation répondant aux besoins cibles, nous avons suivi la démarche du FOS / FOU et qui est adoptée par les concepteurs des programmes, c'est bien évidemment celle proposée par les deux spécialistes en la matière Jean -Marc Mangiante et Chantal Parpette(2011):« *La première étape de mise en œuvre du programme de formation est ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse des besoins. Celle-ci 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. Concrètement, le concepteur de programme de formation essaie de répondre le plus précisément possible aux questions suivantes : que lira-t-il ?[...]». Nous nous sommes référés donc à la démarche du FOU proposée par Parpette.C et Mangiante. J-M (2004), qui se déroule en cinq étapes :

- La demande de formation ;L'analyse des besoins ;La collecte des données ;
- L'analyse des données ; L'élaboration didactique.

CHAPITRE 1

Cadre conceptuel et théorique

Introduction

Nous tacherons dans ce chapitre de présenter tout d'abord la notion de base du présent travail de recherche, il s'agit de *l'oral* en tant que compétence ayant sa part entière en didactique des langues et la place qu'occupe cette compétence dans les méthodologies de références : L'approche communicative et la perspective actionnelle Nous focalisons notre attention ensuite sur les notions de *Tâches, de Français sur objectifs spécifiques (FOS)*, de définir ensuite ce que c'est, ses fondements théoriques ainsi que ses principes, de faire le point sur la démarche de conception d'un programme de FOS, d'explicitier les multiples étapes que tout enseignant de langue et concepteur de programme doit suivre pour élaborer un cours de FOS qui répondra aux besoins du public et aux objectifs de la spécialité et les obstacles qui entravent sa mise en œuvre.

Ce chapitre tentera donc de dévoiler la naissance d'une très récente variante du FOS : le Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Nous y mettrons l'accent également sur les deux notions récentes dérivées du FOS : le Français langue de spécialité FLS et Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU).

Nous tenons à expliquer les multiples étapes que tout enseignant de langue et concepteur de programme doit suivre pour élaborer un cours de français sur objectifs universitaires (FOU) , expliquerons par ailleurs la démarche de la conception d'un programme de FOU telle que proposée par Mangiante et Parpette (2004), Parpette (2011).

1.1 .Autour de l'oral

Apprendre à Communiquer en langue étrangère , ce n'est pas seulement mémoriser des mots de vocabulaire, ou apprendre par cœur des règles de grammaire. Communiquer oralement en langue étrangère, devrait permettre à l'apprenant d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs et se débrouiller dans les diverses situations de communication auxquelles il se trouve confronté. C'est pourquoi, l'enseignement d'une langue étrangère devrait « *favoriser les échanges linguistiques entre les peuples ,les nations, les communautés, les individus de langues naturelles différentes.* » S.Moirand,(1982)¹,p.8.

Depuis le revirement communicatif dans l'enseignement/apprentissage du français, vers la fin des années 70, l'oral devient l'axe de préoccupation majeur chez les concepteurs de programmes en didactique du français. Les activités d'apprentissages proposées dans les différentes rubriques, visent le développement de la compétence de communication chez l'apprenant du français langue étrangère : exprimer un sentiment, une pensée , une idée, etc... comme le souligne le linguiste André Martinet (1991)¹: « *L'homme emploie souvent sa langue pour s'exprimer, c'est -à -dire pour analyser ce qu'il ressent.* » (A. Martinet : 1991, p. 10).

Dans son Dictionnaire pratique de didactique du FLE, J -P. Robert (2001)² précise qu'« *En didactique des langues, l'oral désigne : le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites (...).* » (J-P Robert : 2001, p. 58) . De ce fait, nous retenons que l'oral suppose la présence d'un code spécifique constitué surtout, de l'étude des sons ou « phonétique », de la prononciation, de l'intonation et de la mise en place ou bien la pratique de la langue orale. Celle -ci devrait

être faite par le biais d'activités de compréhension et de production orale variées et des objectifs tracés.

Néanmoins, la communication orale en langue étrangère ne peut être réalisée que si l'apprenant réussit réellement à la pratiquer avec habilité dans la vie réelle, c'est-à-dire en dehors de la classe où l'on se trouve face à des situations de communication diverses. C'est pourquoi, les programmes d'enseignement d'une langue étrangère - le français n'est pas exclu-,devraient mettre en avant l'enseignement de la langue orale poussés par « *une demande utilitariste pour les langues étrangères dans leur fonction d'outil de communication* » (Jupp. T.C et all, (1978, p. 21).

L'objectif central de l'enseignement de l'oral dans nos classes de langues dans le cycle secondaire est de « Faire tout d'abord de nos apprenants des auditeurs attentifs, leur donner la confiance et le sang-froid nécessaire pour prendre la parole et pour exposer leurs idées à un public leur communiquer le plaisir de parler en français à autrui, de discuter, de multiplier leurs contacts avec des francophones... »(didactique de l'oral:2005) Par opposition à l'écrit, l'oral se caractérise par la présence « *d'un code constitué par un ensemble normalisé de signes vocaux(les phonèmes) nécessaire à la réalisation des énoncés oraux d'une langue* » (Robert .J-P :2001, p58).

Le domaine d'étude de ce code est la phonétique et la phonologie, disciplines qui marquent leur absence totale dans les différents apprentissages du français à l'école algérienne et qui ne manifestent leur véritable présence que dans l'enseignement supérieur.

1.1.1. Mise au point d'une compétence de l'oral

Tout enseignement apprentissage contemporain d'une langue étrangère vise le développement des compétences communicatives chez l'apprenant d'une langue étrangère , lui permettant d'utiliser la langue cible avec aisance et habilité en dehors de la classe, nous retenons à l'instar de Christian Puren qu':

«Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter d'une manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de trouver en utilisant les codes de la langue cible.» (C. Puren: 1988, p. 372).

1.1.2. Qu'est-ce qu'une compétence?

Plusieurs définitions **ont** été données à la notion de compétence et cela dépend du domaine auquel elle appartient. Elle peut être vue d'un angle général, du point de vue économique, cognitive, pédagogique voire mentale et physique. Comme notre travail est purement didactique, **nous** allons présenter quelques définitions de la notion **en** question tout en se référant aux différents travaux **en** didactique des langues étrangères qui étaient fait dessus. Dans le dictionnaire encyclopédique, la notion de compétence désigne la: *«Connaissance intériorisée des règles permettant à tout sujet parlant une langue naturelle de former un nombre indéfini de phrases»* (Perrenoud.Ph: 2000).

La compétence est aussi synonyme de capacité, en effet, être compétent, c'est être capable de faire telle ou telle chose, se débrouiller dans un problème afin de le résoudre, c'est dans cette vision que Claude Springer (2008) souligne:

«Etre compétent c'est d'abord savoir faire quelque chose; c'est avant tout se débrouiller. C'est aussi la capacité de s'adapter à l'inattendu, à traiter des situations nouvelles qui échappent au classement que nous avons mis en place.».

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le concept de compétence est lié à la capacité langagière (la compétence communicative) de l'apprenant et de son savoir -faire langagier, c'est-à dire l'utilisation de langue étrangère avec aisance en de hors de la classe avec des natifs. Seul le dictionnaire de psychologie Larousse (1991) contient le concept considéré et lui donne deux sens : Le premier concerne le domaine de la psychologie du développement ; il considère la compétence comme l'ensemble de potentialités qui permettent à l'individu d'avoir des réactions élémentaires

envers les différents stimulus que contient l'environnement. Le deuxième sens se situe entre la psychologie et les sciences du langage. Ainsi, ce deuxième sens s'intègre dans le domaine de la psycholinguistique et désigne l'ensemble des connaissances linguistiques qui permettent à un orateur de comprendre et de produire un nombre infini de phrases. Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2005), la compétence est la caractéristique positive d'un individu qui témoigne de sa capacité à accomplir certaines *tâches*.

Il existe en effet, selon le cadre européen commun de références pour les langues (CECRL :2001) deux sortes de compétences :

- ***Les compétences générales:*** ce sont les compétences transférables qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches différentes, on les appelle aussi dans la littérature pédagogique, les compétences transversales ; ce sont celles qui sont communes à plusieurs matières.
- ***Les compétences spécifiques:*** ce sont celles qu'on ne peut caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées, ce sont celles qu'on réalise que dans une seule matière.

1.1.3. Problème définitoire de la compétence de communication

La notion de compétence de communication est le concept-clé de la l'approche communicative, «Elle est issue de la sociolinguistique américaine et plus particulièrement des travaux de Dell Hymes.» (Boyer .H, Butzbach.M,Pendaux,M: 2003. p47). C'est une notion qui s'est imposée largement au cours des années soixante –dix au détriment de celle de compétence linguistique: " On délaisse l'aspect formel de la langue au profit de l'aspect communicatif de cette dernière» (Desmarais.L, Duplanté. M: (1888 : 54). En effet, pour qu'il y ait vraiment une maîtrise orale , il faudrait se doter d'une compétence de communication qui est la capacité d'utiliser la langue étrangère dans les différentes situations de communication. Cela signifie que pour communiquer efficacement il ne suffit pas de connaître la structure et le système

de la langue étrangère cible, mais de connaître les règles d'emploi de cette langue. L'approche communicative centre l'enseignement de la langue étrangère dans la communication, et c'est à l'aide d'activités ciblées qu'on peut installer une compétence discursive. Elle privilégiera la compétence de communication c'est-à-dire l'emploi de langue sur la compétence linguistique. A ce propos, C. Puren (2003) écrit: " Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible» C. Puren (2003 : 50). Par ailleurs, A. Abbou (1980) donne à la compétence communication la définition suivante :« *La compétence de communication peut donc se définir, pour un acteur interprète social donné, comme la somme de ses aptitudes et de ses capacités à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets*».

1.1.4. Les composantes de la compétence de communication orale

L'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère dépasse aujourd'hui la simple connaissance linguistique (compétence linguistique) et l'acquisition des règles et des codes d'une langue pour prendre en charge les objectifs communicatifs et ses différentes composantes (c'est -à -dire les règles d'emploi de la langue cible). C'est pourquoi l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit prendre en charge les dimensions culturelles , sociales, sociolinguistiques, situationnelles, etc....«une compétence linguistique: c'est la compétence de base .Elle consiste à pouvoir formuler et interpréter des phrases grammaticalement correctes en fonction de la connaissance des éléments lexicaux , des règles de morphologie, de syntaxe , de grammaire sémantique et de phonologie nécessaire pour pouvoir les pratiquer.une compétence sociolinguistique: Les membres d'une communauté linguistique ont en partage

une compétence de deux types un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, en d'autres termes, une connaissance conjuguant des normes de grammaire et de normes d'emploi.» Gerard-Naef. Josselyne: 1978, p 175). Sophie Moirand (1990 :20) de son côté, identifie quatre composantes de la communication: «*Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes :*

- *Une composante linguistique:* c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation(la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux , grammaticaux et textuels du système de la langue.
- *Une composante discursive:* c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de la communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- *Une composante référentielle:* C'est -à-dire la connaissance du domaine d'expérience et des objets du monde et de leur relation.
- *Une composante socioculturelle:* c'est -à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions , la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.»

Daniel Coste (1980 : 25:) quant à lui, propose trois composantes , il s'agit de ce qui suit:

- Une composante de maîtrise linguistique: Savoirs et savoirs- faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.
- Une composante de maîtrise textuels: Savoirs et savoirs- faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisée d'énoncés(agencement et enchaînement transphrastiques, rhétoriques et manifestation énonciative de l'argumentation.).
- Une composante de maîtrise référentielle: Savoirs et savoirs- faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance).

A partir de tout ce qui a été présenté, nous pouvons retenir l'idée que l'enseignement/apprentissage du français aujourd'hui, dépasse la simple acquisition de la compétence linguistique (les règles de la langue) pour prendre en compte les différentes composantes qui visent la communication en langue étrangère. Il existe une certaine relation de complémentarité entre ces différentes composantes, qui, chacune d'entre elles, joue un rôle inévitable dans l'acquisition d'une compétence de communication.

Leur mise en place nécessiterait des activités d'apprentissage variées aussi bien en compréhension orale qu'en production orale. Dans cette perspective, le programme officiel de l'enseignement des langues ainsi que les dispositifs (manuels et documents d'accompagnements) devraient prendre en compte les différentes composantes précitées et qui permettraient le développement de la compétence communicative de l'apprenant.

1.1.5. Mise en place de la compétence de communication

Pour installer la compétence communicative chez l'apprenant d'une langue étrangère, entre-autres, le français des activités de compréhension et de production orale peuvent être conçues dans le cours de langue. Ce type d'activités pourrait développer cette compétence à partir d'un ensemble d'objectifs tracés pour chaque séance de sorte que ces objectifs prennent en compte les différentes composantes de la compétence de communication; à savoir la composante linguistique, sociolinguistique et référentielle.

A ce propos, Cuq. J-P (2003 :43) souligne que: *«La didactique des langues actuelles favorise des activités qui permettent une communication la moins artificielle possible en classe, au-delà des rituels propre à la communication en situation d'enseignement et d'apprentissage: simulation globales, jeux de rôles, travaux collectifs, etc. On préconise de varier les supports (manuels, images,*

son, TICE, etc.) et on privilégie le recours aux médias, symbole de communication par excellence.». Pour développer la compétence communicative chez l'apprenant d'une langue étrangère, deux types d'apprentissage devraient être pris en charge: la compréhension orale et la production orale:

- **La compréhension orale**

La compréhension orale constitue une étape importante au sein d'un ensemble d'activités d'écoute, de reproduction, d'entraînement et de production. La phase de compréhension orale se situe donc au début du processus d'apprentissage. Cette démarche correspond à l'approche communicative, qui a pour objectifs d'apprendre aux élèves à communiquer, pendant laquelle l'apprenant sera capable d'acquérir progressivement des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse: *«Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement.»* (Ducrot. SILLYA J-M: 2005).

Pour amener les apprenants à «comprendre» et «faire comprendre», il est indispensable de varier les activités de compréhension orale suivant les objectifs préconisés pour le cours de langue. Pour cela, le manuel de français ne doit pas rester la seule source de savoir. Il faut également intégrer d'autres dispositifs (outils) qui faciliteraient la tâche tels que: les supports sonores (audio), les supports iconiques (images), les TICE, etc.

L'objectif de l'enseignement de la compréhension orale est de conduire l'apprenant *«d'une part s'entraîner à entendre, et notamment à s'habituer à la diversité des voix, des accents, des débits, des tons ou encore des niveaux d'élocution. D'autre part, l'apprenant doit apprendre à écouter, à diriger son oreille et sa perception, à développer des stratégies d'écoute: repérer, sélectionner, organiser, connecter... les indices livrés par le discours»*, c'est là où l'apprenant va réinvestir ses pré requis.

- **La production orale**

«*L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français*» Ducrot. C : (2005) .Comme ils ont un handicap langagier; cela nécessite une certaine pratique de leur part. L'activité de production orale nécessite que le professeur fait parler l'apprenant, qui doit prendre la parole pour participer. Ceci lui permettrait de maîtriser la langue étrangère cible. Certes, ce type d'apprentissage peut constituer un problème à l'apprenant d'une part qui, lui-même, peut souligner le handicap linguistique et le manque de maîtrise phonétique; cela s'explique par le silence et la réticence à prendre la parole.

Un autre facteur démotivant et paralysant l'apprenant pendant la séance de production orale, c'est la peur de commettre des fautes devant les autres et par conséquent de donner une image dévalorisante sur lui-même. D'autre part, le problème d'évaluation de cette compétence est du surtout aux effectifs qui peuvent être importants. Ce facteur contribue souvent à l'échec de cette activité en classe. Il est certain que les activités de production orale aident les apprenants du français à développer leur compétence de communication et à acquérir certains savoir-faire langagiers. On peut également varier les types de ces activités et cela en vue de développer l'imagination et la créativité des apprenants.

Pendant le cours de production orale, l'enseignant doit laisser les apprenants produire eux même leur propres énoncés et ne s'intervient que pour remédier de temps à autre les problèmes linguistiques chez ses apprenants. Son rôle est celui d'animateur qui explique au début la nature du travail à jouer ou à produire. Avec les méthodes traditionnelles, *l'expression orale* reste souvent limitée à l'apprentissage basé sur la mémorisation et la répétition de phrases figées qui, en

général, ne permettent guère aux apprenants de dialoguer de manière naturelle avec des locuteurs de la langue cible.

Dans les années 1970, en réaction à ces méthodes, des didacticiens ont élaboré l'approche communicative, qui reste toujours d'actualité. Dans le cadre de l'approche communicative, acquérir une langue étrangère consiste à faire l'apprentissage d'un ensemble de compétences linguistiques, discursives et socioculturelles. Dans cette perspective, l'expression orale est placée au cœur de l'enseignement de la langue cible et l'entraînement à l'interaction verbale est un exercice introduit dès le début de la formation.

La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande, etc.). L'approche communicative a donc pour objectif de communiquer efficacement, ce qui signifie que l'apprenant -locuteur devra savoir prendre en compte la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.)

ainsi que l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres...).

Par ailleurs, il nous semble utile de souligner la description par niveau des compétences générales en production orale selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 :13)*

Niveau A1.1 : Les personnes positionnées au niveau A1.1 (acquis) peuvent :

- communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif ;
- utiliser des phrases simples pour se présenter, décrire leur lieu d'habitation ;

- utiliser les expressions élémentaires de salutations et de congé.

Niveau A1.2 : Les personnes positionnées au niveau A1.2 (acquis) peuvent :

- communiquer de façon simple à condition que l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif ;
- poser des questions simples sur des sujets familiers (famille, lieu de vie, activité professionnelle, loisirs, goûts), ainsi que répondre à de telles questions ;
- utiliser les expressions élémentaires de salutations et de congé.

Niveau A2 : Les personnes positionnées au niveau A2 (acquis) peuvent :

- utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples leur famille et d'autres gens, leurs conditions de vie, leur formation et leur activité professionnelle actuelle ou passée ;
- situer des événements dans le temps et raconter des faits passés ;
- avoir des échanges brefs, sans pour autant être capables de poursuivre une vraie conversation.

Niveau B1 : Les personnes positionnées au niveau B1 (acquis) peuvent :

- prendre part, sans préparation, à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne ;
- émettre un point de vue personnel (sur un film, un livre lu, etc.), exprimer leur accord ou leur désaccord, exprimer leurs réactions et les expliquer ;
- développer une argumentation simple, articuler un discours oral.

Niveau B2 : Les personnes positionnées au niveau B2 (acquis) peuvent :

- communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction naturelle, avec un locuteur natif ;

- participer activement à une discussion informelle : faire des commentaires, exprimer clairement un point de vue, défendre des opinions avec pertinence, réagir aux arguments d'autrui, émettre et réagir à des hypothèses ;
- développer un point de vue sur un sujet relatif à leurs centres d'intérêt, justifier leurs idées par des points secondaires et des exemples pertinents, souligner les points importants et les détails pertinents.

1.2. La pratique de l'oral dans le cadre des méthodologies de référence

Depuis l'adoption des méthodologies traditionnelles dans l'enseignement des langues étrangères en Europe, au XVIII^{ème} siècle, les objectifs et les contenus à enseigner ont évolué pour s'adapter aux besoins de chaque société. L'écrit est resté longtemps un moyen privilégié pour transmettre le savoir au détriment de l'oral qui, par contre, a été totalement négligé notamment avec la méthodologie classique (dite aussi traditionnelle) . Celle -ci fut dominée pendant plusieurs siècles a eu pour objectif primordial l'enseignement de la grammaire d'une langue ainsi que sa structure.

Apprendre une langue étrangère revient à l'étude des textes littéraires et le vocabulaire ; c'est ce que souligne P. Martinez (1996) : « *Comme l'approche vise la maîtrise du code, c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentent les objectifs immédiats : listes de mots, avec d'éventuels regroupements thématiques, règles de grammaire prescriptives sur une norme ("Dites- Ne dites pas")* » .

A ce niveau, l'oral se plaçait en second plan et se limitait à l'imitation du maître considéré comme source unique du savoir Il a fallu attendre le début du XIX^{ème} siècle pour témoigner une grande révolution contre les méthodologies traditionnelles (ou structurales) , la demande d'une utilisation de langue étrangère qui dépasse le milieu scolaire et la simple connaissance du code s'accroît. C'est pourquoi, plusieurs méthodologies se sont succédées. Certaines d'entre elles sont apparues par opposition à des méthodologies précédentes. D'autres, viennent pour compléter ou ajuster

des objectifs et des contenus à enseigner, adoptés par la méthode précédente, visant l'emploi et l'usage de la langue étrangère cible.

1.1.2. L'Approche communicative

L'approche communicative est apparue en réaction aux approches précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte (les méthodologies traditionnelles notamment). Elle s'est développée en France à partir des années 70 en révolution contre les méthodologies audio-orales et audiovisuelles.

Dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean, Pierre Cuq (2003) définit l'approche Communicative « La désignation approche (S) communicative (S) s'applique au (x) dispositif (s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer » (Cuq. J.P : 2003 ,p24).

Au début des années 70, les échanges commerciaux, économiques et culturels en forte augmentation notamment avec la constitution de la communauté européenne (actuellement Union européenne) et la demande institutionnelle et politique en Europe, ont rendu nécessaire un enseignement des langues selon les nouveaux besoins. Les questions vont porter sur la manière de la mise en place des dispositifs (outils) didactiques et pédagogique pour former les différentes catégories touristes et voyageurs, et leurs familles, spécialistes et professionnels dans leurs pays, adolescents en système scolaire, etc.

Ce n'est que vers la seconde moitié des années 80 que les premiers manuels officiels de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères apparurent, prenant réellement en compte les grands principes pédagogiques de l'approche communicative : authenticité, contexte, interaction, centration sur l'apprenant, etc. Les contenus étaient plus authentiques et les activités proposées plus interactives pour mettre fin aux « exercices dits « drill »(structuraux) se rapprochant de la réalité de la communication »(Nadine.B, Michael.C :2005). La langue orale était tellement dominante qu'elle occupait

toute la place du cours de langue au détriment de l'écrit et de la grammaire, qui était quasiment inexistante. La grammaire n'étant pas enseignée pour elle-même, une réflexion consciente et analytique sur les règles grammaticales doit accompagner les activités communicatives.

Une deuxième génération de l'approche communicative voit le jour dans les années 90 mettant en avant les lacunes notamment en ce qui concerne l'absence de l'écrit et de la grammaire. Quatre compétences indispensables pour le cours de langue sont définies dans un ordre précis (des facultés d'apprentissage) : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. La grammaire retrouve sa place dans cette approche du fait qu'il ne s'agit plus d'enseigner des structures grammaticales à apprendre par cœur mais de s'attarder sur le sens de la communication. De ce fait :

« La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande, etc. » (C. Germain : 1993, p. 203).

Pour les apprenants de langues étrangères, il ne s'agit plus de se soucier d'une maîtrise parfaite la langue cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger. La transmission et la compréhension d'un message impliqué dans un contexte de communication. Dans cette optique, Eveline Berard souligne : « Il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière autonome des formes mais toujours de le faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer au sens »(E. Berard, 1993, pp. 30 -31).

Lors des premières applications de l'approche communicative, le rôle du professeur a considérablement évolué. Il n'est plus le maître qui détient le

savoir et qui n'autorise les interventions des élèves que lorsqu'ils sont interrogés [Il limite ses prises de paroles, et encourageant une participation orale spontanée.]. "L'élève" quand à lui, change de statut en se transformant en « apprenant » prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. Autrement dit, « le cours de langue n'est plus centré sur l'enseignant mais sur l'apprenant » (Nadine.B, Michael.C :2005).

Dans cette optique d'interaction et de centration sur l'apprenant, la dynamique du groupe s'est également considérée comme un facteur majeur de motivation pour l'apprentissage des langues. Les jeux de rôles, les travaux en groupes ou par pairs sont encouragés pour instaurer une atmosphère de confiance et de solidarité favorable à la communication. Afin de favoriser les discussions et les échanges, dans une communication aussi authentique que possible, les étudiants sont répartis en petits groupes à l'intérieur desquels ils pourront agir et réagir comme dans une véritable interaction verbale.

De ce fait : « *La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande, etc.* » (C. Germain : 1993, p. 203).

Pour les apprenants de langues étrangères, il ne s'agit plus de se soucier d'une maîtrise parfaite la langue cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger. La transmission et la compréhension d'un message impliqué dans un contexte de communication. Dans cette optique, Eveline Bérard souligne : « *Il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière autonome des formes mais toujours de le faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer au sens* »(E. Berard, 1993, pp. 30 -31).

1.1.3. La perspective actionnelle

L'expression de « perspective actionnelle » est difficilement compréhensible par les enseignants coréens. Le mot *perspective* signifie-t-il *méthode* ou *approche* qui marque la reconnaissance disciplinaire dans le domaine de la didactique ? Le concept de ce mot est difficile à traduire. En plus, la perspective actionnelle engendre avec elle une terminologie inhabituelle : *usage, usager, action en contexte social, acteurs sociaux*, etc. En tout cas, cette locution, tout comme celle de *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)*, est encore largement inconnue, alors que l'acronyme *DELF* est bien connu en tant que grille d'évaluation.

La citation suivante que l'on rencontre dès les premières pages du CECR comporte les principes de base de la perspective actionnelle, comme elle nous renseigne sur quelques traits distinctifs entre cette approche et l'approche communicative :

« *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* » (CECR, 2001 : 15).

Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (Émile Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>parler sur</i>	ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'« explication de textes » à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	- simulations et jeux de rôles - actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990-?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et « compétence de médiation » dans le CECR (2000-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?)

Tableau : Les compétences à développer dans une approche actionnelle selon le CECRL (2001)

L'approche communicative des années 80, prend vers la fin des années 90 par une nouvelle extension et donne lieu - avec les travaux sur le cadre européen commun de référence de la division de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe - à ce que l'on désignera sous le syntagme d' «*approche actionnelle*». Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

L'expression de « perspective actionnelle » est difficilement compréhensible par les enseignants coréens. Le mot *perspective* signifie-t-il *méthode* ou *approche* qui marque la reconnaissance disciplinaire dans le domaine de la didactique? Le concept de ce mot est difficile à traduire. En plus, la perspective actionnelle engendre avec elle une terminologie inhabituelle : *usage, usager, action en contexte social, acteurs sociaux*, etc. En tout cas, cette locution, tout comme celle de *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)*, est encore largement inconnue, alors que l'acronyme *DELTA* est bien connu en tant que grille d'évaluation.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme travaux de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de langage se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en fonction d'un contexte social qui leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat particulier. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte « les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social » .

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de *compétences générales* et, notamment une *compétence à communiquer par le truchement de la langue*. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des *situations/ contextes* et des *conditions* variés et en se pliant à différentes *contraintes* afin de réaliser des *activités langagières* permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des *tâches* à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, d'écrire une nouvelle ou une rédaction, de négocier un contrat, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un voyage, un journal de classe. ...générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les *savoirs, savoir-faire et savoir-être (comportements, attitudes...)* qu'il possède, ainsi que sur ses *savoir-apprendre (apprendre à apprendre)*.

1.1.4. l'approche par les compétences

Ce courant, dans sa version originelle provient de l'industrie et en quelque sorte du taylorisme et de l'organisation/découpage du travail. Elle s'est imposée d'abord dans le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vue un moment placée en opposition avec l'approche centrée sur l'individu, son développement et son potentiel d'autonomie et de créativité dont Maslow ou

Rogers ont été les chefs de file, en gros les approches centrées sur la non-directivité.

Elle vise à définir les « métiers » comme un ensemble de capacités observables, que l'on peut décrire avec une précision dans des « référentiels ». Elle se distingue d'une approche fondée sur la caractérisation des connaissances et des savoirs/savoir faire à acquérir

1.1.5. Tâches vs activités vs exercices

Pour rendre compte du travail qu'effectuent les apprenants en classe de FLE, l'on a principalement recours à trois notions: *exercice* (ang. exercise/drill), *activité* (ang. activity) et *tâche* (ang. task). Ces trois termes/notions, partiellement concurrents, divergent sensiblement quant à leur fréquence et champ d'utilisation. Ainsi le terme d'exercice semble le plus répandu: il est couramment utilisé aussi bien par les chercheurs que par les enseignants et les apprenants. Par contre, l'emploi du terme de tâche était jusqu'à présent plutôt réservé au milieu de la recherche, notamment anglo-saxonne.

Le terme et la notion d'activité dont le CECRL distingue quatre grands types: (activité de) réception, production, interaction et médiation. Le terme activité, à mi-chemin entre exercice et tâche, couramment utilisé en dehors de la recherche en acquisition/didactique de langues étrangères, est un terme plutôt savant que l'on retrouve dans un grand nombre de typologies, terme qui sert souvent aussi à définir les notions de tâche et d'exercice. Un bref regard sur quelques définitions nous permettra de situer plus précisément les trois notions en question.

En effet, selon le CECR, l'approche actionnelle est la perspective privilégiée de nos jours. C'est dans le prolongement de l'approche communicative qu'elle est apparue dans le milieu des années 1990.

Elle part du principe qu'apprendre une langue étrangère doit permettre d'agir en

langue étrangère (pour étudier ou travailler dans cette langue, par exemple). La perspective actionnelle « *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). [...] Les activités langagières [...] s'inscrivent [...] à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* » CECRL(2000 :15).

Pour le cadre, les activités langagières que l'apprenant doit maîtriser, s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification. (L'accent est mis sur des tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global et l'on considère que c'est le contexte social qui donne sens aux activités langagières.

L'apprentissage est donc axé sur le développement de stratégies communicatives en vue de parvenir à un résultat déterminé. Les ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social se trouvent au centre de cette approche.

Les élèves qui apprennent et usent d'une langue étrangère développent un ensemble (collés) de compétences générales, surtout une compétence à communiquer langagièrement . Afin de réaliser des activités langagières, les apprenants mettent en œuvre les compétences dont ils disposent. Ces activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement. Ce sont la réception, la production, l'interaction et la médiation.

1.1.5.1. Statut de l'apprenant :

La « perspective actionnelle » du CECR fixe clairement à l'enseignement/apprentissage des langues un nouvel objectif social de référence, à savoir la formation d'un « *acteur social* ». De fait, Le CECRL insiste sur «

l'agir avec les autres », les activités langagières abordées doivent être mises au service de l'échange. L'apprenant sait ainsi pourquoi il apprend et crée pour faire avec l'autre.

Cet apprentissage est déclencheur de *motivation* chez l'apprenant : il est pleinement

concerné et acteur dans sa pratique de la langue, il y trouve un enjeu concret. Le but

est de mettre l'accent sur l'apprendre à agir et l'agir pour apprendre. L'élève n'est

plus passif. Pour cela, l'approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant (qui devient acteur social) ainsi que des tâches qu'il a à accomplir.

1.1.5.2. L'apprentissage par la tâche :

Il s'agit en effet de mettre les élèves en situation de communication, d'en tirer des capacités langagières et d'utiliser la langue comme un outil langagier à travers des

tâches .« *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente*

comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre,

d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien,

suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ». CECRL (2001 :16.)

Les tâches d'apprentissage sont proposées par l'enseignant dans les cas les plus habituels. La tâche est une activité d'apprentissage, souvent vue par l'apprenant comme source de difficulté ; elle est « *identifiée comme appartenant à une discipline scolaire, mais coupée de la réalité sociale. (...) La tâche reste*

extérieure au vécu et au projet de l'élève qui ne peut s'y investir et y répond par des procédures peu réfléchies » PERRAUDEAU (2006: 172-173).

L'apprentissage par la tâche est une méthodologie de travail individuel et collectif : la langue étrangère devient un outil et un objet d'apprentissage entraînant des interactions langagières (verbales et non verbales), mais aussi une focalisation sur le

sens. Le CECRL, définit la tâche comme une action réalisée par un ou plusieurs sujets qui mobilisent des savoirs, savoir-être et savoir-faire pour arriver à un résultat.

La tâche est, donc, comprise dans l'action. Il existe donc des sous-tâches (ou micro-tâches), dont le nombre peut varier, et qui sont au service d'une tâche finale. Elles sont donc les plus petites unités de sens dans l'activité de l'enseignement de l'apprentissage. Elles peuvent exiger différentes activités langagières, selon l'ampleur de la tâche finale choisie et mettre en jeu la communication. La tâche finale doit être explicite pour l'apprenant, afin qu'il comprenne qu'il exécute toutes ces micro-tâches au service d'une tâche finale.

Selon le CERCL (2001 :121), les tâches pédagogiques communicatives « *visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) » p. 121.*

Pour accomplir ces tâches l'élève doit mobiliser son propre ensemble de capacités et de ressources, une idée qui est au centre des propositions du CECR. Dans la pratique, la tâche responsabilise l'apprenant. En effet, pendant la réalisation de telle ou telle tâche, les élèves ont plus de liberté.

1.1.5.3. La notion d'exercice :

Notion strictement didactique, quand elle apparaît dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues, elle est associée exclusivement à l'appropriation (de L2) en milieu institutionnel. Ainsi, Vigner définit l'exercice comme suit :

« On appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation »(Vigner, 1984 : 17).

En relation avec les notions de tâche et d'activité, l'exercice apparaît par rapport à celles-ci comme le plus contraint et le plus spécifiquement scolaire –

Rosen (2006) dessine un continuum où sont respectivement placés: exercices, tâches pédagogiques communicatives et tâches proches de la vie réelle (appellations reprises du CECR, p. 121). Dans ce continuum, l'exercice est celui qui est le plus fortement axé sur la forme et en même temps celui qui prépare le moins à la communication effective dans la vie courante. Dans cette perspective seul le recours à des tâches proches de la vie réelle garantirait à l'apprenant d'être confronté à un travail sensé et créateur, travail qui se trouve donc aux antipodes de ce que sous-tendent, d'après l'auteure, les exercices.

Long et Crookes, (1992) .Selon Long, la tâche correspond alors simplement à diverses choses que l'on peut faire dans la vie ordinaire (p. ex. acheter une paire de chaussures, aider quelqu'un à trouver le chemin, taper une lettre). Dans cette perspective, la tâche renvoie à une action, indépendamment du contexte dans lequel elle est réalisée et, ipso facto, elle peut ne pas avoir de caractère langagier. Transposées en contexte didactique d'une salle de classe, certaines tâches amèneront ainsi les apprenants à s'exprimer en langue étrangère (p.ex. réserver un billet d'avion), tandis que d'autres pourront déboucher sur un résultat qui ne

sera pas de nature langagière (p.ex. dessiner un plan à partir d'informations fournies par un tiers).

Candlin (1987) place explicitement la tâche dans un contexte social (scolaire ou autre) en insistant sur le rôle actif des apprenants et des enseignants qui poursuivent collectivement certains buts :

Selon Candlin, les tâches proposées comme contenu d'apprentissage en classe de L2 pourraient être l'objet d'une négociation entre l'enseignant et les apprenants. Dans une perspective proche de celle de Candlin, B (1987) insiste, lui-aussi, sur l'autonomie des apprenants et considère qu'ils devraient ensemble avec les enseignants rechercher activement des solutions pour que les tâches effectivement travaillées en classe soient pour eux les plus intéressantes possible et les mieux adaptées à leurs besoins.

La tâche chez Frauenfelder et Porquier (1980) est considérée comme une procédure de sollicitation de données à des fins de recherche. Une tâche, suscitant des activités diverses, est là un moyen qui doit en principe permettre d'accéder aux connaissances de l'apprenant d'une L2. Elle comporte trois éléments spécifiques: activité demandée à l'apprenant, procédure adoptée pour l'exécution et apport avec consigne. Une telle définition rend la notion de tâche opératoire non seulement dans un contexte de recherche expérimentale, auquel font référence les auteurs, mais aussi dans un contexte didactique et méthodologique.

Au milieu des années 1980, la tâche est devenue une véritable unité de base dans les programmes dits analytiques dont Long et Crookes (1992) distinguent trois types: syllabus procéduraux, syllabus processuels et syllabus basés sur les tâches. Il s'agit d'un véritable courant, issu des milieux de recherche anglo-saxons, proposant d'élaborer des programmes d'enseignement à partir de tâches diverses (dans ce courant la tâche est parfois associée à un document authentique exploité ensuite à des fins d'apprentissage).

Quant à la définition de tâche que l'on retrouve dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, elle est très proche des définitions issues du courant de programmes analytiques mentionnés ci-dessus. Ainsi pour les auteurs du CECR, une tâche est : « *définit comme toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* . »CECR (2001: 16).

Goullier (2005 : 21), en expliquant les enjeux du Cadre, met en relief les grands traits caractéristiques des tâches telles que visées par le CECR: "*[.] il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable*".

Ce que l'on donc recherche en priorité c'est la finalité de la tâche, que celle-ci fasse sens, qu'elle amène l'apprenant à poursuivre, et éventuellement atteindre, un objectif.

Bref, il faut que l'apprenant fasse quelque chose non juste pour le faire, sans clairement savoir pourquoi, mais qu'il soit confronté à un enjeu réel, qu'il puisse et/ou doive mettre en œuvre toutes sortes de stratégies qu'il juge utiles au cours de la réalisation du travail (tâche) à faire – caractéristiques relevées déjà au milieu des années 80. par les auteurs du « Longman Dictionary » qui ont proposé la suivante.

Il va de soi qu'une telle conception de la tâche va à l'encontre de l'approche qui n'admet la parole de l'apprenant que sous forme de copie conforme à la parole de l'enseignant. Certains auteurs (cf. Denyer, 2009) soulignent par ailleurs que l'intégration des tâches dans un curriculum et leur mise en place en classe amène à modifier nettement le rôle de l'enseignant par rapport aux approches plus spécifiquement axées sur l'enseignement/apprentissage formel de la L2. En effet, ce qui est attendu de l'enseignant lors de l'exécution des tâches par les apprenants c'est moins le rôle

de celui qui domine l'interaction et corrige à tout moment les productions des non experts (apprenants), mais plus le rôle de coach qui guide et n'intervient que lorsque cela semble vraiment nécessaire.

Cette première mise en perspective des notions en question (activité, exercice, tâche) permet de voir qu'elles s'imbriquent en quelque sorte, les unes servant à définir les autres.

La tâche renvoie donc à une activité demandée à l'apprenant, dont les conditions d'exécution ont été fixées dans une consigne (Piotrowski, 2006 : 73). Dans cette perspective, pratiquement toutes les activités effectuées en classe par les apprenants, sauf les activités d'organisation, relèvent des tâches, y compris les exercices, qui sont considérés comme un type particulier de tâche. En effet, l'analyse de diverses données de classe amène à nuancer la distinction ferme qu'on fait souvent

La « perspective actionnelle » du CECR détermine clairement à l'enseignement/apprentissage des langues un nouvel objectif social de référence, Cadre européen commun de référence pour les langues, (2000, p.15) à savoir la formation d'un « *acteur social* ». De fait, Le CECRL insiste sur « *l'agir avec les autres* », les activités langagières abordées doivent être mises au service de l'échange. L'apprenant sait ainsi pourquoi il apprend et crée pour faire avec l'autre.

Cet apprentissage est déclencheur de *motivation* chez l'apprenant : il est pleinement concerné et acteur dans sa pratique de la langue, il y trouve un enjeu concret. Le but est de mettre l'accent sur l'apprendre à agir et l'agir pour apprendre. L'élève n'est plus passive. Pour cela, l'approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant (qui devient acteur social) ainsi que des tâches qu'il a à accomplir.

L'objectif étant de mettre les apprenants en situation de communication, de profiter des capacités langagières et d'utiliser la langue comme un outil langagier à travers des la réalisation des tâches données.

Pour le CERCL :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ». (2001 :16)

Les tâches d'apprentissage sont proposées par l'enseignant dans les cas les plus habituels. La tâche est une activité d'apprentissage, souvent vue par l'apprenant comme source de difficulté ; elle est *« identifiée comme appartenant à une discipline scolaire, mais coupée de la réalité sociale. (...) La tâche reste extérieure au vécu et au projet de l'élève qui ne peut s'y investir et y répond par des procédures peu réfléchies »* PERRAUDEAU, (2006: 172-173).

Selon le Cadre, les tâches pédagogiques communicatives *« visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) »* CECRL (2001:121)

Pour accomplir ces tâches l'élève doit mobiliser son propre ensemble de capacités et de ressources, une idée qui est au centre des propositions du CECRL. Dans la pratique, la tâche responsabilise l'apprenant. En effet, pendant la réalisation de telle ou telle tâche, les élèves ont plus de liberté.

La notion d'action en didactique des langues est très équivoque et renvoie à plusieurs sens, voire différentes définitions selon le contexte, les auteurs ou les chercheurs. On parle souvent d'action langagière caractérisant une action verbale ou action non langagière qui est non verbale, mais qui peut aussi être d'ordre communicatif.

Cependant, la notion d'action en didactique des langues corrélée à la perspective actionnelle peut être perçue sous un autre angle.

Dans l'approche actionnelle, l'action est généralement opposée à l'événement, car

elle n'est pas causée pas des sources naturelles, bien au contraire elle est provoquée par raisons, par la motivation, dans le but d'atteindre un objectif.«

Une action se définit d'abord donc d'abord et avant tout par les notions de but, d'intention, de raison d'agir, de vouloir actif [...] Elle surgit en outre d'une nécessité : « A partir du constat d'un manque, d'un besoin à satisfaire »

(DENYER, 2010)

L'action peut être : singulière : un seul agent agissant de manière autonome, ou collective (plusieurs agents), elle peut aussi être soit commune (même but accepté mêmes actes pour tous, mais pas de coordination, pas d'enjeu commun), soit conjointe(même enjeu commun accepté, même si les objectifs individuels sont différents).

Dans l'approche actionnelles, d'autres catégorisations de la tâche peuvent entrer en

jeu et donner une tout autre vision de la notion d'action en didactique des langues. Ainsi, Puren (PUREN, 2006, p.362) remplace le terme d'action par *agir*, et le

subdivise en trois types distincts :

- *L'agir social d'usage*
- *L'agir scolaire ou d'apprentissage*
- *L'agir individuel d'apprentissage*

Ces trois catégories constituent ensemble *l'agir d'enseignement*, qui, contrairement à l'action langagière ou non langagière, voire verbale ou non verbale « désigne ce que l'on veut que les élèves soient capables de faire dans la société en langue culture étrangère à la fin de leur cursus » (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, (2010,p.188)

- *L'agir social ou d'usage* représente l'objectif final de l'apprentissage en langue ; le but que l'apprenant désire acquérir, les différentes ambitions que tout apprenant s'est tracé au tout début de son apprentissage.
- *L'agir scolaire ou d'apprentissage* désigne le nombre de tâches que l'apprenant se doit d'accomplir pour acquérir *l'agir social*. En d'autres mots *l'agir scolaire* constitue les exercices, les activités de classe, les exposés ainsi que les projets que tout apprenant doit exécuter dans le cadre du cours.

L'action émanant ainsi d'un besoin ressenti, oblige ou plutôt incite l'acteur social ou l'apprenant à agir en vue d'atteindre un but ou un objectif, pour ce faire il doit résoudre un problème, trouver une solution... accomplir une tâche.« *A partir du constat d'un manque, d'un besoin à satisfaire, il (l'agent)s s'assigne une tâche qui constitue un problème pratique à résoudre par l'action* » (VERNANT, 1997)

Pour ne pas trop divaguer dans des considérations qui pourraient nous éloigner de

nos objectifs, nous allons être très concis dans nos définitions et nous allons nous pencher seulement sur l'explication de notions relevant de la dimension et du contexte d'enseignement / apprentissage, étroitement liées à l'approche actionnelle et au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

La notion de tâche constitue en quelque sorte la base sur laquelle repose le CECRL,

c'est pour cela d'ailleurs que les concepteurs du Cadre lui ont consacré tout un chapitre (*Chapitre 7*)

Tout d'abord, comment pourrait-on définir *la tâche* dans l'enseignement/apprentissage des langues ? Selon le *Dictionnaire pratique du CECR* : l'accomplissement de tâches successives par l'apprenant vise à la réalisation des objectifs de l'enseignement apprentissage.« *Les objectifs de l'enseignement / apprentissage peuvent en effet être conçus [...] en termes d'accomplissement de tâches* » (ROBERT, ROSEN, 2010).

Toutefois, la tâche peut avoir plusieurs formes, elle peut être conçue selon de multiples aspects et fonctions : « *La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi tels que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à apporter (courrier électronique par exemple), etc.* » (Le conseil de l'Europe,2001, p.121)

Le CECRL propose ainsi une typologie des tâches suivant les objectifs d'enseignement, mais aussi le contexte d'enseignement / apprentissage.

Selon le *dictionnaire pratique du CECR*, cinq types de tâches sont explicitées dans leCadre :

- *Les tâches authentiques de la vie réelle,*
- *Les tâches « cibles » de « répétition » ou « proches de la vie réelle »*
- *Les tâches pédagogiques communicatives*
- *Les tâches de pré-communication pédagogique*
- *Les tâches « méta-communicatives »* (ROBERT, ROSEN, 2010)

- *Les tâches authentiques de la vie réelle* : représentent le type de tâches communicatives langagières que tout un chacun pourrait effectuer dans la vie de tous les jours, soit dans un contexte professionnel (dans le cadre du travail ou des études) ou privé et personnel par exemple pour se divertir. « *Il faut entendre les tâches communicatives langagières effectuées par exemple par un touriste qui visite un pays étranger (saluer, faire un achat,*

écrire une carte postale, etc.) ou en communication professionnelle (lire les offres d'emploi, écrire des lettres de candidature, etc.) » (Ibid.)

- *Les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle »* : quant à elles

ne sont pas explicitées dans le CECRL, on n'y trouve ni définitions ni exemples.

Cependant dans *Le guide pour les utilisateurs* du Conseil de l'Europe (ouvrage collectif aidant à la compréhension et l'utilisation du CECRL), la notion est définie

comme suit : « *Tâches choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage* » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p.164).

Ce type de tâches vise l'acquisition d'actes de parole par l'apprenant et la préparation à l'exécution de tâches pédagogiques communicatives.

Les tâches pédagogiques communicatives : visent à mettre l'apprenant au centre de

situations de communication réelles et interactives, comme les jeux de rôles et les simulations où l'apprenant y contribue « *dans un faire semblant accepté volontairement* ». « *Comme exemple de tâches communicatives, le Cadre propose entre autres :*

-La lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir (mots collés) à une discussion sur un projet,

-La lecture et le respect d'un mode d'emploi pour réaliser un assemblage et, dans le cas où il y a un observateur ou un assistant, le commentaire ou la demande d'aide sur la procédure,

-La préparation (à l'écrit) d'une conférence et la conférence,

-La traduction officieuse pour un visiteur

-La lettre ou les paroles d'excuses à un professeur, etc. » (ROBERT, ROSEN, 2010)

- *Les tâches de pré-communication pédagogique* : Si *Les tâches « cibles », de répétition »* ou *« proches de la vie réelle »* sont des tâches intermédiaires qui aident les apprenant à maîtriser des actes de paroles, *Les tâches de pré-communication pédagogique* ont pratiquement la même fonction, elles renvoient quant à elle au type de tâches qui aide l'apprenant à mieux saisir les formes et les outils pour l'exécution d'autres tâches communicatives, elles sont réservées exclusivement aux exercices de grammaire et de vocabulaire. « *Les tâches de pré-communication pédagogique [sont] constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes* » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p.164)

- *Les tâches méta-communicatives* : accompagnent *les tâches pédagogiques communicatives*, et représentent des réflexions sur la mise en place ou l'exécution d'autres tâches. Elles sont en réalité des échanges entre enseignants et apprenants ou encore entre les apprenants pour mener à bien *les tâches pédagogiques communicatives*.

« *Les activités de ce type (les tâches pédagogiques communicatives) peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que les échanges autour de la mise en oeuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue peut devenir partie*

intégrante des activités elles mêmes» (Le Conseil de l'Europe, 2001, p.121)

Ce type de tâche favorise et contribue largement à l'autonomisation de l'apprenant, car il conduit l'apprenant à pouvoir gérer lui-même l'évaluation de l'activité et à choisir les modalités de son usage.

La tâche ne peut être complètement cernée, sans une prise en compte profonde du contexte ; *les objectifs, les contenus, les conditions et contraintes, les compétences* des apprenants, ainsi que *les stratégies...* L'enseignant ou le formateur aura donc pour but de créer un *cadre adapté* à la situation d'enseignement apprentissage et au contexte afin de rendre à la tâche sa dimension sociale, ceci en favorisant le plus possible l'autonomie des apprenants et en stimulant leurs compétences et les outils dont ils disposent, leur permettant ainsi de découvrir d'autres stratégies qui serviront à accomplir des tâches et des fonctions (peut être langagières) postérieures. « *La tâche pourra aussi être redéfinie, le message linguistique redimensionné ou redistribué différemment en fonction des ressources d'expression dont on dispose effectivement ou de la représentation qu'on se fait de ces ressources.* » (Le conseil de l'Europe, 2001, p.105)

Par ailleurs, la tâche se caractérise généralement par quelques traits qui font sa marque et qui la différencient d'autres modes d'enseignement. La tâche doit tout d'abord être complexe, c'est-à-dire qu'elle incite l'apprenant ou l'utilisateur à déployer une série de compétences et de savoir-faire pour arriver à exécuter la tâche. Elle est ensuite ouverte, car elle laisse le choix à l'apprenant d'utiliser les ressources dont il dispose et suivant la démarche qu'il a choisie.

Elle est finalisée, donc elle tend vers un but et un objectif. Finalement, une tâche pose un problème, dont la solution constitue l'accomplissement de la tâche

elle-même, par l'action. En plus du fait que la tâche soit langagière ou au contraire non langagière, les éléments cités ci-dessus mettent au clair la distinction qui s'opère entre la notion de tâche dans l'approche actionnelle et l'exercice.

1.3. Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

Le FOS est une branche du français langue étrangère (FLE) avec ses propres spécificités en termes de diversité du public, des besoins spécifiques, de la durée limitée de son apprentissage, l'évaluation de son apprentissage et la motivation professionnelle des apprenants. Cette branche est centrée sur l'apprenant qui est considéré comme le point de départ de toutes les activités pédagogiques.

Selon G. HOLTZER (2004 :21), il s'agit de « *publics non spécialistes de français qui ont besoin de cette langue pour des objectifs autres que linguistiques* ». En d'autres termes, les apprenants veulent apprendre *DU* français pour des besoins professionnels et non *LE* français. LEHMMAN. D (1993 :116) souligne « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* ».

Le FOS a pour particularité de placer l'apprenant au centre de la démarche d'apprentissage. Le formateur devra analyser les besoins spécifiques, collecter les données sur le terrain et les analyser afin de proposer une formation adaptée, « sur mesure ».

Comme l'explique Richer (2011 : 2), « *Le FOS vise la maîtrise (restreinte) du français, non pour elle-même, mais pour travailler en français : la langue est un médium pour acquérir des savoir-faire professionnels* ». Bien que le public soit différent, la démarche peut être transposée au cadre de l'enseignement bilingue puisque les apprenants suivent des cours de *DNL*¹ en français et rencontrent un besoin immédiat de compétences langagières en L2 (Mangiante, 2009).

Dans ce cas, la langue sera un moyen pour acquérir des connaissances et des savoir-faire disciplinaires. De fait, d'après Mangiante (2009), il est indispensable d'articuler le cours de FLE à celui de DNL : *« il s'agit d'intégrer une démarche méthodologique du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) dans la construction d'au moins une partie du cours de FLE »*.

Comme dans la démarche FOS, l'enseignement sera centré sur certaines situations et compétences cibles, le contact avec les acteurs du milieu sera nécessaire et le matériel spécifique devra être conçu par l'enseignant. Les objectifs principaux seront de permettre aux apprenants de mieux comprendre le cours de DNL et de ce fait d'être dans une meilleure position pour bénéficier de cet apprentissage. En effet, la situation d'enseignement en section bilingue est particulière et en ce sens proche de celle destinée à des professionnels puisque ces deux publics apprennent une langue pour en faire un usage déterminé dans des contextes spécifiques. *« Dans l'enseignement d'une DNL, la langue est un moyen pour accéder à des savoirs, pour comprendre des phénomènes, pour conceptualiser, pour résoudre des problèmes, des évaluations et des examens »* (Richer, 2011 : 1)..

Toutefois, il existe certaines divergences entre les caractéristiques de l'enseignement bilingue et le FOS et il conviendra d'adapter la démarche au contexte. Dans notre cas, la formation aura lieu dans un cadre scolaire, auprès d'un public adolescent alors que les formations en FOS sont habituellement dispensées à des adultes en situation professionnelle. De ce fait, les objectifs du programme ainsi que leur mise en oeuvre seront ajustés au public en termes d'objectifs et de type de tâche.

De plus, les objectifs de la formation en DNL peuvent évoluer différemment : *« la place des savoirs langagiers et disciplinaires se fait de plus en plus importante au fur et à mesure de la progression. En FOS, les compétences disciplinaires sont déjà très établies et ce sont les compétences communicatives qui sont*

prioritairement poursuivies » (Chenane Davin & Cuq, 2009 : np). Par ailleurs, Mourlhon Dallies (2006) a plus récemment ajouté au concept de FOS celui de français langue professionnelle (FLP) qui s'applique à des demandes particulières d'acquisition de compétences en français pour l'exercice de professions. Ces demandes n'ont pas tout à fait les mêmes caractéristiques que celles de FOS qui s'adressent principalement à des professionnels relativement qualifiés dans leur spécialité alors que le français professionnel concerne des personnes en cours ou en complément de formation.

Ainsi l'exigence de formation est double et simultanée : en français et dans le domaine professionnel. Ce qui rappelle, si on peut dire le « métier d'apprenant » dans une section bilingue, puisqu'il s'agit d'apprendre une langue en même temps que l'on apprend une discipline.

1.3.1. Historique du FOS

À partir des années quatre-vingt-dix du siècle précédent, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) commença à voir le jour. Le FOS, appellation calquée sur celle de l'anglais « *English for specific purposes* » (ISP), est considéré par Holtzer comme « *un avatar (sans doute pas le dernier) du français fonctionnel, avatar façonné par les évolutions* » (Holtzer, 2004 : 20).

Les services culturels relevant du Ministère des Affaires Étrangères proposent des formations pour répondre à des besoins professionnels comme le français médical, le français des affaires, le français des relations internationales, etc. A cela s'ajoute l'intérêt croissant porté à la formation linguistique des étudiants étrangers :

« De fait, la formation linguistique d'étudiants de médecine, de droit, de sciences exactes, est une des priorités de la coopération universitaire. On appelle ces étudiants des non spécialistes (sous entendu : en français) ou encore des publics

spécifiques. Parmi ceux-ci, les étudiants dits scientifiques étaient particulièrement ciblés par les services culturels, dont une des charges est de les orienter le plus efficacement possible vers les formations idoines offertes par les universités » (Cuq & Cruca, 2003 : 325)

Certains didacticiens préférant l'appellation de l'« *enseignement fonctionnel du français* » au « *français fonctionnel* ». 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. Plusieurs facteurs ont donc donné un nouveau souffle à l'enseignement à des publics spécifiques. A cet effet, Hani Qotb (2008) note que :

« Le premier facteur concerne les universités françaises qui connaissent une forte croissance d'étudiants étrangers inscrits, qui cherchent à développer certaines compétences communicatives pour pouvoir suivre leurs études supérieures : comprendre des cours, prendre des notes, discuter avec des professeurs, lire des références, rédiger des mémoires et des thèses, etc. Puis, le deuxième facteur concerne certains secteurs professionnels où le manque de personnel est observable. Ensuite, le troisième facteur contribuant au regain du FOS concerne la politique économique française dont le but est de conquérir de nouveaux marchés internationaux. » Qotb.H,(2008).

Il est clair que les facteurs qui ont donné lieu à une forte demande pour le public spécifique d'avoir une formation linguistiques et méthodologiques est constituée essentiellement d'universitaires et de professionnelles. Une autre définition du FOS que l'on trouve dans le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde :

« Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq, 2003 :109).

De la lecture de la définition de Cuq, nous retenons que le FOS :

- vise à répondre aux besoins spécifiques des apprenants généralement adultes désirant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour exercer une activité professionnelle ou poursuivre des études supérieures.
- adopte des méthodologies et activités au service des disciplines cibles (apprendre en français et non le français lui-même). Il s'inscrit dans une optique fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif de la formation linguistique n'est pas donc la maîtrise de la langue cible mais l'accès à des savoir-faire langagier.

Le public FOS veut donc, d'apprendre non LE français mais plutôt DU français pour un objectif spécifique pour acquérir des savoir-faire professionnels. Dans cet enseignement, la langue est un moyen pour accéder à des savoirs, pour comprendre des phénomènes, pour conceptualiser, pour résoudre des problèmes et réussir des évaluations et des examens.

Le Français sur Objectifs Spécifiques trouve ses origines dans plusieurs formes d'enseignement du français au fil du temps, (français militaire, français fonctionnel, français de spécialité...), il a évolué beaucoup au fil des années pour répondre à une demande croissante de l'enseignement /apprentissage du français dans différents contextes et des besoins institutionnels et professionnels divers, et ce, en fonction du temps estimé , du domaine de spécialisation et de la nature du public.

A l'université, l'enseignant de français dans les départements scientifiques et technique est censé être le concepteur du programme. Il se trouve confronté à ces exigences et contraintes, prenant le profil des étudiants est différent, le volume horaire consacré à l'enseignement du français est très réduit et les cours enseignés aux étudiants sont destinés prioritairement à des étudiants scientifiques.

Il sera donc évident d'affirmer que la démarche des cours de français au sein de du département de Géologie à l'université d'Annaba s'appuie principalement sur une approche du FOS pour sa conception et sa mise en place. Que nous allons détailler dans le présent chapitre.

Le Français sur Objectifs Spécifiques trouve ses origines en Angleterre grâce aux travaux de Hutchinson et Waters (1987).

Grâce à la publication de leur fameux livre « *English for Specific Purposes* », *A Learning centre d'approche*. Dans cet ouvrage, ils soulignent le principe fondamental du FOS: « *Toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère* » Hutchinson & Waters, (1987 : 19) Selon les deux auteurs, l'évolution de l'ESP a connu cinq étapes distinctives :

- L'identification d'un registre grammatical et d'un registre lexical pour chaque « type » d'anglais ;
- Le recours à l'analyse du discours et à l'analyse « rhétorique » c'est-à-dire à l'aspect communicatif. Au cours de cette étape, les deux auteurs font allusion à une confusion entre la différenciation des formes de l'ESP par les modes d'organisation des discours et la recherche générale d'une approche de la didactique fondée sur la communication et les interactions :
 - L'analyse de la situation cible et des besoins afférents est liée à un type de processus linguistique, parfois celui de la première phase ou plus généralement celui de la deuxième (compréhension orale /écrit, expression orale/écrit) ;

- L'étude des compétences linguistiques (des *skills*) et des stratégies de compréhension et d'expression. Dans ce contexte, Henri Portine souligne la différence entre la conception des *skills* vue par Hutchinson et Waters et la conception classique de ces *skills*: celle-ci concerne le double binôme (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite: « *la conception classique s'explicitait en termes de tâches alors que la conception exposée par T. Hutchinson et A. Waters l'est en termes de ce processus de pensée* », *il y a là une différence qui n'a peut-être pas été prise en considération (peut-être du fait de la difficulté à penser l'articulation entre psychologie et didactique des langues)* .
- La centration sur l'apprentissage (*learning-centred approach*) qui se caractérise par un double rapport aux activités de l'apprenant. Ce dernier est lié à la fois aux activités langagières et activités cognitives. Notons que l'*ESP* a connu deux centrations sur l'apprenant: l'une porte sur les besoins de l'apprenant et l'autre concerne le « processus d'apprentissage » de l'apprenant. La première est de type sociolinguistique alors que la deuxième est psycholinguistique.

Selon Portine (1990), l'*ESP* semble être l'espoir qui pourrait répondre aux préoccupations de plusieurs disciplines (des théories linguistiques de l'énonciation et des théories concernant la philosophie du langage comme celles de Searle (1972) ou de Jacques (1987) au sujet de la compréhension de la cognition. A ce stade, il s'avère nécessaire de citer l'ouvrage de Gallais-Hamonno (1982) *Langage, langue et discours économiques* pour deux raisons. D'un côté, il constitue un des travaux sur l'*ESP* faits hors du monde anglo-saxon. D'un autre côté, l'auteur s'intéresse à l'aspect cognitif.

D'après lui, le langage véhicule la théorie : « *C'est la théorie et non des divergences entre langues communes d'origine qui marque la distinction entre les différentes langues de spécialité* » (Gallais-Hamonno, 1982 : 251-252). Quand

un discours s'adresse à un public, il s'agit d'un discours scientifique, mais aussi un discours pédagogique destiné à un public visé.

Il note également que les travaux sont caractérisés par ce qu'il appelle « *la puissance structurante du concept* » à laquelle il reproche le manque d'homogénéité linguistique.

1.3.2. Caractéristiques du FOS

Le FOS se distingue par certaines caractéristiques dont l'enseignant chargé de dispenser ces cours, dits « spécifiques », est censé être conscient. Ces principales caractéristiques sont la diversité du public, ses besoins, sa motivation et la durée de cet apprentissage.

- *Hétérogénéité du public*

Elle est l'une des particularités principales de l'enseignement/apprentissage du FOS. Selon QOTB.H (2008 :11) « *c'est notamment à partir des publics que nous pouvons faire la distinction entre le FLE et le FOS. En fait, ce sont les spécificités des apprenants qui ont donné naissance au FOS* ».

Le public du FOS est constitué d'universitaires, de professionnels, de boursiers, de stagiaires, etc. Richer.J (2008) note que :

« les acteurs du FOS se singularisent, en ce qui concerne les apprenants, par une perception aiguë de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers dictés par une nécessité de maîtrise d'un réel professionnel, en ce qui concerne les enseignants, par une tension entre maîtrise langagière, culturelle et (mé)connaissance relative de la sphère sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement. »

Le FOS est marqué avant tout par la diversité de ses publics qui se divisent en trois catégories principales :

- *Des professionnels*

Il s'agit de professionnels qui veulent faire du FOS en vue de faire face en français

aux situations dans leurs milieux du travail. Ce type des publics concerne tous les domaines professionnels : affaires, tourisme, médecine, droit, etc.

- *Des étudiants*

Ce sont souvent des étudiants non francophones qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité. Ces étudiants peuvent s'inscrire dans une université francophone (française, canadienne, belge, etc.) ou dans une filière

francophone dans leurs pays d'origine.

- *Des émigrés*

Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine.

- *Les travailleurs migrants et leurs familles*

Arrivés en France, les travailleurs migrants ont du mal à s'adapter avec leurs nouveaux milieux professionnels et culturels. Au niveau professionnel, Ils ont besoin d'un certain français spécifique dans leur travail afin qu'ils soient capables d'accomplir certaines tâches professionnelles. Leur besoin du français ne se limite pas au milieu professionnel mais il concerne également leur vie quotidienne (effectuer des procédures administratives à la préfecture ou à la mairie, faire des courses, suivre l'actualité locale, etc.).

Beaucoup de professionnels et de spécialistes non francophones ont besoin de français dans leurs activités professionnelles. L'importance de ce besoin varie selon leurs activités et leur milieu du travail. Il peut être primordial pour exercer leur métier. C'est le cas des guides touristiques travaillant avec des touristes francophones. Dans ce contexte, le français est d'une importance capitale afin

qu'ils puissent faire face aux situations de travail. Pour d'autres professionnels, le FOS les aide à prendre contact avec leurs homologues francophones venant participer à des projets communs.

- *Besoins spécifiques du public FOS*

Le public du FOS est caractérisé par ses besoins langagiers spécifiques qui constituent les objectifs principaux de toute formation à mettre en place. Ainsi deux paramètres essentiels doivent être visés «*l'identification de l'objectif à atteindre et l'urgence de cet objectif* ».Autrement dit, l'urgence de la formation nécessite une sélection détaillée et précise des données. Par conséquent, l'enseignement doit être orienté principalement sur les situations de communications auxquelles seront confrontés les apprenants dans leur vie professionnelle.

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOS. Les publics, mentionnés ci-dessus, veulent apprendre non **LE** français mais plutôt **DU** français **POUR** agir professionnellement pour reprendre les termes de Lehmann. Il souligne ce point en précisant : « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » (Lehmann, 1993 : 116). Par exemple, des hommes d'affaires chinois veulent apprendre du FOS afin de prendre contact avec leurs homologues francophones : mener une conversation téléphonique, assister à une réunion de travail, lancer une campagne publicitaire pour leurs produits dans un pays francophone, etc.

Quant aux étudiants, ils ont pour objectif de suivre des cours, prendre des notes, lire des livres, rédiger des mémoires, passer des examens, etc. D'où la nécessité d'analyser les besoins de ces publics avant l'élaboration des cours en vue de mieux répondre à leurs besoins. Nous détaillerons le profil des publics de

- *Le temps limité consacré à l'apprentissage*

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

- *La rentabilité de l'apprentissage du FOS*

En suivant des cours de FOS, les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les professionnels veulent réussir leur carrière dans leurs entreprises en se distinguant de leurs collègues qui ne maîtrisent pas le français des affaires. « *Le français des affaires est supposé fonctionner comme une espèce d'accélérateur de carrière, en apportant en quelque sorte un capital social* » (Porcher, 2002 : 87). Ils pourront par l'acquisition de cette compétence langagière obtenir une augmentation de leurs salaires ou être promus. Quant aux étudiants, ils veulent mieux se préparer au marché du travail. En revanche, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis professionnellement.

- *La motivation des publics*

Vu que les publics de FOS ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi immédiate, ils font montre d'une grande motivation lors de l'apprentissage, d'où la réciprocity entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOS. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés qu'on développera plus loin.

Le public du FOS se distingue particulièrement par sa motivation. Il est, en effet, motivé par un but précis et généralement professionnel. Cette motivation est « d'une certaine manière, influencée par les changements socio-

économiques » Qotb. H (2008 :83). Ceci se traduit par des élaborations didactiques et un apprentissage de la langue qui peuvent être très variés. Selon **CHEVAL.M (2003 :12),**

« La langue que nous enseignons n'est plus alors conçue comme un tout, objet immuable ,dont il faut connaître tous les arcanes pour oser l'utiliser, les parcours sont diversifiés, les compétences visées parcellisées, partielles, peut-être plus vite acquises. Plus vite parce que la notion de temps prend toute son importance pour ces publics, peu disponibles et pressés de voir leur effort couronné de succès».

- *Durée de l'apprentissage*

Un autre point concernant le FOS est le temps consacré à son apprentissage. Selon H. QOTB (2008), les publics qui suivent des cours de FOS ont un temps assez limité puisqu'ils ont déjà un engagement professionnel. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours de FOS soit pendant le week-end soit en fin de journée.

1.3.3.La démarche du FOS selon Mangiante et Parpette

Le caractère spécifique de toute formation exige l'élaboration d'un programme au cas par cas. Pour élaborer un cours de FOS, selon J.M.MANGIANTE et C. PARPETTE (2004 :7) , il faudrait suivre une démarche en cinq étapes principales:

- *La demande de formation :*

Cette demande est faite généralement par un organisme ou une institution ou bien par les apprenants eux-mêmes.

- *L'analyse des besoins des apprenants :*

L'analyse des besoins est un moment primordial de la démarche de FOS. Elle sert à orienter l'enseignement sur les situations de communication auxquelles les apprenants seront immédiatement confrontés.

Pour identifier ces situations de communication, il s'agira de faire des hypothèses sur les discours qui sont utilisés dans ces contextes. Avec qui l'apprenant aura-t-il à communiquer ? Sur quels sujets ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ?, sont autant de questions que le formateur devra se poser.

L'enseignant s'intéressera également aux aspects culturels.

Les besoins culturels ne sont pas visibles directement. Il peut être question du savoir-être : le comportement dans les relations humaines ou bien du registre de langue à employer, etc.

Concernant le lieu de la formation, si elle se produit dans le pays d'origine des apprenants, comme c'est le cas de notre étude, l'enseignant s'interrogera sur les lieux dans lesquels les apprenants utiliseront le français et qui seront leurs interlocuteurs sur place.

L'analyse des besoins n'est, bien entendu, pas figée. Elle évoluera certainement au moment de la collecte des données ou en fonction des besoins qui surgiront pendant la formation. De plus, comme le précise Mangiante et Parpette (2004), il peut arriver que le demandeur (auteur de la commande de formation) n'ait pas la même vision des objectifs que les apprenants eux-mêmes.

Selon Mangiante et Parpette (2004), il peut être intéressant de proposer aux apprenants, avant le début de la formation, un questionnaire en langue maternelle. Cela permet d'obtenir des informations sur les connaissances préalables des apprenants, leurs habitudes d'apprentissage, leurs attentes afin de tenter d'identifier les besoins et anticiper leurs difficultés.

La collecte des données

L'enseignant (ou l'équipe enseignante), chargé de la formation recense et analyse les besoins de formation. Ces besoins peuvent-être identifiés via des interviews, , des grilles d'analyses, etc. C'est l'étape la plus importante dans toute élaboration d'un cours FOS. C'est lors de cette étape que l'on recense les situations langagières que les apprenants vivent ou vivront à l'issue de leur formation et qui sont à l'origine de la demande de programme.

Suite à l'analyse des besoins, le contact avec le terrain est indispensable. L'enseignant va ainsi, aller sélectionner sur le terrain, les données nécessaires à la conception de son programme de formation.

Cette étape constitue pour *Mangiante et Parpette*, « le centre de gravité de la démarche. D'une part, parce qu'elle confirme, complète voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur [...], d'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique » (Mangiante&Parpette, 2004 : 46).

En recueillant des données authentiques l'enseignant va pouvoir se documenter sur les discours en présence dans un milieu spécifique. Suivant les domaines, ceux-ci seront plus ou moins familiers. En effet, dans certains secteurs, il est plus facile, grâce à l'expérience personnelle de se représenter les conversations que pourraient avoir deux interlocuteurs, comme par exemple une hôtesse de l'air et un passager dans un avion. En revanche, il peut être plus compliqué de savoir ce qui se dit entre architectes ou comment un ingénieur de sécurité nucléaire communique avec ses interlocuteurs, car il s'agira dans ces cas, d'une communication entre deux spécialistes.

Pour ce faire, l'enseignant doit entrer en contact avec le milieu cible, se déplacer pour observer le terrain et éventuellement enregistrer ou filmer, prendre des rendez-vous avec les différents acteurs. En fonction de leur nature, les documents collectés pourront servir de supports de cours dans leur état initial ou être adaptés pédagogiquement pour l'élaboration d'activités pédagogiques.

Toutefois, les méthodes d'enseignement ne sont probablement plus les mêmes aujourd'hui. De plus, la situation est ici spécifique puisqu'on se trouve dans un établissement brésilien et que les cours sont destinés à des apprenants débutants en français.

Durant cette étape, l'enseignant pourra être confronté à plusieurs difficultés inhérentes à la démarche FOS. Collecter des données est une tâche qui nécessite du temps et il arrive souvent que les délais pour la conception du programme de formation soient très courts.

Dans l'environnement scolaire, il se pourrait que l'enseignant rencontre des difficultés d'ordre socio-affectif. En effet, la présence d'un observateur dans la classe peut être perçue par l'enseignant de DNL comme un jugement, une inspection de son travail, de son niveau de langue. D'autant plus, dans le cas d'un établissement bilingue à l'étranger, le fait d'être observé par une enseignante de FLE native pourrait avoir des répercussions sur la participation des élèves et même sur les interventions d'un enseignant de DNL non natif qui pourrait se sentir évalué. Toutefois, mon statut d'enseignante stagiaire a permis d'atténuer cette impression et instaurer un climat plus propice à la collecte de données orales.

- *L'analyse des données collectées :*

« *L'analyse des données va permettre au formateur de recenser les caractéristiques*

linguistiques des discours professionnels du domaine d'exercice des apprenants, ceci afin de déterminer les contenus d'apprentissage à cibler en priorité »

(Carras, 2012).

L'analyse permettra de relever les structures lexicales, syntaxiques, discursives et grammaticales et de les transformer en objectifs de formation. Ces objectifs pourront être d'ordre communicatif, langagier, pragmatique et socio-culturel. Les formations en FOS étant souvent courtes, le concepteur devra faire

des choix, il n'est en effet pas envisageable d'aborder tous les points de toutes les données collectées.

Le formateur établira un programme de formation, en tenant compte des contraintes

externes (les dates fixées par le demandeur et le nombre de séances). Ainsi, la progression ne se fera pas de la même manière en fonction du rythme des cours. Pour certaines commandes, il s'agira d'une formation intensive d'une semaine à temps complet, dans ce cas la progression sera rapide. Au contraire, les cours pourront avoir lieu quelques heures par semaine et être étalés sur plusieurs mois dans une progression lente. De ce fait, une grande capacité d'adaptation est requise de la part du concepteur qui devra proposer une formation adaptée au niveau des apprenants et une progression efficace correspondant aux compétences à acquérir dans le temps imparti par le demandeur.

- *l'élaboration du programme de formation :*

A la suite de l'analyse des données, le plan de la formation pourra être établi. Il permet de recenser la succession des séances de cours qui pourront être organisées en fonction de différents critères, par exemple, par compétences de communication, par thème ou encore par tâche selon l'orientation didactique de l'enseignant. Les objectifs de la progression pourront être fixés en termes de connaissances, de compétences ou même d'attitude dont les apprenants devront faire preuve. Il paraît important de préciser également les modalités de mises en œuvre des activités (travail individuel, en binôme, en petits groupes). En cours de formation, il est fréquent que le programme soit modifié en fonction de l'évolution des besoins et de la progression des apprenants.:

1.4. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) est un nouveau concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques universitaires. Il s'agit d'une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants

étrangers à suivre des études dans des pays francophones. Il se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques.

Branche descendant du Français sur Objectifs Spécifique (FOS), le FOU est une spécialisation au sein du FOS en étant à l'écoute des étudiants qui veulent apprendre et développer des compétences dans une spécialité en français à l'université.

Le FOU vise à former des utilisateurs de langues autonomes dans des spécialités universitaires. Ses objectifs se réduisent souvent à la simple préparation à poursuivre des études à l'étranger, réaliser des travaux de recherche (des thèses ou des mémoires) en langue étrangère et de comprendre un discours disciplinaire de spécialité.

« En général, le FOU s'entend au singulier (Français sur Objectif Universitaire) comme le proposent Mangiante et Parpette dans le titre de leur ouvrage de référence paru en 2011. Ce singulier renvoie à la typicité d'un public et d'un projet. Il fait également écho à cette méthodologie de construction de programmes destinée à répondre à des besoins précis eu égard à un usage utilitaire de la langue qu'est le Français sur Objectif Spécifique (écrit également au singulier). »

Cependant, l'enseignement du FOU en Algérie se confond avec le FOS par rapport aux interpénétrations et aux croisements que ces disciplines entretiennent: français langue d'intégration qu'est une discipline récente en Europe) du fait qu'il n'y a pas une démarche pédagogique proprement dite, cela s'enseigne presque clandestinement sans méthodes prédéfinies.

On continue à enseigner uniquement la terminologie (d'une spécialité) tandis que les étudiants désirant poursuivre des études universitaires à l'étranger préfèrent se présenter auprès des instituts ou des écoles privées ou dans des centres

d'enseignement intensifs (pour se former, il faudrait s'engager dans un apprentissage autonome).

Pour ce qui est maintenant des difficultés d'enseignement de ce type de français, on peut les citer brièvement. Premièrement, l'absence d'une démarche didactique et pédagogique originale avec des procédés, des techniques ou des supports **d'enseignement** spécifique (ceux utilisés sont standards; on l'enseigne comme une langue standard).

Deuxièmement, l'absence de spécialistes qui sont en vérité des spécialistes dans leurs domaines et non pas des professeurs de français.

Le FOU cherche à donner une nouvelle dimension au français langue de communication scientifique et permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques.

1.4.1. La formation en FOU

Mangiante & Parpette nous le font savoir que le FOU est une formation linguistique qui se déroule dans un centre de langue ou dans l'université, destiné à des étudiants venant des filières et de niveaux d'études différents en vue de faciliter leur intégration dans l'enseignement supérieur, elle porte essentiellement sur la langue, la méthodologie, l'aspect culturel et institutionnel.

Ces deux auteurs voient qu'au contraire de FOS, cette formation (FOU) est capable de répondre aux besoins d'un public universitaire hétérogène aussi bien sur le plan de compétences linguistiques, de provenances culturelles que de systèmes éducatifs, généralement assez divers (2011: 42).

« Ce concept a très vite suscité l'intérêt des universités francophones. En effet, la demande de formations au FOU ne cesse d'augmenter pour diverses raisons : la curiosité scientifique, les limites des cours de français général, le besoin de développer chez les étudiants des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques. » Stéphane-A. H (2014 :77)

1.4.2. L'émergence du FOU

Selon Boukhannouche (2017 :105), il serait bon de toucher le point qu'il nous semble le plus important après cette clarification terminologique, d'expliquer davantage le positionnement du FOU par rapport au FOS et dit :

Le FOU ne constitue pas un nouveau concept dans le champ du FLE ou une sorte d'évolution FOS. Il en est simplement une déclinaison, comme le montre le schéma plus haut. La seule différence de FOU est qu'il s'adresse à un segment particulier de la société qui sont les étudiants de spécialités francophones qui souhaitent poursuivre leurs études, ce qui lui donne une particularité conséquente par rapport à d'autres dérivés du français spécialisé tels que le français médical, le français de la cuisine, ou encore le français des affaires....etc

1.4.3-L'objectif du Français sur Objectifs Universitaire (FOU)

Sebane.M (2011:377) a démontré l'objectif principal de FOU comme suite :

« Le français sur objectif universitaire, dérivé du FOS est beaucoup plus procédural que linguistique. Il est destiné à des étudiants de niveau et de spécialités confondus. Son objectif général est le « comment » c'est-à-dire, comment prendre des notes, comment rédiger un résumé, une synthèse de documents, une introduction, un plan, une conclusion ...».

Alors l'objectif du FOU selon le chercheur est la réponse à la question principale des étudiants d'un domaine particulier qui suivent leurs études à l'université en langue française « **comment** », c'est-à-dire comment prendre des notes lors des cours et les différentes activités qu'ils sont obligés de les faire en français, comment rédiger un résumé, une synthèse de documents, une introduction, un plan, une conclusionetc. Sachant que le FOU ne concerne pas seulement le public de spécialité scientifique mais aussi les étudiants inscrits dans les filières littéraires. En d'autres termes, on peut dire que ce projet de formation aide les

étudiants à approfondir de façon optimale les différentes composantes de la compétence universitaire.

1.4.5. Les compétences universitaires à développer chez les étudiants en FOU

Le FOU a pour objectif de développer une compétence universitaire chez les apprenants ; il s'agit de les familiariser avec leurs domaines de spécialité en français, et de développer leurs connaissances linguistiques, méthodologiques et disciplinaires nécessaires à la réussite de leurs études universitaires. (Mangiante & Parpette, 2011 cités par Boukhannouche, 2012).

- **La composante linguistique**

Les cours de FOU devraient développer chez les apprenants les connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour que les étudiants puissent **suivre les** cours dans leurs domaines visés : comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, ... etc.

- **La composante méthodologique**

Il s'agit de développer chez les apprenants certaines compétences méthodologiques visant à les aider à réaliser des tâches universitaires : participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.

- **La composante disciplinaire**

Il s'agit de familiariser les apprenants avec leur domaine de spécialité en faisant recours à la langue cible. Dans ce contexte, les cours de FOU sont marqués par un échange entre les apprenants et leur enseignant. Ce dernier a les connaissances

linguistiques et méthodologiques tandis que les apprenants maîtrisent le savoir spécialisé du domaine visé.

- **La composante institutionnelle**

L'étudiant dès sa rentrée universitaire a besoin d'être muni d'une compétence lui permettant de comprendre l'organisation de son université, de ses différentes facultés et départements. Comme il doit être sensibilisé aux divers démarches et procédures administratives....

C'est vrai que les étudiants ont besoin des compétences universitaires, mais il reste leurs besoins principale d'accomplir leurs compétences dites « *compétences fondamentales* » selon Cuq et Gruca : « *Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation* » (2002 : 149)

- **Des savoir- faire en parlant**

L'étudiant non francophone croit que l'enseignement du français lui fournisse des techniques propres au système éducatif, l'aider à se préparer à l'exposé, à l'entretien, aux questions et au débat, comment se présenter et se défendre lors d'une soutenance, etc.

- **Des savoir- faire en écrivant**

Telles que la synthétisation des documents, faire un compte-rendu d'un article, rédiger un rapport de stage qui se présente comme un mémoire.

- **Des savoir- faire en choisissant les mots**

Pour un étudiant débutant dans sa spécialité l'un des premières objectifs qui doit être fixés par le formateur c'est le choix de lexiques ou des mots justes, la précision des termes qui peuvent être spécifiques car en sciences sociales comme dans les sciences de la nature, le chercheur commence par définir les choses dont il traite.

1.4.6 Les caractéristiques du FOU

Le champ Français sur Objectifs Universitaires se distingue par quelques critères de spécificité que tout enseignant-formateur doit les connaître pour qu'il soit capable d'assurer ce type de cours dits spécifiques et au même temps pour garantir un bon processus efficace et de qualité de toute formation dans ce domaine. Selon lui, ces spécificités incarnées en cinq points principaux :

- **La diversité des disciplines universitaires**

La spécificité de FOU s'apparaît aussi dans la diversité des branches universitaires francophones scientifiques ou littéraires visées par les apprenants tels que la Médecine, la Chimie, la Biologie, l'Agronomie.... etc.

- **Les besoins spécifiques**

Les publics de FOU ont des besoins spécifiques et différents à ceux des publics des autres branches du FOS, ils veulent apprendre non pas LE français mais plutôt DU français pour

être capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, comprendre les sujets d'examen, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. (Challe, 2002 in Qotb, 2011:164). Donc en vue de répondre mieux aux besoins de ce public, Il est donc indispensable d'analyser ses besoins avant l'élaboration de programme didactique de cette formation en FOU. Dans ce contexte Lehmann en 1993 souligne:« *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » cité par (Qotb, 2011:164).

- **Le temps limité consacré à l'apprentissage**

Le temps de formation précis donne aux étudiants une sorte de motivation à suivre les cours de FOU pour dépasser les différentes difficultés le plutôt

possibles afin d'atteindre leur objectif majeur c'est avoir une très bonne note et boucler le semestre.

D'autre part, Les publics de FOU ont un temps assez limité pour suivre les formations à cause de ses préoccupations universitaires, ce qui les oblige à consacrer le week-end ou la fin de la journée pour assister ces cours. Cette surcharge peut les fatiguer et ces publics se trouvent souvent abandonner leurs cours.

- **La rentabilité de l'apprentissage du FOU**

Les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les étudiants étrangers sont motivés à suivre ce type des cours dans le but de réussir dans leurs études universitaires, Par contre, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis (Qotb, 2009:165)

- **La motivation des publics**

Plus la formation est rentable dont la rentabilité devrait être quasi-immédiate, plus le taux de motivation chez les apprenants est plus fort, parce que grâce à cette motivation les apprenants se trouvent impliquer dans l'apprentissage du FOU et cela peuvent engendrer chez lui un défi pour surmonter les difficultés et les obstacles auxquels ils sont confrontés.(Qotb, 2009:165).

1.5. La démarche didactique du FOU selon Mangiante et Parpette

Mangiante.J.M&Parpette.C insistent sur le fait que le « FOU est une déclinaison du FOS » destiné à un publique particulier, dont la démarche didactique à laquelle doit obéir une formation en FOU reste globalement la même que celle adoptée dans les formations du FOS « *La démarche conduisant à l'élaboration de programme de FOU se déroule suivant les mêmes étapes que la démarche FOS* » (Mangiante& Parpette, 2011 : 41). Puis les deux auteurs ajoutent que : « *dans cette démarche, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à une simple inclusion du savoir, mais il dépasse le statut d'un enseignant pour*

être un concepteur d'un matériel pédagogique et d'un programme bien déterminé. »

L'élaboration d'un programme de FOU passe donc par l'étape centrale du FOS qui est la collecte des données dont l'analyse permet de déterminer les compétences à développer chez les candidats, et d'en tirer les documents qui serviront de supports de formation (J.M.Mangiante et Ch. Parpette 2010).

J.M.Mangiante & Ch. Parpette (2011 : 41-43) expliquent que la mise en oeuvre d'un programme FOU passe par toutes les différentes étapes de la démarche FOS dont il décline, en suivant un processus de cinq étapes: C'est ce que nous allons aborder maintenant.

1.5. 1. L'identification de la demande

Sur le terrain, cette étape est évidente, c'est l'étape de l'identification des besoins par le corps enseignant qui constate les difficultés langagières qui rencontrent fréquemment les étudiants sur le terrain. Cette défaillance est également ressentie par les étudiants. ce type de constat conduit certains Instituts français privé à proposer des programmes de FOU pour les étudiants des universités (FOU hors de France), mais il peut également s'agir d'une véritable demande,

- **L'analyse des besoins**

Cette étape qui mène à un recensement des situations universitaires et leurs discours que les étudiants doivent maîtriser en français. Elle se réalise à partir d'un questionnaire menée auprès des étudiants et/ou des enseignants des disciplines. Le concepteur chargé de la formation essaiera de déterminer les besoins des étudiants, c'est-à-dire, il délimite les situations de communication auxquelles sont confrontés les apprenants et donc les compétences universitaires qu'ils auront à acquérir durant cette formation.(ibid)

- **La collecte des données**

Cette étape se déroule sur le terrain pour recueillir les données qui permettront la programmation de la formation. Notons que les données recueillies peuvent être orales à titre d'exemple : les cours magistraux des enseignants, les exposés des étudiants, ou encore des interactions orales entre étudiants et enseignants. Ou écrites, celles-ci se répartissent en deux : d'un côté des écrits lus par les étudiants : sujets d'examen, photocopiés, extraits d'ouvrages spécialisés, articles de revues scientifiques, etc., et d'un autre côté, des écrits produits par les étudiants : copies d'examen, rapports de TP, mémoires de fin d'études. Quant aux données requêtes par les entretiens, ou les questionnaires soumis à différents acteurs de l'institution et/ou les cadres administratifs.... etc.

La collecte des données confirme, complète voire modifie l'analyse des besoins fait préalablement par le concepteur. De ce fait, Mangiante & Parpette (2004) qualifie cette étape comme étant « *le centre de gravité de la démarche* ». (Boukhannouche, 2017:107)

- **L'analyse des données**

Il s'agit d'une étape importante pour le concepteur du programme FOU dont il doit traiter les données collectées afin de découvrir les besoins réels des étudiants: « *Les données collectées révèlent souvent des discours plus ou moins familiers à l'enseignant et supposent de sa part une analyse discursive dont les résultats vont conditionner les activités didactiques proposées aux apprenants* » (Parpette & Mangiante, 2004).

- **L'élaboration didactiques**

A partir des données recueillies et analysées, ainsi que les besoins répertoriés, l'enseignant-concepteur devient enfin conscient des situations de communications

à traiter, et décide quelle (s) compétence (s) et quel savoir-faire à développer en **priorité**. Sachant que le public-étudiant est limité par le temps, ceci doit être donc pris en considération dans la façon de déroulement de cette formation en FOU qu'elle doit favoriser au maximum l'activité d'apprentissage.

1.5.2. Les stratégies du FOU

D'une manière générale et en fonction du contexte institutionnel, la conception d'un programme FOU se fait selon deux modalités différentes, l'approche disciplinaire et l'approche transversale (Mangiante & Parpette, 2011), qui constituent deux types de programmation. La première construit son programme autour des discours d'une discipline donnée dans la mesure où les étudiants du groupe relèvent tous du même cursus. La seconde concerne des groupes diversifiés sur le plan des disciplines, et construit son programme autour des compétences communes, mais en l'appuyant sur des supports plus généralistes, accessibles à tous.

Pour une meilleure illustration, on peut se rapporter encore une fois au contexte algérien où on constate une diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : les sciences médicales, les sciences de l'ingénieur, etc. Le nouvel étudiant s'oriente vers une discipline de son choix afin de suivre une formation qui s'étale sur un certain nombre d'années. Cette discipline dont la langue d'enseignement est le français propose une formation linguistique sous forme de matière, appelée dans la majorité des cas « Français » au même titre que les matières de spécialité que suivent les étudiants tout au long de leur cursus. On voit donc dans les cours de français des groupes d'étudiants homogènes, puisque la formation se déroule au sein des départements. La programmation relève donc de l'approche disciplinaire. (Boukhannouche, 2017:111)

1.6. Les langues de spécialité

Malgré la mise en place de la politique d'arabisation dans le secteur de l'éducation, le français demeure la langue d'enseignement dans le supérieur en tant qu'un moyen inévitable de transmission des connaissances et du savoir. En effet, « *de nombreuses filières assurent leur enseignement en langue française (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école vétérinaire, polytechnique, etc.* ». Ferhani.F (2006)

L'intérêt pour la langue de spécialité dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ne cesse de grandir depuis les années 1970. L'enseignement de la langue de spécialité correspondait d'abord à un besoin de communication spécialisée et se proposait de donner à un public de spécialistes d'une discipline la possibilité de consulter la littérature spécialisée écrite dans une langue étrangère de grande diffusion. Cet enseignement donnait donc la priorité à la compréhension écrite. Progressivement, l'amplification et la diversification des échanges au sein de la communauté scientifique mais aussi le développement des migrations internationales des étudiants et des spécialistes confirmés, ont fait évoluer les objectifs de l'apprentissage d'une langue spécialisée en fonction du profil des publics et des finalités visées. Ainsi la compréhension écrite n'est plus la première compétence visée.

De son côté, Pierre Lerat (1995) dans son ouvrage *Les langues spécialisées*, insiste sur le fait que l'appellation langue de spécialité ne renvoie pas à une langue à part entière mais à un usage particulier de la langue naturelle : « *Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage*

d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. » Lerat, P. (1995 : 21). Le fait qu'il s'agisse d'un usage particulier de la langue naturelle qui devient la langue d'une spécialité, disciplinaire et/ou professionnelle, est également confirmé par la relation de va-et-vient constant dont rend compte

« De fait, ni la langue usuelle, ni les langues de spécialité ne sont des ensembles homogènes bien délimités. Dans chacun d'eux, il existe plusieurs niveaux et registres. En réalité, il s'agit d'un continuum avec l'existence d'une zone mixte intermédiaire, passage obligé de l'injection de termes et de phraséologismes spécialisés dans la langue courante et de l'aspiration de termes appartenant à la langue usuelle dans des langues de spécialité, de même que du retour dans la langue courante de termes initialement empruntés à la langue usuelle par des domaines spécialisés, après transformations résultant de leur emploi dans une ou plusieurs langues de spécialité.» Durieux Christine (1991)

Appartenant au champ de la linguistique appliquée, la langue de spécialité vise à mettre en relation avec le(s) besoin(s) des apprenants, tout spécialement professionnel(s). C'est ainsi que, face à – ou plus sûrement au côté de la langue de spécialité devient multiple, devient les langues de spécialité. Ainsi, médecine, droit, économie, biologie, génie mécanique, théologie, sans que ces exemples ne constituent une liste exhaustive des domaines concernés, ont vu émerger puis s'affirmer un enseignement spécialisé des langues étrangères dans leurs cursus respectifs (Van der Yeught, 2012) que cela soit en anglais, en français langue étrangère, en espagnol ou encore dans une multitude d'autres langues.

Il s'agit désormais d'offrir aux étudiants et aux spécialistes un enseignement plus diversifié et plus complet qui prenne en compte tant à l'écrit qu'à l'oral, aussi bien pour la compréhension que pour l'expression. L'émergence, dans les années 1980, de l'anglais de spécialité sous ses deux volets EAP (*English for Academic*

Purposes) et EOP « *English for Occupational Purposes* » témoigne de la prise en compte des réalités concrètes dans lesquelles s'insère l'enseignement de l'anglais de spécialité

Ainsi, l'enseignement destiné aux étudiants vise surtout les compétences nécessaires à la poursuite des études dans un pays étranger. En revanche, l'enseignement proposé aux spécialistes confirmés vise à favoriser la réalisation professionnelle avec une ouverture à l'international. , en 2005, Petit, M (2006) considère la langue spécialisée d'une part comme une langue-culture car elle porte les marques de la communauté linguistique et culturelle qui s'en sert . Cet auteur propose de distinguer trois volets qui doivent faire l'objet de l'enseignement d'une langue de spécialité, à savoir la « langue-culture des usages sociaux spécialisés », la « langue-culture spécialisée professionnelle » et la « langue-culture spécialisée disciplinaire » Petit, M., 2006).

1.6.1. Le point sur le français de spécialité

Langue de spécialité (LSP) et Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) : Quelles distinctions On parle de langue de spécialité lorsqu'il s'agit de se servir d'une langue naturelle (la langue de référence) pour rendre compte de connaissances particulières. Dans ces conditions, il ne peut être question de définition linguistique. Comme le signale Lerat (1997 : 2) : « *aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général* ».

Les langues de spécialité semblent fonctionner non pas comme des langues autonomes, ayant chacune ses caractéristiques spécifiques, mais comme des fragments ou des sous-ensembles de la langue naturelle. Il serait donc étonnant d'y trouver une expression, ou une tournure syntaxique, qui n'existerait pas déjà dans la langue de référence. Il n'est pas question ici de contester l'intérêt ou l'utilité des études terminologiques. Pourtant, étant donné l'absence de critères de définition linguistiques de cette notion, il semble légitime d'émettre des réserves concernant son application

pédagogique, et d'exprimer des réticences concernant l'utilité de la langue de spécialité pour l'enseignement de la langue.

Les langues de spécialité sont reconnues par la présence d'un vocabulaire particulier, ou par la fréquence d'occurrence d'unités dites terminologiques. Une telle approche a cependant plusieurs inconvénients. Premièrement, il existe des termes spécialisés, en rapport avec des concepts spécifiques, pour chaque domaine d'activité humaine, y compris des activités qui n'ont rien de technique. À l'aide de ces termes, il est possible de rendre compte des connaissances des interlocuteurs dans toutes les situations de discours (au bureau, dans les transports en commun, en famille, pour le bricolage, pour le sport, et ainsi de suite), ce qui pourrait justifier l'idée d'autant de langues spécialisées.

Tout discours devrait alors être qualifié de spécialisé et la notion deviendrait inopérante. D'autre part, il n'existe pas de définition linguistique permettant de distinguer les « *unités technologiques* » des unités lexicales de la langue ordinaire. À la différence des « termes savants », reconnus par leur statut étymologique particulier (cf. Mortureux 1995). Les termes techniques ne sont associés à aucun critère morphologique ou lexicologique spécifique.

D'autre part, sur le plan de la sémantique, même lorsque ces termes relèvent clairement d'une discipline donnée, ils ne dénotent pas forcément des concepts précis. Dans les textes récents sur l'économie politique. Il s'agit d'un terme qui n'est pas susceptible de définition technique, et qui pourrait même être qualifié, par les plus pessimistes, d'oxymore. Il en va de même pour « *open government* », dont il est parfois question en science politique. Bien que spécialisés, ces termes ne peuvent donc pas être considérés comme techniques, pas plus que le terme *suit*, utilisé de manière métonymique par les informaticiens américains pour signaler la présence des responsables de la comptabilité, ceux-ci étant toujours convenablement habillés.

En outre, le statut des concepts « techniques » dénotés par ces termes est loin d'être clair. Pour les uns, un discours donné peut sembler quasi incompréhensible, à cause de la haute technicité de la matière ; cependant, le même texte ne semble poser aucun

problème pour d'autres, qui considèrent que les mêmes concepts relèvent plutôt des connaissances générales. D'autre part, de nombreux termes, réservés au départ aux seuls initiés, peuvent passer dans la langue courante au bout d'un laps de temps assez court. Si les découvertes scientifiques trouvent des applications auprès du grand public, les termes associés seront vite adoptés dans le discours de tous les jours. De même, si on peut expliquer des effets économiques réels à l'aide de concepts abstraits, on ne manquera pas d'y faire allusion dans les quotidiens non spécialisés.

Enfin, si on reconnaît les langues de spécialité par la présence de termes associés à une discipline particulière, il faudrait alors admettre comme langue spécialisée des discours qui relèvent de styles ou de modes d'expression très variés, allant du registre soutenu à celui de la conversation de tous les jours. Puisque les textes de vulgarisation utilisent les mêmes termes techniques, il faudrait considérer ces textes comme tout aussi spécialisés que les véritables articles de recherche, même si les termes dont il s'agit sont mentionnés ou cités, plutôt qu'employés à des fins véritablement techniques.

Il est à noter ici que, malgré l'absence de définition précise, la plupart des terminologues semblent réserver la notion de langue de spécialité à des secteurs spécifiques, considérés intuitivement comme technologiques ou du moins techniques. De ce point de vue, les langues spécialisées correspondent à la notion de langage technique, telle qu'elle sera présentée ici. En revanche, la plupart des enseignants de langue n'hésitent pas à qualifier d'« anglais économique », par exemple, des textes journalistiques, donc non techniques, tirés des quotidiens ou de revues généralistes. En l'absence de critères linguistiques de définition, il est difficile d'éviter ce type de désaccord.

Il est donc nécessaire de distinguer entre les notions de langue de spécialité et de langage technique, en proposant une définition linguistique de la technicité. La technicité Intuitivement, le langage technique semble facile à reconnaître. On s'accorde généralement pour dire que les auteurs des articles techniques et scientifiques s'expriment d'une manière aussi explicite et précise que possible. On remarque habituellement l'exactitude et la clarté de ce mode d'expression. Pourtant,

malgré cette impression de clarté, on constate aussi un certain manque de lisibilité, ou de confort de lecture.

Une présentation théorique de cette notion doit rendre compte de manière cohérente de toutes ces intuitions, en définissant le langage technique comme un mode d'expression linguistique, indépendamment de la discipline ou du domaine. L'analyse proposée ici dépend de la distinction fondamentale opérée en linguistique pragmatique entre la phrase et l'énoncé. L'énoncé, le fait observable, est associé par définition à un contexte d'énonciation, alors que la phrase sous-jacente existe à un niveau plus abstrait, hors contexte.

Il est à noter que ces notions ne correspondent pas aux concepts grammaticaux classiques ; il s'agit plutôt de niveaux de connaissance ou de compréhension linguistique. Selon les conventions terminologiques², la phrase est associée à une signification (sémantique), alors que l'énoncé véhicule un sens intentionnel, en rapport avec le contexte. Il n'est pas question d'une opposition binaire entre les deux niveaux, puisqu'ils sont tous les deux nécessaires pour la communication. D'une part, on ne peut communiquer uniquement au niveau du sens intentionnel, sans rapport perceptible entre les mots et le message. Et de l'autre, il faut admettre en même temps l'impossibilité de communication au niveau purement littéral, sans prise en compte du contexte (*cf. Searle 1979*).

Dans la théorie de la pragmatique intégrée, le sens et la signification sont considérés, pour des raisons épistémologiques, comme interdépendants. Puisque, par définition, il ne peut y avoir d'énonciation sans contexte, la connaissance de la signification ne peut jamais suffire pour la compréhension de l'énoncé. En d'autres termes, le sens et la signification ne peuvent jamais être identiques. Néanmoins, pour les besoins de l'exposé, on dira que le rôle du contexte peut être plus ou moins important, selon les cas. En effet, certains textes (techniques) énoncent des vérités génériques, de manière impersonnelle, dans un but communicatif clair et précis, et de façon aussi explicite que possible ; le rôle du contexte est alors réduit au minimum.

D'autres textes (non techniques) s'expriment à un niveau plus personnel, par sous-entendus, ou en évoquant des références culturelles. La compréhension exige alors une connaissance détaillée du contexte et de la situation extralinguistique. Puisque toutes les positions intermédiaires sont également possibles, on est amené à poser l'existence d'un continuum. Pour rendre compte de l'importance variable du contexte, on dira que le sens peut être plus ou moins éloigné de la signification. Selon la définition proposée ici, lorsque le mode d'expression est technique, la divergence entre le sens et la signification est réduite au minimum. Étant donné que cette divergence est variable, il faut alors admettre l'existence de degrés de technicité.

L'analyse stylistique et discursive permettra de montrer, d'une part, que cette définition du langage technique correspond bien aux notions intuitives correspondantes à ce mode Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques d'expression et, de l'autre, qu'il s'agit effectivement d'une définition linguistique, qui s'applique indépendamment du contenu.

Il apparaîtra alors que si le langage technique est parfaitement adapté aux sujets scientifiques et technologiques, son emploi n'est pas limité pour autant à ces disciplines. En effet, tout sujet, même apparemment banal, peut être traité de manière technique ; à l'inverse, il est tout à fait possible d'employer d'autres styles même lorsqu'il s'agit d'évoquer des sujets spécialisés. Il est commode de faire apparaître l'importance variable du contexte par une analyse en fonction de trois paramètres : la cohésion, la cohérence et la connotation. Selon Halliday & Hasan, la cohésion fonctionne au niveau de la phrase, lorsque « *the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another* ». (1976 : 4) Cela concerne par exemple l'emploi des pronoms ou des déterminants, ou alors la répétition, la substitution et les ellipses. Puisqu'il s'agit en principe d'interpréter le texte, au niveau de la phrase, la cohésion doit être considérée comme un phénomène sémantique, en rapport avec la signification. En revanche, le terme de cohérence est employé par Widdowson (1979 : 87) pour désigner : « *the link between the communicative acts that sentences are used to perform* ».

Cela concerne d'une part les sous-entendus et de l'autre la continuité des enchaînements thème/rhème (ou « topic/comment »). Il s'agit cette fois d'un phénomène pragmatique et contextuel, qui fonctionne au niveau de l'énoncé. Enfin, on utilisera le terme de connotation lorsque le message porte surtout sur l'aspect non dénotation et des termes. On regroupera dans cette catégorie les emplois figuratifs ou métaphoriques, les cas où le sens reste indéterminé, et les références culturelles.

Ces trois paramètres ne sont pas totalement indépendants les uns des autres. L'ellipse, par exemple, est parfois syntaxiquement obligatoire et doit alors être traitée au niveau de la cohésion. Cependant, son interprétation peut également nécessiter des inférences pragmatiques, dont il faut tenir compte au niveau de la cohérence. De même, la substitution coréférentielle, phénomène grammatical, est souvent utilisée pour traduire des valeurs et des jugements personnels, traités au niveau de la connotation.

On remarquera que, de manière générale, plus la cohésion est explicite, moins il y aura besoin d'inférences pragmatiques au niveau de la cohérence. Dans le cadre d'un article assez court, il ne peut être question d'une analyse détaillée, à partir d'un corpus complet. Il sera possible, à l'aide de ces différents paramètres, de faire apparaître la divergence variable entre le sens et la signification selon le mode d'expression linguistique, et ainsi de souligner l'importance des critères pragmatiques, au niveau théorique et au niveau de l'interprétation. .

De la même façon, bien que l'on comprenne l'intérêt d'un cours fondé sur le langage technique, ou sur la terminologie de la discipline principale, une telle approche peut aussi sembler tristement utilitaire. Les étudiants savent, ou devraient savoir, que pour réussir dans la vie professionnelle, il ne suffit pas de bien connaître sa spécialité ; il faut aussi avoir de la culture générale. Les étudiants, qui passent déjà de longues heures à étudier une discipline technique, réclament souvent la possibilité de faire autre chose pendant les cours de langue. Il n'est pas exclu de profiter du temps imparti pour traiter des sujets qui relèvent des institutions étrangères, ou pour aborder des questions de culture ou de société.

Ces objections montrent que les conclusions que l'on pourrait tirer sur le plan théorique ne sont valables que si certaines conditions nécessaires sont réunies. Elles montrent en même temps la spécificité, la difficulté, et l'intérêt du secteur LANSAD.

La langue de spécialité ne se limite pas à la seule terminologie comme le souligne Jean Dubois dans le Dictionnaire de linguistique et des sciences(1994)¹:

1.6.2. Le texte spécialisé comme support pédagogique

Ces réflexions sur les langues dites de spécialité ou langues spécialisées apportent suffisamment d'arguments en faveur de leur utilisation dans l'enseignement d'une langue étrangère à des spécialistes. Le discours qui mobilise les langues de spécialité a pour mission la transmission des savoirs et est diffusé majoritairement sous une forme écrite. Le texte spécialisé, comme souligne *Rostislav Kocourek* permet d'observer de quelle manière « la langue de spécialité exploite les multiples ressources de la langue générale. » (*Kocourek, R., 1991, 25*). L'intérêt du texte spécialisé pour l'enseignement d'une langue étrangère à des spécialistes est double.

Cependant, étant donné sa vocation et son mode de fonctionnement, le discours spécialisé privilégie certaines structures de la langue qui jouissent d'un usage fréquent et qui se voient attribuer des fonctions spécifiques dans le cadre des stratégies communicatives.

L'enseignement de la langue de spécialité vise alors non seulement la simple maîtrise des structures de la langue mais aussi la reconnaissance de leurs valeurs discursives nécessaires à la compréhension ainsi que leur usage correct dans la production de discours spécialisés.

Troisièmement et finalement, la non initiation à la recherche scientifique précoce dans les cycles pré-qualifiant (le lycée) pour préparer des futurs chercheurs capables de s'intégrer facilement dans un contexte universitaire (le français n'est pas la langue d'enseignement qu'à partir de l'université). En Europe, la préparation des

spécialistes ; des universitaires postulant à des emplois professionnels ou des universitaires poursuivant des études de spécialité est assurée souvent par des entreprises professionnelles.

En Algérie, cette préparation n'existe presque pas et les seuls contenus proposés se rapportent à inculquer une compétence lexicale, uniquement. Il faut signaler quand même que le FOU se développe en Algérie surtout avec les travaux du CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) en citant à titre d'exemple le CEIL d'Annaba qui donne des cours de FOU en médecine, économie, et deux autres spécialités.

Certains points s'avèrent en rapport avec la langue de spécialité car les trois disciplines citées (FOS/ FOU/ FLSP) détiennent des recoupements inévitables.

Conclusion partielle

Au terme de ce premier chapitre intitulé « *Cadre conceptuel et théorique* », nous avons essayé de mettre en exergue les principales notions-clé qui feront l'objet de recherche de la présente étude. Il a été évident pour nous de commencer notre travail de recherche par aborder les concepts théoriques correspondant à notre problématique de recherche.

Nous nous sommes appuyés sur les différents travaux antérieurs qui vont constituer le fil conducteur de notre réflexion résultant de nos lectures dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français destiné à des publics spécifiques ayant des besoins également spécifiques, dont l'objectif n'est pas l'apprentissage du français pour elle-même, mais pour utiliser cette langue dans les diverses situations de communication aussi bien à l'université que dans la vie professionnelle. Nous tenons donc à faire un rappel des notions –clé qui véhiculent la présente étude, il s'agit des notions de : *l'oral*, *le FOS*, *La langue de spécialité*, *le FOU*, et enfin *Les langues de spécialité*.

CHAPITRE II :

Contextualisation de la recherche

Introduction

L'enseignement en Algérie est assuré obligatoirement en arabe¹ aussi bien dans le cycle fondamental (primaire et moyen) comme dans le cycle secondaire¹, et qui se poursuit jusqu'à l'université dans la plupart des filières littéraires telles que sociologie, Droits, sciences économiques, et en français dans toutes les filières scientifiques et techniques (médecine, architecture, biologie...). Les bacheliers inscrits à l'université, dans les filières scientifiques et techniques, sont censés bénéficier d'un volume horaire important en français leur permettant d'interagir dans les différentes situations de communication orales et écrites auxquelles ils feront face à l'université, : « *Les étudiants inscrits en première année universitaire ont, en principe, un capital de 1200 heures de français langue étrangère avant de décrocher le billet pour l'université* » Kaaboub,A.K (2011 :329) .

Cette nouvelle situation d'enseignement/apprentissage est considérée pour l'étudiant algérien, notamment le nouvel inscrit, comme une rupture avec l'enseignement antérieur. Il se retrouve en effet contraint de suivre des cours spécialisés dans une langue ayant officiellement le statut d'une première langue étrangère durant dix ans d'apprentissage du français, à raison de quelques heures par semaine.

En effet, le français à l'université revêt un nouveau statut ambigu et n'ayant aucune dénomination officielle, devient une langue d'enseignement dans les différentes activités d'apprentissage ce qui contribue dans la majorité des cas, à l'échec de leur cursus universitaire.

Suite aux refontes globales de l'université en 2004, la matière français qui existait bien avant la réforme du système LMD au sein des départements scientifiques et techniques sous différentes appellations, visant le renforcement des acquis linguistiques des étudiants en difficultés et le développement des habiletés langagières et communicatives, tant en réception qu' en production et on assiste par conséquent à la présence de deux types de cours de français : « *Cours de français*

¹ Loi de l'orientation sur l'éducation, 04/ 2008

mis en œuvre pour l'amélioration des compétences langagières des étudiants et cours en français qui concerne leur réussite dans la discipline choisie » boukhannouche. L (2016 :5)

Nous mettons l'accent, dans le présent chapitre, sur le statut attribué au français dans le département de Géologie de l'université d'Annaba. Nous dressons un état des lieux sur sa pratique entant que langue d'enseignement. Pour ce faire, nous présentons des informations générales sur le département de géologie, entre autres, des détails ayant trait aux contenus de la matière de français dispensée aux étudiants géologues des différents niveaux, et plus particulièrement à la matière de « *Techniques d'expression* » destinée aux étudiants de 1^{ère} année tronc commun Géologie .

Dans un rapport commandité par l'agence française de la francophonie (AUF)¹ (2016 :29), les auteurs notent que :« *Le français, langue d'enseignement hormis les études de langue française dispensées dans les départements des établissements universitaires, la langue française sert également de vecteur d'enseignement et de langue de communication dans les universités et centres universitaires, dans les grandes écoles et instituts nationaux, dans les écoles normales supérieures à de nombreuses formations universitaires . C'est le cas des sciences médicales, des sciences de la vie (Biologie, Biochimie...), des Sciences de l'ingénieur, des Sciences de la terre. »*

À l'université, maîtriser le français demeure un impératif, une obligation voire une nécessité. Le résultats de première année universitaire démontrent pour comprendre les conséquences de cette « fracture linguistique ».

Dans un entretien récent avec la ministre de l'Éducation nationale, le journal « Le Temps »¹ indique que le taux d'échec des étudiants en première année universitaire s'élève à 80 % pour certaines filières techniques et mathématiques. Au-delà de la délicate transition lycée-université, il s'agit donc bien d'une incapacité à

1.AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

comprendre, à s'exprimer à l'oral et à l'écrit et à accéder à des savoirs savants dans une langue non maîtrisée pour des étudiants qui dépassent rarement pour la plupart d'entre eux le niveau A2 du Cadre européen commun de référence (2001)

Formé en arabe, l'étudiant algérien inscrit dans ces filières se trouve face à un nouvel enseignement/apprentissage et doit s'y adapter sans qu'il n'y soit réellement préparé. En effet, le français passe du statut d'une langue étrangère enseignée pour elle-même à celui de langue d'enseignement disciplinaire spécialisé langue véhiculaire du savoir universitaire.

Par ailleurs, des études antérieures ont montré que les difficultés que rencontrent les étudiants, notamment en première année qui sont à l'origine de leur échec et/ou abandon des études sont liées en grande partie à la non-maîtrise de cette langue étrangère. Certes, un dispositif existe avec l'avènement du LMD, il s'agit de la programmation de la langue française dans l'unité transversale¹, et ce, dans toutes les filières scientifiques et techniques. En revanche, il s'avère que dans la pratique, l'enseignement dispensé, dans la majorité des cas, par des enseignants vacataires, donc non spécialistes, se limite à un cours de FLE (français général) ou de terminologie issue d'une approche lexicale mettant en relation la langue et la discipline.

En effet, sans aucun test à l'entrée et sans motivation, la plus part de ces étudiants échouent le plus souvent en raison de difficultés plus souvent liées à l'utilisation des connaissances linguistiques qu'aux connaissances elles-mêmes, car même lorsque le savoir est là, c'est le savoir-faire langagier qui pose problème.

L'enseignant de spécialité, face à ce blocage, passe dans son discours scientifique et épistémologique d'une langue à l'autre pour faciliter la compréhension. Alors que toute la scolarité pré-universitaire s'effectue exclusivement en langue arabe, l'entrée à l'université marque donc pour de nombreux étudiants algériens une rupture brutale avec la formation antérieure. Ainsi, les étudiants des « *disciplines non linguistiques* »(DNL), principalement les sciences et la technologie se trouvent face à une rupture linguistique puisque le

français sert de vecteur à l'apprentissage des sciences et des techniques, ce qui explique les difficultés éprouvées par beaucoup d'étudiants algériens poursuivant des études supérieures scientifiques à lire et à écrire en français ainsi qu'à comprendre et à assimiler les technoclectes savants (Messaoudi,L 2012)..

Dans le présent chapitre, nous mettons en exergue la place qu'occupe le français dans le département de Géologie, son statut en tant que langue de transmission des connaissances spécialisées d'une part, et en tant que matière à part entière dans les différentes offres du cursus LMD.

II.1. Présentation de la Faculté des Sciences de la Terre

La Faculté des Sciences de la Terre est structurée en quatre (04) départements :

- Architecture (domaine Architecture urbanisme et métiers de la ville),
- Mines (domaine Sciences et Technologie (ST),
- Géologie
- Aménagement du territoire (domaine Sciences de la Terre et de l'Univers (STU)).

Elle compte plus de 155 enseignants (dont 55 de rang magistral et 100 Maitres assistants). Elle possède un taux d'encadrement relativement élevé en rang magistral en adéquation avec les normes nationales et internationales. Ce potentiel humain assure une formation de qualité en graduation pour 1416 étudiants (2020/2021) soit : 933 en Licence, 483 en Master et en post-graduation, 242 en Doctorat.

La Faculté des Sciences de la Terre et de l'Univers (STU), accueille chaque année vers les **1700** étudiants, où ils trouvent les conditions optimales et l'atmosphère idéale de travail et de la réflexion. Nos offres de formation prennent en compte, le souci d'insertion professionnelle de nos étudiants. Si notre mission principale d'universitaires reste l'éveil intellectuel des jeunes générations, elle est aussi, aujourd'hui, celle de construire des ponts entre la quête intellectuelle et les réalités du monde extérieur.

La Faculté S.T.U accueille aussi 51 étudiants originaires de pays d'Afrique Subsahariens (Mali, Niger, Cote d'Ivoire, Cameroun, Guinée, Burkina Faso, Sahara Occidentale, Tanzanie, Zambie, Zimbabwe, Tchad, Tunisie, Mozambique, Congo et Maurétanie).

En plus des formations communes de base(tronc commun STU, tronc commun ST des mines, Architecture urbanisme et métiers de la ville, la faculté des sciences de la terre offre à nos étudiants un large éventail de parcours plus de 15 licences et masters recouvrant plusieurs thématiques (Hydrogéologie, Stratigraphie-sédimentologie et Géologie des ressources minérales, Géologie de l'

Environnement, Exploitation des mines, Valorisation des ressources minérales, Aménagement urbain, Aménagement du territoire, Architecture, ...). Toutes ces formations sont académiques ou de recherche, permettant de construire des passerelles entre l'université et le monde socioprofessionnel et de trouver une solution durable au souci d'insertion professionnelle de nos étudiants. Notre faculté reste attentive, elle est en mesure de proposer des formations en étroite collaboration avec le monde socioprofessionnel, dans le domaine de l'architecture et de l'aménagement du territoire, ainsi que dans le domaine des sciences de la terre..

La Faculté est ainsi habilitée à délivrer tous les diplômes de la graduation : Licence, Master et tous les diplômes de la Post-Graduation : Doctorat (LMD), Doctorat en sciences.

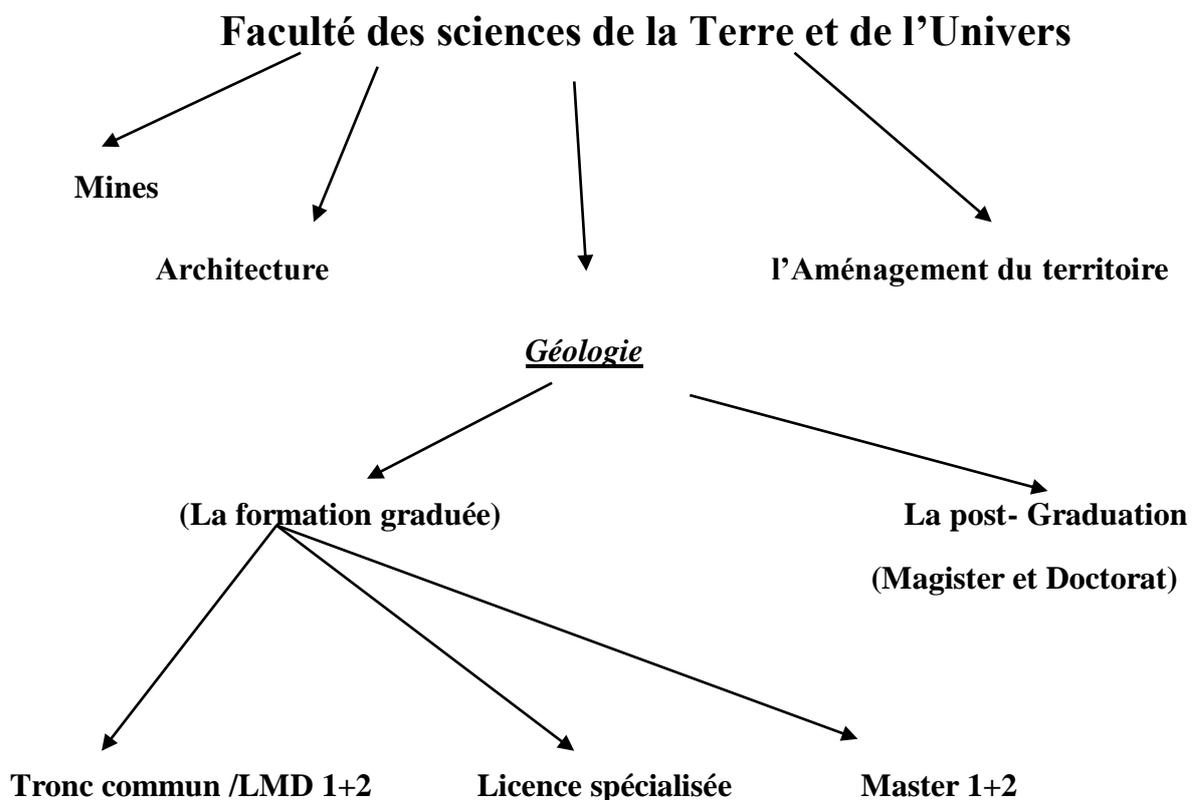


Schéma : Formations graduées et post-graduées ouvertes en STU

II.2. Le département de Géologie

Le département de géologie est l'un des quatre départements de la faculté des Sciences de la Terre et de l'Univers : Aménagement du territoire , Géologie et Mines. Il formait avant la mise en place du système LMD des ingénieurs qui faisaient un cursus de cinq ans et une formation post-graduée (Magister et Doctorat). Les enseignants qui assurent les différentes formations sont composés de Professeurs, de Maitres de conférences de Maitres-Assistants, , ainsi que des enseignants vacataires. Ils dispensent les différentes activités d'apprentissage en langue française du fait que la plupart d'entre eux a fait une formation bilingue avant l'arabisation du système éducatif.

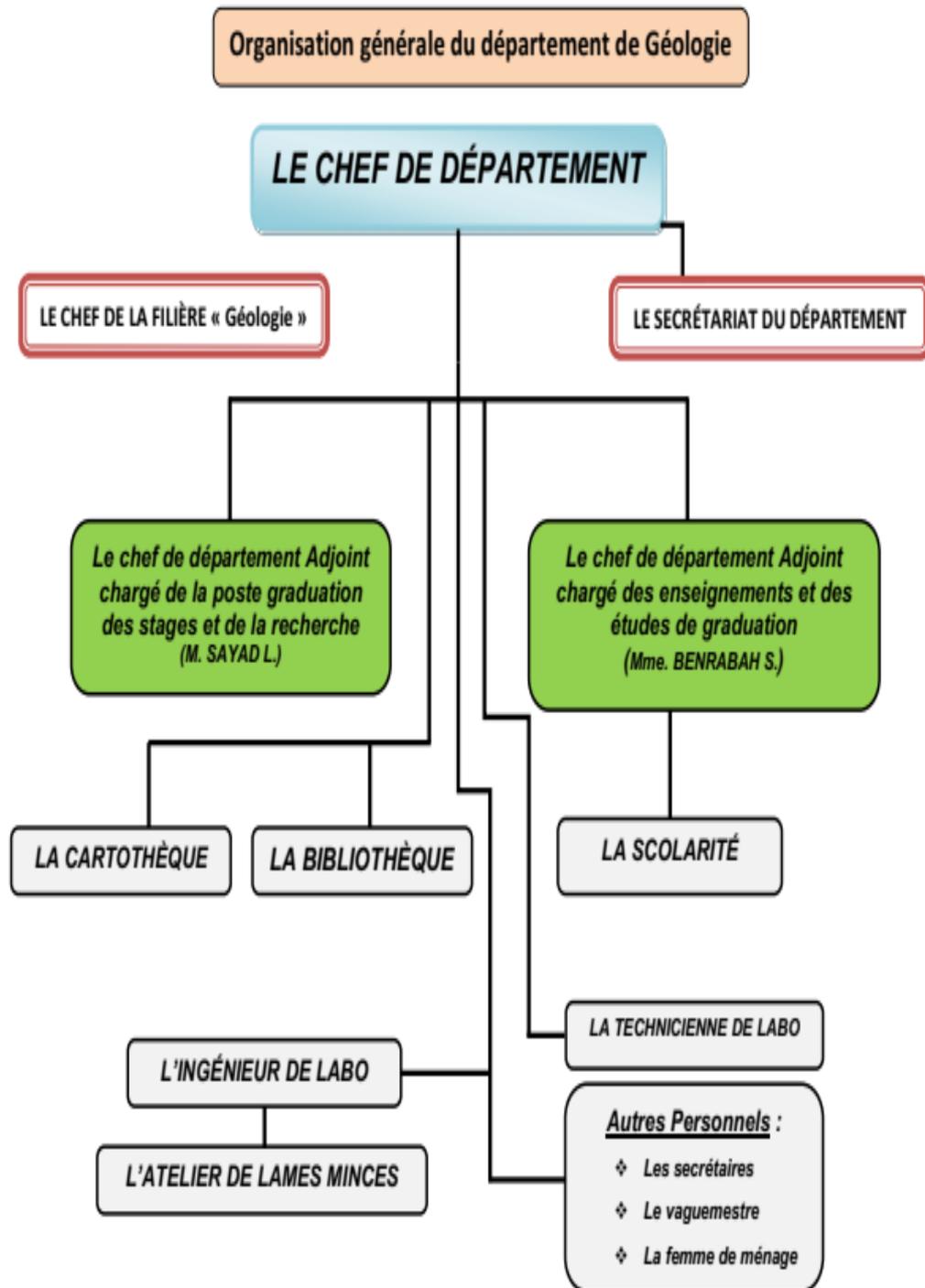
Le département de géologie, dans le cadre de la formation LMD, offre une formation qui correspond au système LMD, elle se répartit en trois cursus : Licence, Master et Doctorat LMD ou Sciences)

Dans le cadre du système LMD, la formation en Géologie est validée après trois années d'études par un diplôme de licence. L'accès au master s'étalera sur trois semestres , l'équivalent de deux années de formation du deuxième cycle, suite à un traitement de dossier qui repose sur plusieurs critères, à savoir ; la moyenne obtenue durant les trois années, la validation des crédits se fait par le biais des examens et de rattrapages et aussi le nombre de places pédagogiques disponibles. Ainsi l'obtention des deux diplômes à savoir celui de Licence et celui de Master est conditionnée par la réalisation d'un mémoire de fin d'études afin de valider le cursus gradué.

II.2.1. Formations graduées assurées par le département de Géologie

Licence		ليسانس			
Domaine	filière	Spécialité	التخصص	الشعبة	الميدان
Sciences de la Terre et de l'Univers	Géologie	Géologie appliquée : Géologie des ressources minérales	جيولوجيا تطبيقية : جيولوجيا المصادر المعدنية	جيولوجيا	علوم الأرض والكون
		Géologie appliquée : Hydrogéologie	جيولوجيا تطبيقية : هيدروجيولوجيا		
		Géologie fondamentale : Stratigraphie – Sédimentologie	جيولوجيا أساسية : تراصف – رسوبية		
Master académique		ماستر			
Domaine	filière	Spécialité	التخصص	الشعبة	الميدان
Sciences de la Terre et de l'Univers	Géologie	Ressources minérales, matériaux et environnement	موارد معدنية جيو مواد وبيئة	جيولوجيا	علوم الأرض والكون
		Hydrogéologie	هيدروجيولوجيا		
		Géologie de l'environnement	جيولوجيا المحيط		
		Géologie des bassins sédimentaires	جيولوجيا الأحواض الرسوبية		

II.2.2. Organigramme du département de Géologie



II.2.3. Canevas des matières en 1^{ère} année Géologie

La formation en Licence de Géologie est répartie en quatre (04) *Unités d'enseignement (UE)*²

Semestre 1

UE	Matière	coefficient	Volume horaire /semestre
1-UE Fondamentale	Géologie	4	90h
2-UE Méthodologique	- Biologie 1	3	67h
	- Mathématiques 1	2	45h
	- Physique 1	2	45h
	- Chimie 1	2	45h
3-UE Découverte	Séminaires et conférences	1	22h30
4- UE Transversale	- Informatique	2	45h
	- Techniques d'expression	1	22h30

Tableau : Unités D'enseignements (UE) dispensées en 1^{ère} année LMD Géologie

²Les parcours de formation sont organisés en unités d'enseignement (UE) et sont constituées d'une ou plusieurs matières dispensées sous forme d'enseignements (Cours, Travaux Dirigés ou Pratiques, Séminaires, stages,...), selon la filière.

Dans cette phase de la recherche, nous focaliserons notre attention sur la formation graduée où nous ferons un état des lieux sur la place accordée au français dans le département de géologie, qui, à l’instar des autres départements scientifiques et techniques, l’enseignement est y assuré en français par des enseignants spécialisés ayant les différents grades , des Maitres Assistants jusqu’au Professeurs .

Les enseignants qui assurent la formation au sein du département, sont en grande partie, si ce n’est pas tous, de formation francophone ou bilingue, ils étaient formés en français dans la spécialité et par conséquent, selon eux, la transmission des connaissances se fait inévitablement en français. Toutefois, la réception , la compréhension de ces cours et la réussite universitaire ne peuvent se réaliser que si l’étudiant possède les compétences langagières et linguistiques suffisantes en langue française.

Statut et Grade de l’enseignant	Nombre
Maitre –Assistant –B-	03
Maitre- Assistant- A-	09
Maitre de conférences –B-	04
Maitre de Conférences –A-	13
Professeur	25

Tableau : Nombre et grades des enseignants du département de Géologie

II.3. Statut du français dans le département de Géologie

Il existe, au sein du département deux types de cours :

Le premier s’agit de la transmission des savoirs et des connaissances spécialisées des différentes matières , qui s’effectue au moyen de la langue française dans les différentes activités pédagogiques, à savoir les cours magistraux, les Travaux dirigés, Les Travaux pratiques, Les sorties de terrain et rédaction / présentation des

rapports de stages et exposés et les soutenances des mémoires et thèses ainsi que les sujets des examens. Ainsi, toute la documentation qui se rattache à la discipline est disponible en français et en anglais (Polycopiés, ouvrages, articles, publications...etc). Alors, l'étudiant géologue est contraint de maîtriser le français pour pouvoir accéder à toutes ces informations et s'en servir durant son cursus. Rares sont les références en langue arabe, et très peu exploités par les étudiants qu'ils considèrent inutiles et ne servent à rien.

Quand au deuxième type de cours, il s'agit des cours de français, dit français général, destinés aux étudiants des deux cycles gradués (la Licence et le Master). Néanmoins, cet enseignement, ce privilège, n'est pas accessible à tous les étudiants, en effet, arrivés en 3ème année Licence (LMD), le français cède la place pour certaines filières à l'anglais. Le choix entre les deux langues ne fait pas l'objet et n'obéit à aucune condition, aucun test de niveau ne s'effectue à l'issue des deux années de tronc commun. Par ailleurs, les deux matières, dites transversales, sont imposées par l'offre de formation, l'étudiant est par conséquent obligé de les étudier.

Avec la mise en place du système LMD en 2004 résultant de la refonte globale ayant touché l'éducation et l'université, « *cette situation n'a pas empêché de procurer à la langue française un double statut qui conduit logiquement à deux types de cours : cours de français mis en œuvre pour l'amélioration des compétences langagières des étudiants et cours en français qui concerne leur réussite dans la discipline choisie* » (boukhannouche :2016), un module de la langue française a eu sa place au département sous l'intitulé de « *Techniques d'Expression* » dans l'unité transversale à côté de l'anglais et de l'informatique destiné aux étudiants nouveaux inscrits. et de « langue de spécialité » pour les autres niveaux toutes les filières scientifiques et techniques.

Etant langue d'enseignement au sein du département de géologie, une place particulière est accordée au français. En effet, pour renforcer les acquis linguistiques

des étudiants géologues, une matière de français a été mise en place pour la plus part des étudiants des tous les niveaux.

En revanche, il s'avère que dans la pratique, l'enseignement dispensé, dans la majorité des cas, par des enseignants vacataires, donc non spécialistes, se limite à un cours de FLE (français général) ou de terminologie décontextualisée en relation avec la langue et la discipline.

Nous tenons à noter que la matière de français est dispensée aux étudiants des deux années de tronc commun sous forme de cours magistraux et en TD avec ceux de la 3^{ème} année LMD et du Master (1+2) s'étalant sur les deux semestres. Ceci dit, par exemple, qu'un étudiant de Master 2, est censé faire neuf (09) semestres d'apprentissage du français. Le coefficient de la matière est de (01) pour tous les niveaux. Seule la matière de « *Techniques d'expression* » destinée aux étudiants de 1^{ère} année T.C bénéficie d'un programme officiel. Ci -après un tableau récapitulatif :

Niveau de formation	Intitulé de la matière	Volume horaire/semaine
1 ^{ère} année T/C	Techniques d'expression(T.D)	1h30mn
2 ^{ème} année T/C	Français (T.D)	1h30mn
3 ^{ème} année Licence (Toutes les filières confondues)	Langue de spécialité (cours) (CM)	1h30mn
Master1+2 hydrogéologie	Français (T.D)	1h30mn

Tableau : Enseignement du français selon le niveau d'apprentissage durant le cursus gradué

Dans cette perspective, des études antérieures ont montré que les difficultés que rencontrent les étudiants et qui sont à l'origine de leur échec et/ou abandon des

études sont liées en grande partie à la non-maîtrise de cette langue étrangère. Certes, un dispositif existe avec l'avènement du LMD, il s'agit de la programmation de la langue française dans l'unité transversale et ce, dans toutes les filières scientifiques et techniques. En revanche, il s'avère que dans la pratique, l'enseignement dispensé, dans la majorité des cas, par des enseignants vacataires ayant diplômé en langue et littérature française ou en traduction, se limite à un cours de FLE (français général) ou de terminologie issue d'une approche lexicale mettant en relation la langue et la discipline sans contextualisation, ne répondant guère aux besoins réels des étudiants.

II.4 . La matière de *Techniques d'expression* :

A partir de l'année universitaire 2013-2014, une nouvelle matière appelée « Techniques d'expression » est mise en œuvre officiellement au sein du département de géologie, destinée aux étudiants de 1^{ère} année Tronc commun, vient remplacer l'ancienne offre dite « français ».

Bénéficiant d'un programme officiel ,contrairement aux autres niveaux de la formation LMD, cette matière se prolonge sur les deux premiers semestres et sera remplacée, par la suite, à partir du troisième semestre par son « vieux noms » elle est dispensée sous formes de travaux dirigés (TD) dans l'amphithéâtre à tous les étudiants de première année dans la même séance avec un volume horaire réduit à une heure 30 minutes (1h30) par semaine. Son coefficient est considéré comme le plus faible de toute les matières, estimé à (01) , ce qui lui donne une place secondaire , au sein de l'offre, en comparaison avec les autres matières, qui bénéficient de coefficients très élevés.

Le recrutement de l'enseignant vacataire de français n'obéit à aucune condition, toute personne titulaire d'une licence de français ou d'un diplôme en langue française (magister ou doctorat) peut assurer cette matière, aucun concours de recrutement ne se fait pour occuper officiellement le poste . Ainsi, l'enseignant qui doit assurer cette matière, et les autres matières de français, ne bénéficie d'aucune formation en langue de spécialité, le programme officiel est mis à sa disposition le

jour de sa signature du contrat. Il peut, en effet, entamer les cours au lendemain de son installation.

Nous tenons à noter également l'absence d'un document d'accompagnement et de dispositif (manuel entre- autres) permettant à l'enseignant de s'en servir pour transposer le contenu du programme. Le choix des supports et exercices revient en effet à l'enseignant, qui doit se débrouiller et mobiliser ses propres ressources et connaissances, documentations pour assurer ses cours hebdomadaires.

II.4.1. Le programme de la matière de « *Techniques d'expression* »

Avec la mise en place du système LMD en 2004 résultant des réformes globales ayant touché le secteur de l'éducation et l'université, le français enseigné tant que première langue étrangère à partir de la 3^{ème} année de scolarisation jusqu'en 3^{ème} année secondaire, revêt un double statut qui contribue à deux formes de cours notamment dans les filières scientifiques et techniques, il s'agit d'un cours de français dont l'objectif est de renforcer les acquis linguistiques et langagières des étudiants et d'un cours de spécialité dispensés en français à des étudiants ayant fait un parcours scolaire pré-universitaire en langue arabe.

En effet, les étudiants et en particulier les nouveaux inscrits se trouvent confrontés à une nouvelle pratique, et font face à un nouveau type d'enseignement assuré en français, langue que la plus part d'entre- eux ne maîtrisent pas, ce qui contribuera dans la majorité des cas à l'échec universitaire.

Le département de Géologie de l'université d'Annaba, à l'instar des autres départements scientifiques et techniques offre à ses étudiants de tous les niveaux, un enseignement de français, de la 1^{ère} année de licence jusqu'en Master 2. Cette offre est censée amener (conduire) aux développements des compétences langagières (orales et écrites) afin de répondre (et doit en mesure de répondre) aux besoins langagiers spécifiques des étudiants.

Nous présenterons dans cette phase empirique, un état des lieux relatif au contenu de la matière de Technique d'expression dispensée en 1^{ère} année Tronc commun géologie, puisque c'est la seule matière qui a bénéficié d'un programme officiel, contrairement à ce qui se fait avec les autres niveaux sus-citées. Nous procéderons ensuite à mettre au clair le statut du français au département de géologie.

L'appellation de *Techniques d'expression*'' est attribuée au module de « français (ancienne appellation) ; cette nouvelle matière destinée aux étudiants nouveaux inscrits s'étale sur quatre semestres (1^{ère}+2^{ème} année Tronc-commun). Toutefois, elle bénéficie à l'opposé de celle assurée en 2^{ème} année, par un programme officiel et, est dispersée sous forme de travaux dirigés(TD), avec un coefficient, de un(01).Les cours sont assurés dans l'amphithéâtre à toute la section dans la même séance avec un volume horaire estimé à 1h30mn.

L'objectif que vise l'enseignant de cette matière, comme son nom l'indique, est d'amener les étudiants à développer leurs compétences langagières en français, en les dotant d'outils linguistiques permettant l'atteinte de cet objectif d'une part. D'autre part d'aider ces étudiants sur le plan linguistique dans leurs études pour mieux comprendre les cours de spécialités et d'interagir dans les diverses situations de communication orales et écrites auxquelles ils seront affrontés. Nous décrivons dans les lignes qui suivent) .Aucun support (manuel) n'est mis à la portée de l'enseignant pour développer le programme.

	1LMD	2LMD	3LMD	Master 1/2
Nom de la matière	Techniques d'expression(1)	T.E. (2)	Français	Français/anglais
Volume.H. Hebdomadaire	1.30	1.30	1h30	1h30
Nombre de semestres	2	2	2	3

Tableau : Offre et Volume horaire de la matière de français en Licence et en Master Géologie

De la lecture du tableau supra, nous faisons l'interprétation suivante que nous résumons en quelques points descriptifs :

- Le module de français change d'appellation en passant du tronc-commun vers la spécialité en fin du 1^{er} cycle de licence et plus tard en Master. Il s'intitule « *Technique d'expression* » en Tronc-commun puis « *Français* » à partir de la 3^{ème} année de licence jusqu'en Master 2.
- A consulter le canevas des offres de formation dans les deux cycles gradués du département de géologie, nous constatons que les étudiants de 3^{ème} licence, après avoir assisté à un enseignement en Tronc commun (T-C) , ne font pas tous le français (en tant) qu'une matière, certains font français tandis que d'autres font l'anglais. Les étudiants n'ont pas à choisir la langue étrangère qu'ils désireront apprendre, cela s'impose selon l'offre de formation(suivant le canevas).ls se présentent selon leur spé spécialité comme suit :
- Hydrogéologie, sciences de l'eau et de l'environnement et sciences de la terre et de l'univers ont la matière de français.
- Géoressources: anglais.
- Pour les étudiants de Master, seuls ceux de la filière de « Hydrogéologie font la matière de français.

Le volume horaire hebdomadaire réservé à la matière de français et T.E est d'une heure et demie (1h30) pour tous les niveaux confondus. Ceci dit qu'un étudiant de Master 2hydrogéologie par exemple, est censé faire (environ 48 heures par année universitaire) après neuf (09) semestre de formation au sein du département. Par contre les autres étudiants de même cycle ; inscrits dans les autres spécialités en Master feront moins d'heures du fait que le français est remplacé par l'anglais.

Aucune fiche de vœux n'est mis à la disposition des étudiants à l'issue de la 2^{ème} année licence concernant le choix de la langue étrangère en 3^{ème} année, contrairement aux spécialités existantes, ou l'étudiant est libre de choisir la

spécialité qui lui convient. Donc, l'offre d'une langue (le français ou l'anglais) est imposée par la tutelle, sans raisons claires.

Seuls les étudiants de 1^{ère} année (T.C) bénéficient d'un programme officiel de la matière de Techniques d'expression. Ceci dit que l'enseignant chargé de la matière de français est obligé d'élaborer les différents programmes.

Rappelons que les étudiants géologues durant leur cursus de formation du 1^{er} et du 2^{ème} cycle (L.M) réalisent impérativement des exposés, des stages et des sorties sur terrain accompagnés de leurs enseignants de spécialité, au terme desquels ils doivent rédiger des rapports de stages et les soumettre puis les exposer oralement devant leurs enseignants. Cela signifie qu'ils sont appelés mobiliser leurs compétences linguistiques et langagières orales pour à la fin de chaque stage. Un mémoire de fin d'études de Master alliant la somme de connaissances théoriques et pratiques sera présenté oralement devant un jury et soutenu publiquement.

II.4.1. Présentation du programme de Techniques d'expression

Malgré la présence de la matière de TE et son statut de *matière transversale* dispensée sous forme de travaux dirigés (TD) dans les deux premières années de tronc- commun, s'étalant sur les quatre semestres, seuls les étudiants de 1^{ère} année bénéficient d'un programme officiel avec un volume horaire hebdomadaire de 1h 30 minutes, lui attribuant le coefficient de (01). Aucune répartition annuelle du programme n'est fournie, non plus des détails sur le nombre de séances requis pour chaque cours. Cet enseignement vise, selon le cahier de charges, à renforcer l'aptitude à l'expression orale et écrite des étudiants en langues étrangères, particulièrement en français qui constitue la langue d'enseignement la plus répandue en sciences dans les établissements d'enseignement supérieurs algériens.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons commencé notre enquête par l'expertise du programme officiel de la matière de Techniques d'expression et ce, afin d'y vérifier la place accordée aux activités visant le développement de l'expression orale, nous avons classé, après expertises, le contenu en quatre aspects

de la langue que nous le présentons comme suit et qui sera suivi d'une présentation détaillée du programme officielle mis à la disposition de l'enseignant chargé de la matière de T/E :

	Vocabulaire	Grammaire	L'écrit	L'oral
TD1	-	-	-	-
TD2	X		X	
TD3/TD4			X	X
TD5/6			X	
TD7	X			
TD 8/9/10/11	X			
TD 12			X	
TD 13			X	
TD 14		X	X	

Tableau :Tableau récapitulatif du programme de Techniques d'expression

3.4.1. Description du programme

TD 1-Présentation de la structure de l'Université, présentation du système LMD, présentation du programme de TE,

TD 2- L'utilisation du dictionnaire de langue française

TD 3-La prise de notes (à partir de l'écrit ou de l'oral) :

TD 4- Exercices de prise de notes

TD 5 et TD6- Les signes de la langue française (accents, cédille, tréma)

TD 7- Le choix du mot juste : utilisation du verbe précis pour une idée : Série d'exercices

TD8- Les verbes « passe-partout » (faire- dire- avoir- donner- voir – mettre- ...)

TD 9- Les verbes « confondus » (au sens propre et figuré) comme : savoir et connaître / emmener- amener- apporter- emporter- rapporter, ... / prêter (un prêt) – emprunter (un emprunt),

TD 10 - Les Confusions homonymiques

TD11- Les verbes de consigne

TD12-La Lettre administrative et l'enveloppe

TD13 – a/ La rédaction d'un compte-rendu

-b /Le résumé : principe d'un résumé / structuration d'un résumé /

TD14 - Les adjectifs numéraux ordinaux et cardinaux et les chiffres romains

Nous retenons de la lecture du tableau (1) récapitulant la nature des activités de langue proposées dans le programme officiel de 1^{ère} année géologie (TC), qui correspond au nombre de travaux dirigés (TD) par semestre, qu'une grande importance est accordée à la compétence scripturale (l'écrit), il s'agit de se focaliser sur des exercices qui relèvent du français général , il s'agit de la grammaire, du vocabulaire et de l'entraînement à l'écrit . Aucune activité n'est liée au domaine de la géologie à savoir la terminologie ou encore « la vulgarisation scientifique ». En effet, ce qui est présenté en tant que dispositif de formation en géologie ne correspond guère aux objectifs de la mise en place de la matière de TE que nous avons sus-cités en présentant la matière.

Partant de l'objectif fondamental de la présente recherche, et des situations de communication orales recensées auxquelles nos étudiants font face tout au long de leur formation, nous n'avons trouvé aucune trace d'activités favorisant l'expression orale et l'installation/ le développement d'un savoir-faire langagier en langue de spécialité permettant à l'étudiant de mobiliser ses compétences linguistiques en français général et en terminologie pour produire des discours oraux le préparant à une meilleure maîtrise de ces différentes situations.

Les données présentées sur le tableau nous renseignent sur le nombre d'activités d'apprentissage visant la compétence orale, il s'agit d'un (01) seul TD sur les quatorze (14) dispensés porte sur les techniques de la prise de note, qui se réalise généralement à partir d'un discours oral lors des cours magistraux., où les étudiants recourent à cette technique pour retenir les informations. Ceci est considéré comme insuffisant pour aider ces étudiants à surmonter le déficit langagier oral d'une part, et inadéquat aux objectifs conçus pour la mise en place de cette matière et donne la primauté à l'écrit qui demeure privilégié.

La focalisation sur les situations de communications orales auxquelles fait face l'étudiant de géologie constitue l'objectif de la présente recherche. L'analyse des situations nous ont conduit à trier les besoins et les classer :

- Le volume horaire réservé à la matière de TE ne leur permet pas d'acquérir les compétences langagières orales nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée. Le canevas de l'offre de formation précise qu'au terme de chaque semestre, l'étudiant est censé avoir fait 30 heures de français.
- Le passage d'un enseignement arabisé dans le cycle secondaire à un enseignement dispensé en français constitue un obstacle de taille à la compréhension des cours et à l'expression, ceci conduira inévitablement à l'échec universitaire.
- Le besoin de cours de renforcement linguistique en français qui prend en considération la discipline de spécialité.

- Certains étudiants expriment leur besoin d'avoir des cours de traduction de la terminologie relative à la géologie avant de commencer la formation spécialisée.
- Un bon nombre d'étudiants nouveaux inscrits refusent de prendre la parole, de participer en raison de la non maîtrise de la langue , ce qui constitue un obstacle de communication chez eux.

II.5. Principales situations de communication orale en géologie :

II.5.1. Le cours magistral :

La première situation d'apprentissage et le premier discours oral auquel l'étudiant de première année géologie est confronté dès ses premiers cours à l'université, l'enseignant est amené à utiliser le verbal pour transmettre les connaissances requises. « *La prise de notes du côté des étudiants influence le discours oral de l'enseignant de manière plus ou moins marquée, allant du simple contrôle du débit à la dictée intégrale, en passant par les étapes intermédiaires de reprises diverses.* Face à son public d'étudiants, l'enseignant universitaire joue différents rôles : il est tout d'abord, et de manière centrale, un expert de sa discipline, qui est là pour transmettre des savoirs ; son intervention se situant dans le cadre éducatif, il est également le pédagogue qui doit accompagner les étudiants dans leur appropriation des connaissances (Parpette 2008) ; du fait de l'autorité que lui confère l'institution universitaire sur les étudiants, il peut également être amené à jouer un rôle de régulateur devant des comportements perturbateurs.

« *Ce genre académique est une manifestation de la littéracie, consubstantielle à la notion d'université comme à celle d'école en général : l'écrit y est un outil et d'enseignement et d'apprentissage. A la différence de la conférence ou du prêche, genres pourtant apparentés (Bouchard, Parpette & Pochard, 2005), il ne s'agit pas d'une simple oralisation de notes préalables plus ou moins rédigées qui sont elles-mêmes un condensé des « sources » écrites érudites. Dans le CM – dans notre tradition néolatine au moins –, l'écrit doit être également le point d'arrivée de cet*

événement de parole, sous la forme des notes que doivent prendre à leur tour les étudiants »(Bouchard & Parpette, 2007)

Ces rôles se manifestent, sur le plan verbal, par une imbrication souvent forte des énoncés par lesquels ils s'expriment. À ces différentes fonctions, s'en ajoute une, plus conjoncturelle, qui est la gestion des aléas de l'espace de communication (un bruit, un problème de tableau, etc.). (Bouchard, Parpette :2012).

II.3.2. L' exposé oral

L'exposé oral est une pratique très fréquente au département de géologie. En effet, les étudiants sont amenés à réaliser cette tâche dans un cadre didactique en fonction des objectifs et des besoins pédagogiques de chaque matière enseignée. Il est présent tout au long du cursus et évalué par les enseignants des matières de spécialité sous forme de TD noté dont la modération varie entre 50% et 25% de la note entière. A la fin de l'exposé oral, l'étudiant remet à l'enseignant un travail écrit sur un domaine précis. Cette activité peut être réalisée en binôme ou individuellement. L'objectif étant de « *transmettre des savoirs afin de clarifier ou de transformer les connaissances.* » (Dolz et all 2006).

L'exposé scientifique évalue l'aptitude de l'étudiant géologue à organiser et transmettre des connaissances scientifiques. L'entretien qui suit immédiatement l'exposé permet de nuancer l'impression laissée par le candidat lors de l'exposé.

Le sujet doit être traité dans son ensemble, sans oublis majeurs ni hors sujets, avec une vision synthétique.

Il nécessite toujours de faire un choix dans les faits à présenter: le candidat doit être mesure de justifier ses choix ainsi que la démarche adoptée. Le contenu doit être en adéquation avec le libellé du sujet et doit dégager les grandes lignes des problèmes traités.

En conséquence, un sujet traité de façon trop incomplète sera classé en très mauvaise adéquation ou en adéquation insuffisante. Faire un exposé hors sujet. Par exemple, faire un exposé sur les reliefs terrestres à la tectonique des

plaques sans jamais évoquer le moindre relief ou altitude, ou sans aborder les processus physiques à l'origine de ces reliefs; «l'induction du mésoderme»; traiter du polymorphisme génétique intraspécifique sans citer la notion de population ; ...

- Faire un exposé incomplet. Par exemple, limiter un exposé sur la géologie des eaux souterraines à une étude des nappes phréatiques sans traiter des interactions eau-roche, limiter un sujet sur les glaciations dans l'Histoire de la Terre aux effets des cycles de Milankovitch, limiter une leçon consacrée aux relations Tectonique – Sédimentation à l'analyse des différents types de bassins.

-Ne pas définir les termes du sujet. Par exemple, présenter un exposé sur le magma tholéiitique, les lipides ou l'induction embryonnaire sans jamais en définir le sens exact.

-Faire des confusions: cinématique et tectonique des plaques, Pour résumer, trois critères sont pris en compte pour l'évaluation de l'illustration d'un exposé.

-L'exposé est-il suffisamment illustré

Les supports choisis sont-ils pertinents par rapport au sujet et à la démarche choisie par l'étudiant -Les supports sont-ils été correctement exploités par le candidat? Il faut bien comprendre que «sortir du matériel» n'est pas un objectif en soi et ne saurait rapporter automatiquement des points: ceux-ci sont attribués si son exploitation est pertinente et bien menée. on prend en considération la qualité de l'expression orale, l'utilisation du tableau et des différents moyens de projection, la gestion du temps ainsi que l'attitude du candidat.

Il est conseillé aux étudiants de consacrer quelques minutes pour se familiariser avec les appareils de projection mis à leur disposition. Constaté en cours d'exposé que la mise au point n'est pas faite ou que la projection est dirigée en dehors de l'écran déstabilise inutilement le candidat et pourrait facilement être évité.

Le plan, structuré et écrit progressivement au tableau au cours du déroulement de l'exposé, demeurera affiché à l'issue de l'exposé (idéalement, on n'effacera rien au tableau durant la leçon). Trop peu de candidats démontrent leurs capacités à dessiner au tableau en temps réel, en expliquant; certains candidats en revanche, lorsque le sujet y prête, réussissent d'excellents schémas ou tableaux de synthèse et en sont logiquement récompensés.

La gestion du temps est un aspect important auquel les candidats doivent s'exercer pendant l'année de préparation. La durée de l'exposé est de 30 minutes et le jury est très strict sur ce temps.

La motivation de l'étudiant doit se manifester au travers de son discours et de son attitude ; un exposé enthousiaste est toujours apprécié s'il est de bon niveau; il n'est cependant pas nécessaire de produire un «numéro».

II.5.3. Les soutenances de mémoires de master et des rapports de stage

Les étudiants de géologie réalisent au cours de leurs cursus de Licence et de Master des travaux de recherche qui seront présentés oralement devant leurs enseignants des matières de spécialité, c'est le cas des rapports de stage dans lesquels l'étudiant est appelé à présenter un rapport détaillé sur les sorties de terrain effectuées dans le cadre des activités pédagogiques pratiques qui visent la préparation de ces étudiants à la vie professionnelle.

Par ailleurs, pour clore les années de formation en licence ou encore en master, un mémoire de fin d'études alliant les connaissances théoriques et pratiques dispensées au sein du département est obligatoire pour obtenir son diplôme et qu'il est primordial de les bien préparer tant sur le plan méthodologique, épistémologique, rédactionnel et communicationnel. Cette dernière consiste tend à présenter un travail de recherche cohérent qui sera soutenu publiquement.

Comment réussir sa soutenance, quelques conseils sont à retenir :

- *Relire et épurer le document*

Je commence par un point référant à la qualité de votre document car il est fondamental pour réussir sa soutenance. En effet, une soutenance présente en général les résultats d'un travail que vous aurez déjà accompli. De la qualité de ce travail dépend alors, dans une large mesure, celle des contenus de votre présentation. Le premier conseil que je vous livre consiste donc à relire votre travail pour vous assurer de maîtriser les éléments contenus que vous allez présenter, synthétiser les idées maîtresses correspondant aux principales conclusions de votre travail, épurer votre texte en supprimant toutes les coquilles qui y seraient restées potentiellement, choisir les éléments de contenus sur lesquels vous mettrez l'accent au cours de votre présentation à la soutenance.

- *Identifier les contenus (résultats) – clé du document*

Pour réussir sa soutenance de mémoire, il est fondamental de savoir faire les bons choix de contenus à présenter devant le jury. Tout en gardant à l'esprit que ses membres ont, *a priori*, déjà reçu et lu le document que vous avez produit, vous devrez surtout vous référer à l'architecture globale de votre document afin d'en tirer des extraits succincts. Pour réaliser des choix opportuns, ne perdez pas de vue que vous ne pourrez jamais tout dire au jury et que vous devez, par conséquent, privilégier les contenus essentiels permettant de faire comprendre votre sujet (et sa pertinence), votre problématique et les questions de recherche, vos orientations méthodologiques, les limites de votre approche ainsi que les résultats majeurs auxquels vous êtes parvenu.

- *Organiser un plan cohérent*

Non seulement le plan va permettre à votre audience de pouvoir suivre l'évolution de votre présentation, mais il vous sera utile pour plusieurs raisons. La première raison est que vous démontrez ou validez des talents organisationnels. La deuxième est qu'il vous permet de segmenter votre raisonnement en le rendant plus fluide.

Quant à la troisième raison, elle tient au fait que le plan vous aidera à observer les différentes pauses et transitions nécessaires pour donner à votre présentation du style.

- *Adapter la présentation au temps octroyé*

Pour réussir sa soutenance, il est aussi important d'éviter la création d'un support Powerpoint contenant un nombre de diapositives équivalent ou supérieur au nombre de minutes généralement aux présentations orales (10 à 30 minutes, dépendamment du type de travail concerné). Sachez que vous n'aurez pas tout votre temps et que vous devez prendre les précautions nécessaires pour ne pas déborder.

Pour avoir pris part à plusieurs jurys de soutenance (Master en particulier) Même si cela peut vous paraître anodin, il convient de mesurer la conséquence d'une telle démarche. En effet, en se faisant rappeler à l'ordre, même par le plus gentil des présidents de jury, beaucoup de candidats se perdent dans leur présentation ou du moins se précipitent pour boucler l'oral, au risque de mélanger ou de sauter des points pourtant essentiels de leur communication orale. Soyez donc succincts dans vos slides, allez à l'essentiel et utilisez autant que possible des listes à puces présentant les points que vous allez expliquer au jury.

- *Traquer et supprimer les fautes d'orthographe*

Que ce soit pour le document du mémoire ou pour le Powerpoint que vous allez créer pour sa présentation, les fautes restent toujours destructrices. En réalité, les fautes sont nuisibles dans la mesure où elles suggèrent une double ignorance : non seulement, la personne commet des erreurs en écrivant, mais elle ne sait même pas qu'elle en commet. Il convient par conséquent d'y remédier inéluctablement car aucun candidat ne peut prédire la composition précise de son jury. Même pour un jury déjà constitué, des changements peuvent intervenir au dernier moment. Vous ignorez donc le degré de tolérance des fautes par les personnes qui vont vous évaluer. Or, le foisonnement des fautes à l'écrit tout comme à l'oral peut entraîner un effritement catastrophique de vos notes et mentions.

- *Utiliser des éléments d'iconographie*

L'iconographie fait référence ici aux éléments visuels qui sont en général beaucoup plus perceptibles et plus compréhensibles que les contenus en format texte. Il s'agit notamment de graphiques, de photos et de cartes. Une image vaut mieux que 1000 mots dit-on ! Cependant, bien que les visuels soient décisifs, il est important de bannir les images de mauvaise qualité ainsi que celles qui n'ont rien à voir avec le sujet de votre présentation. L'usage d'éléments iconographiques n'a pas vocation à remplir les espaces vides de votre Powerpoint. Tout au contraire, ces éléments doivent apporter une valeur supplémentaire au message que vous délivrez.

- *Eviter des tailles de police illisibles dans vos powerpoints*

Si vous rédigez votre Powerpoint avec une police de caractère ou une taille de police inférieure à 30, vous serez la première personne à en souffrir. En effet, n'oubliez pas que de toutes les personnes qui seront en salle le jour de votre soutenance, vous serez la plus exposée au stress et au regard des autres. Si à la pression liée au stress vous devez encore ajouter un support de présentation que vous arrivez à peine à lire, vous avez vraiment de quoi vous préoccuper.

- *Se montrer créatif*

La créativité s'avère d'autant plus utile que l'application Powerpoint permet de faire absolument tout ce que l'on a envie de réaliser comme présentation. Mais dans la mesure où tout le monde n'a pas le même niveau d'appropriation de Powerpoint, je vous encourage fortement à essayer de maîtriser ce puissant outil. Il sera évidemment utile pour réussir sa soutenance, mais il le sera également en milieu professionnel.

- *Utiliser sans abuser des animations*

L'une des forces majeures de l'application Powerpoint réside sans doute dans sa capacité à réaliser des animations dynamiques qui attirent considérablement l'attention des gens. A ce titre, il est recommandé de faire usage des animations pour éviter de rester dans des slides fades et monotones. Cependant, il convient

d'être raisonnable et modéré car ces animations ne doivent pas être assimilables à des effets de cinéma ou de jeux de lumière. Si vous n'êtes pas à l'aise avec Powerpoint, n'hésitez pas à chercher de l'aide. Mais si malgré tout, vous n'êtes pas sûr de pouvoir bien doser vos animations, je vous suggère alors tout simplement de les supprimer et de vous concentrer sur vos contenus.

- *Travailler et retravailler votre allocution*

Aussi crucial que soit le fond de votre présentation, je vous recommande de ne pas négliger la forme. Pour quelqu'un qui veut vraiment réussir sa soutenance, c'est en effet un élément déterminant qui conditionne grandement le type de résultat final auquel il va parvenir. Cela étant, un rapport de mémoire, de thèse ou même de stage soigneusement rédigé aura besoin d'être proprement présenté sous peine d'être dévalué. Vous devez donc travailler votre langage oral, choisir les mots et expressions qui conviennent le mieux pour véhiculer vos idées, définir les concepts essentiels, éviter les erreurs ou excès langagiers, etc.

- *Simuler une séance de présentation*

On l'appelle aussi "pré-soutenance" et elle peut s'avérer très utile pour identifier vos manquements, vos erreurs, vos peurs ou tout simplement vos points forts à mettre davantage en exergue pour convaincre votre jury au cours de la soutenance. Pour ce faire, vous pouvez tout simplement inviter des camarades de promotion, des amis et même des membres de la famille qui veulent y assister et vous écouter de façon plus ou moins objective.

II.6. Identification des besoins langagiers à l'oral

L'identification et l'analyse des besoins langagiers des apprenants de géologie où le français est la langue véhiculaire des connaissances, connue sous l'appellation de langue de spécialité, nous semble intéressante pour la conception d'un dispositif de formation permettant le développement des habilités à communiquer oralement en français. Dans cette perspective de réflexion, l'identification des besoins des apprenants s'avère indispensable d'autant plus qu'elle est la première étape du processus de la mise en œuvre d'un contenu d'apprentissage susceptible de répondre aux besoins réels de notre public. Richterich (1985 :87) propose trois opérations essentielles pour l'identification des besoins, il s'agit de :

- Identifier des besoins langagiers, c'est recueillir des informations auprès des individus, groupes et institutions concernées par un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet,
- Formuler des objectifs d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations pour justifier ces choix et pour expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris à partir de ce que l'enseignant leur aura enseigné,
- Définir des contenus d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations sur ce que les apprenants sont supposés apprendre tout long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés. »

Coste (1975 :51) quand à lui, pense qu' « *un enseignement réfléchi et cohérent ne peut être conçu et organisé qu'en fonction des besoins auxquels il sera censé répondre* ». Cette étape de la recherche est importante du moment que le processus de l'enseignement/apprentissage des /par les langues étrangères se focalise de plus en plus sur l'apprenant et que les nouvelles approches didactique, entre autres

l'approche communicative visent le développement d'une véritable compétence de communication chez lui, l'amenant ainsi à mobiliser un savoir faire dans les diverses situations de communication auxquelles il se heurtera. De ce fait, un intérêt certain devrait porter sur la notion de besoin pour l'élaboration d'un cours de langue de spécialité.

Cette phase de la recherche consiste d'abord à recueillir des informations sur les situations de communications orales auxquelles se trouveront les étudiants de géologie nouveaux inscrits durant la formation en géologie. D'autre part, analyser les difficultés langagières en français de nos étudiants pour enfin identifier leurs besoins langagiers en langue de spécialité.

Pour ce faire, nous allons opter pour l'exploitation de deux outils d'investigation ; il s'agit d'un questionnaire administré aux étudiants et d'un entretien que nous réaliserons avec deux enseignants de spécialité au département de géologie lieu de l'enquête. Nous voudrions à travers le recours à ces deux outils cibler les situations communicatives dans l'enjeu professionnel de l'apprenant, en apportant une bonne orientation au niveau des compétences. Il pourrait également aider à relever le parcours scolaire du public étudiant universitaire, ainsi que ses attentes plus larges, sur le plan professionnel et académique.

Nous procéderons dans ce qui suit à la définition des notions-clé, il s'agit des notions de « *besoins* » et de « *besoins langagier* » du point de vue didactique en nous puisant dans les différentes revues de littérature.

II.6.1. Autour de la notion de « besoin » en didactique des langues :

Il est difficile de donner une seule définition à la notion de « besoin ». Multiples définitions et significations en ont fait sa polyvalence en raison de son usage dans les différents domaines qui renvoient à la fois de la psychologie, à la sociologie, et récemment en didactique des langues. En psychologie, MASLOW (L'article où Maslow expose sa théorie de la motivation, « *A Theory of Human Motivation* », est paru en 1943) nous proposait une hiérarchie classifiant les besoins que peuvent ressentir les acteurs sociaux. Il distingue par conséquent cinq (05) types de besoins

en les présentant sous forme d'une pyramide¹ dont l'hierarchie est composée de cinq niveaux fondamentaux :

-*Les besoins physiologiques* qui viennent du corps (respirer, manger, boire, dormir...)

-*Les besoins de sécurité*(du corps, de l'emploi, de la santé, la stabilité familiale...),

-*Les besoins affectifs et d'appartenance* (amour, amitié, famille...),

-*Les besoins d'estime* (reconnaissance et respect des autres, notoriété, confiance...),

- *Les besoins de réalisation de soi* (moral, poursuivre les buts et les objectifs...).

Selon cette théorie, nous recherchons d'abord à satisfaire les besoins situés aux niveaux inférieurs avant de penser aux besoins situés aux niveaux supérieurs de la pyramide. Ainsi on rechercherait à satisfaire les besoins physiologiques avant les besoins de sécurité.

En didactique des langues, Le Petit Robert (1993) nous propose une définition plus au moins précise :

« En didactique des langues, la notion de « besoin » prend un tout autre tournant en se focalisant plus sur la langue, c'est pour cette raison d'ailleurs que le terme « besoin » utilisé souvent au pluriel est suivi des adjectifs tels que« langagiers, grammaticaux, lexicaux, phonétiques, communicatifs... »

Richterich (1985), propose alors une définition nouvelle de la notion de *besoin* que l'on pourrait parfaitement associer au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FOS: *« Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement »*. Il souligne également que le terme « besoin » est utilisé pour désigner l'aspect utilitaire des méthodes et des matériels qui ont tendance à être fonctionnel.

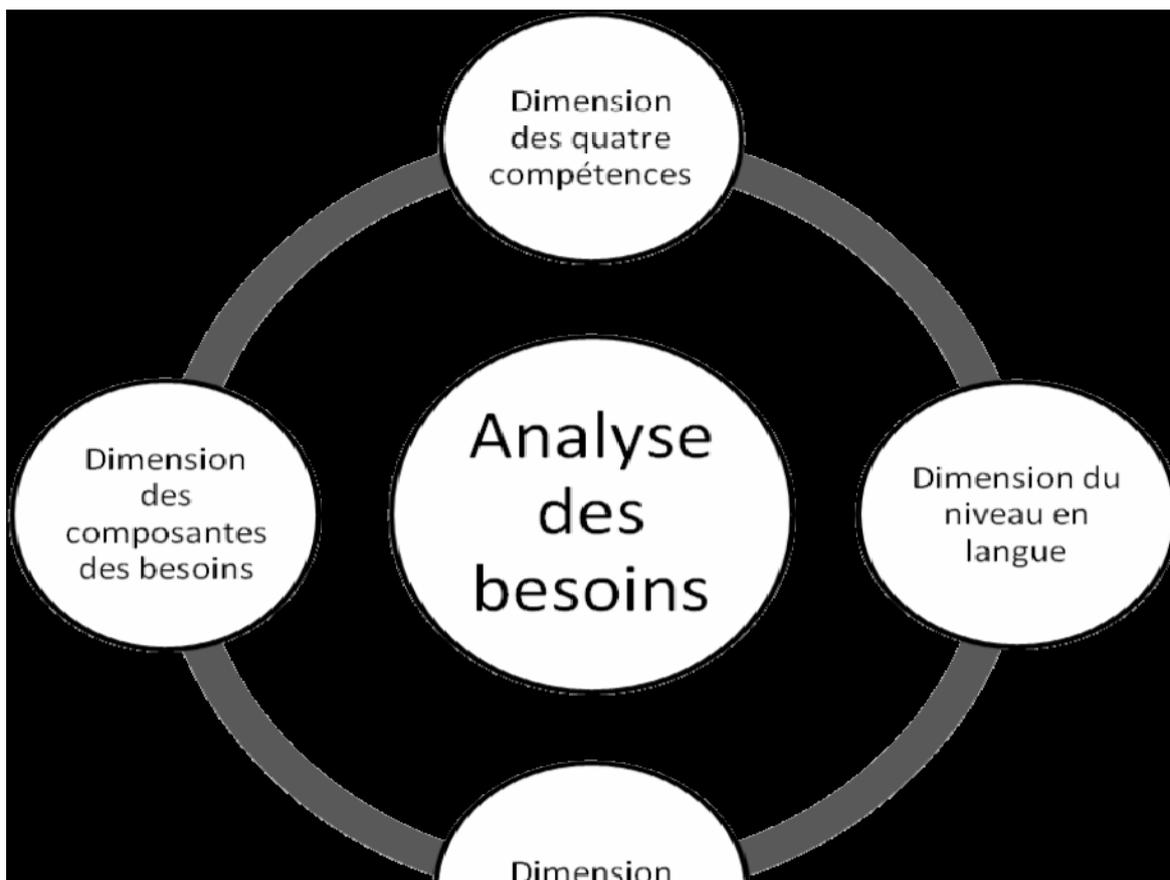


Figure : Les besoins en enseignement/apprentissage selon Richterich (1985)

II.6.2. Les besoins langagiers en didactique des langues :

L'analyse des besoins des étudiants de géologie devrait faire partie du processus d'enseignement/apprentissage et au matériel pédagogique mis à la disposition de l'enseignant de langue, elle lui fournit également un moyen d'enseigner /apprendre la langue de spécialité. En répondant au questionnaire, l'étudiant participe personnellement à identifier ses besoins et par conséquent à son apprentissage Ceci l'amène à exprimer lui-même ses besoins à apprendre et à devenir ainsi autonome. Il trouvera lui même les moyens qui le motivent et favorisent la compétence de communication chez lui en l'aidant trouver des sources qui lui permettraient de progresser dans son apprentissage en français langue de spécialité. Il est indispensable d'aider l'apprenant à dire ce dont il aura besoin et les laisser s'exprimer librement sur ce qu'ils désireraient savoir et apprendre en langue de

spécialité car, selon l'approche communicative, l'apprenant est capable de négocier ses besoins en langue.

Pour ce faire, l'enseignant de français ou le concepteur des dispositifs d'apprentissage ou de formation est appelé à étudier minutieusement le terrain sur lequel se pratique le français, « *Cela signifie que la première étape de mise en œuvre du programme de formation est ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse des besoins. Celle-ci 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* » Mangiante, Parpette, (2004 : 22)

RICHTERICH(1985), par la même occasion élabore une classification des types de besoins langagiers qui se base sur l'opposition des différents besoins langagiers :

- *Les besoins individuels / sociaux* : c'est-à-dire les besoins en langue étrangère que ressent un individu à un moment donné pour communiquer en société ou dans un contexte professionnel.
- *Les besoins subjectifs / objectifs* : les besoins subjectifs sont ressentis par l'apprenant ou l'acteur social lui-même, contrairement aux besoins objectifs qui sont déterminés par les enseignants.
- *Les besoins prévisibles / imprévisibles* : Ils renvoient aux besoins que l'on peut définir en fonction de la communication stable et maîtrisable, les besoins imprévisibles quant à eux sont difficiles à décrire en raison d'une communication inopinée.
- *Les besoins concrets / figurés* : les besoins concrets sont identifiables grâce à des moyens concrets (comme les tests de positionnement par exemple), alors que les besoins figurés sont émis par les convictions des apprenants et émanent de leurs représentations.
- *Les besoins exprimés / inexprimés* : les besoins exprimés constituent les besoins dont est conscient l'apprenant et dont il peut parfaitement en parler, alors que les besoins inexprimés restent inconnus pour l'apprenant et il n'arrive pas à les formuler.

Qotb (2008)² quant à lui note qu'il existe d'autres classifications qui pourraient exister en fonction de la description langagière par rapport :

- *Aux quatre aptitudes*: compréhension/production orales et écrites.
- *Aux composantes situationnelles* : lieu, moment et interlocuteur.
- *Aux catégories linguistiques*: phonétique, morphologique, syntaxe, pragmatique.

En effet, Le type de langue dont aura besoin, autrement dit, ses besoins langagiers doivent être analysés pour être convertis en objectifs d'apprentissage. La didactique des langues contemporaine accorde une importance à l'analyse de ces besoins, c'est-à-dire à les décrire et à les prévoir pour concevoir le contenu de l'action d'enseignement/ apprentissage. L'identification des besoins comprend aussi le fait de *prévoir* et de *décrire* l'utilisation effective de la langue dont les individus et les groupes auront besoin, une fois que la langue est apprise, pour que ces individus soient capables de communiquer dans cette langue dans des situations de la vie autres que celles de la classe.

Guendouz-Benammar.N (2013 :78) affirme dans cette optique de réflexion que ;

« L'enseignement du français à un public qui a des besoins d'apprentissage ou de formation spécifique prend des formes variées. Les enseignants qui assurent la formation linguistique d'étudiants de spécialités diverses doivent élaborer des cours qui permettent de développer les compétences de compréhension et d'expression dans une discipline spécialisée donnée en français. »

Richerich(1979) considère la notion de besoin langagier comme étant « *la perception qu'a un apprenant de ce qui lui manque pour faire telle ou telle chose dans cette langue ne peut avoir de réalité et de sens que si elle est liée à un projet, réaliste ou non, explicite ou implicite d'acquérir les moyens de pallier ce manque. »*

Selon Mangiante (2004 :14): *"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, et ce pour

deux raisons. La première réside dans la durée de formation (...). Ce temps restreint implique de faire des choix dans ce qui sera traité au cours de la formation, et ces choix peuvent être remis en cause par les apprenants qui préféreront travailler sur d'autres questions ou bien parce que certains aspects traités feront émerger de nouvelles demandes".

Un exemple apporté par Mangiante et Parpette (2004 : 28) met l'accent sur cette possibilité d'adapter les questions aux besoins du public spécifique enquêté, même s'il s'agit d'une planification à long terme : traite de leur projet professionnel, étant donné que les situations professionnelles sont abordées dans certains modules de leur cursus universitaire.

L'analyse des besoins représente l'étape la plus importante dans la définition des objectifs .Ces derniers « seront traduits en actes langagiers et en actes d'apprentissage » Richterich (1985), c'est-à-dire, on les transforme en objectifs sous la forme d'ensembles de compétences langagières que les apprenants sont censés acquérir ou maîtriser.

Une fois que les objectifs sont déterminés à partir de l'analyse des besoins, ils servent de base pour procéder également à la mise en place de dispositif de formation ou contenus pédagogiques en langue de spécialité. Ces contenus doivent également être déterminés en fonction des résultats de l'analyse des besoins collectés à travers le questionnaire.

Par ailleurs, l'analyse des besoins et les traduire en objectifs d'apprentissage par le moyen du questionnaire dès l'entame du cursus, permettrait d'économiser le temps. A cet effet, on assiste à une adaptation de l'offre d'enseignement aux besoins langagiers l'apprenant, car tout apprenant quand il décide d'apprendre quelque chose, y arrive forcément avec des attentes, des souhaits et des intérêts. Pour l'aider à réaliser ses souhaits, « Il faudrait peut-être lui proposer un trajet à suivre », souligne Porcher . (1976).

Impliquer les apprenants dans cette action, selon Besse.H (1980 : 61) « Exige de leur fournir des moyens qu'ils puissent appliquer eux-mêmes afin qu'ils ne soient

pas dépossédés de leurs besoins ». D'autre part, l'analyse des besoins a son impact sur l'enseignant. Elle est un moyen de le sensibiliser aux nouveaux problèmes pédagogiques et didactiques du fait que l'analyse des besoins est un travail de pratique concernant la langue qu'il enseigne. C'est aussi pour l'enseignant un moyen de connaître le groupe-classe et pour adapter son enseignement selon les besoins analysés.

L'analyse des besoins permet également selon Richterich (1979)² de regrouper dans une même classe les individus sur une base de similarité des activités cognitives et non- professionnelles. En effet, l'analyse des besoins ne se limite pas, à ces actions qu'on vient d'énumérer, mais à une panoplie d'autres actions pédagogiques et administratives.

Pour Porcher (1977), le besoin n'est pas un objet qui existe mais est à construire à partir des données, d'une certaine façon, par un certain repérage afin qu'il soit concret et abordable dans le processus de l'analyse.

Pour mieux aider l'apprenant à surpasser cette situation handicapante langagièrement, nous soutenons les recommandations de Qotb (2008 :97)⁴ suivantes :

- Commencer l'enseignement par des contenus qui devraient être à la fois simples et accessibles pour tous les apprenants,
- Respecter la graduation de l'enseignement,
- Éviter de poser des questions difficiles au début de l'enseignement,
- Établir des relations directes avec les apprenants dans et hors la classe pour connaître de près leurs difficultés d'apprentissage,
- Susciter constamment la motivation des apprenants,

II.6.3. La composante langagière :

La composante langagière ou linguistique sous-tend trois éléments principaux : premièrement, la communication en classe qui se fait généralement en langue étrangère et que les apprenants n'arrivent pas à comprendre. Au cours des premières séances des cours de spécialité (la géologie dans notre cas), les apprenants ne peuvent ni comprendre les consignes émises par l'enseignant, ni prendre la parole pour s'exprimer ou répondre aux questions posées. L'enseignant se doit à ce moment-là de familiariser les apprenants à progresser en classe en langue étrangère, en utilisant un discours simple et compris par la plus part d'entre eux et ce, à travers des consignes simples et un rythme adapté à leur niveau.

Le deuxième élément de cette composante consiste en la divergence entre le discours émis en langue de spécialité lors des cours et la communication dans la situation réelle, en dehors de la classe. Le plus souvent, les supports didactiques exploités en classe de langue ne s'adaptent pas à la situation de communication réelle auxquelles des apprenants de géologie feront face. C'est dans cette orientation que l'enseignant de langue de spécialité doit opter pour le choix des documents authentiques qui s'adaptent au domaine de spécialité visé. Le recours à ce type de supports (écrits, iconiques ou encore audiovisuels) aide les apprenants à faire face aux situations de la vie réelle, qu'il s'agit soit du domaine universitaire (durant le cursus universitaire, soit du domaine professionnel.

A ce sujet, Qotb.H (2009 :98) souligne que « *Lors de la communication en classe, l'enseignant devrait avoir recours à des textes authentiques concernant le domaine visé par l'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi on l'appelle une communication stimulée, il s'agit d'une communication qui consiste à reproduire des scènes et des conversations de situations cibles en classe.* »

Quant au dernier élément de la composante linguistique est relatif aux représentations, ces dernières peuvent être spontanées ou naïves, elles peuvent jouer un double rôle ; soit facilitateur de l'apprentissage ou par contre le freine, surtout lorsque l'apprenant est dominé par le sentiment d'insécurité

II.6.4. La composante socioculturelle

Sophie Moirand (1982 :20) présente la composante socioculturelle comme étant la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. Selon la définition de S. Moirand, la politesse verbale fait partie d'une composante socioculturelle qui comprend des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ; par conséquent, elle appartient à la capacité socioculturelle et plus concrètement à la compétence de communication.

II.6.5. Pourquoi doit-on analyser les besoins langagiers ?

Il existe, en fait, beaucoup de raisons qui incitent à une analyse des besoins, car c'est une pratique qui veut répondre au souci d'une meilleure adaptation de l'enseignement offert aux différents apprenants.

Du point de vue théorique et selon Richterich, (1985 :53): L'examen des besoins peut servir à établir des inventaires des comportements langagiers mis en rapport avec les conditions de leur production.

Quant à Coste^D (1975 : 51), et pour répondre à la question de savoir quelles étaient les raisons de penser à la prise en compte des besoins langagiers, il donne les arguments

suivants :

- 1- L'insatisfaction à l'égard des programmes existants.
- 2- Le souci de mettre en place un enseignement fonctionnel.
- 3- L'importance accordée de plus en plus à l'apprenant et le fait qu'on veuille le placer au centre de l'action pédagogique.

D'après ces points soulevés par Coste, nous constatons avec d'autres pédagogues, didacticiens et méthodologues, que l'analyse des besoins langagiers est liée à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux adultes. Elle pourrait être

un instrument de prise de conscience vis à vis d'un nombre de facteurs influençant l'apprentissage d'une langue étrangère et ayant des effets sur l'apprenant lui-même.

En partant d'une centration sur l'apprenant au cœur du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'identification des besoins sert à décrire et à connaître le public destinataire ou ciblé par cet enseignement. Elle donne accès à un nombre d'informations utiles sur l'individu : sur son identité, ses intérêts, ses raisons d'apprendre la langue et ses besoins précis ou même vaguement exprimés par lui-même puisqu'il faut lui donner la parole.

Nous trouvons que recenser le public concerné par l'apprentissage d'une langue étrangère est indispensable puisque c'est à partir de ces informations que l'on détermine les objectifs et les programmes convenables. L'analyse des besoins représente donc l'étape la plus importante dans la détermination des objectifs qui opérationnellement devront être traduits en actes langagiers et en actes d'apprentissage (Richerich 1985), c'est-à-dire, on les convertit en objectifs sous la forme d'ensembles de réalités langagières que les apprenants sont censés acquérir ou maîtriser. Il met encore beaucoup plus l'accent sur l'importance de la prise en compte des besoins. Il précise que ces besoins langagiers justifient même la décision de l'apprentissage d'une langue autre que maternelle.

Ainsi, l'analyse des besoins a constitué un domaine spécifique de recherche. De nombreuses études ont été mises en place pour l'identification des besoins et afin de déterminer un contenu d'apprentissage des langues. Parmi ces études il y en a qui ont été réalisées et financées par la Communauté Economique Européenne.

Si nous nous posons une question à propos de ce que représente la notion de besoin dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, ce concept fait référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère, quand celui-ci veut communiquer dans les situations qui lui sont particulières.

Les lacunes dans sa connaissance de la langue pourront être comblées par l'apprentissage de cette même langue, selon les besoins manifestés ou besoins

inexprimés mais estimés utiles pour assurer la communication dans des moments donnés, dans un lieu précis.

II.6.6. L'identification des besoins selon Mangiante et Parpette

L'analyse des besoins représente l'étape la plus importante dans la définition des objectifs c'est-à-dire, on les transforme en objectifs sous la forme d'ensembles de compétences langagières que les apprenants sont censés acquérir ou maîtriser.

Une fois que les objectifs sont déterminés à partir de l'analyse des besoins, ils servent de base pour procéder également à la mise en place de dispositif de formation ou contenus pédagogiques en langue de spécialité. Ces contenus doivent également être déterminés en fonction des résultats de l'analyse des besoins collectés à travers le questionnaire. Par ailleurs, l'analyse des besoins et les traduire en objectifs d'apprentissage par le moyen du questionnaire dès l'entame du cursus, permettrait d'économiser le temps. A cet effet, on assiste à une adaptation de l'offre d'enseignement aux besoins langagiers l'apprenant, car tout apprenant quand il décide d'apprendre quelque chose, y arrive forcément avec des attentes, des souhaits et des intérêts. Pour l'aider à réaliser ses souhaits

La plupart des didacticiens s'accordent sur l'impossibilité d'avoir des méthodes universelles d'identification car chaque situation d'apprentissage a ses propres conditions d'identification. C'est Porcher qui affirme cette vision didactique de l'identification pour laquelle il favorise le questionnement comme moyen d'identification des besoins : « Dans chaque cas, il faut mettre en place des adaptations spécifiques, modulations singulières de principes généraux. Pour y parvenir, on ne dispose guère de moyens plus fiables que le questionnement. Dans le cadre des recherches sur le FOS, nous nous intéresserons seulement aux trois éléments de l'identification des besoins langagiers suivants :

- *Qui identifie ?*
- *Sur quoi porte l'identification ?*
- *Comment se fait-elle ?*

L'analyse des besoins des étudiants de géologie devrait faire partie du processus d'enseignement/apprentissage et au matériel pédagogique mis à la disposition de l'enseignant de langue, elle lui fournit également un moyen d'enseigner /apprendre la langue de spécialité. En répondant au questionnaire, l'étudiant participe personnellement à identifier ses besoins et par conséquent à son apprentissage Ceci l'amène à exprimer lui-même ses besoins à apprendre et à devenir ainsi autonome. Il trouvera lui même les moyens qui le motivent et favorisent la compétence de communication chez lui en l'aidant trouver des sources qui lui permettraient de progresser dans son apprentissage en français langue de spécialité.

Impliquer les apprenants dans cette action, des besoins a son impact sur l'enseignant. Elle est un moyen de le sensibiliser aux nouveaux problèmes pédagogiques et didactiques du fait que l'analyse des besoins est un travail de pratique concernant la langue qu'il enseigne. C'est aussi pour l'enseignant un moyen de connaître le groupe-classe et pour adapter son enseignement selon les besoins analysés.

II.7.Collecte des données et protocole expérimental

Pour tenter présenter un dispositif qui puisse être le plus crédible et fiable possible reposant sur des données réelles et se centrant sur les besoins du public visé, nous avons vu nécessaire de procéder au recensement des situations dans lesquelles se trouvera l'étudiant de Géologie nouvellement inscrit. Dans ce sens, Mangiante et Parpette (2004 :21) avancent que dans la démarche FOS :

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

Prendre en compte les difficultés et les compétences des étudiants ainsi que leurs besoins et attentes est une étape fondamentale dans l'identification des besoins

langagiers. Puisque l'université reçoit chaque année un public hétérogène ayant des niveaux différents sur plusieurs plans.

Cette hétérogénéité fait que l'enseignement –apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier devient épineux, surtout pour les domaines de formation à caractère scientifique et technique et complique davantage la mission de l'enseignant-concepteur où la langue française constitue une langue servant à communiquer, et à transmettre des savoirs propres à une discipline donnée.

Ce public donne lieu à de nouveaux, et surtout divers besoins au sein de la même formation. Il est donc important lors de la mise en place d'un dispositif pédagogique en FOS, de s'interroger sur les conditions, et la possibilité de faire apprendre une langue étrangère à un public qui n'exprime pas les mêmes besoins, et qui, seront déterminés après la prise en considération d'un certain nombre de critères.

A cela s'ajoute le profil linguistique du public qui se veut dissemblable, d'un groupe à un autre pour ne dire d'un apprenant à un autre, ses compétences réelles, ainsi que les tâches qui lui seront accordées dans les diverses situations d'apprentissage et / ou de communication qu'il affrontera sur le terrain au cours de son cursus universitaire.

Le présent travail s'inscrit dans une démarche FOS/ FOU, de ce fait, nous avons espéré mettre en place notre enquête en suivant les étapes préconisées par Mangiante et Parpette. Nous avons donc prévu un test de positionnement afin d'évaluer les pré-requis de notre public. Seulement, cela nous a été impossible puisque nous avons été pris par le temps car réalisant que la passation d'un test ainsi que le dépouillement des données prendraient beaucoup de temps, nous nous sommes tenus de nous y engager par crainte de ne finir notre travail dans les délais impartis.

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

Nous tenons à rappeler que notre recherche s'est réalisée au moyen d'un questionnaire adressé aux étudiants de 1^{ère} année géologie et d'un entretien avec deux enseignants de spécialité. Ce choix de ces deux outils d'investigation s'est imposé en fonction des objectifs de la présente réflexion..

Nous mettons en exergue dans cette phase de travail notre problématique de recherche car d'après Vilatte, J. C. (2007) « *Si l'entretien et l'observation sont des méthodes individuelles et collectives, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective. C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques* » ce qui correspond parfaitement à notre travail afin d'inventorier les facteurs langagiers, et les habitudes linguistiques de nos enquêtés.

Après avoir défini le questionnaire, nous présenterons des résultats obtenus auprès des étudiants inscrits en première année de Géologie ,et ce, à travers ce moyen d'investigation qui de par le nombre d'éléments ,sa validité est assurée ce « *qui permet aux informations obtenues d'être jugées dignes de confiance* » déclare Vilatte,J.C (2007 :3).

II.7.1. L'enquête par questionnaire

Pour construire une première idée sur les besoins langagiers des étudiants en matière de français langue de spécialité et en dresser une synthèse, nous avons entrepris une pré-enquête au moyen d'un questionnaire à visée quantitative. Constitué à la fois de questions ouvertes, de questions à choix multiples et de questions fermées, cet outil permettra de faire ressortir le point de vue des étudiants

sur différentes questions liées principalement à la pratique du français de la géologie dans les cours magistraux et dans la classe de langue.

Pour ce faire, nous nous sommes posés les questions suivantes :

- Quelles sont les difficultés langagières qu'ils pourraient rencontrer lors du cours magistral ?
- Quelles compétences maîtrisent –ils ?
- Qu'est-ce qu'ils pensent des cours de langue ?
- Qu'est-ce qu'ils pensent du contenu et des supports proposés ?
- Qu'est-ce qui ils attendent des cours de langue ?

Avant l'élaboration de notre questionnaire, nous avons procédé à l'observation d'un cours magistral de spécialité (Matière de géologie générale). Ceci dit, le choix des différentes questions ne s'est pas fait au hasard, il a été élaboré à la lumière des données collectées avec précision lors de l'observation. Plusieurs remarques ont été signalées :

- Absentéisme : le nombre d'étudiants présents ne dépassant pas une vingtaine (20) sur le nombre total des étudiants inscrits.
- L'enseignant domine et parfois monopolise la parole tout au long du cours.
- Utilisation de la craie pour l'explication sur le tableau malgré l'existence d'un Data show .
- Absence de la prise de parole par les étudiants qui se contentaient de prendre quelques notes.

Ce questionnaire vient vérifier ces réflexions et remarques pour en extraire une synthèse pouvant diriger le résultat final de l'étude.

Le questionnaire comprend **quinze (15)** questions et se répartit en trois rubriques :

Chiffre rectifié

- *Le profil des étudiants* et leur rapport au français.
- *Les compétences langagières* : Cela concerne surtout la nature des difficultés en français.
- *Les attentes et besoins spécifiques*: Elles portent sur les attentes de notre public vis- à –vis du contenu de la matière *de Techniques d’expression*, et sur leurs besoins en langue de spécialité .

Le nombre de questions se justifie par le fait d’aider l’étudiant à mieux réfléchir et répondre d’une manière plus au moins précise , ainsi nous avons veillé à ce que les phrases soient simples et comprises par tous les étudiants tout en les adaptant à leurs niveau. Les questions composant notre questionnaire portent sur *le déficit langagier des étudiants, la motivation des étudiants et sur leurs attentes* .

Nous décortiquerons dans ce qui suit les objectifs de notre enquête et exposerons ses étapes tout en justifiant le choix du questionnaire pour la collecte des données préliminaires. Nous procéderons ensuite à la présentation des résultats de l’enquête et les réponses des étudiants à notre questionnaire.

II.7.1.1.Pré-enquête (questionnaire-test)

Nous allons entamer cette deuxième phase d’enquête par un essai de la pertinence de l’outil d’investigation qui est le questionnaire , nous procéderons en premier lieu à effectuer un pré –test où nous distribuerons le questionnaire à un groupe réduit ,*« Il s’agit d’une phase fondamentale, souvent négligée, qui consiste à mettre à l’épreuve le questionnaire par rapport à quelques individus, autrement dit à le tester. Elle est donc centrée sur l’évaluation du questionnaire lui-même. L’approche est ici plus qualitative que quantitative.»* Vilatte.J-C (2007)

Lors de notre observation du cours de spécialité (Géologie générale), nous avons constaté dès les premières minutes que les étudiants ont un niveau limité en français, voire faible. C’est à partir de ce constat que nous avons décidé d’élaborer un questionnaire dont les questions seront rédigées en langue simple en les adaptant au niveau de la plus part des étudiants, de sorte qu’elles soient accessibles pour eux. Nous citons à ce propos, les recommandations de Barkous(1990, p20) : *« La*

question doit être parfaitement rédigée dans une langue parfaitement maîtrisée par les sujets. »

Nous avons pensé en effet, à distribuer au départ un questionnaire-test à un échantillon réduit constitué de quatre (04) étudiants , l'objectif étant de mesurer le degré de la compréhension de ses questions, ceci nous a permis de rendre compte des « *imperfections* » qui peuvent y exister et de remarquer les réactions de chacun d'eux face au questionnaire. Sans les avoir interrogés, les enquêtés nous ont révélé leur incapacité de comprendre la totalité des questions , ils ont même eu des difficultés à comprendre le lexique employé (simple qu'il soit) et à rédiger leurs réponses sur les questions semi-ouvertes.

Nous étions contraints de nous intervenir pour leur expliquer le sens des phrases et les questions dans leur langue maternelle (l'arabe dialectal). Un étudiant parmi les quatre nous a demandé de rédiger à sa place sa réponse qu'il veut mettre en nous la dictant, parce que, selon lui, il ne sait pas écrire correctement en français. Toutefois, nous lui avons encouragé à le faire lui-même vu le caractère anonyme du questionnaire. Nous citons à titre d'exemple quelques mots et expressions qui paraissaient difficiles à comprendre pour les étudiants ; « *Volume horaire* », « *Inutile* », « *Erreur* ».

Les étudiants soumis au test ont mis du temps pour tenter de comprendre les questions, ils se sont demandés sur le sens des unes et des autres en chuchotant. Toutefois, ils ont continué à lire/relire les questions et répondre d'une manière autonome tout en nous sollicitant à chaque blocage. Cet échantillon nous a conduit à :

- Nous rendre compte que le nombre de questions (25) est nuisible et lassant et peut conduire à une altération du temps, ce qui nous a amené à réduire le nombre tout en intégrant des questions qui se rapprochent dans le sens et les objectifs. Nous l'avons réduit alors à quinze (15) questions.

- Reformuler certaines structures des phrases (questions), remplacer certains mots par leurs synonymes

- Penser à proposer une traduction en langue arabe pour leur faciliter la tâche, or, nous ne voulions pas le faire puisque l'objectif est d'identifier le niveau des étudiants en compréhension et en production. Nous avons préféré l'explication orale en langue arabe dialectale lorsqu'on est sollicité.

II.7.1.2. Présentation de l'échantillon

Les étudiants inscrits en première année géologie sont au nombre de 120 composés d'étudiants algériens et étrangers anglophones et/ou francophones, d'étudiants nouveaux inscrits et redoublants. Il est à noter que leur nombre a diminué selon le responsable de la pédagogie au niveau du département en question. Toutefois, le nombre a diminué pour s'arrêter à 113 en raison des absences ; ce nombre est réparti en quatre groupes TD.

Notre échantillon d'étude est constitué uniquement d'étudiants algériens ayant poursuivis leurs études pré- universitaires à l'école publique algérienne et, qui sont au nombre de 95 étudiants¹. Nous avons produit 100 copies du questionnaire de quatre pages pour chaque étudiant, seulement 83 ont été récupérées.

Le choix de cet outil d'investigation s'est fait pour plusieurs raisons que nous résumons dans les points suivant :

- C'est une technique de collecte des informations très rapide, c'est-à-dire on peut distribuer le questionnaire à un grand nombre d'enquêtés et le récupérer en un laps de temps, cela permettrait à la fois de gagner le temps et fournir moins d'effort
- Il offre plus de liberté à l'enquêté, sans contraintes puisqu'il se trouve seul en face du document en l'absence de l'enquêteur, qui pourrait influencer sur lui
- orienter ses idées, contrairement à l'entretien. En plus la possibilité de choisir la réponse sans trop réfléchir, il prend son temps avant de répondre.
- C'est un moyen qui nous a permis d'obtenir même les réponses des étudiants étant absents lors de sa passation, étant donné que certains étudiants nous aient proposé de les faire passer et nous les remettre.

- Cet outil, à caractère anonyme, a permis aux étudiants enquêtés d'être à l'aise et de révéler leurs confidentialités et en toute liberté, aucune trace sur l'identité n'est présente (le nom, le prénom, la promotion ...).
- C'est un moyen très économique et ne nous a coûté pas assez de dépenses.

II.7.1.3. Présentation du questionnaire

Notre questionnaire comprend dix-huit (18) questions¹ qui se répartissent en trois rubriques :

- 1- *Le profil des étudiants* et leur rapport au français.
- 2- *Les compétences langagières* : Cela concerne surtout la nature des difficultés en expression orale.
- 3- *Les besoins spécifiques en français langue de spécialité* : Elles portent sur les attentes de notre public vis- à –vis du contenu de la matière *de Techniques d'expression*, et sur leurs besoins en langue de spécialité.

Le nombre de questions se justifie par le fait d'aider l'étudiant à mieux réfléchir et répondre d'une manière plus au moins précise, ainsi nous avons veillé à ce que les phrases soient simples et comprises par tous les étudiants tout en les adaptant à leurs niveau. Les questions composant notre questionnaire portent sur *le déficit langagier des étudiants, la motivation des étudiants et sur leurs attentes* .

Les questions qui le composent sont majoritairement de type qualitatif (15 questions) dont des questions fermées .Un prolongement des questions suit celle où l'on demande à l'étudiant de justifier sa réponse négative par (NON).Des questions sollicitant leurs opinions et des questions aux choix multiples (semi-fermées). Nous avons évité les questions totalement ouvertes tout en y laissant un espace de liberté dans quelques questions où on sollicite de nouvelles réponses/ propositions de l'étudiant.

Il est à noter que la plupart des questions sont semi fermées, leur intérêt réside essentiellement dans la facilité à traiter les réponses lors du dépouillement et de permettre aussi à nos enquêtés de répondre facilement et rapidement aux questions

sans trop réfléchir à la formulation des réponses. Bien entendu, il a été nécessaire d'intégrer aussi des questions ouvertes dans le questionnaire, parce que nous pensons qu'il aurait été difficile de connaître les représentations des étudiants sur des aspects quelque peu compliqués en leur proposant seulement des choix à cocher. Il fallait que les informateurs puissent s'exprimer afin d'expliquer et de justifier les choix qu'ils ont effectués.

Le questionnaire regroupe également quelques questions fermées, nous n'avons pas voulu intégrer des alternatives à ces questions parce que nous voulions que les étudiants puissent trancher sur des aspects sensibles de l'enquête.

Nous présentons des exemples de chaque type de questions dans le tableau suivant ;

Type de questions	Exemple
Questions fermée avec « oui /non »	-« Avez-vous déjà réalisé et présenté oralement des exposés en français au lycée ? » a- Oui b- Non
Questions de type qualitatif	-« Lorsque votre professeur de spécialité vous pose une question, vous : a- Répondez en français ? b- Répondez en arabe dialectal ? c- Ne répondez pas d- Autre..... »
Questions semi –fermée	- Vous participez pendant les cours de spécialité ?Si NON, dites pourquoi

Tableau illustrant les principaux types de questions élaborées.

II.7.1.4. Passation du questionnaire

Nous avons fait passer le questionnaire la deuxième semaine du mois de janvier (le deuxième semestre) ; c'est la période où les étudiants assistent massivement aux derniers cours avant les examens semestriels. La passation se faisait à la fin du cours de *géologie générale*, profitant du temps libre des étudiants qui nous ont informée de leur disponibilité toute l'après-midi. Leur enseignant leur a demandé de rester et leur en expliqué la raison. Nous profitons de sa présence pour le solliciter pour *un entretien*¹ sur le même thème. Il n'a pas hésité à accepter ma demande et saisi l'occasion pour nous parler de l'obstacle langagier qu'il rencontre avec ses étudiants lors de la présentation et explication des différents cours et qui entrave la bonne communication.

Après avoir expliqué à nos enquêtés l'objectif du questionnaire et les rassurer de son caractère anonyme, nous avons ressenti une grande motivation chez eux jusqu'à l'enthousiasme. Au départ, nous commençons à lire et à expliquer les questions une par une et leur demandons de répondre au fur et à mesure pour gagner du temps, ensuite, nous nous sommes trouvés obligés de reformuler verbalement les phrases et parfois utiliser l'arabe dialectal pour expliquer certains mots (réactions attendues).. Une heure de temps suffisait pour récupérer l'ensemble des réponses. Les étudiants « échantillon réduit » se sont chargés de ramasser les copies et me les remettre. Comme nous l'avons cité précédemment, nous avons eu au final 83 copies qui seront soumises à une analyse minutieuse dans ce qui suit.

II.7.1.5. Dépouillement

Après récupération des réponses, nous avons aussitôt soumis les données collectées à l'analyse. Rappelons que le nombre total des étudiants inscrits est de 113, deux étudiants étrangers compris, le nombre de copies récupérées est de 83 copies . Nos enquêtés se composent de 44 garçons, soit un taux de (62.65) % et de 39 filles , soit (37.35) %. Nous n'avons pas proposé ce détail dans notre questionnaire étant donné que les responsables du département de géologie nous

aient fourni tous les renseignements sur les étudiants à savoir, le nombre, le sexe, les nouveaux inscrits, les redoublants....etc.

Il est à signaler que les étudiants enquêtés sont en grande partie de la wilaya d'Annaba tandis que les autres étudiants, ils viennent des différentes régions du pays à défaut de la spécialité dans leurs universités. Nous allons procéder dans les lignes qui suivent, à la présentation des données obtenues au moyen du questionnaire et qui seront, à chaque fois, suivies de nos commentaires en guise soit d'une conclusion ou d'une synthèse :

➤ **Question n°1 : Quelle est votre série au baccalauréat ?**

Par cette question, nous voudrions connaître le profil scolaire de l'étudiant avant d'accéder à l'université pour mieux cerner le niveau général et permettre la comparaison s'il y a lieu.

Filières	S.Expérimentales	Mathématiques	Autres
Nombre d'étudiants	83	00	00

Commentaire et analyse

Selon les réponses obtenues sur cette question, les étudiants enquêtés ont tous (100%) un Bac de série Sciences Expérimentales, filière rebaptisée lors de la refonte du système éducatif en 2003,

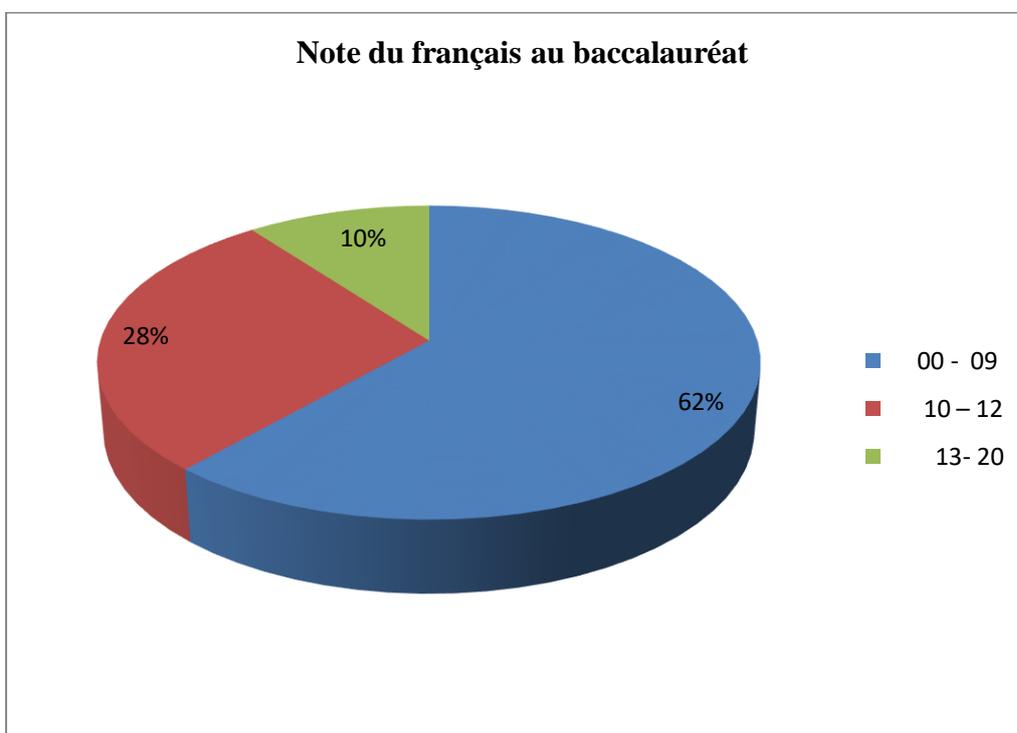
Les résultats recueillis montrent que les étudiants ont tous suivi le même parcours scolaire et par conséquent ,ils avaient faitles mêmes programmes dans toutes les matières, y compris le français, enseigné en tant qu'une première langue étrangère, avec un coefficient de (2), et bénéficiant d'un même volume horaire hebdomadaire de trois heures (3h) au même titre que l'anglais !

Comme nous l'avons mentionné dans notre *introduction générale*, les étudiants ont fait une scolarisation en langue arabe durant tout leur cursus pré-universitaire, le français, n'y était qu'une matière à part entière.

➤ **Question n°2 : La note de français au baccalauréat :**

Nous avons jugé intéressant de mettre le point sur cette variable faillie de l'existence d'un test de positionnement en français pour accéder à la formation en géologie, c'est le seul moyen pour nous qui nous permettra de connaître les différents niveaux en français. Nous présentons les résultats sur le tableau qui suit :

Note	00 - 09/20	10 – 12/20	13- 20/20
Nombre d'étudiants	43	32	18
Pourcentage	57,83%	26 ,50%	09,63%



Commentaire et analyse :

Les résultats obtenus nous renseignent sur le taux d'étudiants ayant obtenu une note inférieure, égale ou supérieure à 10/20. Ceux-ci nous permettent de former une idée première sur le niveau des étudiants en français. En effet, les données montrent que le taux d'étudiants n'ayant pas obtenu une moyenne égale à 10/20 est de 57,83% tandis que ceux qui ont eu une note égale ou supérieure à 10/20 ne représentent qu'un taux de 36,14% , ce qui explique clairement une nette divergence de niveau en français chez nos enquêtés issus de la filière sciences expérimentales .

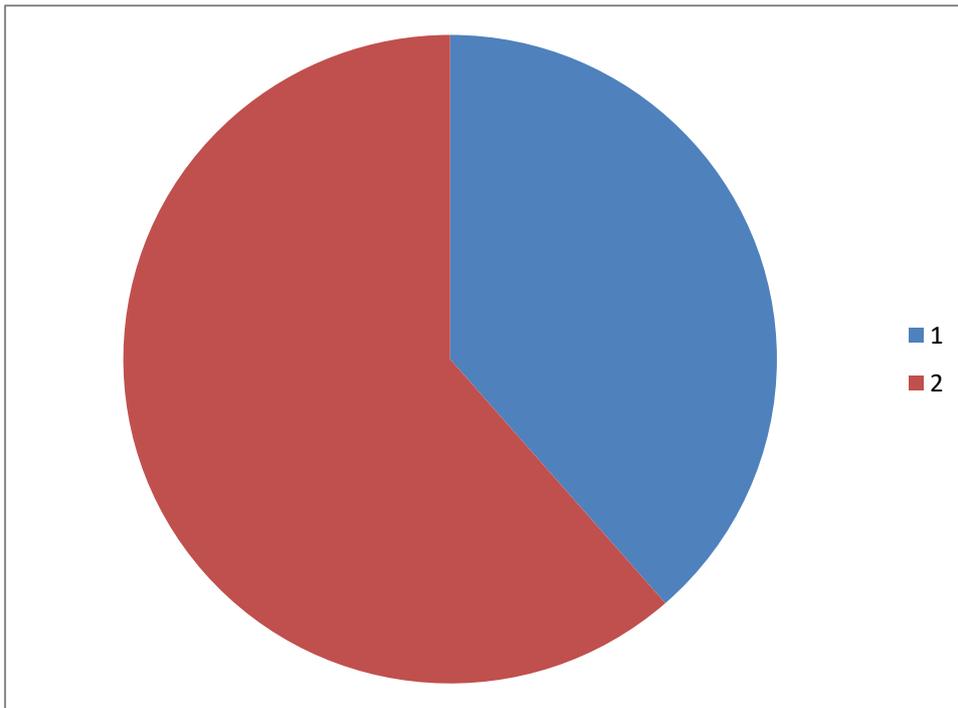
Ces statistiques peuvent être expliquées et interprétées par la démotivation et l'indifférence vis-à-vis de l'apprentissage et de la matière du français, vu comme étant matière secondaire par rapport aux autres matières, dites matières essentielles (Les mathématiques, la physique et les sciences naturelles), ayant des coefficients très élevés. A cela s'ajoute d'autres facteurs contribuant à ces résultats que nous présenterons dans le restant de notre analyse.

➤ **Question n°3 : La filière de géologie, était-elle votre choix ou une orientation automatique ?**

Par cette question, nous voudrions examiner la motivation et les représentations des étudiants envers /sur la discipline à étudier :

Réponses	Mon choix	Orientation automatique
Nombre de réponses	32	51
Pourcentage	38,55%	61,44 %

Diagramme circulaire :



commentaire et analyse :

Comme l'indiquent les résultats, 61,44% des étudiants n'ont pas choisi la filière, ils y étaient orientés automatiquement après inscription universitaire, et ce en fonction de la moyenne obtenue et des besoins du département, 38,55% seulement déclarent avoir choisi la spécialité. A l'université, le bachelier est le seul décideur de son choix. Il peut s'inscrire dans la filière qui lui convient. Toutefois, il existe des filières qui exigent certaines conditions en l'occurrence la moyenne (une mention élevée) et la maîtrise de la langue française pour comprendre les différents cours ; c'est le cas des sciences médicales et de l'architecture. Sachant qu'il n'existe aucun test de connaissance ou de maîtrise de la langue n'est mis en place pour poursuivre les études universitaires dans la filière scientifique.

La filière de géologie est ouverte à tout bachelier ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à dix, abstraction de la note du français, qui ne présente aucun obstacle pour s'y inscrire. Ceci s'explique par le taux important d'étudiants orientés automatiquement vers cette filière, qui la plupart d'entre eux, ne possède pas les compétences suffisantes en français, ce qui entravera la réussite dans leurs cursus.

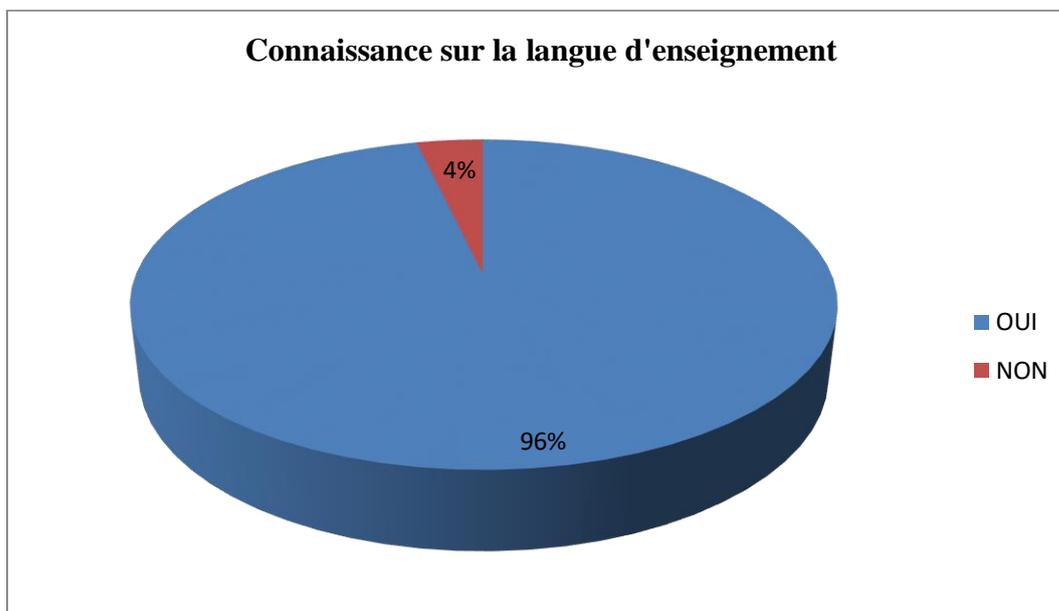
➤ **Question n°4 :Saviez- vous que la formation en géologie est en français :**

Nous voudrions, à travers cette question savoir si les étudiants avaient des connaissances préalables sur la nature de la spécialité (les portes ouvertes sur l'université, par exemple) et sur sa relation avec le français .Par ailleurs , nous voudrions savoir s'ils étaient prêts pour faire face à ce nouveau type d'apprentissage dispensé totalement en français .

Les résultats obtenus sur cette question se présentent comme suit :

Réponses	OUI	NON
Nombre de réponses	80	03
Pourcentage	96 %	03,61

Diagramme circulaire :



Commentaire et analyse :

Cette question vise essentiellement à savoir si les étudiants sont conscients de la transition langagière et s'ils ont une connaissance préalable sur le type de formation qu'ils envisageront entreprendre et surtout s'ils sont prêts à apprendre en français à l'université.

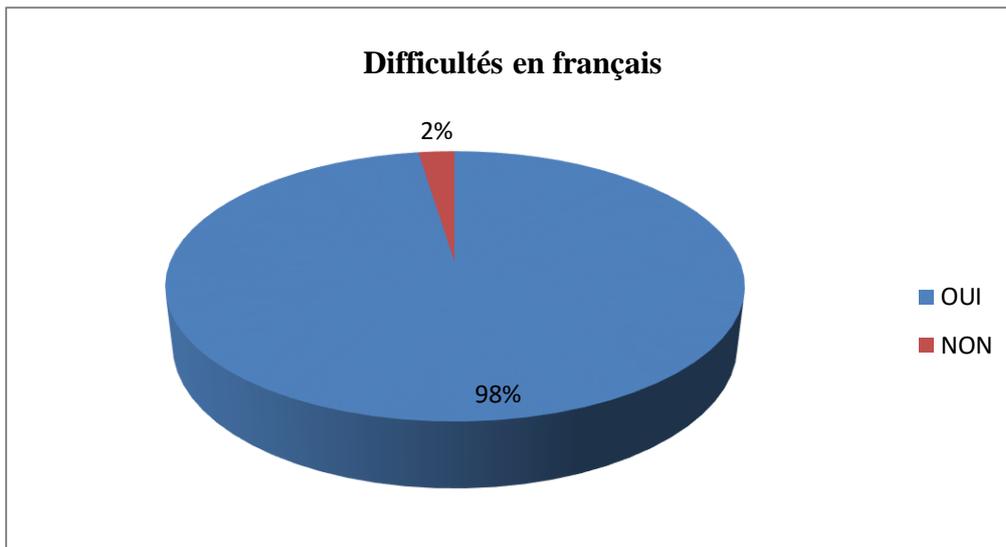
Il est fort constatable, d'après les données recueillies sur cette question, que la majorité écrasante des étudiants savaient que l'apprentissage en géologie et dans les filières scientifiques est dispensé en français., c'est-à-dire (96%), qui affirment avoir l'information . En dépit des faibles résultats dans la matière de français obtenues au baccalauréat, les étudiants interrogés (qui représentent évidemment l'image des autres étudiants scientifiques techniques) ont choisi la filière de géologie et s'y « aventurer », ils n'avaient le choix .

➤ **Question n° 5 :Avez-vous des difficultés en français ?**

Nous avons intégré cette question pour éclaircir celle qui l'a précédée. En effet, tout en sachant que la formation en géologie se fera en français, nous voudrions savoir s'ils sont prêts linguistiquement à suivre les études dans une langue considérée auparavant comme une langue étrangère dispensée en tant qu'une matière à part entière, à l'instar de l'anglais. Les résultats étaient comme suit :

Réponses	OUI	NON
Nombre de réponses	81	02
Pourcentage	98%	2%

Diagramme circulaire :



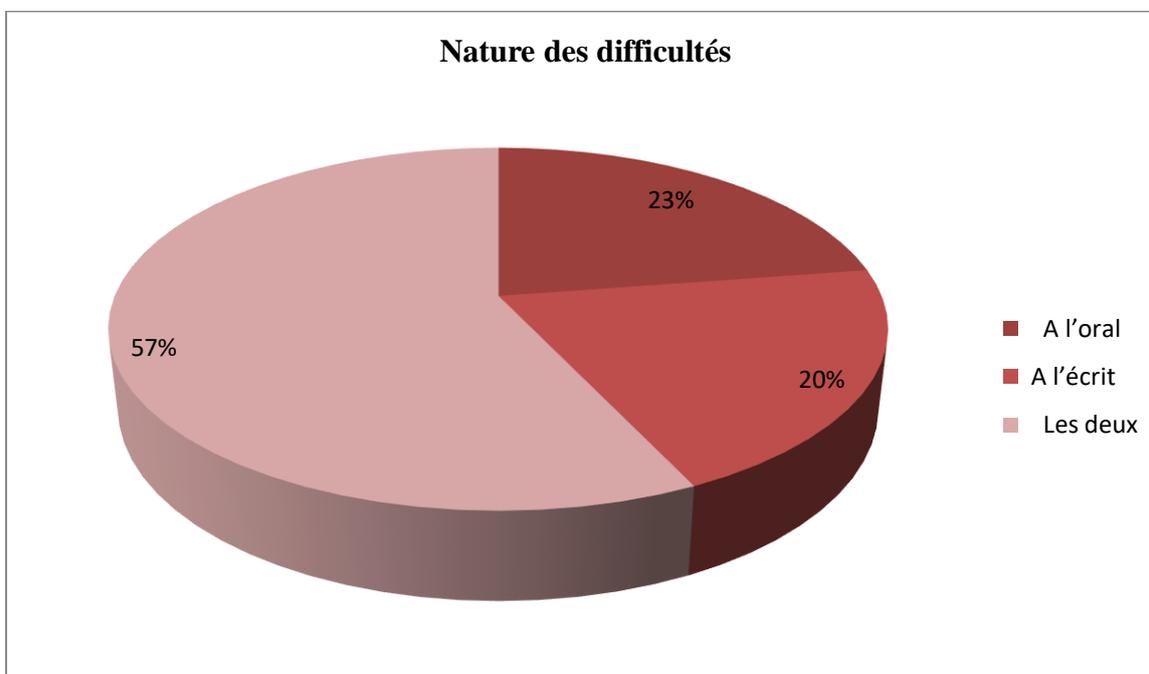
Commentaire et analyse :

Cette question vise à identifier les problèmes langagiers globaux chez les étudiants et s'ils sont conscients de leur blocage. Cela nous permettra de mieux décrire les difficultés qu'ils rencontrent afin de mieux rendre compte de leurs besoins. Nous désignons par difficultés les quatre compétences de communication (compréhension et expression orale, compréhension et production écrite). Les résultats obtenus montrent clairement que la majorité des étudiants se disent avoir des difficultés en français, soit un taux de 98%, ceci dit, les nos étudiants n'ont pas les compétences langagières requises pour faire face à ce type d'enseignement.

➤ **Question n°6 : Si OUI, à quel niveau se situent vos difficultés ?**

Cette question est posée dans le but de savoir à quel niveau se font ressentir les besoins langagiers chez les étudiants. Elle vient compléter la précédente pour nous permettre de mieux cerner la nature des difficultés ressenties et si les étudiants sont conscients de leur faiblesse. Toutefois, des données positives pourraient se présenter quand au nombre d'étudiants ayant déclaré avoir une bonne maîtrise du français.

Réponses	A l'oral	A l'écrit	Les deux
Nombre de réponses	21	19	43
Pourcentage	25,30%	22,89	63,85



Commentaire et analyse :

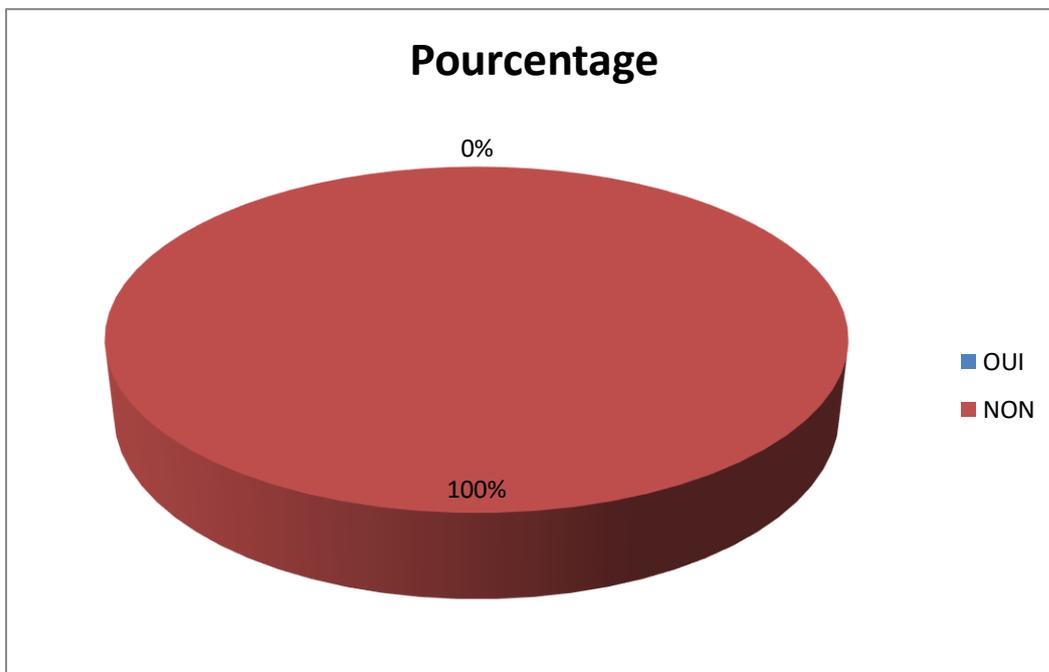
Les résultats affichés ci –dessus indiquent qu’un bon nombre d’étudiants , voire la plupart d’entre représentant 63.85% ressentent des difficultés en français tant à l’oral qu’à l’écrit. En effet, cette question qui visait ceux ayant des problème de langue (voire question n°5), va nous permettre de les décrire afin de mieux comprendre les besoins réels. Nous avons constaté d’après les données chiffrées que les étudiants en difficultés (selon eux) déclarent avoir des problèmes langagiers à l’oral et l’écrit d’où les taux de 25.89% et de 22.82% respectivement alors qu’une grande partie d’entre eux affirme avoir des difficultés à tous les niveaux.

➤ **Question n°7 : Parlez –vous le français dans votre quotidien ?**

Nous voudrions savoir ,par cette question si nos étudiants ont des compétences langagières pré-requises de leur entourage et s'ils ont l'habitude de la pratiquer dans leur vie quotidienne en dehors de la salle de cours ou même de l'université. En effet, nous estimons que le milieu de l'étudiant est un facteur important pour la maitrise de la langue .

Réponses	OUI	NON
Nombre de réponses	00	83
Pourcentage	00%	100%

Diagramme circulaire :



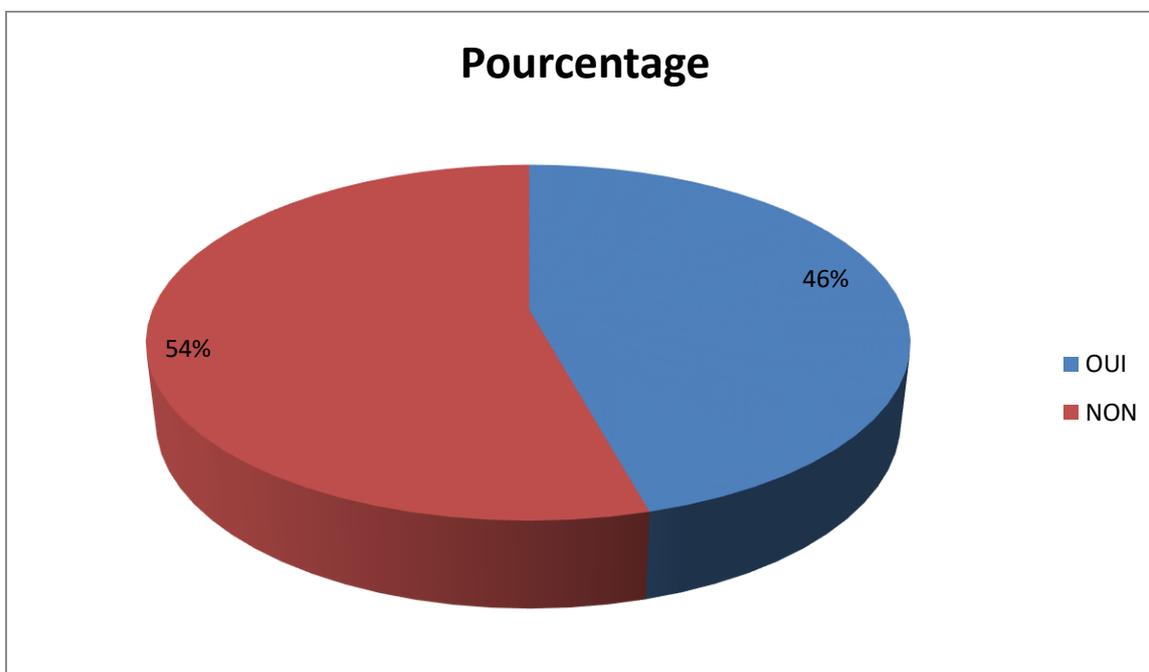
Commentaire et analyse :

Les résultats affichés sur le tableau montrent clairement qu'aucun de nos enquêtés n'utilise le français en dehors du cours. En dépit de son statut privilégié et de son omniprésence dans l'environnement de l'algérien (administrations, hôpitaux, médias...etc), le français n'est pas utilisé par le simple citoyen y compris l'étudiant, qui parle le dialecte algérien où l'on intègre des mots français parfois.

➤ **Question n°8 : Vous participez pendant les cours de spécialité ? Si NON justifiez :**

L'objectif de cette question est de savoir si l'étudiant comprend ses cours dispensés en français mais sur sa motivation. En effet, plus il maîtrise la langue d'enseignement, plus il comprend et interagit. Nous nous focalisons dans cette question sur la compétence orale, objet de notre recherche

Réponses	OUI	NON
Nombre de réponses	38	45
Pourcentage	45.78%	54.22%



Commentaire et analyse :

Nous notons à partir des réponses données que 45 étudiants soit un taux de 54.22% déclarent qu'ils ne participent pas pendant les TD et TP (cours de spécialité) . 45.78 d'entre eux répondent par OUI , soit 38 étudiants. Ces réponses suggèrent les raisons suivantes :

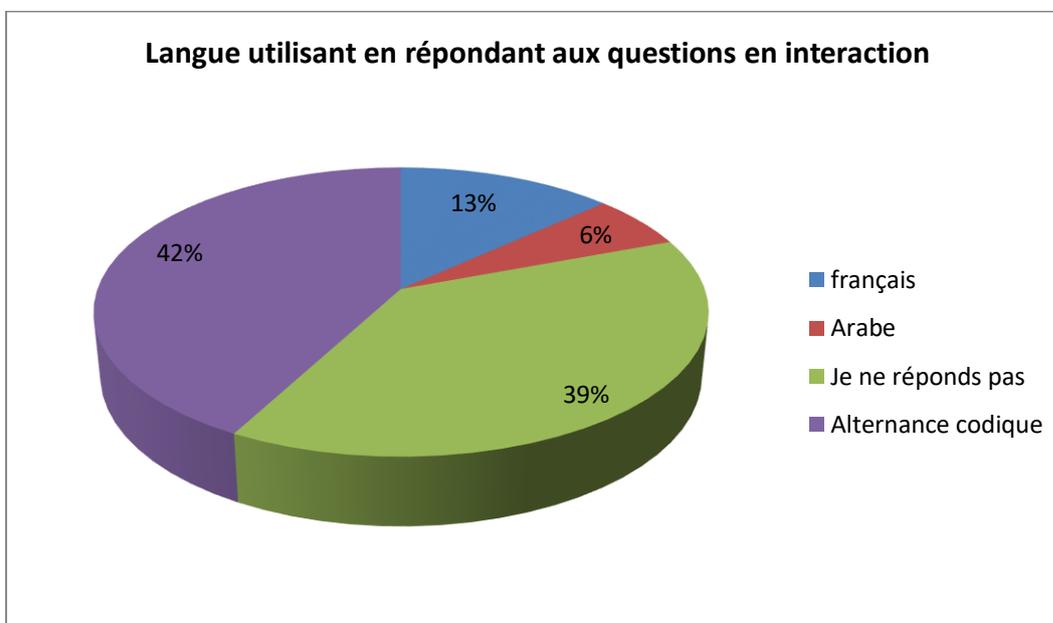
- a- Les étudiants ayant répondu par NON pourraient ;
 - S'abstenir en raison de leur timidité (facteur psychologique)
 - Se contenter de prendre des notes, d'écouter et de la simple réception des informations
 - Ne pas posséder le bagage linguistique en français suffisant pour interagir
 - Ne pas être motivé par le cours et le sujet
 - La méthode d'explication de l'enseignant est compliquée
 - La question posée n'est pas claire, incompréhensible
 - Manquer de confiance en soi
- b- Les étudiants ayant répondu par OUI, auraient
 - Eu une maîtrise suffisante de la langue d'enseignement
 - Été motivés par le sujet et eu des pré requis sur le cours
 - Une confiance en soi reflétant sa forte personnalité et son audace
 - Chercher à être évalué et récompensé par une note
 - Voulu attirer les regards et les intentions
 - Répondu aux questions et solliciter des réponses en français même si sa langue est incorrecte
 - Été attiré par la méthode de l'enseignant qui est motivante et l'aide à agir et à être actif dans son apprentissage

D'autres réponses possibles trouveraient place dans les réponses aux questions qui suivent.

- **Question n°9 : Vous répondez aux questions posées par l'enseignant de spécialité en :**

Cette question vient éclaircir celle qui l'a précédée , le but est d'y chercher à trouver d'éventuels réponses au problème lié manque de motivation et d'interaction chez certains étudiants Nous avons essayé de leur donner un espace de liberté quant aux raisons de leur démotivation et abstention vis-à-vis de la prise de parole pendant les activités d'apprentissage de spécialité (TD /TP) . Les réponses étaient les suivantes :

Réponses	français	Arabe	Je ne répons pas	Alternance codique
Nombre de réponses	11	05	32	35
Pourcentage	13.25%	06.02%	38.56%	42.17%



Commentaire et analyse :

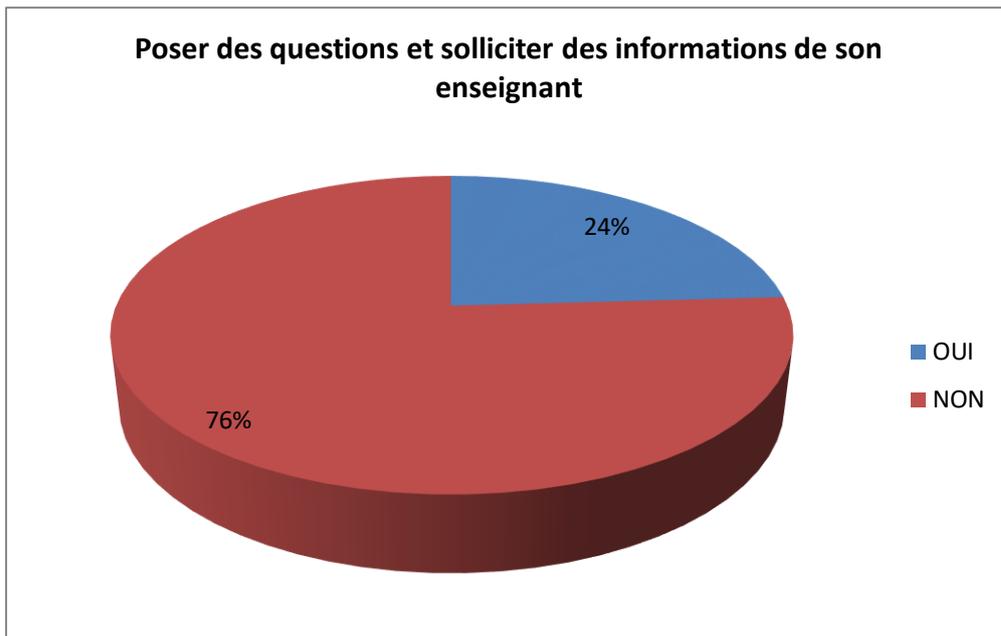
- Les étudiants déclarant avoir répondu en français représente un taux assez faible , en effet, 13.25% seulement utilisent le français pour répondre et interagir. Ils possèderaient les compétences langagières requises pour y faire
- 06.02% des étudiants utilisent l'arabe (dialectal évidemment) pour interagir, faute de langue correcte, voire par manque de compétence linguistique, ils préféreraient répondre ainsi pour marquer leur présence peut être et faire comprendre aux enseignants qu'ils ont compris le cours et les questions , mais ils ne peuvent pas répondre dans la langue cible.
- Un taux assez élevé des étudiants qui refusent de répondre dans aucune langue représentant une majorité soit 38.56% déclarent s'être abstinés vis-à-vis pour des raisons que nous avons citées supra, et qui pourrait trouver des réponses dans le dernier choix (ouvert), où l'étudiant va nous aider à mieux comprendre le problème .
- Enfin, nous avons pu recenser un certain nombre de causes liés à l'obstacle langagier et à d'autres facteurs que les 42.17 de nos enquêtés , et que nous résumons dans les points suivants :
 - Ils répondent en arabe dialectal tout on y introduisant des termes spécifiques à leur domaine de spécialisation en français
 - Ils connaissent la réponse mais il n'ont pas « le courage » de les dire de peur d'être critiqués et d'avoir fait une erreur.
 - Ils n'ont pas des connaissances préalables sur le sujet et la question posée, c'est-à-dire les pré requis .
 - Ils assistent pour éviter les absences, de peur d'être sanctionnés en cas d'absence aux TD.
 - L'évaluation de la participation n'est pas comptabilisée , l'enseignant se contente des travaux exposés et remis, voire écrits (examen et compte rendu).

- Des problèmes de santé et organiques peuvent se présenter (orthophonique, dyslexie, dysphasies...).
- Des problèmes sociaux et familiaux agissent sur la concentration et la motivation de l'étudiant.
- La question de l'habitude , l'étudiant n'est pas habitué ni initié à prendre la parole pendant les cours dans les cycles pré universitaires.
- Un dernier qui mériterait d'être abordé, c'est le comportement de l'enseignant. En effet, certains étudiants accusent les enseignant d'avoir privilégié ces qui s'expriment bien en français même s'ils ne sont pas bon ou leur niveau est inférieur.

➤ **Question n°10 et 11 : pendant le cours de spécialité, vous sollicitez une explication ou vous posez des questions à votre enseignant ?**

Nous avons introduit cette question afin de mieux connaître le niveau en langue cible de nos enquêtés, notamment en ce qui concerne l'aspect syntaxique et grammatical. Lorsque nous leurs demandons s'ils sont capable de poser des question et / ou demander des explications sur un point relatif au cours de spécialité, nous visons la constructions de la phrase interrogative, autrement dit, l'étudiant est il capable de produire une phrase interrogative dans des situations de communication orale spontanée pour s'en servir dans la langue de spécialité, prendre des décisions autonomes ,savoir manier ses formes (interrogation directe, indirecte, par intonation , par inversion..).Donc, ce point s'avère indispensable dans l'étude des besoins pour une meilleure réflexion l'élaboration d'un dispositif adéquat. En voici les résultats :

Réponses	OUI	NON
Nombre de réponses	20	63
Pourcentage	24.10%	75.90%



Commentaire et analyse :

Il est fort constatable que les données obtenues précédemment sont confirmées par ces réponses. : 63 étudiants , soit 76% des enquêtés sont incapable de prendre la parole pour solliciter des explications pour mieux comprendre leur cours de spécialité, ils ne peuvent en effet poser des questions en situation spontanée oralement faute de langue d'une part, et parce qu'ils ne savent pas construire des phrases interrogatives correctes sur un élément de leur cours. Ceci dit, la majorité des étudiants de 1^{ère} année continuent à poursuivre leur études avec le blocage langagier dont ils connaissaient dans le cycle précédent.

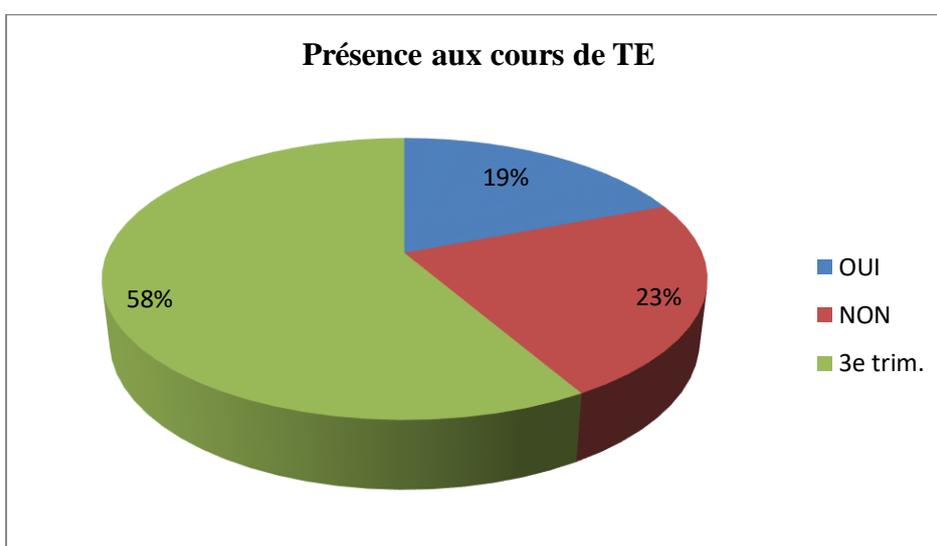
Quand au reste, au nombre de 20, soit 24%, représente la minorité qui possède d'une compétence langagière suffisante déclare pouvoir interagir en posant des questions et sollicitant des explications et des informations , toutefois, l'emploi de phrases correctes grammaticalement reste à vérifier !

12/ Est-ce que vous assistez régulièrement aux cours de TE ?

La matière de technique d'expression est dispensée, selon le canevas fourni par le ministère, sous forme de travaux dirigés (TD), bénéficiant d'un volume hebdomadaire de 1h30. De ce fait, selon la tradition , la présence y est obligatoire pour éviter les sanctions, qui mèneront parfois aux exclusions. L'objectif de cette

question est de savoir la place qu'occupe cette matière chez l'étudiant et s'ils lui donnent de l'importance à l'égard des matières de spécialité. Les réponses à cette question vont nous aider à penser davantage aux besoins réels des étudiants et à leurs attentes vis-à-vis du contenu de cette matière .

Réponses	OUI	NON	Pas très souvent
Nombre de réponses	76	05	02
Pourcentage	75.90%	09.64%	14.46%



Commentaire et analyse :

Les résultats obtenus s'expliquent de la manière suivante :

- 76% des étudiants, affirment qu'ils assistent régulièrement aux cours de *Techniques d'expression*, à l'instar de la plupart des matières de spécialité, cette matière est dispensée, comme nous l'avons déjà expliqué, sous forme de TD. Ce qui oblige les étudiants à y assister de peur d'être sanctionnés par l'absentéisme, ce qui contribuera à l'exclusion en dépassant le nombre d'absence autorisé (trois absences justifiées). Par ailleurs, ce taux assez important peut être dû à l'intérêt qu'il a accordé à cette matière sur le plan langagier ainsi qu'aux attentes de ces étudiants vis-à-vis de ses finalités et de son contenu et son rapport avec la spécialité.

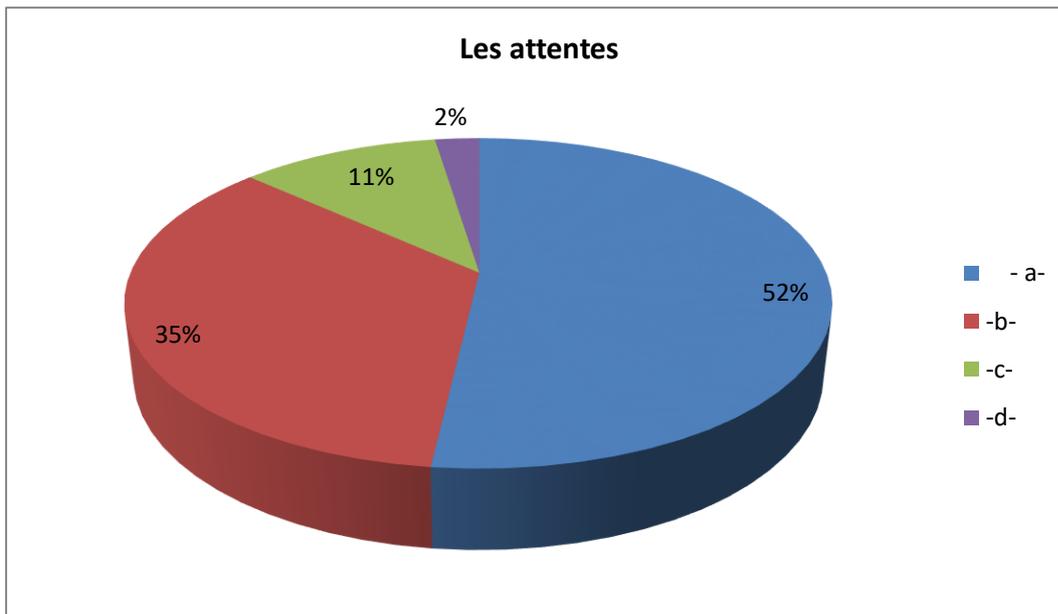
- 05% des enquêtés n’y assistent pas, ceci s’explique probablement par la démotivation, la négligence de la matière, qui est considérée comme une matière secondaire, vu son coefficient faible (01). Ils devraient également acquis la matière l’an dernier, c’est-à-dire , des redoublants
- 02 % d’entre eux, disent qu’ils n’y assistent pas ,devraient acquis la matière l’an dernier, c’est-à-dire, des redoublants .

➤ **Question n°13 : Selon vous, la matière de TE devrait :**

L’objectif de cette question, qui tente de faire connaître le point de vue des étudiants sur les cours de *Techniques d’expression*, et sur leurs attentes, ne se dissocie pas de l’objectif fondamental de la présente thèse. On ne peut en effet étudier les besoins langagier en langue de spécialité chez nos étudiants scientifiques, en l’occurrence les géologues, sans évoquer les besoins en français général. Comme nous le savons, la langue de spécialité fait partie de la langue générale ou usuelle.

C’est dans cette optique que nous chercherions à connaître les attentes de nos étudiants de cette matière en les impliquant dans leurs activités d’enseignement/ apprentissage, bien qu’elles soient centrées sur les situations de communication de la langue de spécialité. Mais on ne peut parler de langue spécialisée que si on maîtrise la langue courante..

Réponses	- a-	-b-	-c-	-d-
Nombre de réponses	43	29	09	02
Pourcentage	52%	35%	11%	02 %



Commentaire et analyse :

La grande majorité des étudiants soit un taux de 52% s'accorde pour déclarer que les cours de *Techniques d'expression* devraient les aider à mieux parler en français, pour pouvoir agir dans les différentes situations de communications orales auxquelles ils feraient face (Interaction, soutenance, exposé, présentation des rapports de stage...). Cela dit que la compétence orale est primordiale pour la plupart de nos enquêtes .

-35% des étudiants expriment leur volonté d'apprendre le français pour mieux comprendre les cours de spécialité du fait que c'est par le biais de l'oral que se dispensent ces cours par les enseignants de spécialité , le cours magistral en est le meilleur exemple, et ce, dans le but de réussir leur cursus universitaire.

-11% estiment que le contenu de la matière d'TE devrait développer chez les compétences à la fois orales et écrites , à savoir la grammaire et la conjugaison, c'est-à-dire , ils désireraient, maîtriser le français usuel , pour accéder à la langue de spécialité , et par conséquent palier aux problèmes de langue qu'ils ont.

. Contrairement aux autres étudiant, 2% d'entre eux, représentant une minorité, semble être indifférents, voir réticents vis-à-vis des cours de langue. Ils pensent en effet que cette matière est inutile et n'a pas lieu d'être.

➤ **Question n°14 : Pensez -vous que le volume horaire consacré à la matière de TE est :**

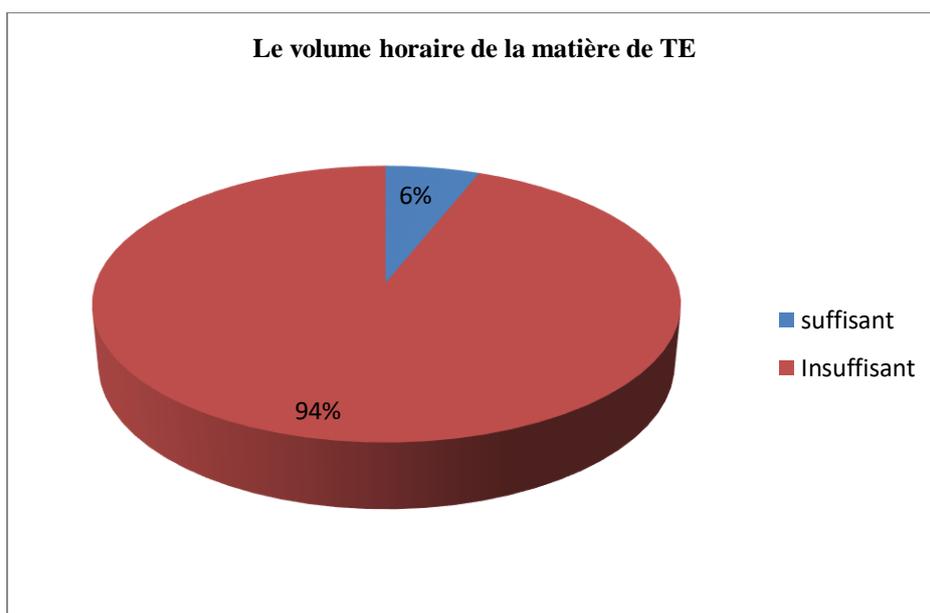
Pour mettre en place un enseignement en langue de spécialité, il est indispensable d'accorder une grande attention au facteur temps. En effet, le volume horaire

Réservé devrait aider les étudiants à progresser dans la langue cible et à réussir dans leurs études . Autrement dit, chaque activité d'apprentissage du français devrait avoir le temps suffisant pour installer ou développer telle ou telle connaissance linguistique ou compétence langagière (écrite ou orale)

Pour ce faire, il nous semble opportun de connaître l'avis des étudiants sur la question, cela nous aidera à nous situer davantage par rapport aux besoins réels de ces étudiants, y compris le temps

Réponses	Suffisant	Insuffisant
Nombre de réponses	05	78
Pourcentage	06%	94%

Diagramme circulaire :



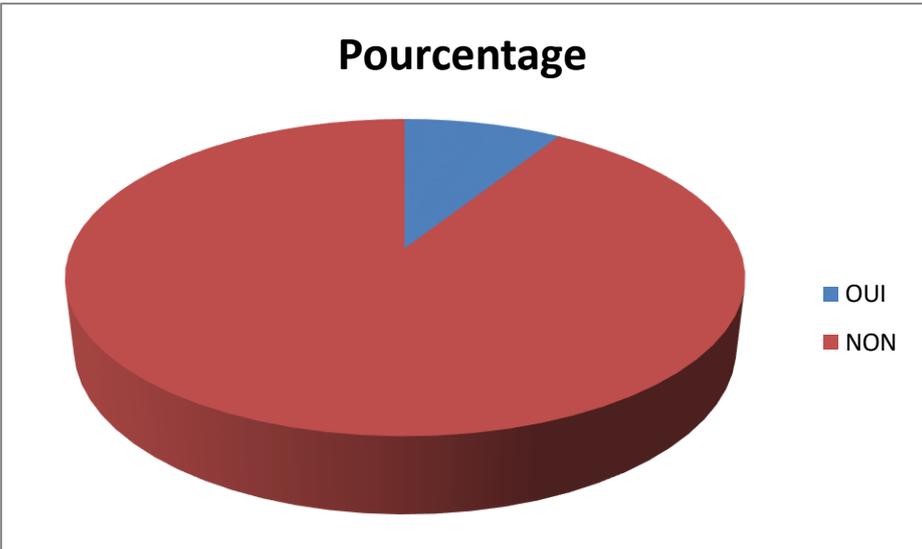
Commentaire et analyse :

Comme l'indiquent les pourcentages et les chiffres, nous remarquons que la majorité écrasante des étudiants questionnés, soit un taux de 96% affirment que le nombre d'heures consacré à la matière de TE(1h30/ semaine)n'est guère suffisant pour répondre à leurs besoins en français. En effet, si nous observons l'emploi du temps hebdomadaire des 1^{ère} année, nous constatons que la matière en question e représente pas grand chose, avec un volume horaire de 1h30 par semaine, assuré dans l'amphithéâtre à tous les groupes confondus. Autrement dit, un cours magistral ayant le statut d'un TD !.Toutefois, 6% seulement des enquêtés pensent que le volume horaire est suffisant, ceci peut être expliqué par le fait que ces étudiants ont les compétences langagières en français et qu'ils pensent qu'ils n'ont besoin d'assez de temps pour l'apprendre., voire une matière inutile.

15/ Suivez-vous une formation de langue française en dehors de l'université ?:

Nous voudrions, à travers cette question, savoir si les étudiants suivent des cours supplémentaires de français en dehors de l'université, pour palier à leurs problèmes de langue et d'améliorer leurs compétences langagières. Cela nous permettra de comprendre à quel point ces étudiants s'intéressent à la matière, la place qu'ils accordent au français et s'ils sont conscient de son rôle dans la compréhension des et de la réussite universitaire du fait de son statut de langue de transmission des savoirs et de production scientifique. Les réponses étaient les suivantes :

Réponses	OUI	NON
Nombre de réponses	15	68
Pourcentage	19%	81%



Commentaire et analyse :

II.7. 2.L'entretien avec des enseignants de spécialité

Lors des différentes rencontres avec les enseignants du département de géologie (Réunions, conseils pédagogiques, dans la salle des enseignants...), ils affirment que le niveau de la plupart des étudiants en français est très faible et constitue par conséquent un obstacle important au bon déroulement des enseignements, tant en compréhension qu'en production.

Afin de mieux nous approfondir dans la question des difficultés langagières orales des étudiants de géologie, nous avons jugé indispensable d'interroger les enseignants du département de géologie sur la pratique du français de spécialité ainsi que sur le niveau de leurs étudiants en français.

Après avoir recueilli des données préliminaires à l'aide du questionnaire, nous avons pensé à l'élaboration d'un guide d'entretien avec les enseignants de spécialité en raison du caractère ambigu de certaines réponses des étudiants d'une part, et du manque ou de l'absence d'un certain nombre de réponses d'autre part. L'objectif étant de mieux recenser ensuite d'analyser les besoins langagiers des étudiants et en garantir la fiabilité et l'exactitude des informations obtenues à partir du questionnaire.

Nous allons donc nous recourir à une approche plus approfondie qui est « *l'approche qualitative* » et qui tend à compléter davantage l'étude antérieure connue sous le nom de l'approche quantitative fondée essentiellement sur des données statistiques (chiffrées).

Selon Dumez .H (2011 : 47) la recherche qualitative« *...cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation.* ». Cette démarche d'enquête est fondée sur des questions semi-structurées ou même non structurées dans le cadre desquelles le chercheur ou l'intervieweur travaille avec un guide de discussion ou un guide d'entretien élaboré selon le sujet et l'objectif de l'étude. Comparativement aux techniques d'investigation sur la base de sondage, la recherche qualitative n'a pas recours à un questionnaire fermé.

« Le recours à l'entretien sert dans ce cas à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire. Les entretiens complémentaires permettent alors l'interprétation des données déjà produites. »BLANCHET A., GOTMAN, (2007:p.43)

Le chercheur tente d'orienter et d'adapter le guide de discussion ou le guide d'entrevue selon les réponses et les expériences individuelles des participants. Le chercheur peut ainsi éliminer des parties de questions qui ne génèrent pas beaucoup d'informations utiles et ajouter ceux qui sont plus prometteuses. La recherche qualitative se caractérise par une approche qui vise à décrire et à analyser la culture et le comportement des humains et de leurs groupes du point de vue de ceux qui sont étudiés.

« Ce qui fait l'intérêt de l'entretien c'est la souplesse de la méthode, l'adaptabilité au sujet et au contexte, l'évaluation de la motivation, de l'implication de l'interviewé. Possibilité de recueillir la dimension émotionnelle, les réactions affectives, ce qui est difficile avec les autres méthodes de recueil. »BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (2011 :95

II.7.2.1. Les différents types d'entretien

Il existe différents types d'entretien, selon leur degré de structuration, nous en présentons les trois principaux types : *Directif, semi-directif et non directif*. Nous les définissons comme suit :

- ***L'entretien directif*** : fortement structuré, il correspond à un ensemble de questions ouvertes. Il est uniformisé dans la forme et l'ordre des questions posées. l'individu doit se situer dans le cadre de référence déterminé par l'entretien (il doit obligatoirement répondre aux questions, ne peut s'en écarter). Les réponses sont peu développées. *L'entretien directif* exige une bonne connaissance du domaine étudié et de la population étudiée, de son

langage et de ses systèmes de référence. En général cet entretien est pratiqué pour vérifier un problème déterminé, lors d'une enquête.

- ***L'entretien semi-directif*** : se situe entre l'entretien directif et l'entretien non-directif. Il est ni totalement fermé, ni totalement ouvert. Les thèmes à aborder sont fixés à l'avance. Mais l'ordre et la forme de présentation des thèmes sont libres. On procède en général à ce type d'entretien pour approfondir la connaissance d'un domaine ou vérifier l'évolution d'un phénomène connu. C'est la forme qui est certainement la plus utilisée en recherche. Pour eux, le chercheur dispose d'une série de questions-guides relativement ouvertes à propos desquels il veut obtenir une information. Il ne pose pas forcément toutes les questions dans l'ordre prévu initialement. Il laisse venir le plus possible l'interviewé pour qu'il puisse parler selon une logique qui lui convient. L'intervieweur pose les questions que l'interviewé n'a abordées de lui-même.
- ***l'entretien non directif*** : ce type d'entretien appelé encore non standardisé, non structuré ou libre permet d'atteindre des niveaux plus profonds d'opinions et d'attitudes car la technique laisse un maximum de liberté au sujet. L'entretien de recherche ou d'évaluation ne pourra réutiliser qu'une partie seulement de la démarche. L'attitude du chercheur ou de l'évaluateur adoptant cette technique est fondée sur deux principes. L'acceptation de l'autre : il importe de ne jamais montrer quelques sentiments devant les propos du sujet, si ce n'est une acceptation positive. L'enquêteur se tache à en faciliter l'expression

Dans un entretien de type non-directif, seul l'enquêté parle, exprime son point de vue sans avoir en retour le jugement de son intervieweur. Il tente d'aller ainsi le plus loin dans son analyse, situation difficile à vivre, mise à nu, mais aussi sentiment de ne pas pouvoir tout dire, « d'aller jusqu'au bout », de « dire la vérité », d'où sentiment de frustration et mise en place de stratégies discursives pour compenser cet handicap (discours impersonnel, autocritiques justificatives, tendance à vouloir impliquer l'intervieweur pour avoir son avis, etc.).

II.7.2.2.Choix du type d'entretien

Nous avons choisis l'entretien *semi-directif*. Il porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans une grille d'entretien que nous avons préparée. En d'autres termes, ce type d'entretien nous permettra de centrer le discours des informateurs autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et noté dans un guide d'entretien qui se situe entre l'entretien directif et l'entretien non directif. Nous avons fixé à l'avance les thèmes à aborder. Mais l'ordre et la forme de présentation des thèmes sont libres. C'est la forme qui est certainement la plus utilisée en recherche. Lors de l'entretien, le chercheur dicte uniquement les différents thèmes devant être abordés sans pour autant pratiquer un questionnement précis.

A ce propos, Blanchet, Ph (2000 : 41) précise que : « *Grâce à la possibilité de relance et d'interaction entre enquêteur et enquêté, l'entretien semi-directif permet de compléter les résultats obtenus à l'aide d'un sondage quantitatif et donner une précision dans les informations recueillies.* ». Il affirme ainsi que «L'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contenant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) ».

II.7.2.3. L'enquête par entretien

Cette technique d'enquête se veut une enquête à usage complémentaire. elle est menée parallèlement, postérieurement ou encore, en amont et en aval d'une enquête par questionnaire ou après une observation. Comme son nom l'indique, elle apporte des informations complétant celles fournies par les techniques d'enquête en question. Autrement dit, l'enquête par entretien ne remplit pas la même fonction que celles de la technique de recueil principale, que ce soit l'observation ou le questionnaire. Comme elle se place généralement à la fin, sa contribution diffère donc selon le cas de figure envisagé. Elle permet, soit de construire et

d'interpréter les données, soit de les compléter ou bien encore d'enrichir leur compréhension.

L'entretien complémentaire sert également à contextualiser les résultats obtenus et à faciliter ainsi leur interprétation. Selon Blanchet, A. Gotman, A : « *Soit elle (l'enquête en question) enrichit la compréhension des données, soit elle les complète, ou bien encore elle contribue à leur construction et à leur interprétation* ».

Les questions qui composent l'entretien qu'on appelle *semi directif* ou guidé, sont prédéfinies et élaborées à la lumière des données collectées préalablement à l'aide du questionnaire.

« L'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) »(BLANCHET ph., (2000, p.45)

Dans ce type d'entretien, « *L'enquêteur travaille sur la base d'un questionnaire pré-établi, interroge l'informateur et recueille ouvertement les réponses, par enregistrement ou par écrit (de sa part comme parfois de celle de l'informateur).* » Blanchet ph.2000 ibid

L'entretien semi-directif permet également de recueillir du discours, du matériau linguistique plus autonome sinon plus spontané que lors de réponses fermées (en tenant compte de la situation d'entretien). L'informateur est ainsi conduit à présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle social qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présume attendues par l'enquêteur, sollicitant même souvent de ce représentant institutionnel du « savoir » la confirmation qu'il a effectivement fourni « la bonne réponse »... Blanchet.P et Bulot.T (2008 :18)

En effet, les différentes données collectées lors de la première phase de l'enquête, nous ont permises de recenser un certain nombre d'obstacles et de difficultés

auxquelles font face les enseignants de spécialité pendant leurs pratiques quant à l'enseignement en français dans les diverses activités d'apprentissages (cours, TD, TP....) et celles rencontrées par les étudiants sur le plan langagier, ce qui entrave inévitablement le bon déroulement des cours et de la transmission/ compréhension des connaissances. L'objectif étant de mettre l'accent sur des thèmes portant qui orientent notre réflexion et sont censés apporter des éléments de réponse sur notre problématique de départ, il s'agit de nous focaliser sur trois aspects fondamentaux :

- ✓ L'usage de la langue d'enseignement,
- ✓ Le niveau des étudiants en français et les obstacles langagiers à l'oral,
- ✓ Les besoins langagiers réels des étudiants et leurs comportements langagiers pendant les cours.

Notre public échantillon est constitué de quatre (02) enseignants de spécialité, il s'agit des enseignants assurant les différentes en tronc commun licence et en Master.. Les enseignants interrogés ont fait preuve de professionnalisme et ont vite accepté d'être questionnés, ils nous ont exprimés leur motivation vis- à-vis du thème abordé et nous ont même salués pour son choix, qui selon , eux, n'a jamais été abordé au sein du département depuis sa mise en place et que ce problème existe depuis plusieurs années malgré les réformes qui se sont succédées tant à l'université que dans l'éducation et plus particulièrement depuis la mise en place du système LMD et la « disparition » de la formation des ingénieurs . D'autres enseignants présents ont également voulu participer à l'entretien et ne sont pas empêchés d'intervenir pour exprimer leurs opinions.

Toutefois nous n'avons pas enregistré leurs propos en raison du nombre d'enseignants que nous avons précisé pour mener notre enquête. Il s'agit des enseignants de biologie, de physique que nous remercions pour les informations pertinentes d'avoir enrichis le débat et nos informations que nous avons exploiter dans l'analyse des besoins langagiers des étudiants.

Les données recueillies à partir de cet entretien , qui a duré une demi heure de temps, du fait que nos informateurs avaient des cours et ils ont du quitter la salle

pour rejoindre les salles de cours/TD . Ces derniers, ont insisté pour que nous assistons avec eux pendant les cours/ TD afin de mieux voir les comportements langagiers de leurs étudiants ainsi que leurs pratiques langagières lors de la présentation des cours .nous leur avons expliqués que cette phase est programmée dans notre enquête et que nous attendions seulement un rendez –vous avec eux et l’avis du chef de département pour la mettre en place.

Comme nous l’avons précisé , le guide d’entretien est constitué de neuf (09) questions que nous avons élaborées en fonction de notre objectif de la recherche et de l’adéquation au questionnaire adressé aux étudiants , à ce propos , **Tessier. G** (1993 : 168) « *Le guide d’entretien se présente sous forme d’un document écrit, permettant d’évoquer des points-clés avec l’interviewé et comportant soit des questions précises, soit les thèmes à aborder, avec des sous-thèmes et des référents bien déterminés* ».

Les données collectées nous permettront de mieux comprendre et cerner les besoins langagiers et les difficultés langagières ressenties par les étudiants en langue de spécialité d’une part , et de leur incapacité à s’exprimer oralement en incluant la terminologie de géologie pendant les cours de spécialité d’autre part, c’est –à dire , l’absence d’un savoir –faire langagier chez ces étudiants , qui, comme nous l’avons signalé précédemment, se sont scolarisés en langue arabe durant leur cursus scolaire comptant douze ans de scolarisation.

Nous présenterons dans ce qui suit les principales orientations qui nous ont aidées à élaborer notre guide d’entretien

Thématiques abordées	Objectifs
1/ Niveau des étudiants et leur savoir-faire langagier en français.	<ul style="list-style-type: none"> - Former une idée sur le niveau des étudiants en français notamment en compréhension et expression orale
2/ Les pratiques langagières des enseignants pendant les activités pédagogiques.	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir si l'usage du français par les enseignants constitue un obstacle à la compréhension des cours - Les solutions adoptées pour faciliter la transmission et la compréhension des cours . -
3/ Des suggestions et propositions.	<ul style="list-style-type: none"> - Proposition de solutions pour surmonter l'obstacle langagier chez les étudiants. - Impliquer les enseignants de spécialité dans notre recherche afin de l'enrichir en profitant avec leur expérience sur le terrain.

Tableau : Thématiques abordées dans le guide d'entretien

Après avoir structuré notre entretien et ciblé nos thèmes , nous nous sommes mis en contact avec les acteurs concernés . Pour ce faire, nous avons sollicité l'aide du Chef de département pour nous faciliter la tâche , il nous a montré son amabilité et nous a accompagné à leurs bureaux , étant donné que nos enquêtés soient chargés de certaines responsabilités administratives. L'entretien s'est déroulé en situation de face-à -face dans le même jour et a eu un énorme succès. Il ne serait-ce que présenter les résultats et en faire l'analyse .

II.7.2.4. Présentation et analyse des réponses des enseignants de spécialité

➤ Question 1 :

Enq: « quel constat faites-vous sur le niveau de nos étudiants en français ?

“**Inf 1**” Ahh // Le niveau est très faible

Il ne parle pas / en a même avec un discours simple /il y a seulement deux ou

Trois /Qu’est-ce que je vais dire /c’est grave/grave/

“**Inf 2**” : en amphi. Euh, je parle seul / même en TD /ils comprennent rien/je répète plusieurs fois //ils prennent des notes souvent. «

Commentaire :

Dans le propos (1) L’enseignant de géologie

(Inf 1).insiste sur le niveau faible des étudiants, il semble que l’incapacité langagière apparait tant en compréhension qu’en expression orale, il signale la gravité du problème et qui pour nuire au bon déroulement des cours.

De son côté l’enseignant de.....(inf 2)vient renforcer l’avis de son collègue tout en évoquant également le problème d’incompétence langagière chez les étudiant, il insiste sur la compréhension des cours et par conséquent sur l’expression même en employant des phrases simple qui font partie du français général, de simples mots français qui relèvent du domaine de la géologie.

➤ Question n°2

Enq: « lorsque vous posez une question ou solliciter une explication, que remarquez –vous ?»

Inf 1 : Peu d’étudiants répondent / un ou deux des fois en arabe daridja/

Inf 2 : « Le silence règne, euh, je répète // je reformule en phrase plus simple/Rien/comme disait ...mon collègue/ils répondent en arabe, des mots isolés/

ils construisent pas une phrase complète et simple/ C'est ça/ on souffre /eux aussi hein/.

En réponse à cette question, qui vise à connaître la réaction des étudiants quand leurs enseignants de spécialité leur posent des questions sur le cours ou demande un détail, une explication.

Les deux opinions se rapprochent, ils partagent les mêmes remarques sur leurs étudiants, la majorité des étudiants refusent de répondre, sinon ils répondent en arabe dialectal (connu par la daridja) en introduisant la terminologie spécifique à la géologie.

Ce phénomène langagier pourrait engendrer une mauvaise compréhension des cours, l'enseignant de son côté risque d'ignorer à quel niveau les connaissances sont acquises par ses étudiants.

Même s'ils maîtrisent la terminologie spécifique, il manque d'un savoir-faire langagier, c'est à dire la compétence discursive et communicative.

➤ **Question n°3**

Enq : « alors le problème se pose au niveau... »

Inf 2 : oui/oui au niveau de l'utilisation /euh/de l'emploi de la terminologie dans un discours clair.

Enq : « Et vous utilisez quelle langue(s), pendant vos cours ? »

Inf 1 : « Le français/ le français/ (ça c'est clair/mais...parfois, on se trouve obligé d'utiliser l'arabe dialectal

Inf : à quel moment ?

Enq 1 : Pour traduire certains mots

Inf : D'accord !

Enq 2 : Moi non, je n'utilise que le français /impossible/ c'est l'habitude/je ne peux pas passer mon cours à m'occuper de ça/.

A cette question, les réponses des deux enquêtes étaient différentes, cette divergence est d'ordre méthodologique en didactique, chaque enseignant à sa méthode de travail, sa façon de transmettre les connaissances, cela relève de ce qu'on appelle « la transposition didactique »

Cette idée est confirmée par les deux réponses. Pour l'enquêteur 1, il se permet des fois de recourir à la traduction de certains mots pour en enlever l'ambiguïté, quoi que rarement. Tandis que le second (inf 2) refusent d'utiliser l'arabe pour raison de sa pratique habituelle et de pousser l'étudiant, me semble-t-il à améliorer son niveau en français.

Par ailleurs, selon des propos précédents, il utilise des phrases simples qui s'adaptent à leur niveau.

Inf 2 : « Ils sont à l'université/ c'est pas possible/ ils doivent se débrouiller//si c'est un obstacle// euh qu'ils travaillent sur leur français /ils ne réussissent pas comme ça. »

➤ **Question n°4 :**

Enquêteur : « vos étudiants prennent ils la parole / je veux dire est-ce qu'ils sollicitent une explication ?

Inf 1 : »Je vous ai dit /un ou deux //le plus souvent je les provoque en leur posant des questions / il faut les provoquer sinon//

Inf 2 ; » généralement c'est les filles qui le font//à part ça/ils posent rarement des questions/ avec un mauvais français/je les harcèle pour prendre la parole

Enq : Ah bon ! Et comment

Inf 2 : je les mets à l'aise/ je leur demande ce qu'ils n'ont pas compris//j'insiste/ils ne veulent écrire et prendre des mots/

Ces témoignages nous montrent à quel point la tâche est difficile pour nos étudiants .Ils refusent de prendre la parole et de s'exprimer devant l'enseignant .Ils privilégieraient écrire et se contentent de prendre la parole. Les enseignants tentent de les provoquer afin de les aider à surmonter l'obstacle langagier, en posant soit des questions, on en s'adressant directement aux étudiants pour leur demander ils ont compris le cours, un élément du cours.

Un autre point abordé par l'inf 2 c'est celui de la prise de parole par les filles et qui sont, selon ces propos, sont plus motivées que les garçons.

Inf 1 : Ils sont timides peut-être // sont pas motivés/ils préfèrent écrire pour trouver quoi mettre/ sur la copie de l'examen/. »

IL est clair que, selon notre (inf1), les étudiants recopient les cours /TD pour pouvoir réviser et réussir aux examens. La composante orale n'est pas importante tant qu'il n'ya pas d'évaluation orale le jour de l'examen.

Ceci dit, nos étudiants n'ont pas l'habitude de prendre la parole en français, le plus important pour eux, c'est réussir leurs épreuves écrites de chaque activité pédagogique comportement « évités » de leur cursus pré-universitaire ou nos élèves se préparent souvent, aux examens officiels par la répétition et la révision des cours qu'ils ont écrits/recopiés.

A cela s'ajoute le facteur psychologique qui constitue un obstacle de communication de taille, C'est bien la timidité et la peur être critiqué on mal évalué en cas de réponse fausse.

➤ **Question n°5 :**

Enq « Je reviens sur la langue que vous utilisez/ et je pose la question suivantes/Que faites. Vous lorsque vous ressentez que le message oral se transmet mal. ?

Inf1 : «Des schémas/ pour débrider. Le blocage//je reformule mon idée/ PFFF//j'essaie d'utiliser le tableau / on fait, je ne pense pas que le problème se pose au niveau de la compréhension//ils peuvent quand même former une

Idée est là, c'est le cours.

Inf2 : Oui exactement/ leur problème réside essentielle et dans l'expression orale, ils ne parlent pas//en français /moi personnelle et je traduis en arabe dialectale//mais pas tout le discours/sinon ça se transforme en cours de traduction/ ils ont besoin de ça// cours de traduction.

Enq 6 : Vous demandez aux étudiants de synthétiser oralement le cours /d'en faire un rappel, on compte rendu d'une expérimentation ?

Inf 1 : « Le plus souvent ou/ il leur faut ça // une sorte de révision /pour tester leur acquis /s'ils ont bien compris ou révisé les cours //

Inf2 : je désigne quelques étudiants//pas tous/ on n'a pas le temps /ils reprennent ce qu'ils ont noté //ça fait partie de l'évaluation continue.//Explication de schémas /Images.

Enq : »Vous les notez donc ?/A quel moment ?

Inf1 : En début du cours//à la fin surtout./Les micro-interros/ /avec amertume.

Inf2 : « Je leur dit que c'est évalué/ sinon//ils ne s'expriment pas. »

Enq : Oui /Vous les harcelez en quelque sorte.

Inf1 : Au fait, moi je ne m'intéresse pas à leur langue, l'essentiel c'est qu'ils comprennent les cours /TD/TP.

D'après ces intervention, nos informateurs font parler leurs étudiants pendant les activités d'apprentissage, sans qu'ils n'accordent pas une grande importance à cet aspect qui est l'expression orale, car pour eux, le plus important c'est de vérifier les étudiants ont acquis les connaissances, sans pour autant savoir qu'ils les aident à produire des discours oraux et de leur montrer qu'il ne s'agit pas seulement de

prendre des notes, de réviser à partir d'un polycopié, mais également ils peuvent décrire, interpréter de schémas et supports iconiques, de synthétiser oralement une activité donnée.

A partir de ces réponses, on constate que même les enseignants de spécialité qui déclarent n'avoir pas accordé une importance à la langue de leurs étudiants, participent, en mobilisant leurs stratégies et exploitant des supports variés au développement, de la compétence en expression orale de leurs étudiants.

Enq : « je comprends que la langue //le français /est un facteur indispensable pour la transmission/réception discours/.

Inf1 : Oui, bien sûr /plus la langue est simple/ plus ils comprennent//

Inf2 : »Mais nous, les professeurs du département on ne peut faire deux taches // il y a un enseignant de langue/.

Il doit les aider // et nous aider à mieux comprendre «

Inf1 : « Tout à fait «

➤ **Question n° 7 :** « A propos// est-ce qu'il y a une coordination entre vous et l'enseignant (e) de TE. //Vous discutez autour de ce sujet//Vous lui proposez des activités de langue ?»

Inf 1 : Non, non, jamais / Je ne sais même pas qu'est-ce qu'il leur donne/

Inf 2 : On se croise au département/on se salue //rire//mais on ne discute pas autour de ça // de ce problème/ on n'a aucun contact avec lui/ on se voit pendant les conseils pédagogiques/les réunions d'ailleurs/la plus part c'est des enseignants vacataires titulaires d'une licence de langue française// je ne sais pas rien s'il maîtrise la terminologie spécifique/ même la nature des cours/ qu'est-ce qu'il font avec leur étudiants on les ignorent ».

Commentaire :

Les réponses des deux enseignants étaient très rapprochées, ils partagent le même souci, ils affirment qu'il n'existe pas de séances de coordinations avec l'enseignant de langue, voir de contacts avec lui, ils voient la nécessité de la programmation des séances de coordinations et des rentres permanentes avec lui pour discuter autour du programme et surtout des besoins langagiers. Ils dénoncent le recrutement aléatoire de ces enseignants qui, selon eux ne sont pas formés suffisamment voire complètement à enseigner dans les filières scientifiques. Et qu'ils ne sont pas sollicités pour recruter ces enseignants, qui sont généralement, des jeunes chômeurs diplômés en français et ils assurent des heures de vacation.

➤ **Question n°8 :**

Enq : « D'après votre expérience dans l'enseignement, quels sont les causes de ce blocage langagier des étudiants/ notamment les 1^{ère} année ? » .

Inf 1 : y'en a plusieurs/ qu'est- ce qu'on doit citer/ c'est l'éducation/ ces étudiants n'ont pas été préparés à la vie universitaire/ aux études universitaires// je pense surtout que les programmes officiels ne prennent pas en compte les différentes spécialités/ l'entourage aussi// ils parlent plus le français dans leurs quotidiens

Enq : Oui exactement/ Vous avez raison vous accusez l'école

Inf 2 : Dans les années Quatre-vingt il n'y avait pas ce problème de langue/ Je crois que c'est l'arabisation de l'école qui en est la cause // Tout est ambigu/ ils se forment en arabe puis ils viennent à l'université pour être formés en français ».

Enq : Alors, vous voyez que c'est l'école et l'arabisation qui en sort les cours ?

Inf 2 : Non non , je ne suis pas un spécialiste dans ce domaine, mais je présume qu'il y a une défaillance quelque part dans les deux secteurs ».

Inf 1 : Même nos étudiants ne font pas des efforts pour progresser en langue/ ils savent qu'ils vont échouer à cause de ça// mais// ils ne font rien.

Enq : Oui je vous ou compris

Commentaire

Chacun de nos informateurs avancent des arguments selon son expérience entant qu'enseignant. Ils font jusqu'à comparer les étudiants du régime classique (les ingénieurs) et ceux issus des réformes (des deux secteurs). Pour eux, plusieurs facteurs entrent en jeu, nous les avons résumés dans les points suivants :

- L'arabisation de l'école.
- L'enseignement des filières scientifiques en langue arabe au pré-universitaire.
- Absence de la formation des enseignants lu langue de spécialité(en géologie)
L'entourage familial de l'étudiant (on ne parle que l'arabe dialectal).
- L'absence de la motivation chez les étudiants.
- Les étudiants ne font aucun effort pour s'améliorer en langue française et surmonter le déficit langagier.

➤ **Question n°9 : « Pour finir, quelles solutions proposez-vous pour développer la compétence langagière de vos étudiants et pour mieux apprendre le français de spécialité ? »**

Inf1 : Pour moi/la première solution et le retour à l'enseignement bilingue/ de notre génération// enseigner les matières scientifiques en français depuis le primaire/

Inf2 : Ou bien adopter la même langue d'enseignement à l'université/ arabiser l'enseignement dans les filières scientifiques//Il faut prendre en charge ce problème dans l'urgence

Enq : Vous insistez alors sur l'arabisation

Inf 1 : Pour moi c'est la seule explication la baisse du niveau des 'étudiants/ Ils ne maitrisent pas le français// Ils ne réussissent pas/mais il faut dire aussi que la matière de langue (TE) peux les aider..

Conclusion

Au terme de ce chapitre, qui avait pour objectifs, de recenser les besoins réels en expression orale chez les étudiants de 1^{ère} année géologie, de mettre le point sur le statut de la matière de français et de la pratique de cette langue dans le département en question, d'une part ; d'analyser le programme officiel de la matière de « Techniques d'expression » et d'en repérer les activités qu'il propose permettant de développer cette compétence chez les étudiants leur permettant d'agir dans les différentes situations de communication auxquelles il fait face durant son cursus universitaire d'autre part

A la lumière des informations présentées supra, et données analysées, nous avons jugé opportun de proposer un dispositif pour la matière en question, qui prend en compte les objectifs de la formation en géologie à court, au moyen à long termes. Par ailleurs, pour mieux identifier les besoins en français de spécialité, nous devons nous rapprocher des étudiants ainsi que de leurs enseignants afin de cerner les besoins en langue et les attentes et de les impliquer dans leur apprentissage. Nous proposons au terme de cette analyse quelques éléments qui pourront aider l'enseignant de langue dans le département scientifiques, la géologie dans notre cas, à élaborer un dispositif qui vise à favoriser l'expression orale, il s'agit de :

- Maitriser la prise de parole en public : l'objectif étant d'amener l'étudiant à mieux se connaître, de gagner la confiance en soi et en ses capacités et de s'exprimer aisément, plus efficacement et surtout clairement. Pour atteindre ces objectifs, l'enseignant de français doit aider son étudiant à :
- Connaître ses difficultés et réaliser son auto-évaluation : cette activité vise la découverte ou redécouverte des règles de base de la langue à savoir l'orthographe, le lexique et la grammaire essentielle utilisables dans le discours scientifique spécialisé
- S'approprier ces outils pour devenir autonome : Nom, adjectifs, verbes, adverbes, déterminants, Les accords, homophones (grammaticaux et

lexicaux), synonymes, Comprendre les typologies des conjugaisons et savoir les appliquer, Temps et accords, Le présent de vérité général....

✓ Identifier l'objectif et le destinataire du message produit à l'oral : Adopter une stratégie d'apprentissage qui permet à l'étudiant de :

- Mettre en évidence les idées clés,
- Adopter un style clair et fluide,
- Choisir et adapter son vocabulaire en fonction de la situation de communication (synonymes, expressions types).
- Eliminer les hésitations et erreurs récurrentes à l'oral
- Economiser les mots, Reformuler,
- Eviter les verbes passe-partout
- Dédramatiser l'erreur

En guise de conclusion, nous pouvons dire que cette phase est si cruciale dans notre recherche dans la mesure où elle nous a permis de dévoiler certaines ambiguïtés suite à l'utilisation du questionnaire.

Cette partie de l'enquête réalisée avec deux enseignants de spécialité du département de géologie a été fructueuse et enrichissante dans la mesure où elle a permis de mettre au clair certains aspects de la recherche qui restaient sans réponse après l'enquête par questionnaire.

A travers les différents témoignages que nous avons pu relever au cours de cette enquête réalisée avec deux enseignants de spécialité du département de géologie a été fructueuse et enrichissante dans la mesure où elle a permis de mettre au clair certains aspects de la recherche qui restaient sans réponse après l'enquête par questionnaire.

Les résultats obtenues nous ont permis de connaître le point de vue des enseignants de spécialité sur plusieurs questions relevant de la motivation des étudiants nouveaux inscrits vis-à-vis de la filière de géologie et de la langue d'enseignement, de la pratique du français dans les cours de spécialité et les difficultés qu'ils

rencontrent pendant leurs pratiques dans les différentes activités pédagogiques face au blocage langagier des étudiants .

Le faible niveau en langue des étudiants influence nettement leurs compétences en géologie, puisqu'ils n'arrivent pas à comprendre des mots simples relevant de la langue usuelle, mais plus encore n'arrivent pas à répondre aux questions lors de l'examen ce qui pourrait contribuer sérieusement à l'échec scolaire, c'est pour cette raison que les enseignants de géologie préfèrent que l'on mette l'accent sur les aspects de l'écrit parce qu'ils conditionnent quelque peu la réussite de l'étudiant dans la matière de Géologie I.

Les résultats obtenus nous ont permis de connaître le point de vue des enseignants de spécialité sur plusieurs questions, de la pratique du français dans les cours de spécialité et les difficultés qu'ils rencontrent pendant leur pratique dans les différentes activités pédagogiques face au blocage langagier.

Le faible niveau en langue des étudiants influence nettement leurs compétences en géologie, puisqu'ils n'arrivent pas à comprendre des mots simples relevant de la langue usuelle, mais plus encore n'arrivent pas à répondre aux questions lors de l'examen ce qui pourrait contribuer sérieusement à l'échec. C'est pour cette raison que les enseignants de géologie préfèrent que l'on mette l'accent sur les aspects de l'écrit parce qu'ils conditionnent quelque peu la réussite de l'étudiant.

CHAPITRE 3

Elaboration didactique et perspectives

Introduction

Nous entamons ce chapitre qui sera réservé à l'élaboration d'un contenu didactique répondant aux besoins langagiers à l'oral de notre public, par les deux citations de Mangiante et Parpette (2004) quant à l'intervention didactique : « - *L'élaboration didactique s'effectue en lien étroit avec les informations issues de l'analyse des données collectées.* »(2004 :3)¹, « *La classe est l'aboutissement de toute la démarche de réflexion sur les besoins, de recherche d'informations sur le domaine, de collecte des données et de constitution de documents pédagogiques* » (2004 :79)

Nous souhaitons à travers cette étape de notre recherche tracer un processus que nous avons suivi pour parvenir à la mise en place d'activités permettant de développer la compétence langagière orale chez notre public. En effet, après avoir réalisé notre enquête par le biais du questionnaire et d'observation des pratiques de la classe, les résultats auxquels nous avons aboutis, nous ont permis de référencier les besoins réels des étudiants de notre enquête soit les étudiants inscrits en première année licence (LMD) Géologie de l'université d'Annaba, en matière de communication orale.

Etant donné l'absence d'un programme officiel « détaillé » , de documents pédagogiques et de manuels mis à la disposition de l'enseignant de *Technique d'expression*, il s'est avéré indispensable de procéder à une collecte d'informations sur les situations de communication orales auxquelles fera face notre public ainsi que les contenus disciplinaires spécialisés ainsi que le recensement des situations les plus utilisés et les plus spécifiques du domaine de la Géologie suivant l'offre de formation et les matières dispensés pour élaborer des activités d'apprentissage, sans

¹Op-cit

pour autant oublier les discussions spontanées et occasionnelles ²avec les enseignants des matières de spécialité, quoique rares.

En effet, les données recueillies par le biais du questionnaire adressé aux étudiants qui s'expriment quant à leur niveau, aux difficultés qu'ils rencontrent vis – à vis du français, et aux stratégies qu'ils mobilisent pour parvenir à les surmonter sont renforcés et appuyées par les réponses fournies dans les entretiens réalisés avec leurs enseignants de spécialité, ainsi que les discussions « *informelles* » qui sont unanimes à déclarer, que leurs étudiants ont du mal à poursuivre une formation en géologie en langue française, et ont lié leurs difficultés beaucoup plus à la langue qu'aux savoirs techniques relatifs à la spécialité.

En fait, pour les enseignants de spécialité ; les étudiants éprouvent des difficultés de taille de comprendre et d'interagir (pendant les cours magistraux, les TD, les TP, les exposés, les stages...) ce qui contribue inévitablement à des obstacles de communication orale et par conséquent ils échouent parfois dans leurs cursus. Ce qui pousse certains enseignants à opter pour varier de stratégies d'enseignement en adoptant la langue arabe dialectale, traduire, reformuler les phrases et les termes techniques évitant ainsi la mauvaise réception et la compréhension.

De ce fait, pour mieux aider ces étudiants à surmonter leurs difficultés langagières, nous nous sommes optés pour quelques propositions didactiques, nous nous sommes appuyés donc comme nous l'avons signalés supra, sur les constats et les propositions des enseignants de spécialités que nous avons interrogés, et qui se traduisent principalement par une forte absence d'interactions entre enseignants et étudiants. Ces derniers, de leur côté, se remettent en question et avouent que leur niveau ne leur permet pas de s'exprimer. En même temps, ils pointent du doigt l'enseignement de la matière de français et l'enseignement pré universitaire, basée

² Rares sont les rencontres quotidiennes avec les enseignants de spécialité, vu leurs préoccupations professionnelles et engagements scientifiques, les sorties de terrain...

sur la langue arabe, qui, ne répond aucunement à leurs besoins, et ne les prépare pas assez à poursuivre et à réussir dans leur formation de géologie.

A la lumière des données collectées dans *le chapitre 2*³ de la présente thèse, nous avons vu de suggérer un contenu didactique répondant aux besoins cibles de notre public. Nous envisageons par ces propositions didactiques concevoir un contenu pour la matière de « *Techniques d'expression* » susceptible de développer la compétence orale chez nos étudiants et garantir des interactions effectives dans les matières de spécialités et de communiquer oralement dans les différentes situations de communications auxquelles ils se trouveront durant leur formation de géologie.

De ce fait, après avoir présenté le chemin entrepris pour la réalisation des activités, il nous semble important de définir les deux notions-clé du présent chapitre : *Le dispositif de formation et la séquence didactique*

³ Voir Page 84

III.1. Le dispositif didactique

Sur le plan historique, le curriculum ou dispositif n'est pas un concept de la didactique. Dans les pays anglo-saxons, on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif, alors dans la francophonie, on parle de cursus. Un curriculum ou cursus, au sens commun, c'est donc dans le champ éducatif un parcours de formation. Souvent, l'outil qui décrit un cursus est le programme de formation dans lequel on retrouve les objectifs du programme, les compétences et habiletés à faire acquérir une présentation des cours et de leurs contenus ainsi que les cheminements offerts et les modes d'encadrement et d'évaluation.

Avant de procéder à la proposition des contenus d'apprentissage, nous nous attarderons tout d'abord sur la notion de « *dispositif* » :

Est « considéré dans sa globalité comme étant l'organisation didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en modules et en séquences, ayant une cohérence interne et des objectifs pédagogiques précis. Ce plan de formation permet d'installer des compétences de compréhension/ production écrites et orales définies par l'analyse des besoins. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage individuel » (cité par Kherra, N (2014-2015 : 284)

Le dispositif, couramment le mot désigne tout système de formation, toutefois la définition savante le présente comme suit "*Un système formel d'apprentissage (terme utilisé par les Canadiens pour désigner un dispositif de formation) est un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière (G. Simmel) destinée à faciliter un processus d'apprentissage (Bernard Blandin, 2001)*".

Charlier & Peter, 1999 ; Weisser, 2007 définissent le dispositif comme « *une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques* », à cette définition se joint celle de Meunier (1999) pour qui le dispositif est perçu « *comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de*

son concepteur ». cité par Weisser, M (2010 :291-303). Pour Foucault (1975) cité par Weisser, M (Idem) « *l'élève apprend à partir d'éléments prélevés dans le Dispositif* »

Comme nous l'avons expliqué dans *le chapitre 2* , il n'existe pas de manuel ni de documents mis à la disposition des enseignants de français au niveau du département de Géologie, il convient de faire une collecte des situations de communication orale les plus fréquentes et les plus spécifiques du domaine (tels que les sujets d' examens dont la plupart portent sur les questions à choix multiples), les canevas des offres de formation en géologie de toutes les matières de spécialité que nous pourrions utiliser dans l'élaboration des activités que nous proposons.

En effet : « *Le choix de ces documents et la manière dont ils sont exploités constituent un des éléments cruciaux de l'organisation d'un cours* » Cuq (2003 :250). Dans la même ligne de réflexion Puren. C (2009 : 11) les définit : « *les textes fabriqués par les élèves aussi bien en cours de projet (notes , synthèses , comptes-rendus et autres types de textes que l'on appelle précisément des « documents de travail ») que comme objectifs de leur projet (tels que des exposés de groupe à la fin d'une recherche collective , par exemple)* » , en lien avec leur domaine d'étude d'où l'intérêt de travailler sur des documents authentiques .

III.2. Qu'est-ce qu'une séquence didactique ?

Est considérée comme séquence didactique, appelée également séquence pédagogique, un ensemble d'étapes bien structuré par l'enseignant et qui consiste à ordonner efficacement le contenu de manière à aider l'apprenant à atteindre des objectifs. Il s'agit en effet, d' un groupe d'activités d'apprentissage définies dans un ordre spécifique. Elle prend en compte les progrès de l'élève. La séquence didactique commence par une production initiale. Elle est suivie d'une série d'ateliers et se termine par une production finale. La première production est

essentielle car elle met en évidence les difficultés des élèves mais aussi leurs capacités et leur potentiel.

J-F. De Pierto (2002 :16) définit la séquence didactique de la manière suivante : « *La séquence didactique constitue un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censée favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés. »*

Pour que les apprenants développent une réelle compétence de communication, il est impératif qu'ils fixent à l'oral ou à l'écrit les structures qui figurent dans les objectifs fixés. En fonction des besoins langagiers nécessaires pour réaliser la tâche, qui reste l'objectif de la séquence didactique et des prérequis des apprenants, l'enseignant détermine les contenus (connaissance socioculturelle, attitude, acte de parole, structures, lexicque, intonation...) de l'activité de systématisation.

Le même auteur confirme que: «*les élèves sont invités à réaliser une première fois l'activité communicative projetée, dans toute sa complexité; (...) cette première production est en même l'occasion de faire apparaître la représentation que les élèves se font de ce qui deviendra l'objet de l'apprentissage. De rendre visible leurs acquis e leurs difficultés. C'est ainsi que , à partir des du projet communicatif initial, elle permet de fonder un second projet d'apprentissage- dans le cadre duquel les élèves vont travailler dans des modules atelier, les principales difficultés apparues»* (2002: 17-18).

III.2.1. Mise en situation d'une séquence didactique

La mise en situation est la première phase de la démarche d'une séquence didactique elle permet à l'apprenant d'avoir une première idée sur le genre à produire et le projet à réaliser. Ainsi elle détermine les représentations des

apprenants sur le sujet et les genres auxquels il aura à faire et les compétences qu'il doit développer au cours de cette séquence.

Lors de la réalisation de ces activités, l'enseignant peut effectuer une évaluation formative afin de cibler les difficultés de l'apprenant et trouver des moyens pour l'aider à acquérir les éléments linguistiques et pragmatiques nécessaires à la production. L'apprenant est soumis à une situation de test même s'il n'a que quelques connaissances sur le genre à produire. La production initiale permet de déceler les lacunes des apprenants dans le genre en question. En fonction de l'évaluation de cette production initiale, les modules ou activités (séances) à leur faire se font jour.

III.2.2. Principes de la séquence didactique

Toute séquence didactique amène les élèves à réaliser une production orale ou écrite qui s'inscrit dans un projet de communication réel ou simulé impliquant le groupe-classe et souvent aussi d'autres partenaires du milieu scolaire ou extrascolaire.

7 2. Le principe de la séquence didactique Des « objets » au cœur du cours de français

Les « objets » sont des réalisations concrètes et matérielles d'intentions de communication ; des formes de messages oraux et écrits connues de tous, qui sont organisées selon des structures et des normes de présentation spécifiques, ce qui nous permet de les reconnaître aisément Exemples : la lettre d'opinion, l'entrevue

8 2. Le principe de la séquence didactique Les 5 éléments d'une séquence

Une mise en situation Une production initiale Un ensemble d'ateliers touchant aux caractéristiques communicatives et linguistiques de l'objet ciblé Une production finale Une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage (évaluation diagnostique, formative) et finale (évaluation sommative)

Une approche didactique qui sollicite l'autonomie et le jugement professionnel des enseignants. Une approche didactique qui privilégie la mise en action des élèves dans des contextes signifiants. Une approche didactique intégrée qui réconcilie l'approche communicative et la centration sur les aspects formels de la langue (Daigle, (1996). Une approche didactique qui prend en compte les nécessités de la différenciation pédagogique (Dolz et Schneuwly, (2001)

III.3. La démarche de la conception didactique

Comme notre travail s'inscrit dans le cadre des travaux menés principalement en FOS et plus particulièrement en français dans le contexte universitaire algérien. Nous avons adopté ,comme nous l'avons cité dans les chapitres précédents, la démarche proposée par Mangiante et Parpette (2004). Nous nous sommes engagés donc de proposer et de concevoir un dispositif permettant de répondre aux besoins communicatifs oraux de nos étudiants géologues dans le but d'acquérir un savoir et un savoir-faire qui leur facilitent la réalisation des tâches dans les autres matières de spécialité dans les situations de communication orales auxquelles ils se trouveront. Donc il s'agit dans ce contexte de réaliser des actes de parole dont ils auront besoin une fois sur le terrain.

Notre travail est donc focalisé et organisé en fonction de notre problématique et de nos objectifs de la présente recherche, qui demeure une tentative d'intervention didactique modeste suite aux constats que nous avons faits lors de notre courte présence dans le département de géologie à Annaba, considérée comme étant un contenu théorique à mettre à la disposition des futurs enseignants de *Techniques d'expression* dans le département en question.

Pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés pour la réalisation de ce dispositif, nous envisageons suggérer des contenus qui répondent aux besoins de ces étudiants. De façon concrète, les activités que nous proposons consistent à

administrer aux apprenants des activités contenant plusieurs types de tâches ainsi que de différents types de supports

Le travail individuel, en binômes, et collectif est à encourager dans ce contexte afin d'assurer le développement des stratégies d'apprentissage. L'enseignant doit jouer le rôle de guide pour bien orienter ses apprenants, et franchir les obstacles qu'ils peuvent rencontrer, en particulier dans la prise parole (simulation, jeu de rôles,...),

On parle également de l'ingénierie pédagogique qui est « *liée au choix des supports, de contenus, des formateurs, au choix des modes de transmission et d'apprentissage. Niveau opérationnel, il est occupé par les formateurs de centres de formation ou autres prestataires, mais aussi par les accompagnateurs des centres de bilans, de cabinets de reclassement, de centre de validation d'acquis* » selon Ardouin, T (2003 : 34-24), est perçue comme étant la concrétisation du projet de formation.

Ainsi sur le plan de la didactique la structuration des contenus à enseigner se traduit en termes d'objectifs pédagogiques sous forme d'objectifs généraux, objectifs intermédiaires et objectifs opérationnels. La réalisation des unités didactique obéit à des étapes, qui, ne sont autre que ; le résultat des diverses approches qui régissent la conception d'un cours de FOSpar Le Boterf (1999), Boualili et Rolle-Boumlic (2007), Parpette et Mangiante (2004,2010), Carras et al (2008). A cet effet, nous procédons dans ce qui suit à l'énumération de ces étapes que Carmeline Assaf (2014) présente comme suit :

- *disposer d'un référentiel de compétences requises pour identifier les besoins de compétences ;*
- *considérer que les besoins de formation sont les ressources (personnelles et externes)qui peuvent être acquises par la formation et qui sont nécessaires pour agir avec compétence ;*

- *concevoir et mettre en oeuvre des dispositifs permettant aux apprenants d'acquérir des ressources et de s'entraîner à les combiner et à les mobiliser pour agir avec compétence ;*
- *faire correspondre l'évaluation de la formation aux objectifs opérationnels des actions de formation ;*
- *élaborer un "cahier des charges" spécifique qui devra être pris en compte pour élaborer et réaliser le programme pédagogique correspondant ;*
- *veiller à ce que les décisions de formation soient pertinentes, cohérentes, prises en temps opportun et formulées en termes d'objectifs généraux des compétences visées.*

Pour réaliser les objectifs que nous nous sommes assignés dans la conception de ce dispositif, nous organisons des apprentissages en *activités* et en *tâches*.

Il est préférable alors de varier les activités et les supports utilisés afin de donner une certaine dynamique au cours, éviter la monotonie et donner la possibilité à l'étudiant de développer ses capacités dans différentes situations d'apprentissage et de différentes manières via différents supports variés

Nous avons opté pour le genre d'apprentissage en « séquences didactiques ». Cette organisation en phases repose sur des objectifs clairs, et porte des contenus qui respectent une progression thématique bien ordonnée.

Nous envisageons deux séquences didactiques que nous proposons aux étudiants de la première géologie et qui sont réparties sur deux semestres. Chaque séquence est subdivisée en activités d'apprentissage équilibrées. Ces dernières contiennent, comme nous l'avons déjà mentionnée plus haut le même nombre d'activités bien coordonnées, et complémentaires.

III.3. De l'analyse des besoins à l'élaboration du contenu didactique

Après avoir analysé les besoins spécifiques des étudiants géologues en communication orale (compréhension et production). Nous avons procédé à la mise

en place d'un dispositif de formation pour la matière de *Techniques d'expression* correspondant aux objectifs communicatifs des matières de spécialité comme étant objet de la présente étude. Nous présenterons dans ce qui suit un tableau récapitulatif de l'ensemble des matières de spécialité dispensées en 1^{ère} année LMD . Nous rappelons que pour la conception des apprentissages en termes de *séquences didactiques*, nous nous sommes référés aux illustrations et modèles de conception didactiques de Mangiante et Parpette (2004 :78-103) .

Il est nécessaire lors du *premier semestre* de mettre en oeuvre des activités qui cibleraient toutes les compétences, mais il est important aussi de privilégier les compétences qu'auront à utiliser les étudiants le plus et qui leurs seront utiles en fonction de leurs niveaux et des situations de communication auxquelles ils seront confrontés.

Lors du *deuxième semestre*, les besoins des étudiants progressent et changent quelque peu de leurs attentes. Les étudiants commencent à s'adapter au nouveau système et au climat universitaire et s'habituent aux modalités du discours de l'enseignant lors des cours magistraux et les différentes activités d'apprentissage. Il serait préférable de cibler les compétences de productions orales afin d'interagir dans les situations de communication orales précédemment précisées.

D'après l'intervention didactique que nous avons menée et les données fournies, nous pouvons affirmer que les besoins langagiers des étudiants pendant la première année de Licence s'articulent beaucoup plus autour de la compréhension orale et la production orale. Le contact avec la langue française se résume pendant les semestres 1 et 2 à la compréhension des travaux dirigés, des cours magistraux et des supports écrits qui sont mis à la disposition des étudiants par les enseignants de spécialité.

Nous tenons à rappeler que dans les ouvrages traitant de l'analyse des besoins, Il est recommandé de concevoir une analyse des besoins évolutive ou progressive. Autrement dit, d'analyser les besoins des étudiants au fur et à mesure que la formation se déroule. Ainsi, les attentes des étudiants du semestre 1 seront quelque peu différentes lors du semestre 2. Il est tout de même nécessaire de lister les besoins des étudiants en fonction des situations de communication auxquelles ils seront confrontés dans au cours de la formation et à moyen termes.

Le facteur diachronique (le temps)serait aussi important que tout enseignant-concepteur devrait prendre en considération lors de l'analyse des besoins. Cela lui permettra de mieux organiser le curriculum qu'il aura à mettre concevoir. Dans un premier temps, il aura à proposer à ses étudiants des aspects linguistiques qui leurs seront indispensables à un moment précis et de reléguer au deuxième plan d'autres contenus qui leurs serviront plus tard pendant le deuxième semestre par exemple. Tout le travail doit être axé sur cette organisation des compétences.

Le tableau ci-dessous récapitule notre vision sur les compétences à privilégier en fonction des données collectées lors de l'investigation didactique :

<i>Semestre 1</i>	Semestre 2
<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension orale : Les étudiants sont amenés à comprendre les cours magistraux de géologie.) • Compréhension écrite : Les étudiants devront comprendre les textes spécialisés.) • Production écrite : Les étudiants devront produire des textes 	<ul style="list-style-type: none"> • Production de l'écrit : permettre aux étudiants de se familiariser à la rédaction de texte scientifique et au discours explicatif écrit.) • Compréhension écrite : (Faire lire aux étudiants quelques textes spécialisés liés principalement à leurs domaines.) • Compréhension orale : Les

<p>généralement explicatifs lors des contrôles et des examens finaux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Production orale : Les étudiants n'auront pas vraiment l'occasion de communiquer oralement à l'université en français, cette compétence peut être reléguée au deuxième plan et sera beaucoup plus abordée ultérieurement lors du semestre 2 • Compréhension écrite : Les étudiants doivent faire des recherches et sont confrontés de plus en plus aux textes de spécialité.) • Compréhension orale : Les étudiants deviennent peu à peu autonomes et commencent à développer les savoir-faire qui leurs permettent de comprendre les cours magistraux. • Production écrite : Les étudiants sont aussi amenés à rédiger des textes parfois beaucoup plus élaborés que pendant le premier semestre, il faudrait à ce moment mettre l'accent sur les techniques d'argumentation pour aider les apprenants à mieux développer leurs points de vue. 	<p>étudiants arrivent à comprendre le discours des cours magistraux, ils préfèrent pratiquer l'oral pour développer leurs compétences langagières.</p> <ul style="list-style-type: none"> • les étudiants arrivent à mieux comprendre le code oral plus aisément contrairement au premier semestre. Il faudrait tout de même insister sur des aspects oraux notamment ceux qui relèvent du vocabulaire de spécialité. • Production écrite : Aider les étudiants à acquérir davantage d'outils leur permettant de rédiger des textes en rapport avec les sciences (explication, argumentation, discours rapporté...) (Soumettre aux étudiants des textes spécialisés liés à leurs spécialités et contenant des expressions qui relèvent principalement de la terminologie de géologie • Production orale : (inciter les étudiants à développer davantage leurs compétences à l'oral et les aider à mieux articuler)
--	---

<p>Production écrite :</p> <p>Aider les étudiants à acquérir davantage d'outils leur permettant de rédiger des textes en rapport avec les sciences (explication, argumentation, discours rapporté...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension écrite : (Soumettre aux étudiants des textes spécialisés liés à leurs spécialités et contenant des expressions qui relèvent principalement de la terminologie spécialisée. • Compréhension orale Travailler quelques aspects du Vocabulaire de spécialité à l'oral Nous pensons que cette compétence pourra être plus amplement enseignée en deuxième année afin de préparer les étudiants à la vie professionnelle 	
---	--

Puisque notre travail de recherche s'articule autour du développement des compétences à communiquer oralement, toute notre attention va porter principalement sur la mise en place d'activités d'apprentissage permettant l'aboutissement à nos objectifs et répondre par conséquent aux besoins langagiers cibles, Nous interprétons les compétences indiquées sur le tableau ci-dessus en *séquences didactiques*. Vu l'exigence du volume horaire⁴ accordée à la matière,

⁴ Nous l'avons présenté en Chapitre 2 , le volume horaire attribué par semestre est de une heure et demi sur quinze semaines par semestre.

ainsi que la focalisation sur la compétence orale, nous n'avons pu proposer que deux séquences regroupant chacune un ensemble d'activités assurant la progression vers la réalisation d'une tâche donnée dont l'objectif est d'aider l'étudiant géologue à produire des énoncés oraux à partir de supports variés.

Nous tenons à noter que le volume horaire attribué à la matière en question ne couvre pas uniquement les activités de l'oral, des activités visant à développer la compétence scripturale sont également à concevoir dans des recherches à venir car elles ne font pas l'objet d'étude du présent travail

Semestre 1

Séquence 1 :Prendre la parole en public

Objectifs : A l'issue de cette séquence, l'étudiant sera capable de :

Structurer et organiser son expression,

Oser s'exprimer :

- poser la voix ;
- gérer le stress.

Maîtriser le non-verbal :

- attitude corporelle ;
- regard ;
- présentation physique ;
- expression du visage ...

Adapter son expression :

- utiliser un niveau de langue ;
- parler sans agressivité ;
- écouter et laisser s'exprimer les autres ;
- maîtriser le vocabulaire professionnel ;
- maintenir l'attention du public.

Structurer et organiser son expression :

- préparer son message oralement et/ou par écrit ;
- parler à partir d'un schéma, d'un plan.

S'exprimer au sein du groupe en vue de la réalisation d'un objectif :

- apprendre à négocier, à argumenter ;
- apprendre le sens de la nuance ;
- reconnaître l'apport de chacun ;
- proposer des solutions alternatives.

Cours 1 :La communication

Durée : 3 heures (deux séances)

a.Objectifs : Au terme du cours, l'étudiant pourra :

- Examiner sa façon de communiquer en reconnaissant son style de communication ainsi que ses points forts et ses points faibles ,à partir de situations vécues dans sa vie personnelle, universitaire ou professionnelle,
- Identifier les éléments du processus de la communication.
- Inventorier les obstacles à la communication.
- Appliquer les principes et les techniques de la communication dans les situations adéquates.
- pratiquer une écoute active.
- communiquer en groupe.

b.Eléments du cours :

- Qu'est ce que communiquer ?
- Types de la communication
- Les éléments de la communication
- Les obstacles de la communications
- La communication orale

Introduction :

Savoir écrire, savoir parler, c'est un besoin et c'est un atout dans la vie quotidienne, sociale, professionnelle, et en particulier quand on étudie. Les techniques de l'expression écrite et orale répondent à cette demande

Pour pouvoir communiquer, l'homme se sert de plusieurs de moyens dont la langue qui est considérée comme un ensemble structuré des rapports qui définissent les termes, mais qui par opposition à la parole devient une institution sociale, un système organisé de signes exprimant des idées.

Définitions :

La communication est un processus reposant sur des interactions individuelles à l'intérieur desquelles il y a transmission d'un message et d'une réponse de la part d'une personne face à une autre personne ou un groupe de personnes. Cette communication implique un émetteur et un récepteur qui ont des liens entre eux dans le milieu du travail.

Il existe beaucoup de moyens par lesquels l'homme peut communiquer avec son entourage : les gestes, le téléphone, le fax, le télégraphe, l'email...etc.

Cette communication ne peut s'effectuer sans langage (signe) qui s'entend comme la qualité qu'a l'homme (l'être humain) de produire des sons propres, d'organiser des sons en système, dans le but de transmettre un message a ses semblables (êtres humains).

La communication est un acte d'information : dans toute communication, il y a nécessairement transmission d'information(s) ;

Mais elle est plus qu'un simple échange d'informations entre un émetteur et un récepteur, c'est un processus de partage de **sens** par l'interprétation réciproque de signes.

Lorsqu'on communique, la **Forme** (comment on le dit) est aussi importante que le **Contenu**(ce que l'on dit).« *Acte au cours duquel un individu « **Emetteur** » traduit un fait, un concept, un sentiment en un message qu'il adresse par le canal qui lui*

paraît le plus approprié, à un autre individu « récepteur », avec l'intention que ce dernier puisse prendre connaissance du fait, du concept envoyé »

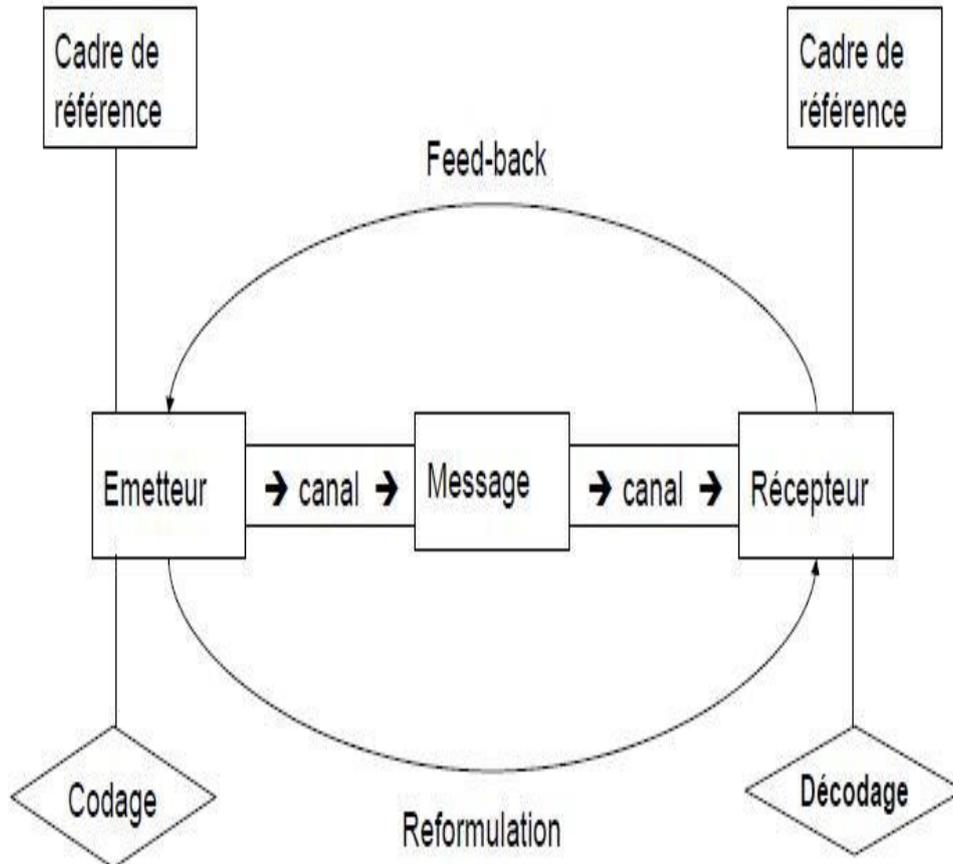
Dans toute communication, nous avons deux aspects : le contenu qui est exprimé par la teneur du message et la relation liée au type, méthode, comportement verbal et non verbale.

La communication est présente partout. C'est un processus complexe de transmission d'informations entre personnes qui visent toujours des objectifs qui leur sont propres, mais qui n'utilisent pas forcément un langage commun ou un canal de communication adapté.

Toute communication comporte deux informations : le contenu du message et la manière dont il est transmis »

Toute communication a pour rôle de transmettre un message. Elle implique un certain nombre d'éléments qui sont indiqués dans ce schéma

SCHEMA DE LA COMMUNICATION



Les éléments de la communication

Ce sont toutes les personnes impliquées directement ou indirectement dans la communication.

a) L'émetteur :

Il émet le message : c'est un individu, un groupe (parti politique, entreprise), une machine

(répondeur, un ordinateur), un animal,...

Les caractéristiques d'un bon émetteur:

- _ Crédibilité;
- _ Bonne connaissance du sujet;
- _ Réaction rapide;
- _ Art de convaincre et d'influencer les autres;
- _ Etre capable de satisfaire les besoins du récepteur;
- _ Se mettre à la place du récepteur.

b) Le récepteur :

Il est le récepteur du message : c'est un individu, un groupe, une machine, un animal.

Les caractéristiques d'un bon récepteur

- _ Il doit présenter un intérêt pour le message;
- _ Réaction rapide;
- _ Bon sens de critique;
- _ Bonne écoute;

c) Le message : tout ce qui se transmet d'une manière verbale ou non verbale.

Pour l'émetteur, l'acte de communication consiste à transmettre au récepteur un concept, une idée, une pensée, une information. Pour cela, il va devoir l'exprimer au travers d'un message.

d) Moyens de communication

- _ Prendre en compte la situation et la nature de la communication;
- _ Cohérence entre le message véhiculé (cible) et le moyen utilisé

• Le canal est :

- un élément de l'interface émetteur/récepteur ;
- le lieu d'échange, de contact émetteur/récepteur.

On distingue :

- Les canaux physiologiques internes de l'émetteur et du récepteur (audition, vision, odorat...)
- Les canaux techniques externes (radio, ordinateur,...) qui servent à convoyer le

message à travers le temps et l'espace.

e) Feed back

- Il peut être positif, négatif ou contradictoire
- Il est plus rapide dans la communication interpersonnelle que dans la communication de masse

L'intérêt du feed back:

- _ Aide l'émetteur à modifier son message;
- _ Aide le récepteur à participer et interagir avec l'émetteur;
- _ Permet de savoir si les deux parties veulent continuer la communication ou non

f) Le bruit:

Tout ce qui peut perturber la transmission du message et influencer négativement sur la communication.

La communication verbale est une façon structurée et codifiée d'exprimer une idée, un besoin, un désir, etc. C'est une manière directe et spontanée de s'adresser à l'autre.

Plusieurs critères, s'ils sont respectés, assurent l'efficacité de la communication verbale.

Essentiellement, il s'agit de formuler un message bref avec des termes simples, clairs et précis. Il faut aussi transmettre ce message en temps et lieu opportuns, en employant un vocabulaire et un débit convenables pour le récepteur.

➤ **TECHNIQUES DE LA COMMUNICATION VERBALE**

• **LA RESPIRATION**

- Elle conditionne la bonne émission du son.
- Elle favorise la détente musculaire et nerveuse.
- Elle est nécessaire à la mise en œuvre de la fluidité mentale et verbale.

On constate trois types de respirations :

1/ THORACIQUE :

- Ouverture de la cage thoracique par l'élargissement des côtes seulement.
- C'est la respiration la plus connue, celle sur laquelle on concentre son attention

automatiquement quand on nous dit de respirer a fond.

2/ VENTRALE :

- Le volume de la cage thoracique s'accroît par l'abaissement du diaphragme.
- On prend conscience de cette respiration en s'allongeant sur le dos, en plaçant une main sur son ventre et en gonflant son ventre par son inspiration : la main est soulevée.

3/ COSTALE :

- C'est le bas des côtes qui se soulève.
- On prend conscience de cette respiration en bloquant les précédentes. Pour ce faire s'asseoir sur une chaise à califourchon, les épaules appuyées sur le dossier, les bras ballants.

La respiration complète intègre ces trois types de respirations, ce qui n'est pas synonyme de respiration maximum ; on ne doit jamais avoir l'impression de forcer.

Positions qui favorisent la respiration :

- Lorsqu'on est assis derrière une table :
 - Laisser la cage thoracique libre (bras croisés à proscrire),
 - Considérer la colonne vertébrale comme un axe vertical (le mat d'un bateau) et éviter de se pencher trop en avant ou en arrière.

• LA VOIX

Elle est le véhicule du message oral. Selon les individus, les dimensions, la forme et la texture des :

- cordes vocales,
- os et cartilages,
- muscle,

Le timbre de voix sera très différent. On trouve généralement :

- les voix de gorge (basses),
- les voix de masque (appuyées),
- les voix de tête (élevées).

La voix se caractérise aussi par :

1/ L'INTENSITÉ :

C'est la force, la puissance avec laquelle on s'exprime.

2/ L'INTONATION :

C'est le mouvement mélodique de la voix, caractérisé par des variations de hauteur.

3/ LE DÉBIT :

C'est la vitesse à laquelle on s'exprime. Souvent le trac amène une accélération excessive du débit.

Pour cela :

- respirer entre les phrases,
- ménager des pauses pour reprendre le souffle,
- utiliser le silence.

• L'ARTICULATION

C'est le détachement et l'enchaînement correct des sons et en particulier, la netteté des consonnes.

• LE RYTHME

Les changements de rythmes donnent à la prise de parole sa dynamique ; ils évitent la monotonie. Ils sont donnés par :

1/ La ponctuation :

- La ponctuation parlée n'a rien à voir avec la ponctuation écrite.
- Lorsqu'on parle on peut s'arrêter à tout moment.
- Elle apporte du confort à l'écoute.
- Elle donne du poids aux mots, aux gestes.

2/ La modulation :

Le ton de la voix varie en jouant sur les inflexions en prenant appui sur certains mots, certaines syllabes.

3/ l'utilisation des silences :

- Le silence paraît toujours plus long pour celui qui le fait que pour ceux qui l'écoutent.
- Il permet la fluidité verbale.

- Il marque les changements de rythmes.
- Il permet la respiration.
- Il valorise le geste.
- Il donne le temps de regarder l'auditoire.

LA REPETITION

Si la répétition est, d'une manière générale, un défaut de l'écriture elle est une des qualités essentielles de l'art oratoire.

La répétition :

- Facilite la mémorisation,
- Valorise l'argument,
- Met en évidence les points forts,
- Peut pallier un trou de mémoire,
- Permet de décrocher le regard du texte écrit.

➤ **COMMUNICATION NON VERBALE**

La communication non verbale : silences, gestes, postures, expressions faciales, ton de la voix, rythme de l'élocution, vêtements... complètent le message auditif. Elle exprime les émotions,

les sentiments, les valeurs. Cette communication renforce et crédibilise le message verbal lorsqu'elle est adaptée, mais peut décrédibiliser ce même message si elle est inadaptée.

I LES POSTURES

A des attitudes mises en oeuvre correspondent des comportements corporels types : les postures. Chaque posture globale est caractérisée par des postures partielles :

L'expansion : La tête, le tronc et les épaules sont en extension, les bras sont ouverts.

La contraction : Tête fléchie, coudes au corps, épaules tombantes, dos voûté, position symétrique des bras, des jambes et des pieds...

L'approche : Inclinaison en avant, cou tendu, bras en avant, pied en avant.

Le rejet : Corps de profil en recul, épaules hautes, tête détournée en recul.

II/ LES GESTES

- **GÉNÉRALITÉS :**

Notre gestuelle améliore ou restreint notre capacité de communication.

Les gestes négatifs : Ils rendent difficile le passage du message.

- **Gestes parasites.** Ils sont à côté du message. Ils marquent l'émotion, la peur, l'anxiété, la fatigue, l'agressivité...
- **Gestes barrières.** C'est généralement une frontière derrière laquelle l'individu s'abrite ou se met sur la réserve.
- **Gestes répétitifs.** Ils deviennent des tics et ils perturbent le message, le ridiculisent.
- **Gestes introvertis.** Ils vont vers soi. Ils ne cherchent pas à convaincre l'autre mais à se persuader soi-même.

Les gestes positifs : Ils améliorent, soulignent, renforcent le message.

- **Gestes extravertis.** Ils vont vers les autres, sans être agressifs. Ils cherchent le contact.
- **Gestes ouverts.** Ils s'offrent à l'échange à la discussion.
- **Gestes ronds.** Rassurent, témoignent de la douceur.
- **Gestes précis.** Fermeté de la pensée, sûreté. Ils affirment le message. En général le geste haut est un geste fort.

2/ LES CATÉGORIES DE GESTES :

Il existe deux catégories de gestes, ceux qui accompagnent l'expression verbale et qui ne doivent pas être décodés seuls, et ceux qui existent en dehors de la verbalisation.

Les premiers peuvent être classés de la façon suivante :

Les gestes illustreurs :

- **Quantitatifs (ou quantifiant).** Ils indiquent des dimensions, des grandeurs.
- **Pointeurs.** Ils montrent du doigt, comptent.
- **Idéographes.** Ils décrivent dans l'air des concepts, des symboles et des abstractions
- **Kinétographes.** Le corps entier est en mouvement, il vit les mots.
- **Pictographes.** Ils dessinent les objets dans l'espace.

Les gestes rythmiques :

- **De ponctuation (ou de scansion).** Il régulent le rythme de notre propre verbalisation.
- **Régulateurs.** Ils caractérisent l'écoute, ils accompagnent la verbalisation de l'autre.

Les gestes adaptateurs :

- **self-adaptateurs** (gestes d'autocontact),
- **adaptateurs objets** (manipulation),
- **hétéro-adaptateurs** (toucher l'autre).

3/ L'AMPLITUDE DU GESTE :

- **La dimension :** un geste large sera mieux perçu
- **Le contraste :** des gestes identiques, de même intensité, de même dimension finiront par lasser, en donnant une impression de monotonie.
- **La hauteur :** d'une manière générale, les gestes qui montent génèrent une connotation positive.
- **L'extériorisation :** les gestes ne doivent pas être retenus ; ils traduisent mieux la sincérité, la volonté de communiquer s'ils sont francs et non bloqués ; ils doivent aller vers l'autre sans toutefois paraître agressifs. D'une manière générale, il faut aller au bout du geste.

4/ LE CONTROLE DES GESTES :

- **les gestes autonomes,** ils ne sont pas maîtrisables (ex. : rougeurs, tremblements, ...)
- **les mouvements de pieds et de jambes,** ils sont très difficilement contrôlables, notamment en position assise;
- **les mouvements du buste,** ils traduisent les comportements instinctifs d'approche et d'évitement, difficiles à contenir (ex. : avancées, reculs, "haut-le-corps", ...)
- **les gestes non codés,** ils sont perçus comme plus involontaires ;
- **les mouvements des mains et des bras,** ils sont facilement maîtrisables après entraînement ;
- **les expressions du visage,** elles se contrôlent aisément tant que les émotions ressenties n'atteignent pas une trop forte intensité.

III /LE VISAGE ET LES MIMIQUES

Les mimiques peuvent être considérées comme les gestes du visage, elles accompagnent ou non la verbalisation.

Les six émotions principales du visage sont :

- la joie,
- la surprise,
- le dégoût,
- la tristesse,
- la peur
- la colère.

VI/ LE REGARD

1/ L'IMPORTANT DU REGARD DANS LA COMMUNICATION :

Par le regard, toutes les expressions, toutes les volontés, tous les sentiments peuvent être transmis. Le regard peut être synonyme de :

- **partage**, il traduit la complicité ;
- **agression**, il peut être violent ;
- **domination**, il affirme l'autorité et requiert la soumission.

Dans l'interaction, le regard peut être fuyant ("regarder ailleurs"); les explications sont multiples :

- **la réflexion**, est favorisée par le déplacement du regard hors du champ de la relation directe ;
- **la recherche de mots**, d'idées est facilitée en regardant, par exemple, le plafond ou ses pieds ;
- **le besoin de prendre des distances**, par rapport aux idées développées sera satisfait par un regard vers un autre lieu ;
- **la nécessité de s'isoler**, pour reprendre des forces psychiques par exemple, conduira à fixer son regard sur un point virtuel.

2/ L'UTILISATION DU REGARD :

Le contact visuel est fondamental. Il permet :

- de maintenir en éveil l'attention de l'auditoire,
- d'être présent aux autres,
- de percevoir les réactions du public.

LE TRAC

Le trac c'est la peur, l'angoisse que l'on ressent avant d'affronter un public, de subir une épreuve. Il se dissipe progressivement dans l'action.

1/ LES PRINCIPALES MANIFESTATIONS PHYSIQUES :

- langue desséchée - crispations
- transpiration, moiteur - ballonnements
- tremblements - picotements
- sentiment d'oppression - jambes molles
- respiration accélérée - crampes
- gorge serrée - nausées
- palpitations - envie d'uriner
- houle dans la gorge - froid dans le dos
- nœud à l'estomac - paralysie

2/ LES CONSÉQUENCES SUR LA PRISE DE PAROLE :

Les mots ne viennent plus, les phrases s'assemblent mal, les répétitions sont fréquentes, le débit se ralentit ou s'accélère confusément ;

- apparaissent les tics verbaux, les mots parasites :
- n'est-ce-pas,
- euh !
- je veux dire,
- si vous voulez,
- les bafouillages, les toussotements, les raclements de gorges, les bégaiements se multiplient,
- les gestes parasites s'amplifient (autocontact...).

3/ LES RAISONS DU TRAC :

- La crainte d'être jugé par le public ou l'interlocuteur.
- La peur du décalage entre l'image que je pense donner de moi et l'autre,
- idéale à laquelle j'aimerais me conformer.
- L'enjeu lie à la situation (entretien d'embauche, ...).

II COMMENT MAITRISER SON TRAC

LES CONSTATS :

On ne peut pas supprimer le trac, mais on peut l'atténuer, le maîtriser, rendre ses manifestations plus facilement supportables.

Quatre principes facilitent la gestion du trac :

1/ BIEN SE PRÉPARER :

- faire un plan,
- rédiger les points forts,
- préparer quelques phrases introductives et les apprendre par cœur,
- s'entraîner (magnétophone, glace), le travail de répétition est un facteur déterminant,
- repérer les lieux,
- ne rien changer à ses habitudes (le trac se nourrit d'imprévu).

2/ AMÉLIORER SA RESPIRATION :

Il s'agit de respirer :

- - PROFONDEMENT pour ventiler le corps et oxygéner muscles et cerveau.
- - REGULIEREMENT pour éviter que la machine ne s'emballe.

3/ SE RELAXER PHYSIQUEMENT :

Avant l'intervention :

- Prendre conscience des muscles inutilement contractés (épaules, cou, nuque, omoplates, reins, abdomen),
- Les décontracter progressivement.
- Détendre le visage (muscles entourant la bouche, sourcils, joues).

En cours d'intervention :

- Changer de posture si c'est possible (assis-debout).
- Respirer lentement et à fond.

4/ SE RELAXER MENTALEMENT :

Le principe consiste à projeter sur son écran mental des images associées à des moments agréables ou à des situations imaginaires, paisibles, rassurantes.

Cours 2:LA PRISE DE NOTES

Durée : 3heures(deux séances)

Objectifs :

- Comprendre les principes de la prise de notes (ne pas tout écrire, faire des abréviations, remplacer par des signes...)
- Essayer de faire une prise de notes sur un texte écrit
- Mieux suivre ses cours;
- Préparer ses examens;
- Préparer une présentation;
- Compléter une recherche.
- Familiariser les étudiants aux techniques de la prise de note

Eléments du cours :

- Qu'est ce que la prise de note
- Que prendre en note
- Les techniques de la prise de note
- Activités

LA PRISE DE NOTES

1. POURQUOI PRENDRE DES NOTES?

➤ *Prendre des notes, c'est avant tout, comprendre, pas seulement copier*

On prend des notes pour...

- Mieux suivre ses cours;
- Préparer ses examens;
- Préparer une présentation;
- Compléter une recherche. (séparés)

La prise de notes est un :

- Moyen de se concentrer lors d'un cours; (séparés)
- Moyen de recueillir de l'information;
- Moyen d'approfondir une question.

Selon certains spécialistes nous retiendrions:

- 20% de ce que nous entendons;
- 40% de ce que nous voyons;
- 60% de ce que nous entendons et voyons en même temps (audiovisuel...)
- 80% de ce que nous faisons (parole, écriture...)

- **La prise de notes se fait en quatre 4 temps:**

1. Écouter
2. Comprendre
3. Synthétiser
4. Noter

- **Apprentissage**

1. Participation: être prêt pour le cours (lectures, exercices).
2. Concentration: être ponctuel, prêt à l'écoute.
3. Sens critique: poser des questions à soi et au professeur sur la matière.
4. Prise de notes: en tout temps (documentaire, Internet, stage, etc.).

QUE PRENDRE EN NOTES?

La prise de notes consiste à aller à l'essentiel de ce qui été dit, comprendre ce qui est important :

- Comprendre ce qui est important, c'est repérer les mots clés.
- Pour les repérer, il faut faire attention aux changements d'intonation, aux mots qui sont répétés ou écrits au tableau.

Distinguer l'important de ce qui ne l'est pas.

❖ Important:

La structure: introduction (thèse et points principaux), conclusion (récapitulation: noter le plus d'informations possibles).

Phrases-clés: « Cette information est très importante », « Vous allez revoir cela ailleurs », « C'est le point principal », « C'est une étape charnière », « C'est important pour notre compréhension », « C'est un principe très complexe ».

Attitude du professeur : excitation, voix stressée, écriture au tableau, lecture des notes pour rendre plus claire une idée, répétition, pauses (dramatiques) avec un regard « vous devriez prendre ça en note ». **séparés**

❖ Pas important):

L'introduction avant l'annonce des points du jour.

Les à-côtés : les longues parenthèses.

Les anecdotes de la vie personnelle du professeur (au « je »).

Comprend que c'est un point important, car le professeur insiste, mais il n'est pas nécessaire de noter tous les exemples.

Les gestes désinvoltes, le ton sarcastique ou fatigué indiquent souvent un point peu important.

❖ Ce qu'il faut noter

- Le plan général
- Les noms propres
- Les chiffres
- Les dates importantes

- Les schémas, les figures et les tableaux
- Les équations
- Les définitions
- Les arguments majeurs
- Les suggestions de lectures complémentaires
- Les dates de remise de travaux, d'examens, de rencontres spéciales ou d'activités
- Les questions que le professeur pose à la classe: elles pourraient se retrouver à l'examen

3. LES TECHNIQUES DE LA PRISE DENOTES

Les signes permettent de remplacer des mots entiers. On utilise souvent les signes issus des mathématiques. Pour ne pas s'y perdre, il ne faut pas constamment changer la signification du signe. (séparés)

- Utiliser des signes.

<i>SIGNES</i>	<i>SIGNIFICATIONS POSSIBLES</i>
□	aboutit à, entraîne, provoque, va à, devient, conséquence
□	vient de, a pour origine, est issu de, cause
□	Equivalent à, cause et conséquence interagissent
□	en bas, voir plus bas
□	en haut, voir plus haut
□	à l'origine, au début
□	augmente, croît, monte, progresse positivement
□	diminue, décroît, descend, progresse négativement
	varie, instable
Σ	somme, totalité
\emptyset	rien, vide, désert, absence
\neq	différent, n'est pas
$=$	équivalent à, égale, est,
\approx	ressemble, n'est pas tout à fait pareil à, à peu près, environ
$>$	est supérieur à, vaut mieux que, l'emporte sur
$<$	est inférieur à, vaut moins que, est écrasé par
\exists	il existe, on trouve, il y a quelques
\in	fait partie de, est de la famille de, appartient à
	ne fait pas partie de, est étranger à, n'est pas à
p/r	par rapport à
E	il y a un peu, en petite quantité
+	et, s'ajoute à
\pm	plus ou moins, environ, à peu près
$\♂$	homme, masculin, male
$\♀$	femme, féminin, femelle
...	etc.
Δ	Variation

X	Multiplié
/!\	Attention (piègeou important)
/	Divisé par

- **Utiliser des abréviations.**

Ils'agitderemplacerlesmotspar des«raccourcis»,quandiln'existe pasdesig nes.Chaque matière à sespropresabréviations.

Abréviation	Signification	Abréviation	Signification
Tjs	toujours	G ^d	général
Js	jamais	qqun	quelqu'un
û	même	qqch	quelque chose
Hô	homme	ê	être
Vx	vieux	càd	c'est-à-dire
bcp	beaucoup	ns	nous
tt	tout	vs	vous
Ts	tous	ex	(par) exemple
C ^o	création	Comm ^o	communication

CONSEILS

AVANT	PENDANT	APRES
<ul style="list-style-type: none"> -Savoir ce qui s'envient -Relire les notes du dernier cours. -Lire le plan du cours. -Lire un peu sur le sujetducours. -Arriver enclasse frais <p>Et dispos ,l'esprit alerté.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ne pas s'asseoir loin du professeur. - -Fairelevideetmettredecôtélesproblèmesaveclesamisoulafamille. - -Pasessayerd'étudierpo urunautrecours. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sur la première page: date, titre du cours, nom. -Couleurs: idée principale ,idées secondaires,... -Espace et formes: encercler, encadrer,ect. -Symboles: dessins, flèches, - -drapeau, étoile. -Abréviations: les pluslogiquespossibles. -Assurez-vousdecomprendreavantdenoterquoiqueesoit. - -Évitezdetranscrirelecours motàmot. - -Utilisezlemêmeformatdepa 	<ul style="list-style-type: none"> -Relire ses notes après le cours. -Relire et compléter les notes. -Chercher les mots inconnus et noter les définitions. - -Trouver les mots importants et les surligner. -Soigner les schémas(ex.:agrandirlestableaux) - -Imaginerdesquestionsd'examenetlesnoter. -Classer lesnotes.

Oublier le mauvais examen qu'on vient de passer dans le cours précédent	pour tous les cours -N'écoutez pas sur les rectos. -Écrivez lisiblement. - Notez l'ensemble des tableaux, schémas, graphiques -Référenciez vos notes	
---	---	--

Activités d'applications

Activité n°1 :

- Relevez dans les deux textes suivants les mots relatifs à *la Terre* et à *l'eau*
- Précisez les caractéristiques de chaque texte
- Repérez y les idées principales

Texte support 1 :

La structure interne de la Terre

La TERRE est constituée de couches de compositions variées : la croûte, le manteau et le noyau.

La croûte est constituée essentiellement de granite et de basalte. D'environ 7 km d'épaisseur sous les océans, elle est en moyenne de 35 km sous les continents. Elle est solide et cassante dans sa partie supérieure, plus déformable ensuite. Le manteau, sous la croûte, s'étend jusqu'à 2900 km de profondeur. Il est essentiellement constitué de péridotites avec une minéralogie dépendant de la

pression et de la température.

On parle généralement de manteau supérieur jusqu'à 670 km de profondeur et de manteau inférieur en dessous. On peut décrire l'ensemble "croûte - manteau supérieur" différemment. Cette décomposition, plus récente, s'appuie sur des différences de comportement mécanique :

- la LITHOSPHERE, couche d'épaisseur variable (environ 100 km) est constituée par la croûte (continentale ou océanique) et la partie supérieure du manteau supérieur, solide et peu déformable.
- en dessous, l'ASTHÉNOPHÈRE, solide et beaucoup plus déformable, s'étend sous la lithosphère dans le manteau supérieur jusqu'à une profondeur mal connue.

Texte support 2

Peut-on encore dépolluer les océans ?

Des décennies durant, les activités humaines ont entraîné le rejet dans les océans de substances dangereuses et de déchets en tout genre, sans que personne ne s'en émeuve. Couvrant plus des deux tiers de la surface du globe, l'océan est tellement immense, pensait-on, qu'il resterait insensible à notre irresponsabilité. Mais aujourd'hui, le constat est tout autre : la pollution met en péril les organismes marins et leurs habitats. D'autant que cette menace vient s'ajouter à de nombreuses autres : surpêche, réchauffement des eaux dû au changement climatique, accroissement des transports ou encore acidification. Ce faisant, « *ce sont tous les services essentiels rendus par l'océan à la planète et à l'humanité qui risquent d'être gravement perturbés* », prévient Françoise Gaill, directrice de recherche émérite au CNRS, et vice-présidente de la Plateforme océan et climat. L'homme dépend en effet en grande partie de la mer pour son alimentation mais aussi pour ses activités économiques, du tourisme au transport de marchandises. L'océan est également central dans le climat puisqu'il absorbe 25 % du CO₂ émis chaque année par l'homme dans l'atmosphère. Et le vivant joue un rôle clé dans le fonctionnement de cette pompe à carbone : le phytoplancton, à la base de la chaîne alimentaire marine, utilise le CO₂ et le transforme en matière organique dont une partie chute vers le fond de l'océan. Au passage, ces algues et bactéries microscopiques fournissent la moitié de l'oxygène produit sur Terre.

Face à ce constat, nombreux sont les scientifiques à tirer la sonnette d'alarme et à se mobiliser pour que l'océan soit hissé au rang de priorité dans les politiques environnementales. Des mesures doivent être prises rapidement pour préserver la santé de l'océan, à commencer par la réduction de nos émissions de gaz à effet de serre ou encore la mise en place à grande échelle d'aires marines protégées. Quant au problème de la pollution, comment le régler ? Peut-on aller « nettoyer » les océans ? Ou faut-il agir directement à la source ? Tour d'horizon des solutions envisageables (...)

26.11.2020, par Julien Bourdet

<https://lejournal.cnrs.fr/articles/peut-encore-depolluer-les-océans>

Activité n°3 : écoutez la vidéo ci-dessous et notez l'essentiel du contenu pour en faire une synthèse .

<https://www.youtube.com/watch?v=mEQnmi-lwS8>

Cours 3 : Les adverbes de quantité et de fréquence

Durée : 1h 30

Activité n°1 : Complétez les énoncés suivants par un adverbe de fréquence suivants (jamais, rarement, quelquefois, souvent, habituellement, fréquemment, parfois, et toujours)

1. Le Professeur de et ses étudiants se rendentà ce lac pour récupérer des échantillons d'algues .
2. Je ne comprendsces cours de chimie.
3. Nous visitonscette station de dessalement
4. Les pluies ne tombentdans cette région pendant cette période de l'année
5. Ce géologue –chercheur parlede ses travaux de recherche
- 6.....nous vivons ce phénomène naturel extraordinaire
7. Le Directeur de la station expliquele fonctionnement de la station aux stagiaires
8. Je me demande.....si ces volcans étaient actifs dans le passé.

Activité n°2 : Mettez les adverbes de quantité (trop, assez, peu, beaucoup, moins, plus,encore, davantage, et presque) à leurs places.

1. Les géologues ontla même vision de ce phénomène géologique.
2. Les spécialistes de forage les maitres d'ouvrages se sont réunis pour gérer.....les problèmes de manque dans cette région riche en eau souterraine.

3. Les manouvriers n'ont pas.....reçu les instructions de leur chef
pourtant
ils ont commencé les travaux .
4.de spécialistes et de responsables étaient présents à la réunion
d'hier.
5. Les activités sismiques sont.....fréquents dans le sud e
- .6.La technique de recyclage des déchets estpour protéger
l'environnement.
7. On souhaiterait qu'il ait pour limiter la pollution de
l'atmosphère.
- 8) Les spécialistes en environnement ontfini l'étude du projet et
exprimeleurs propositions de résolution de ce problème.
- 9) Ce type de parasites poussentdans les zones humides.

Activités n° 3 : Employez les adverbes de quantité et de fréquences suivant
dans des phrases personnelles après les avoir identifiés :

souvent-rarement-de temps en temps- peu- rarement –moins- beaucoup plus-
presque- assez-jamais- toujours- régulièrement.

Activité n°4 : Employez des adverbes de fréquences et de quantité déjà étudiés
pour expliquer les phénomènes naturels suivants :

- a. La sécheresse dans les pays nord-africains
- b. La pollution de l'atmosphère
- c. Le manque d'eau potable en Algérie
- d. L'effet de serre

Cours 3 : Les procédés explicatifs

Durée : 1heure 30

Objectifs du cours :

- Identifier Les procédés explicatifs moyens qui permettent de formuler une explication claire.
- Les utiliser dans des contextes à visées explicatives

Eléments du cours :

- Qu'est ce que les procédés explicatifs ?
- Les principaux procédés explicatifs :
 1. La définition
 2. L'illustration
 3. La comparaison
 4. L'énumération
 5. L'explication
 6. La reformulation
 7. La fonction
 - Activités

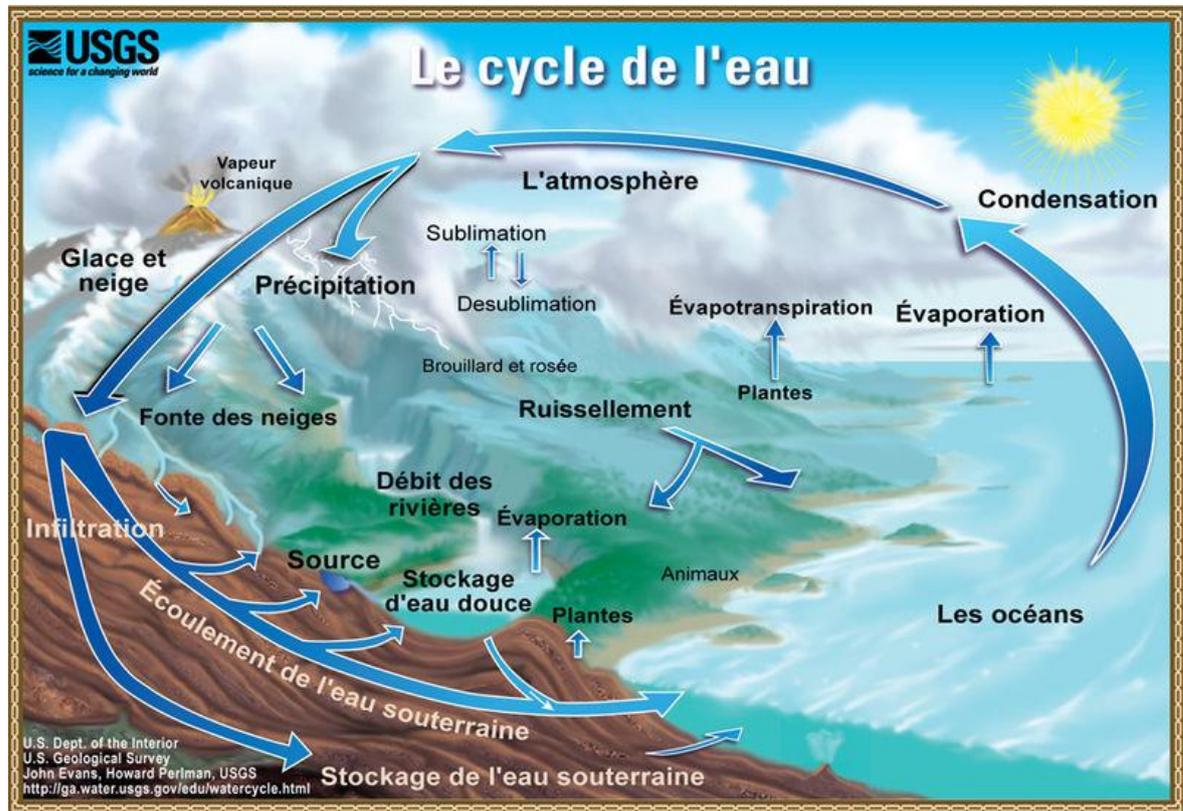
Activité n°1 :Indiqué pour chaque chaque énoncé le procédé explicatif qui correspond :

Enoncé(s)	Procédé (s) explicatif(s)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les gaz à effet de serre, sont les gaz qui emprisonnent de façon temporaire la chaleur qui permet de réchauffer l'air et le sol. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les principaux GES sont la vapeur d'eau (H₂O)(H₂O), le dioxyde de carbone (CO₂)(CO₂), le méthane (CH₄)(CH₄) et l'oxyde de diazote (N₂O)(N₂O). ✓ 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La cryosphère regroupe la portion de la surface terrestre où l'eau se trouve à l'état solide. Elle regroupe la banquise, les glaciers, les grandes étendues de neige, les lacs et les rivières gelés ainsi que la glace contenue dans le pergélisol. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un glacier est une masse de glace formée par l'accumulation et le tassement de couches de neige sur la terre ferme. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les Algues sont des thallophyte sautotrophes photosynthétiques d'organisation simple, formant un groupe extrêmement hétérogène 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le réchauffement climatique désigne un phénomène naturel qui a des conséquences graves sur notre planète 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ On appelle souvent les roches magmatiques, roches ignées ou éruptives. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les <i>roches magmatiques</i> les plus courantes sont le granite et le basalte 	

Activité n°2 : Expliquez les notions suivantes : **L'eau – La pollution**

atmosphérique- l'océan – l'Oxygène- La Géologie, tout en variant les procédés explicatifs.

Activité n°3 : Employez les procédés explicatifs pour expliquer le schéma suivant :



Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Cycle_de_l%27eau#/media/Fichier:Watercycle-french.jpg

Cours : Les adjectifs numéraux et cardinaux

Objectif :

Améliorer l'orthographe des adjectifs numéraux cardinaux à l'écrit, et bien faire les liaisons à l'oral.

1. Définition

Les adjectifs numéraux cardinaux servent à écrire en toutes lettres les chiffres (1, 2, 3, 15, 100, etc.). **Il ne faut pas confondre les adjectifs numéraux cardinaux avec les adjectifs numéraux ordinaux**, qui désignent un ordre (premier, deuxième, quinzième, etc.).

Les adjectifs numéraux cardinaux sont **invariables**.

Exemple :

Les **quatre** chevaux gambadent dans le pré.

2. Règles d'accord : vingt, cent et mille

a. Deux exceptions : « vingt » et « cent »

Il y a deux exceptions : **vingt** et **cent**, qui prennent un -s dans les cas suivants :

• vingt

Dans le chiffre « quatre-vingts », il prend un -s s'il n'est suivi par aucun autre chiffre, sinon il n'en prend pas.

Exemples :

Il reste quatre-vingts kilomètres à parcourir.

Il reste quatre-vingt-un kilomètres à parcourir.

• cent

Il prend un -s lorsqu'il est multiplié et qu'il n'est suivi par aucun autre chiffre.

Exemples :

Deux cents personnes sont venues au concert.

Deux cent cinquante personnes sont venues au concert.

Attention !

Dans les dates, **vingt** et **cent** ne s'accordent jamais.

Exemple :

L'année mille huit cent.

b. « Mille »

Comme tous les adjectifs numéraux cardinaux, « mille » est invariable.

Cependant, il est bon de rappeler que **millier**, **million** et **milliard** sont des noms communs et, qu'à ce titre, ils s'accordent.

Exemple :

Des milliers de manifestants.

3. Règle d'orthographe : les traits d'union

Pour les nombres composés **inférieurs à 100**, il faut mettre un **trait d'union** entre les unités et les dizaines **sauf** quand ils sont séparés par « et ».

Exemples :

Mille deux cent

Trois mille six cent cinquante-deux

Quatre-vingt-dix-sept

Séquence 2 : Produire un énoncé oral

Cours 1 : L'EXPOSE ORAL

Durée : 1h30

OBJECTIFS :

Identifier et formuler l'objectif, c'est préciser la réaction que l'on cherche à obtenir chez l'auditoire. On peut identifier quatre niveaux d'objectifs en fonction de l'implication attendue des destinataires.

I. Généralités

Un exposé est une présentation orale d'un travail ; Un exposé a pour objectif de faire passer un message devant un jury ou une assistance (s'il s'agit d'une soutenance), par un discours oral à l'aide des diapositives (data show par le power point) ou des transparents (rétroprojecteur) ou des planches (posters).

Il s'agit de mettre en valeur la capacité de réflexion (scientifique) personnelle, à intéresser et à attirer l'attention, à expliquer et à commenter et surtout de convaincre le jury et l'assistance, et aussi à gérer le «stress ».

□ *Pour réussir son oral, l'auteur (l'étudiant) doit respecter quelques règles :*

- 1- Ne pas dépasser le temps de parole (10 à 15 minutes).
- 2- Préparer bien et à l'avance l'exposé oral

2. la présentation orale se compose de trois parties:

a. L'introduction : L'étudiant doit annoncer le titre de son travail et introduire son sujet de façon claire et original en rappelons l'aidée détectrice, l'objectif et la problématique de sa recherche ; Et Il annonce ensuite le plan de son exposé. (N'oubliez pas la salutation des membres de jury et l'assistance).

b. Le développement (ou la discussion) : L'étudiant doit présenter les méthodes de son travail, ces résultats obtenus, et il va interpréter et argumenter ces derniers.

c. La conclusion: l'exposant conclut son travail : il présente l'idée générale de son travail, il résume ses résultats, et donne des perspectives relative à son travail, et il termine avec quelques formules : je vous remercie pour votre attention. (Ne pas laisser l'auditoire tirer une conclusion qui pourrait être autre que la vôtre).

3. Pour le jury, la soutenance permet :

- D'évaluer le travail du candidat ainsi que ses compétences.
- De mieux comprendre certains points présentés dans le mémoire.
- D'évaluer la capacité du candidat à exposer clairement ses idées et à répondre aux questions posées, ainsi que l'originalité et la qualité de la communication

4. Présenter son travail

- La présentation orale dure 20-30 min.
- Il faut se présenter et après, présenter son travail en commençant par exposer le plan de la présentation orale.
- Faire une brève introduction avec l'intérêt du sujet, la méthodologie qui doit être expliquée brièvement, les principaux résultats, la discussion et une conclusion.
- Utiliser le PowerPoint et un rétroprojecteur (projeter les diapositives).

- Pour supporter votre présentation, utiliser des représentations statistiques plutôt que des paragraphes, utiliser des couleurs, des formes et des schémas sans surcharge de texte, pour attirer le maximum d'attention du jury.
- Le nombre de diapositives ne doit pas dépasser les 10, en moyenne, il est nécessaire de passer au moins 02 minutes d'exposition par diapositive pour que l'audience puisse la lire et comprendre le contenu.

5. Le déroulement de la soutenance:

- Toujours attendre que le président de jury vous donne la parole pour commencer à exposer votre présentation orale.
- Toujours commencer par remercier le président puis par remercier les membres de jury ainsi que l'assistance et cela en disant la phrase suivante : « *Merci Monsieur (Madame) le (la) président(e) ; Membres de jury, honorable assistance : Bonjour* ».
- Après, présenter le sujet ; en lisant le titre et en disant: « *Aujourd'hui je vais vous présenter l'essentiel de mon travail intitulé...* ».
- Après, présenter le sujet (titre, problématique, expérience, résultats, interprétation, conclusion et perspectives)
- A la fin, remercier l'assistance et les membres de jury pour leur attention en disant : « *Merci pour votre attention* ».

6. Les principales différences avec l'écrit et les qualités attendues :

- Exposer, n'est pas seulement s'intéresser au contenu de son présentation orale, mais c'est chercher à donner à son auditoire les moyens de comprendre et de s'adapter au niveau de connaissances et au profil de votre auditoire.
- Une soutenance s'écarte des détails pour s'attacher à la synthèse. C'est-à-dire qu'elle ne dit pas tout ce que le travail contient et qu'elle ne développe pas toute l'argumentation et l'analyse de la recherche. Elle n'est pas un résumé du travail écrit, mais un exposé sur l'ensemble du projet.
- L'exposé oral doit être vivant ; parce que vous serez évalué sur vos capacités pédagogiques et de synthèses, votre compréhension des questions que l'on vous pose et votre capacité à y répondre en argumentant.
- Le jury s'intéressera à l'authenticité du travail présenté et la qualité de votre Expression orale.
- La présentation orale doit être claire, vivante, et précise en soignant le rythme des phrases, en évitant un vocabulaire complexe ou vague, en n'hésitant pas à

reformuler et insister sur les points forts et en n'hésitant pas à corriger vos erreurs.

7. Les supports autorisés durant l'intervention :

- Des fiches schématiques, à passer à l'aide d'un rétroprojecteur (pour supporter votre exposé, non pas le remplacer/ils contiennent peu de texte 25 mots max:

titres et mots-clés - pas de phrases, écrire en gros caractères ; ex : « Arial » 18 pts).

- Une seule idée majeure par fiche.

- Compter 01-02 min par fiche pour limiter le nombre et obliger à aller à l'essentiel ce qui dynamisera votre présentation.

- Eventuellement, présenter des échantillons biologiques, des documents à faire passer durant votre intervention.

8. Le plan à suivre en général :

- Une fiche de présentation (nom/prénom, titre du mémoire, faculté et université).

- Une fiche qui donne le plan de l'exposé.

- Une fiche pour la méthode de travail (comment vous avez procédé ?, et les raisons des choix principaux).

- Résultats marquants.

- Sélectionner les résultats les plus intéressants (présentés sous forme de tableau synthétique, graphique soigneusement choisi)

- Synthèse, discussion et conclusion (ce que ces résultats vous ont permis de comprendre sur le sujet).

- Bilan et perspectives (comment pourrait-on poursuivre cette étude ? Apporter votre opinion personnelle).

9. L'exposé : durant cet exercice :

- Parler en regardant le public de façon posée, claire, précise, et audible.
- Contrôlez discrètement votre temps de parole pendant l'exposé (s'entraîner avant à faire des répétitions).
- Evitez de consulter fréquemment vos notes écrites, et ne lisez pas continuellement votre texte, ce qui risque de désintéresser le public.
- Ne vous perdez pas dans les détails, mais donnez juste envie d'en savoir plus sur votre travail.
- N'utilisez des termes techniques qu'après les avoir définis.
- Pour les travaux de groupe : organisez bien le passage de parole et la coordination dans la présentation des supports.
- Le temps imparti : 20-30 min pour les monômes et les binômes plus de 30 min pour les trinômes.
- Prévoir d'avance de ne pas parler des points moins importants, juste ce qui est essentiel.

10. L'entretien avec le jury :

En général, le jury interrogera l'étudiant sur :

- Les questions qui leurs intéressent et par simple curiosité de leur part.
- Des points non développés, des affirmations non justifiées.
- Toute insuffisance de votre mémoire.
- Les perspectives et recommandations possibles indiquées dans la conclusion.
- Si vous n'avez pas de réponse à une question difficile, mieux vaut dire que vous n'avez pas de réponse ou bien de dire je n'ai pas compris, veuillez reformulez votre question au lieu de mal répondre.

Remarque :

- Présenter vos résultats par des graphes et des histogrammes.
- Le style : Définir un modèle pour tous les diapositives (couleur du fond, couleur et taille du texte, des graphiques).
- Baser sur la présentation par le data show (le power point) c'est-à-dire automatiser le style (sous Power point, Feuilles de styles, modèles de documents, ...).
- Taille de la police (Titre : 36-44, Sous-titre: 28-, Texte: 24-18 points).
- Max 3-4 couleurs par diapositive.
- Les pages doivent être au format paysage.
- Préparation du discours oral : Le respect des équilibres temporels est important :

- Introduction - Développement - Conclusion.

Pour préparer l'exposé oral il faut :

- Le nombre des diapositives ou des posters doit restreint ;
- Baser sur le carton plutôt que papier.
- Numérotées les diapositives ou les posters.
- Schématiser les idées (éviter les textes longs).
- Noter que les points essentiels et importants.

Quelque conseil pour bien soutenir :

- La présentation ne doit pas être basée sur la lecture de fiches.
- Le contact visuel avec le jury doit être maintenu !
- Eviter : « bon ben euh aujourd'hui je vais vous parler de... ».
- Parlez clairement et lentement.
- Respirez calmement, cela aide à minimiser le stress.

- Ne pas mettre ses mains dans les poches ou la main devant la bouche.
- Evitez un comportement statique; il est donc préférable de se déplacer de temps en temps.
- Evitez le regard fuyant au membre de jury ou le regard fixé sur une seule personne ou une partie de l'auditoire.
- Ne craignez pas le jury.
- Adopter une tenue vestimentaire dans laquelle vous êtes à l'aise ;
- Entraînez-vous devant un jury « fictif » de camarades, c'est une très bonne préparation et peut amener certaines questions que vous ne vous étiez pas posées.
- Si vous avez découvert entre la remise du mémoire et la soutenance des fautes d'impression, annoncez-les au tout début de votre exposé, cela évite aux membres du jury qui s'en ont aperçu de vous le faire remarquer au moment des questions/remarques.
- Ou rédiger un *erratum*, l'imprimer et le donner aux membres du jury au début de la soutenance

Cours 2 : La reformulation

Durée : 1heure 30

Objectifs :

Eléments du cours

Types de reformulation :

- 1- Nominalisation d'un adjectif ou d'un verbe (conjugué ou non)
- 2- Remplacement d'un nom ou d'un adjectif par un verbe (conjugué ou non)
- 3- Remplacement d'une expression par une autre de signification similaire ou définition de l'expression
- 4- Remplacement d'un pronom par son antécédent
- 5- Recours à des synonymes

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail que nous avons mené sur le français dans le département de Géologie, et plus particulièrement sur le déficit langagier à l'oral constaté chez les étudiants nouveaux inscrits, nous sommes arrivés à des résultats fondamentaux liés principalement à l'étude des besoins langagiers de ces étudiants à l'oral, compétence indispensable pour interagir dans les différentes situations de communication durant leur cursus universitaire LMD. L'objectif a été de proposer un dispositif didactique pour la matière de *Techniques d'expression* destinée au public cible

Afin d'apporter des éléments de réponse sur notre problématique interrogeant les besoins langagiers réels à l'oral, compétence mal maîtrisée par nos étudiants, souvent négligée dans les programmes scolaires pré universitaires et dans les examens officiels en FLE (Les trois brevets du système éducatif algérien). Nous avons entrepris une enquête sur le terrain au moyen d'outils d'investigations quantitatifs et qualitatifs nous permettant d'obtenir des données exploitables et pertinentes .

En effet, les premières données obtenues par le biais du questionnaire visant d'analyser les besoins des étudiants, ont démontré que ces derniers ont des attentes vis-à-vis de la matière de *Techniques d'expression* , et insistent sur son importance , notamment à l'oral. Ils affirment qu'ils comprennent les discours des enseignants de spécialité pendant les différentes activités d'apprentissage, mais ils ont des difficultés, voire un handicap langagier pour répondre et interagir dans les situations de communication cibles.

Des interrogations nous ont été considérées comme l'axe de réflexion qui nous a aidés à entreprendre une enquête sur le terrain en suivant des démarches méthodologiques variées : quantitatives, qualitatives et descriptives. Pour étudier les besoins langagiers des étudiants de 1^{ère} année géologie, nous leurs

avons adressés un questionnaire pour collecter des informations sur leur profils, sur leur niveaux en français, leurs besoins langagiers, leurs attentes vis-à-vis de la matière de *Techniques d'expression et son rapport avec les matières de spécialité en géologie*. Pour mieux nous approfondir dans le problème des difficultés langagières orales, nous avons également réalisé un entretien avec des enseignants de spécialité sur les contraintes rencontrées lors de leur pratique des différentes activités d'apprentissage, dispensées en français et sur leur expériences et sur leurs représentations dessus vu qu'ils soient en contact quotidien avec leurs étudiants pendant de longues années, notamment depuis la mise en place du système LMD.

Dans le volet expérimental de notre recherche, la collecte des premières données réalisée au moyen du questionnaire révèle des informations qui nous semblent intéressantes sur les compétences langagières chez les étudiants, notamment à l'oral. En effet, une grande majorité d'entre eux expriment avoir des difficultés à l'oral et qu'ils ne peuvent pas communiquer oralement dans les situations de communication auxquelles ils font face, une compétence qui demeure un moyen d'échange aussi bien à l'université que dans la vie professionnel et social, et elle devra être prise en charge convenablement dans les cours de français (la matière de *Techniques d'expression*). Ils expriment également leurs attentes en termes de cette compétence vis-à-vis du contenu de cette matière.

Le recensement des situations de communications auxquelles les étudiants se trouvent confrontés tout au long de leur cursus en géologie aussi bien en Licence qu'en Master démontre la place qu'occupe l'oral dans la mesure où les étudiants sont appelés à s'exprimer oralement en public ou devant leurs enseignants (exposés, soutenances...). Cependant, cette compétence semble avoir négligée dans les évaluations officielles et même dans les présentations orales elle n'est jamais sanctionnée. Ceci est dû aux représentations véhiculées

sur le français chez les étudiants scientifiques , qui ne sont pas obligés de maîtriser parfaitement le français ou de parler aisément et que c'est le contenu de l'information qui est à évaluer . Nous avons pu relever aussi les raisons pour lesquelles les étudiants ont des difficultés à l'oral, et qui sont à la fois d'ordre personnel, pédagogique, social et psychologique.

Le premier dépouillement nous a informé aussi sur les besoins réels des étudiants en communication orale qu'une grande importance est accordée à la compétence scripturale (l'écrit), il s'agit de se focaliser sur des exercices qui relèvent du français général, il s'agit de la grammaire, du vocabulaire et de l'entraînement à l'écrit . Aucune activité n'est liée au domaine de la géologie à savoir la terminologie ou encore « la vulgarisation scientifique ». En effet, ce qui est dispensé en tant que dispositif didactique en géologie ne correspond guère aux objectifs de la mise en place de la matière de TE

Pour s'adapter à la nouvelle situation d'apprentissage, et afin de surmonter leur blocage, certains d'entre –eux déploient des efforts individuels et adoptent des stratégies d'apprentissage que nous avons déjà expliquées, nous citons à titre d'exemples les cours privés de français, la formation au niveau de l'Institut français de Annaba¹, s'inscrire au niveau du CEIL²recourir à la traduction, soit entre eux ou en s'aidant d'un dictionnaire bilingue, sur leurs Smartphones. D'autres recourent au parcoeurisme avant chaque séance de présentation orale (exposés, soutenances , présentation d'un rapport de stage, séminaire et rencontres scientifiques...).

Partant de l'objectif fondamental de la présente recherche, et des situations de communication orales recensées auxquelles nos étudiants font face tout au long de leur formation, nous n'avons trouvé aucune trace d'activités favorisant l'expression orale et l'installation/ le développement d'un savoir-faire langagier en langue de spécialité permettant à l'étudiant de mobiliser ses compétences linguistiques en français général et en terminologie pour produire

des discours oraux le préparant à une meilleure maîtrise de ces différentes situations. Les données présentées nous renseignent sur le nombre d'activités d'apprentissage visant la compétence orale, il s'agit d'un (01) seul TD sur les quatorze (14) dispensés porte sur les techniques de la prise de note , qui se réalise généralement à partir d'un discours oral lors des cours magistraux., où les étudiants recourent à cette technique pour retenir les informations.

Ceci est considéré comme insuffisant pour aider ces étudiants à surmonter le déficit langagier oral d'une part, et inadéquat aux objectifs conçus pour la mise en place de cette matière et donne la primauté à l'écrit qui demeure privilégié.

Ceci nous a conduit à confirmer notre première hypothèse concernant la place qu'occupe l'oral dans le programme de la matière de *Techniques d'expression* qui y demeure mal pris en compte au détriment de l'écrit. D'où la nécessité d'une mise en place d'un nouveau dispositif en français qui prend en considération les besoins communicatifs à l'oral permettant l'installation et le développement de cette compétence dès la première année de formation.

Pour renforcer notre réflexion et appuyer les données quantitatives et descriptives obtenues, et afin de mieux nous approfondir dans le problème nous avons réalisé un entretien avec des enseignants de spécialité du département de Géologie, ceci nous a semblé inévitable et intéressant dans la mesure où

A la lumière des données collectées par l'entretien, nous pouvons retenir que cette phase de l'enquête réalisée avec deux enseignants de spécialité du département de géologie a été fructueuse et enrichissante dans la mesure où elle a permis de mettre au clair certains aspects de la recherche qui restaient sans réponse après l'enquête par questionnaire.

Les résultats obtenus nous ont permis de connaître le point de vue des enseignants de spécialité sur plusieurs questions relevant de la motivation des étudiants nouveaux inscrits vis-à-vis de la filière de géologie et de la langue

d'enseignement , de la pratique du français dans les cours de spécialité et les difficultés qu'ils rencontrent pendant leur pratique dans les différentes activités pédagogiques face au blocage langagier. En effet, le faible niveau en langue des étudiants influence nettement leurs compétences en géologie, puisqu'ils n'arrivent pas à comprendre des mots simples relevant de la langue usuelle, mais plus encore n'arrivent pas à répondre aux questions lors de l'examen ce qui pourrait contribuer sérieusement à l'échec. C'est pour cette raison que les enseignants de géologie préfèrent que l'on mette l'accent sur les aspects de l'écrit parce qu'ils conditionnent quelque peu la réussite de l'étudiant. Chacun de nos informateurs avance des arguments selon son expérience tant qu'enseignant. Ils vont jusqu'à comparer les étudiants du régime classique (les ingénieurs) et ceux issus des réformes (des deux secteurs).

A la lumière des résultats obtenus à travers les différents outils d'investigations cités supra, nous avons proposé un dispositif en matière de *Techniques d'expression* composé de séquences qui pourraient être dispensées dès le cours zéro sous formes d'activités de langue permettant l'installation et le développement de la compétence communicative orale des étudiants de 1^{ère} année Géologie répondant aux besoins communicationnels recensés , à moyen termes, et qui pourraient être poursuivies par d'éventuels dispositifs en formation graduée du cursus (Licence et Master), la formation post-graduée (doctorale) et même professionnel.

En effet, un travail rigoureux et collaboratif regroupant l'ensemble des enseignants de spécialité et l'enseignant chargée de la matière de Techniques d'expression s'avèrerait indispensable pour une meilleure formation en langue de spécialité qui pourrait remédier aux difficultés ressenties chez les étudiants, facilitant par conséquent la compréhension des cours et l'interaction dans les diverses situations de communications orales auxquelles ils seront confrontés.

Rappelons que les activités proposées s'articulent essentiellement sur la mise en place d'un dispositif pour la matière de *Techniques d'expression* qui prend en compte les objectifs de la formation en géologie à court, au moyen à long termes permettant aux étudiants le développement de la compétence orale et ce, en suivant la démarche scientifique et méthodologique proposée par *Mangiante et Parpette*(2011) qui est la démarche du français sur objectifs universitaires (FOU) basée essentiellement sur l'étude de tous les facteurs conduisant à la maîtrise des compétences transversales en géologie, entre autres, la compétence de communication orale.

Par ailleurs, les activités

se focalisent en premier temps sur les techniques de la prise de note et les stratégies qui permettraient à l'étudiant de noter les informations pertinentes lors d'un cours magistral ou de supports écrits, iconiques ou audiovisuel, de restituer l'information sous formes de synthèses ou de résumés. La première séquence consiste à doter les étudiants de moyens linguistiques qui permettent la production orale, il s'agit d'interpréter les tableaux graphes, schémas, dessins par le biais de phrases .

Cette séquence, elle est réservée à la communication orale et à la prise de parole en public, les obstacles de communication à l'orale et les facteurs de réussite en revanche.

La deuxième séquence consiste à l'organisation de l'information, c'est-à-dire, comment présenter un exposé, un rapport de stage , le mémoire de fin d'étude... ; en effet, le passage des techniques rédactionnelles à la verbalisation des informations ,et a mobilisation des compétences linguistiques, culturelles et communicatives lors de la phase de présentation orale.

Nous clôturons cette synthèse de la présente thèse qui s'articule principalement sur les besoins langagiers à l'oral dans les filières scientifiques

, en l'occurrence les étudiants de 1^{ère} année Géologie de l'université de Badji Mokhtar à Annaba , compétence importante dans la formation , puisque les enseignements, comme nous le savons, sont dispensés en français par noter la quasi absence des travaux et recherches sur le français sur objectifs spécifiques (FOS) et le français sur objectifs universitaires (FOU) qui visent la compétence de communication orale.

Nous nous sommes engagés dans le cadre de ce travail de recherche à recenser les différentes situations de communication orale auxquelles l'étudiant nouvel inscrit dans le département de Géologie y pourrait faire face tout au long de son cursus gradué et de décrire le programme officiel de la matière de *Techniques d'expression* pour tenter de mettre en place un dispositif répondant aux besoins cibles. Toutefois, les propositions didactiques que nous avons exposées, pourraient être revues, enrichies par de futures recherches dessus ou même complétées dans les travaux à venir , permettant ainsi la continuité des recherches en didactique du FOS/FOU en contexte universitaire algérien et d'y proposer un modèle de formation qui répondrait aux besoins de nos étudiants de Géologie.

Références bibliographiques

- AOUADI ,Sadek, 2000, « *Le Français dans les filières scientifiques et techniques du supérieur en Algérie: la croisée des chemins,* »The French Review, Vol. 73, No. 3 ,pp. 550-553
- BEACCO, Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BLANCHET Alain, alii, 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Bordas.
- BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (Dir.), (2011), « *pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* »,
- BOUKHANNOUCHE, L (2016), «*La langue française À l'université algérienne : changement de statut et impact*», *Carnets* [Online], Deuxième série
- BOUKHANNOUCHE, L, (2017), «*Les écrits scientifiques en sciences vétérinaires* », In *Synergie Algérie*, N° 15, 2012, Pp 95-106 consulté mai 2017
- BOURGEOIS, E, (2017)« *L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique* », *mesure et évaluation en éducation*, 1991,pp.17-60 consulté mai 2017
- CANDLIN, C, MURPHY,D (éds). (1987). *Lancaster Practical Papers in English Language Education: Vol. 7. Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- CARRAS, C. TOLAS, J. KOHLER, P & SZILAGYI, E, « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* », Clé International, Paris, 2007
- CHEVAL, M. (2003), «*Les établissements culturels à l'étranger et la formation de publics spécialisés : concevoir un programme de français de spécialité* », *Les Cahiers de l'Asdifle : Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?*, n 14, p. 12
- COSTE Daniel, GALISSON Robert, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- COSTE, Daniel, 2002, « *Compétence à communiquer et compétence plurilingue* », dans CASTELLOTTI Véronique, PY Bernard, (Dirs.), *La*

- notion de compétence en langue, Revue Notions en questions n°6, Lyon, E.N.S Editions.
- CUQ, J-P, (2003)« *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* »,Asdifle, Cle Internationale, Paris,
 - CUQ, J-P & GRUCA, I,(2002) « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », PUG, Paris
 - CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
 - CUQ Jean-Pierre, CHNANE DAVIN Fatima, 2009, « FLS- FOS: des relations en trompe l’oeil », dans *Le français aujourd’hui*, n°164, Paris, Armand Colin.
 - CHARNOK, R, « *Les langues de spécialité et le langage technique :considérations didactiques* », In ASP, 1999, pp.282-283 consulté aout 2016
 - DUCROT SILLA, J-M (2005), *L’Enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches*, en ligne]http://www.edufle.net/l-enseignement-de-la-compréhension.
 - DOLZ,J (2006) ,*Hanselmann.S et Ley .V*, « La communication affichée au service de l’exposé oral : Apprentissage de l’usage de l’écrit comme support à la prise de parole en public »chapitre 6, p145.
 - EURIN, S & HENAO, M-L,(1992) « *Pratiques du français scientifique : l’enseignementdu français à des fins de communication scientifique* », Hachette.
 - FENOUILLET, F,(2003), « *La motivation* » Ed Les Topos : Donud, Paris
 - GALLAIS-HAMMONO,J (1982) , *Langage, langue et discours économiques*, Paris.
 - GALISSON, R & COSTE, D, (1976) « *Dictionnaire de didactique des langues* »,Hachette.
 - FERHANI. F.F,(2006) Algérie, l’enseignement du français à la lumière de la réforme Par Inspection générale, Ministère de l’Éducation nationale, Dans *Le français aujourd’hui* (n°154), pages 11 à 18 ÉditionsArmand Colin

- GATHER THURLER, M, (2002) « *Innover au coeur de l'établissement scolaire* », ESF éditeur, Paris.
- GERMAIN ,C, (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* , Paris : CLE international. Col. Didactique des langues étrangères.
- GILBERT, L, (1973), « *La spécificité du terme scientifique et technique* », In *Langue Française*, n°17, p.7
- GUENDOOUZ BENAMAR,N,(2013) « *La langue entre les objectifs et les besoins : Pour une didactique de la langue de l'enseignement* »Laboratoire LISODIL, Alger2 Didactique du FLE/FOS Département des langues ENSET-ORAN) *Revue :Communication Science & technologie N° 12. Janvier 2013*
- GRANDGUILLAUME, G,(2018), « *La Francophonie en Algérie* », Hermès, La Revue,vol. 40, no. 3, pp. 75-78. 2004 consulté mars
- HALTE. J.F, (1992) « *La didactique du français* », Paris, Puf , , 127p
- HOLTZER Gisèle, 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », dans *Le français dans le monde*, Recherche et applications, pp.8-24.
- HARDY, M, « *La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité: pourquoi et comment?* « *Langues modernes*, ISSN 0023-8376, N°. 1, 2005, pages. 19-30, consulté juin 2016
- HOLTZER, G, «(2015) »*Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques :histoire des notions et pratiques* », *Le français dans le monde*, Recherches/applications : de la langue aux métiers, éd Clé international et FIPE,2004, Pp. 8-27. Consulté mars 2015
- HUTCHINSON,T WATERS, A (1987), “*English for Specific Purposes, Cambridge Language Teaching LibraryNew directions in language teaching* », Cambridge University Press
- KAABOUB, A.K,A 2010): « *Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques* », in *Français dans le monde, Recherches et applications*. Méthodes de médecine, www.creafos.org

- LE CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier.
- LEGRAND,L, (1984), « *La différenciation pédagogique* », Scarabée, CEMEA, Paris ,
- LEHMANN, D, (1993) « *Objectifs spécifiques en langue étrangère* », Hachette, Paris.
- LEHMANN,D, « (1993), *La communication spécialisée est un brouillon de culture* », *Lefrançais dans le monde*, , N°260.
- LEHMANN, D, (1996),«*Le français sur objectifs spécifiques et l'intégration de lacomposante culturelle* », *L'avenir du français dans une Europe pluriculturelle,Actes du 2ème Congrès National des Professeurs de Français*, Université Aristote, Thessalonique, 224-228
- LEHMANN, D, (2002) « *Lecture des textes de spécialité* », *Le français dans le monde*, n°153.
- LEMEUNIER, V. (2006), *Un cadre méthodologique cohérente, l'unité didactique*. <http://www.franparler.org/dossier/lemeunier2006.htm>
- LERAT, P, (1995) « *Les langues spécialisées* », Paris, PUF.
- LE CONSEIL DE L'EUROPE, (2001)« *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* », Didier, Paris.
- LONG, M, CROOKS, G, (1992), « *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design* », in *Tesol Quarterly*, n°26, pp.27-56.
- MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C, (2004) « *Le français sur objectifs spécifiques ou l'art de s'adapter* », Université Lyon 2, lumière.
- MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C,(2004) « *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse à l'élaboration d'un cours* », Hachette.
- MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C, (2016), « *Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches distinctes* », VII Congrès International de Linguistique Française, Linguistique Plurielle, Valencia, le 25, 26 et 27 octobre2006, pp.1-16, consulté juin 2016
- MANGIANTE, J-M & MENESES-LERIN, L, (2017), «*L'Analyse de données en FOS :caractéristiques méthodologiques et outils numériques* », /

Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources in revue Points Communs n3 2016, Pp. 25-43, consulté septembre 2017

- MARTIN, E, « *L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine : Demande institutionnelle et coopération franco-chinoise* », Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle, pp.110-119
- MARTINEZ, P,(1996), *La didactique des langues étrangère* », Paris, Presses universitaires de France.
- MOIRAND, S, (1979). « *Situation d'écrit* » , Clé Internationale, Paris.
- MOURLHON-DALLIES, F, (2008) « *Enseigner une langue à des fins professionnelles* »,Les éditions Didier, Paris
- MOURLHON-DALLIES, F. (2008), « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant » dans *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.), Presses de l'école Polytechnique.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2006), « Penser le français langue professionnelle », *Le français dans le monde*, n°346 de juillet. FIPF et CLE International, pp. 25-28. <http://www.fdlm.org/fle/article/346/mourlhon.php>
- PARPETTE Chantal, (2008), « Les discours pédagogiques oraux : évolution des représentations et des pratiques didactiques », dans *Le français dans le monde, Recherches & Applications* 43, Paris, CLE International, pp.114-126.
- PARPETTE, C, « le cours magistral et son double, le polycopié : relation et problématique de réception en L2 », in cahiers de français contemporains, Université Lyon 2, Lumière, 2004 consulté février 2017
- PERRENOUD Philippe, (1998,)«*La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences* », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24,n° 3, pp. 487-514, consulté mai 2017

- PERRAUDEAU M. (2006). *Les Stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs ?*, Paris : Armand Colin.
- PIOTROWSKI ,S,(2010),« *Les tâches en classe de langue étrangère* », *Synergies Pologne* n° 7 - 2010 pp. 107-118
- PORCHER, L,(1992) « *Formation, Profession, Légitimation* », In FDM, Numérospecial, aout-septembre, coordonné par Simone Lieutaud, pp.15-20
- PUREN, Ch, 2010, « *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue* », dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Editions Maison des Langues, pp.119 – 140.
- PUREN Christian, (2006),« *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* », dans *Le Français dans le Monde*, N°347, pp. 37-40.
- PHAL, A, « *De la langue scientifique à la langue des sciences et techniques* », *Lefrançais dans le monde*, n°61, décembre 1968.
- RICHTERICH, R, (1985) « *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* », Paris,Hachette. Coll.F.
- RICHER, J-.J, « *Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sir Objectifs spécifiques (F.O.S)* », in. *Synergies Pérou*, n°21, 2007, pp.20-27, [en ligne]
<http://gerflint.fr/Base/Perou2/Richer.pdf>, consulté en octobre 2016
- RICHER, J-J, (2008),«*Le FOS ou une didactique du langage et de l'action* », in*Synergies Chine*, 3,2008, p.117-126 [en ligne]
<http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer2.pdf>, consulté en août 2017.
- RICHTERICH, R, (1973) , « *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes* », In TRIM J.L.M & al, , pp. 30-44, consulté mars 2017
- ROBERT, J-P, (2002) « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Ophrys, première édition, Paris

- ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Evelyne, (2010), Dictionnaire pratique du CECR, Paris, Editions Ophrys.
- SEBAA, R, (2002), « *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée* »,Oran, Edition Dar el Gharb
- SEBBANE, M, (2011),« *Le Français sur Objectifs Universitaires* » In Synergie Algérie, pp. 375-380
- SPRINGER, C (2008), *CECR et Perspective Actionnelle: de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif* .Actes su symposium international Didactique des langues Étrangères et Maternelles: TIC, aides et méthodes d'apprentissage, Université Mohammed Premier, Maroc
-
- VEDA ASLIM, Y, (2010) « *Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE* »,en ligne :
<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1173/1763>
consulté février 2018
- VILATTE J-C (2007), « *Méthodologie d'enquête par questionnaire Formation « Evaluation* », Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon, 1er - 2 février 2007 à Grisolles
- VOUGIOUKLIDOU, A, (2013),« *Identification et analyse des besoins* », EuropeanScientific Journal March 2013 édition vol.9, No.9 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431
- VIANIN, P, (2006)«*La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* ».De Boeck Supérieur, 2006
- VION, R, (1992) « *La communication verbale* ».Hachett.
- WEISSER, M,(2011), « *Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !* », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le26 janvier 2011, consulté le avril 2017. URL :
<http://journals.openedition.org/questionsvives/271>

- WOLSKA, F, (2008),«*Formateur FLE, formateur FOS : un même métier ?* », <http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/flp1.htm>

➤ **Thèses et mémoires consultés**

- CHTATHA, H, « *Le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences communicatives orales : cas des étudiants de première année licence de français* »,Mémoire de Magister, Université de Constatine, 2007-2008
- EL HABITRI, R, « *(Degré d') Adéquation des objectifs d'apprentissage aux besoins des étudiants algériens de 1ère année d'architecture : analyse d'outils didactique de l'enseignement/ apprentissage du FLE* », Thèse de Doctorat, Université de Mostaganem, 2012-2013
 - GHOUUMMID, I, *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière "économie et gestion". Linguistique. Université Rennes 2, 2012. Français.*
 - HAIDAR, M, « *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière "Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers* ». Education. Université Rennes 2, 2012
 - KHERRA, N, « *Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits en Architecture* », Thèse de Doctorat, Université de Batna,2014-2015
 - QOTB, H, « *Vers une didactique du Français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet* », Thèse de doctorat, Université Paul Valéry- Montpellier 3, 2008
 - SAFI, A, « *Le texte explicatif en français de spécialité : de l'analyse exploratoire aux contenus didactiques, cas d'étude : le socle commun des sciences de la vie de l'Université de Tiaret* », Thèse de Doctorat, Université de Mostaganem, 2016-2017

➤ Documents officiels consultés

- Canevas de la formation des étudiants en géologie: 1^{ère} année licence LMD 2014-2013
- Emploi du temps du 1^{er} et du 2^{ème} semestre de la 1^{ère} année Licence géologie
- Fiches d'organisation des unités d'enseignements en 1^{ère} année Géologie: descriptif des matières.
- Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.
- Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD – juin 2011
- Programme de la matière de *Technique d'expression*.

ANNEXES

Annexe 1

Programme de Technique d'expression

Département de Géologie

Intitulé de la Licence : UET11 –

Matière T112 : Techniques d'expression 1.

Semestre :1

Enseignant responsable de l'UE :

Enseignant responsable de la matière:

Objectifs de l'enseignement

Cet enseignement vise à renforcer l'aptitude à l'expression orale et écrite des étudiants en langues étrangères, particulièrement en Français qui constitue la langue d'enseignement la plus répandue en sciences dans les établissements d'enseignement supérieurs algériens.

Connaissances préalables recommandées

Aucune.

Contenu de la matière :

TD 1-Présentation de la structure de l'Université, présentation du système LMD, présentation du programme de TCE, avec les objectifs clairement explicités à l'étudiant, étayés d'exemples pour une projection dans la vie active (à moins de 3 années). - **Questionnaire de rentrée** (à faire remplir pendant la séance) qui permettra à l'enseignant d'avoir une première évaluation du niveau, de l'attente et de l'aspiration des étudiants.

TD 2- L'utilisation du dictionnaire de langue française

A propos d'une entrée : prononciation, catégorie grammaticale, étymologie, différents sens du mot avec phrases-exemple / notions d'article, de mot-repère, d'entrée, ...

TD 3-La prise de notes (à partir de l'écrit ou de l'oral) :

Le procédé de prises de notes, les différentes situations, la mise en situation et en condition de prise de notes, le matériel à prévoir. Les outils de prises de notes : des abréviations/ signes, symboles, sigles, / tirets, flèches, accolades/ des suppressions de mots / des contractions de mots / des marqueurs de relations / des remplacements : nominalisation, hyperonymes, synonymes ...

TD 4- Exercice de prise de notes sur la base de phrases courtes puis de petits textes écrits

ou lus extraits d'articles de journaux, de textes.

et **Rappels des règles d'orthographe des noms féminins** (terminés en « -i », « -é », « -u »),

« -ou », « -té et -ité » et les exceptions.

TD 5 et TD6- Les signes de la langue française (accents, cédille, tréma)

A partir du découpage en syllabes graphiques, savoir placer (ou non) les accents aigu et grave en milieu de mots/ les exceptions /en fin de mot l'accent grave suivi d'un « s » muet ou sonore / les différentes familles de mots à accent circonflexe/ la cédille / le tréma.

TD 7- Le choix du mot juste : utilisation du verbe précis pour une idée. Série d'exercices

a- **Les verbes « passe-partout »** (faire- dire- avoir- donner- voir – mettre- ...) à remplacer par un verbe précis qui correspondent exactement à l'action.

TD 8- Le choix du mot juste (suite), série d'exercices

b- **Les verbes « confondus »** (au sens propre et figuré) comme : savoir et connaître / emmener- amener- apporter- emporter- rapporter, ... / prêter (un prêt) – emprunter (un emprunt),

TD9 et TD 10 - Les Confusions homonymiques

A partir d'exercices, passer en revue un maximum de mot prêtant à confusion à l'écrit, rappelant la nature du mot et l'astuce qui correspondra

à l'utilisation des différents mots dans une même série d'homonymes. Ce-se-ceux / ces-ses-c'est-s'est-sait- sais / cet-cette-sept- set / peu-peux-peut / près-prêt- pré / leurs-leur- l'heure-leurre/ quel(s)- qu'elle(s), quelle(s), ...

TD11- Les verbes de consigne

Il est constaté que de nombreux étudiants ne répondent pas aux consignes données dans les sujets d'évaluation, non pas forcément parce qu'ils ignorent la réponse, mais parce qu'ils ne comprennent tout simplement pas ce qu'on leur demande, ce qu'on attend d'eux et qu'ils n'analysent pas suffisamment la question posée. Dans les énoncés d'évaluation, les verbes de consigne correspondent à des activités différentes : d'observation, de repérage, de sélection, de classement de remplacement, d'explication, de présentation, ...

TD12- La Lettre administrative et l'enveloppe

Sur la base d'un le modèle de la disposition des différents champs qui constituent une lettre administrative, présentez le contenu de chaque champ: expéditeur, date/lieu, destinataire, référence, objet/ formule d'attaque, développement de l'objet, formule de politesse/ disposition des éléments sur enveloppes à envoyée par la poste ou déposée à un secrétariat.

TD13 -La rédaction d'un compte-rendu (de visite, de manipulation de TP, de mission,

de réunion, ...): introduction / objectif : retenir l'essentiel et ordonner les idées /conclusion / temps employés / différence entre compte-rendu et rapport.

-Le résumé : principe d'un résumé / structuration d'un résumé / nombre de mots à respecter.

TD14 - Les adjectifs numériques ordinaux et cardinaux et les chiffres romains.

Mode d'évaluation : Examen

Références (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*) :

Annexe 2

Questionnaire aux étudiants

Veillez s'il vous plait répondre à ce questionnaire

1- Vous avez un BAC de série : (Cochez la bonne réponse)

a- Sciences expérimentales

b- Techniques Mathématiques

c- Mathématiques

2- Votre note de français au baccalauréat est entre:

a- 00 à 04 /20

b- 05 à 09/20

c- + 10/20

3- Vous êtes inscrits en Géologie, était-ce :

a- Un choix

b- Une orientation automatique

4- Saviez- vous que la formation en géologie est en français ?

a- OUI

b- NON

5-Avez-vous des difficultés en français ?

a- OUI

c- NON

6- Si votre réponse est OUI, à quel niveau ?

a- A l'oral

b-A l'écrit

c-Les deux

7 -Parlez-vous le français dans votre quotidien ?

a- OUI

b- NON

8- Vous participez pendant les cours de spécialité

a- OUI

b- NON

***Si votre réponse est par « NON , Dites pourquoi.**

-
-

9- Lorsque votre enseignant vous pose une question, vous

a- Répondez en français

b- Répondez en arabe dialectal

c- Ne répondez pas

d- Autre.....

10- Pendant le cours de spécialité, vous intervenez en posant des questions/ sollicitant une explication :

a-OUI

b-NON

11- Si vous avez répondu par NON, parce que vous :

a- Ne pouvez pas répondre en français, vous ne le maitrisez pas

- b- Ne pouvez pas parler devant vos camarades
- c- Avez peur de l'erreur et d'être critiqué
- d- Autre.....

12- Est-ce que vous assistez régulièrement aux cours de français ?

- a-OUI
- b-NON
- c-Pas très souvent

13- Avez-vous déjà réalisé et présenté des exposés (oralement) en français au lycée :

- a- OUI
- b- NON

14- Selon vous, le module de techniques d'expression ?

- A- Devrait m'aider à mieux parler en français
- B- Devrait m'aider à mieux comprendre les matières de spécialités
- C- Devrait enrichir mon bagage linguistique en géologie
- D- Est Inutile, il n'a pas lieu d'être.

15- Le volume horaire hebdomadaire réservé au cours de technique d'expression, est-il :

- a-Suffisant pour mieux maîtriser le français
- b-Insuffisant, il ne permet pas le développement de mes compétences en français.

16- Suivez- vous une formation en français en dehors de l'université ?

- a- OUI
- b- NON
- c- Je suis une formation d'une autre langue (laquelle ?)

17 - Préférez-vous que le contenu de la matière de Technique d'expression soit :

- a- En relation avec le domaine de la géologie
- b- Consacré à la grammaire et la conjugaison du français général
- c- Autre.....

18- Que représente pour vous la matière de technique d'expression :

- a- Une matière obligatoire, je suis obligé d'y assister

- b- Une matière compensatoire, elle me permettra de cumuler quelques points.
- c- Une matière de renforcement linguistique en français
- d- Autre.....

Annexe 3 : Le guide d'entretien

Question 1 : « : quel constat faites -vous sur le niveau de vos étudiants en français ?

Question 2 : « lorsque vous posez une question ou solliciter une explication, que remarquez –vous ?»

Question 3 : « Alors le problème se pose au niveau... »

Question 4 : « vos étudiants prennent ils la parole , je veux dire est-ce qu'ils sollicitent une explication ?

Question 5 : « Je reviens sur la langue que vous utilisez/ et je pose la question suivantes/Que faites. Vous lorsque vous ressentez que le message oral se transmet mal. ?

Question 6 :« Vous demandez aux étudiants de synthétiser oralement le cours /d'en faire un rappel, on compte rendu d'une expérimentation ? »

Question 7 : « A propos, est-ce qu'il y une coordination entre vous et l'enseignant (e) de Techniques d'expression ? Vous discutez autour de ce sujet, vous lui proposer des activités de langue ?»

Question 8 : D'après votre expérience dans l'enseignement, quelles sont les causes de ce blocage langagier des étudiants/ notamment les 1^{ere} année ? » .

Annexe 5

Réponses transcrites des enseignants de spécialité

“Inf 1” Ahh ! Le niveau est très très faible

Il ne parle pas / en a même avec un discours simple /il y a seulement deux ou

Trois /Qu’est-ce que je vais dire /c’est grave/grave/

“Inf 2” : en amphi. Euh, je parle seul / même en TD /ils comprennent rien/je répète plusieurs fois //ils prennent des notes souvent. «

Inf 1 : Peu d’étudiants répondent / un ou deux des fois en arabe daridja/

Inf 2 : « Le silence règne, euh, je répété // je reformule en phrase plus simple/Rien/comme disait ...non collègue/ils répondent en arabe, des mots isolés/ ils construisent pas une phrase complète et simple/ C’est ça/ on souffre /eux aussi hein/.

Inf 2 : oui/oui au niveau de l’utilisation /euh/de l’emploi de la terminologie dans un discours clair.

Inf 1 : « Le français/ le français/ (ça c’est clair/mais...parfois, on se trouve obligé d’utiliser l’arabe dialectal

Inf : à quel moment ?

Enq 1 : Pour traduire certain mot

Inf : D’accord !

Inf 2 : « Ils sont à l’université/ c’est pas possible/ ils doivent se débrouiller//si c’est un obstacle// euh qu’ils travaillent sur leur français /ils ne réussissent pas comme ça. »

Inf 1 : »Je vous ai dit /un ou deux //le plus souvent je les provoque en leur posant des questions / il faut les provoquer sinon//

Inf 2 ; » généralement c'est les filles qui le font//à part ça/ils posent rarement des questions/ avec un mauvais français/je les harcèle pour prendre la parole

Inf 2 : je les mets à l'aise/ je leur demande ce qu'ils n'ont pas compris//j'insiste/ils ne veulent écrire et prendre des mots/

Inf 1 : Ils sont timides peut-être // sont pas motivés/ils préfèrent écrire pour trouver quoi mettre/ sur la copie de l'examen/. »

Inf1 : «Des schémas/ pour débrider. Le blocage//je reformule mon idée/ PFF//j'essaie d'utiliser le tableau / on fait, je ne pense pas que le problème se pose au niveau de la compréhension//ils peuvent quand même former une

Idée est là, c'est le cours.

Inf2 : Oui exactement/ leur problème réside essentielle et dans l'expression orale, ils ne parlent pas//en français /moi personnelle et je traduis en arabe dialectale//mais pas tout le discours/sinon ça se transforme en cours de traduction/ ils ont besoin de ça// cours de traduction.

Inf 1 : « Le plus souvent ou/ il leur faut ça // une sorte de révision /pour tester leur acquis /s'ils ont bien compris ou révisé les cours //

Inf2 : je désigne quelques étudiants//pas tous/ on n'a pas le temps /ils reprennent ce qu'ils ont noté //ça fait partie de l'évaluation continue.//Explication de schémas /Images.

Inf1 : En début du cours//à la fin surtout./Les micro-interros/ /avec amertume.

Inf2 : « Je leur dit que c'est évalué/ sinon//ils ne s'expriment pas. »

Inf1 : Au fait, moi je ne m'intéresse pas à leur langue, l'essentiel c'est qu'ils comprennent les cours /TD/TP.

Inf1 : Oui, bien sûr /plus la langue est simple/ plus ils comprennent//

Inf2 : »Mais nous, les professeurs du département on ne peut faire deux taches // il y a un enseignant de langue/.

Il doit les aider // et nous aider à mieux comprendre «

Inf1 : « Tout à fait «

Inf 1 : Non, non, jamais / Je ne sais même pas qu'est-ce qu'il leurs donne/

Inf 2 : On se croise au département/on se salue //rire//mais on ne discute pas autour de ça // de ce problème/ on n'a aucun contact avec lui/ on se voit pendant les conseils pédagogiques/les réunions d'ailleurs/la plus part c'est des enseignants vacataires titulaires d'une licence de langue française// je ne sais pas rien s'il maîtrise la terminologie spécifique/ même la nature des cours/ qu'est-ce qu'il font avec leur étudiants on les ignorent ».

Inf 1 : y'en a plusieurs/ qu'est- ce qu'on doit citer/ c'est l'éducation/ ces étudiants n'ont pas été préparés à la vie universitaire/ aux études universitaires// je pense surtout que les programmes officiels ne prennent pas en compte les différents spécialités/ l'entourage aussi// ils parlent plus le français dans leurs quotidiens

Inf 2 : Dans les années Quatre-vingt il n'y avait pas ce problème de langue/ Je crois que c'est l'arabisation de l'école qui en est la cause // Tout est ambigu/ ils se forment en arabe puis ils viennent à l'université pour être formés en français ».

Inf 2 : Non non , je ne suis pas un spécialiste dans ce domaine, mais je présume qu'il y a une défaillance quelque part dans les deux secteurs ».

Inf 1 : Même nos étudiants ne font pas des efforts pour progresser en langue/ ils savent qu'ils vont échouer à cause de ça// mais// ils ne font rien.

Inf1 : Pour moi/la première solution et le retour à l'enseignement bilingue/ de notre génération// enseigner les matières scientifiques en français depuis le primaire/

Inf2 : Ou bien adopter la même langue d'enseignement à l'université/ arabiser l'enseignement dans les filières scientifiques//Il faut prendre en charge ce problème dans l'urgence

Inf 1 : Pour moi c'est la seule explication la baisse du niveau des 'étudiants/ Ils ne maîtrisent pas le français// Ils ne réussissent pas/mais il faut dire aussi que la matière de langue (TE) peut les aider.



RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE



Campagne d'information pour les nouveaux bacheliers
2021/2022

PROGRAMMES DU SOCLE COMMUN L1 ET L2

DU DOMAINE DES SCIENCES DE LA TERRE ET DE L'UNIVERS

Filière : Géologie

Année universitaire 2021/2022

Semestre : 1

Matière F111 : Géologie 1

Objectifs de l'enseignement : L'enseignement de la géologie vise l'acquisition d'une connaissance de base des grands phénomènes qui régissent la Terre et à montrer que celle-ci est une planète active caractérisée par une dynamique dont il faut tenter de comprendre le fonctionnement.

Connaissances préalables recommandées : Notions de géologie acquises au Lycée.

* Contenu de la matière

➤ Cours

Chapitre 1 : La Terre dans l'Univers

Chapitre 2 : Géodynamique interne

Chapitre 3: Tectonique

➤ Travaux Pratiques

- Cartographie : Cartes topographiques : Présentation d'une carte topographique, notion d'échelle, réseaux de coordonnées, orientation, définition et caractéristiques des courbes de niveaux.

- Réalisation de profils topographiques.

Matière M111 : Biologie 1.

Objectifs de l'enseignement : L'enseignement de la biologie vise l'acquisition de connaissances en Biologie végétale et animale.

Connaissances préalables recommandées : Notions de biologie acquises au Lycée.

* Contenu de la matière :

➤ Cours

Chapitre 1 : Notions de cytophysiologie

Chapitre 2 : Notions de cytogénétique -mutations et évolution.

➤ Travaux pratiques et Travaux dirigés

Matière M112 : Mathématiques 1.

Objectifs de l'enseignement : L'objectif d'enseigner cette matière est de faire apprendre aux étudiants les méthodes de traitement des données afin de présenter, analyser et utiliser des observations pour la résolution de problèmes mathématiques. Cet enseignement comprend la partie Analyse qui traite les ensembles, suites numériques ; séries numériques ; les fonctions réelles.

Connaissances préalables recommandées : Mathématiques niveau baccalauréat en Sciences de la Nature ou Sciences exactes.

* Contenu de la matière :

➤ Cours :

I- Analyse :

1- Ensembles, Relations, Applications

2- Polynômes et fractions rationnelles.

3- Suites numériques : Définition, convergence

4- Séries numériques :

5- Fonctions réelles d'une variable réelle

-II Travaux dirigés : Résolution de séries d'exercices relatives à chaque cours.

Matière M113 : Physique 1

Objectifs de l'enseignement : L'objectif du module est l'acquisition d'une connaissance théorique et expérimentale des mécanismes de base en Physique.

Connaissances préalables recommandées : Notions de Physique acquises au Lycée.

* Contenu de la matière :

➤ Cours :

Chapitre 1 : Opérations sur les vecteurs : produit scalaire et vectoriel

Chapitre 2 : Mécanique du point matériel

Chapitre 3 : Optique

Chapitre 4 : Ondes acoustiques

Matière M114 : Chimie 1.

Objectifs de l'enseignement : Ce module permet à l'étudiant l'acquisition de notions de base en chimie notamment la structure et la composition de la matière.

Connaissances préalables recommandées : Notions de Chimie acquises au Lycée.

* Contenu de la matière :

➤ Cours :

- Atome, noyau, isotope,
- Stabilité et cohésion du noyau, énergie de liaison par nucléon,...
- La radioactivité :
- La configuration électronique des atomes :

- La classification périodique :
- Les liaisons chimiques :
- Réactions dans les solutions aqueuses

➤ Travaux pratiques

1 : Notions fondamentales de la chimie (atomes, molécules, atome-gramme, moles, calcul des concentrations)

2 : L'électron et la classification périodique des éléments

3 : Les liaisons chimiques et structures

4 : Les réactions dans les solutions aqueuses

Matière D111 : Conférences et séminaires 1.

Objectifs de l'enseignement : Ce module consiste en exposés dans le cadre de plusieurs conférences données par plusieurs enseignants touchant à des thèmes divers. Ces exposés peuvent concerner des aspects variés de la science pouvant être en relation avec la Terre et l'univers.

Connaissances préalables recommandées : Aucune.

* Contenu de la matière :

- Thème 1 : Histoire des Sciences de la Terre et de l'eau
- Thème 2 : Sciences de l'eau et de l'environnement
- Thème 3 : Les Météorites
- Thème 4 : L'avenir de notre planète
- Thème 5 : Les énergies renouvelables
- Thème 6 : Les risques naturels
- Thème 7 : Le SIG dans les sciences de la Terre

Matière T111 : Informatique 1.

Objectifs de l'enseignement : L'objectif du module est l'acquisition d'une connaissance sur le matériel informatique et les systèmes d'exploitation.

Connaissances préalables recommandées: Aucune.

* Contenu de la matière :

➤ Cours

- Le matériel informatique
- Introduction à la notion d'ordinateur
- Présentation de l'ordinateur
- Types d'ordinateurs
- Constitution de l'ordinateur
- Systèmes d'exploitation
- Windows
- Linux

Matière T112 : Techniques d'expression 1.

Objectifs de l'enseignement : Cet enseignement vise à renforcer l'aptitude à l'expression orale et écrite des étudiants en langues étrangères, particulièrement en Français qui constitue la langue d'enseignement la plus répandue en sciences dans les établissements d'enseignement supérieurs algériens.

Connaissances préalables recommandées : Aucune.

➤ Contenu de la matière :

- TD 1- Présentation de la structure de l'Université, présentation du système LMD, présentation du programme de TCE, avec les objectifs clairement explicités à l'étudiant, étayés d'exemples pour une projection dans la vie active (à moins de 3 années).

- TD 2- L'utilisation du dictionnaire de langue française à propos d'une entrée :
- TD 3-La prise de notes (à partir de l'écrit ou de l'oral) :
- TD 4- Exercice de prise de notes sur la base de phrases courtes puis de petits textes écrits ou lus extraits d'articles de journaux, de textes.
- TD 5 et TD6- Les signes de la langue française (accents, cédille, tréma)
- TD 7- Le choix du mot juste : utilisation du verbe précis pour une idée. Série d'exercices
- TD 8- Le choix du mot juste (suite), série d'exercices
- TD9 et TD 10 - Les Confusions homonymiques
- TD11- Les verbes de consigne
- TD12- La Lettre administrative et l'enveloppe sur la base d'un le modèle de la disposition des différents champs qui constituent une lettre administrative.
- TD13 -La rédaction d'un compte-rendu.
- TD14 - Les adjectifs numéraux ordinaux et cardinaux et les chiffres romains.

Semestre2

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF21 Crédits : 10 Coefficients : 4	F211	Géologie 2	10	4	3h00		3h00	90h00	45h00	x	x
UE Méthodologique Code : UEM21 Crédits : 16 Coefficients : 9	M211	Biologie 2	6	3	3h00		1h30	67h30	45h00	x	x
	M212	Mathématiques 2	3	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	M213	Physique 2	4	2	1h30		1h30	45h00	45h00	x	x
	M214	Chimie 2	3	2	1h30		1h30	45h00	45h00	x	x
UE Découverte Code : UED21 Crédits : 1 Coefficients : 1	D211	Conférences et séminaires 2	1	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET21 Crédits : 3 Coefficients : 3	T211	Informatique 2	1,5	2	1h30		1h30	45h00	45h00	x	x
	T212	Techniques d'expression 2	1,5	1			1h30	22h30	45h00	x	
Total semestre 2			30	17	13h30	1h30	10h30	382h30	360h00		

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

Semestre 2

Matière F211 : Géologie 2.

Objectifs de l'enseignement : L'enseignement de géologie vise l'acquisition d'une connaissance de base des grands phénomènes qui régissent la Terre et à montrer que celle-ci est une planète active caractérisée par une dynamique dont il faut tenter de comprendre le fonctionnement.

Connaissances préalables recommandées : Notions de géologie enseignées dans le cours Géologie 1 (semestre 1).

* Contenu de la matière :

➤ Cours

Chapitre 1 : Les matériaux de l'écorce terrestre

Chapitre 2 : Géodynamique externe

Chapitre 3 : Géologie historique

Chapitre 4 : Les grands traits structuraux de l'Algérie :

➤ Travaux Pratiques

• Pétrographie, minéralogie et paléontologie :

Matière M211 : Biologie 2.

Objectifs de l'enseignement : Le module de Biologie 2 vise l'acquisition de connaissances sur les règnes animal et végétal.

Connaissances préalables recommandées : Notions de biologie enseignées dans le cours Biologie 1 (semestre 1).

* Contenu de la matière :

➤ COURS

I - Règne des eubactéries

II - Règne des archaeobactéries

III- Règne des protoctistes

IV- Règne fungi

V- Règne des plantes

VI- Règne animal

➤ TRAVAUX PRATIQUES – TRAVAUX DIRIGES

- Utilisation de matériels biologiques secs, séchés et frais, de micrographies et de fossiles.

1- Bactéries photosynthétiques (particulièrement les cyanobactéries)

2- Protozoaires

3- Algues et lichens

4- Plantes

5- Animal I (diblastiques)

6- Animal II (triblastiques)

Matière M212 : Mathématiques 2.

Enseignant responsable de la matière: Objectifs de l'enseignement
Interprétation des séries de données, le traitement des lacunes dans les mêmes séries et la présentation graphique de ces interprétations

* Contenu de la matière :

- Statistiques descriptives : paramètre de dispersion et de position, représentations graphiques usuelles.
- Méthode des moindres carrés, droite de régression, ajustement par des fonctions de puissances
- Statistiques paramétriques : intervalles de confiance, test d'égalité des moyennes et d'égalité des variances de deux échantillons.

- Tests non paramétriques : tests d'adéquation du khi-deux, test de comparaison de deux échantillons
- Probabilités : Vocabulaire de base, Probabilités élémentaires, Probabilités conditionnelles, Variables aléatoires discrètes, Variables aléatoires continues

➤ TRAVAUX DIRIGES :

Exercices d'application sur les thèmes théorétiques des cours

Matière M213 : Physique 2.

Objectifs de l'enseignement : Acquérir des notions de bases sur la dynamique des fluides et les : notion de pression, notion de contraintes, relations entre contraintes et déformations (loi de Hooke, module de Young, coefficient de Poisson) ou entre contraintes et vitesses d'écoulement (viscosité).

* Contenu de la matière :

- Notion de pression, notion de contraintes, relations entre contraintes et déformations (loi de Hooke, module de Young, coefficient de Poisson) ou entre contraintes et vitesses d'écoulement (viscosité).
- Dynamique des fluides ; application à des cas simples : lois de Bernoulli, de Poiseuille, de Stokes. Notions de flux, convection et diffusion, applications aux bilans de matière et d'énergie dans des systèmes ouverts (loi de Fourier).

Matière M214 : Chimie 2.

Objectifs de l'enseignement :Ce module permet à l'étudiant l'acquisition de notions de base en thermodynamique et cinétique chimique.

Connaissances préalables recommandées :Notions de Chimie acquises au Lycée.

* Contenu de la matière :

➤ COURS :

Chapitre I: Introduction à la Thermodynamique

Chapitre II : La cinétique chimique

Chapitre III : Les équilibres chimiques

Matière D211 : Conférences et séminaires 2.

Objectifs de l'enseignement : Ce module consiste en exposés dans le cadre de plusieurs conférences données par plusieurs enseignants touchant à des thèmes divers. Ces exposés peuvent concerner des aspects variés de la science pouvant être en relation avec la Terre et l'univers.

Connaissances préalables recommandées : Aucune.

➤ Contenu de la matière :

Thème 1 : Les changements globaux

Thème 2 : Géotechnique et Mines

Thème 3 : Sciences technologiques

Thème 4 : Les méthodes géochimiques de prospection

Thème 5 : La géophysique

Matière T211 : Informatique 2.

Objectifs de l'enseignement : L'objectif du module est l'acquisition d'une connaissance sur les logiciels de bureautique et sur internet.

Connaissances préalables recommandées : Notions acquises dans le module Informatique 1 (semestre 1).

➤ . Contenu de la matière :

- Logiciels de bureautique
- Traitement de texte
- Excel,
- Le Net
- Le réseau Internet Intranet
- Le WEB
- La navigation internet

Matière T212 : Techniques d'expression 2.

Objectifs de l'enseignement : Cet enseignement vise à renforcer l'aptitude à l'expression orale et écrite des étudiants en langues étrangères, particulièrement en Français qui constitue la langue d'enseignement la plus répandue en sciences dans les établissements d'enseignement supérieurs algériens.

Connaissances préalables recommandées : Notions acquises dans le module Techniques d'expression 1 (semestre 1).

* Contenu de la matière :

- TD 1 et TD 2 - La Formation des mots
- TD 3 et TD 4 - Le Sens des mots.
- TD 5 et TD 6- Le Style de la phrase :
- TD 7 et TD 8 - Initiation à la Recherche Bibliographique

- TD9 - L'architecture d'une monographie.
- TD 10 - Les divisions et les articulations d'un texte.
- TD11 - Le Curriculum vitae.
- TD12, TD13 et TD14 Présentation orale des exposés.

Semestre3

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UEF 31 crédit: 9,5	311	Cristallographie	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	312	Minéralogie	5.5	3	1h30		3h00	67h30	45h00	x	x
UEF 32 crédit: 8	321	Tectonique 1	5	3	1h30		3h 00	67h30	45h00	x	x
	322	Géologie de l'Algérie 1	3	2	1h30			22h30	45h00		x
UEF 33 crédit: 8	331	Stratigraphie	3	2	1h30			22h30	45h00		x
	332	Paléontologie	5	3	1h30		3h00	67h30	45h00	x	x
UE Transversale Code : UET31 Crédits : 4,5 Coefficients : 2	T311	Informatique 3	3	1	1h30		1h30	45h00	45h00	x	x
	T312	Langue anglaise 1	1,5	1		1h30		22h30	45h00	x	
Total semestre 3			30	17	10h30	3h00	10h30	360h00	360h00		

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

Semestre 3

Matière F311 : Cristallographie.

Objectifs de l'enseignement : L'étudiant est censé connaître tous les systèmes cristallin, leur géométrie, leurs éléments de symétrie et les différents modes et classes auxquels ils appartiennent.

Connaissances préalables recommandées : L'étudiant doit connaître les éléments de base de la cristallographie, enseignés en 1ère année de Géologie.

* Contenu de la matière :

➤ Cours

I. La cristallographie géométrique

II. L'optique cristalline

➤ TRAVAUX DIRIGES :

- Définition de l'état cristallin. Manipulation de modèle en bois : les éléments de symétrie.
- Recherche des différents éléments de symétrie sur modèles en bois, relation entre les éléments de symétrie, écriture de la formule de symétrie.
- Principe de la projection des éléments de symétrie, application sur es modèles.
- Les 32 classes de symétrie, projection des différentes classes à axes directs. 5- Les 32 classes de symétrie (suite), projection des axes inverses et autres classes en faisant ressortir les holoédries et les hémiédries.
- Définition et manipulation des formes simples des systèmes inférieurs et intermédiaires (dièdre, pyramides, prismes...)
- Indexation à 3 axes et manipulations
- Système cubique : projection et nomenclature des formes simples.

- Indexation à 4 axes (systèmes hexagonal et rhomboédrique).
- Rayons X : étude de diffractogrammes de minéraux.

Matière F312 : Minéralogie.

Objectifs de l'enseignement : L'étudiant est censé connaître les différentes classes minérales, avec leurs caractéristiques physiques et chimiques.

Connaissances préalables recommandées : L'étudiant doit connaître les éléments de base de la minéralogie, enseignés en 1ère année de Géologie.

* Contenu de la matière :

➤ Cours

Chapitre I : Notions de Cristallographie

Chapitre II : Classification des minéraux (les neuf groupes) 1- Classe des éléments natifs.

➤ TRAVAUX DIRIGES :

- Définition d'un minéral, propriétés optiques et physiques.
- Classe des éléments natifs.
- Classe des halogénures.
- Classe des sulfures et sulfosels.
- Classe des oxydes et hydroxydes.
- Classes des carbonates...
- Classes des sulfates...
- Classe des phosphates...
- Classe des silicates

Matière F321 : Tectonique 1.

Objectifs de l'enseignement :Ce cours permet aux étudiants de connaître les différentes structures tectoniques et les cycles orogéniques qui affectent la lithosphère.

Connaissances préalables recommandées :L'étudiant est censé avoir acquis les connaissances de base sur la tectonique en cours de Géologie, en 1ère année.

* Contenu de la matière :

➤ Cours :

Chapitre 1 : Les boucliers et les plateformes

Chapitre 2 : Les bassins sédimentaires

Chapitre 3 : Les fissures crustales

Chapitre 5 : Les chaînes de montagne

Chapitre 6 : Reliefs océaniques sismiquement inactifs

➤ TRAVAUX DIRIGES :

- Rappels des notions de cartographie
- Les structures tabulaires et monoclinales
- Exercices et corrigés sur cartes géologiques (comptes rendus)

Matière F322 : Géologie de l'Algérie 1.

Objectifs de l'enseignement : Ce cours permet aux étudiants de connaître et de comprendre l'évolution structurale et paléogéographique du Sahara Algérien durant tous les différents cycles orogéniques qui l'ont affectée.

Connaissances préalables recommandées : L'étudiant est censé connaître la géographie de l'Algérie, les cycles orogéniques et l'échelle stratigraphique.

* Contenu de la matière :

Chapitre I. les grands ensembles de la plateforme saharienne,

Chapitre II. Les cratons en Afrique, le craton ouest africain, la dorsale Reguibet, le domaine panafricain, le bouclier targui et ses divisions,

Chapitre III. la zone de suture CWA-Domaine panafricain (au niveau de l'Ahnet, de l'Ougarta et de l'Anti Atlas Marocain).

Chapitre IV. Les grands bassins du Sahara algérien (Reggane, Taoudenni, Tindouf, Béchar, province triasique, Illizi).

Matière F331 : Stratigraphie.

Objectifs de l'enseignement : L'étudiant est censé pouvoir donner un ordre chronologique des différents événements géologiques à l'échelle des bassins sédimentaires et autres. Il sera donc capable de les ordonner dans un cadre chrono-stratigraphique et paléogéographique.

Connaissances préalables recommandées : L'étudiant est censé avoir acquis les connaissances de base sur la stratigraphie en cours de Géologie, en 1ère année.

* Contenu de la matière :

Chapitre I. Le temps en géologie.

Chapitre II. Subsidence, transgressions et régressions.

Chapitre III. Paléogéographie.

Chapitre IV. Évolution paléogéographique et géodynamique.

Chapitre V. Les grandes périodes géologiques.

Matière F332 : Paléontologie.

Objectifs de l'enseignement :Ce cours permet aux étudiants de connaître les différentes groupes fossiles, leur systématique, leur évolution, ainsi que leur intérêt stratigraphique et paléoécologique.

Connaissances préalables recommandées :L'étudiant est censé avoir acquis les connaissances de base sur la paléontologie en cours de Géologie, en 1ère année.

- * Contenu de la matière :

- * Cours

Chapitre I. Les processus de la fossilisation

Chapitre II. Rappels de Systématique

Chapitre III. Etude de quelques groupes de fossiles

Chapitre IV. Relations d'étude des fossiles en Stratigraphie et en Paléontologie

Chapitre V. Evolution des êtres organisés (exemples de quelques groupes évolutifs)

Chapitre VI. Notions d'Écologie.

- Travaux dirigé

- Étude de groupes de fossiles (macro-Paléontologie).

Matière T311 : Informatique 3.

Objectifs de l'enseignement: L'étudiant est sensé apprendre le traitement et la manipulation des données sur Excel et Surfer.

Connaissances préalables recommandées : Notions acquises dans le module Informatique 2 (semestre 2).

* Contenu de la matière :

➤ Cours

Chapitre 1 : Généralités informatiques

Chapitre 2 : Utilisation des fonctionnalités avancées d'Excel

Chapitre 3 : Langages et méthodes de programmation

Matière T312 : Langue anglaise 1.

Objectifs de l'enseignement : L'étudiant est sensé apprendre les bases de la langue anglaise (grammaire, conjugaison) et la terminologie.

Connaissances préalables recommandées : Les notions d'anglais acquises au Lycée.

* Contenu de la matière :

➤ Cours axés sur l'Anglais technique et la pratique de la conversation.

Semestre4

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF41 Crédits : 7,5 Coefficients : 5	F411	Pétrologie des roches magmatiques	4,5	3	1h30		3h00	67h30	45h00	x	x
	F412	Pétrologie des roches métamorphiques	2	1	1h30			22h30		x	x
	F413	Géochimie	1	1	1h30			22h30		x	x
UE Fondamentale Code : UEF42 Crédits : 7,5 Coefficients : 4	F421	Tectonique 2	5	3	1h30		3h00	67h30		x	x
	F422	Géologie de l'Algérie2	2,5	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Fondamentale Code : UEF43 Crédits : 7,5 Coefficients : 4	F431	Pétrologie des roches sédimentaires	4	2	1h30		1h30	45h00	45h00	x	x
	F432	Sédimentologie	3,5	2	1h30		1h30	45h00	45h00	x	x
UE Méthodologique Code : UEM41 Crédits : 3,5 Coefficients : 2	M411	Stage de terrain	3,5	2				45h00	45h00	x	x
UE Transversale Code : UET41 Crédits : 1 Coefficients : 1	T411	Ethique et déontologie	1	1		1h30		22h30	45h00	x	x
UE Transversale Code : UET42 Crédits : 3 Coefficients : 2	<i>Une matière à choisir parmi :</i>										
	T421	Gestion des bases de données et Systèmes d'Informations Géographiques	3	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	T422	Géophysique									
T423	Géologie appliquée										
Total semestre 4			30	18	12h00	6h00	9h	405h	315h00		

Semestre 4

Matière F411 : Pétrologie des roches magmatiques.

Objectifs de l'enseignement : Il s'agit de maîtriser les différents minéraux et la classification des roches magmatiques, ainsi que les phénomènes à l'origine de leur formation.

Connaissances préalables recommandées : Maîtriser la partie pétrographie du module de géologie du L1.

* Contenu de la matière :

➤ Cours

Chapitre 1 : Rappels du L1

Chapitre 2 : Méthodes d'étude des roches magmatiques

Chapitre 3 : Les minéraux des roches magmatiques

Chapitre 4 : Les altérations des minéraux des roches magmatiques

Chapitre 5 : Ordre d'apparition des minéraux des roches magmatiques

Chapitre 6 : Origine des roches magmatiques

Chapitre 7 : Cristallisation et évolution des magmas

Chapitre 8 : Classification des roches magmatiques, Classification minéralogique

Chapitre 9 : Les grands groupes de roches magmatiques ,Les roches plutoniques Les roches intermédiaires ,Les roches volcaniques

➤ Travaux dirigés

- Présentation du microscope
- Notions d'indices cristallographiques
- Étude en lumière polarisée
- Étude en lumière polarisée-analysée
- Les minéraux cardinaux : Quartz ; feldspaths ; feldspathoïdes

- Les minéraux essentiels : péridots ; pyroxènes ; amphiboles ; micas ; chlorites.
- Les minéraux accessoires : zircon, apatite, sphène, grenats ; épidotes;

tourmaline ; spinelles ; calcite.

- Textures des roches magmatiques
- Nomenclature des roches magmatiques à partir de leur minéralogie.

Matière F412 : Pétrologie des roches métamorphiques

Objectifs de l'enseignement : Il s'agit de donner à l'étudiant les éléments lui permettant d'étudier les roches métamorphiques (définitions, règle des phases, représentation graphique, faciès métamorphiques).

Connaissances préalables recommandées : Maitriser la partie pétrographie du module de géologie du L1 ainsi que les cours de cristallographie et minéralogie.

* Contenu de la matière :

➤ Cours

- Définition du métamorphisme
- Les facteurs du métamorphisme
- Les différents types de métamorphisme
- Les faciès métamorphiques
- Classification et nomenclature des roches métamorphiques.

➤ Travaux dirigés

- Reconnaissance des structures des roches métamorphiques (schistosité, foliation).
- Reconnaissance et description des faciès de roches métamorphiques.

Matière F413 : Géochimie.

Objectifs de l'enseignement : Il s'agit de donner à l'étudiant des notions sur les méthodes de datation géochronologique et sur la géochimie isotopique.

Connaissances préalables recommandées : Maîtriser les cours de cristallographie et minéralogie.

- * Contenu de la matière :
- * Cours

Chapitre I. Définitions et généralités

Chapitre II. Lois de répartition des éléments

- éléments majeurs et éléments en traces : règles de substitution
- éléments majeurs
- éléments en traces
- affinités

Matière F421 : Tectonique 2.

Enseignant responsable de la matière: Objectifs de l'enseignement : L'étudiant est sensé apprendre les bases de l'analyse structurale.

Connaissances préalables recommandées : Les notions de tectonique 1 acquises au semestre 3.

- * Contenu de la matière :
- * Cours

Chapitre 1- Notions de contraintes et de déformations

Chapitre 2- Déformations non tectoniques

Chapitre 3- Déformation tectonique

- * Travaux dirigé

- Les structures faillées
- Les structures discordantes

Matière F422 : Géologie de l'Algérie 2.

Objectifs de l'enseignement : Ce cours permet aux étudiants de connaître et de comprendre l'évolution structurale et paléogéographique de l'Algérie alpine durant tous les différents cycles orogéniques qui l'ont affectée.

Connaissances préalables recommandées : L'étudiant est censé connaître la géographie de l'Algérie, les cycles orogéniques et l'échelle stratigraphique.

* Contenu de la matière :

Présentation des différents domaines structuraux de l'Algérie du Nord :

- 1- Le Domaine interne.
- 2- Le Domaine des flyschs.
- 3- Le Domaine externe.
- 4- Domaine de l'avant pays
- 5- Domaine atlasique

Matière F431 : Pétrographie des roches sédimentaires.

Objectifs de l'enseignement : Les étudiants doivent apprendre à reconnaître et classer les différentes roches sédimentaires.

Connaissances préalables recommandées : Maitriser la partie pétrographie du module de géologie du L1.

* Contenu de la matière :

* Cours

1. Introduction
2. Les roches détritiques

3. Roches carbonatées
4. Les évaporites
5. Les phosphates
6. Roches siliceuses
7. Roches ferrugineuses
8. Roches carbonées

* Travaux dirigé

Les minéraux des roches sédimentaires

- Les roches meubles : galets, graviers, sables etc..
- Les roches silicoclastiques : textures, classement, morphoscopie des grains et ciments, classifications
- Les roches carbonatées : éléments, phase de liaison, classifications : Dunham et Folk
- Les autres roches : exemples de roches phosphatées, ferrugineuses etc.

Matière F432 : Sédimentologie.

Objectifs de l'enseignement : Il s'agit de décrire les différents milieux de dépôts sédimentaires, continentaux, mixtes et marins, avec leurs caractéristiques et leurs séquences respectives.

Connaissances préalables recommandées : Connaissances en pétrographie des roches sédimentaires.

* Contenu de la matière :

* Cours

Chapitre I. Introduction

Chapitre II. Les Bassins silicoclastiques

Chapitre III. Les Bassins évaporitiques

Chapitre VI. Les Bassins carbonatés

* Travaux dirigés

- Introduction à l'analyse des sédiments meubles : granulométrie des sables.
- Représentations graphiques et calcul des paramètres sédimentologiques.
-Méthode d'étude des sédiments fins
- Analyse granulométrique des lutites par la méthode de la pipette d'Andreasen
- Indices d'évolution des sédiments (indices de Rivière) et interprétation des résultats
- Introduction à l'étude des minéraux argileux, préparation et analyse aux RX des échantillons
- Dépouillement et traitement de diffractogrammes.
- Cartographie de faciès : les sables et les lutites

Matière M411 : Stage de terrain.

Objectifs de l'enseignement : Ce module a pour but l'apprentissage des méthodes de cartographie en terrain sédimentaire.

Connaissances préalables recommandées : Pétrographie des roches sédimentaires, stratigraphie et tectonique.

* Contenu de la matière :

* Cours

Chapitre I .Initiation à la localisation, carte topographique, utilisation de la boussole. Initiation à la cartographie géologique.

Chapitre II. Levé de coupe lithologique : tenue du carnet de terrain, description des faciès, mesure des épaisseurs, log stratigraphie et coupe avec pendage des couches

- Chapitre III. Reconnaissance de structures et de formations géologiques

Chapitre VI. Rédaction d'un rapport géologique

Matière T411 : Étique et déontologie

Objectifs de l'enseignement : Informer et sensibiliser l'étudiant du risque de la corruption et le pousser à contribuer dans la lutte contre la corruption.

* Contenu de la matière :

* Cours

1. Concept de la corruption :

2. les types de corruption :

3. les manifestations de la corruption administrative et financière :

4. les raisons de la corruption administrative et financière :

5. Les effets de la corruption administrative et financière :

6. La lutte contre la corruption par les organismes et les organisations locales et internationales

7. Méthodes de traitement et moyens de lutter contre le phénomène de la corruption

8. Modèles de l'expérience de certains pays dans la lutte contre la corruption:

Matière T421 : Gestion de bases de données et SIG.

Objectifs de l'enseignement : Ce cours permet aux étudiants de saisir, de traiter et de modéliser des données géographiques, spatialement localisés, par des logiciels.

Connaissances préalables recommandées : Savoir et maîtriser l'outil informatique et les notions de base en géographie.

- * Contenu de la matière :
- * Cours

Chapitre 1: Notion de bases de données

Chapitre 2 : Les concepts de base des S.I.G.

- * Travaux dirigés :
 - Application des notions abordées
 - Conception, création, et mise à jour d'une base de données, puis lien avec un S.I.G
 - Exemple pratique de l'utilisation conjointe des S.I.G et des SGBD

Matière F422 : Géophysique

Objectifs de l'enseignement : Familiariser l'étudiant avec la physique du Globe. Lui faire découvrir des méthodes de prospection non destructives.

Connaissances préalables recommandées : De bonnes connaissances en Mathématiques et Physique , Géologie générale, Notions de Tectonique.

- * Contenu de la matière :
- * Cours :

Chapitre I. Notions de base :

Chapitre II. Sismologie

Chapitre III. Méthodes de prospection géophysique

Matière F423 : Géologie Appliquée

Objectifs de l'enseignement : Apprendre l'utilité et l'impact de ces matières sur l'industrie, sur l'économie et sur l'environnement, ainsi que leurs utilisation rationnelle.

Connaissances préalables recommandées : Toutes les matières de géologie enseignées antérieurement.

* Contenu de la matière :

➤ Cours

Chapitre I. Géologie minière

Chapitre II. Géologie pétrolière

Chapitre III. Géotechnique

Chapitre IV. Environnement

Chapitre V. Hydrogéologie

➤ Travaux dirigés :

- Présentation de quelques types de minerais et quelques gisements en Algérie).

NB/ Pour plus d'information veuillez consulter le site sur le lien suivant :

[https://snv.univ-tlemcen.dz/fr/pages/185/fili-re-science-de-la-terre-et-de-l-univers.](https://snv.univ-tlemcen.dz/fr/pages/185/fili-re-science-de-la-terre-et-de-l-univers)



**Référentiel de compétences
et Test de positionnement
pour le français langue étrangère et seconde (FLES)**

Référentiel de compétences







1. Introduction

1.1. Présentation du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)	5
1.2. Utilisation du CECRL pour l'élaboration du référentiel et du test	7
1.2.1. La notion de compétence telle qu'elle est définie par le CECRL	7
1.2.2. Evaluer des compétences et construire un test de positionnement	8
1.2.3. Les notions de "simple" et de "complexe"	9

2. Le référentiel des compétences

2.1. Compréhension orale	11
2.2. Compréhension écrite	12
2.3. Production orale	13
2.4. Production écrite	14

3. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être : un tableau de synthèse



Introduction

1

1.1. Présentation du cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) “offre une base commune pour l’élaboration de programmes d’enseignement des langues vivantes, la construction de référentiels, d’examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d’une langue doivent apprendre afin de pouvoir communiquer (...). Il définit des niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès des apprenants à chaque étape de leur apprentissage.”⁽¹⁾

A long terme, l’objectif poursuivi est bien sûr d’harmoniser les programmes et de favoriser la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes.

Dans les faits, le CECRL fournit tout d’abord une grille d’évaluation aux enseignants, mais il propose également une analyse de l’utilisation de la langue en situation de communication et une description des compétences langagières que doivent posséder des publics variés, désireux de comprendre ou d’exprimer des messages multiples. Le CECRL est donc un outil très intéressant pour tout animateur, formateur, enseignant désireux d’enseigner à quelqu’un à s’exprimer dans une langue étrangère. En effet, il aide à dépasser une vision encore trop répandue aujourd’hui, qui consiste à associer l’apprentissage de la langue à celui de la grammaire, du vocabulaire, etc. plutôt que de l’inscrire dans une perspective communicative.

Pour toute personne désireuse de s’informer sur les différents niveaux de compétences langagières, le CECRL fournit une échelle d’évaluation claire et précise, qui a le mérite d’être totalement indépendante des actions menées sur le terrain par des organismes de formation.

Voici, à titre d’exemple, la présentation de l’échelle globale proposée par le CECRL pour les niveaux concernés par le présent test. Comme la lecture du tableau le montre, nous ne nous sommes pas penchés sur les niveaux C1 et C2 puisqu’à ce stade de maîtrise de la langue (ici le français), le locuteur en est devenu un utilisateur indépendant, capable de s’insérer sans médiation dans le milieu d’accueil.

Utilisateur élémentaire	A1	<ul style="list-style-type: none"> • Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. • Peut se présenter ou présenter quelqu’un et poser à une personne des questions la concernant -par exemple, sur son lieu d’habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. • Peut communiquer de façon simple si l’interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
Utilisateur élémentaire	A2	<ul style="list-style-type: none"> • Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). • Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu’un échange d’informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. • Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
Utilisateur indépendant	B1	<ul style="list-style-type: none"> • Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s’il s’agit de choses familières dans le travail, à l’école, dans les loisirs, etc. • Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. • Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d’intérêt. • Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur indépendant	B2	<ul style="list-style-type: none"> • Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. • Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d’aisance tel qu’une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l’un ni pour l’autre. • Peut s’exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d’actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

(1) *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.* Conseil de l’Europe, Didier, 2006, p. 9.

Cette définition des objectifs à atteindre en termes de compétences peut paraître abstraite, difficile à traduire en termes d'activités d'apprentissage ou d'évaluation pour un utilisateur novice. En effet, que veut dire concrètement "comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes" ? Qu'entend-on par "énoncés simples" ? Quelles sont ces "expressions fréquemment utilisées" ? Quelles sont plus précisément "ces tâches simples et habituelles qui ne demandent qu'un échange d'informations simple et direct" ? Qu'est-ce qui se cache derrière le fait de "s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets" ?

Tout l'enjeu du présent outil est, autant que faire se peut, d'apporter des réponses à ces questions via :

- un référentiel commun à tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage d'une langue ;
- un tableau de synthèse qui a pour principaux objectifs de clarifier les compétences que l'apprenant doit acquérir et les domaines dans lesquels celles-ci peuvent s'appliquer, de proposer des documents à exploiter, de préciser les contenus que l'utilisateur novice ou moins novice de la langue doit maîtriser ainsi que les règles socioculturelles qu'il doit respecter pour pouvoir communiquer harmonieusement ;
- un test de positionnement.

La perspective privilégiée par le CECRL est actionnelle. "Elle considère avant tout les usagers et les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier."⁽²⁾

Illustrons ceci par un exemple : il s'agit pour une personne de trouver un logement à Bruxelles, ville dans laquelle elle vient d'arriver. Pour accomplir cette tâche, l'individu devra réaliser diverses activités. Il devra exercer sa compétence à comprendre et à communiquer en français : il s'agira d'arriver à lire et à décoder une annonce, il faudra être capable de s'exprimer par téléphone, de prendre rendez-vous pour visiter le logement choisi en compagnie du propriétaire ou d'un représentant d'une agence immobilière, d'aborder divers documents comme un bail locatif, un compromis de vente, etc.

On le comprend donc, les tâches de la vie quotidienne nous demandent de traiter une série d'informations, que ce soit en tant que récepteur ou producteur de messages, de poser des actes de parole très divers. Pour reprendre l'exemple choisi plus haut, il s'agit de saluer quelqu'un, de prendre congé, de demander, de comprendre et de donner des informations, de situer dans l'espace. Pour réaliser ces actes de parole, diverses compétences, qui impliquent des connaissances, sont à mettre en œuvre :

- Des connaissances et des compétences linguistiques : être capable d'utiliser correctement les formules de politesse, d'employer le conditionnel de politesse, de conjuguer quelques verbes de base au présent (être, avoir, se trouver), de localiser spatialement, etc.
- Des connaissances et des compétences lexicales : connaître les nombres, être capable de comprendre et d'utiliser à bon escient le lexique relatif à la description d'un logement, les adjectifs qualificatifs simples (grand, petit, ...), etc.
- Des connaissances et des compétences sociolinguistiques : être capable de recourir aux salutations adéquates pour entrer en contact avec quelqu'un ou prendre congé, être capable d'utiliser le rituel qui convient pour demander un service, etc.

Ainsi, dans chacune des tâches de la vie quotidienne, nous sommes amenés à traiter des supports variés (messages oraux ou écrits) à l'intérieur de domaines divers, en mettant en place des stratégies multiples. Tout cela nécessite que nous possédions des compétences diversifiées.⁽³⁾

(2) Op. cit, p. 15

(3) "La compétence à communiquer, que l'apprenant se construit au fur et à mesure de son apprentissage [de la langue étrangère], passe par l'acquisition de savoirs, savoir-faire et "savoir-être" (ou attitudes), qu'il convient de définir le plus précisément possible" *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Alliance française, CLE International, 2008.

1

Afin d'aider les formateurs à établir des correspondances entre les compétences à acquérir pour chacun des niveaux pris en compte dans le test (A1, A2, B1, B2) et les contenus d'apprentissage sous-jacents, nous avons donc construit un tableau de synthèse qui présente, pour chacun des niveaux envisagés (A1, A2, B1, B2), les actes de parole à pouvoir réaliser, les composantes linguistiques, lexicales, sociolinguistiques qui y sont associées, les domaines d'application qu'il est possible d'envisager, des exemples de supports qui peuvent convenir⁽⁴⁾. Ce tableau est un matériel indicatif, que nous avons voulu le plus complet et le plus clair possible, sans toutefois mettre en correspondance chaque acte de parole avec les composantes linguistiques, lexicales, sociolinguistiques qui accompagnent sa réalisation.

Construire un cours de langue et évaluer les acquis d'un candidat impliquent :

- de prendre en compte les actes de paroles que l'apprenant doit être capable de poser en fonction du niveau concerné ;
- d'analyser les compétences linguistiques et lexicales à acquérir ou acquises ;
- de prendre en compte les codes sociolinguistiques de la communauté dans laquelle la langue s'inscrit ;
- de définir les domaines dans lesquels les compétences peuvent s'appliquer ;
- de délimiter les types de supports que l'apprenant peut comprendre ou produire.

1.2. Utilisation du CECRL pour l'élaboration du référentiel et du test

Dans ce chapitre, nous allons présenter d'abord la notion de compétence telle qu'elle est définie par le CECRL, de manière à préciser ensuite les différentes compétences évaluées par le test.

1.2.1. La notion de compétence telle qu'elle est définie par le CECRL

“Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**.”⁽⁵⁾

Les savoirs sont des connaissances qui résultent de l'expérience (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Ces savoirs se construisent tout au long de la vie, sont impossibles à quantifier et varient très fort d'une personne à l'autre.

Les savoir-faire ou habiletés relèvent de la maîtrise procédurale. La personne sait comment faire pour accomplir telle ou telle tâche de façon à obtenir un résultat satisfaisant. “Cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite “oubliables” et s'accompagne de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution (...). Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (par exemple, la prononciation ou certaines parties de la grammaire telles que la conjugaison des verbes, les règles d'accord des adjectifs”).⁽⁶⁾

Les savoir-être sont plutôt des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des attitudes. Certes, ils sont caractéristiques d'une personne, mais évoluent au cours de la vie. “Comme le constat en est fréquent, les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre les cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité”.⁽⁷⁾

(4) Pour en savoir plus, consulter les pages 18 à 25 du présent document.

(5) *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Didier, 2006, p. 16.

(6) *Ibidem*, pp. 16-17.

(7) *Ibidem*, p. 17.

Les savoir-apprendre “mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s’appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, “savoir apprendre” peut aussi être paraphrasé comme “savoir être disposé à découvrir l’autre”, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d’autres personnes ou des connaissances nouvelles.”⁽⁸⁾

1.2.2. Evaluer des compétences et construire un test de positionnement

A priori, les activités proposées dans un test de positionnement évaluent prioritairement des savoir-faire que l’on pourrait classer en deux catégories : ceux qui relèvent de la compréhension, et ceux qui relèvent de la production, même si sous-jacents à ceux-ci sont présents des savoirs, des savoir-être, des savoir-apprendre qui interviennent dans l’aptitude à communiquer. Il s’agit donc d’évaluer les capacités d’une personne à comprendre la langue étrangère (orale ou écrite), à s’exprimer (oralement ou par écrit) en utilisant celle-ci.

Lorsque nous avons construit le test, nous avons essayé que les variables culturelles et individuelles (c’est-à-dire celles qui relèvent davantage du savoir-être) interviennent le moins possible dans la réussite des activités par les candidats. Tout en partant de documents authentiques, nous avons cherché à ce que les choix des supports utilisés et des contenus véhiculés par ceux-ci ne soient pas trop culturellement marqués, qu’ils renvoient plutôt à des constantes universelles (se déplacer, acheter, parler de son expérience professionnelle, raconter son parcours de vie, etc.). De même, nous n’avons pas choisi des supports qui s’intègrent dans des domaines de connaissances bien précis (l’environnement par exemple) pour éviter que la réussite de l’épreuve ne porte davantage sur les connaissances générales que possède la personne (ses savoirs) plutôt que sur ses compétences en français. Cependant, nous savons bien entendu qu’il est impossible d’éliminer totalement ces aspects qui, de plus, font partie intégrante d’une compétence.

Afin d’objectiver au maximum l’évaluation et d’éviter qu’un candidat apprécié par des examinateurs variés soit positionné très différemment, nous avons construit, pour les activités de production orale et écrite, des grilles qui prennent en compte différents critères qui complètent et précisent le référentiel de compétences :

- **Le critère pragmatique** : prise en compte de la situation de communication (Qui parle à qui ? Pour quoi faire ? A propos de quoi ? Où ? Quand ? En utilisant le canal oral ou écrit ?), interprétation de l’information de manière cohérente, transmission de celle-ci en utilisant les moyens disponibles tels que l’organisation du discours, le recours aux gestes et à l’intonation à l’oral, la présentation du texte à l’écrit, l’utilisation des paragraphes, etc.
- **Le critère linguistique** : capacité à utiliser le lexique, la syntaxe, la morphologie de manière appropriée, etc.
- **Le critère sociolinguistique** : capacité à adapter son discours à la situation de communication en utilisant les registres et règles d’usage qui conviennent.

Ces différentes composantes doivent être évaluées ensemble, à partir d’une même situation. En effet, “un test lexical, un test grammatical, un test syntaxique ne s’additionnent pas pour donner une image de la compétence visée. L’important est de savoir si [le candidat] est capable de mobiliser le lexique pertinent, d’utiliser les temps verbaux appropriés, de structurer l’ensemble de façon adéquate pour réaliser les activités langagières requises dans la situation où il est engagé.”⁽⁹⁾

C’est parce que l’on demande à la personne d’exprimer ses désirs par rapport à un état de chose donné qu’elle montre sa capacité à utiliser le subjonctif, de raconter un court parcours de vie qu’elle est amenée à utiliser les temps du passé et les connecteurs chronologiques (quand, pendant que, après que, avant que, etc.), de développer une opinion qu’elle construit une argumentation logique, riche en articulateurs du discours (dès lors, puisque, afin de, par contre, etc.).

1

Il s'agit donc bien de proposer des situations de communication les plus proches possibles de celles auxquelles le candidat sera confronté dans la vie réelle, de manière à ce que celui-ci puisse faire valoir sa compétence de compréhension ou d'expression même si nous savons pertinemment bien qu'une situation de test est toujours artificielle surtout lorsqu'elle ne s'inscrit pas dans une démarche d'apprentissage.

1.2.3. Les notions de "simple" et de "complexe"

Lorsque nous avons rédigé le présent référentiel et les descripteurs de compétences, tout comme les auteurs du CECRL, nous avons été amenés à utiliser à plusieurs reprises les mots "simple" et "complexe", dont nous aimerions préciser le sens.

Lorsque nous parlons d'une phrase simple, nous entendons par là une phrase qui contient un sujet, un verbe et un ou plusieurs compléments. Par contre, les phrases complexes contiennent des subordonnées relatives (introduites par des pronoms relatifs tels que "qui", "que", "dont", "où", "pour lequel", "avec lesquels", "auxquels", etc.), conjonctives (introduites par des conjonctions de subordination telles que "quand", "au moment où", "pour que", "afin que", "à condition que", etc.) ou des propositions infinitives (introduites par des prépositions : "afin de", "pour", "dans le but de", etc.).

De même lorsque nous parlons d'un texte simple, il s'agit d'une production écrite ou orale constituée de phrases simples coordonnées ou juxtaposées. Le texte n'est pas à proprement parlé articulé. De plus, il présente des réalités inscrites dans la vie quotidienne concrète et non des pensées abstraites. Par contre, un texte qui présente une argumentation sur un sujet quel qu'il soit est un texte complexe.

Ces notions de "simple" et de "complexe" ne doivent donc pas être confondues avec celles de "facile" et "difficile" qui sont des notions subjectives. En effet, est facile pour une personne ce qu'elle connaît et difficile ce qui lui est étranger sans que cela n'ait aucun lien avec les difficultés réelles de la langue.



Le référentiel de compétences

2 Le référentiel de compétences

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction (voir page 5), nous avons donc, dans le présent test, divisé le niveau A1 en A1.1 et A1.2 de manière à proposer un outil qui puisse également évaluer la compétence de communication d'un utilisateur élémentaire de la langue. Le niveau A1.1 certifie donc un niveau minimal de compétences en français.

2.1. Compréhension orale



Niveau A1.1 :

Les personnes positionnées au niveau A1.1 (acquis) peuvent :

- comprendre, au sujet d'elles-mêmes et de leur famille (identité, lieu et date de naissance, âge, composition de la famille), des mots familiers, des expressions très courantes, insérés dans des textes⁽¹⁾ très simples, si les gens parlent lentement et distinctement;
- comprendre des questions simples au sujet d'elles-mêmes et de leur famille;
- identifier les paramètres d'une situation de communication claire, inscrite dans la vie quotidienne.

Niveau A1.2 :

Les personnes positionnées au niveau A1.2 (acquis) peuvent :

- comprendre des mots familiers, des expressions très courantes ainsi que des énoncés très simples au sujet d'elles-mêmes, de leur famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement ;
- comprendre des questions simples au sujet d'elles-mêmes, de leur famille et de l'environnement concret et immédiat ;
- identifier les paramètres d'une situation de communication claire, inscrite dans la vie quotidienne.

Niveau A2 :

Les personnes positionnées au niveau A2 (acquis) peuvent :

- comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées, en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple : informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) ;
- comprendre un échange qui porte sur l'expression d'une impression, d'un sentiment, d'un goût, d'un accord ou d'un désaccord, en des termes simples ;
- suivre des directives et des instructions claires et précises.

Niveau B1 :

Les personnes positionnées au niveau B1 (acquis) peuvent :

- comprendre les points essentiels d'un message quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. ;
- comprendre des informations factuelles, un court récit ;
- suivre les points principaux d'un exposé développé par exemple dans une émission radio ;
- identifier le type de message entendu, découvrir l'objectif de communication poursuivi par l'auteur du message.

Niveau B2 :

Les personnes positionnées au niveau B2 (acquis) peuvent :

- comprendre des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet leur est relativement familier ;
- comprendre la plupart des émissions sur l'actualité et les informations ;
- comprendre le contenu essentiel d'un texte complexe portant sur des sujets concrets ou abstraits.

(1) Ici, le mot "texte" est utilisé pour définir un ensemble signifiant et cohérent d'informations données. Le texte peut être constitué d'un mot ou de plusieurs items. Il peut être oral ou écrit.

2.2. Compréhension écrite



Niveau A1.1 :

Les personnes positionnées au niveau A1.1 (acquis) peuvent :

- reconnaître des noms, des expressions et des mots courants.

Niveau A1.2 :

Les personnes positionnées au niveau A1.2 (acquis) peuvent :

- reconnaître des noms, des expressions et des mots courants ;
- suivre des indications brèves et simples ;
- comprendre des messages simples.

Niveau A2 :

Les personnes positionnées au niveau A2 (acquis) peuvent :

- comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple : informations personnelles et familiales simples, environnement proche) ;
- trouver une information particulière prévisible dans un document courant, une publicité simple (pas trop connotée, c'est-à-dire pas trop marquée par le contexte dans lequel elle s'inscrit; la compréhension du document ne dépend donc pas de la connaissance de ce contexte), un prospectus, un courriel, etc. ;
- comprendre globalement le contenu de lettres personnelles courtes et simples.

Niveau B1 :

Les personnes positionnées au niveau B1 (acquis) peuvent :

- comprendre tous types d'écrits rédigés essentiellement dans une langue courante, lorsqu'il s'agit de domaines familiers (le travail, l'école, les loisirs), de descriptions d'événements, d'expressions de sentiments ;
- comprendre les points essentiels d'un texte (un article de journal, par exemple) quand un langage clair et standard est utilisé, s'il s'agit de choses familières ;
- saisir la progression d'une pensée.

Niveau B2 :

Les personnes positionnées au niveau B2 (acquis) peuvent :

- comprendre un article complexe sur une question d'actualité contemporaine dans lequel l'auteur adopte une attitude particulière ou un certain point de vue ;
- comprendre un article spécialisé dans leur domaine ;
- saisir la progression d'une pensée.

2

2.3. Production orale

**Niveau A1.1 :**

Les personnes positionnées au niveau A1.1 (acquis) peuvent :

- communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif ;
- utiliser des phrases simples pour se présenter, décrire leur lieu d'habitation ;
- utiliser les expressions élémentaires de salutations et de congé.

Niveau A1.2 :

Les personnes positionnées au niveau A1.2 (acquis) peuvent :

- communiquer de façon simple à condition que l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif ;
- poser des questions simples sur des sujets familiers (famille, lieu de vie, activité professionnelle, loisirs, goûts), ainsi que répondre à de telles questions ;
- utiliser les expressions élémentaires de salutations et de congé.

Niveau A2 :

Les personnes positionnées au niveau A2 (acquis) peuvent :

- utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples leur famille et d'autres gens, leurs conditions de vie, leur formation et leur activité professionnelle actuelle ou passée ;
- situer des événements dans le temps et raconter des faits passés ;
- avoir des échanges brefs, sans pour autant être capables de poursuivre une vraie conversation.

Niveau B1 :

Les personnes positionnées au niveau B1 (acquis) peuvent :

- prendre part, sans préparation, à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne ;
- émettre un point de vue personnel (sur un film, un livre lu, etc.), exprimer leur accord ou leur désaccord, exprimer leurs réactions et les expliquer ;
- développer une argumentation simple, articuler un discours oral.

Niveau B2 :

Les personnes positionnées au niveau B2 (acquis) peuvent :

- communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction naturelle, avec un locuteur natif ;
- participer activement à une discussion informelle : faire des commentaires, exprimer clairement un point de vue, défendre des opinions avec pertinence, réagir aux arguments d'autrui, émettre et réagir à des hypothèses ;
- développer un point de vue sur un sujet relatif à leurs centres d'intérêt, justifier leurs idées par des points secondaires et des exemples pertinents, souligner les points importants et les détails pertinents.

2.4. Production écrite



Niveau A1.1 :

Les personnes positionnées au niveau A1.1 (acquis) peuvent :

- compléter un formulaire ;
- écrire quelques phrases et expressions simples sur elles-mêmes ou leur environnement proche, en s'appuyant sur un matériel donné.

Niveau A1.2 :

Les personnes positionnées au niveau A1.2 (acquis) peuvent :

- compléter un formulaire ;
- écrire un texte personnel court et simple sur elles-mêmes ou leur environnement proche, en s'appuyant sur un matériel donné.

Niveau A2 :

Les personnes positionnées au niveau A2 (acquis) peuvent :

- écrire un message personnel structuré en réponse à une demande, et qui porte sur une situation proche de leur quotidien ;
- raconter des événements ou des activités vécus en utilisant une formulation personnelle.

Niveau B1 :

Les personnes positionnées au niveau B1 (acquis) peuvent :

- écrire un texte articulé simplement mais correctement, sur des sujets familiers ou qui les intéressent ;
- exposer un problème, développer une opinion et formuler une demande claire et précise.

Niveau B2 :

Les personnes positionnées au niveau B2 (acquis) peuvent :

- écrire un texte clair, détaillé et bien articulé, tout en insistant sur les points importants ;
- émettre un souhait, argumenter de manière à convaincre ;
- exprimer leur pensée sur un sujet abstrait ou culturel (exposition, théâtre, musique, etc.) ;
- mettre en valeur le sens qu'elles attribuent personnellement aux événements et aux expériences.





Les savoirs, savoir-faire et savoir-être

3 Les savoirs, savoir-faire et savoir-être : un tableau de synthèse

Pour réaliser ce test de positionnement, pour choisir les supports à proposer, pour imaginer les activités à construire, il nous a fallu opérer des liens entre les compétences à évaluer et les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se cachaient derrière celles-ci et qu'il convenait de prendre en compte. C'est le résultat de ce travail qui est développé dans le tableau récapitulatif qui suit. Comme nous nous sommes appuyés sur le CECRL pour réaliser cette synthèse, nous n'avons pas, à l'intérieur du niveau A 1, opéré la différence entre les niveaux A1.1 et A1.2.

Avant de proposer ce tableau à nos lecteurs, nous aimerions préciser que cette synthèse ne constitue ni un programme de cours, ni un inventaire d'objectifs à atteindre lors d'une formation. En effet, le formateur en langue cherche à offrir aux apprenants de multiples occasions d'apprendre à communiquer dans des situations de la vie, les plus variées possible. Il s'agit donc bien de proposer, dès le début de l'apprentissage, des mises en situation complexes qui permettront aux personnes d'acquérir progressivement un ensemble de compétences. Dès lors, dans une situation d'apprentissage, les contenus abordés dépassent très largement ceux présentés dans notre tableau. De plus, ils s'organisent bien différemment.

Ici, notre propos est plutôt de souligner la richesse d'une évaluation par compétences, d'explicitier ce qui se cache derrière celle-ci, de montrer que la langue est un ensemble d'éléments signifiants qui sont indissociables : il est impossible de séparer les composantes linguistiques et lexicales des actes de paroles ou des règles socioculturelles qui gouvernent la réalisation de ceux-ci. C'est ce qui explique par exemple que pour nous, l'évaluation de la compétence de compréhension d'un candidat ne peut se faire qu'au travers de documents authentiques, seuls porteurs de l'ensemble des signes pertinents.

Nous tenons à rappeler également que ce tableau de synthèse concerne, bien sûr, les quatre compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) même si nous ne les avons pas distinguées ⁽¹⁰⁾.

(10) Pour plus de détails, consulter le *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Alliance française, CLE International, 2008.

A1 : niveau introductif ou de découverte

Composante pragmatique- Actes de parole	Composante linguistique	Lexique	
<p>Au niveau A1 acquis, l'utilisateur de la langue peut :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - saluer quelqu'un - prendre congé - demander, comprendre et donner des informations (donner des nouvelles à quelqu'un, demander l'heure, la date, le jour, un prix) - (se) situer dans l'espace - se présenter, présenter quelqu'un d'autre - (se) situer dans le temps - épeler - comprendre et donner des instructions, des indications (ordonner) - présenter quelque chose à quelqu'un - désigner quelqu'un ou quelque chose - s'excuser - demander un service - décrire un objet, une personne, son lieu d'habitation, se décrire - exprimer l'appartenance - exprimer la quantité, dire le prix d'un objet - accepter et refuser - se débrouiller avec l'argent 	<p>Il peut utiliser :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - l'impératif positif (verbes en er, aller, venir) - les différentes formulations de la question (inversion, mot interrogatif, intonation, "est-ce que") - les verbes : être (état- se trouver), avoir, s'appeler, faire, parler, habiter, aller, travailler, venir (de), comprendre - le conditionnel de politesse - le présent de l'indicatif (principalement à la première et à la troisième personne du singulier et du pluriel) - les pronoms personnels sujets - les pronoms toniques (moi, toi, eux, etc.) - les pronoms interrogatifs simples (quel etc.) - les adjectifs qualificatifs simples (grand, petit, couleur, etc.) - les adjectifs interrogatifs, possessifs, démonstratifs, numéraux cardinaux - la place des adjectifs - les déterminants articles (définis, indéfinis, partitifs [«du», «de la», «des», «de l'» en réception]) - l'article zéro : être + profession (je suis dentiste) - la localisation spatiale : adverbes de lieu, prépositions de lieu (en, au, à, devant, près de, etc.) - la formule "il y a" - la forme impersonnelle simple ("il" pour la météo) - la localisation temporelle (aujourd'hui, maintenant, demain, etc.) - les adverbes de quantité (peu [de], pas [de], beaucoup [de], etc.) - les présentatifs : voici, voilà, c'est, ce n'est pas - la négation : ne...pas - les accords : masculin, féminin, singulier, pluriel - la phrase simple : Sujet + Verbe + Complément (encore quelques erreurs possibles) - les compléments du nom avec "de" : l'appartenance - quelques articulateurs du discours : et, ou, alors <p>Il est capable :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - de discriminer les sons de manière à comprendre un message oral - de prononcer suffisamment correctement pour être compris (à l'oral, ou en lisant un texte très bref à voix haute) 	<ul style="list-style-type: none"> - l'alphabet - les nombres - les noms et prénoms - l'âge - l'adresse - les pays et les nationalités - les professions - l'état civil - les loisirs - la famille proche - les objets personnels - la description - les dates (jours, mois, années, saisons) - l'heure - les lieux - le temps - le climat - les prix 	

	Composante sociolinguistique	Domaines d'application- Etendue des capacités	Types de supports
	<ul style="list-style-type: none"> - les formules de politesse les plus courantes («excusez-moi», «s'il vous plaît», «pardon», «merci») - les salutations pour entrer en contact avec quelqu'un, pour prendre congé - les rituels pour demander un service - les façons de dire qu'on ne comprend pas - la distinction tu / vous - la distinction je veux / je voudrais - les rituels de la lettre amicale, de la carte postale, du courriel 	<p>Il est capable :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - de donner son nom, son âge, sa nationalité, sa profession (identité) - de s'exprimer sur l'environnement quotidien : donner son adresse, son courriel, son numéro de téléphone - de s'exprimer sur la famille, les loisirs, le calendrier (la date), l'heure 	<p>Supports oraux et écrits :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - instructions, indications brèves et simples - petits textes et dialogues de présentation d'une personne <p>Supports écrits :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - formulaire simple à remplir, fiche d'hôtel - fiche de réservation simple - carte postale à lire ou à rédiger - cartes de visite - courriels - panneaux d'indication - affiches, programmes de spectacles - petites annonces : offres ou demandes d'emploi, location ou vente d'une maison ou d'un appartement, garde d'enfants, proposition de cours - publicités pour des voyages, des hôtels (prospectus, catalogues), un moyen de transport - programme d'une salle de spectacles

A2 : niveau intermédiaire ou de survie

Composante pragmatique- Actes de parole	Composante linguistique	Lexique	
<p>Au niveau A2 acquis, l'utilisateur de la langue peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpellier, saluer quelqu'un, prendre congé - demander et donner des nouvelles - accueillir quelqu'un - féliciter quelqu'un - demander, suivre et donner des instructions simples (demander ou expliquer un trajet, en utilisant l'indicatif, l'impératif, l'infinitif), ordonner, interdire - demander à quelqu'un de faire quelque chose ou de ne pas le faire : commander (un repas, des aliments, etc.), réserver (un billet), décommander - effectuer des transactions simples (vendre, acheter, réaliser une opération bancaire) - demander, donner et comprendre des informations - remercier - décrire des activités passées et des expériences personnelles - décrire des occupations quotidiennes et des habitudes - parler du futur : exprimer une prévision, expliquer ses projets - raconter des événements passés (faits divers) - donner et justifier (partiellement) une opinion - exprimer (partiellement) ses goûts, ses préférences, les justifier - présenter quelqu'un - (se) situer dans le temps (exprimer le moment d'une action, la fréquence) - (se) situer dans l'espace (indiquer une direction, situer un lieu, un objet, une personne) - exprimer des sentiments - décrire une personne, son quartier, un monument, un lieu, des animaux familiers, des objets qu'on possède et les comparer, des conditions de vie - passer commande, réserver - demander de payer - demander ou proposer quelque chose à quelqu'un : de l'aide, un service, une activité et faire les arrangements nécessaires, organiser une rencontre, offrir - accepter ou refuser quelque chose (aide, service, proposition, suggestion, rendez-vous) - inviter et répondre à une invitation - s'excuser, accepter des excuses - demander de répéter, de clarifier, signifier qu'on suit ce qui se dit 	<p>Il peut utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'impératif positif et négatif - différents infinitifs : verbes du premier groupe (chanter, appeler, habiter, etc.), du deuxième groupe (partir, finir, etc.), du troisième groupe (boire, lire, etc.) verbes irréguliers (avoir, être, aller, etc.) - les temps du passé : passé composé et imparfait, passé récent (venir de) - le présent de l'indicatif (habitude et état : tous les matins, je me lève très tôt, je me sens bien, etc.) - le présent progressif : être en train de - les futurs simple et proche - le conditionnel de politesse (je voudrais, je pourrais) - Si + imparfait : proposition (si on allait au cinéma) - les verbes usuels : les actions quotidiennes, venir, aller, mettre, savoir, voir, prendre etc. - les principaux verbes de mouvement (aller, traverser, monter, descendre, etc.) - les verbes à une base, deux bases, trois bases (chanter, venir, vouloir) - quelques semi-auxiliaires + infinitif (vouloir, pouvoir, devoir manger) - il faut + infinitif - les verbes pronominaux (réfléchis et réciproques : je me lave, ils se parlent) - l'interrogation : différentes phrases interrogatives, adjectifs et pronoms interrogatifs - la phrase interro-négative et les réponses si / non, moi aussi / moi non plus - la phrase exclamative (quel, que, comme... !) - la négation : ne ... jamais, ne ... plus, ne ... rien, ne... personne - les adjectifs indéfinis (tout / toute / tous / toutes) - les adjectifs numéraux ordinaux - les adjectifs : place et accord - les possessifs : adjectifs et pronoms - les pronoms démonstratifs - les pronoms COD (le, la, les) et COI (lui, leur) - le pronom "y" (lieu), "en" (quantité) - les pronoms relatifs simples : qui, que - la quantité déterminée : un kilo de, une bouteille de - la localisation temporelle : exprimer le moment d'une action, la fréquence (souvent, parfois, toujours, etc.), utiliser quelques prépositions ou adverbes (pendant, pour l'instant), utiliser la conjonction de subordination "quand" - la localisation spatiale : utiliser les prépositions de lieu (situation, direction, provenance) et les adverbes de lieu - les adverbes d'intensité (très, trop, etc.) - les comparatifs (suivis d'un adjectif ou d'un nom) - le complément du nom (la matière [en laine, de cuir], l'usage, la contenance [une boîte à outils, un paquet de mouchoirs]) - les trois valeurs du "on" : nous, ils, quelqu'un - quelques articulateurs du discours : et, mais, parce que 	<ul style="list-style-type: none"> - la famille - la description physique - les lieux : café, restaurant, commerces, banque, poste, hôtel, etc. - les loisirs : sports, spectacles, voyages, etc. - les moyens de transport : métro, bus, train, taxi, etc. - la vie quotidienne : le travail, les achats, les activités quotidiennes, les actions quotidiennes - le logement : les pièces de la maison, la décoration - les objets du quotidien - les aliments : repas, cuisine, recettes - les animaux familiers - les pays, les villes, les paysages - l'itinéraire - la météo - les actions de la vie quotidienne - les événements : informations TV - les paiements, l'argent 	

Composante sociolinguistique	Domaines d'application- Etendue des capacités	Types de supports
<ul style="list-style-type: none"> - les formules quotidiennes de politesse - le conditionnel présent : la politesse, la proposition (on pourrait + infinitif) - l'accueil de quelqu'un : salutations, demande de nouvelles, réactions à la réponse - la vie quotidienne en Belgique : habitudes, lieux de vie, objets, ... - les rituels du message personnel, différents rituels des messages commerciaux, administratifs - la façon d'entrer dans une conversation, de prendre la parole, d'interpeller quelqu'un, et de prendre congé - la façon d'attirer l'attention (Monsieur s'il vous plaît ≠ Hep, Eh là-bas, etc.) - la conversation informelle - les rituels de la conversation téléphonique - l'invitation - les remerciements - les excuses - la gestuelle et la gestion de l'espace 	<p>Il est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'utiliser des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites qu'il peut adapter à la situation de communication 	<p>Supports oraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - courts passages d'enregistrements radiophoniques - dialogues simples tirés de films - nouvelles télévisées (faits divers, météo) - extraits de documentaires simples - annonces ou messages brefs dans des lieux publics - répondeur : messages personnels ou administratifs <p>Documents écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lettres de remerciement, d'excuses - lettres d'invitation + acceptation ou refus de l'invitation - faire-part - journal intime ou de voyage - courriels - articles informatifs simples (faits divers) - affiches, brochures publicitaires, guides touristiques - modes d'emploi (d'appareils, de jeux de société) - règlement rédigé simplement - consignes de sécurité - signes et panneaux courants (lieux publics, lieux de travail) - plans de ville - différents types de lettres (demande d'informations, commande, confirmation, lettres personnelles ou plus formelles courtes et simples) - horaires - pages d'annuaire - menus - recettes de cuisine - programmes de spectacle, programmes télé

B1 : niveau seuil

Composante pragmatique- Actes de parole	Composante linguistique	Lexique	
<p>Au niveau B1 acquis, l'utilisateur de la langue peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire et présenter une personne : description physique, état physique, caractère, environnement dans lequel vit la personne - décrire un lieu - décrire un objet - décrire un phénomène naturel, un événement - comparer - exposer un fait de société - raconter un événement, une expérience, un rêve, l'intrigue d'un film ou d'un livre, rapporter une histoire - rapporter un discours - situer les événements dans le temps (origine, moment, durée) - situer dans l'espace (objet, personne, lieu) - exprimer, décrire des sentiments, décrire des réactions - exprimer ses goûts, mais sans être capable de nuancer - formuler une plainte - parler du passé, du présent et de l'avenir - exprimer un souhait, faire un vœu - demander un service, un conseil, une autorisation - conseiller, déconseiller, autoriser - exprimer une intention, parler de ses projets - exprimer la condition - exprimer la certitude - exprimer la possibilité - émettre des hypothèses - exprimer une opinion (accord, désaccord, doute, etc.), un jugement - exposer les raisons et explications de ses opinions, de ses projets, de ses actions - insister, mettre en relief 	<p>Il peut utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les temps du passé (imparfait, passé composé, plus-que-parfait) et la concordance des temps - l'accord du participe passé avec le sujet (auxiliaire être), avec le complément d'objet direct (auxiliaire avoir) - le discours rapporté (au présent et au passé : il dit que..., il a dit que ...) - le conditionnel présent (souhait), passé (regret) - les 3 hypothèses (le réel, le potentiel et l'irréel : s'il fait beau, j'irai à la mer ; si je gagnais au loto, j'achèterais une maison ; si j'étais un oiseau, je volerais au-dessus des campagnes) - le subjonctif : la possibilité, l'obligation, les verbes de sentiment et d'opinion + subjonctif, la conjonction "pour que" + subj. - le passif (un voleur a été arrêté) - le gérondif (la manière, la condition (en étudiant, il peut réussir), la simultanéité (il travaille en écoutant de la musique), etc.) - des tournures impersonnelles simples (il est interdit de, il est utile de, etc.) - les doubles pronoms (il le lui donne) - les pronoms possessifs - les pronoms démonstratifs - les pronoms relatifs : qui, que, dont, où - la localisation temporelle : les prépositions (pendant, depuis, il y a, dans) et adverbes de temps - la localisation spatiale : les prépositions et adverbes de lieu - les adverbes de manière (-ment : patiemment) - la négation : sans + infinitif - la restriction : ne ... que - les comparatifs des verbes / de l'adverbe (il travaille plus que lui , plus lentement que lui) - les articulateurs chronologiques du discours : d'abord, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement, etc. - certaines articulations logiques simples : cause, conséquence, opposition, but (pour que + subj.) 	<ul style="list-style-type: none"> - la vie quotidienne : la famille, les relations personnelles, les loisirs, les sorties, les achats, les transports en commun, les voyages, etc. - les personnes : description physique et psychologique, les sentiments, la santé - les lieux : la ville, la campagne - les événements : rencontres, incidents, accidents, phénomènes naturels, etc. - le monde professionnel : l'entreprise, l'emploi - l'école : le système scolaire, la formation - les médias : les programmes télévisés, les journaux, Internet, quelques sujets d'actualité (vie quotidienne et faits de société) - les sujets culturels : le cinéma, la littérature, la peinture, les spectacles, etc. 	

Composante sociolinguistique	Domaines d'application- Etendue des capacités	Types de supports
<ul style="list-style-type: none"> - la distinction entre les discours formels (domaine journalistique, domaine professionnel) et la conversation informelle pour le plaisir - la capacité à développer une gestuelle adéquate, à utiliser la fonction phatique du langage, c'est-à-dire celle qui sert simplement à garder le contact (allo, bonjour, comment allez-vous ce matin, etc.) - les niveaux de langue - la structure argumentaire du discours - les sujets de polémique (l'art de polémiquer sans heurter son interlocuteur) - la capacité à commencer, poursuivre et terminer un exposé - la capacité à engager, poursuivre, terminer une conversation - la capacité à utiliser une expression adéquate pour prendre la parole - la capacité à inviter quelqu'un à se joindre à une conversation - la capacité à résumer et à faire le point dans une conversation, à faciliter la suite de la conversation - la capacité à demander à quelqu'un de clarifier ou de développer - la capacité à inviter les autres à donner leur point de vue - la communication écrite dans l'entreprise 	<p>Il est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de s'exprimer sur des sujets abstraits et culturels (éducation, musique, architecture, peinture, ...) - d'avoir une expression orale fluide (confort pour l'auditeur) mais qui reste encore simple - de prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel - de faire preuve d'un bon niveau de correction en expression écrite : la compréhension est immédiate pour le lecteur. - de comprendre tout type d'écrits quotidiens, quand il s'agit de textes rédigés dans une langue courante - de comprendre des descriptions d'événements, des expressions de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles - de distinguer différents types de textes et de rédiger des types variés de textes - de prendre des notes, de prendre un message - de comprendre les points significatifs d'un article de journal (quand un langage clair et standard est utilisé, quand les sujets sont familiers) - de comprendre le schéma argumentatif d'un texte - de produire un petit exposé dans un domaine connu. - de prendre part à une conversation formelle : échanger des informations factuelles, discuter des problèmes pratiques et trouver des solutions - de résumer des éléments d'information issus de sources diverses, d'en faire le rapport et de donner son opinion - de paraphraser de courts passages écrits 	<p>Tout type de supports oraux quotidiens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - bulletins d'informations, revues de presse radiophoniques, documentaires (sujets d'intérêt personnel), interviews, journal télévisé, conférences ou exposés - films (intrigues simples) - chroniques économiques, littéraires <p>Tout type de supports écrits quotidiens et principalement des textes informatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - articles de journaux et de revues - nouvelles, contes, romans, pièces de théâtre - modes d'emploi complexes - brochures, catalogues - textes de nature professionnelle (notes de service, lettres, circulaires) - CV et lettres de motivation - courts documents officiels : rapports, exposés, comptes rendus d'expériences - lettres personnelles ou administratives (lettre de réclamation) - textes de type argumentatif : brefs essais

B2 : Niveau avancé ou indépendant

Composante pragmatique- Actes de parole	Composante linguistique	Lexique	
<p>Tous les actes de paroles présentés aux niveaux A2 et B1 sont élargis au niveau B2. Nous ne les avons donc pas repris.</p> <p>Au niveau B2 acquis, l'utilisateur de la langue peut :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - exposer une pensée abstraite, commenter - approuver, désapprouver, justifier son point de vue, faire une concession, marquer une opposition, mettre en relief, insister, démontrer, exposer, analyser - émettre des hypothèses, exprimer la probabilité - donner les avantages et les inconvénients - conforter, préciser, nuancer - engager, continuer une conversation, y mettre fin, inviter quelqu'un à se joindre à une conversation - dire qu'on comprend - faire préciser - reformuler - présenter les opinions des autres - résumer 	<p>Les contenus grammaticaux présentés au niveau B1 sont repris et approfondis au niveau B2. Nous ne les avons donc pas répétés.</p> <p>Il peut utiliser :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - une variété de mots de liaison pour marquer les liens entre les idées de manière efficace - des articulateurs logiques : expression de l'hypothèse, de l'opposition, de la condition, du but, de la concession - des verbes + subjonctif ou indicatif (je crois qu'il viendra, je ne crois pas qu'il vienne) - des verbes + subjonctif ou infinitif (il travaille pour réussir, il travaille pour que ses enfants puissent étudier) - la conjonction + subjonctif ou indicatif (de sorte qu'il puisse venir, de sorte qu'il viendra) - la conjonction + subjonctif ou infinitif (afin qu'il soit content, afin de venir) - les formes impersonnelles qui expriment différents degrés de certitude (il est certain que, il est probable que, il semble que, etc.) - des verbes accompagnés de leur préposition (penser à, croire à / en, rêver de, décider de, agir sur, etc.) - des adjectifs accompagnés de prépositions (être heureux de, prêt à, confiant en, remarquable par, etc.) - des noms accompagnés de la préposition "de" + infinitif (avoir le courage de, la joie de, etc.) - des pronoms relatifs complexes (auquel, parmi lesquels, etc.) - la mise en relief (c'est...qui, c'est...pour laquelle, etc.) - le passé simple - le passé surcomposé (il a eu terminé) - le futur antérieur - l'infinitif passé (avoir terminé) - la bonne utilisation de la concordance des temps - le participe présent : forme composée pour marquer l'antériorité (ayant terminé son travail, il est parti) - le subjonctif passé - le conditionnel présent et passé : doute, incertitude - la modalisation : nuances pour exprimer l'hypothèse, le doute (il est possible que, il est probable que), l'apparence, l'éventualité, l'obligation (il faudrait, tu devrais) - la nominalisation : "Disparition inexpliquée d'un quinquagénaire") 	<ul style="list-style-type: none"> - les sujets d'actualité et faits de société : politique, religion, éducation, écologie, culture, droit et justice, défense, économie, santé, histoire, mode, monde du travail, etc. - le vocabulaire spécialisé (domaine professionnel ou de spécialité) - le domaine culturel : cinéma, littérature, arts plastiques, etc. - l'enrichissement lexical : la polysémie, les synonymes, les antonymes, etc. 	

Composante sociolinguistique	Domaines d'application- Etendue des capacités	Types de supports
<ul style="list-style-type: none"> - l'initiative de la parole, la prise de parole au moment voulu et de la bonne manière, la continuité d'une conversation, la clôture de la conversation lorsqu'il faut - l'invitation à une conversation - l'adaptation aux changements de sens, de style, l'insistance dans une conversation - la tenue d'une discussion formelle ou informelle, l'identification et la pratique de l'implicite culturel : tours de parole, volume de la voix, intonations, etc. - le maniement des rituels de discussions formelles et informelles, de la négociation - le maniement du rituel de la réunion formelle, professionnelle, de l'entretien d'embauche, de la lettre de motivation - l'identification et le choix du ton du discours (comique, tragique, lyrique, etc.) - l'utilisation de la langue de spécialité - l'octroi d'une place à la langue dite littéraire - l'utilisation des citations à l'écrit 	<p>Il est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de comprendre des conférences et des discours assez longs et même de suivre une argumentation complexe, si le sujet lui est relativement familier - de comprendre la plupart des films en langue standard - de reconnaître le point de vue et l'attitude du locuteur - de suivre une conversation animée entre locuteurs natifs - de développer un point de vue sur un sujet d'actualité, de s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt, de construire une argumentation logique, de développer et de justifier les idées par des points secondaires et des exemples pertinents, de mettre en évidence les points significatifs, d'enchaîner les arguments avec logique - d'interagir normalement, spontanément et de manière appropriée avec un locuteur natif - de conduire un entretien avec efficacité - de réaliser une synthèse orale et écrite - de comprendre un texte littéraire en prose, de lire des articles sur des questions contemporaines dans lesquels l'auteur adopte un point de vue particulier - d'écrire un essai ou un rapport en transmettant une information et en donnant son point de vue, en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options, en soulignant les points importants, en synthétisant des informations et des arguments, en évaluant les idées présentées, en évaluant les solutions à un problème - d'écrire des lettres qui mettent en valeur le sens qu'il attribue personnellement aux événements et aux expériences, en exprimant différents degrés d'émotion, en soulignant ce qui est important dans un événement ou une expérience, en faisant des commentaires - de résumer un large éventail de textes (textes informatifs, argumentatifs, extraits de nouvelles, d'entretiens, de documentaires, intrigue d'un film) - de tenir un discours explicatif, descriptif et argumentatif - de présenter une communication professionnelle - de gérer une négociation (situation conflictuelle) - d'écrire une critique de film, de livre, de pièce de théâtre 	<p>Tout type de supports oraux quotidiens</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - conférences, débats télévisés, discours, émissions sur l'actualité - films en langue standard <p>Tout type de supports écrits quotidiens</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - articles issus de la presse, articles spécialisés appartenant au domaine de l'utilisateur - ouvrages littéraires (écrits en langue standard) en prose, pièces de théâtre - critiques littéraires - instructions longues et complexes - clauses de contrats : conditions et mises en garde - CV et lettres de motivation



