



HAL
open science

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"

Mehdi Haidar

► **To cite this version:**

Mehdi Haidar. 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; Université Ibn Tofail. Faculté des lettres et des sciences humaines de Kénitra, 2012. Français. NNT : 2012REN20022 . tel-00725803

HAL Id: tel-00725803

<https://theses.hal.science/tel-00725803v1>

Submitted on 27 Aug 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Ibn Tofail

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Laboratoire Langage et Société
Formation Doctorale Langage et Société
Département de Langue et
de Littérature Françaises
Kénitra, Maroc



Université Rennes 2

Sous le sceau de l'Université
Européenne de Bretagne
Ecole Doctorale Sciences
Humaines et Sociales
Laboratoire PREFics
Rennes, France



Thèse de doctorat national en Sciences du langage (Sociolinguistique – Didactique des langues)

Titre :

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 ».

Présentée par :

M. Mehdi HAIDAR

Sous la co-tutelle des professeurs :

M^{me} Leila MESSAOUDI, Université Ibn Tofail

M. Philippe BLANCHET, Université Rennes 2

Année : 2012

A mes parents, je dédie ce travail...

Remerciements

Mes vifs remerciements sont adressés premièrement aux Professeurs qui ont co-encadré ce travail ; Leila MESSAOUDI et Philippe BLANCHET.

Je remercie du fond du cœur M. Philippe BLANCHET qui m'a accueilli chaleureusement au sein du laboratoire Préfics, qui m'a conseillé et surtout qui a toujours su m'écouter. Son professionnalisme, ses encouragements, son expérience ainsi que son savoir-faire m'ont été d'une grande aide. Je le remercie aussi pour sa disponibilité et sa réactivité en dépit de son emploi du temps très chargé, ainsi que pour tous les ouvrages qu'il a mis à ma disposition.

Je tiens à remercier énormément Mme Leila MESSAOUDI, pour son aide, son soutien moral, sa clairvoyance et sa grande rigueur. Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans ses encouragements, ses conseils, son expérience du terrain ainsi que ses connaissances scientifiques. Le professeur Leila MESSAOUDI a toujours pris soin de m'écouter et de suivre mon travail avec finesse et perspicacité, elle a toujours été là pour moi...

Je voue une grande reconnaissance à ces deux personnes qui au-delà du cadre professionnel et académique ont fait preuve d'altruisme et de sympathie envers moi. Ce sont deux grandes personnalités connues dans la sphère scientifique de par leurs contributions dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues qui en plus, ont un grand cœur et font preuve d'une grande humilité.

Je tiens aussi à remercier beaucoup mes parents pour leurs sacrifices, ils n'ont jamais cessé de m'encourager et m'ont toujours soutenu dans les moments les plus difficiles. Leur présence est pour moi une grande source d'affection et d'encouragement.

Je témoigne de ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail, aux membres de ma famille, à mes amis, à mes camarades de l'école doctorale Langage et Société, aux doctorants du Préfics qui m'ont accueilli et qui m'ont aidé lorsque j'étais à Rennes. Merci à Claire VILPOUX, à Zahra IDAHMED et à Nathalie KOEMPTGEN.

Je remercie particulièrement Lamia ELHINT pour tout le soutien qu'elle m'a apporté durant ces trois longues années, pour son aide précieuse et sa présence dans les moments les plus difficiles.

Un grand merci à mon cher ami Mamadou LAM qui s'est toujours proposé pour m'aider, qui a pris la peine de lire mon texte et qui a toujours fait preuve de bienveillance et de sympathie envers moi.

Je remercie aussi les Professeurs Lotfi BENABBOU, Malika BAHMAD et Hafida ELAMRANI qui m'ont beaucoup encouragé et qui ont toujours été à l'écoute, je leur suis reconnaissant pour tous leurs conseils et pour toutes les sources bibliographiques qu'ils ont mises à ma disposition.

Que soient remerciés aussi les membres du jury qui ont pris la peine de se déplacer et qui ont bien voulu accepter d'examiner et de juger ce travail. Je remercie énormément le corps administratif de l'université de Rennes 2 et de la Faculté des Lettres de Kénitra pour leur professionnalisme et la rigueur dont ils ont fait preuve.

Merci infiniment...

Sommaire

Remerciements	003
Sommaire	004
Introduction générale	005
Première partie : Cadre théorique, pour une approche sociodidactique	016
Chapitre 1 : Didactique, sociolinguistique, sociodidactique, quelles perspectives ?	019
Chapitre 2 : Le technolecte.....	029
Chapitre 3 : Le Français sur Objectifs Spécifiques	061
Deuxième partie : Eléments de contextualisation	136
Chapitre 1 : Le Maroc, brève présentation	137
Chapitre 2 : Les langues en présence au Maroc	148
Chapitre 3 : l'usage de la langue française dans le système éducatif marocain ..	161
Troisième partie : L'investigation didactique	175
Chapitre 1 : L'observation	179
Chapitre 2 : L'enquête par questionnaire	218
Chapitre 3 : L'entretien	264
Chapitre 4 : Le manuel Cap université	328
Chapitre 5 : Analyse des besoins. Pour une compétence universitaire technolacte	365
Conclusion et perspectives	386
Références bibliographiques et sitographie	401
Annexes	411
Table des matières	480

Introduction

générale

1) Situation et présentation de l'objet de recherche

La langue française au Maroc jouit depuis plusieurs décennies d'un statut de fait privilégié. Elle est présente dans différents secteurs importants de la société marocaine, comme les mass médias, l'administration publique et privée et dans l'enseignement, du primaire à l'université.

Après une politique d'arabisation entamée par l'Etat au début des années 80, l'enseignement des disciplines scientifiques dans l'enseignement public primaire et secondaire commença à être dispensé en arabe, alors qu'à l'université l'apprentissage des matières principales à la faculté des Sciences continua à se faire en langue française. Cette situation provoqua au fil des années un déséquilibre sur le plan de la politique éducative au Maroc, mais aussi au niveau du marché du travail.

Il est vrai que depuis quelques années, l'enseignement des langues au Maroc ne connaît plus ses beaux jours et depuis quelques temps on a longuement parlé de la crise de l'enseignement au Maroc, ce qui plaça l'éducation en 1999 comme priorité nationale après l'intégrité territoriale. D'après le Conseil Supérieur de l'Enseignement, le dysfonctionnement au niveau de l'apprentissage des langues est l'un des facteurs les plus importants qui engendrent une baisse du niveau et un recul systématique de l'excellence dans tous les cycles de l'enseignement (primaire, secondaire, université).

En effet, l'enseignement du français au Maroc souffre de nombreux défauts d'ordre pédagogiques et didactiques, mais aussi au niveau des infrastructures. La qualité de l'enseignement des langues et surtout du français devint déplorable, bon nombre d'élèves même après avoir obtenu leurs baccalauréats ont de réelles lacunes langagières à l'oral et à l'écrit, en compréhension comme en production. C'est ainsi qu'à l'aube du vingtième siècle, les étudiants nouvellement inscrits à l'université se trouvent confrontés à un sérieux problème, celui de ne pas pouvoir comprendre les cours et de ne pas savoir interagir dans un milieu universitaire particulièrement exigeant.

L'incompétence des étudiants sur le plan langagier a une double incidence. Premièrement, elle cause un échec scolaire, puisqu'un étudiant n'arrivant pas à comprendre les cours et ne pouvant pas répondre correctement aux questions qui lui seront posées lors de l'examen, échouera forcément et ne validera pas le semestre,

cela créera en lui un sentiment de frustration qui se traduira par un abandon précoce des études à l'université.

Deuxièmement, les lauréats des universités n'ayant pas acquis une compétence suffisante en langue française auront énormément de difficultés à obtenir un emploi dans un marché de l'emploi féroce, où la concurrence est rude et où les postes convoités ne sont pas très abondants comparé au nombre important de diplômés au Maroc.

Ayant pris connaissance de l'ampleur du problème, les responsables et les dirigeants au Ministère de l'Enseignement ont entrepris une série de démarches visant à réformer l'enseignement et à instaurer une nouvelle philosophie de l'apprentissage, donnant ainsi la priorité à l'enseignement des langues et aux langues d'enseignement.

Avec l'instauration de la réforme de l'enseignement en 2003 et la mise en place du plan d'urgence de 2009 - 2012, l'enseignement du français à l'université prit une nouvelle tournure. C'est ainsi que la commission des langues au Maroc a été chargée, dans le cadre du dispositif intégré de l'enseignement des langues d'élaborer une ingénierie pédagogique pour la mise en place d'un module transversal pour l'enseignement du français à l'université.

L'ingénierie pédagogique en question a été officiellement lancée dans quelques universités du Maroc en 2009, elle englobe plusieurs dispositifs censés aider les étudiants à mieux comprendre les cours, à interagir efficacement et à se préparer au marché du travail.

Parmi ces dispositifs, on peut citer la mise en place d'un test de positionnement en ligne, l'élaboration d'un manuel commun aux différentes filières de la faculté des Sciences et des cycles de formations pour les enseignants de langue à l'université.

Toutefois, qui dit enseignement du français à la faculté des Sciences, dit aussi spécialités, sciences dures et domaines distincts de l'activité humaine. Effectivement, la question ici ne se résume pas simplement à élaborer des cours de langue que tout un chacun pourrait assimiler afin de parler avec ses amis ou pour voyager à Paris, mais plutôt de concevoir un curriculum de langue dans un contexte précis à un public distinct et dont les besoins pourraient être particulièrement hétérogènes. La langue française employée dans les cours à la faculté des Sciences n'a rien avoir avec la langue qu'un profane pourrait comprendre ou parler et ne partage pas les mêmes traits linguistiques du français que l'on retrouve dans les journaux, c'est une langue

spécialisée qui comporte des caractéristiques et des spécificités linguistiques propres à chaque domaine dans lequel elle est utilisée. Justement, les étudiants à l'université sont confrontés à ce type de français inhabituel qui, certes, s'apparente au français qu'ils ont étudié depuis leur scolarisation, mais qui en diffère par plusieurs aspects que nous tenterons d'explicitier le moment voulu.

L'étude que nous présentons se focalise essentiellement sur cette problématique qui corréle à la fois l'enseignement du français à l'université dans sa toute récente mouture et la langue spécialisée, ses particularités linguistiques et ses difficultés auxquelles pourraient être confrontés les étudiants de la première année de licence inscrit dans la filière *Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers* (désormais SVI / STU) à la faculté des Sciences.

Dans ce chapitre, nous allons commencer par justifier le choix du sujet, les motivations et les raisons personnelles et scientifiques qui nous ont poussé à entamer une étude sur l'enseignement du français à l'université dans son contexte scientifique, à préciser davantage la problématique et les hypothèses de travail susceptibles d'éclairer les pistes de recherche, d'explicitier clairement les objectifs auxquels doit répondre cette thèse, puis finalement de détailler le plan et les différentes étapes que nous allons suivre.

2) Motivation pour le choix du sujet

Le présent travail s'inscrit dans le cadre du projet Volubilis MA08/200, intitulé « *Langue française et insertion professionnelle. Etude de diplômés scientifiques marocains au Maroc et en France* », en collaboration entre le laboratoire Langage et société de la Faculté des Lettres de Kénitra et le laboratoire Préfics de l'Université de Rennes 2.

Ce programme transversal entamé en 2008 a pour but d'étudier le poids de la langue française chez les diplômés scientifiques et de s'interroger sur son impact sur le marché du travail. Plusieurs études ont été menées depuis, dans différents secteurs spécialisés au Maroc, comme le domaine bancaire et industriel.

Au tout début, lorsque nous avons rallié l'équipe Volubilis, nous avons choisi de travailler sur un projet qui serait en continuité avec le mémoire de Master soutenu en

2008¹, le but était de mesurer l'importance de la langue française dans le secteur de l'automobile (usage, fonction, recrutement...) et d'analyser la pratique du technolecte² et les difficultés langagières que peuvent généralement rencontrer les sujets évoluant dans ce domaine. Toutefois, après réflexion et après quelques mois de recherche documentaire, nous avons décidé de changer de voie pour nous orienter vers une approche qui serait beaucoup plus sociodidactique que purement sociolinguistique.

Nous justifions ce choix par trois raisons principales :

Premièrement, le sujet sur lequel portait notre première étude s'apparentait quelque peu à la thématique d'une autre thèse qui s'intéressait aussi au technolecte dans le domaine industriel et qui va bientôt être soutenue par Mohamed HAOUZA. Dans le risque de paraître redondant, nous n'avons d'autres solutions que de changer de sujet et de nous tourner vers une autre problématique.

Deuxièmement, les objectifs du programme volubilis, incitaient à ce que des études soient faites à la fois dans le domaine professionnel, mais aussi à l'entrée de la formation scientifique. Les thèses en cours portaient pour la plupart sur le français en situation professionnelle et il fallait qu'il y ait aussi des travaux qui se focaliseraient sur les étudiants scientifiques. C'est ainsi que les directeurs de thèses qui codirigent ce travail nous ont encouragé à nous orienter vers l'enseignement du français dans le contexte scientifique.

Troisièmement, lorsque nous avons entrepris l'exploration documentaire, nous avons été étonné de ne pas trouver de sources suffisantes sur l'enseignement du français scientifique à l'université marocaine. En effet, les quelques thèses de doctorat qui portent sur le sujet datent de plus d'une dizaine d'années et n'intègrent aucunement la notion de langue spécialisée ou de technolecte dans leurs problématiques. Nous avons donc pensé qu'il était temps de se pencher sur la question et d'entamer une étude qui essaierait d'analyser partiellement la place du français à l'université, son enseignement et son rapport au technolecte dans un contexte scientifique.

¹ « Le figement linguistique dans le technolecte de l'automobile », sous la direction de L. MESSAOUDI.

² Cette notion sera définie de manière détaillée dans les chapitres qui suivent ; en attendant, l'on peut considérer qu'elle correspond à « langue spécialisée »

3) Population cible et terrain d'enquête

Avant de préciser davantage la problématique qui constitue le socle de la thèse que nous présentons, il faudrait tout de même s'atteler à identifier le public et le terrain qui représentent l'objet de recherche.

Pour essayer de maîtriser au mieux le sujet sur lequel porte cette étude, nous avons jugé opportun de nous limiter à un seul type de public et à un seul niveau d'étude à l'université, celui des semestres 1 et 2 de licence de la filière SVI/STU. Nous concevons mal une enquête de terrain ou une étude qui porterait sur toutes les filières de l'université et sur tous les niveaux (licence, master, doctorat). Il fallait faire des choix qui ne s'appuient pas sur des raisons fortuites, mais fondées sur des considérations empiriques et sociales.

3-1) Pourquoi l'université ?

Ultime étape avant l'arrivée dans le marché du travail, l'université constitue l'un des secteurs éducatifs les plus problématiques au Maroc, mais aussi l'un des plus productifs. Seules quinze universités publiques existent au Maroc et doivent accueillir des milliers de nouveaux étudiants chaque année qui sont censés suivre des cours de langue afin d'acquérir une compétence linguistique. Ces cours récemment mis en place dans le cadre de l'ingénierie pédagogique citée précédemment, ont pour objectif de mettre à la disposition des étudiants les outils linguistiques nécessaires pour qu'ils puissent comprendre leurs cours magistraux, mais surtout la langue spécialisée qui y est employée. Nous pensons ainsi que les questionnements sur les besoins des étudiants en matière de langue spécialisée, le contexte dans lequel ils évoluent et les cours de langue qu'ils suivent à l'intérieur de l'enceinte universitaire ne doivent pas être pris à la légère.

3-2) Pourquoi la Faculté des Sciences et pourquoi la filière SVI/STU ?

Les étudiants scientifiques sont destinés à suivre les cours en langue française à l'université. Le choix d'opter pour un public de la Faculté des Sciences se justifie par le fait qu'ils seront beaucoup plus en contact avec le français que les autres étudiants des autres filières qui étudient pour la plupart en arabe, comme ceux de la

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines par exemple. Ainsi, la compétence langagière pour les étudiants des filières scientifiques n'est pas simplement un avantage, mais c'est une condition *sine qua non* pour la compréhension des cours et pour la réussite scolaire.

Si la faculté des sciences compte plusieurs filières, la branche SVI/STU en est l'une des plus importantes. Cette filière composée d'un tronc commun pendant les deux premières années (*Sciences de la biologie* et *Sciences de la géologie*) accueille un nombre important d'étudiants. En effet, lorsque nous avons entamé l'enquête de terrain pendant l'année universitaire 2010 / 2011, le nombre d'étudiants inscrits officiellement dans la filière était de 764 étudiants. Un nombre conséquent qui se positionne en deuxième place après la filière *Science de la matière physique / Sciences de la matière chimie*.

3-3) Pourquoi les semestres 1 et 2 de la première année ?

La première année à l'université constitue le point de passage du secondaire vers le supérieur. C'est une étape cruciale pour l'étudiant nouvellement arrivé à l'université et qui ne s'est pas encore habitué au contexte et au système universitaire marocain. Les raisons qui nous ont poussé à choisir la première année sont d'ordre linguistique. Les semestres 1 et 2 constituent en réalité un hiatus, une fracture linguistique qui intervient à un moment où le nouvel étudiant doit se familiariser avec l'environnement universitaire (système modulaire, cours magistraux, autonomie...), et en même temps suivre et comprendre des cours en langue française, qui jusque-là étaient dispensés en arabe. Cette fracture linguistique concerne plusieurs niveaux, premièrement, le passage de l'arabe au français qui n'est pas une chose aisée surtout lorsque l'enseignement du français au primaire et au secondaire laisse à désirer, puis la langue spécialisée dans tous ses aspects (lexique, syntaxe...) et le discours pédagogique oral des cours magistraux.

C'est pendant la première année que l'étudiant est susceptible de subir un échec cuisant qui le conduirait à abandonner ses études, c'est la raison pour laquelle les cours de langue à l'université doivent répondre avec précision aux attentes et aux besoins des apprenants lors du premier semestre.

4) Problématique, objectifs et hypothèses de travail

Comme nous l'avons signalé précédemment l'objet de l'étude réside dans la corrélation entre l'enseignement du français à la faculté des Sciences et le technolecte employé dans les cours magistraux chez les étudiants inscrits dans la filière SVI/STU.

Cette conception de la problématique ne semble pas évidente à première vue et nécessite davantage d'éclaircissements pour délimiter le champ de travail.

Il est clair que beaucoup d'étudiants à l'université marocaine subissent des échecs. En effet, cela ne fait plus aucun doute que de réels problèmes se posent à l'université. Moussa CHAMI témoigne de cet échec retentissant des étudiants marocains à l'université tout en faisant allusion à leur niveau en français.

« Il n'y a pas de publications relatives à ce sujet, mais il ressort de certaines études effectuées sur le terrain que la majorité des élèves marocains qui accèdent aujourd'hui à l'Université ont une connaissance très approximative de la langue française aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Beaucoup d'entre eux éprouvent d'énormes difficultés à poursuivre leurs études supérieures dans cette langue [...] Selon les statistiques de l'Enseignement supérieur, environ 50% des étudiants inscrits en première année quittent l'Université au cours du premier cycle sans diplôme et la moyenne du nombre d'années d'études pour obtenir une licence est de 9.3 » (CHAMI, 2004, p. 65)

On évoque généralement la non-compétence des étudiants en langue française qui serait à l'origine de l'échec à l'université. D'après les études qui ont été faites dans le cadre du Français sur Objectifs Universitaires (MANGIANTE, PARPETTE), les étudiants rencontrent énormément de difficultés pour comprendre les cours magistraux. La structure et la rapidité du discours, l'amphithéâtre, le nombre conséquent d'étudiants influenceraient nettement la capacité de compréhension.

De plus la langue spécialisée employée dans les cours des matières *biologie cellulaire* et *géologie I*, englobant lexique spécialisé, syntaxe et grammaire textuelle spécifique contribueraient aussi à rendre la compréhension du contenu des cours beaucoup plus ardue pour les étudiants qui peinent à comprendre la langue générale.

Notre premier objectif serait en réalité de voir si les étudiants parviennent à comprendre le contenu des cours magistraux et quels seraient les aspects linguistiques ou extra linguistiques qui contribueraient, le cas échéant, à rendre le déroulement des cours magistraux difficile.

Une première supposition pourrait être déduite à partir des éléments dont nous disposons déjà. Si les étudiants ont du mal à comprendre et à s'exprimer en français général, nous pensons qu'il serait aussi fort probable qu'ils n'arrivent pas à comprendre, ni à produire une langue spécialisée qui dans bien des cas est plus difficile que la langue générale.

Ainsi, nous essaierons d'examiner à travers cette étude le poids de la langue spécialisée de la biologie et de la géologie dans la compréhension du discours des enseignants de spécialité et dans cette même perspective d'analyser, à l'aide d'outils empruntés au Français sur Objectifs Spécifiques et au Français sur Objectifs Universitaires les besoins en matière de technolecte chez les étudiants des semestres 1 et 2 inscrits dans la filière SVI/STU.

L'ingénierie mise en place à l'université a pour but ultime de mettre à la disposition des étudiants les outils nécessaires qui faciliteraient la compréhension des cours des disciplines scientifiques, et qui leur permettraient d'acquérir à long terme les savoir-faire linguistiques et méthodologiques afin de pouvoir survivre dans un milieu « hostile » qu'est l'université.

Suivant la démarche de la didactique contextualisée nous essaierons d'analyser à travers cette étude, les pratiques de classes de langue qui s'opèrent dans le supérieur scientifique afin de voir jusqu'à quel point les cours de langue répondent aux besoins des étudiants en matière de technolecte. L'intérêt serait d'analyser les structures et les moyens mis en place, ainsi que les contenus méthodologiques et didactiques employés par les enseignants pour satisfaire aux besoins linguistiques technolectaux des étudiants.

On ne peut spéculer sur la capacité des cours mis en place dans le Centre de Ressources en Langue (désormais CRL), à pouvoir administrer aux étudiants un enseignement de français spécialisé adéquat et efficace qui leur servirait à surmonter les obstacles langagiers auxquels ils sont confrontés. En effet, à notre connaissance aucune étude scientifique n'a été menée sur la question, ni au Maroc, ni à l'étranger.

Nous supposons tout de même que des défaillances de différents ordres pourraient subsister et nous pensons que l'un des objectifs les plus importants de ce travail, serait de relever et de signaler les complications résultantes à la fois des contenus à enseigner et de la structuration des cours de langue qui ne serait pas totalement en adéquation avec les besoins réels des étudiants en matière de technolecte.

Si cette constatation s'avère juste, l'objectif de ce travail serait beaucoup plus étendu, puisque non seulement nous devons identifier les besoins des étudiants en matière de technolecte, analyser les pratiques de classes dans le CRL, mais aussi formuler, en fonction des données collectées lors de l'enquête des propositions et des recommandations didactiques afin de répondre aux manques présents dans les classes de langue à l'université et de rectifier les interventions didactiques.

Le travail que nous avons mené ne prétend pas à une quelconque exhaustivité. Son ambition n'est aucunement de trouver des solutions à tous les problèmes liés à l'échec scolaire auquel sont confrontés les étudiants à l'université marocaine. Notre étude se contentera d'identifier les différents liens qui pourraient subsister entre les cours magistraux et les cours de langue, mettant plus l'accent sur la langue spécialisée (technolecte) des disciplines de géologie et de biologie.

Pour résumer, nous présentons sous forme de questions la problématique essentielle de cette étude puis les hypothèses de travail qui constitueront les pistes de recherche et les fiches de route méthodologiques que nous devons suivre.

Problématique :

- Comment se font les cours magistraux à l'université ?
- Est-ce que les étudiants arrivent à comprendre les cours magistraux ?
- Est-ce que le technolecte de la biologie ou de la géologie entrave la compréhension des cours magistraux ?
- Quels sont les besoins des étudiants en matière de technolecte ?
- Comment se pratique l'enseignement du français à l'université ?
- Quels sont les outils et les pratiques didactiques proposés dans les cours de langue pour répondre aux besoins des étudiants en matière de technolectes ?
- Est-ce que les cours de langue à l'université répondent aux besoins des étudiants ?

- Si non, quelles solutions pourraient être entreprises ?

Hypothèses de travail :

- L'échec scolaire à l'université est en partie causé par la difficulté de compréhension des cours magistraux.
- Le technolecte de la biologie et de la géologie rend la compréhension des cours magistraux plus difficile pour les étudiants du semestre 1 et 2.
- les contenus enseignés dans les cours de langue ne répondent pas tout à fait aux besoins des étudiants.
- Le technolecte spécifique aux domaines de la biologie et de la géologie n'est pas suffisamment enseigné aux étudiants dans les cours de langue.

Cadre théorique.

Pour une approche

sociodidactique

Introduction

Toute recherche entamée, se soumettant aux normes empiriques et académiques doit prendre en considération les fonds théoriques préexistants, les travaux et les recherches passés, non seulement pour se situer dans la sphère scientifique (dans notre cas, les Sciences Humaines et Sociales ou plus précisément les Sciences du Langage), mais aussi pour définir avec la plus grande précision le contexte conceptuel dans lequel s'établit la recherche, les auteurs et les courants théoriques sur lesquels se fondent et s'inspirent la démarche méthodologique entreprise.

Le présent travail est à cheval entre la didactique des langues et la sociolinguistique parce qu'il se penche dans un premier temps sur une thématique qui a pour objet d'étude l'apprentissage du français à l'université, puis dans un second emprunte quelques outils théoriques et méthodologiques à la sociolinguistique comme le technolecte, les techniques d'enquêtes et les répertoires langagiers...

Il est donc important de notre point de vue d'éclaircir les choses, en présentant quelques définitions de notions descriptives, explicatives et interprétatives qui vont être utilisées pour constituer l'outillage conceptuel approprié à l'analyse...

L'intérêt majeur de ce chapitre réside dans le fait de présenter un cadre d'analyse, d'éclairer et de justifier la démarche méthodologique afin d'obtenir des résultats aussi concrets que raisonnablement bien fondés.

La première des choses à aborder serait de mettre en évidence les liens d'interdépendance entre la didactique et la sociolinguistique, de voir comment il peut y avoir corrélation entre ces deux disciplines. D'où la nécessité d'évoquer une toute nouvelle désignation apparue très récemment : *la sociodidactique*.

On ne peut entamer une recherche didactique sur une classe de langue, sur un public spécifique ou sur des matériaux didactiques sans avoir préalablement analysé le contexte dans lequel ils s'établissent. L'étude du contexte permet de comprendre les mécanismes sociaux et culturels afin de mieux appréhender les différents comportements, les usages de la langue cible et de la langue première de socialisation, de saisir l'intérêt de l'utilisation de telles approches ou méthodes didactiques dans telles situations distinctes. C'est là où intervient la notion de *contextualisation*. Ce chapitre tentera activement de définir ce qu'est une *didactique contextualisée*, son apport et son rapport avec l'objet de l'étude.

C'est dans cette perspective de contextualisation que l'on se permet d'évoquer un des volets des plus importants de cette étude; le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), en effet nous avons jugé plus qu'utile de s'intéresser à la base commune qui a servi à l'élaboration du programme de langue française à l'université pour les filières scientifiques au Maroc. Il est donc nécessaire de faire une synthèse du CECRL, de son adaptation au contexte marocain ainsi que de l'approche mise en pratique pour son fonctionnement, à savoir *l'approche actionnelle*.

Tout comme la didactique contextualisée, le technolecte est une notion fondamentale qui se place au centre de cette recherche. Elle constitue d'ailleurs la problématique principale, c'est la raison pour laquelle il est indispensable d'explicitier ses spécificités linguistiques et extra linguistiques et surtout de présenter quelques définitions qui serviraient à la caractériser face à d'autres notions en linguistique que l'on a tendance à confondre, comme langue spécialisée et langue de spécialité...

Enfin, dans le dernier chapitre de ce volet théorique nous nous attarderons quelque peu sur les champs du Français sur Objectifs Spécifiques et du Français sur Objectifs Universitaire, afin d'expliquer leurs fonctionnements et de les différencier des autres champs que sont le FLE, FLM et FLS.

Chapitre I : Didactiques, sociolinguistique, sociodidactique, quelles perspectives ?

1) Corrélation sociolinguistique et didactique des langues

Après l'avènement de la vague communicative pendant les années 80 ou comme l'a appelée Philippe BLANCHET, « *La révolution communicative* », la didactique des langues suivit une toute autre orientation. S'inspirant auparavant de la linguistique structurale et générativiste, l'apparition de l'approche communicative changea considérablement la donne. En effet, à partir de cette période les approches méthodologiques et épistémologiques commencèrent à se tourner vers une vision beaucoup plus ouverte sur les interactions, la communication et les aspects sociaux du langage. C'est ainsi que l'on assista pour la première fois à l'introduction des travaux en pragmatique et en sociolinguistique dans le domaine de l'enseignement du FLE, notamment ceux d'AUSTIN, de SEARLE, de LABOV et de GUMPERZ (BLANCHET Ph, ASSELAH RAHAL, 2008, p. 11)

La sollicitation des travaux en sociolinguistique pour répondre à des problématiques didactiques était nécessaire afin de développer de nouvelles pistes de recherches dans l'enseignement des langues étrangères. Plusieurs concepts en didactique des langues sont issus principalement de la pragmatique et de la sociolinguistique, comme c'est le cas pour *actes de parole*, *répertoires langagiers* ou encore *compétence plurilingue*...

En réalité, les travaux en sociolinguistique ont permis aux chercheurs en didactique des langues de procéder à une conception théorique qui opte principalement sur les représentations sociales et sur les pratiques plurilingues.

« Parallèlement, la sociolinguistique s'affirme, non plus comme la seule étude des usages des langues, mais comme un cadre théorique renouvelé posant pour « objet » prioritaire des sciences du langage les pratiques linguistiques

comme pratiques sociales hétérogènes contextualisées. » (BLANCHET Ph, ASSELAH RAHAL, 2008, p.11)

La sociodidactique est en réalité à la croisée des chemins de deux disciplines que sont la sociolinguistique et la didactique des langues, son objet de recherche principal est de mesurer, d'étudier, d'analyser les pratiques et les interventions didactiques, quels que soient leurs formes et leurs types, à travers le contexte et les représentations que se font les acteurs sociaux (apprenants, enseignants, concepteurs de formations...) des langues en contact, des pratiques enseignantes et des contenus de formations...

La sociodidactique donne une grande part d'importance au terrain, c'est une forme de recherche-action qui prône les techniques d'enquête issus d'autres domaines (sociolinguistique, ethnographie de la communication...)

« La sociodidactique, dans ses dimensions théoriques et méthodologiques, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action. » (BLANCHET Ph, RISPAIL, 2011, p. 67)

L'approche sociodidactique que nous envisageons de suivre dans ce travail accorde une grande importance à la fois au terrain et aux pratiques linguistiques liées essentiellement au technolecte. La méthodologie que nous allons suivre fait appel aux techniques d'enquête employées en sociolinguistique comme l'observation, le questionnaire ou encore l'interview. Ce travail a pour ambition de connaître les représentations que se font les acteurs sociaux (dans notre étude, étudiants et enseignants) de la langue française et des spécificités du technolecte entravant la bonne compréhension des cours magistraux, dans le but de mieux appréhender les difficultés d'ordre didactique dans la classe de langue.

Le caractère sociodidactique de ce travail est encore plus perçu lors de l'analyse des cours magistraux, où l'on se penche sur les particularités discursives des enseignants de spécialité et de leurs pratiques didactiques dans les amphithéâtres. Les répertoires langagiers ne sont pas en reste, puisqu'ils occupent une place

considérable dans les pistes de recherche à la fois dans les cours de langue et les cours magistraux. Le fait de prendre en considération les usages des langues et leurs relations avec le technolècte en situation d'apprentissage ne fait que confirmer davantage la dimension sociodidactique de cette étude.

2) Didactique contextualisée

Il est difficile, voire impossible, dans certains cas de prétendre à une quelconque étude quelle qu'elle soit, sans évaluer, étudier, connaître avec finesse le contexte dans lequel elle s'établit.

Cette règle s'applique tout particulièrement au domaine de la didactique des langues, où la notion de contexte est prédominante et où l'on ne peut étudier une classe de langue sans prendre en considération les paramètres sociaux qui régissent les pratiques de l'enseignement de la langue étrangère.

Tout d'abord, qu'est-ce que le contexte ? Que signifie ce terme en tant que notion en didactique des langues ?

Selon Jean Pierre CUQ, « *la notion de contexte désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place...* » (Jean-Pierre CUQ, 2003, p.54).

Cette définition du contexte bien qu'elle soit un peu générique, met l'accent sur un aspect terminologique déterminant.

En effet, il faudrait distinguer entre la notion de situation et celle de contexte. Les deux termes peuvent parfois être confondus, puisqu'ils sont synonymes dans la langue générale. La situation dans l'approche communicative fait référence généralement aux situations de communication, d'énonciation voire parfois de situation pédagogique ou séquence didactique. Or, la notion de contexte est bien plus large, elle ne se résume pas simplement au stade de la classe, mais englobe différents aspects qui ne se limitent pas simplement au cercle restreint de la classe ou du lieu d'apprentissage, mais tendent à lier les pratiques de classes aux différents éléments sociaux, culturels et politiques...

La distinction entre situation et contexte est encore plus palpable dans cette citation de BLANCHET Ph. et ASSELAH RAHAL :

« Ce changement conduit à la reconfiguration de la notion, déjà classique, de situation en didactique des langues puisqu'elle constitue soit l'unité de référence issue de la première sociolinguistique dans une approche communicative (situation de communication) soit l'unité de référence de l'analyse didactique (situation d'apprentissage ou de classe), vers la notion de contexte, qui élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe, l'institution éducative...) vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social voire économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global » (BLANCHET Ph, ASSELAH RAHAL, 2008, p. 12)

Le contexte englobe ainsi les différents paramètres qui gravitent autour des pratiques didactiques et qui conditionnent les représentations et les choix éducatifs, comme la politique linguistique et éducative, les contacts de langue (bilinguisme, plurilinguisme, diglossie...), les comportements liés principalement aux facteurs culturels...

La prise en compte du contexte en didactique des langues impose au chercheur de comprendre le fonctionnement de ces paramètres à la fois culturels, sociaux, politiques et parfois même économiques, afin de mieux cerner les représentations que se font les acteurs (apprenants et enseignants) des aspects sur lesquels se focalise l'étude.

La contextualisation permet ainsi d'expliquer le fonctionnement des pratiques de classe, de l'institution, en prenant comme point de départ les différents éléments sociaux, politiques, culturels et économiques qui guident les représentations et la perception des acteurs sociaux.

La contextualisation a commencé à intégrer le champ de la didactique des langues vers la fin des années 70 début des années 80, lorsque la révolution communicative prend de l'ampleur dans le domaine de l'enseignement des langues et où l'on commença à étudier le contexte afin de répertorier les situations de communication dans le but de les reproduire ou de les imiter en classe de langue.

Au fil des années la contextualisation s'impose de plus en plus et l'on assista à l'apparition de deux formes de contextualisations :

La première comporte l'étude des interactions enseignées et apprises en classe de langue en prenant en compte différents paramètres comme l'interculturel et les types de discours en classe de langue.

La deuxième porte sur *l'intervention didactique*, c'est à dire sur l'analyse des pratiques didactiques, des contenus à enseigner, des méthodes mises en place et leurs adaptations au contexte (politique linguistique et éducative, société, culture, économie...) et au public.

L'intérêt de cette contextualisation est d'étudier les phénomènes intralinguistiques et surtout extralinguistiques relevant du contexte social, politique et culturel et des représentations que se font les acteurs sociaux des pratiques linguistiques (mais pas exclusivement) afin de répondre aux différents questionnements liés à l'adaptation didactique des contenus et des méthodes.

« Pour cela, une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire. Il tente également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace, des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation..., c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent à aux comportements, aux discours, aux projets... » (BLANCHET, Ph, 2009)

Toutefois, il faudrait aussi signaler que la contextualisation ne touche pas uniquement ce qui relève du social ou de ce qui est extérieur à la classe de langue. En réalité pour contextualiser proprement des pratiques de classe il faudrait aussi se pencher sur les fonds théoriques et épistémologiques employés pour la mise en place des curriculums et des interventions didactiques.

C'est ce qu'a appelé J.C BEACO, *la contextualisation des objets et des méthodes de recherche*. En effet, la didactique des langues (tout particulièrement dans les champs du FLE et FLS) est devenue aujourd'hui un champ extrêmement vaste où une multiplicité de méthodes et de théories issues de différents domaines sont

employées dans le but d'améliorer les pratiques de classe et l'acquisition de la langue cible.

Plusieurs disciplines s'intriquent et s'entremêlent pour fournir aux professionnels du métier (enseignants et concepteurs...) les outils nécessaires pour répondre efficacement aux besoins des apprenants. Ainsi, des disciplines comme la linguistique, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, la psycholinguistique, la psychologie, l'anthropologie... interviennent fréquemment dans le champ de la didactique des langues pour répondre à des problématiques diverses nécessitant la mise en place de méthodologies et de démarches scientifiques.

« Le cœur de cet espace est celui des activités et tâches d'enseignement des langues et des cultures, des pratiques de classe et des matériels d'enseignement qui les informent, des interactions verbales qui s'y déploient, des méthodologies d'enseignement qui y sont convoquées. Les méthodes de recherche des zones d'intersection relèvent des disciplines connexes (par exemple, l'analyse du discours pour les enseignants des disciplines autres en français), celles concernant l'enseignement / apprentissage à proprement parler sont potentiellement plus spécifiques et souvent à créer... » (J.C BEACCO, 2011, p. 32).

Il serait ainsi fortement recommandé au chercheur ou à l'enseignant-concepteur de concevoir une contextualisation des objets théoriques et des méthodes employés dans telle institution pour élaborer tels cours de langue, tout en comparant les mises en pratique de ces mêmes objets et méthodes au contexte réel (c'est-à-dire social, culturel et politique) et aux représentations des acteurs sociaux évoluant dans la classe de langue. L'intérêt serait à ce moment de voir si les méthodes employées dans les cours de langue répondent aux besoins des étudiants et sont-elles vraiment adaptées au contexte dans lequel elles ont été mises en place.

3) Transposition didactique

L'action de contextualiser pourrait aussi s'apparenter à la notion de transposition didactique qui a émergé dans les années 80 et qui maintenant occupe une place importante dans le champ de la didactique des langues.

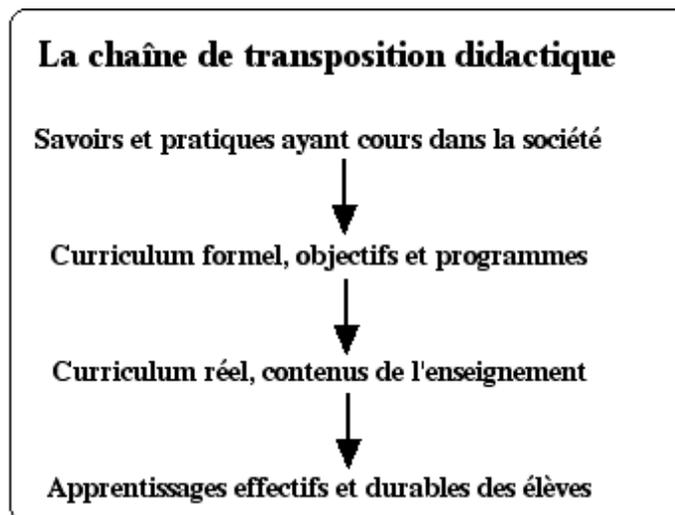
Si l'on part du principe que les méthodes et les stratégies employées dans les classes de langue doivent être choisies et mises en place suivant le contexte, suivant les savoirs savants des linguistes et les savoirs experts des enseignants et des grammairiens, nous pouvons ainsi affirmer que les langues ne relèvent pas uniquement des normes littéraires et des structures techniques, mais des pratiques sociales de communication (BLANCHET Ph, 2011).

La question des choix pédagogiques et didactiques est fortement conditionnée par ces mêmes pratiques sociales de communication que chaque concepteur de méthodes ou enseignant de langue doit savoir organiser et adapter, c'est l'intérêt même de la transposition didactique.

« La transposition didactique peut ainsi être définie et être déclinée, dans tout domaine d'enseignement – apprentissage comme une opération complexe de sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissages ciblés. » (Ibid., p. 198)

Il existe deux étapes de transposition didactique, la première est de type *externe* qui s'applique à partir des *savoirs et pratiques vers les programmes, instructions, curriculum d'enseignement* (Ibid., p. 199), ce type de transposition relève de champs externes à la sphère pédagogique et didactique, comme l'observation et l'analyse de pratiques sociales, langagières et culturelles.

Le deuxième type de transposition est interne à l'intervention didactique et pédagogique puisqu'il intervient pour réévaluer, adapter les curriculums et les méthodes déjà réalisés en fonction des contextes et des besoins des apprenants. Ainsi, un enseignant pourra utiliser les supports qui sont mis à sa disposition selon ses propres méthodes et stratégies, il pourra les modifier, y ajouter d'autres supports et les refaçonner à sa manière. La transposition didactique interne est une sorte de réadaptation, de remise à niveaux des résultats obtenus lors de la transposition externe intervenue précédemment.



Le schéma ci-dessus (PERRENOUD, 1998, p. 488), représente *la chaîne de transposition didactique* et identifie ses différents stades. La première flèche représente le premier niveau de la transposition à savoir le passage des savoirs savants et des pratiques vers la réalisation de curriculums et de programmes de formations (transposition externe), la seconde flèche fait référence à *la transposition interne qui comme nous l'avons signalé quelques lignes plus haut représente la transformation des programmes en contenus effectifs de l'enseignement. C'est la transposition interne, qui relève largement de la marge d'interprétation, voire de création des enseignants.* (PERRENOUD, 1998, p. 488).

La troisième quant à elle renvoie à la dernière étape qui est l'appropriation, l'acquisition des savoirs qui ont fait l'objet de la transposition par les apprenants.

Ainsi, il est important de savoir contextualiser pour mieux transposer, en effet une contextualisation limitée pourrait engendrer une compréhension insuffisante des paramètres relevant à la fois de ce qui est social et culturel et de ce qui se réfère aux savoirs et aux pratiques. Cela pourrait conduire à transposer des contenus peu adaptés aux besoins des apprenants. Nous pouvons constater à partir de là, l'importance de la notion de contextualisation dans la didactique des langues qui régie nettement la mise en place de curriculums et de formations.

Toutefois, il faudrait tout de même expliquer quel degré doit-on accorder à la contextualisation, en d'autres mots jusqu'à quel degré contextualiser ?

De notre point de vue, la question ne se résume pas simplement à une question de proportion, tout dépend en réalité de la problématique de l'étude. Le fait de

contextualiser tel champ ou telle sphère de l'activité humaine relève d'abord de la nature de l'étude et de son objet de recherche. Un chercheur se doit d'intégrer dans sa phase de contextualisation ce qui lui serait fortement utile pour la recherche et non aborder des aspects qui, certes, pourraient informer davantage sur le terrain mais qui ne seraient pas en relation avec les représentations des acteurs sociaux. Nous optons ainsi dans cette recherche pour une contextualisation ciblée qui se focalise surtout sur ce qui est nécessaire.

« La contextualisation est une forme de pragmatisme et de progressivité. Mais il y a aussi des aspects négatifs : le renoncement possible, partiel ou total, provisoire ou définitif, à des pratiques pédagogiques, à des conceptions didactiques (par exemple sur le plurilinguisme et les discriminations sociolinguistiques), à des valeurs humaines et sociales. Dans cette perspective, je dirais « autant qu'il est nécessaire, mais pas davantage », car je pense que toute action d'éducation et de diffusion linguistique et culturelle relève avant tout d'un projet de société et d'une éthique des relations humaines. On ne peut pas y renoncer sauf à tomber dans le cynisme. »
(BLANCHET Ph, 2009)

La contextualisation que nous allons aborder dans ce travail relève beaucoup plus de *l'intervention didactique*, tout en accordant une importance à l'interaction en classe de langue et surtout dans les cours magistraux.

Pour répondre à la problématique qui constitue le socle de ce travail, il faudrait s'atteler à contextualiser davantage ce qui relève des outils didactiques et des interventions liées essentiellement à l'enseignement du technolecte à l'université. Bien entendu une contextualisation des structures sociétales se rapportant surtout aux politiques linguistiques et éducatives est indispensable afin de comprendre l'état actuel de l'enseignement du français à l'université. Une définition du contexte historique de l'enseignement du français depuis l'indépendance jusqu'à la toute récente réforme de 2002 et du plan d'urgence de 2009 ne serait que bénéfique et contribuerait à rendre le fonctionnement du système éducatif marocain beaucoup moins opaque aux yeux du chercheur. De même que pour comprendre les représentations des acteurs sociaux (qui ont fait l'objet de l'enquête) des langues en présence, de leurs pratiques et de leurs rôles, il fallait impérativement contextualiser

aussi le paysage linguistique marocain et de définir le statut qu'occupe chaque idiome dans la sphère juridique (*de jure*) et sociale (*de facto*).

Chapitre II : Le Cadre Européen

Commun de Référence pour les

Langues

L'approche didactique adoptée dans les cours de langue à l'université Ibn Tofail prenant en charge toutes les filières, s'appuie essentiellement sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et ceci dans le but de mettre en place des référentiels de compétence intégrant des descripteurs adaptés aux profils et aux besoins des étudiants inscrits en première année à l'université.

L'intérêt de ce chapitre est d'expliquer le fonctionnement du CECRL, sa visée et sa conception tout en présentant une série de définitions qui pourrait éclaircir ou plutôt justifier les modalités de son usage dans le contexte universitaire marocain.

1) Le CECRL genèse d'une certification commune pour les langues en Europe

Qu'est-ce que le CECRL ?

« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, 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 l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p.9)

Depuis la création du Conseil de la Coopération Culturelle vers la fin des années 50, le Conseil de l'Europe a beaucoup encouragé l'apprentissage des langues vivantes

en Europe, faisant d'elles un patrimoine culturel et un outil pour l'interculturalité, pour l'échange et pour la mobilité entre européens.

Ces notions d'échange et de mobilité apparaissent clairement dans le préambule de la *Recommandation* du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe :

« Que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques »

–« que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination »

– « que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques. » (Ibid., p.10)

Lors d'un sommet en 1991 en Suisse, le Conseil de l'Europe a fortement mis l'accent sur la xénophobie, l'identifiant comme étant un facteur majeur bloquant la mobilité et l'échange et menaçant même la stabilité géopolitique en Europe.

C'est dans ces perspectives que plusieurs projets à moyen terme dirigés par le Conseil de la Coopération Culturelle, virent le jour, et dont l'objectif principal est de

« Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux » (Ibid., p.11)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues est une continuité et un aboutissement de ce projet, puisqu'il contribue à répondre aux objectifs établis par le Conseil de l'Europe, à savoir « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel* » (ibid., p.9).

Parmi les objectifs à atteindre aussi, la création d'un portfolio des langues faisant office d'un « passeport des langues », dans toute l'Europe et décrivant les langues que parle le sujet européen afin d'avoir une trace de ses compétences langagières. C'est ainsi que le Conseil de l'Europe eu pour mission d'analyser les systèmes d'enseignement des différents pays européens dans le but d'élaborer ce qui sera plus tard le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

L'élaboration du CECRL s'est faite entre 1991 et 2001 et a nécessité près de dix années, elle s'est articulée autour de trois objectifs majeurs :

« 1) Etablir des échelles de niveaux permettant de décrire de manière claire et transparente, les compétences atteintes par un étudiant à un niveau donné ;

1) Participer à la définition de niveaux de référence ;

2) Mettre en place et expérimenter un instrument opératoire d' (auto)évaluation des compétences, le portfolio des langues. C'est de ce travail scientifique imposant que sont les échelles et descripteurs du Cadre. » (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.10)

C'est avec le Projet 1 en 1996, que les sondages sur le CECRL commencèrent dans les quatre coins de l'Europe ils reçurent un accueil très favorable des professionnels des langues, ce qui conduit donc à la publication d'une première version révisée en 2001 pour l'anglais (Cambridge University Press), le Français (Didier), l'allemand (Langenscheidt) et le portugais (ASA)

2) Les niveaux du CECRL et les descripteurs

L'un des objectifs premiers du CECRL était de mettre en place des échelles d'évaluation afin de connaître avec exactitude les habiletés en langue de tel ou tel acteur social, et ce, dans n'importe quel pays faisant partie du Conseil de l'Europe.

Par exemple, on saura précisément ce qu'un danois ayant le niveau B2 en français pourrait faire avec cette langue ainsi que les compétences langagières qu'il aurait acquises, argumenter, décrire, prendre congé, s'exprimer facilement, en d'autres mots ces échelles et descripteurs permettent d'évaluer les capacités langagières d'un sujet.

Cette conception d'une certification commune s'est faite à l'aide d'une élaboration rigoureuse de différentes échelles mesurant les niveaux en langue, ainsi que de descripteurs, détaillant avec précision ce qu'un apprenant dans tel ou tel niveau pourrait être capable de faire dans la langue cible.

*« [...] C'est à cet effet que l'on a conçu le **Schéma descriptif et les Niveaux communs de référence**. Ensemble, ils fournissent une grille conceptuelle que les utilisateurs exploiteront pour décrire leur système » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p.23)*

La répartition des échelles se fait en trois niveaux principaux, le niveau A, B et C. Chaque niveau se subdivise en deux catégories : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

2-1) Le niveau A : Utilisateur élémentaire

Le niveau A1 caractérise un apprenant novice qui peut communiquer simplement dans un contexte familier et à titre personnel, le CECRL le définit comme suit :

« Celui où l'apprenant est capable d'interactions simples, peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et pré organisées » (Ibid., p.32)

Le niveau A2, appelé aussi niveau de survie indique qu'un apprenant peut se débrouiller dans des situations diverses et qu'il maîtrise quelques fonctions fondamentales du langage comme saluer, prendre congé ou demander des

informations, néanmoins la participation de l'apprenant de niveau A2 reste limitée, il a encore besoin d'aide pour pouvoir comprendre et surtout s'exprimer :

« est capable de lancer, poursuivre une conversation simple à condition qu'elle soit en face à face ; comprend assez bien pour se débrouiller dans des échanges simples et courants sans efforts excessifs ; se fait comprendre pour échanger des idées et des informations sur des sujets familiers dans des situations quotidiennes prévisibles, à condition que l'interlocuteur aide, le cas échéant ; arrive à communiquer sur des sujets élémentaires à condition de pouvoir demander de l'aide pour exprimer ce qu'il/elle veut... » (Ibid., p.32)

2-2) Niveau B : Utilisateur indépendant

Le niveau B1 : appelé aussi niveau seuil (parce que l'on passe à un niveau indépendant où l'apprenant n'a plus besoin d'aide), il se caractérise selon deux traits principaux :

Le premier c'est le fait de *« pouvoir poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes, par exemple : en règle générale, suit les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet, à condition que la diction soit claire et la langue standard ; donne ou sollicite des avis et opinions dans une discussion formelle entre amis... » (Ibid., p.32)*

Le deuxième trait caractérisant le niveau seuil *« est la capacité à faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne, par exemple se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun ; faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyageur ou au cours d'un voyage ; intervenir sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers... » (Ibid., p.32)*

Nous remarquons dans cette définition du niveau B1 proposée par le CECRL que les phrases *« sans préparation, dans des situations imprévues »* se répétaient beaucoup chez les utilisateurs du niveau B1, c'est pour cela que l'on parle de *niveau seuil*, c'est-à-dire que l'apprenant B1 peut se débrouiller seul dans différentes situations indépendamment et sans aucune aide.

Le niveau B2 : appelé niveau avancé, il se caractérise surtout par la capacité à prendre part d'une conversation en toute aisance, mais surtout à argumenter « *rend compte de ses opinions et les défend au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ; développe un point de vue sur un sujet en soutenant tout à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ; construit une argumentation logique ...* » et à prendre conscience de ses erreurs, « *corriger des fautes qui ont débouché sur des malentendus ; prendre note des « fautes préférées » et contrôler consciemment le discours pour les traquer ; en règle générale, corriger les fautes et les erreurs aussitôt qu'on prend conscience...* » (Ibid., p.33).

2-3) Le niveau C : Utilisateur expérimenté

Le niveau C1 : Dans ce niveau nous entrons dans une autre catégorie d'utilisateurs / apprenants, car considérés comme expérimentés, ils peuvent interagir argumenter expliquer avec aisance et ceci dans différents contextes. Appelé aussi niveau autonome il peut s'exprimer avec facilité et spontanéité presque sans efforts et a une bonne maîtrise d'un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases.

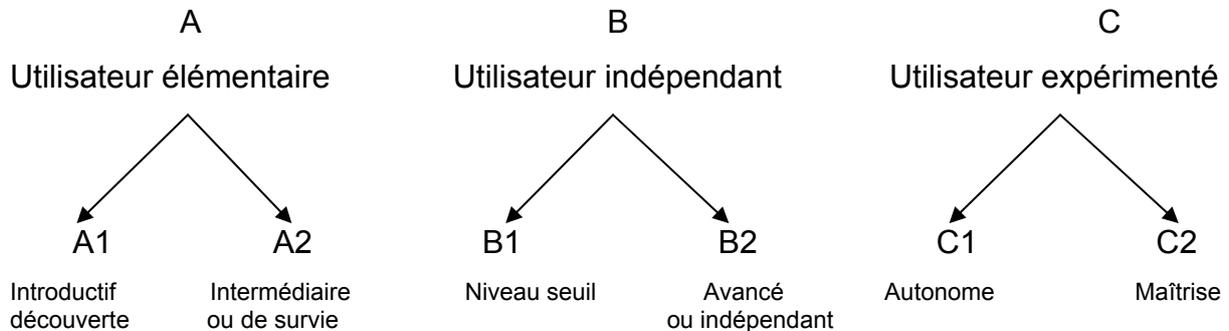
Le niveau C2 : caractérise le niveau maîtrise où l'utilisateur / apprenant maîtrise la langue culture, c'est-à-dire qu'en plus de sa compétence langagière, il a acquis une autre compétence culturelle relevant de la langue cible. Il est à noter cependant que l'utilisateur / apprenant C2 n'égale pas un locuteur natif, néanmoins il peut « *transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ; avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnées de la conscience des connotations ...* » (Ibid., p.34)

Il est à noter que les niveaux du CECRL sont consécutifs et se succèdent, le contenu n'est pas répétitif :

« Il faut considérer que chaque niveau recouvre les niveaux qui lui sont inférieurs. Cela signifie qu'un usager au niveau B1 (niveau seuil) est capable de tout ce qui est décrit en A2 [...] On ne répète pas tous les éléments ou aspects d'un descripteur au niveau suivant. Cela signifie que les entrées de

chaque niveau décrivent sélectivement les traits considérés comme nouveaux ou saillants » (Ibid., p.34)

Voici un schéma qui résume brièvement la répartition des niveaux du CECRL (Ibid., p.31) :



3) Les Descripteurs de compétences

Les descripteurs définissent ce qu'un apprenant pourrait faire avec la langue cible, ces définitions ou descriptions peuvent être dans un premier temps globales, pour se faire une idée des compétences langagières d'un apprenant dans tel ou tel niveau, mais elles peuvent être encore plus fines selon le domaine ou suivant d'autres paramètres comme les quatre habiletés ou les quatre compétences et ce pour détailler au mieux et avec précision les capacités de l'apprenant. Ces descripteurs constituent ce qu'on appelle les référentiels de compétence, *permettant très précisément de savoir concrètement ce qu'un apprenant sait (ou ne sait pas) faire au niveau B2* (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.10) par exemple.

Ils sont définis comme suit dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde :

« Inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ses activités elles-mêmes » (CUQ, 2003, p.212)

Les niveaux et les descripteurs des référentiels constituent ensemble ce qu'on appelle les échelles de référence, à ne pas confondre avec les échelles de compétence et qui *définissent une série croissante de degrés de compétence*. On distingue trois types d'échelles de référence dans le CECRL.

Les échelles centrées sur l'utilisateur : elles se concentrent sur l'apprenant et doivent décrire et rendre compte des capacités de l'utilisateur quel que soit son niveau. Prônant une évaluation formative, les descripteurs doivent être formulés de manière positive même aux niveaux inférieurs (Le conseil de l'Europe, 2001, p.35).

Les échelles centrées sur l'examineur quant à elles sont élaborées dans le but de guider la notation et d'évaluer l'apprenant de manière sommative, c'est d'ailleurs pour cela qu'elles comportent beaucoup de formulations négatives.

Les échelles centrées sur le concepteur « ont pour fonction de guider l'élaboration de tests de niveaux appropriés. Leurs énoncés expriment naturellement les tâches communicatives spécifiques que l'apprenant pourra être amené à exécuter dans un test » (Ibid., p.35).

Les référentiels englobent un inventaire des aspects langagiers parfois aussi culturels (selon les niveaux, généralement C1 et C2), qu'un apprenant doit censé connaître, comme le lexique (basique, étendue, technique...), les actes de paroles pour s'exprimer selon les situations et les différents contextes, la grammaire dans ses différents types (grammaire de textes, de communication...), la phonétique et les stratégies d'apprentissage.

Voici un tableau des échelles de références globales du CECRL (Ibid., p.25)

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	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 comportant 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.
	B1	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 ÉLÉMENTAIRE	A2	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.
	A1	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.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

3-1) Vers une souplesse d'utilisation des échelles

La nécessité d'élaborer des niveaux de référence avec des échelles et des descripteurs réside dans le fait de pouvoir constituer des groupes ou plutôt des classes de langue comportant des apprenants ayant le même niveau et partageant les mêmes compétences langagières, or suivant les contraintes du contexte d'enseignement / apprentissage, des apprenants et surtout de leurs besoins cette distinction des niveaux ne peut toujours répondre aux différentes attentes d'une répartition saine et adaptée aux types d'apprenants.

C'est pour cela que le CECRL autorise une utilisation plus souple des niveaux des échelles et de leurs descripteurs, proposant ainsi de conceptualiser une approche plus efficace :

- 1) « *Les apprenants en route pour le niveau A1 pourront par exemple être répartis en deux groupes distincts, A1.1. et A1.2. (distinct par la méthode de langue utilisée, distinct dans la composition des nationalités, par l'âge des apprenants, ou bien encore par les objectifs [...] si l'on souhaite créer des dominantes dans les groupes (un groupe pouvant par exemple s'orienter d'avantage vers un travail sur l'oral, un autre vers un travail sur l'écrit), et ainsi de suite* ». (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.51)

Appelée approche arborescente ou système d'arborescence, cette manière de remodeler et de jouer sur les niveaux du CECERL, permet de diriger un enseignement / apprentissage bien réparti et structuré en fonction du contexte, des apprenants, de leurs savoir être, de leurs besoins et de leurs attentes.

4) Le CECRL et l'approche actionnelle

Qu'entend-on par approche actionnelle ? Pourquoi le CECRL prend en compte l'approche actionnelle comme étant une perspective privilégiée ?

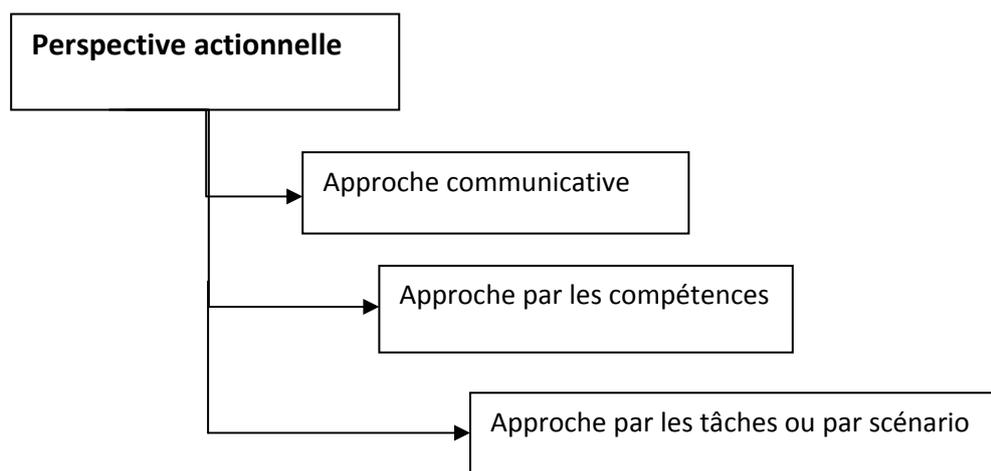
L'approche actionnelle est un aboutissement ou plutôt un prolongement de plusieurs autres courants qui l'on précédés au fil du temps, elle regroupe différentes notions empruntées à ces courants théoriques de la didactique des langues, comme (*tâche, compétence, action...*)

L'approche actionnelle s'articule autour de trois courants pédagogiques (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.122) :

L'approche communicative

L'approche par les compétences

L'approche par les tâches et par scénario



Cependant, suivant, le contexte situationnel et pédagogique, les besoins des apprenants et leurs motivations, ou encore le temps alloué à l'apprentissage, il est possible d'opter pour une approche actionnelle parfaitement flexible où l'on adopterait un choix pédagogique suivant les objectifs.

«Ce qu'il nous semble important de souligner ici, c'est qu'il y a plusieurs façons de mettre en œuvre la perspective actionnelle, qui varieront selon les contextes et les choix institutionnels » (Ibid., p.122)

4-1) Un prolongement de l'approche communicative

Apparu vraisemblablement dans le milieu des années 90 l'approche actionnelle n'est en vérité qu'un prolongement de l'approche communicative des années 70 et 80.

Prolongement parfaitement perceptible à plusieurs reprises dans la Septième partie du Cadre - Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues :

« L'apprentissage fondé sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. » (Ibid., p.122)

D'autres chercheurs confirment cette continuité entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, comme Jean Claude BEACCO (2010) :

« Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument d'organisation de ces enseignements désormais incontournable, n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans ses descripteurs, remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche communicative. »

Un prolongement, certes, mais qui s'applique avec quelques différenciations non négligeables tant sur le plan théorique que pédagogique.

Lorsqu'on parle de l'approche actionnelle, l'on retient un seul mot, le terme « *action* ».

En effet on considère les actes de paroles ne relevant pas d'activités abstraites, mais d'actions que l'apprenant pourrait parfaitement réaliser dans un contexte social direct et quotidien,

« C'est-à-dire que l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer » (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.17). Exemple : prendre congé, répondre à un courriel, commander un plat au restaurant... ce contexte social permet de donner une meilleure signification aux actes de paroles et d'en faciliter l'assimilation chez les apprenants :

« Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p.15)

Autrement dit, les activités langagières doivent être accompagnées d'autres activités généralement non langagières afin de mieux contextualiser l'acte de parole tout en mettant l'apprenant au centre de l'action.

Selon Daniel COSTE « ... les activités langagières, lorsqu'elles accompagnent, commentent ou dépendent d'autres activités intervenant dans l'action, se trouvent de

facto structurées par celle-ci plus que par une forme de cohérence (progression thématique, organisation discursive ou conversationnelle) « interne » (COSTE, 2009, p.21).

Ainsi, lorsqu'on prône l'approche actionnelle on doit prendre en compte l'action dans sa totalité et non pas la dissocier de son contexte c'est-à-dire de l'activité non langagière qui va avec.

Par ailleurs, qui dit approche actionnelle dit aussi, considérer l'apprenant comme étant un acteur social qui évolue et qui accomplit des actions et des tâches sociales, c'est ainsi que l'on préconise de voir la classe de langue comme une « *société authentique à part entière* » (PUREN, 2010)

Cette démarche peut être perçue de deux manières selon l'approche communicative ou actionnelle.

L'approche communicative incite à préparer l'apprenant dans son contexte social pour évoluer dans la classe, considérée comme une microsociété en appliquant des simulations permettant ainsi à l'apprenant de considérer, tout comme l'enseignant, la classe comme étant une microsociété où chaque acteur joue un rôle selon l'activité.

« Prépare l'apprenant à devenir acteur social dans la vraie vie en l'y entraînant au cours d'une activité de simulation est une des caractéristiques de l'approche communicatives » (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.27)

L'approche actionnelle quant à elle, voit les choses autrement, car elle considère que l'apprenant dans des situations de simulation ne fait que se projeter dans une réalité et un rôle préconstruit. L'approche actionnelle remplace la notion de simulation ou jeu de rôle par le concept de *projet* ou ce que l'on pourrait aussi appeler *la pédagogie du projet* que l'apprenant se doit de réaliser au sein même de l'institution. On entend par *projet* une activité qui se pratique généralement en groupe accompagnée d'activités non langagières et que les apprenants doivent réaliser au sein de l'institution :

« La pédagogie dite du projet, que le Cadre mentionne en passant, constitue donc sans doute le meilleur moyen de préparer les apprenants à l'action sociale... puisqu'on privilégie en classe la réalisation d'actions sociales :

rédigier un catalogue portant sur un genre littéraire pour la bibliothèque de l'établissement, organiser un concours, élaborer un roman policier sous forme de roman-photo ou créer un site web, sont autant de projets qui débouchent sur un résultat tangible ayant nécessité la réalisation de diverses activités et de tâches... » (Ibid., p.28)

4-2) La notion de compétences

4-2-1) Les compétences générales individuelles

Cependant pour que l'apprenant puisse être acteur social, évoluant dans une microsociété à travers les activités de projet mise en place, il lui faut développer des compétences distinctes qui serviront à évoluer linguistiquement dans son entourage et à faire des progrès en matière de langue.

Les compétences générales individuelles se distinguent des compétences communicatives langagières, le cadre insiste beaucoup sur cette différenciation puisque les deux concepts ont été largement confondus auparavant.

D'abord, qu'est ce qu'on entend par le terme « compétence » ? il est vrai que depuis la deuxième moitié du XXème siècle, le mot « compétence » en didactique des langues a donné lieu à beaucoup de variations, mais surtout de confusions (JONNAERT, 2002, p.31), c'est ainsi que Philippe JONNAERT, en faisant un état des lieux des différentes définitions données au terme « compétence » a pu réunir les traits communs en les résumant comme suit :

-Ensemble de ressources

-que le sujet peut mobiliser

-pour traiter une situation avec succès.

Les compétences générales individuelles sont propres à l'apprenant ou plutôt à l'acteur social, se sont en quelque sorte, les connaissances pré acquises et les outils qui lui permettent d'apprendre et d'articuler son apprentissage.

« Les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles ne sont pas propres à la langue : ce sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. » (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.36)

Lorsqu'on parle des compétences générales individuelles, on évoque premièrement les savoirs.

Les savoirs constituent le savoir encyclopédique ou culturel que l'apprenant possède et a préalablement acquis, en d'autres mots ; la culture générale de l'acteur social, ainsi les savoirs peuvent tout à fait servir à prendre en considération l'interculturalisme entre les sociétés et à aller à l'encontre des stéréotypes véhiculés pas beaucoup de manuels de langue sur les autres sociétés, leurs coutumes, leurs mœurs et leurs modes de vie.

Les savoirs englobent la connaissance du monde, qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information... comme des lieux, institutions et organismes, des personnes des objets, des faits, des processus, et des opérations dans différents domaines...

Ils englobent aussi des savoirs socioculturels ; *les traits distinctifs caractéristiques d'une société donnée* (Le conseil de l'Europe, 2001, p.82), en rapport avec la vie quotidienne (nourriture et boisson, horaires et habitudes de travail, activités de loisirs...), avec les conditions de vie (niveaux de vie, conditions de logement, couverture sociale...), avec les relations interpersonnelles (la structure sociale et les relations entre les classes sociales, les relations entre générations, les relations au travail, les relations entre race et communautés...) avec les comportements rituels (la pratique religieuse et les rites, naissance, mariage et mort, célébrations festivals...)

« Deux points sont importants dans cette reconnaissance de la place de la culture générale dans le Cadre : d'une part, contrairement aux idées reçues, quand on apprend une nouvelle langue, on ne fait pas table rase de ses savoirs antérieurs, on ne part pas de zéro ; d'autre part, c'est dans et par l'apprentissage de langues étrangères que l'on peut travailler sur les clichés, y substituer une connaissance réelle. En bref, accéder à une meilleure compréhension de l'autre et de sa culture. » (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.36)

Les savoirs faire ou habiletés, sont des facultés cognitives interculturelles qui permettent à l'acteur social de pouvoir élaborer et utiliser des stratégies dans le but d'interagir avec l'autre et de corriger ses maladresses dues aux quiproquos interculturels généralement avec les locuteurs natifs.

Les savoirs faire peuvent être répartis en trois pôles :

Les aptitudes sociales sont les principes qui permettent à l'acteur social de se comporter convenablement suivant les modalités et les règles établies par la société, notamment pour les étrangers.

Les aptitudes de la vie quotidienne : la faculté à pouvoir accomplir les différents actes quotidiens qu'un acteur social pourrait rencontrer, comme faire sa toilette, s'habiller, faire la cuisine, manger...

Les aptitudes techniques et professionnelles constituent la capacité mentale et physique à pouvoir réaliser des tâches et des actions spécialisées (salarié et travailleur indépendant).

Les aptitudes propres aux loisirs englobent la faculté à pouvoir effectuer des activités de loisirs comme les Arts (peinture, musique), les sports (sport d'équipe, athlétisme, course à pied, natation...) et les passe-temps (photographie, jardinage...).

Il est à noter que « *les utilisateurs du Cadre de Référence envisageront et expliciteront selon le cas les aptitudes pratiques et les savoirs faire dont l'apprenant aura besoin ou qu'il devra posséder afin de communiquer efficacement autour d'un centre d'intérêt donné* ». (Le conseil de l'Europe, 2001, p.84)

Les savoirs être sont représentés comme étant étroitement liés à la personnalité de l'acteur social ou de l'apprenant, ils caractérisent des manières d'être (être bavard, avoir confiance en soi...) qui sont à leurs tours guidés par des attitudes tels que le niveau de l'utilisateur / apprenant en termes d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, d'autres acteurs sociaux, d'autres idées..., les motivations, les valeurs comme l'éthique et la morale, les croyances religieuses et idéologiques...

Les savoirs être doivent être pris en considération dans l'enseignement / apprentissage des langues puisqu' « *on ne doit pas attendre d'un apprenant qu'il change sa personnalité lorsqu'il apprend une langue, mais on doit plutôt l'aider à trouver les moyens d'exprimer et de développer cette personnalité profonde de manière harmonieuse, dans une langue et dans un contexte différent* ». (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.37)

Les savoirs apprendre dernier trait, des compétences générales individuelles, se basent sur les savoirs, savoir être et savoirs faire, dont le but de découvrir de nouvelles expériences d'en faire partie et d'intégrer de nouvelles connaissances en découvrant *l'autre*, elles se développent au cours même de l'apprentissage.

« Les savoirs apprendre mobilisent à la fois des savoirs être, des savoirs et des savoirs 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. » (Le conseil de l'Europe, 2001, p.17)

Les savoirs apprendre se caractérisent pas plusieurs composantes, comme la conscience de la langue et de la communication, ou l'apprenant doit censé voir la nouvelle langue comme étant un enrichissement, aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude (rester attentif, saisir le but d'une tâche à accomplir...), l'aptitude heuristique est qui désigne la capacité d'un apprenant à pouvoir s'accommoder d'une nouvelle expérience (de nouvelles personnes, de nouvelle langue...) et de pouvoir utiliser la langue cible pour comprendre, trouver ou transmettre une information.

4-2-2) Les compétences communicatives langagières

Les compétences communicatives langagières ou *compétence à communiquer langagièrement*, se place en étroite relation avec la langue cible et constituent l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir (Le conseil de l'Europe, 2001, p.15), en faisant appel aux savoirs, savoirs-faire, savoir-être et aux savoir-apprendre. En d'autres mots, si les compétences générales individuelles ne sont pas propres à la langue mais plus à l'apprenant, les compétences à communiquer langagièrement tournent autour de la langue cible, elles se subdivisent en trois composantes :

La compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique.

La compétence linguistique englobe les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques et orthographiques, donc tout ce qui a trait purement et exclusivement à la langue en elle-même.

« C'est savoir des mots, des expressions et leurs sens, être capable de les réunir en des phrases correctes, percevoir et produire des combinaisons de

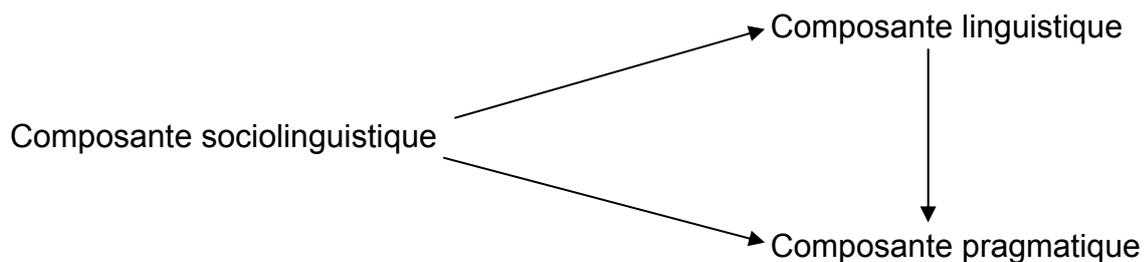
sons de cette langue et l'écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur » (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.38)

La compétence pragmatique est quant à elle très reliée à la notion d'actes de parole, c'est-à-dire définir et réaliser des fonctions langagières, par exemple pour demander une information dans la rue, il faudrait enchaîner les actes de paroles suivants : *établir le contact – demander l'information – clore l'interaction*. La composante pragmatique englobe aussi la capacité à pouvoir gérer les actes de parole et à les agencer, suivant la visée de l'action que l'on veut entreprendre.

« La compétence pragmatique comprend également la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne ; par exemple, reconnaître l'ironie ou bien encore établir le contact avec quelqu'un dans la rue pour une demande d'information. » (Ibid., p.38)

La compétence sociolinguistique est la capacité à utiliser la langue cible selon le contexte et les interlocuteurs, cela demande par exemple une connaissance des registres de langue, des règles de politesse et des marqueurs de relations sociales. La composante sociolinguistique dans les compétences à communiquer langagièrement interpelle beaucoup l'aspect culturel plus que d'autres. En effet il est important de connaître les mots et les structures linguistiques pour parler une langue étrangère, toutefois cela ne suffit pas, car il faudrait savoir quand, comment et où utiliser à bon escient ces savoirs préalablement acquis.

On ne peut s'exprimer avec son professeur de la même manière qu'avec son camarade de classe ou de s'adresser à son directeur hiérarchique de la même façon qu'à son collègue ou ami. La compétence sociolinguistique interpelle beaucoup la notion de contexte et en fait un élément important de la communication donnant ainsi plus de sens à la composante linguistique et pragmatique. Le schéma ci-dessous emprunté à Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.41), illustre mieux l'importance de la compétence sociolinguistique dans la communication.



4-3) La notion d'action dans le CECRL

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 par 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). (ibid)

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. Par exemple, dans le cadre de la problématique sur laquelle se penche ce travail, *l'agir social* pour les étudiants inscrits dans la filière SVI/STU en semestre 1 représente la capacité à pouvoir comprendre le discours scientifique (lexique spécialisé du domaine surtout) dans l'amphithéâtre, à pouvoir s'exprimer en utilisant cette même langue tant à l'oral qu'à l'écrit.

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. Par exemple, ces mêmes étudiants inscrits en SVI/STU voulant acquérir *l'agir social*, doivent accomplir des activités en classe ciblant principalement le lexique spécialisé, la suffixation et la préfixation, les termes latins, ainsi que des exercices d'écoute intensifs...

L'agir individuel constitue « un certain degré de compétence interculturelle (capacité, attitudes, connaissances –sur l'autre culture- et recul critique par rapport à sa propre culture) ainsi que **sa motivation et ses attentes**, par exemple en termes de longueur, de fréquence des messages et de correction linguistique. » (Ibid., p.118)

Nous portons l'attention dans cette citation définissant *l'agir individuel*, sur la question de la motivation et les attentes personnelles et individuelles de chaque apprenant. Cette question demeure particulièrement importante et constitue aussi une notion majeure au sein même du CECRL.

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'assigne une tâche qui constitue un problème pratique à résoudre par l'action » (VERNANT, 1997)

4-4) La notion de tâche

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 : les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*).

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 y 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 le Cadre :

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 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 œuvre 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.

La tâche est surtout adidactique, ce qui veut dire qu'elle n'est pas guidée et impose à l'apprenant une attitude d'autonomie.

La tâche doit aussi être contextualisée, présentant ainsi une situation de la vie réelle que l'apprenant doit pouvoir reconnaître.

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.

Le tableau suivant résume les caractéristiques principales de la tâche en l'opposant à celles de l'exercice (DENYER, 2010, p.151)

	Tâche	Exercice
Contextualisation	Oui	Non
Problèmes à résoudre	Oui : actionnel ou extra-linguistique (+série de linguistique)	Oui : linguistique (idéalement un seul)
Finalisation	Oui : actionnelle ou extra-linguistique	Oui : linguistique
complexité	Oui	Non
produit	Peu prévisible et long (plusieurs critères d'évaluation)	(pré)visible et limité (juste / faux)
Didactisation	Non	Oui

4-5) Rôle de l'apprenant et de l'enseignant

L'action de l'apprenant dans une classe de langue ne se résume plus dans le fait de respecter des règles machinalement ou d'apprendre par cœur un savoir afin de le réutiliser. Dans l'approche actionnelle, l'apprenant a le choix d'opérer comme il veut avec les outils qu'il a choisis et dont il dispose. Cependant l'une des conditions importantes pour la réalisation de la tâche, est que l'apprenant ou l'utilisateur puisse discuter et interagir avec ses camarades sur les démarches à suivre pour mener à bien la tâche :

- « - Analyser la situation pour en percevoir l'enjeu, d'une part, et en déduire la démarche de traitement, d'autre part ;
- Faire le bilan des outils dont il dispose et y puiser ceux qui sont susceptibles de se révéler efficaces ;
- Les mobiliser et les intégrer de telle sorte que sa démarche soit la plus efficace et économique possible. » (Ibid., 153)

Ainsi, l'apprenant ou l'utilisateur peut être confronté à trois types de difficultés majeures lors du déroulement de la tâche ;

L'apprenant peut ne pas analyser correctement la situation, ce qui bloquerait ainsi la prise en compte à la fois de la situation et du contexte, mais aussi de l'enjeu de la tâche.

L'apprenant ne dispose pas des outils nécessaires à la réalisation de la tâche (outils linguistiques par exemple).

L'apprenant peut disposer des outils, mais est incapable de les mobiliser tous en même temps. (Ibid., 153)

C'est à partir de là que le rôle de l'enseignant s'avère plus qu'important, car suivant sa démarche et son comportement en classe, l'enseignant pourra anticiper ce type de difficultés et éviter à l'apprenant de tomber dans des obstacles qui pourront conduire à l'échec de la tâche.

L'enseignant a vu son rôle profondément changer, surtout depuis l'avènement de l'approche communicative, où il ne se considère plus comme un simple transmetteur de savoirs qui arrive en classe, dicte son cours et corrige les exercices, puis s'en va.

L'enseignant dans l'approche actionnelle est devenu un médiateur, un facilitateur, qui oriente l'apprenant et lui montre la route à suivre. Bien entendu le but de l'enseignant se doit de faire parvenir aux apprenants ce dont ils ont besoin ou ce qu'ils sont venus chercher, de mettre à leur disposition les outils nécessaires à la tâche, il doit expliquer parfois ce que les apprenants n'ont pas compris. Mais le vrai rôle de l'enseignant réside dans le fait de pouvoir rendre l'apprenant autonome et capable de suivre lui-même son apprentissage et de pouvoir s'autoévaluer.

« Le changement que provoque l'approche par tâches dans le rôle de l'enseignant est évidemment parallèle à celui de l'élève : il ne s'agit plus uniquement pour lui de déverser des savoirs (et d'en vérifier la restitution) ou de diriger des exercices (et d'en contrôler l'exécution) mais de fonctionner comme le coach d'un sportif ; bien évidemment, il lui arrivera encore de donner une explication sur la bonne position du poignet (sur la morphologie des démonstratifs et du subjonctif), d'entraîner à faire des lobs ou des passing (à accorder des participes ou à conjuguer des verbes), mais l'objectif final restera le match ou la tâche et, dès lors, il ne suffit plus pour lui de « tenir un discours sur... » (Ibid., 154)

Ainsi, l'enseignant doit observer, analyser, orienter, rectifier, la démarche de résolution de la tâche, il doit aussi fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaires à l'élaboration de la tâche, à son accomplissement et à son succès. (Ibid., p.154)

5) Le Cadre Européen et la question du plurilinguisme

Elaboré au tout début pour faciliter la mobilité des citoyens européens partout en Europe, le CECRL milite aussi pour que la richesse de la diversité culturelle et linguistique puisse être préservée. Le plurilinguisme, à ne pas confondre avec le multilinguisme (société où plusieurs langues peuvent être pratiquées) est la faculté qu'a un individu ou un acteur social à pouvoir communiquer et à jongler dans plusieurs langues, c'est de là que l'on commence à parler de la compétence plurilingue.

Le fait de conserver les richesses culturelles et linguistiques de l'Europe n'est pas le seul prétexte qui pousse les dirigeants du Conseil de l'Europe à favoriser le plurilinguisme jusqu'à en faire une composante essentielle du CECRL.

Si un citoyen européen parle plusieurs langues à la fois et est imprégné de différentes cultures, il pourra ainsi se déplacer sans contraintes communicationnelles et jouera le rôle du vrai citoyen européen comme le pensent les dirigeants du Conseil de l'Europe, un citoyen européen n'ayant pas de frontières, contre la xénophobie et ouvert à l'échange socioculturel.

« Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures ; il devient un médiateur linguistique et culturel et peut donc jouer pleinement son rôle de citoyen européen. Pour cette raison, le plurilinguisme est un objectif majeur du Conseil de l'Europe. » (PANTHIER, 2002, p.11)

C'est ainsi que le concept du plurilinguisme est très fortement encouragé en Europe, et pour cause plusieurs actions ont été entreprises, comme la mise en place de programmes d'enseignement souples, l'utilisation de langues étrangères dans l'enseignement des matières non linguistiques, l'apprentissage des langues tout au long de la vie en mettant à disposition des moyens adaptés...

Suivant les recommandations apportées par le CECRL dans le chapitre 8, les concepteurs de manuels et de programmes auront ainsi une idée sur l'utilisation de la L1 pour l'enseignement de la L2, ou par exemple l'utilisation de la L2 pour l'enseignement de la L3.

« Il s'agira en effet de concevoir un système dans lequel l'apprentissage d'une langue doit être observé conjointement avec l'enseignement des autres langues, avec la mise en place de passerelle entre enseignements (incluant par exemple des enseignements transférables en matière de stratégies d'apprentissage) ; en outre en réfléchira à la manière de s'appuyer sur (et d'exploiter comme une richesse) la diversité linguistique présente dans de nombreuses classes pour développer le plurilinguisme » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p.65)

Ce type d'enseignement permet ainsi de développer massivement le concept du plurilinguisme le rendant ainsi un outil de travail dans la classe et servant à des fins pédagogiques. Ainsi l'idéal serait que les apprenant ou citoyens européens puissent disposer d'un répertoire langagier, d'un « *ensemble des variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés* » (COSTE, 2002, p.117)

Toutefois, en Europe, l'anglais fait généralement office de langue intermédiaire, ou de *Lingua Franca*, qui permet à l'apprenant d'apprendre plus facilement et de manière plus ludique une autre variété linguistique. Les concepteurs du CECRL restent ainsi très réservés vis-à-vis de l'utilisation abusive ou exagérée de l'anglais et propose ainsi des solutions pour mettre un terme à la demande incessante de l'anglais et à son hégémonie, comme la sensibilisation des enseignants d'anglais au plurilinguisme et à la diversité culturelle, l'enseignement de l'anglais très tôt afin qu'il puisse libérer le champ à l'enseignement d'autres langues...

La question que nous devons nous poser, est que par rapport à l'étude que nous effectuons, en fonction des différentes modalités qui régissent l'enseignement / apprentissage du français scientifique à l'université de Kénitra, devons nous prendre en considération le plurilinguisme comme un concept pédagogique en classe, serait-il un outil indissociable à une utilisation adéquate du CECRL ?

6) Contextualisation du CECRL

On a tendance généralement à considérer le Cadre comme une norme prescriptive, une source normative à laquelle doivent se référer aveuglément les enseignants et les concepteurs de formations afin de mettre en œuvre leurs pratiques didactiques.

« Le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment » (COSTE, 2007)

En réalité, le Cadre européen Commun de Référence pour les langues préconise tout le contraire. Les auteurs du CECRL comme Daniel COSTE soutiennent l'idée que le cadre n'est qu'un outil de référence servant à améliorer la gestion, la pratique didactique en classe de langue et que son utilisation doit non seulement être assoupli, mais surtout contextualisée.

« Comme instrument de référence le Cadre à été construit de façon souple, tournée vers la contextualisation, [...] dans son principe et dans son sa construction même » (COSTE, 2007)

Il est important, voire indispensable de concevoir une utilisation du Cadre et de ses outils selon les modalités et les paramètres du contexte et du terrain dans lequel ils doivent servir. L'intérêt n'est donc pas de suivre avec dogmatisme les consignes du Cadre mais plutôt de savoir choisir les outils mis à la disposition de l'enseignant selon les particularités du contexte et les besoins du public.

6-1) Les types de contextualisation

Il existe cinq modes d'action permettant de contextualiser le CECRL, chaque mode interpelle un aspect du Cadre et des outils spécifiques. Le tableau ci-dessous (Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, 2010, p.127) résume quelque peu ces modes d'intervention en mettant l'accent sur les actions à réaliser et les perspectives à moyen terme :

CECR	Actions à réaliser	Perspectives à moyen terme
Prendre en compte la multiréférentialité des échelles de compétences		
<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser les ressources du CECR (choix locaux à partir des ressources 	<ul style="list-style-type: none"> Déterminer pour différentes langues des objectifs d'apprentissage plus fins et éventuellement plus diversifiés entre eux selon les langues 	<ul style="list-style-type: none"> Dans des perspectives à moyen terme, fixer, par exemple, dans une étape intermédiaire, des objectifs différents,

et des pratiques que le CECR suggère)	(par exemple, en matière de capacités communicationnelles ou d'adéquation sociolinguistique)	à différents niveaux, pour les différentes capacités langagières, en fonction des besoins
Tirer parti des pistes et ouvertures méthodologiques et pédagogiques		
<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser les ressources du CECR (choix locaux à partir des ressources et des pratiques que le CECR suggère) 	<ul style="list-style-type: none"> Considérer que le CECR ne résume pas les voies de l'enseignement et de l'apprentissage à une approche communicative à peine revisitée Considérer que les questions relatives aux objectifs et aux scénarios curriculaires sont envisagées, dans le CECR en termes de modularités souple 	<ul style="list-style-type: none"> Envisager des choix larges (la référence à un modèle actionnel de l'usage et de l'apprentissage des langues n'implique pas qu'un recours exclusif à une pédagogie de la tâche communicationnelle trop étroitement définie)
Compléter et prolonger les outils de référence selon certains axes		
<ul style="list-style-type: none"> Aller au-delà des propositions du CECR, en fonction des besoins recensés dans un contexte donné et des options prises 	<ul style="list-style-type: none"> Déterminer des descripteurs adaptés, en relation notamment aux domaines disciplinaires concernés par les différentes formes d'enseignement, aux genres discursifs ou aux activités communicationnelles que les disciplinaires mettent en œuvre. 	<ul style="list-style-type: none"> Déterminer les situations qui exigent une sorte d'élargissement du CECR (quelles sont alors les limites au-delà desquelles on sort du CECR ou au-delà desquelles un autre « cadre » serait nécessaire ?)
S'inscrire pleinement dans la perspective d'une éducation plurilingue		
<ul style="list-style-type: none"> Inclure le CECR dans un 	<ul style="list-style-type: none"> Développer une approche globale qui prend en 	<ul style="list-style-type: none"> Assurer une contextualisation

ensemble de choix en relation à un contexte national, régional ou local	considération les langues premières, d'instruction, étrangères, régionales, de minorités, d'immigration et qui incluse dans les finalités éducatives le développement du plurilinguisme individuel.	proche du travail demandé par un Profil de pays.
Favoriser le plurilinguisme, la cohésion sociale et la démocratie participative		
<ul style="list-style-type: none"> • Considérer le CECR comme un instrument parmi d'autres dans cette dynamique 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des actions concrètes sur des terrains et dans des contextes spécifiques en matière de droits de l'homme, de protection des minorités et d'éducation à la citoyenneté • Considérer que la construction démocratique d'une Europe plurielle passe aussi par une politique plurielle des langues 	<ul style="list-style-type: none"> • Considérer que le CECR ne prend place et sens que par rapport à un ensemble d'analyse et de stratégies beaucoup plus larges (dépassant le système éducatif)

La mise en pratique du CECRL dépend du contexte de l'enseignement/apprentissage de la langue cible d'un point de vue sociolinguistique. L'utilisation des outils du Cadre sera prédéfinie en fonction du milieu d'apprentissage, qu'il soit *homoglotte* ou *hétéroglotte*.

On entend par milieu *homoglotte* l'apprentissage d'une langue dans son propre environnement linguistique, par exemple l'enseignement du français au Québec, contrairement au milieu *hétéroglotte* qui signifie l'enseignement / apprentissage d'une langue en dehors de son environnement linguistique. Il sera ainsi beaucoup plus facile pour un étudiant marocain d'apprendre le français dans un milieu homoglotte, parce qu'il sera amené à communiquer plus fréquemment dans la langue cible, contrairement à un étudiant marocain dans un milieu hétéroglotte qui pratiquera le français seulement en classe de langue, ce qui conduira à mobiliser plus d'outils et à programmer plus d'heures de cours.

Le lieu d'apprentissage n'est pas le seul paramètre à prendre en considération lorsqu'il est question de contextualisation. Les particularités du public doivent aussi être évaluées lorsqu'on veut adapter le Cadre à une situation et à un contexte précis. Il serait donc important d'adapter le Cadre suivant les situations de communication auxquelles les acteurs sociaux devront être confrontés. Soit ils pratiqueront la langue cible dans une situation de communication endolingue, c'est-à-dire entre locuteurs natifs, par exemple entre un marseillais et un Rennais. Soit ils apprendront la langue cible en situation de communication exolingue ; entre locuteurs non natifs, par exemple entre deux étudiants marocains de première année inscrit en semestre 1 dans la filière SVI/STU.

1) Chapitre III : le technolecte

L'usage de la langue française dans les cours magistraux de biologie et de géologie à l'université se caractérise par une pratique différente du français que tout un chacun utilise dans son quotidien. Une langue souvent mal comprise par les profanes et les non-initiés, mais qui s'apparente quelque peu au français usuel que parlent les locuteurs natifs et que l'on retrouve dans les journaux et dans la littérature francophone contemporaine. Alors, qu'est-ce qui fait que cette langue soit différente ? Est-ce du français ? Ou bien est-ce une autre langue ? Quelles sont ses spécificités ?

L'étude des langues spécialisées a connu une envolée importante durant la deuxième moitié du XXème siècle et cela continue jusqu'à nos jours. En effet, les sphères de l'activité humaine se multiplient et se spécialisent ce qui a pour conséquence l'utilisation d'une langue beaucoup plus fonctionnelle servant à communiquer l'information savante entre spécialistes.

Beaucoup de linguistes se sont donc penchés sur la question de la langue spécialisée (KOCOUREK, LERAT, MESSAOUDI, PHAL, QUEMADA...), décrivant le plus possible les propriétés linguistiques qui régissent les usages des langues spécialisées et essayant tant bien que mal de trouver un terrain d'entente sur la ou les dénomination(s) et définition(s) que l'on pourrait attribuer à ce type de langues.

Ce chapitre aura donc pour objectif de définir ce qu'est une langue spécialisée, mais surtout de choisir une dénomination qui serait la plus adaptée à notre étude en se référant aux définitions les plus représentatives dans le domaine de la linguistique.

Il serait aussi important de focaliser notre attention lors de ce chapitre sur les spécificités linguistiques des langues spécialisées, surtout celles du français de la biologie et de la géologie.

1) Esquisses de définition

On oppose généralement la langue spécialisée à la langue générale, au français général (FG) ou à ce qu'on appelle aussi le français à orientation générale (FOG), alors qu'est-ce qu'une langue spécialisée ?

PHAL, la définit comme étant :

« Celles qui permettent de distinguer les différentes sciences et techniques les unes des autres. Elles correspondent à un rôle statique de la langue, à sa fonction de désignation et portent sur une différence de contenu et de spécialisation du lexique (définition, terminologie, nomenclature, vocabulaire spécialisé de la science et technique considéré). Ces caractéristiques définissent ce qu'on appelle les langues de spécialité » (PHAL, 1968, p.8)

Nous pouvons retenir de cette définition que les langues spécialisées servent à distinguer entre les différentes sciences à l'aide d'un lexique spécialisé englobant une terminologie et des définitions.

Cette conception demeure de notre point de vue étroite, parce que selon PHAL, les langues spécialisées ne constituent pas une forme langagière indépendante véhiculant un savoir savant, il les considère plutôt comme une composante de la langue des sciences et techniques qui englobe aussi la langue scientifique générale.

De même que GALISSON (1971) propose aussi une définition tout aussi restreinte où il avance que les langues spécialisées ne comprennent ni les langues scientifiques, ni techniques, ni professionnelles, mais plutôt les langues de loisirs, des hobbies, des activités syndicales et politiques...

Toutefois dans le Dictionnaire de Didactique des Langues nous trouvons une autre définition beaucoup plus intéressante de GALISSON et COSTE.

« Les langues utilisées dans les situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier » (COSTE, GALISSON, 1976, p.511)

Nous constatons dans cette définition l'utilisation de « *situation de communication* », nous pouvons donc affirmer que ce qui caractérise le plus une langue spécialisée, c'est d'abord son utilisation dans une situation ou un contexte professionnel, c'est-à-dire entre deux spécialistes d'un domaine particulier. Par exemple dans un atelier de mécanique où deux ingénieurs mécaniciens discutent de la reprogrammation de la cartographie moteur.

Cette idée est encore plus soulignée dans l'ouvrage de Pierre LERAT *Les langues spécialisées*

« La langue spécialisée est d'abord une langue en situation d'emploi professionnel (une « langue en spécialité », comme dit l'école de Prague). C'est la langue elle-même (comme système autonome) mais au service d'une fonction majeure : la transmission de connaissances » (P. LERAT, 1995, p.21)

Le contexte ou la situation ou même le lieu d'énonciation ne sont pas toujours des paramètres pertinents pour parler d'une langue spécialisée. En effet, le profil des locuteurs et surtout le domaine sont aussi des éléments très importants dont il faudrait tenir compte.

MESSAOUDI présente un exemple très intéressant qui montre l'importance des locuteurs et du domaine dans la pratique de la langue spécialisée, indépendamment de la situation ou du contexte.

« En effet, l'on peut facilement imaginer une discussion à caractère technique, entre deux pharmaciens s'entretenant de la composition d'un médicament autour d'un verre de thé, l'été, au bord de la mer. Même si la situation à laquelle appartiennent les propos n'est pas à caractère proprement technique, le domaine auquel renvoient tacitement –et de commun accord- les deux interlocuteurs est celui de la fabrication des médicaments et de leur composition. » (MESSAOUDI, 2010, p.129)

Dans l'exemple ci-dessus, la conversation entre les deux locuteurs implique l'usage d'une langue spécialisée même si la situation ou le lieu de l'échange verbal n'ont aucune relation avec le domaine concerné (celui de la pharmacologie). Cela montre que ce ne sont pas les traits linguistiques qui définissent en premier une langue spécialisée, mais le domaine et le profil des interlocuteurs.

D'autres linguistes considèrent la langue spécialisée comme une sous langue ou un sous système de la langue générale. Suivant le modèle structural de SAUSSURE, KOCOUREK subdivise la langue usuelle en sous-systèmes, ou comme il les a appelés en *(sous-) langues fonctionnelles*

« Afin de saisir la langue tout entière dans sa diversité, on a trouvé utile de la découper en sous-systèmes plus homogènes. L'un des découpages possibles, c'est la division externe (Saussure 1975 : 40-35) mais fructueuse de l'ensemble de la langue en plusieurs (sous-)langues dites fonctionnelles, ou variétés fonctionnelles de la langue entière. » (KOCOUREK, 1991, p.14).

Tout comme Lamria CHETOUANI qui suit cette même conception :

« Pour notre part, nous nous allions plutôt avec la définition la plus récente et la plus large, celle du DDL et nous ajoutons que la langue de spécialité est une sous-langue de la langue toute entière. » (CHETOUANI, 1997, p. 23)

D'après le modèle saussurien, la langue se subdivise en trois sous-systèmes dont chacun a ses spécificités et ses usages.

Le premier sous-système est la langue usuelle, c'est-à-dire la langue générale, courante, commune que tout un chacun peut comprendre.

Le deuxième sous-système fait référence à la langue poétique ou littéraire.

Et enfin, le troisième et dernier sous-système est la langue spécialisée.

On pense que ces découpages sont nécessaires, parce qu'ils permettent à travers l'étude de chaque sous-système un rapprochement entre la linguistique et d'autres domaines de l'activité humaine.

« En fait, les travaux linguistiques relatifs à ces trois sous langues (trois variétés de la langue) sont parmi les meilleurs instruments du contact entre la linguistique et d'autres disciplines. » (KOCOUREK, 1991, p.14)

Toutefois, cette idée avancée par KOCOUREK, laisse présager que la langue spécialisée, considérée comme un sous-système appartient seulement aux spécialistes du domaine dont il est question et que le français employé dans un cours de biologie par exemple ne reflète en aucun cas les particularités de la langue française usuelle.

Pierre LERAT à l'inverse de KOCOUREK pense que la langue spécialisée ne constitue pas de sous-systèmes de la langue et qu'au contraire le français utilisé par

les mécaniciens dans un garage de mécanique reste du français parce qu'il est compris en partie par les profanes et que seuls les termes spécialisés échappent à la compréhension des non-initiés.

« Le français de l'automobile est l'usage du français pour rendre compte de connaissances en matière d'automobile, ce qui est bien différent : c'est tout à fait du français (y compris les mots empruntés comme carter ou ABS et le vocabulaire d'atelier, à commencer par mécano), et ses connotations sont partagées plus ou moins par le citoyen moyen, encore que les termes techniques lui échappent en grande partie, que ce soit comme notions ou même comme expressions. Il est donc peu exact de parler de « sous-langue » » (LERAT, 1995, p.19).

Nous partageons l'avis de LERAT, parce que nous pensons en réalité que la langue spécialisée, interpelle différentes ressources propres à la langue usuelle, comme les articles, les déterminants, les adverbes et les verbes (un lexique usuel compris par les non-initiés)...

En effet, dans la pratique de la langue spécialisée, le *noyau dur* de la langue générale est conservé, ce sont les dénominations et les termes qui changent suivant les domaines et les champs de l'activité humaine.

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

Tous ces éléments montrent que la langue spécialisée est *« l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. »* (LERAT, 1995, p.21), et justement, pour rendre compte techniquement de connaissance spécialisée, le locuteur utilise en plus du lexique usuel, un lexique spécialisé, un vocabulaire ou une nomenclature propre à un domaine et à un champ de l'activité humaine. Alors devrions-nous parler de langue spécialisée ou de vocabulaire spécialisé ?

QUEMADA signale à ce propos :

« La linguistique descriptive [...] condamne les désignations de langue technique et scientifique qui sont également impropres. Il convient plutôt de parler de vocabulaire, s'agissant d'emplois particuliers du français et de ses variétés, qui font appel, pour la prononciation, la morphologie et la syntaxe, au fonds de la langue commune, caractère à partir duquel notre analyse établit des rapports fonctionnels mais non hiérarchisés » (QUEMADA 1978, p.1153 cité par KOCOUREK, 1991, p.15)

Selon QUEMADA, la langue spécialisée n'existe pas et ce n'est que le vocabulaire qui fait que l'usage de la langue soit particulier à un domaine puisque les règles syntaxiques et morphologiques, employées par un spécialiste sont issues de la langue générale. En d'autres termes, un astrophysicien pour communiquer une information spécialisée utilisera la même syntaxe qu'un individu lambda parlant d'un fait divers, la différence réside uniquement dans le lexique qui est spécifique au domaine de l'astrophysique.

Il faudrait tout de même signaler que la définition de langue spécialisée a beaucoup évolué à travers le temps. Les récentes études notamment en sociolinguistique démontrent qu'au contraire, pour qu'un spécialiste puisse parler d'un domaine précis il ne peut se contenter du lexique ou du vocabulaire.

« Rappelons que le technolecte n'est pas synonyme de terminologie ou de jargon. Il les contient et ne peut être réduit au seul niveau lexical. Il englobe aussi des usages discursifs, caractéristiques des textes spécialisés ».
(MESSAOUDI, 2003, p. 174)

MESSAOUDI démontre ainsi que le technolecte ou la langue spécialisée ne se limite pas simplement au vocabulaire, bien au contraire, elle s'étend à la phrase et même au texte, elle englobe les usages discursifs et surtout des aspects morphosyntaxiques, ainsi qu'une grammaire textuelle propre aux textes spécialisés. L'usage de la langue dans un domaine précis sera donc marqué par des tournures syntaxiques récurrentes, par des structures textuelles marquantes contribuant fortement en plus des termes spécialisés à sa démarcation et à son uniformité.

Les termes ne sont pas les seuls aspects qui caractérisent linguistiquement une langue spécialisée, mais aussi la morphosyntaxe et les caractéristiques textuelles.

2) Langue spécialisée ou technolecte ?

Lorsque nous avons commencé à consulter les ouvrages sur l'étude des langues spécialisée, nous avons constaté qu'il existait énormément de dénominations pour la désigner. On parle de *langue spécialisée*, *langue de spécialité*, *français scientifique et technique*, *français instrumental*, *français domanial*, *français fonctionnel*, *registre spécifique*, *technolecte*...

Toutes ces appellations ont un point commun, elles renvoient à des aspects de la langue qui s'opposent au français général. Bien entendu, nous pouvons dire qu'il existe différentes divergences terminologiques et que toute utilisation d'une appellation quelconque induit une prise de position et un choix théorique.

Sur les multiples dénominations que l'on vient de citer, nous n'allons retenir que quatre appellations qui nous serviront de point de départ : *langue spécialisée*, *langue de spécialité*, *français scientifique et technique* et *technolecte*. Nous pensons effectivement que ces quatre appellations sont les plus représentatives, mais surtout les plus utilisées dans les études récentes par la plupart des chercheurs en didactique des langues en linguistique et en sociolinguistique.

2-1) De l'opposition langue de spécialité / langue spécialisée

Les Sciences partagent quelques points communs, qu'elles soient dures ou molles, qu'elles relèvent des champs des sciences humaines ou des sciences économiques. La majorité des Sciences utilisent souvent un vocabulaire commun, et empruntent généralement des expressions et des aspects langagiers les unes des autres. Cette particularité est très souvent apparente dans les sciences les plus proches, comme c'est le cas de la chimie, la biologie ou même la physique qui partagent beaucoup d'éléments, de concepts, de théorèmes et donc les mêmes dénominations.

Les Sciences sont imbriquées et fusionnent parfois pour donner naissance à d'autres disciplines comme c'est le cas de l'astrophysique qui est à cheval entre l'astronomie et la physique.

« On peut affirmer donc qu'il n'existe pas d'activités humaines entièrement cloisonnées, il ne saurait exister à proprement parler de « langues de spécialités » » (LERAT, 1995, p.19).

Il est vrai que les deux dénominations *langue de spécialité / langue spécialisée* sont souvent utilisées par les linguistes pour désigner l'usage d'une langue pour communiquer un savoir savant. Cependant, l'emploi de la dénomination *langue de spécialité* induit une répartition des sciences et un cloisonnement et ne prétend pas ainsi à la flexibilité et à la souplesse. Contrairement à l'appellation *langue spécialisée* qui permet un plus large fonctionnement et une adaptabilité aux intrications des différentes sciences, techniques et technologies.

« Le participe passé passif présente en effet plusieurs intérêts, à commencer par la souplesse des interprétations : il y a place pour des degrés variables de spécialisation, de normalisation et d'intégration d'éléments exogènes (soit empruntés, soit tirés de systèmes de signes non linguistiques insérés dans des énoncés en langue naturelle) [...]. La notion de langue spécialisée est plus pragmatique : c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées » (LERAT, 1995, p.20)

2-2) Le français scientifique et technique

Les dénominations français scientifique et français technique ne sont pas dénuées de sens puisque chacune est porteuse de significations.

Pour permettre une distinction entre le scientifique et le technique, ou plus encore, entre le technique et le technologique, on pourrait se référer à la vision de GUILBERT, pour qui la langue scientifique est employée par des locuteurs homogènes dans une sphère distincte et dont la principale forme d'expression est l'écrit.

« Le terme scientifique, en effet, est employé dans un milieu homogène de spécialistes de même culture, de même formation. La communication se situe à un niveau d'élaboration conceptuelle et de rigueur dans l'analyse » (GUILBERT, 1973, p.15 cité par MESSAOUDI, 2010, p.130)

Nous pouvons déduire de cette citation, que le français scientifique est beaucoup plus employé par des hommes de sciences caractérisés par une formation et une démarche académiques et qui produisent souvent des textes scientifiques comme des articles, des actes de colloque ou des thèses.

Contrairement au français technique qui est plus utilisé dans des sphères beaucoup plus pratiques, par des locuteurs hétérogènes n'ayant pas le degré de spécialisation des scientifiques et produisant un langage beaucoup plus axé sur l'oral et sur les aspects pratiques et fonctionnels.

« Les techniciens, par contre, représentent une catégorie de locuteurs non homogène, pouvant englober ceux qu'on nomme les cadres et les ouvriers [...]. Les locuteurs techniciens, en effet, constituent une catégorie socioprofessionnelle moins close que celle des hommes de sciences » (GUILBERT, 1973, p.15 cité par MESSAOUDI, 2010, p.130)

Toutefois, il ne faudrait pas nier que la distinction entre le scientifique et le technique pose toujours énormément de problèmes dans le domaine de la linguistique. Les différents lexicologues peuvent parfaitement témoigner de l'ambiguïté de ces deux dénominations que l'on tend parfois à confondre ou à associer. Cette prise de position prudente vis-à-vis des termes scientifique et technique est parfaitement illustrée chez MESSAOUDI :

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

difficulté que ressentent avec acuité les confectionneurs des ouvrages lexicographiques » (MESSAOUDI, 2010, p.130).

2-3) Le technoelecte

Apparu vraisemblablement, pour la première fois en 1982 dans l'ouvrage de Claude HAGEGE « Voies et destins de l'action humaine sur les langues, *la réforme des langues* », le terme technoelecte qualifie tout comme les autres appellations que nous venons de définir quelques lignes plus haut, les usages linguistiques pour décrire un domaine particulier de l'activité humaine. MESSAOUDI le définit comme suit :

« C'est un savoir-dire, écrit ou oral, verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat un savoir ou un savoir-faire, dans un domaine spécialisé. »
(MESSAOUDI, 2010, p.134)

Fondé à l'origine dans une perspective sociolinguistique le technoelecte a l'avantage d'englober tous les aspects langagiers servant à communiquer et à transmettre un savoir savant dans un domaine spécifique. Il englobe la terminologie savante et le lexique banalisé, les usages discursifs et les textes spécialisés, toutes les formes de productions linguistiques décrivant un domaine de l'activité humaine qu'elles soient écrites ou orales.

Si l'appellation langue spécialisée est beaucoup plus orientée vers les aspects langagiers écrits, comme le souligne parfaitement LERAT :

« Les langues spécialisées imposent de donner priorité à une linguistique de l'écrit, en élargissant l'usage de la notion de pluri système graphique... »
(LERAT, 1995, p.29),

Le technoelecte inclut les usages langagiers et discursifs à la fois écrits et oraux. Ceci est davantage ressenti lorsqu'on tend à effectuer des recherches sur les usages des langues dans les ateliers de mécanique au Maroc (MESSAOUDI, 2010) ou dans les usines et les complexes industriels, où la pratique langagière pour communiquer le savoir savant est beaucoup plus orientée vers l'oral.

« De toute évidence, les langues spécialisées privilégient l'écrit. L'oral est souvent passé sous silence. Or, une remarque importante s'impose : les sociétés à tradition orale s'approprient les techniques, font l'apprentissage de métiers traditionnels et modernes, sans avoir recours à l'écrit » (MESSAOUDI, 2010, p.133)

De plus, l'appellation technolecte, à l'inverse de celle de langue spécialisée, prend en charge aussi les usages langagiers non normés, qui ne s'identifient pas seulement à une langue standardisée, mais se positionnent surtout au niveau dialectal ou argotique. Comme le signale MESSAOUDI dans la citation ci-dessus, les travailleurs des pays du Sud dans beaucoup de situations acquièrent leurs enseignements et leurs savoir-faire dans leurs domaines d'activité à travers l'oral, et ce, parce qu'ils ne sont jamais allés à l'école, ils créent ainsi des néologismes et de nouvelles appellations pour pouvoir communiquer³.

Toutefois, beaucoup de linguistes ont émis des réserves concernant le préfixe *techno*. En effet, nombreux sont ceux qui disent que le technolecte servirait seulement à qualifier des domaines purement techniques et qui ne relèveraient pas d'autres champs de l'activité humaine. Or, comme le démontre MESSAOUDI, rien ne nous prive d'employer le dénominateur *technolecte* pour parler d'autres domaines de l'activité humaine qui auraient une tendance beaucoup moins technique.

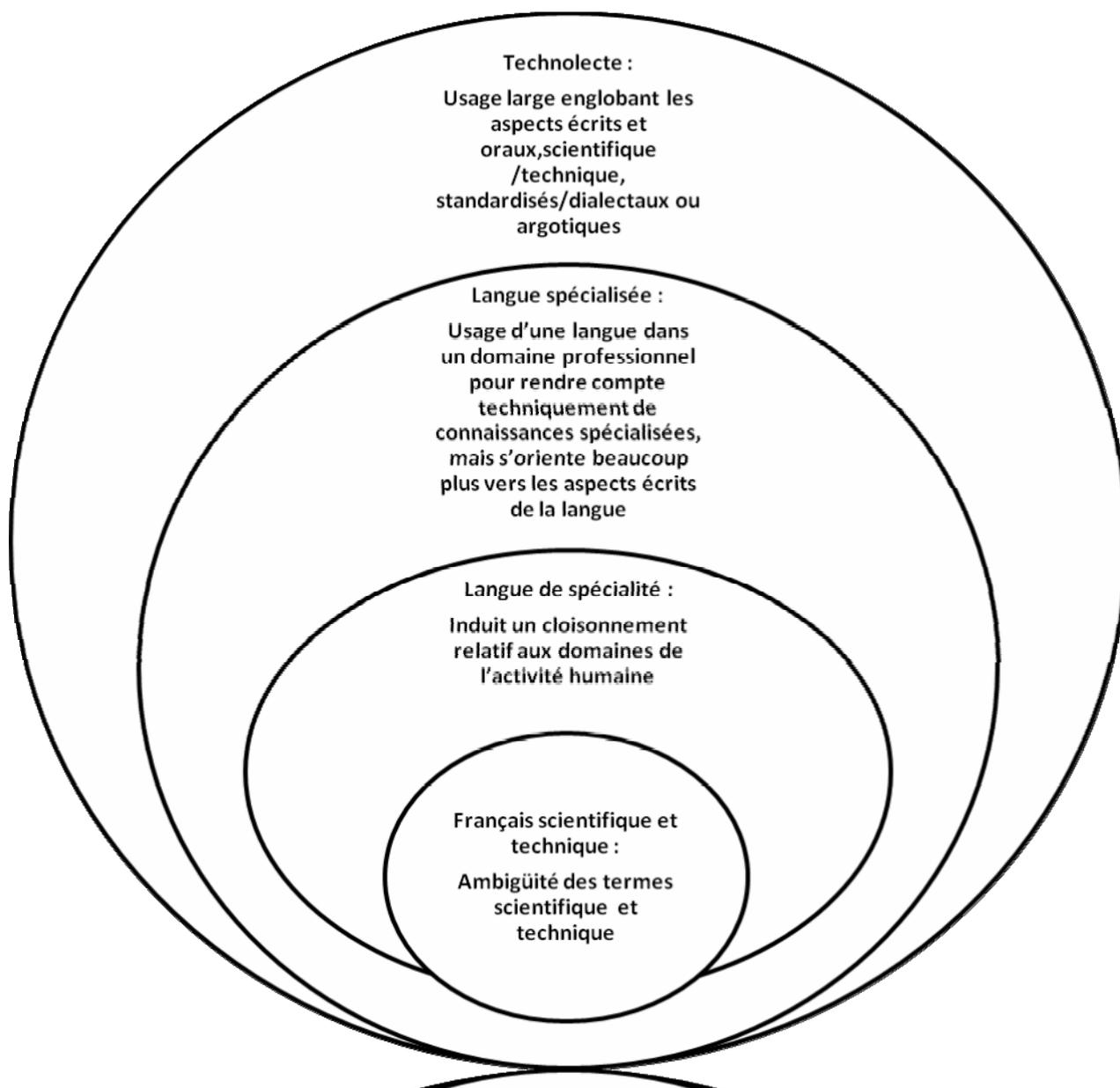
« L'élément *techno* réfère à un domaine de spécialité, en priorité technique, mais pas forcément. Rien ne nous interdirait de parler du technolecte de la critique littéraire, par exemple. » (MESSAOUDI, 2010, p.134)

Tout cela montre à quel point le rayon d'action du technolecte est très vaste, en tout cas beaucoup plus vaste que celui des autres dénominations que nous avons pu expliciter, puisqu'il peut intégrer différents aspects liés aux usages de la langue

³ Mehdi HAIDAR, « *Le technolecte de la mécanique automobile au Maroc* », sous la direction de L. MESSAOUDI. In : « Le plurilinguisme maghrébin : comparaison de pratiques sociales ordinaires, techniques, didactiques et littéraires en Algérie, au Maroc et en Tunisie », numéro 34/1, 2008 [2009], édité par Philippe BLANCHET (Université Rennes 2) et Khaoula TALEB-IBRAHIMI (Université d'Alger)

(écrit/oral, scientifique/technique, standardisé/dialectal ou argotique...) pour décrire un domaine de l'activité humaine, qu'il soit moderne ou artisanal.

L'illustration suivante résume quelque peu nos propos :



Au final, nous nous allions à la définition proposée par MESSAOUDI et nous utiliserons dorénavant la dénomination technolecte pour qualifier les usages linguistiques propres aux domaines de la biologie et de la géologie. Deux raisons principales nous ont poussé à faire ce choix.

Premièrement, parce que notre étude se positionne dans une perspective sociodidactique, qui est à la fois à cheval entre la didactique et la sociolinguistique,

ainsi le choix de la dénomination technolecte, relevant beaucoup plus de la sociolinguistique paraît plus adaptée au cadre théorique sur lequel repose notre étude.

Deuxièmement, parce que le technolecte englobe tous les aspects langagiers, qu'ils soient écrits ou oraux, ce qui pourrait être en notre faveur, surtout que le français de biologie et de géologie que doivent apprendre les étudiants se caractérise par des textes écrits (polycopiés), mais aussi par des aspects oraux (discours des enseignants de biologie et de géologie dans les cours magistraux).

Nous préférons tout de même garder l'appellation *français scientifique* dans le titre de la thèse parce qu'elle est beaucoup moins opaque et facilement déchiffrable par le grand public et les non-initiés qui n'arriveraient pas à comprendre le métalangage lié aux domaines de la didactique et de la sociolinguistique.

3) Caractéristiques du technolecte

Nous avons été contraint dans la première partie de ce chapitre d'indiquer quelques caractéristiques du technolecte, cela était nécessaire pour pouvoir le définir et expliciter les multiples aspects langagiers qu'il englobe. Il serait aussi intéressant de se focaliser sur les particularités du technolecte, d'expliquer son fonctionnement ainsi que ses multiples facettes extralinguistiques et surtout intralinguistiques.

Bien évidemment, le technolecte est vaste et chaque spécialité a ses spécificités langagières. Il serait ainsi peu réaliste d'analyser le technolecte dans son ensemble incluant tous les domaines et toutes les sphères de l'activité humaine. Nous allons plutôt essayer dans cette troisième partie de ce chapitre de centrer notre analyse sur l'emploi du technolecte dans les domaines modernes et tout particulièrement dans les sciences de la biologie et de la géologie, c'est pour cette raison que la majorité des exemples seront extraits des photocopiés que l'on propose aux étudiants inscrits en première années de la filière SVI/STU.

3-1) Caractéristiques extralinguistiques

En plus des signes linguistiques que l'on retrouve dans toute langue, le technolecte se caractérise aussi par des signes extralinguistiques, ou comme les a nommés KOCOUREK, les unités brachygraphiques.

« Mais les textes technoscientifiques sont aussi riches en expressions dites non linguistiques, que nous dénommerons brachygraphiques. L'épithète brachygraphique suggère qu'il s'agit d'unité de forme graphique plus concise »
(KOCOUREK, 1991, p. 72)

En effet, l'intérêt des unités brachygraphiques est l'économie et la réduction du discours pour communiquer l'information le plus rapidement et le plus efficacement possible.

Ainsi dans les unités brachygraphiques nous pouvons distinguer ce qu'a appelé KOCOUREK les unités brachygraphiques idéologiques, qui sont constituées à la fois de symboles spéciaux et des chiffres (unités numériques), comme :

Les symboles mathématiques : %, √, ∞, ∩, °, ²...

Les lettres grecques : Ω, π, β...

Les symboles monétaires : ¥, £, €, \$...

Les formules chimiques (lettre + chiffre) : H₂O, H₂SO₄, C₆H₁₂O₆...

Bien entendu, cette liste n'est pas du tout exhaustive, il existe énormément de symboles et de caractères spéciaux que l'on utilise dans différents domaines de l'activité humaine et que l'on considère comme partie intégrante du technoculte.

Le deuxième type d'unité brachygraphique, qu'on appelle aussi les unités brachygraphiques abrégatives (ou lettriques), comporte les sigles et les abréviations. Beaucoup de linguistes les considèrent comme étant non linguistiques, parce qu'elles ne se soumettent généralement pas aux règles grammaticales standards, elles ne prennent pas les marques du pluriel et ne forment pas de dérivés..., mais elles peuvent parfaitement jouer le rôle syntaxique et sémantique d'un syntagme lexical, puisqu'elles ne sont qu'abrégées, de plus, nous pouvons parfaitement trouver des sigles de la langue générale dans les dictionnaires et des sigles relevant de domaines spécifiques dans les dictionnaires spécialisés. Nous ne partageons pas tout à fait l'idée que les sigles soient des unités extra linguistiques, c'est pour cela que nous avons décidé d'étudier leurs spécificités dans la partie traitant de l'abréviation.

Nous pensons aussi qu'il serait commode de ne pas intégrer l'étude des unités brachygraphiques idéologiques dans notre recherche, parce que nous n'avons pas la compétence pour déchiffrer tous ces symboles, cela en effet relève d'autres

domaines que la linguistique, comme les mathématiques ou la chimie. Nous préférons focaliser notre étude seulement sur les caractéristiques intralinguistiques et sur les unités brachygraphiques lettriques simples, intégrant les abréviations et les sigles.

3-1) Caractéristiques intralinguistiques

3-2-1) Caractéristiques morphosyntaxiques

Comme nous l'avons signalé dans la première partie de ce chapitre, le technolecte n'est pas une langue à part, parce que les spécialistes d'un domaine spécifique utilisent les mêmes règles syntaxiques qu'un individu parlant de faits divers par exemple. Toutefois, il existe quelques structures syntaxiques récurrentes que l'on retrouve beaucoup plus que d'autres. Ces tournures syntaxiques fréquemment employées dans le discours des sciences servent plus à économiser le discours, les énoncés et à communiquer l'information objectivement et de manière rigoureuse.

« Le français scientifique ne retient des moyens morpho-syntaxiques qu'offre le système général de la langue que ceux qui peuvent servir le principe de l'économie et la rigueur de l'abstraction, qui sont ses deux caractéristiques principales : ces moyens sont donc moins variés et plus contraignants que ceux qu'utilise le français usuel » (PHAL, 1972, p.84)

L'une des premières caractéristiques syntaxiques du technolecte serait l'économie et la rigueur.

Nous allons essayer de voir quels sont les différents aspects qui contribuent à rendre le discours des sciences objectif.

- **Les pronoms personnels**

Il est peu fréquent de retrouver dans la communication scientifique les deuxièmes personnes du pluriel et du singulier *tu* et *vous*. La plupart des phrases des textes scientifiques sont construites à l'aide du *on* du *il*, du *nous*, et parfois aussi du *je*. Globalement, l'utilisation du *je* se limite à des situations de communication informelles ou qui s'éloigne des propos scientifiques.

Le locuteur parlant d'un domaine spécifique, utilisera le *nous* pour deux raisons :
Premièrement pour garder un certain recul et une distance vis-à-vis de ses propos (le *nous* de modestie), mais aussi pour inclure le destinataire dans l'action qu'il va mener.

« On peut nommer nous inclusif, un nous qui inclut le(s) destinataire(s), même latent(s) » (KOCOUREK, 1991, p.70)

La même chose est valable pour le pronom *on* qui est utilisé tout comme le *nous* dans un but de modestie et pour introduire le destinataire (*on de modestie et on inclusif*) (KOCOUREK, 1991, p.71). Ces deux pronoms personnels sont souvent associés aux verbes d'auteur, comme *aborder, admettre, ajouter, s'apercevoir, chercher à, conclure, constater, définir, déterminer, dire, estimer, induire, montrer, noter, présenter, remarquer, supposer, traiter, trouver, vérifier, voir...* (KOCOUREK, 1991, p.83). La seule différence entre le *nous* et le *on* réside dans le sens, puisque *on* est beaucoup moins personnel alors que le *nous* ne s'emploie que comme sujet. L'usage du pronom impersonnel *il* dans les textes technoscientifiques, n'est pas très différent de celui de la langue courante, toutefois les expressions qui le suivent généralement sont spécifiques au technolecte :

Il est clair que, il est évident que, il convient de, il est impossible, il est indispensable, il est nécessaire...

A l'exception des pronoms déictiques *on, nous* et *il*, les textes scientifiques ne comportent que des pronoms anaphoriques qui généralement sont des pronoms des troisièmes personnes du singulier et du pluriel *il(s), elle(s), le, la, lui, eux, les, leur*. (KOCOUREK, 1991, p.71). Ces mêmes pronoms servent aussi à établir des liens entre les propositions des phrases.

Nous pouvons donc constater que l'utilisation massive des pronoms *nous, on* et *il*, montre à quel point le style syntaxique du technolecte s'appuie sur la forme impersonnelle, et ce, dans un but de neutralité et de rigueur dans le discours.

- Les temps verbaux :

On constate dans les textes scientifiques la présence de plusieurs temps verbaux, comme le conditionnel servant à exprimer une hypothèse, le futur simple présent dans les introductions, le passé composé que l'on retrouve généralement dans les

conclusions, ou encore l'impératif qui sert à formuler une injonction, ou à introduire tacitement le destinataire dans son discours, surtout avec des verbes comme : *notons, remarquons*, (comme c'est le cas aussi pour les pronoms inclusifs *nous* et *on*).

Toutefois, le présent de l'indicatif reste le temps verbal le plus utilisé dans les discours scientifiques, en effet KOCOUREK annonce que 85% des verbes dans les corpus de textes scientifiques qu'il a étudiés sont conjugués au présent de l'indicatif, alors que 10% sont réservés au passé composé et au futur et le reste est réparti entre différents temps et modes.

De plus, les verbes conjugués au présent de l'indicatif dans le discours technoscientifique acquièrent un point de vue aspectuel plutôt que temporel (PHAL, 1968, p.11), c'est-à-dire que les verbes prennent une valeur permanente et générale. On constate aussi dans les textes scientifiques, la présence de quelques phrases interrogatives servant parfois à introduire une explication possible suggérée ainsi que quelques propositions infinitives injonctives comme dans les notices et les manuels d'utilisation. Cependant, ce sont les phrases déclaratives qui sont prédominantes dans le discours des sciences, elles contribuent largement à la fonction référentielle et à l'objectivité, tout comme le passif qui met en relief les choses étudiées ainsi que le résultat obtenu et masque encore plus l'auteur, c'est pour cela d'ailleurs qu'il est souvent lié à l'impersonnalité.

« Tant la tournure passive non achevée avec être que la tournure pronominale à valeur passive, toutes les deux à la troisième personne, contribuent à l'impersonnalité du texte. Ce sont là deux variantes de l'élimination de toute mention explicite de l'auteur. » (KOCOUREK, 1991, p.84).

- La condensation syntaxique

Le style des textes scientifiques se caractérise aussi par une complexité au niveau de la syntaxe. La plupart des phrases relevant du technolecte sont très chargées, elles sont majoritairement complexes et comporte relativement plus de deux subordonnées et plus de 25 mots, c'est la raison pour laquelle on retrouve beaucoup de conjonctions, de déterminants et de pronoms relatifs. Cette constatation a été faite non seulement pour le français, mais aussi pour l'anglais et le russe (KOCOUREK, 1991, p.73).

Ainsi, plus l'information est complète et plus la phrase sera longue et complexe, cela donne ce qu'a appelé KOCOUREK *la condensation syntaxique* qui regroupe le maximum d'informations et concentre les énoncés en une seule phrase complexe.

« *De manière générale, la condensation syntaxique paraît être reliée à la tendance suivante : exprimer le contenu spécialisé en des phrases sémantiquement chargées au maximum, sans en même temps dépasser certaines limites de longueur. Cette exigence d'un maximum de contenu, exprimé par une phrase de longueur limitée, accentue l'inclinaison à simplifier, au sein de la phrase et du texte, tout ce qui se prête à la simplification sans perte de contenu* » (KOCOUREK, 1991, p.80)

Pour que la condensation syntaxique puisse se réaliser, les locuteurs d'un domaine spécifique, notamment des sciences dures, emploient quelques procédés syntaxiques et lexicaux tels que :

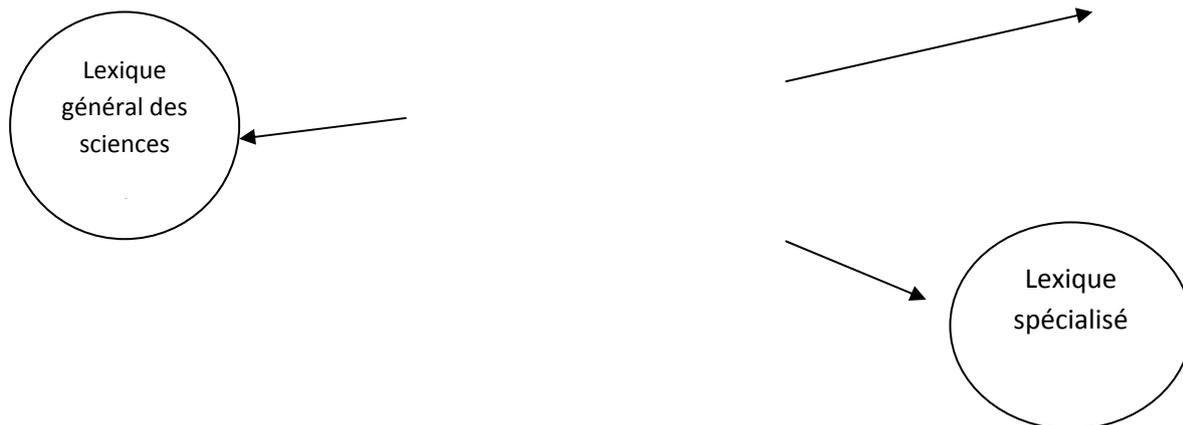
- La transformation lexicale qui consiste à remplacer une phrase par un seul mot équivalent, on appelle généralement ces procédés *nominalisation*, *adjectivation* et *pronominalisation*.
- Les procédés de formation lexicale, comme la dérivation et la composition ainsi que l'affixation. Nous reviendrons plus en détail sur ces procédés lexicaux dans la partie suivante, consacrée aux caractéristiques lexicales.
- La réduction des phrases par l'ellipse et par l'utilisation de propositions infinitives, ainsi que de la voix passive (CHETOUANI, 1997, p.25).

3-2-2) Caractéristiques lexicales

Le technolecte englobe trois catégories de classes lexicales, le lexique usuel et courant de la langue générale, le lexique général des sciences qui fait référence à des termes souvent employés dans des domaines scientifiques (verbes, adjectifs et substantifs...) et finalement le lexique spécialisé, propre à un domaine précis.

Lexique du
technolecte dans
les domaines

Lexique
usuel



Nous allons nous atteler à expliciter les caractéristiques de la deuxième et de la troisième classe lexicale, celles du lexique spécialisé et du lexique général des sciences (notamment des sciences dures et tout particulièrement celui de la biologie et de la géologie), parce que nous pensons que la première classe appartenant à la langue usuelle est beaucoup trop large et comporte ainsi des procédés lexicaux qui ne sont pas toujours employés dans le technolecte, nous préférons focaliser notre attention sur les deux premières classes parce qu'elles constituent précisément l'objet de recherche de notre étude.

Tout comme la langue générale, les classes lexicales technolectoales sont toutes aussi variées, on retrouve ainsi :

La classe nominale qui est de loin la catégorie lexicale la plus prisée dans le discours des sciences, elle regroupe des substantifs et des syntagmes nominaux.

La classe lexicale adjectivale qui regroupe en plus de l'adjectif, des adjectifs verbaux, tel que *pièce travaillante* et des participes adjectivés comme c'est le cas pour *pièces détachées*.

La classe lexicale verbale est aussi très présente dans le discours technolectoal, on peut même affirmer qu'elle se positionne dans le deuxième rang après la classe lexicale nominale.

Elle regroupe les verbes et les syntagmes verbaux qu'ils soient au mode personnel ou impersonnel (participe, gérondif, infinitif)

La classe lexicale adverbiale comporte des adverbes et des locutions adverbiales, toutefois quelques adverbes peuvent aussi jouer le rôle de coordonnants comme *donc, par conséquent...*

Les déterminants sont aussi présents comme dans toute langue générale et servent à la construction de discours.

Les coordonnants servant à organiser les textes et à établir une cohérence englobent les conjonctions de coordination, les locutions conjonctives et les conjonctions et locutions de subordination.

Enfin, la classe lexicale prépositive comporte des prépositions et des locutions prépositives, comme les prépositions et les locutions pré infinitives qui sont les plus fréquentes et qui précèdent généralement l'infinitif, exemple : *pour, avant de...*

En dépit de cette classification lexicale, qui est pratiquement identique à celle de la langue générale, il existe une deuxième catégorisation que nous pouvons appliquer au lexique technoloctal. Cette catégorisation s'applique à deux classes de termes selon leurs fonctions dans le discours.

Nous appelons classe lexicale faible, les termes qui servent à préciser davantage et à mieux expliciter l'information, ils aident l'informateur à construire son énoncé, c'est le cas des prépositions, des coordonnants, des déterminants, des adverbes et de quelques adjectifs et de verbes, comme les verbes d'auteur, les auxiliaires ou les semi-auxiliaires par exemple.

La catégorie lexicale faible est globalement issue de la langue générale, puisque pratiquement tous les déterminants, conjonctions et locutions adverbiales sont déchiffrables et employés par les profanes.

La deuxième catégorie, qu'on appelle classe lexicale forte, comporte les substantifs ou les syntagmes nominaux, les classes lexicales verbales, adjectivales et quelques adverbes ou des locutions adverbiales. Cette catégorie lexicale, contrairement à la classe lexicale faible ne joue pas simplement le rôle de « *mots outils* », mais englobe plutôt des termes spécifiques aux domaines, ou aux sciences dures et dont la majorité n'est pas comprise par les non-initiés.

Ce tableau résume la distinction qui s'opère entre la classe lexicale faible et la classe lexicale forte :

Classes lexicales faibles						
Prépositio n	Adjectif	Substantif	Coordo nnant	Adverbe	Déter minant	Verbes (aux / semi-

						auxiliaires
De, sur, en...	Petit, grand léger	Mer, cellule, organe	Et, mais, ou...	Doucement, fortement, rapidement	Ce, le, les, ses, ces...	Etre, avoir, faire, pouvoir...

Classes lexicales fortes (biologie)			
Substantif	Verbe	Adjectif	Adverbe
Phytotoxine, dessication,	Cynder	Pycnotique Nyctipériodique	Phylogénétique ment

Si le lexique usuel fait partie de la classe lexicale faible et que le lexique spécifique à un domaine s'intègre dans la classe lexicale forte, où se situe alors le lexique général des sciences ? Ou ce qu'on appelle aussi le *vocabulaire général à orientation scientifique*.

Nous pouvons affirmer que le VGOS est à la fois dans les classes lexicales faibles et fortes, puisqu'il emprunte le lexique usuel, mais aussi quelques termes (substantifs, verbes, adjectifs...) qui restent opaques et ambigus pour le profane, ces termes sont communs à plusieurs domaines et on les retrouve dans différentes sciences.

- Procédés lexicaux de transformations :

Comme nous l'avons signalé dans la partie consacrée aux spécificités syntaxiques, le discours technoscientifique est particulièrement riche en transformations lexicales afin de condenser la phrase et de pouvoir y introduire le maximum d'informations.

La nominalisation est parmi les transformations syntaxiques les plus fréquentes du technolecte, elle consiste à transformer une phrase source en un syntagme nominal cible.

Elle est à la fois possible avec des verbes transitifs et intransitifs comme c'est le cas pour *Compartimentation : compartimenter*

Toutefois KOCOUREK distingue deux types de nominalisation ; *la nominalisation à source verbale* et *la nominalisation à source adjectivale*

L'adjectivation est aussi un procédé de transformation lexicale souvent employé dans la langue technoscientifique, qui comme la nominalisation consiste à transformer une phrase source en adjectif ou en syntagme adjectival.

Il existe cependant deux types de construction adjectivale dans les textes technoscientifiques :

Les adjectifs verbaux, comme *pièce travaillante* et les participes adjectivés, tels que *pièces détachées*.

Nous pouvons déduire ainsi que « *la langue technoscientifique est caractérisée par la réduction des formes verbales au profit des formes nominales et adjectives [...] Il apparaît donc que la réduction des formes verbales ne touche qu'aux formes au mode personnel. Les formes verbales au mode impersonnel et les noms et les adjectifs à source verbale sont, par contre, bien représentés et semblent en partie restituer l'équilibre entre l'élément nominal et verbal des textes technoscientifique* » (KOCOUREK, 1991, p.70)

- Procédés lexicaux de dérivation :

Dérivation impropre :

La dérivation impropre est une forme de dérivation qui ne recourt pas à l'affixation. C'est le cas de « *deux mots de forme semblable (et de la même origine) appartiennent à deux classes lexicales différentes* » (KOCOUREK, 1991, p.107).

Exemple de l'**objectif** d'un microscope et un argument **objectif**

Dérivation régressive :

Tout comme la dérivation impropre, la dérivation régressive est une formation sans suffixes, toutefois elle est beaucoup plus palpable sur le plan morphologique, comme c'est le cas de *ajouter* et *ajout*.

Dérivation propre :

La dérivation propre ou ce qu'on appelle aussi l'affixation est très fréquente dans le technolecte, puisqu'elle permet la dérivation à partir de suffixes et de préfixes, c'est-à-dire des unités lexicales non autonomes.

Toutefois, il faudrait faire une distinction entre le procédé d'affixation et celui de confixation.

Contrairement à l'affixation qui réunit deux ou plusieurs unités lexicales non autonomes, ou une unité autonome et plusieurs autres non autonomes, la confixation

se caractérise par la formation d'unités lexicales non autonomes savantes, généralement gréco-latine.

Ce type de dérivation savante est très fréquent dans les sciences de géologie et surtout de biologie.

Voici, comme exemple, quelques formants non autonomes gréco-latins très fréquents dans le domaine de la biologie :

Prefixes:

Phytha, photo, bio, electro, anté, cyclo, endo, géo, hector, homo, hyper, hypo, infra, inter, intra, multi, octo, radio, pluri, topo...

Suffixes:

-chrome, -gyre, -ienne, -logue, -isation, -morphe, -onyme, -scopie, -ure...

- Procédés lexicaux de composition :

La composition est aussi un type de formation lexicale largement répandu dans le discours technoloctal. A l'inverse de la dérivation propre par affixation ou confixation, qui soudent une unité lexicale libre avec des formants non autonomes, la composition rassemble deux unités lexicales libres pour n'en faire qu'un seul terme composé ayant une signification distincte.

Graphiquement, les termes composés peuvent être liés par un blanc, par un trait d'union ou par agglutination. Nous insinuons par agglutination, la disparition des marques de séparation comme le trait d'union ou le blanc, ainsi le terme devient un mot simple.

La composition est aussi caractérisée, par l'ajout d'une voyelle de liaison entre les formants d'un même terme. C'est surtout la voyelle « o » qui joue se rôle et permet ainsi l'abréviation du terme. Cette forme de liaison à l'aide de la voyelle « o » est particulièrement présente dans les sciences et s'emploie à la fois pour la composition et la dérivation, exemple : *coronaropathie*

Pour résumer, nous pouvons généralement affirmer que pour former des unités lexicales complexes (termes composés ou dérivés), trois procédés linguistiques sont requis :

La dérivation propre (mot+affixe), la confixation (confixe+confixe) et la composition (mot+mot).

- Les emprunts et anglicismes

L'emprunt est une forme de procédé linguistique, servant à introduire de nouveaux traits linguistiques (phonétiques, lexicaux, syntaxiques...) issus d'une langue prêteuse, ou via une autre langue emprunteuse (emprunt indirect). Dans le technolecte, l'emprunt lexical est le plus palpable, surtout de l'anglais et du latin.

Toutefois, il faudrait faire une distinction entre l'emprunt et les expressions étrangères comme les pérégrinismes ou les appellations savantes gréco-latines.

Ce qui caractérise le plus l'emprunt, c'est qu'il est ancré dans la langue cible, qu'il a intégré durablement sa nomenclature lexicale, contrairement aux appellations étrangères qui ont surtout une utilisation, déjà moins fréquente, mais aussi éphémère.

« Etant une unité lexicale, et dont systématique, l'emprunt est relativement durable et doit être distingué d'avec l'emploi éphémère des expressions étrangères, dites xénismes (pérégrinismes). Il est aussi distinct des noms néo-gréco-latins des nomenclatures scientifiques en botanique par exemple »
(KOCOUREK, 1991, p.133)

La plupart des emprunts contemporains intégrés dans la langue française et surtout employés dans le technolecte sont issus de l'anglais. En effet, l'anglais est la première langue emprunteuse et langue source pour le français. Les anglicismes sont très fréquents dans les écrits professionnels, les articles des chercheurs et dans beaucoup de sciences dures, notamment en raison de l'implacable avancé politico économique et du développement scientifique anglo-américain, ce qui attribue à la langue anglaise un avantage écrasant sur les autres langues dans le Monde.

L'emploi des emprunts anglais se justifie par plusieurs raisons ; un locuteur parlant d'un domaine spécifique utilisera un emprunt tout simplement parce que le signifiant en langue française n'existe pas, parce qu'il a oublié l'appellation en langue française (*emprunt de nécessité*) ou alors pour mieux expliciter un concept, une notion ambiguë ou inconnue en français mais mieux compréhensible en anglais.

- Les procédés d'abréviation :

Nous avons parlé au tout début de la partie des caractéristiques du technolecte des unités non linguistiques ou extralinguistiques, comme les symboles spéciaux et les unités numériques servant à abrégé le discours. Les abréviations sont aussi

considérées comme des unités brachygraphiques parce qu'elles abrègent la forme déjà préexistante d'un terme, d'un syntagme ou même parfois d'une proposition ou d'une phrase.

Pour que l'abréviation puisse s'appliquer, on fait appel à plusieurs procédés linguistiques, comme la troncation qui sert à supprimer une partie d'un terme ou d'un syntagme pour raccourcir sa prononciation et dans un but d'économie.

« *La troncation est la formation d'un mot abrégé à partir d'un seul mot source dont la forme est réduite à un tronçon syllabique, qui cependant, dépasse deux lettres (deux morphèmes).* » (KOCOUREK, 1991, p.139)

L'apocope est la forme de troncation la plus répandue dans le discours technolèctal, qu'il soit écrit ou oral. Elle consiste à tronquer la deuxième partie du terme, comme c'est le cas de plusieurs unités lexicales dans la langue courante (*télévision = télé*), contrairement à l'aphérèse, qui est une autre forme de troncation où le locuteur supprime la première partie d'un terme, mais qui n'est pas très fréquente dans le discours technolèctal.

L'ellipse est aussi une forme d'abréviation courante dans le technolècte. On distingue deux types ; l'ellipse contextuelle qui est beaucoup plus liée à la syntaxe, puisqu'elle permet la suppression des modificateurs d'un syntagme pour une meilleure cohérence textuelle (exemple : le syntagme *les polypes intestinaux*, sera repris plus tard dans le texte *ces polypes*)

Et l'ellipse lexicale qui tronque un ou plusieurs mots constitutifs d'un syntagme lexical pour éviter la répétition et bien entendu pour abrégé le terme. Contrairement à l'ellipse contextuelle, la suppression dans l'ellipse lexicale ne s'applique pas aux modificateurs, mais plutôt sur le mot fort du syntagme lexical. (Exemple, dans la langue générale, *une voiture à huit cylindres*, sera repris dans le texte par *une huit cylindres*, dans le domaine de la biologie le syntagme lexical *déterminant antigénique*, sera repris plus tard dans le texte par *l'antigénique*).

La dernière forme d'abréviation est la siglaison, qu'on appelle aussi les unités brachygraphiques abrégatives alphabétiques (ou lettriques). Elles consistent à garder les lettres initiales des mots forts du syntagme lexical, exemples :

ADN : acide désoxyribonucléique

dTMP : désoxythymidine monophosphate

Ch : chlore

Toutefois, il n'est pas impossible de trouver des sigles où figure la première lettre des déterminants (articles définis), ces cas restent néanmoins très rares.

Il est à noter tout de même que la plupart des sigles en biologie et en géologie sont issus de l'anglais, comme c'est le cas par exemple pour :

RAPD (*random amplification of polymorphic DNA*) : amplification aléatoire d'ADN polymorphe

SNP (*single-nucleotide polymorphism*) : polymorphisme nucléotidique

3-2-3) La variation dans le discours technolectal

Tout système linguistique est sujet à la variation, il n'existe pas de langue qui n'évolue pas. Le technolecte, tout comme n'importe quelle langue à laquelle il est rattaché est lui aussi touché par une certaine dynamique langagière, une variation linguistique certes, mais quelque peu différente de celle de la langue usuelle, parce que le technolecte n'est pas la propriété d'une communauté linguistique vaste, bien au contraire, le technolecte se limite selon le domaine et les interlocuteurs à une sous communauté distincte qui la plupart du temps ne pratique ce type de langue que dans les situations de communication professionnelles.

La variation technolectale est généralement intralinguistique, c'est-à-dire qu'elle se fait en fonction de facteurs internes à la langue, mais elle peut aussi être provoquée par des facteurs externes. La variation linguistique peut être diatopique (en relation avec l'espace géographique), diachronique (liée au temps), diastratique (en rapport avec les strates sociales), puis diaphasique (liée à la situation d'énonciation). La variation technolectale dans les domaines modernes de l'activité humaine est beaucoup plus liée à la variation diaphasique, car lorsque le domaine change, ce sont bien évidemment aussi les situations de communication qui changent. En effet, un enseignant-chercheur en biologie végétale ne parlera pas de la même manière quant il est dans son laboratoire avec ses collègues en train de réaliser des expériences, ou bien lorsqu'il est en train de faire un cours magistral devant plus de deux cents étudiants. Le type de discours, les temps verbaux, l'intonation... plusieurs paramètres langagiers peuvent changer en fonction de la situation de communication et des sujets auxquels on s'adresse.

Comme nous l'avons signalé dans la partie consacrée aux spécificités linguistiques du technolecte, le *on* et le *nous* sont les pronoms les plus employés dans le discours technoctal (le *nous* de modestie et le *on* impersonnel). L'usage alterné de ces deux pronoms constitue une forme de variation linguistique qui véhicule différentes acceptations liées essentiellement aux fonctions illocutoires.

L'utilisation du pronom *on* dans le discours technolectal est beaucoup plus orientée vers un discours privilégiant la neutralité et dans l'énonciation de présupposés, contrairement au *nous* qui implique beaucoup plus l'auteur dans le discours et vise de temps à autre à attirer l'attention de l'auditoire. (Eléna GUEORGUEVA-STEENHOUTE, 2010, p.337)

L'usage des temps verbaux est aussi sujet à de multiples variations dans le discours technolectal. Certes, le présent de l'indicatif est le temps verbal le plus utilisé dans le technolecte, mais il peut être secondé par d'autres temps verbaux, dont la valeur ne sert pas toujours à décrire le moment de l'action, mais plutôt à intervenir dans le cadre de stratégies discursives. L'emploi du futur simple par exemple sert à impliquer plus fortement l'auteur et souligne l'originalité d'un raisonnement, alors que le futur proche indique le début d'une démonstration et attire l'attention. (Eléna GUEORGUEVA-STEENHOUTE, 2010, p.338)

Il serait très important de sensibiliser les étudiants à ce genre de variations dans le discours technolectal, ceci leur permettra de comprendre plus facilement les multiples usages des variables linguistiques et d'anticiper les différentes ambiguïtés qui pourraient subvenir lors des cours magistraux. L'intérêt n'est pas de faire un cours sur la variation linguistique aux apprenants, mais plutôt de considérer la variation dans le discours technolectal comme une composante non négligeable des supports de cours.

« L'intérêt des variations du discours est double. D'une part, la variation comme alternance de moyens linguistiques au sein du discours peut intervenir dans l'apprentissage des structures de la langue dans la réalité de leur usage. D'autre part, son intégration dans l'enseignement de la langue étrangère permet de sensibiliser les étudiants à des techniques d'énonciation qui répondent aux exigences du discours spécialisé, disciplinaire et professionnel. » (Eléna GUEORGUEVA-STEENHOUTE, 2010, p.340)

Bien entendu les caractéristiques que nous venons d'expliciter ne sont en aucun cas exhaustives, au contraire, nous avons seulement résumé de manière concise les données de différents linguistes et terminologues (KOCOUREK, LERAT, CHETOUANI...) qui ont largement étudié les spécificités linguistiques du technolecte. Nous pensons en réalité que l'objet de notre étude n'est pas de réaliser une analyse linguistique profonde du technolecte de la biologie et de la géologie, mais simplement d'expliquer son fonctionnement (syntaxique, lexical, sémantique) pour mieux cerner ses difficultés et de pouvoir mieux adapter les supports didactiques dans les cours de langue.

Chapitre IV : Le Français sur Objectifs Spécifiques et Universitaires

L'origine du Français sur Objectifs Spécifiques provient de plusieurs formes d'enseignement du français à travers le temps (français militaire, français fonctionnel, français de spécialité...), il s'est beaucoup développé au fil des années afin de répondre à une demande croissante de l'enseignement /apprentissage du français dans différents contextes et face à de multiples contraintes, notamment celles du temps, du domaine de spécialisation et de l'hétérogénéité du public.

A l'université marocaine, l'enseignant-concepteur est confronté à ce même type de contraintes, 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. Nous pouvons donc affirmer que la méthode de cours de français au sein de la Faculté des Sciences à l'université s'appuie sur une approche du FOS pour sa conception et sa mise en place.

L'intérêt de ce chapitre est de définir ce qu'est le FOS, ses fondements théoriques ainsi que ses principes, de montrer quelles sont les multiples étapes que tout enseignant de langue et concepteur de programme doit suivre pour élaborer un cours de FOS, les spécificités du public FOS et les contraintes que l'on peut rencontrer. Nous nous attarderons aussi lors de ce chapitre à délimiter le rayon d'action du FOS en le comparant à d'autres champs de l'enseignement du français, comme le FLS ou encore le FLM et ce, afin d'écartier les différentes confusions qui existent entre les différents concepts.

Au final, ce chapitre tentera de dévoiler la naissance d'une très récente variante du FOS ; le Français sur Objectifs Universitaires (FOU).

1) Les différents champs en didactique des langues, quelles distinctions et quelle approche retenir ?

Avant de parler du Français sur Objectifs Spécifiques, nous pensons qu'il serait bien plus judicieux d'évoquer des approches et des champs propres à la didactique du français qui se placent dans des sphères bien plus larges.

L'utilité de ce chapitre, n'est pas de faire une analyse historique profonde des différents champs de la didactique des langues, mais plutôt de citer les différentes approches de l'enseignement du français, de les définir afin de mettre en évidence les multiples distinctions qui différencient chaque approche d'une autre.

1-1) FLE versus FLM

Pour commencer, la première distinction que nous pouvons opérer et qui surgit souvent dès que l'on se penche sur une source en didactique des langues est celle de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) *versus* l'enseignement du Français Langue Maternelle (FLM).

« Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère » (CUQ, GRUCA, 2003, p.93)

Qu'est-ce qu'une langue maternelle et qu'est-ce qu'une langue étrangère ?

Nous n'allons pas entrer dans des considérations relevant d'autres champs disciplinaires tels que la psychologie, la sociologie ou l'ethnologie pour définir les concepts de langue étrangère et langue maternelle, cela risquerait de nous éloigner de nos objectifs et nous renverrait vers d'autres représentations, risquant fortement de rendre notre démarche explicative beaucoup plus confuse et complexe. Nous nous limiterons dans nos définitions et explications seulement aux domaines de la didactique des langues, de la linguistique et de la sociolinguistique. Nous avons opéré ce choix, car nous pensons que l'objet d'étude sur lequel nous travaillons ne se focalise pas sur des réflexions portant sur l'identité culturelle ou sur des aspects ethnolinguistiques, le plus important est de se concentrer sur le technolecte, sur l'enseignement de la langue française en tant qu'outil de communication dans une visée académique et professionnelle.

Lorsqu'on évoque la langue maternelle, on pense généralement à la langue utilisée par la mère biologique de tel ou tel acteur social, or cette vision très peu empirique et simpliste ne s'applique pas à tous les coups, puisque dans beaucoup de sociétés et suivant de nombreux cas, la langue imposée à un individu n'est pas forcément la langue de la mère biologique. On peut alors avancer qu'une langue maternelle est *la langue de première socialisation de l'enfant* (Ibid., p.90). C'est-à-dire que c'est la langue avec laquelle l'individu a un premier contact et qu'il apprend dès son enfance, qu'il soit avec sa mère biologique, dans un orphelinat ou élevé par ses grands-parents...

La langue maternelle appelée aussi *langue source, langue de départ, langue de référence ou encore langue première* (même s'il arrive parfois qu'un individu soit confronté à plusieurs langues) et surtout en didactique des langues *la langue 1* ou *L1* marque l'identité de l'acteur social, car la langue peut aussi être porteuse d'identité et de culture. Ainsi, un individu parlant une langue acquiert instantanément une culture guidant ses perceptions et ses comportements sociaux.

« Dans cette perspective, la fonction communicative de la langue passe au second plan par rapport à la fonction symbolique, et l'aspect individuel cède le pas au collectif. La langue est un élément important de définition des ethnies, voire des nationalités. » (Ibid., p.91)

Contrairement aux autres langues qu'un sujet apprend plus tard, la langue maternelle a un mode d'appropriation naturel, elle s'apprend de manière inconsciente, en fonction des interactions et des différents contacts qu'un individu opère avec son entourage direct. En écoutant les autres parler à la maison ou dans d'autres lieux, l'enfant mémorise les termes et les réemploie instinctivement suivant son intuition.

Toutefois, ce qui nous semble très important à signaler lorsqu'on parle de la langue maternelle ; est qu'elle peut être utilisée comme un outil par un apprenant ou un interlocuteur afin d'apprendre ou acquérir une autre langue. C'est la notion de *langue de référence*, qui suivant les stratégies que déploie l'apprenant, constitue des repères ou des modèles le guidant lors de l'apprentissage d'une deuxième langue.

« On considère en effet que dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire par hypothèses successives, ses nouvelles connaissances et cela d'autant plus qu'elle aura été confortée par un enseignement scolaire qui lui aura assuré une assise métalinguistique importante » (Ibid., p.91)

Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, évoque dans la citation ci-dessus un enseignement scolaire de la langue maternelle, c'est-à-dire l'enseignement de la langue française ou du français à l'école, au collège et/ou au lycée, comme matière appelée ; « français » ou « lettres ».

Cette conception de l'enseignement du FLM dans le système scolaire français, peut paraître très confuse du fait d'une mise en place de plusieurs domaines imbriqués, comme la littérature la langue ou encore la communication et pouvant engendrer parfois des approches très diverses.

« Ambigüe parce qu'elle recouvre plusieurs domaines, certes étroitement liés, mais suffisamment différents pour induire des approches très diverses, voire opposées, au moins en l'état actuel des séparations épistémologiques entre les champs scientifiques et donc universitaires dans lesquels les enseignants de « français » ou de « lettres » reçoivent leur formation : langue française, littérature (française), linguistique, langues anciennes, communication, méthodologie (sur lesquelles les Instructions Officielles insistent fortement). D'emblée, ces sous-intitulés apparaissent à leur tour ambigus. » (BLANCHET ph, 1998, p.64)

La langue étrangère est plus difficile à définir, car il faudrait d'abord expliquer ce que signifie le mot « étranger ». Pour que ce terme puisse être parfaitement explicité il faudrait comme nous l'avons dit précédemment, se tourner vers d'autres domaines et disciplines scientifiques comme la sociologie et l'ethnologie et d'interpeller d'autres notions comme « l'altérité » ou encore « l'ethnocentrisme ». Nous nous contenterons simplement de dire, que :

« L'étranger, c'est l'Autre, le dissemblable, celui qui n'est pas Moi, qui n'est pas Nous, qui a une autre identité, qui est différent. Enseigner, apprendre une langue étrangère, c'est aller à l'encontre de l'Autre. » (Ibid., p.68)

Pour se faire une idée un peu plus précise sur le concept d'*étranger* (sans trop divaguer dans des considérations ethnologiques et socioculturelles profondes) nous pouvons aussi nous référer à la définition du concept de *xénité* que présente Jean Pierre CUQ, dans le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Il existe trois types de *xénité* en didactique des langues, le premier se rapporte à la distance matérielle ou à la géographie, ainsi le chinois est plus éloigné du portugais. Le deuxième degré de *xénité* est de type culturel, plus les pratiques culturelles diffèrent plus le concept d'*étranger* s'établit, même si dans beaucoup de cas deux langues qui peuvent paraître très proches transportent des cultures toutes aussi différentes. Enfin, le troisième degré de *xénité* est la distance linguistique que l'on peut identifier à travers les multiples familles linguistiques dans le Monde (langue indo-européennes, langue chamito-sémitiques...), ainsi sur le plan linguistique le

français et l'italien présentent des similitudes, parce qu'ils descendent du même ancêtre ; le sanskrit (CUQ, 2003, p.150)

La langue étrangère s'oppose dans un premier temps à la langue maternelle, c'est-à-dire que ce n'est pas *la langue de première socialisation*, elle n'a pas été imposée à l'individu dès son enfance. De plus, ce qui différencie la langue maternelle de la langue étrangère, est son mode et son lieu d'acquisition, en effet une langue maternelle s'apprend d'abord de manière inconsciente suivant des procédés naturels, ensuite elle fait l'objet de scolarisation, contrairement à la langue étrangère qui se construit suivant un apprentissage institutionnellement guidé et volontairement accepté.

« Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlours non natifs. » (CUQ, GRUCA, 2003, p.94)

Toutefois, il ne faudrait surtout pas considérer l'intercompréhension comme étant un critère unique d'identification d'une ou des langue(s) étrangère(s), ainsi le fait que deux langues ne se ressemblent pas linguistiquement dans un même territoire ne font pas d'elles des langues étrangères, prenons comme exemple, les langues régionales en France, en effet *le provençal, le breton* ou encore *le picard* ne sont pas considérés comme des langues étrangères en Hexagone.

« L'intercompréhension linguistique n'est pas un critère recevable s'il est unique, puisque des langues dites différentes peuvent être facilement intercompréhensibles (le suédois et le norvégien, le russe et le bulgare) et qu'un locuteur peut être parfois (souvent ?) considéré comme une variante d'une langue alors qu'il n'est pas compréhensible pour les locuteurs d'autres langues de cette langue [...] Est en fait généralement considérée "étrangère" une langue instituée dans un Etat étranger, et une langue "exogène" » (BLANCHET ph, 1998, p.78)

Ainsi, plusieurs critères peuvent être interpellés afin de désigner une langue étrangère ; des critères linguistiques, culturels, mais aussi politiques, c'est d'ailleurs ce dernier aspect qui a longtemps été utilisé non seulement pour renier une langue ou au contraire pour la rehausser et la diffuser dans le Monde.

L'enseignement du français en tant que langue étrangère a commencé à se faire avec la création de l'Alliance Française en 1883 qui a pu implanter l'enseignement du français un peu partout dans le Monde (PORCHER, 1995, p.8). Les colonisations et les protectorats ont beaucoup contribué à la diffusion du français, car dans ces territoires le français était enseigné d'abord suivant les démarches du FLM (voir chapitre sur l'aménagement linguistique du Maroc). La langue de la diplomatie n'est pas en reste, puisque jusqu'à une certaine période, notamment vers la fin de la deuxième guerre mondiale, le français était considéré chez les aristocrates et les diplomates comme étant une langue d'excellence et de raffinement. Mais le tournant de l'enseignement du français dans le Monde vint dans les années soixante, où la demande d'apprentissage des langues étrangères est plus orientée vers une vision utilitariste et fonctionnelle.

« Les demandes extérieures se multiplient pour l'apprentissage d'une langue plus utilitaire, plus proche de l'emploi concret, et donc plus éloignée des grands auteurs. » (Ibid., p.11)

L'instauration de l'enseignement des langues étrangères au fil du temps a particulièrement occupé les chercheurs en didactique des langues et les adeptes de la psychologie du langage, en effet plusieurs théories et méthodes se sont succédées, (*approche traditionnelle, active, directe, communicative, actionnelle...*) pour ainsi répondre à une demande croissante de l'apprentissage des langues et notamment du FLE dans le Monde.

L'enseignement des langues a ainsi profondément évolué pendant la deuxième moitié du XXème siècle et l'on a pu assister à l'émergence de concepts tels qu'*autonomie des apprenants, acquisition* et l'association à la didactique des langues d'autres domaines relevant des Sciences du Langage comme la linguistique, la sociolinguistique ou encore la pragmatique. Le FLE n'a pas dérangé à la règle et a suscité un intérêt important à partir des années soixante, de plus cette demande ne

cesse d'évoluer de nos jours surtout dans les pays du Grand Maghreb et de l'Afrique Subsaharienne.

Il y a eu ainsi la création d'institutions ayant un statut juridique. La plupart sont officiellement reconnues par les instances étatiques françaises, par les institutions internationales européennes et parfois font même partie du Ministère des affaires étrangères français. Elles ont toutes un objectif commun, celui de promouvoir l'enseignement du français comme langue étrangère dans le Monde et d'appuyer, d'encourager le français comme langue d'enseignement dans les pays d'Afrique. Parmi ces institutions nous citons l'*AUF, l'Agence Universitaire de la Francophonie, le Crédif, Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français*, ainsi que quelques revues spécialisées de l'enseignement de la langue française à travers le monde comme *Le français dans le Monde...*

1-2) Le Français Langue Seconde

Outre la distinction FLM *versus* FLE, il existe un troisième concept relevant de l'enseignement du français ; Le Français Langue Seconde. Cette conception du français dans un autre territoire que la France se distingue contrairement au FLE et au FLM par une utilisation accrue du français suivant des situations, des contextes sociaux et des statuts du français dans un pays donné. Nous pouvons avancer ainsi que le français est langue seconde, lorsqu'il n'est à la fois ni langue étrangère, ni langue maternelle. Cette appellation de langue seconde a été établie en fonction de la dénomination que l'on accorde parfois à la langue maternelle celle de *langue première*.

« En effet, FLM et FLE, malgré les grands progrès qu'ils ont permis, se sont révélés insuffisants pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français, notamment dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales » (CUQ, GRUCA, 2003, p.95)

Par exemple dans le Grand Maghreb, le français occupe une place très privilégiée, du fait de son utilisation massive dans différents secteurs et domaines de la vie ; à l'école, dans les mass-médias, dans l'administration. Il est donc difficile de concevoir la langue de Molière comme étant étrangère dans cette région, et ce, même si les textes législatifs et juridiques l'affirment. Même chose pour les pays subsahariens où le français est beaucoup pratiqué et est reconnu comme étant langue officielle par les autorités de quelques pays comme la Côte d'Ivoire,.

« On entendra par langue seconde une langue non maternelle qui sans être parlée dans le milieu familial, est parlée dans le milieu scolaire, et éventuellement dans le milieu social et institutionnel. Le FLS a donc un statut ambigu et paradoxal : langue non maternelle psychologiquement, mais socialement langue de travail, d'apprentissage, voire de réussite et d'intégration. C'est cette ambiguïté qui justifie la spécificité d'orientations didactiques »⁴

En effet, les orientations pédagogiques et l'élaboration des enseignements d'une langue seconde se font différemment que ceux d'une langue maternelle ou étrangère et ce, du fait des divers usages, des mises en pratique et de la position de la langue seconde dans une société donnée.

« On admettra qu'entre cette situation et celle où la langue n'est fréquentée qu'aux heures de cours, il y a une nette différence, et que les choix didactiques et stratégiques pédagogiques aient à en tenir compte ! On n'enseigne pas tout à fait une "langue seconde" comme une "langue étrangère", et réciproquement. Ce dispositif ternaire est beaucoup plus fin, plus opératoire, et plus réaliste que la dichotomie classique maternel/étranger. » (BLANCHET Ph, 1998, p.87)

Le français lorsqu'il est langue seconde est dans beaucoup de cas présent dans l'enseignement scolaire, cela induit des dispositions et des programmes bien plus

⁴ Collectif, (2000), L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus, EDICEF, Paris, P.7

larges que ceux mis en place dans les enseignements du FLE et qui peuvent s'étaler sur une période entre 7 et 12 ans.

« L'apprentissage est conçu en niveaux, qui peuvent être adaptés à la situation scolaire de chaque pays. Selon les pays, les cursus d'enseignement du français langue seconde ont une durée de 12 ans, 10 ou 9 ans, 7 ans selon qu'ils commencent aux débuts de la scolarité ou après une phase plus ou moins longue »⁵

Nous pouvons ainsi résumer que le FLS est une langue qui n'est pas maternelle et qui n'est pas totalement étrangère dans un pays, en vue de sa pratique quotidienne par les acteurs sociaux, de son statut *de facto* ainsi que de son usage dans les infrastructures sociales (écoles, administrations, mass-médias...).

1-3) Le Français sur Objectifs Spécifiques

Outre la distinction FLE / FLM / FLS, il existe aussi une autre opposition, celle du Français à Orientation Générale (FOG), englobant le FLE, le FLM et même le FLS, et le Français sur Objectif Spécifique, englobant les discours spécialisés, la terminologie savante et leurs enseignements.

Français de spécialité, Français instrumental, Français fonctionnel, plusieurs concepts se sont succédés avant de voir apparaître l'appellation du FOS, calquée sur celle de l'anglais ESP ; *English for Specific Purpose*.

Qu'est-ce que le FOS et en quoi se démarque-t-il des autres concepts ?

Le FOS est une composante du FLE car il constitue un enseignement du français pour des étrangers adultes, des non-natifs, c'est-à-dire pour des individus ne maîtrisant pas la langue française et dont l'objectif n'est pas d'apprendre la langue française pour elle-même, mais d'avoir accès à l'information qui est communiquée en français.

L'intérêt du FOS est purement fonctionnel son enseignement vise l'acquisition de compétences langagières, linguistiques et parfois sociolinguistiques dans des domaines et des secteurs d'activité bien précis.

⁵ Collectif, (2000), L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus, EDICEF, Paris, P.7

« Le Français sur Objectif Spécifique (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (CUQ, 2003, p.109)

Nous pouvons citer des exemples, comme celui des infirmières bulgares venues en France pour faire un stage, elles doivent apprendre un français bien précis, celui qu'utilisent les infirmières à leur travail, afin de pouvoir évoluer dans les différentes situations de communications auxquelles elles devront faire face. Un autre exemple qui concerne plus l'objet de notre étude, celui des étudiants marocains qui pendant les longues années de leur scolarité ont suivi un enseignement de français insuffisant et sont actuellement confrontés à des cours de spécialités en langue française à l'université.

Ce type d'enseignement de français nécessite un recensement précis et détaillé des différentes situations de communication, des structures phrastiques et des tournures syntaxiques récurrentes ainsi que du lexique fréquemment employé, dans le but d'extraire un corpus et de le modeler pour en faire un cours spécifique répondant aux besoins et aux attentes des apprenants. Cette finesse dans la mise en place des objectifs représente l'une des caractéristiques principales de l'enseignement du FOS, accompagnée de la limite du temps.

En effet, contrairement à l'enseignement du français général, qui se pratique dans les milieux scolaires plusieurs fois par semaine et sur une période pouvant s'étaler sur approximativement une dizaine d'années, l'enseignement du FOS se limite à quelques heures par semaine sur une très courte période.

« 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. » (QOTB, 2009, p.60)

Le FOS se caractérise pas quatre étapes clés qui régissent la mise en place des cours et leurs adaptations aux besoins et aux attentes spécifiques des apprenants :

La demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données et l'élaboration didactique. Chacune de ses étapes répond à des contraintes et à des conditions précises, suivant le contexte et l'environnement dans lequel elles doivent être établies. Nous reviendrons plus en détail sur chaque étape et sur les spécificités qui la composent.

1-3-1) Les catégories d'apprenants de FOS

Suivant les programmes de FOS, nous pouvons répartir les apprenants en trois catégories bien distinctes :

- La première catégorie englobe des apprenants entrant dans le cadre d'une demande de formation émise par un organisme ou une institution. Cette formation est soumise aux apprenants en fonction de leurs activités professionnelles ou de leurs études. C'est le cas par exemple du personnel hôtelier jordanien qui dans le cadre d'un programme pour le développement touristique doit suivre une formation linguistique en français.

Ce type de public est dans la plupart du temps contraint d'intégrer le programme de FOS, car cela ne dépend généralement pas de sa volonté, mais de l'entreprise ou de l'université à laquelle il est rattaché. Toutefois, ce type de formation peut prendre un aspect commercial.

« Dans certains cas, il s'agit même d'une véritable commande commerciale : tel hôtel achète une formation à un centre de langue pour enseigner le français au personnel de réception, par exemple. Le lien entre la demande de formation et un objectif professionnel s'impose de façon claire. »
(MANGIANTE, PARPETTE, 2004, p.15)

- La deuxième catégorie d'apprenants intègre ceux qui veulent apprendre le FOS pour maximiser leurs chances de trouver un travail. Il s'agit d'apprenants qui s'inscrivent dans un centre de langue pour apprendre le français des affaires ou le français économique par exemple et voulant perfectionner leur français en relation avec leurs domaines de spécialité, dans le but de mettre toutes les chances de leurs côtés pour trouver un travail ou pour bénéficier d'un avancement ou d'une promotion.

- La troisième catégorie, renvoie à des apprenants n'ayant ni besoins précis, ni faisant partie d'une demande de formation, mais s'inscrivent dans un centre de langue pour se perfectionner en français, parce que le domaine de spécialité les intéresse. Dans ce cas, le public n'apprend pas un français spécifique pour une promotion ou pour trouver un travail, mais seulement *pour faire quelque chose de différent des cours précédemment suivis, ou simplement par goût pour le thème.* (Ibid., p.15)

1-3-2) La place de la culture dans les enseignements du FOS

Il est vrai que dans beaucoup de situations, se contenter d'enseigner la langue uniquement (à partir du lexique, de la syntaxe, de la grammaire et de la phonétique...) demeure pratiquement insuffisant pour atteindre les objectifs fixés. La culture joue assurément un rôle très important dans l'enseignement / apprentissage des langues, elle permet de mettre en évidence quelques aspects langagiers complexes qui régissent l'intercompréhension, voire la communication.

« C'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique simplement limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever. » (LEHMANN, 1993)

Toutefois, l'enseignement du FOS n'est pas totalement influencé par des facteurs culturels, seuls quelques aspects de la culture du français, surtout en rapport avec la culture-civilisation peuvent orienter quelque peu la pédagogie, le programme ou encore la méthode et interviennent sur l'agir professionnel.

Jean Jacques RICHER, distingue trois éléments culturels indissociables à un enseignement du FOS :

- Les données socio-économiques, qui permettent de donner une vue d'ensemble ou une synthèse sur le contexte économique français.
- Les données anthropologiques qui englobent des conceptions du temps, de l'espace, de la hiérarchie, de l'autorité, de l'environnement, de la conversation, de l'implicite et de l'explicite... puisqu'elles jouent un rôle important pour la

communication au sein des entreprises et régissent l'intercompréhension dans un milieu professionnel.

- Les cultures d'entreprises qui montrent le fonctionnement interne des entreprises françaises et qui donnent un aperçu des relations d'égalité, de hiérarchie et de prise en compte de l'individu. (RICHER, 2008, p.21).

Cependant, la question que nous devrions nous poser serait : est-ce que ces aspects culturels devraient être enseignés avec le même degré d'importance que les traits linguistiques dont auraient pressamment besoin les apprenants ?

Nous pensons en réalité que les contenus culturels dans les programmes de FOS pourraient être relégués au deuxième rang, car dans un contexte d'apprentissage où le temps est très limité et où les apprenants ont plus besoin de lexique, de règles de grammaire... pour pouvoir comprendre et s'exprimer, les composantes linguistiques devraient prendre le pas sur les aspects culturels, du moins lors des premières séances.

1-3-3) FLS, FOS, quelles différences et quelles similitudes ?

Plusieurs convergences peuvent s'opérer entre le FLS et le FOS. L'une des similitudes principales entre ces deux concepts est l'aspect fonctionnel de l'apprentissage, en effet dans beaucoup de situations que cela soit pour le FLS, mais surtout pour le FOS, la langue française s'apprend et s'enseigne pour pouvoir comprendre un savoir quelconque ou communiquer dans un contexte et un domaine spécifique,

« En clair, dans le cas du FLS comme dans le cas du FOS, l'adjectif fonctionnel veut dire que l'apprentissage du français n'est pas autotélique, mais qu'il sert à autre chose, qu'on l'apprend avec un autre objectif que lui-même » (CHNANE DAVIN, CUQ, 2009, p.5)

La deuxième ressemblance apparaît dans la prise en compte de la notion d'objectifs. Que cela soit pour le FOS ou le FLS, les objectifs bien qu'ils ne soient pas similaires ou relevant de mêmes domaines, sont plus spécifiques et conçus avec d'avantage de précision.

« *Malgré la difficulté que présente cette notion complexe, il est tout à fait opportun de définir des objectifs d'apprentissage le plus précisément possible.* » (Ibid., p.5)

La troisième ressemblance qui peut s'opérer entre le FOS et le FLS, est la rapidité dans l'apprentissage. A l'école et dans les institutions où se pratique le FLM et où le français est une langue de scolarisation, les apprenants ne sont pas confrontés à un temps d'apprentissage très court, l'enseignement s'étale sur plusieurs séances pendant de longues semaines voire des années, contrairement aux cours de FOS et à quelques cours de FLS où le temps d'apprentissage doit impérativement être respecté et est méticuleusement calculé suivant la demande, les besoins et les attentes des apprenants.

Toutefois, la conception de ses similitudes ne peut pas s'appliquer à tous les coups, car dans beaucoup de situations, notamment au Maroc, le français est enseigné aux apprenants en tant que langue seconde et n'intervient pas comme *langue de scolarisation*, il ne sert pas d'outils pour apprendre les autres matières et les différentes disciplines enseignées au primaire au collège et au lycée. C'est en réalité l'arabe qui détient ce privilège, ce qui montre que l'aspect fonctionnel n'est plus de rigueur, de plus l'enseignement du français au primaire s'étale sur plusieurs années au Maroc, la limite du temps n'est plus prise en compte.

Nous pouvons donc affirmer que les ressemblances décrites quelques lignes plus haut, ne peuvent s'établir que dans quelques situations bien distinctes, lorsque la langue française est la langue de scolarisation et lorsqu'elle est définie comme vecteur de savoirs et de sciences.

S'il existe quelques ressemblances qui peuvent apparaître dans des circonstances et des contextes bien définis les divergences conceptuelles et les différents aspects au niveau méthodologique sont bien plus multiples.

On peut en effet considérer que la différence d'âge des apprenants est l'une des différences les plus marquantes entre le FLS et le FOS. Le français, lorsqu'il est langue seconde, est dans plusieurs cas enseigné à l'école dès le primaire et parfois à partir même de la maternelle jusqu'au baccalauréat, le public visé est les moins jeunes, les jeunes et les adolescents. Les cours de FOS quant à eux visent plus

spécialement les adultes, mais seulement lorsqu'ils savent déjà lire et écrire et ne sont pas considérés comme analphabètes.

« Toutefois, la différence d'âge n'est pas totalement discriminante par rapport au FOS, car aujourd'hui le renouveau de l'intérêt porté aux besoins linguistiques des adultes migrants renvoie en grande partie aux méthodologies d'enseignement du FLE pour adultes en milieu homoglotte, voire à l'alphabétisation et à la lutte contre l'illettrisme qui ne concernent pas seulement les non francophones. Le FOS s'adresse lui aussi à des adultes, mais, généralement, ceux-ci savent déjà lire et écrire et ont des habiletés d'apprentissage établies ». (Ibid., p.7)

Le développement psychologique et cognitif chez les apprenants du FLS est une autre divergence très palpable entre le FLS et le FOS. Lorsqu'une langue est enseignée à un âge précoce, elle transmet par son apprentissage d'autres connaissances et savoir-faire qui contribuent fortement au développement psychologique et cognitif des apprenants, ce même développement peut varier d'un public à un autre et d'un contexte à un autre, suivant la place du français dans la société, s'il est considéré comme langue de scolarisation ou à l'inverse il n'est pratiqué que lors des cours de français.

Bien que le développement psychologique et cognitif se réalise instantanément lors de l'apprentissage d'une langue, il ne s'applique pas de la même intensité à l'âge adulte.

« On peut faire l'hypothèse que l'impact de la langue est variable sur ce point d'un public à l'autre. Dans sa configuration de langue de scolarisation, les enfants apprennent à lire et à écrire à travers le français. C'est par lui qu'ils acquièrent tous les savoirs et savoir-faire scolaires. Le français joue donc un rôle privilégié dans le développement psychologique de ces jeunes. Même si l'acquisition d'une nouvelle langue n'est jamais neutre, l'impact développemental est loin d'avoir la même importance à l'âge adulte. » (Ibid., p.7)

Le troisième point de divergence entre le FLS et le FOS réside dans le caractère volontaire ou obligatoire de l'apprentissage. A l'école primaire, les cours de français (langue seconde) sont obligatoires, l'apprenant est obligé d'assister et de travailler, par conséquent de pratiquer le français, contrairement aux cours de soutien du français des affaires par exemple, l'apprenant prend l'initiative de s'inscrire et d'assister régulièrement.

L'identité peut aussi être un point d'opposition entre le FLS et le FOS. Prenons par exemple les cours de FLS dédiés aux migrants venus travailler en France, ce type de cours contribue à leur intégration dans la société française et participe systématiquement au développement de leurs identités, contrairement aux cours de FOS où l'aspect identitaire n'est pas pris en compte.

« Alors que le FLS joue un rôle identitaire très important parce qu'il conditionne non seulement l'intégration présente mais encore future des apprenants jeunes et adultes, on ne peut affirmer cela que de façon très marginale pour les apprenants de FOS et de FLA. » (Ibid., p.8)

La dernière différence apparente entre le FLS et le FOS est l'évaluation, puisque la forme des épreuves peut être distincte suivant le type d'enseignement et suivant le champ dans lequel il s'intègre.

Dans les écoles primaires, dans les collèges et les lycées, l'évaluation est plus sommative, les apprenants sont soumis à des contrôles réguliers, à des épreuves qui sanctionnent les élèves suivant leurs prestations linguistiques, alors que dans les cours de FOS, les apprenants sont tout d'abord soumis suivant les cas à une évaluation formative.

2) Les quatre étapes clés du FOS

Lorsqu'on parle généralement du FOS, on évoque certainement les enseignements qu'il peut intégrer ou qui s'en rapprochent, comme l'enseignement des langues spécialisées et du français scientifique. Bien qu'il est important d'explicitier les liens qui s'établissent entre le FOS et tous ces concepts, nous n'allons pas les aborder lors de ce chapitre, nous préférons les intégrer dans une autre partie qui se penchera sur les spécificités des langues spécialisées et sur la terminologie savante employée

(langue de spécialité, langue spécialisée, technolecte). Nous nous focaliserons dans ce chapitre sur le FOS et les spécificités de son enseignement, sur les quatre étapes qui régissent la mise en place d'un programme de FOS et sur les différentes contraintes que pourrait rencontrer un enseignant-concepteur lors de l'élaboration d'un cours de FOS.

2-1) La demande ou l'offre de formation : le point de départ

- La demande de formation

Il existe deux types de formations de FOS, la première est une demande précise qui doit répondre à des besoins précis, suivant un contexte et un public spécifiques. La demande peut être formulée par un organisme, un institut ou même un gouvernement ou un Etat. C'est le cas de notre étude qui se penche sur la demande faite par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Formation des Cadres dont l'objectif est l'élaboration d'un cours de langue pour les étudiants scientifiques à l'université.

Ce type de formation peut survenir inopinément suivant des accords qui auraient été signés entre deux Etats ou deux institutions.

« Notons également que ces demandes de formation sont souvent imprévisibles. Il suffit qu'un pays non francophone signe, par exemple, un accord de formation avec la France dans un domaine donné pour qu'une formation de FOS devienne une nécessité pour mettre en pratique l'accord signé. » (QOTB, 2009, p.

MANGIANTE et PARPETTE citent dans leur ouvrage *Le français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, un bon nombre d'exemples de demandes de formations.

On peut citer par exemple, les agriculteurs ukrainiens désireux d'effectuer un stage de six mois en France et qui doivent apprendre le français en un laps de temps très court avant de pouvoir voyager en France, ou encore le cas du personnel hôtelier jordaniens entrant dans le cadre d'un programme de développement du tourisme et devant suivre une formation linguistique en français sur les métiers hôteliers.

Cependant, même si les demandes de programmes de FOS sont très nombreuses pour répondre à des besoins dans des domaines professionnels, il existe aussi beaucoup de demandes de formations pour les étudiants.

Il existe deux types de formations pour les étudiants, le premier a pour but de répondre à des besoins immédiats en langue pour des étudiants non francophones venus poursuivre leurs études en France, le deuxième type d'enseignements de FOS est destiné aux étudiants voulant poursuivre leurs études en français, mais dans leurs pays d'origine. Notre étude entre exactement dans le cadre de cette approche de l'enseignement du FOS.

Il existe un troisième type d'enseignements quelque peu exceptionnel, que l'on attribue au FOS, celui-ci est pratiqué pour les enfants ou les adolescents nouvellement arrivés en France suivant une scolarité obligatoire dans le primaire ou dans le secondaire et qui doivent intégrer des cours de soutien en FLE. Toutefois, nous ne pensons pas que ce type d'enseignement puisse être apparenté au FOS, car premièrement ces types d'enseignements ne ciblent pas des adultes et deuxièmement ils n'intègrent pas un enseignement spécifique à un domaine de spécialité.

- Les offres sans demande de formations

Parallèlement aux demandes de formations précises formulées par un organisme quelconque, il existe des instituts, des centres de langues ou des organes privés qui proposent des formations de FOS. Ces types de formations, contrairement aux programmes de FOS s'établissent en fonction d'une demande non pas institutionnelle, mais plutôt sociale. Ils ciblent un public beaucoup plus large et diversifié et désirent apprendre le français pour évoluer dans la même spécialité.

« La mise en place des cours n'est pas le résultat d'une demande, mais une sorte d'anticipation du centre de langue, dans le souci de diversifier son offre et donc ses clients. Ne sachant pas à l'avance quel sera exactement le profil du public intéressé, l'organisme se doit de proposer un programme pouvant convenir au plus grand nombre possible, et visant non pas des métiers (infirmière, médecin, secrétaire médicale, par exemple), mais l'ensemble de la branche d'activité professionnelle (BAP), en l'occurrence celle de la médecine. Nous ne sommes pas plus dans une logique de la demande, mais bien dans

une logique de l'offre qui conduit à travailler pour un public plus large, donc moins précisément identifié et a priori diversifié » (MANGIANTE, PARPETTE, 2004, p.13)

Si les demandes de formations sont plus ciblées, visent à recenser la majorité des énoncés et élaborent des activités pédagogiques en fonction de l'activité professionnelle du public qui est bien défini (exemple des infirmières bulgares), les offres de formation en FOS, quant à elles créent des programmes en langue de spécialité suivant un domaine bien précis (la médecine, le droit, le tourisme, l'économie...) et ne ciblent pas spécialement un type de public distinct (comme des réceptionnistes dans un hôtel par exemple), mais proposent une formation à tout le public intéressé par le français du tourisme, qu'ils soient réceptionniste, maîtres d'hôtel ou voiturier... Ainsi, le programme est plus large, moins spécifique et pourrait ne pas répondre à tous les besoins.

2-2) L'analyse des besoins

2-2-1) La notion de besoin en didactique des langues

Qu'est-ce que la notion de besoin ?

La notion de « besoin » est très difficile à définir en raison de ses multiples significations et sa polyvalence dans différents domaines relevant à la fois de la psychologie, de la sociologie, voire très récemment de la didactique des langues.

En psychologie, MASLOW a pu élaborer une hiérarchie où il classifie les besoins que peuvent ressentir les acteurs sociaux. Il distingue cinq types de besoins : les besoins physiologiques qui viennent du corps (manger, boire, dormir...) les besoins de sécurité (du corps, de l'emploi, de la santé...), les besoins d'appartenance et affectifs (amour, amitié, famille...), les besoins d'estime (reconnaissance et respect des autres, notoriété, confiance...), et enfin les besoins de réalisation de soi (moral, poursuivre les buts et les objectifs...).

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

RICHTERICH, propose une définition intéressante de la notion de besoin que l'on pourrait parfaitement associer à la philosophie de l'enseignement 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 » (RICHTERICH, 1985, p.95)

RICHTERICH, 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.

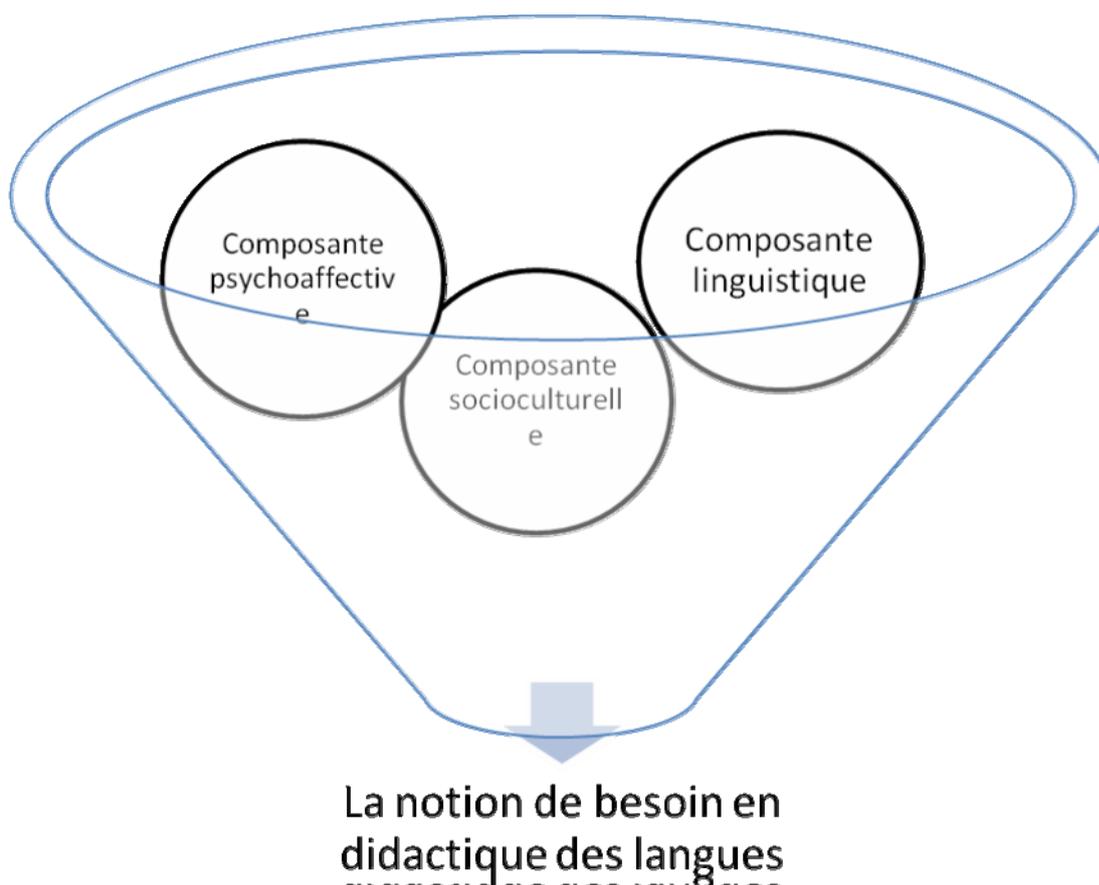
Les besoins concrets / figurés : les besoins concrets sont identifiables grâce à des moyens concrets (comme les tests de positionnement par exemple), alors que les besoins figurés sont émis par les convictions des apprenants et émanent de leurs représentations.

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.

2-2-1-1) Les composantes des besoins en didactique des langues

Les besoins langagiers regroupent trois composantes essentielles :

La composante linguistique, La composante psychoaffective, et la composante socioculturelle :



- La composante psychoaffective :

Lorsqu'un individu désire apprendre une langue étrangère, il ressent généralement au début des cours un sentiment d'insécurité qui le fait douter sur sa capacité à pouvoir poursuivre l'apprentissage de cette langue. L'apprenant est obligé de surmonter cette forme d'insécurité linguistique, parce qu'il est parfois contraint de suivre l'apprentissage. Toutefois, il arrive que les apprenants n'arrivent pas à surmonter ce sentiment d'insécurité linguistique et finissent par abandonner les cours de FOS. Il existe des solutions pour remédier à ce problème, surtout lors des premières séances :

« Il (l'enseignant) pourrait, au début de l'apprentissage, affirmer aux apprenants leur capacité de dépasser ce début « insécurisant ». Pour ce faire, nous recommandons de:

- 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,
- Tenir compte, notamment en classe de FOS qui est souvent hétérogène, du facteur de l'âge des apprenants de leurs statuts et aussi de leurs professions. » (QOTB, 2009, p.97)

- La composante linguistique :

Elle comporte trois points principaux, tout d'abord la communication en classe qui doit se faire généralement en langue étrangère et que les apprenants n'arrivent pas à comprendre. Il est vrai que lors des premières séances, les apprenants ont quelques difficultés à pouvoir comprendre les consignes émises par l'enseignant, il est important à ce moment-là de familiariser les apprenants à évoluer en classe en langue étrangère, en s'adressant aux apprenants avec une langue simple et des consignes claires et faciles à retenir.

Le deuxième point important de la composante langagière est l'écart entre la communication apprise en classe et celle de la vie réelle. En effet dans beaucoup de situations l'apprenant se sent désacclimaté avec les différents supports, car souvent ils ne sont pas adaptés aux situations de communications réelles auxquelles l'apprenant doit faire face. Les apprenants montrent un plus grand enthousiasme lorsqu'il s'agit d'étudier des situations de communication qui s'apparentent avec le contexte réel dans lequel ils évoluent. C'est pour cette raison que l'on préconise d'opter pour le choix des documents authentiques et même s'ils ne sont pas parfaitement identiques à la communication réelle, ils contribuent à mieux affronter les situations de la vie quotidienne que cela soit dans le domaine universitaire ou professionnel.

« 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. » (Ibid., p.98)

Le troisième point, quant à lui renvoie à *l'apprentissage lui-même et ses représentations chez l'apprenant en tant que valeur d'échange. Ces représentations peuvent soit faciliter ou freiner l'apprentissage.*⁶

- La composante socioculturelle :

Comme nous l'avons signalé quelques lignes plus haut, la culture a une place plus qu'importante dans l'enseignement du FOS, car sans un arrière-plan culturel beaucoup de malentendus peuvent s'interposer et l'apprenant ne pourra pas interagir efficacement avec des interlocuteurs étrangers. De plus, la dimension socioculturelle dans l'enseignement du FOS permet aussi de rendre la mise en pratique du programme beaucoup plus authentique et contribue à son rapprochement avec les situations de la vie réelle. L'aspect socioculturel constitue certes, un besoin considérable, mais il ne faudrait pas le préférer aux autres besoins langagiers qui demeurent, selon nous, les plus urgents surtout lorsque le temps ne joue pas en la faveur de la formation.

2-2-2) Pour une analyse des besoins évolutive et ciblée

Il est important de ne pas considérer l'analyse des besoins comme étant un produit fini, bien au contraire, pour la conception d'un programme de FOS il faudrait entrevoir l'analyse des besoins comme une progression.

« L'analyse des besoins, n'est pas une recherche achevée une fois pour toutes à partir d'un instant t dans la démarche de conception de la formation. Il est préférable de la considérer comme évolutive... » (MANGIANTE, PARPETTE, 2004, p.24)

En effet, en raison du temps imparti, l'enseignant-concepteur élabore un curriculum en fonction de choix qu'il a lui-même opérés, mais qui peuvent s'avérer insuffisants ou même inadaptés aux attentes des apprenants. Cette inadéquation des programmes pourrait aussi être la conséquence d'une demande faite par la direction d'une institution quelconque et qui ne coïncide pas avec les réels besoins et attentes du public. Ajoutons à cela qu'au fur et à mesure que la formation progresse, d'autres

⁶ <http://www.le-fos.com/profil.besoins.htm>

besoins peuvent se faire ressentir et obligerons l'enseignant à concevoir d'autres outils pour répondre à l'attente des apprenants.

Il est donc recommandé d'actualiser les programmes et les choix des orientations au fur et à mesure que le contact subsiste avec les apprenants.

Par ailleurs, les besoins peuvent aussi être différents dans une même spécialité ou dans un même domaine d'activité. Lorsqu'on suit des études en biologie par exemple, on est censé savoir que les débouchés ne seront pas les mêmes. Ainsi suivant les spécialités, l'enseignant-concepteur devra orienter ses choix pédagogiques et didactiques suivant les différents usages de la langue auxquels seront confrontés les futurs diplômés.

Pour notre étude, le problème ne se pose pas au niveau de la spécialité, puisque notre problématique ne se focalise pas sur un public professionnel, mais plutôt sur un public étudiant qui suit le même parcours scolaire et aura pratiquement les mêmes vocations professionnelles. Le problème réside en réalité non pas dans la diversité de la spécialité, mais plutôt dans l'hétérogénéité des niveaux et des compétences langagières et communicationnelles des étudiants. En effet, les étudiants de niveau B ont des pré-acquis beaucoup plus développés que les étudiants de niveau A, de même que les étudiants du niveau A devront apprendre des savoir-faire que les étudiants de niveau B ont déjà acquis. C'est ainsi qu'il est vivement conseillé de modeler les choix pédagogiques et le curriculum en fonction des besoins, mais aussi du niveau des étudiants dans une même spécialité.

2-2-3) Démarches pour l'analyse des besoins

Deux aspects sont à prendre en considération lorsqu'il est question de l'élaboration d'un programme de FOS ; premièrement la précision de l'objectif à atteindre (quels sont les besoins des étudiants et qu'est ce qu'ils doivent apprendre) et deuxièmement l'urgence de cet objectif (le manque de temps). C'est pour cette raison que le concepteur de programme dans un cours de FOS est contraint de lister avec une grande précision les différentes situations de communications auxquelles l'apprenant devra être confronté, dans le but de relever la majeure partie (pour ne

pas dire la totalité) des savoir-faire langagiers et méthodologiques (structures syntaxiques, lexique, grammaire, phonétique, prise de notes...) que l'apprenant sera amené à apprendre. Pour ce faire, l'enseignant de langue ou le concepteur devra obligatoirement étudier, analyser et observer le terrain dans lequel l'apprenant évolue, lorsqu'il travaille ou étudie.

« 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, p.22)

En effet le concepteur de programme devra se poser des questions et se mettre dans la peau de l'apprenant, prendre sa place et se demander quels sont les aspects qu'un individu dans telle ou telle situation devra exprimer en français, quel lexique il devra utiliser et comment, quels seront les outils linguistiques ou communicationnels dont il aura besoin.

MANGIANTE et PARPETTE citent quelques questions qui pourront constituer le point de départ d'une réflexion sur les besoins d'un public distinct ou d'une demande précise :

- *A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ?*
- *Avec qui parlera-t-il ?*
- *A quel sujet ?*
- *De quelle manière ?*
- *Que lira t-il ?*
- *Qu'aura-t-il à écrire ?*

Ces questions, bien qu'elles paraissent quelque peu simplistes, permettront à l'enseignant ou au concepteur de programme de se forger une idée sur la pratique du français dans un contexte bien défini, d'imaginer comment se fera la

communication en français dans un contexte situationnel donné, en s'appuyant sur sa propre expérience du Monde, sur sa culture et sur son savoir encyclopédique.

Toutefois, selon les domaines et les disciplines scientifiques, un concepteur de programme ne peut pas concevoir toutes les formes du discours, en effet il est quelque peu aisé d'imaginer quel sera le type de discussion entre une infirmière et un patient, mais lorsqu'il s'agit d'un entretien purement technique entre deux médecins légistes par exemple ou entre un groupe de spécialistes, la tâche est quasiment impossible pour un enseignant de français non initié à l'Art de faire guérir de pouvoir connaître ce qui pourrait se dire.

Par ailleurs, il serait aussi intéressant de signaler que l'analyse des besoins prend différents tournants suivant l'offre ou la demande de la formation. Si la demande de formation émane d'une institution, l'enseignant de français focalise son attention sur les apprenants et sur le terrain. Contrairement à l'offre de formation qui est bien plus large et cible différents types d'apprenants dans un même domaine et où le concepteur de programme *s'intéresse plus aux thèmes de la discipline qu'aux situations de communication* (Ibid., p.22). A ce moment l'enseignant focalise son attention sur les contenus des disciplines, sur les différents sous-thèmes qui la composent. Voici quelques exemples de sommaires de matériel pédagogiques de français de spécialité :

« Le français médical : hypertension artérielle, syndrome dysentérique, chirurgie cardiaque, etc.

Le français de l'agronomie : agro climatologie, sols, plantes cultivées etc.

Le français du droit : les institutions politiques nationales, les juridictions européennes, les obligations, etc. » (Ibid., p.23)

2-2-4) Les outils pour l'analyse des besoins

L'analyse des besoins doit s'établir en répondant tout d'abord à des questions cruciales qui permettront de connaître le contexte dans lequel évoluent les apprenants. Il est nécessaire de connaître par exemple le lieu où va se dérouler la formation (en France ou dans le pays d'origine des apprenants), car plus l'enseignant concepteur est éloigné des situations de communication, plus la tâche sera compliquée pour définir les besoins des apprenants. Il est plus facile pour un

concepteur de programme de FOS d'élaborer un programme et de définir les situations de communication lorsqu'il se trouve dans le terrain où les apprenants devront utiliser la langue.

« Selon que la formation a lieu sur le terrain d'utilisation de la langue ou à distance, le formateur sera proche ou éloigné des situations cibles et l'impact de cette alternative sur l'analyse des besoins se conçoit aisément » (Ibid., p.25)

Prenons le cas des étudiants marocains poursuivant leurs études à l'université. Si un concepteur de programme de FOS se trouve au Maroc, il pourra effectuer une enquête pour pouvoir connaître les différentes situations de communications auxquelles seront confrontés ces apprenants, les types de documents qu'ils auront à étudier et les caractéristiques du technolècte qu'ils devront étudier. Or, si ce même concepteur de programme se trouvait ailleurs, il aurait certainement plus de difficultés à analyser les besoins des étudiants, car son expérience du Monde et son imagination seules ne pourront l'aider à cerner les situations de communication, il serait en manque de sources et d'informateurs et cela aurait de fortes répercussions sur la fiabilité des données qu'il aura à traiter. C'est pour cela que la proximité géographique joue un rôle plus qu'important dans l'analyse des besoins.

Pour l'analyse des besoins, l'on doit répondre à deux questions essentielles :
Premièrement ; quelles sont les informations à recueillir et deuxièmement comment faire pour collecter ces informations ?

Pour identifier le type d'informations à collecter, il faudrait s'interroger sur le contexte et sur les pratiques qui sont au centre de la fonction des apprenants :

- Quelles sont les situations de communications auxquelles sont confrontés les apprenants ?
- Dans quels lieux ?
- Avec quels types d'interlocuteurs ?
- Quelles actions seront-ils amenés à réaliser en usant de la langue française ?
- Seront –ils confrontés beaucoup plus à une production orale ou écrite ?

- Dans quel contexte socio-éducatif évoluent-ils ?
- Quels seront les différents aspects socioculturels qui pourraient interagir dans ce type d'enseignement du FOS ?
- ...

La manière de recueillir les informations quant à elle impose l'usage de pratiques et d'outils ciblés en fonction de deux paramètres :

- « *Soit le formateur n'a pas de contact préalable avec les apprenants* »
- « *Soit il a la possibilité de les rencontrer avant le début des cours* »
(Ibid., p.25)

L'enseignant-concepteur peut interpellier différentes ressources lorsqu'il n'est pas à même de rencontrer les apprenants avant le début de la formation.

Premièrement, son savoir encyclopédique ainsi que son expérience peuvent contribuer largement à pouvoir recenser les situations de communication. Nul doute qu'un enseignant-concepteur doit avoir une certaine connaissance, même partielle, du domaine de la médecine, du tourisme ou encore de l'économie...

Il peut ainsi identifier quelques énoncés que pourraient s'échanger un médecin et son patient, ou un réceptionniste avec des clients d'hôtel.

Deuxièmement, l'enseignant-concepteur pourra aussi mettre à profit son entourage ou ses contacts pour cerner les différentes situations de communication et pour collecter le maximum de données. En effet, tout concepteur de programme devrait interpellier un ami médecin ou un membre de sa famille banquier pour qu'ils puissent l'approvisionner en matière de lexique par exemple ou d'énoncés fréquemment utilisés entre spécialistes.

Troisièmement, pour compléter l'analyse des besoins, l'enseignant concepteur pourra se référer aux méthodes existantes dans le marché. Des méthodes de FOS qui traitent d'un domaine bien précis, comme le français du tourisme ou celui du droit.

Par ailleurs, si l'enseignant concepteur a la chance de pouvoir entreprendre un contact avec les apprenants avant le début des cours, il pourra en plus de toutes les ressources citées ci-dessus interroger les étudiants, ce qui permettra une analyse des besoins beaucoup plus rigoureuse. Plusieurs outils sont à la disposition du

concepteur de programme pour enquêter sur les besoins des apprenants, on peut en citer trois :

L'observation, le questionnaire et l'entretien.

Ces trois techniques d'enquête ont été utilisées, lors de l'analyse des besoins que nous avons-nous même réalisée dans le cadre de notre étude.

L'usage et les spécificités des trois méthodes d'enquête employées seront détaillés plus loin lors de la partie pratique.

- D'autres outils conceptuels pour l'analyse des besoins

D'autres outils conceptuels peuvent s'offrir à l'enseignant-concepteur pour pouvoir analyser les besoins du public.

Nous reprenons en réalité la liste des grilles d'analyse qui a été faite par Hani QOTB dans son ouvrage ; *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet* (QOTB, 2009, 129).

Parmi les grilles d'analyse des besoins plus connues et les plus utilisées en FOS, nous pouvons citer :

La grille d'analyse de HUTCHINSON et WATERS 1987 :

« *Pourquoi les apprenants suivent-ils les cours ?*

- *Facultatif ou obligatoire*

- *Besoins apparents ou non*

- *Incidence sur statut professionnel, salaire, promotion*

- *Quels bénéfices les apprenants escomptent-ils ?*

- *Quelle est leur attitude vis-à-vis des cours à «objectifs spécifiques ».*

- *Veulent-ils vraiment réaliser des progrès dans la langue cible ou déplorent-ils le temps ainsi occupé ?*

- *Comment les apprenants apprennent-ils ?*

- *Quel est leur « background » en matière d'apprentissage ?*

- *Quelle est leur conception de l'enseignement/apprentissage ?*

- *Quelle méthodologie les attire ?*

- *Quelles techniques pédagogiques sont de nature à les rebuter ?*

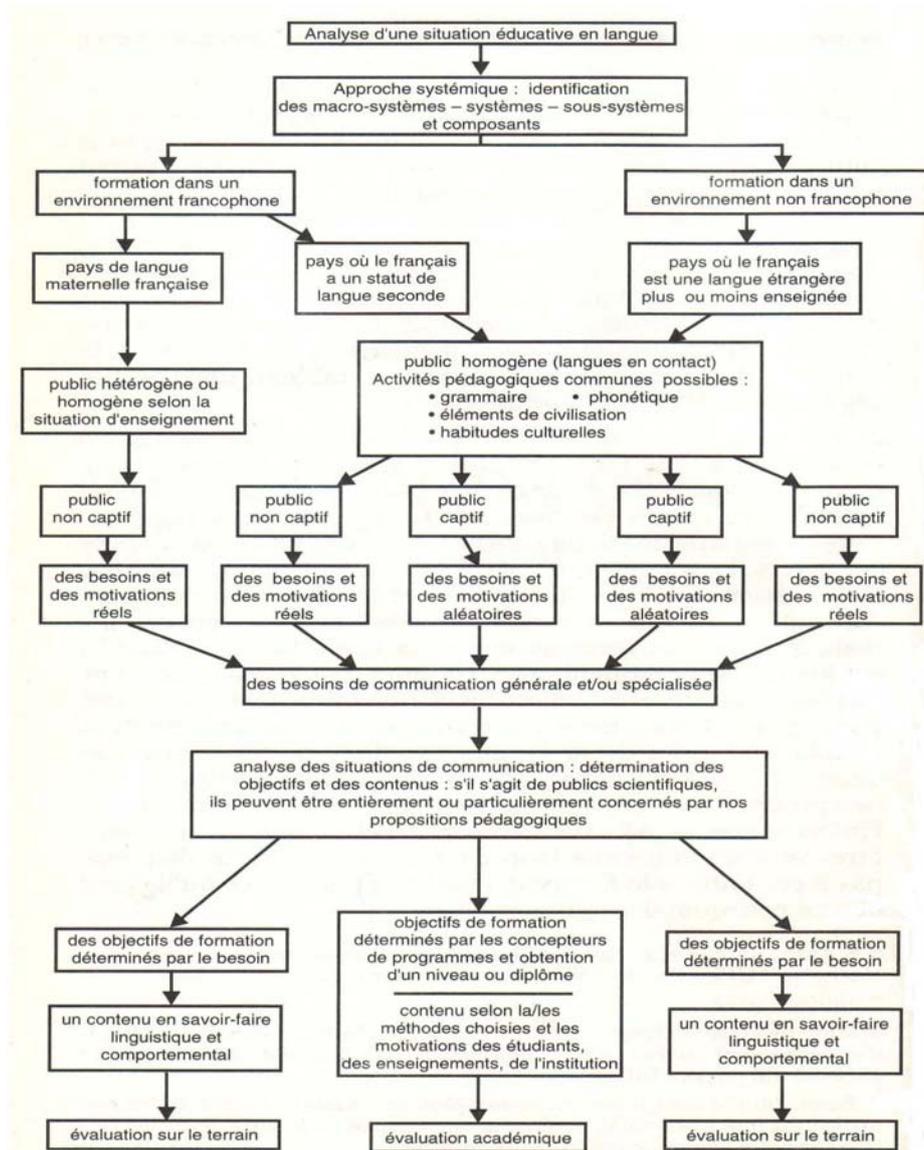
- *Quelles sont les ressources disponibles ?*

- *Nombre et compétence professionnelle des enseignants.*

- *Attitude des enseignants vis-à-vis des cours « à objectifs spécifiques ».*

- Attitude et connaissances des enseignants concernant le contenu (domaine, matière ou sujet).
- Matériel.
- Assistance.
- Possibilité d'activités en dehors de la classe.
- Qui sont les apprenants ?
- Age, sexe, nationalité.
- Que savent-ils de /dans la langue cible ?
- Que savent-ils du/concernant le contenu (domaine, matière ou sujet)
- Quels sont leurs centres d'intérêt ?
- Quel est leur « background » socioculturel ?
- A quel type d'enseignement sont-ils accoutumés ?
- Quelle est leur attitude à l'égard de la langue cible et du monde où on la parle ? (Monde anglophone, francophone...) ?
- Où le cours a-t-il lieu ?
- L'environnement est-il agréable, triste, bruyant, froid, etc. ?
- Quand le cours a-t-il lieu ?
- A quelle heure ?
- Avec quelle fréquence (journalière, hebdomadaire) ?
- A plein temps, à temps partiel.
- Coexistant aux besoins antérieurs »

Le tableau d'analyse, dans l'ouvrage *Pratiques du français scientifique*, de Simone Eurin BALMET et Martine Henao DE LEGGE : p.79



Les paramètres descriptifs des publics de FOS de LEHMANN :

« Le Public :

-Est-il universitaire ou professionnel ?

-Est-il volontaire ou captif ?

-Est-il homogène ou hétérogène ?

*quant à la langue maternelle ?

*quant à son niveau dans la langue-cible ?

*dans l'exercice de la spécialité ?

*quant aux habitudes et savoir-faire d'apprentissage ?

*quant au temps qu'il peut consacrer à l'apprentissage ?

*quant aux objectifs langagiers visés à atteindre ?

-De quelle nature sont les spécialités pratiquées ?

- L'objectif langagier recherché est-il : très/assez/ peu spécifique ? homogène/ diversifié en terme de compétence langagière ?
- La concrétisation de l'investissement est-elle :
 - immédiate, circonscrite, précise et requise ?
 - différé, diffuse et aléatoire ?
- La formation est-elle une étape d'un ensemble (comportant un avant et un après explicitement identifiables) ou forme-t-elle un tout isolé ?
- Quelle est la localisation de l'apprentissage ?
 - en pays /zone francophone ou non ?
 - concernant l'institution de formation ?
- Quelle est la nature des moyens disponibles en personnel enseignant ; savoir-faire général et spécifique, disponibilité, adaptabilité, aptitude (au)/ habitude (du) travail en équipe, possibilité/ nécessité d'une formation complémentaire ou spécifique (elle-même liée ou non à l'opération) ?
- Quelle est la nature des moyens matériels ?
 - en locaux ?
 - en « outils pour la classe » (manuels et ouvrages) :
 Existent-ils ? Peut-on se les procurer ? Faut-il les élaborer ? Les adapter à partir d'outils existants ? En moyens technologiques (notamment de production et reproduction du son, de l'image, du texte écrit) : existent-ils ?
 Peut-on se les procurer ? Pourra-t-on/ saura-t-on les utiliser ? En assurer la conversation et la maintenance ? »

La grille d'analyse des responsables de la coopération culturelle et du français au Ministère des Affaires Étrangères :

« 1) Qui est l'apprenant ?

- Age, sexe, nationalité, profession, activité ?
- Passé socioculturel
- Centres d'intérêt
- Connaissances d'autres langues...
- Personnalité, habitudes culturelles...

2) Quelles sont ses motivations ?

- L'intérêt personnel-plaisir d'apprendre.
- Certification voulue ou obligatoire

-Formation choisie ou imposée

-Nécessité professionnelle (immédiate ou à venir)

-Incidence sur le statut, la promotion, le salaire.

-avantages escomptés.

3) Quel est son rapport à la langue cible ?

-Que connaît-il de la langue cible ?

-Son attitude par rapport à la langue cible et le monde où on la parle ?

-La représentation qu'il a du pays où on la parle ?

4) Comment apprend-il ?

-Son passé en matière d'apprentissage.

-Sa conception de l'enseignement/apprentissage

-son rythme d'apprentissage

-ses méthodes et techniques pour apprendre

-Quels supports privilégie-t-il ?

-Son rapport à l'enseignant-animateur.

5) Présence d'un environnement favorable ?

*-Le milieu dans lequel il évolue (ouverture vers l'extérieur, tradition similaire, -
contexte social favorable...)*

-Accès à des bibliothèques, centres de ressources...

-Disponibilité de médias dans la langue cible

-Contact avec des allophones

- Voyages....

6) Contexte de la formation

-Initiale/continue

-Lieu/horaire

-Partie intégrante de l'activité principale ou activité prise sur le temps libre.

-Gratuit/payante (payée par qui) ? »

Bien entendu, chaque grille d'analyse présentée ci-dessus a ses spécificités et ses contraintes, on peut tout à fait opter pour l'utilisation d'une grille dans une situation éducative donnée ou pour une demande ou un public précis.

Par exemple, la grille d'analyse de HUTCHINSON et WATERS de 1987, met beaucoup l'accent sur la motivation de l'apprenant et le met au centre de l'apprentissage.

Celle d'Eurin BALMET et d'Henao DE LEGGE, prend en considération : l'environnement où se déroule l'information (contexte francophone, non francophone ou langue seconde), les activités pédagogiques communes de différentes spécialités (grammaire, phonétique, éléments de civilisation, habitudes culturelles), le type de public (captif ou non captif), le type d'évaluation (académique ou autoévaluation)

2-3) La collecte des données

Après avoir déterminé les différents besoins des apprenants, l'enseignant-concepteur peut passer à l'étape suivante de l'élaboration d'un programme de FOS, celle de la collecte de données.

La collecte des données constitue l'étape cruciale pour l'élaboration d'un programme de FOS, car à travers cette quête de l'information, l'enseignant concepteur obtient une idée un peu plus claire de ce que les apprenants doivent affronter, ce qui lui permet de compléter ou de modifier l'analyse des besoins qu'il avait effectuée auparavant.

2-3-1) L'information du concepteur

L'information du concepteur est la première phase pour la collecte des données.

« La première fonction de la collecte des données est donc d'informer l'enseignant-concepteur sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent » (MANGIANTE, PARPETTE, 2004, p.47)

La spécialisation reste l'un des plus gros problèmes rencontrés dans l'élaboration des programmes de FOS, en effet l'enseignant-concepteur est souvent confronté à des domaines qui lui sont tout à fait inconnus. Il est important à ce moment, pour une collecte de données fiable et fondée, d'entreprendre une enquête de terrain, de sortir du cadre fermé de la classe ou du bureau pour connaître le domaine de spécialité, afin de découvrir les différentes activités liées à ce domaine, mais surtout pour répertorier les multiples situations de communication.

« Cette étape de prise de contact avec le milieu suppose que le concepteur paie de sa personne : qu'il se déplace, prenne des rendez-vous, explique sa démarche et obtienne la collaboration de ses interlocuteurs » (Ibid., p.47)

Lorsqu'on parle de « données », on évoque dans un contexte purement lié au FOS, le corpus qui permettra à l'enseignant concepteur d'élaborer et de modeler un programme de FOS, ce sont en réalité, les enregistrements audio et vidéo, les transcriptions et les notes des interactions et des discours authentiques collectés dans des milieux réels dans lesquels devront évoluer les apprenants.

L'enseignant – concepteur doit se rendre sur le terrain pour collecter ce type de données et pour ce faire, il est nécessaire d'effectuer des stages, de prendre des rendez-vous avec des spécialistes des domaines, de les interviewer, de leur administrer des questionnaires, il doit aussi assister à des réunions à des cours et à des conférences afin d'apprendre des termes nouveaux et connaître les dénominations de concepts et de machines qui lui étaient inconnues auparavant, de connaître le contexte dans lequel devront évoluer les apprenants.

Tout ceci demande des efforts considérables à l'enseignant-concepteur, des efforts tant sur le plan moral et physique que sur le plan financier, car l'enseignant-concepteur pour pouvoir collecter des données sera contraint de se déplacer, voyager, obtenir des rendez-vous, contacter des responsables, obtenir des autorisations...

Il est intéressant de signaler aussi que le contact avec le terrain et l'information de l'enseignant-concepteur doit aussi se faire pour les domaines qui sont connus et qui font partie du quotidien de tout un chacun. On ne peut pas concevoir une collecte de données en tant qu'acteur social, mais plutôt en tant qu'enquêteur, il est ainsi important d'avoir un regard extérieur sur ses propres pratiques sociales ou professionnelles.

Cette question de vision extérieure lors de la collecte des données est encore plus capitale lorsqu'il s'agit de données relevant de l'oral. Les données écrites sont généralement plus faciles à identifier, à traiter parce qu'elles font l'objet de réflexions (les textes sont généralement relus et corrigés), l'individu prend connaissance de ses écrits parce qu'il a une prise de distance, contrairement aux productions orales qui sont beaucoup plus difficiles à enregistrer, puisqu'elles ne laissent aucune trace

matérielle, mais surtout elles sont spontanées et donc n'interpellent pas toujours la vigilance du l'interlocuteur.

Toutefois, si l'enseignant-concepteur, pour une raison quelconque ne peut pas se déplacer pour s'informer sur le terrain, il aura pour aide précieuse, les différentes ressources pédagogiques disponibles sur Internet. On peut parfaitement explorer un domaine en cherchant et en surfant sur le Net, on peut même envisager d'élaborer un cours de FOS à partir de données que l'on aura collecté des différents sites Internet spécialisés et qui proposent parfois des exemples de cours de FOS de différentes disciplines.

L'investigation qu'aura menée l'enseignant-concepteur à travers Internet ne peut bien évidemment pas égaler le travail effectué sur le terrain, car en s'engouffrant dans le contexte que devra affronter l'apprenant, l'enseignant concepteur apprend à mieux connaître les tâches et à mieux identifier les situations de communication. De plus, il n'est pas toujours fréquent que les ressources déjà disponibles en ligne puissent être parfaitement adaptées à une demande précise. Cependant, les ressources sur Internet peuvent être une bonne alternative au cas où le fait de faire une enquête de terrain s'avérerait impossible.

2-3-2) De la collecte des données aux supports pédagogiques

Nous pouvons affirmer qu'il existe deux types de supports pédagogiques, que l'enseignant –concepteur aura à élaborer à partir des données qu'il aura collectées.

Les documents authentiques et les documents préfabriqués.

Après avoir exploré le terrain et effectué son ou ses enquêté(s), l'enseignant – concepteur aura recueilli un corpus, un produit brut qu'il devra confectionner et modeler pour élaborer des documents et des supports pédagogiques, comme des pistes audio, des vidéos ou des documents écrits par exemple.

2-3-2-1) Les documents authentiques

L'enseignant-concepteur a le choix de pouvoir travailler le document qu'il aura à utiliser lors du cours, il peut ainsi le modifier suivant le niveau et les besoins des apprenants, c'est ce qu'on appelle aussi des *documents didactisés*. Par exemple

dans un enregistrement audio d'un cours magistral, l'enseignant-concepteur pourra supprimer les séquences ironiques du professeur qui pourraient fausser la compréhension du texte, de même qu'il pourra ajouter des indications ou des intitulés dans des supports écrits ou des enregistrements pour mieux contextualiser la démarche pédagogique.

« Les données peuvent être traitées, modifiées, pour être rendues plus compréhensibles. C'est le cas lorsque les discours sont complexes et qu'il est nécessaire de les simplifier pour les adapter au niveau du public ou pour construire une progression » (Ibid., p.53)

Toutefois, cela n'exclut pas le fait de proposer des documents authentiques à un public averti, à des apprenants qui ont un bon niveau en français et qui sont parfaitement capables de comprendre un discours complexe relevant d'un domaine précis, mais qui ont besoin de cours de langue pour approfondir leurs compétences langagières.

2-3-2-2) Les documents fabriqués

Après avoir collecté les données suffisantes pour l'élaboration de supports de cours, l'enseignant-concepteur peut envisager une comparaison entre les difficultés langagières du domaine, voire du contexte étudié et le niveau des apprenants qu'il aura prédéfini bien avant lors de l'analyse des besoins. L'enseignant-concepteur aura à faire un choix didactique suivant la situation qui se présentera à lui :

Soit le niveau des étudiants en langue est assez bon pour que l'enseignant-concepteur puisse envisager d'utiliser les documents authentiques, voire selon les situations les modifier.

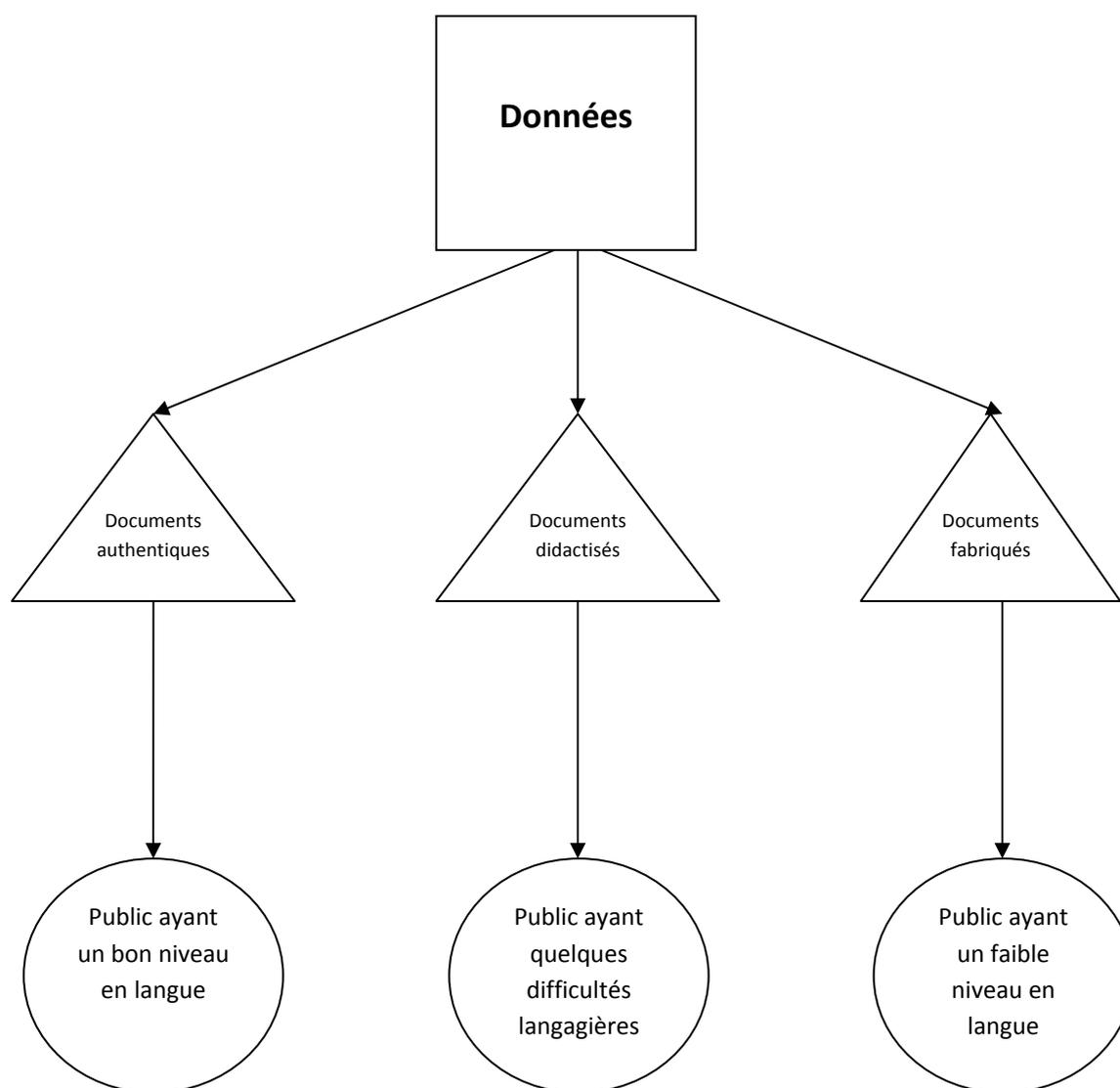
Soit le niveau des étudiants est trop faible pour qu'ils puissent apprendre une langue ou acquérir une compétence langagière à partir de documents originaux extraits de situations réelles.

Confronté à cette deuxième situation, l'enseignant-concepteur pourra alors considérer les données ou les documents authentiques qu'il aura collectés comme une source d'information et une sorte de base de données qui lui permettra de confectionner des supports de cours beaucoup plus adaptés au niveau des apprenants.

« Enfin, les données collectées peuvent ne pas être employées en tant que telles, mais servir de base d'information à la constitution de documents fabriqués » (Ibid., p.55)

L'enseignant-concepteur pourra alors, produire des supports pédagogiques en résumant ou en reformulant par exemple des textes spécialisés, il pourra créer des scénarios pédagogiques à travers des conversations qu'il aura lui-même imaginées en fonction des différentes interactions qu'il aura relevées lors de la collecte de données.

Le schéma suivant illustre et résume les différentes situations auxquelles l'enseignant-concepteur sera confronté :



2-4) L'élaboration didactique

La dernière étape de la mise en place d'un programme de FOS est l'analyse des besoins suivie de l'élaboration des activités didactiques et du cours. Cette dernière étape se caractérise surtout par une réflexion pointue sur la manière dont l'enseignant-concepteur devra transmettre les informations traitées et obtenues lors de la collecte des données.

Cette mise en place de la méthode d'enseignement suppose une prise en compte importante de la dimension pédagogique de la part de l'enseignant-concepteur.

« Si la manière dont les choses se déroulent dans la classe n'est pas solidement pensée, tout ce qui précède perd une grande partie de son utilité »
(Ibid., p.79)

Pour ce faire, l'enseignant-concepteur aura à se poser deux questions fort importantes qui serviront à guider ces choix didactiques, mais surtout pédagogiques :

Quoi enseigner ?

Comment enseigner ?

Si la collecte des données s'est faite dans de bonnes conditions et selon une méthode rigoureuse, l'enseignant-concepteur n'aura pas de trop de mal à répondre à la première question. En effet, il devra lors de cette première phase de l'élaboration didactique choisir les thèmes et les supports qui serviront à la mise en place d'activités langagières et communicationnelles. D'ailleurs, il est fortement recommandé de diversifier les formes des supports, comme les textes, les enregistrements sonores et les vidéos pour permettre aux apprenants de se familiariser au contexte dans lequel ils devront évoluer.

Quant à la deuxième question, elle est en vérité bien plus complexe et nécessite davantage de réflexions de la part de l'enseignant-concepteur, puisqu'il n'est plus seulement question de faire des choix pédagogiques, mais surtout de suivre des démarches de cours spécifiques en fonction du public, de ses besoins et de la nature du contenu à enseigner.

Le choix des activités ainsi que leur mise en pratique s'effectuent bien entendu selon les besoins et les attentes des apprenants et selon leurs niveaux en langue. Par exemple, un enseignant-concepteur devra favoriser l'apprentissage de la compréhension de l'oral à un public qui sera amené à comprendre un discours spécifique et complexe, alors que dans une autre situation où les apprenants devront prendre plus souvent la parole et communiquer oralement, l'enseignant-concepteur devra mettre l'accent lors de l'élaboration didactique sur l'apprentissage de la production de l'oral.

Cette dernière phase de l'élaboration d'un programme de FOS montre les différents rapprochements qui peuvent s'opérer entre le FOS et le FLE. Si les étapes précédentes du FOS que sont la demande de formation, l'analyse des besoins et la collecte des données sont spécifiques à un enseignement spécialisé, la dernière étape qui est l'élaboration didactique interpelle beaucoup les fonds théoriques et les outils utilisés dans les enseignements du FLE.

Pour la mise en place des activités, les spécialistes préconisent une série de conduites à tenir en classe de langue, lesquels contribuent à perfectionner la mise en pratique des activités pédagogiques.

Développer les formes de travail participatives : c'est-à-dire favoriser et encourager la pratique langagière dans le cours de langue, donner la priorité à l'apprenant, le mettre au centre de l'apprentissage et minimiser les interventions de l'enseignant.

« Considérons que c'est la pratique qui assure l'apprentissage, et non l'enseignement en lui-même, nous veillons à limiter la participation de l'enseignant, à la rendre discrète pendant le déroulement des activités. Son rôle est capital dans toutes les étapes qui précèdent le cours, mais il est important que la classe soit avant tout le champ d'action des apprenants »
(Ibid., p.79)

Créer le plus possible une communication réelle dans le but de favoriser l'échange avec ses apprenants et la concertation surtout au niveau des domaines et des spécialités.

Il est fortement conseillé en effet d'entreprendre un rapport de réciprocité avec les apprenants pour pouvoir affiner encore plus la collecte des données et cibler davantage les activités pédagogiques, autrement dit, de se faire aider par les apprenants, de se concerter avec eux et d'établir un dialogue enseignant-apprenant qui aiderait beaucoup plus l'enseignant à mieux comprendre le technolecte d'un domaine précis.

« Cette relation ne présente aucun danger si elle est exploitée. Le professeur ne court aucun risque d'être déstabilisé. Le dialogue entre l'étudiant qui explique à son formateur une notion spécialisée favorise l'authenticité des échanges pédagogiques. » (CHALLE, 2002)

En réalité nous ne partageons pas totalement l'idée affirmée par CHALLE dans la citation ci-dessus. Il serait intéressant bien évidemment de créer un climat convivial et d'échange entre l'enseignant et l'apprenant dans le but d'une entraide mutuelle. Que l'enseignant transmette le savoir relatif à la langue et que l'apprenant renseigne l'enseignant sur la spécialité. Ce rapport d'échange pourrait très bien s'établir avec un public adulte et averti, mais surtout conscient des difficultés de l'enseignement du FOS. Malheureusement, dans beaucoup de sociétés et de cultures l'enseignant est perçu comme l'unique détenteur du savoir et le fait de demander des informations auprès des apprenants risquerait fort de nuire à sa personne, sa compétence serait ainsi mise en jeu, ce qui pourrait influencer considérablement la motivation des apprenants. De plus, avec un public d'adolescents ou d'étudiants, cette relation d'échange de savoir pourrait engendrer beaucoup plus de difficultés et l'enseignant aurait beaucoup plus de mal à gérer et à maîtriser sa classe.

Combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel, et ce, afin de permettre à la fois à l'apprenant d'échanger et de pratiquer la langue avec ses camarades, tout en l'aidant à pouvoir se débrouiller seul et à acquérir son autonomie. (MANGIANTE, PARPETTE, 2004, p.79)

2-4-1) Les approches pour l'élaboration de formations de FOS

- Approche selon le contexte

Différentes approches s'offrent à l'enseignant-concepteur pour mettre en pratique les activités pédagogiques qu'il a élaborées pour la formation de FOS.

Premièrement, l'enseignant-concepteur a le choix de pouvoir utiliser le contexte et plus précisément les situations professionnelles pour orienter son enseignement.

C'est en répertoriant les différentes situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants que l'enseignant-concepteur pourra établir des choix pédagogiques et didactiques. Les étudiants de biologie par exemple, auront à suivre un cours magistral et donc seront amenés à savoir prendre des notes. Il serait fort intéressant à ce moment que l'enseignant-concepteur puisse proposer des activités pour enseigner aux apprenants les différentes techniques qui facilitent une prise de notes correcte.

« Notons que plus le concepteur tient compte des caractéristiques des situations visées, plus la formation de FOS est capable de réaliser les objectifs des apprenants. Cette approche permet au concepteur de mettre ses apprenants en contact avec le domaine visé. Elle suscite la motivation des formés qui sont conscients de la rentabilité des cours suivis. » (QOTB, 2009, p. 189)

Nous avons détaillé dans le premier chapitre, l'importance du contexte dans l'enseignement des langues montrant à quel point sa prise en compte, permet de mieux entrevoir les difficultés que ressentent les étudiants, mais aussi de savoir mieux cibler les activités et les méthodes d'approches les plus appropriées pour un enseignement efficace.

- Approche par compétences

La deuxième approche de mise en pratique des activités de FOS s'apparente beaucoup à une approche didactique très souvent utilisée récemment dans les cours de FLE, à savoir l'approche par compétence.

Nous avons pu définir, dans le chapitre consacré au Cadre européen Commun de Référence pour les Langues ce que peut représenter la notion de *compétence* dans le domaine de la didactique des langues. Elle représente en réalité les quatre compétences (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) et les savoir-faire qu'utilisent les apprenants pour apprendre une langue étrangère.

L'enseignant concepteur pourra orienter son enseignement en fonction des quatre compétences que maîtrisent déjà les étudiants ou qu'ils devront acquérir à travers les activités pédagogiques. Par exemple, des étudiants en école de commerce devront acquérir une forte compétence en matière de production orale, parce qu'ils seront amenés à s'entretenir régulièrement avec la clientèle. L'enseignant-concepteur devra alors focaliser les activités pédagogiques sur la production de l'oral et les différentes techniques qui la régissent.

Toutefois, nous pensons qu'il serait plus efficace d'orienter les pratiques pédagogiques en classe à partir du contexte et des compétences de l'apprenant.

« Il est nécessaire de préciser que dans un cours de FOS, l'approche de situation et celle par compétence ne sont pas totalement différentes mais plutôt complémentaires. L'apprenant de FOS a besoin de certaines compétences pour faire face à une situation donnée. Celle-ci constitue le contexte dans lequel se déroulent les futures activités de l'apprenant. Le formateur pourrait mettre en pratique les deux approches dans le but de mieux répondre aux besoins de ses apprenants. » (QOTB, 2009, p. 190)

- Approche discursive

L'enseignant-concepteur peut aussi prendre comme modèle de travail, les genres discursifs ou ce qu'on appelle aussi en didactique du FOS *les genres de textes* pour la mise en pratique des activités pédagogiques.

Les genres de textes reflètent dans une première conception l'utilisation de types d'énoncés et de discours dans une sphère distincte de l'activité humaine. Ces genres de textes et discours permettent la communication dans un contexte précis et sont essentiellement liés au domaine d'activité.

Il serait fort intéressant de prendre comme modèle les genres de textes dans la mise en place de programmes de FOS et d'enseigner aux apprenants, les différents

genres de textes souvent utilisés dans un contexte précis, les sensibiliser et leur apprendre à comprendre et à produire ce même genre de texte.

« En effet à travers les genres, peuvent être structurées les activités de compréhension, de mise en évidence de la structuration des énoncés, d'observation de l'articulation du dire et du faire, les activités de lexique, de syntaxe, d'apports culturels, et mené un réinvestissement des apprentissages réalisés à travers les activités qui viennent d'être énumérées dans des productions (tâches ou projets associant langage et action) où les contraintes du genre permettent un guidage multidimensionnel, et ce afin que les apprenants acquièrent une véritable compétence à communiquer langagièrement où dire et faire s'ajustent parfaitement aux sollicitations langagières et actionnelles du domaine professionnel. » (RICHER, 2008 : p.152)

Les étudiants de biologie par exemple seront amenés très souvent à lire des textes scientifiques sur la formation de la cellule ou sur la virologie par exemple, il serait judicieux de travailler dans le cours de langue sur ce genre de texte explicitant aux étudiants ses différentes caractéristiques, leur montrant ainsi comment ils pourraient le comprendre, mais surtout comment le reproduire aussi.

- Approche par simulation

Pour mettre en pratique ses activités pédagogiques, l'enseignant-concepteur peut se référer aussi à une autre technique largement utilisée dans l'approche communicative et qui vise à développer surtout la compétence de la production orale, nous parlons bien évidemment de la simulation.

Selon le dictionnaire de didactique des langues, la simulation est un *« procédé pédagogique qui consiste à reproduire à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il recherche à acquérir. »* (R. GALISSON, D. COSTE, 1976, p.502)

L'enseignant-concepteur devra donc analyser le cadre interactionnel, les sujets, les spécificités langagières et discursives comprenant aussi les règles de

communication, pour amener les apprenants à imiter à travers les activités de simulation, les différentes situations discursives fréquemment utilisées dans le contexte dans lequel ils devront évoluer.

La mise en pratique des activités de simulation prend en compte plusieurs facteurs, comme le temps accordé aux activités, les objectifs à atteindre, le nombre d'apprenants en classe (il est difficile de concevoir une activité de simulation dans une classe de plus de 60 étudiants), mais surtout le niveau des apprenants. En effet pour appliquer convenablement les consignes des activités de simulation, les étudiants doivent avoir acquis un certain nombre de savoir-faire surtout à l'oral, il est important donc que l'enseignant-concepteur puisse adapter les différentes activités de simulation suivant le niveau des apprenants et selon leurs compétences communicationnelles orales. Il doit ainsi aider les apprenants à pouvoir prendre la parole, à leur fournir les outils linguistiques dont ils auront besoin pour s'exprimer (termes et énoncés). Le rôle de l'enseignant ici prend un autre tournant, puisqu'il ne devient plus un simple transmetteur de savoirs, mais plutôt un facilitateur qui donne des conseils, accompagne les apprenants pour leur permettre de pouvoir s'entraîner au mieux aux différentes tâches qu'ils devront effectuer dans le contexte réel.

3) Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

Le français sur objectifs universitaires (FOU) est une branche du français sur objectifs spécifiques (FOS), puisqu'il emprunte pratiquement la même démarche pour la mise en place de formations et de programmes (demande – analyse des besoins – collecte des données – analyse des besoins et mise en place du programme).

« Le FOU apparait bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. » (J.M MANGIANTE, C. PARPETTE, 201, p.5)

Le FOU se différencie cependant du FOS par le public qu'il vise et les contenus qu'il tend à traiter. Si le FOS cible un public bien plus large (professionnels, ouvriers, cadres supérieurs, ingénieurs...) les démarches d'enseignement du FOU sont mises en place surtout pour un public beaucoup plus restreint ; soit pour des étudiants allophones voulant poursuivre des études dans un pays francophone comme la France, la Belgique ou le Québec ou pour des étudiants n'ayant pas le niveau en langue suffisant pour poursuivre des études universitaires en français dans leurs pays d'origine. Le but premier est donc de leur apprendre le français comme outil pour les aider à mieux apprendre les disciplines scientifiques. C'est-à-dire leur apprendre « *non LE français mais plutôt **DU français POUR agir dans les différents milieux universitaires*** »⁷.

Les cours de FOU sont élaborés afin d'aider les étudiants inscrits généralement dans les filières scientifiques à pouvoir comprendre les discours universitaires, notamment ceux des cours magistraux, à acquérir des compétences et des savoir-faire pour mieux appréhender l'information et bien la réutiliser au moment opportun. Plus encore, les cours de FOU constituent aussi une source de savoirs spécialisés dont pourra bénéficier l'apprenant pour comprendre le discours spécialisé et le technoculte qu'il devra affronter dans les cours magistraux.

Si le FOU partage quelques points communs avec le FOS comme le temps limité de l'apprentissage ou encore la spécialisation, il existe quelques spécificités propres au FOU dont il faudrait tenir compte lors de l'élaboration d'un programme pour les étudiants à l'université.

Le but des cours de FOU est de faire acquérir aux apprenants ce qu'on appelle une *Compétence Universitaire*.

On entend par compétence universitaire tous les savoir-faire qui permettent à l'étudiant d'accéder aux savoirs universitaires disciplinaires (dans la plupart des cas scientifiques) et l'aident à les acquérir et à les réemployer.

La compétence universitaire englobe quatre composantes essentielles :

- La composante langagière : fait référence aux savoirs linguistiques (lexique spécialisé, grammaire...) dont auraient besoin les étudiants pour comprendre les cours des disciplines

⁷ www.le-fos.com

spécialisées, ainsi que la capacité à savoir répondre aux questions lors des évaluations. On focalise généralement cet apprentissage dans les approches du FOU sur les techniques de la compréhension orale afin d'aider les étudiants à comprendre les cours magistraux qui se révèlent être très complexes sur les activités de production écrite pour aider les étudiants à rédiger les écrits spécialisés.

« Des compétences langagières liées aux exigences universitaires :

Compréhension du discours pédagogique parenthétique, polymorphe, polyphonique, multiréférentiel... compréhension et production des écrits spécialisés. » (BOUCHARD, PARPETTE, 2011).

- La composante méthodologique : renvoie aux *compétences pragmatiques*, c'est-à-dire les différentes capacités méthodologiques qui permettent aux étudiants de pouvoir comprendre et apprendre les contenus des cours et d'évoluer dans le contexte universitaire, comme la prise de note, la rédaction d'un mémoire ou d'un article, la prise de parole...
- La composante disciplinaire : qui rejoint la composante langagière puisqu'elle englobe surtout le contenu spécialisé dont aurait besoin l'étudiant, pour assimiler davantage les cours magistraux. (définitions de termes spécialisés, explication de concepts, étude du technolecte de la discipline concernée)
- La composante culturelle : fait référence aux différents aspects culturels qui pourraient entraver l'apprentissage et que l'étudiant doit pouvoir connaître surtout lorsqu'il étudie le français dans un contexte qui lui est étranger (par exemple, un étudiant chinois qui étudie la biochimie en France aura certainement quelques difficultés pour se familiariser avec la culture et à la vie en France).

Éléments de **contextualisation**

Chapitre I : Le Maroc, brève

présentation

L'intérêt de ce chapitre est de présenter un résumé sur le Royaume du Maroc, de montrer ses spécificités géographiques et socioéconomiques, tout en mettant l'accent sur le système éducatif marocain afin de contextualiser au mieux l'étude.

En effet, la contextualisation ne commence pas seulement à partir du lieu d'apprentissage (pour notre cas l'université marocaine). Pour qu'un lecteur venant d'autres contrées et n'ayant aucune connaissance du Maroc puisse comprendre le fonctionnement de l'université marocaine, il lui faut d'abord comprendre (de manière sommaire) le fonctionnaire de la société marocaine ; sa culture, son système politique et son économie.

L'objectif ici n'est nullement de détailler avec précision les faits historiques qui ont marqué le Maroc ou encore d'expliquer longuement le fonctionnement économique du pays, mais simplement de présenter un bref aperçu du Royaume Chérifien dans le but de faire comprendre plus facilement les données que nous allons présenter dans la partie pratique.

1) Géographie

Le Maroc est un pays de l'Afrique du Nord, situé dans le Grand Maghreb à l'Ouest de l'Algérie et au Nord de la Mauritanie. Sa superficie totale est de 710850 Km², sa capitale politique est Rabat (34° 2' Nord 6° 51' Ouest) qui abrite tous les ministères et le fief du pouvoir politique, tandis que Casablanca est la plus grande ville du Royaume et regroupe les grandes entreprises et les complexes industriels. Le Maroc compte aussi beaucoup de grandes villes, ou ce qu'on appelle les *villes impériales* qui ont été les capitales des anciennes dynasties qui ont gouverné le Maroc. Parmi ces villes on peut citer : Fès (ville culturelle), Marrakech (la première ville touristique), Meknès, ou encore d'autres villes importantes comme Tanger, Agadir, Oujda, Laâyoune...



8

Géographiquement, le Maroc dispose d'une position privilégiée, il se place à la pointe de l'Afrique s'ouvrant sur le littoral Atlantique et sur la Mer Méditerranéenne. Cette position transforme le Maroc en un carrefour de civilisations et lui permet d'établir un lien entre deux Mondes que sont l'Occident et l'Orient. Cette belle citation tirée du *mémorial du Maroc* témoigne parfaitement de la situation géographique du Maroc qui sur le plan géopolitique s'impose de plus en plus.

« Couvrant une large superficie au nord-ouest de l'Afrique, à la fois atlantique et méditerranéen, le Maroc « Far West » d'un vaste continent, semble aller à la rencontre d'un autre continent, l'Europe, qui lui-même vient à lui, comme deux pôles soumis à une irrésistible et réciproque attraction. Entre eux deux, une mer qui unit plus qu'elle ne sépare, la méditerranée. Sur le continent africain, le Maroc en est la porte. « Verrou » lorsque la porte se ferme ou « tête de pont » lorsqu'elle est ouverte, le Maroc est aussi « vigilante sentinelle » - telles sont les appellations que, tour à tour, on lui attribue,

⁸ <http://www.infos-maroc.com/>

appellations que lui vaut sa situation géographique exceptionnelle et privilégiée.» (Le Mémorial du Maroc, 1985, p.14)

Le Maroc dispose d'une géographie très diversifiée, constituée à la fois de hauts plateaux dans l'Atlas, d'ergs dans l'Est et le Sud et de plaines dans la Région du Gharb (bassin de Sebou), il se divise en 16 régions ayant chacune ses spécificités culturelles, économiques et sociales :

Oued-Eddahab-Lagouira,
Chaouia-Ouardigha,
Marrakech-Tensift-Al Haouz,
L'Oriental,
Le Grand Casablanca,
Rabat-Salé-Zemmour-Zaër,
Doukkala-Abda, Tadla-Azilal,
Meknès-Tafilalet,
Fès-Boulemane,
Taza-Taounate-Al Hoceima,
Tanger-Tétouan,
Souss-Massa-Draa,
Guelmim-Esmara,
Gharb-Cherarda-Beni Hsan,
Laayoune-Boujdour-Sakia El Hamra –
Tétouan.⁹

2) Système politique

Le Maroc est une monarchie constitutionnelle, elle a été établie par feu Sa Majesté le Roi Hassan II en 1962 par une constitution modifiée à plusieurs reprises (en 1970, 1972, 1992, 1996 puis tout récemment en 2011). Le Maroc est gouverné actuellement par Sa Majesté le Roi Mohammed VI qui nomme un chef du gouvernement après des élections législatives. En 2011 c'est le parti « *Justice et développement* » qui a remporté les élections et Abdel Illah BENKIRANE son

⁹<http://www.maroc.ma/PortailInst/Fr/MenuGauche/Portrait+du+Maroc/R%C3%A9gions/Les+r%C3%A9gions+du+Royaume.htm>

premier secrétaire fut choisi par le Roi pour exercer les fonctions de chef du gouvernement.

3) Economie

Ne disposant pas de ressources pétrolières comme ses voisins, le Maroc est tout de même la cinquième puissance économique d'Afrique avec un PIB dépassant les 90 milliards de dollars en 2010.

L'économie du Maroc s'appuie principalement sur le tourisme, l'industrie offshoring et l'agriculture. En effet, le Maroc disposant de plaines et de terres fertiles compte beaucoup sur les exportations agricoles pour le développement économique, c'est d'ailleurs pour cela que l'économie du pays dépend en partie des précipitations.

4) Cultures et ethnies

Le Maroc est un pays dont la culture est immense et variée en raison de son emplacement géographique qui fit de lui un carrefour de civilisations. C'est un pays multiethnique ; amazighes, arabes, juifs et sahraouis ainsi que d'autres ethnies cohabitent en ayant chacune leurs mœurs et leurs coutumes. La religion dominante est l'Islam, mais il n'est pas interdit aux autres personnes d'autres confessions de pratiquer librement leurs cultes. La diversité culturelle du Maroc est telle qu'il existe différentes formes d'expressions à la fois artistiques et artisanales comme la broderie, le tissage de tapis, la poterie, le chant et la danse, la fantasia...

Etant donné sa richesse et sa diversité, il est quelque peu absurde de parler en quelques lignes de toutes les spécificités culturelles du Maroc, mais approfondir davantage la question culturelle nous conduirait à nous éloigner de la problématique principale de cette étude.

5) Système éducatif marocain

L'enseignement au Maroc est obligatoire de 4 ans jusqu'à l'âge de 13 ans, et ce, depuis 1963. Il peut être à la fois public et privé. Depuis quelques décennies, le nombre des écoles privées a sensiblement augmenté dans les villes marocaines. Elles accueillent davantage d'élèves dans leurs classes en raison du soutien qu'apporte l'Etat à ce genre d'institutions et de la volonté des parents d'offrir à leurs

enfants un enseignement bilingue beaucoup plus confortable que dans les écoles publiques. Dans les écoles publiques, les effectifs dépassent parfois cinquante apprenants par classe.

« L'ensemble des effectifs scolarisés dans le secteur de l'enseignement privé s'élève en 2003-2004 à 240148 élèves contre 138727 élèves en 1991-1992, soit un accroissement annuel moyen de 6,0%, cependant, la proportion des effectifs élèves de l'enseignement privé ne représente que 4,8% de l'ensemble des élèves du public et privé.

Il est à noter à cet égard que, hormis l'enseignement primaire qui progresse de façon régulière, les effectifs du secondaire collégial et du secondaire qualifiant ont évolué d'une manière irrégulière au cours de la période 1991-1992 et 2003-2004. » (Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la recherche Scientifique, 2004, p.34)

L'enseignement au Maroc s'inspire de la foi islamique comme en témoignent les toutes premières phrases de la Charte Nationale d'Education et de Formation :

« Le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise. »
(Charte Nationale d'Education et de Formation, 1999, p.6)

Le système éducatif marocain comporte 5 phases, le préscolaire (2 ans), le primaire (6 ans), le collège (3ans), le lycée (3 ans) et finalement les études supérieures (universités ou grandes écoles).

5-1) Le préscolaire

Le préscolaire au Maroc regroupe les maternelles qui sont des écoles privées se trouvant généralement dans les villes et qui accueillent les enfants entre 4 et 6 ans, ainsi que des écoles coraniques que l'on trouve principalement dans quelques

quartiers populaires et dans les milieux ruraux, ils préparent les enfants avant leur entrée à l'école primaire en leur administrant un enseignement qui s'appuie essentiellement sur la lecture et l'apprentissage du Coran et des mathématiques.

5-2) L'école primaire

L'école primaire accueille généralement les enfants de 6 à 12 ans et est structurée en deux cycles. Le premier dure deux années et a pour objectif de consolider les acquis du préscolaire.

L'intérêt de ce premier cycle primaire est de permettre aux élèves de poursuivre le processus d'instruction et de socialisation entamé lors de la phase du pré scolaire afin de garantir l'égalité des chances lors du deuxième cycle de l'enseignement primaire.

Le deuxième cycle de l'enseignement primaire s'étale sur quatre ans et intègre pour la première fois l'apprentissage de la première langue étrangère qu'est le français.

Cette deuxième phase s'appuie essentiellement sur

- *« L'approfondissement et l'extension des apprentissages acquis au cycle précédent notamment sur les plans religieux, civiques et éthiques.*
- *Le développement des habiletés de compréhension et d'expression, en langue arabe, nécessaires à tous les apprentissages disciplinaires ;*
- *L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'expression dans la première langue étrangère ;*
- *Le développement des structures opératoires de l'intelligence pratique, notamment par l'application des opérations concrètes de sériation, classification, numération, calcul et orientations spatio-temporelle, ainsi que des méthodes de travail ;*
- *La découverte des notions, des concepts, des systèmes et des techniques de base appliquées à l'environnement naturel, social, culturel et immédiat de l'élève y compris les affaires locales et régionales ;*
- *Une première initiation aux technologies modernes d'information, de communication et de création interactive ;*

- *L'initiation à l'utilisation fonctionnelle d'une deuxième langue étrangère, en centrant, au départ, sur la familiarisation orale et phonétique » (Ibid., p.27)*

Au primaire plusieurs matières sont enseignées selon des fréquences différentes. On met l'accent toutefois sur les mathématiques, l'arabe et le français dès la deuxième année.

A la fin de la dernière année du cycle primaire, les élèves devront passer un examen ; un certificat d'études primaires qui leur donne accès au collège.

5-3) Le collège

S'étalant sur trois ans le collège est un passage entre le primaire et le lycée, c'est la première étape du second cycle qui prépare l'étudiant au lycée et l'aide à faire des choix d'orientation, de plus le collège est aussi une étape qui oriente l'élève vers un métier manuel, ainsi l'apprenant aura le choix de poursuivre ses études ou de suivre un enseignement professionnel.

« Autant que possible, la spécialisation dans un métier, notamment de l'agriculture, de l'artisanat, du bâtiment ou des services, par le biais de l'apprentissage ou de la formation alternée, en fin de cycle, entre le collège et les milieux de travail. » (Ibid., p.29)

Le collège au Maroc est une continuation du primaire avec l'introduction de nouvelles matières scientifiques, comme la physique et les sciences naturelles (biologie).

Cette phase de l'enseignement au Maroc est sanctionnée par un brevet d'enseignement collégial autorisant l'accès au lycée.

5-4) Le lycée

Dernière phase avant les études supérieures, le lycée se différencie des autres cycles de l'enseignement au Maroc par la spécialisation. Si les autres phases étaient en général des tronc communs, il en est tout autrement pour le lycée où les élèves doivent choisir une filière qui guidera l'orientation de leurs études supérieures.

Le lycée se déroule en trois ans, la première année est un tronc commun où les élèves suivent le même enseignement, tandis que le cycle du baccalauréat (2 ans), comprend deux filières principales ; la filière générale et la filière technique.

La filière technique prépare les élèves au baccalauréat d'enseignement technologique et professionnel (BETP) et « *vise à [...] à former des techniciens et des agents de maîtrise dotés des compétences scientifiques et techniques nécessaires à l'exercice de fonctions intermédiaires d'encadrement et d'application des différents domaines de production et de services, dans tous les secteurs économiques, sociaux, artistiques et culturels* ». (Ibid., p.29)

La filière générale englobe quant à elle des formations littéraires, scientifiques et économiques, qui visent à préparer l'élève afin de poursuivre des études supérieures. La plupart des étudiants inscrits dans la filière SVI/STU ont un baccalauréat scientifique, *sciences expérimentales*, ou *sciences mathématiques*.

Les matières, leurs fréquences ainsi que leurs contenus dépendent du choix de formation de l'élève. Ainsi, le volume horaire accordé à la langue française dépend bien entendu de la filière et de la formation. Dans la section littéraire, les cours de français s'étalent sur 4 à 5 heures par semaine, dans la section scientifique, les étudiants totalisent 4 heures par semaine, contrairement à la section économique où les cours de français ne dépassent guère 2 heures par semaine.

Toutefois, il faudrait signaler qu'un élève allant jusqu'à la dernière année du baccalauréat aura accumulé en moyenne 2000 heures de français.

A la fin de la troisième année du lycée, les élèves auront à passer un examen du baccalauréat les autorisant à poursuivre des études supérieures dans les universités publiques ou privées ou dans les grandes écoles selon la mention et la moyenne obtenues.

5-5) L'enseignement supérieur

Il existe au Maroc 15 universités publiques qui accueillent la grande majorité des bacheliers. On retrouve aussi des instituts et des écoles nationales publiques qui parfois sont rattachés aux Facultés ou aux universités, mais qui n'autorisent l'accès à leurs formations que par concours et sur sélection de dossiers. Parmi ces écoles on peut citer : l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion, la Faculté de médecine de

Rabat et de Casablanca, L'Ecole Mohammedia des Ingénieurs, l'Ecole nationale d'Administration, l'Ecole Nationale des Sciences Appliquées...

Outre l'enseignement supérieur public, il existe au Maroc des écoles et des instituts supérieurs privés qui proposent un enseignement payant dans différents domaines, comme l'informatique, le tourisme, la gestion, l'économie (comptabilité, audit...), on en dénombre pratiquement 80, mais ce chiffre tend à augmenter compte tenu de l'engouement que connaît ce type d'établissements au Maroc. De plus, le Maroc accueille depuis quelques années des universités privées. On assiste tout récemment à l'ouverture au Maroc d'universités privées internationales dans les villes de Rabat (Université Internationale de Rabat), de Casablanca (Université Internationale de Casablanca), de Marrakech (Université Privée de Marrakech) et d'Agadir (Universiapolis).

Grosso modo, le système de gestion des universités est régi selon le processus de Bologne ; Licence, Master, Doctorat, (LMD) adopté progressivement depuis la réforme de 2003-2004.

« L'enseignement universitaire comportera un premier cycle, un deuxième cycle et un cycle de doctorat qui seront sanctionnés par des diplômes définis par l'Etat, outre les diplômes spécifiques que chaque institution peut instaurer, notamment dans le domaine de la formation continue » (Ibid., p.33)

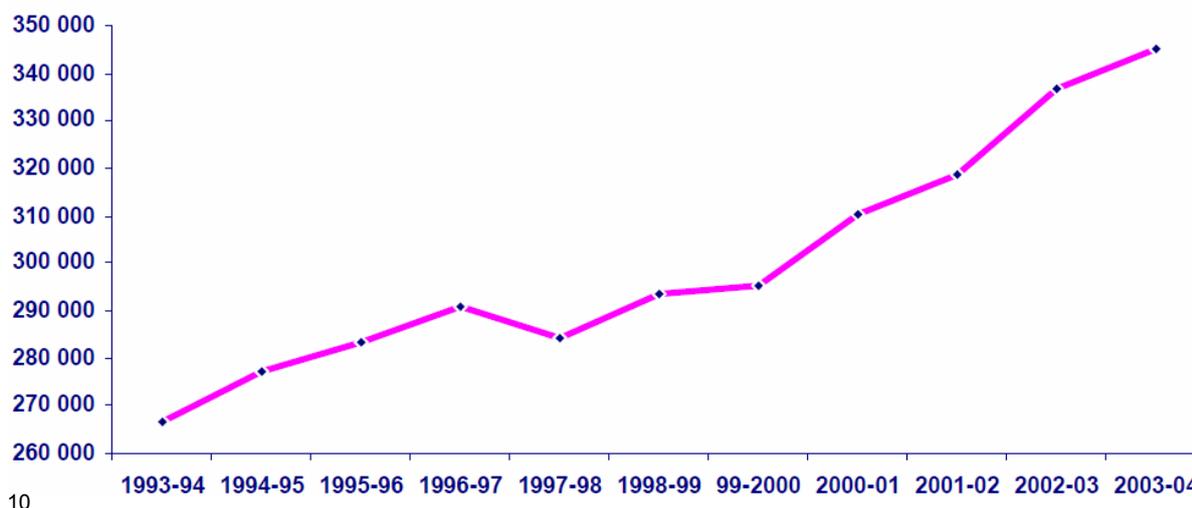
Les objectifs de l'université ont été redéfinis après la réforme de l'enseignement en 2002. Actuellement l'université marocaine incite beaucoup plus à la recherche scientifique, au développement des sciences, des techniques et des savoir-faire par la recherche et l'innovation, la formation de compétences et leur promotion et la diffusion des connaissances dans tous les domaines du savoir.

La formation à l'université est initiale et continue, elle a pour but la préparation des étudiants à la vie active et au marché du travail en proposant des contenus interdisciplinaires s'appuyant sur la spécialisation scientifique et professionnelle.

Par ailleurs, le nombre d'inscrits à l'université ne cesse d'augmenter chaque année. Les autorités marocaines sont confrontées depuis ces dernières années à la massification de l'enseignement. Le nombre d'étudiants à l'université a atteint

345261 inscrits pendant l'année universitaire 2004-2005. La plupart des étudiants s'inscrivent dans les universités publiques avec un taux dépassant les 80%.

Evolution des étudiants de l'enseignement supérieur

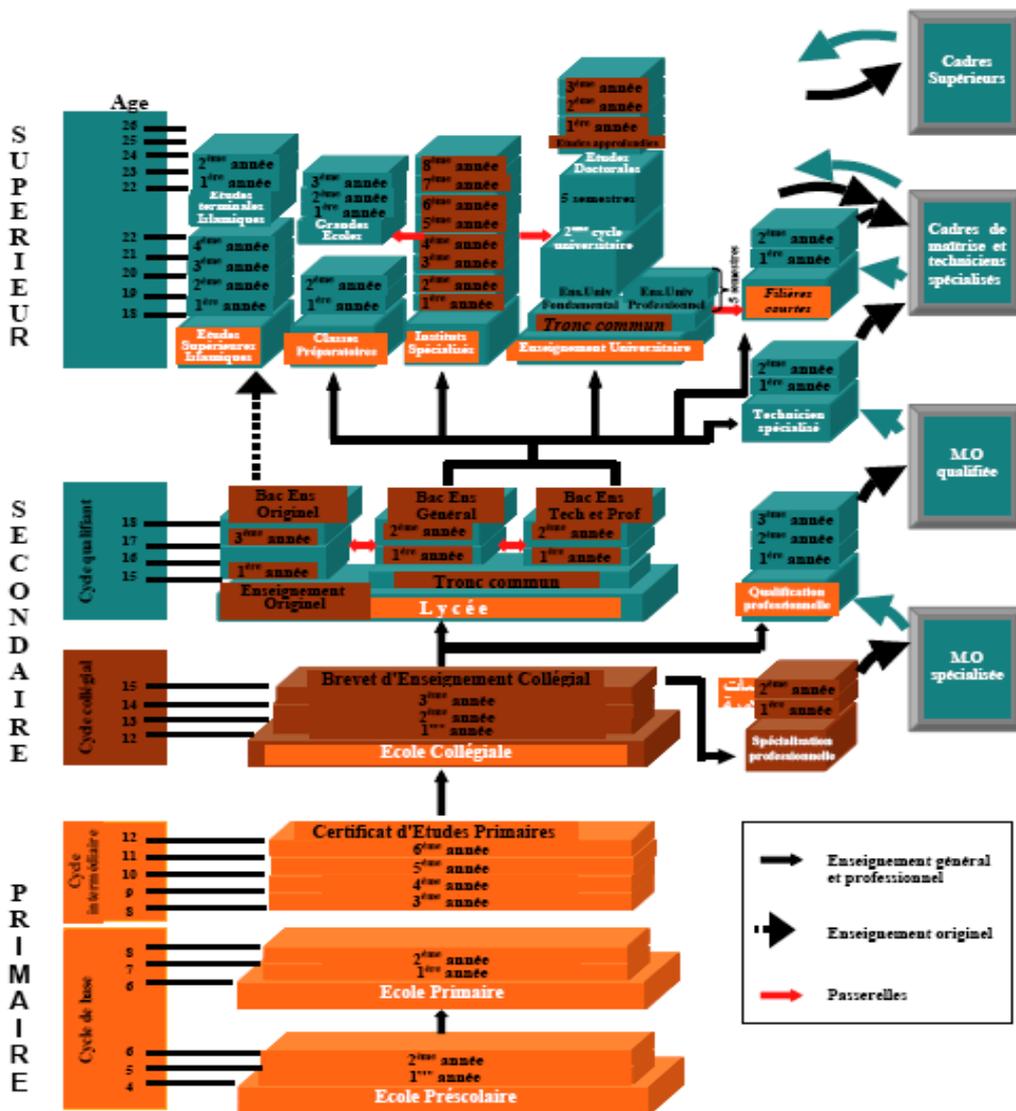


Malgré les efforts consentis, les établissements publics n'arrivent toujours pas à gérer le nombre croissant de nouveaux étudiants chaque année. Les classes sont encore plus bondées que cela soit au niveau du supérieur, du secondaire ou du primaire. À vrai dire, le plus grand mal que connaît actuellement le système éducatif marocain est la gestion du nombre important d'étudiants comparé aux infrastructures insuffisantes et aux ressources humaines beaucoup trop réduites et peu qualifiées pour répondre efficacement aux besoins des élèves et des étudiants. Le taux d'échec reste donc très important surtout à l'université (pratiquement 50% des étudiants nouvellement inscrits abandonne l'université sans décrocher de diplômes).

L'illustration suivante résume quelque peu l'organisation du système éducatif marocain après la réforme de 2002 / 2003 :

¹⁰ Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la recherche Scientifique, 2004, p.34

STRUCTURATION DU SYSTEME EDUCATIF MAROCAIN



11

¹¹ Ibid., p.19

Chapitre II : Le Paysage linguistique au Maroc

Pour mener à bien une étude sur la pratique de l'enseignement et l'usage du français à l'université, il faudrait savoir comment cette langue a pu s'installer au Maroc et comment elle a pu s'implanter dans le système éducatif marocain, quels ont été les mécanismes sociaux et les faits historiques qui ont facilité son intégration dans la société marocaine et comment elle cohabite avec les autres langues qui sont l'arabe standard, l'arabe dialectal et l'amazighe dans ses trois variantes.

Ce chapitre aura pour but de décrire le contexte linguistique et d'éclairer les représentations et les pratiques langagières au Maroc avant le protectorat et jusqu'à nos jours. Pour ce faire, il va falloir détailler les spécificités des langues présentes au Maroc, leurs évolutions avant et après l'indépendance, tout en mettant l'accent sur la langue française puisqu'elle demeure tout de même le concept de base sur lequel se penche cette étude. En effet, il est nécessaire de mettre en évidence les modes et stratégies de diffusion de la langue française au sein de la société marocaine, mais aussi de présenter des exemples de domaines d'activités afin d'identifier le degré d'intégration du français et son poids dans la vie publique au Maroc.

Une étude du paysage sociolinguistique plus profonde n'aurait pas été de notre point de vue judicieuse, car cela nous amènerait à remettre en question la thématique de cette recherche. Cette partie se veut avant tout récapitulative puisqu'elle ne fait que rappeler comment s'est faite la prolifération des langues au Maroc évitant pour plus d'objectivité toute forme de sentimentalisme envers quelconque idiome.

1) l'amazighe

Peuplée à l'origine par les Imazighen (CHAMI, 1982, p.13) appelés communément « berbères » l'amazighe fut vraisemblablement la première langue pratiquée dans le territoire marocain, appartenant à la famille linguistique chamito-sémitique, elle possède une phonologie, une syntaxe et un vocabulaire distincts de la langue arabe

qu'on rapproche à plusieurs autres idiomes tels que le sumérien, le touranien et même le basque.

Tout comme les langues des envahisseurs du temps de l'antiquité, l'amazighe jouait un rôle très important dans les transactions commerciales entre les pays riverains de la méditerranée (QUITOUT, 2007, p.25), ce qui le mit en contact avec plusieurs autres idiomes, tel que le latin du IIème au IVème siècle. Cependant, c'est le contact avec l'arabe qui marqua fortement l'amazighe, surtout au niveau lexical puisqu'il emprunta beaucoup de termes de l'arabe qui, au fil du temps furent assimilés dans les formes amazighes.

Démuni d'un système graphique, donc désavantagé par rapport aux autres langues qui montaient progressivement en puissance, aidé par des facteurs extra linguistiques, l'amazighe sous ses diverses formes continua à évoluer à travers la communication orale et à préserver son entité culturelle, aidé en cela par la physionomie de la géographie marocaine. En effet, les tribus amazighes dans les plaines ont vite cédé à l'arabisation, contrairement à celles se trouvant dans les montagnes refuges du Maroc et qui restent jusqu'à nos jours des zones amazighophones.

1-1) Les variétés de l'amazighe au Maroc

Au Maroc, il existe trois variétés de l'amazighe :

Le *tarifite* dit rifain, (présent dans le Nord et Nord-est du Maroc, dans la région du Rif, et dans les villes de Nador, Al Hoceima, Aknoul...)

Le *tamazighte* (parlé plus dans le Moyen Atlas et dans la partie orientale du haut Atlas, les vallées du Ziz, du Dadès et du Sargho. Les principales villes où se pratique le *tamazighte* sont Meknès, Azrou, Khénifra Khémisset... Il est à noter que cette variété de l'amazighe occupe la zone la plus large du territoire marocain.

Le *tachelhite*, est parlé dans la partie méridionale du Haut Atlas, dans l'Anti Atlas et dans la plaine du Souss, qui regroupe les villes d'Agadir, Tiznit, Taroudant, Ouarzazate et Essaouira...

La répartition de ces variétés dans le territoire marocain n'est pas pertinemment identifiée;

« Trois aires dialectales sont généralement identifiées, mais ces trois groupes dialectaux ne constituent pas pour autant trois blocs monolithiques aux frontières étanches. Les limites entre les différentes zones dialectales ne sont pas toujours évidentes » (BENZAKOUR, 2000, p.64)

En effet, les dialectes amazighs partagent beaucoup de similitudes tant au niveau lexical que morphosyntaxique. Les isoglosses apparaissent en forme d'îlots d'importance variable dans l'Atlas le Rif et le Souss. (Ibid., p.64)

1-2) Les usages de l'amazighe au Maroc

La langue amazighe au Maroc demeure la langue véhiculaire dans les communautés amazighophones rurales et langue vernaculaire dans les communautés urbaines. Elle se limite le plus souvent au cadre familial et se pratique généralement dans les situations de communication informelles. L'amazighe a longtemps été ignorée par les gouvernements qui se sont succédé depuis l'indépendance et ce n'est que récemment en 2003, (suite au discours royal du 17 octobre 2001) que l'Etat décida d'intégrer l'apprentissage de l'amazighe dans l'enseignement primaire public. A partir de cette année, on commença à enseigner l'amazighe dans 344 écoles réparties dans les 16 académies du Royaume. (KRIKEZ, 2005)

L'importance de la langue amazighe dans la société marocaine augmenta encore plus avec la création de l'Institut Royal de la Culture Amazigh en 2001.

L'Amazighe connaît en ce début du XXème siècle un engouement important, plusieurs faits et événements témoignent de cet intérêt que lui porte le gouvernement, comme la signature d'accords entre l'IRCAM et le ministère de la communication pour la diffusion de la langue et de la culture amazighe, ou encore le développement d'un alphabet et d'un clavier numérique *tifinagh*, sans oublier la création de la chaîne de radio et de télévision entièrement amazighophones.

Mais l'événement le plus important qui marqua encore plus l'intérêt que porte le pouvoir en place à l'amazighe est sa reconnaissance dans la nouvelle constitution de 2011.

En effet, l'amazighe a été reconnu langue officielle du Royaume du Maroc. Ce fut pour la première fois que cette langue eu un statut juridique au Maroc au côté de l'arabe.

La constitution remaniée de 2011 stipule à ce sujet :

« L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. L'Etat Œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception. Une loi organique définit le processus de mise en Œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et aux domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle. » (Article 5 de la constitution du Royaume du Maroc, 2011)

Comme le souligne BOUKOUS l'amazighe au Maroc n'est pas seulement une langue qui sert de moyens de communication entre les différents acteurs de la société, cette langue est un *« vecteur et support de l'identité culturelle amazighe. Dans les communautés rurales berbérophones, il constitue une valeur centrale alors que dans les communautés urbaines, il est plutôt une valeur refuge »* (BOUKOUS, 1995, p. 13)

2) L'arabe standard

Au fil du temps et avec la succession des conquêtes arabes qui commencèrent vers la fin du XIème siècle, la langue arabe s'est progressivement implantée dans le territoire marocain aidée par l'Islam qui fit d'elle une langue sacrée au Maroc.

L'identité et le mode de vie contribuèrent aussi à l'instauration de l'arabe, puisque bon nombre d'amazighes commencèrent à user de l'arabe de plus en plus parce qu'il était plus distingué de parler la langue du conquérant, c'était une marque d'ascension sociale et de noblesse. (QUITOUT, 2007, p.30)

Mais c'est la religion islamique qui confère à la langue arabe un avantage par rapport aux autres langues, surtout par rapport à l'amazighe.

« C'est en effet en arabe que fut révélé le Coran, livre saint des Musulmans. Cette spécificité historique a une double répercussion :

- *Don du Coran, l'arabe classique est sacralisé et acquiert un statut de langue.*
- *Le coran lui sert de référence pour fixer sa norme. » (BENZAKOUR, 2000, p.67)*

Contrairement à l'amazighe qui est dépourvue d'une grammaire décrite et d'une norme à laquelle tout un chacun doit se référer, l'arabe détient « *un système codifié, renforcé par des siècles de tradition écrite : poésie antéislamique, ouvrages de grammaire, lexiques* » (BOUKOUS, 1995).

Cependant, la langue arabe ne va s'imposer concrètement et irréversiblement qu'à partir des années 1051 et 1052, dates de l'arrivée des bédouins hilaliens, des Beni Sulaim et des Beni Maâqil (QUITOUT, 2007, p.31). Un grand nombre de populations arabes sont venues immigrer dans le Maghreb, ce qui permettra à la pratique de la langue arabe de perdurer à jamais dans ce territoire.

Bénéficiant tout comme l'amazighe d'un « *statut de jure* » (BOUKOUS, 1995), l'arabe est reconnue dans le préambule des constitutions de 1971, de 1996 et de 2011 comme étant la langue officielle et nationale du Maroc, elle caractérise « *la langue référentielle de la communauté arabe et constitue à ce titre un outil d'ancrage symbolique dans le patrimoine culturel arabo-musulman* » (BENZAKOUR, 2000, p.68)

2-1) Les usages de l'arabe standard dans la société marocaine

La diffusion de l'arabe standard se fait grâce aux institutions étatiques, ministères, mass médias, mosquées, écoles, medersas et zaouïas.

Cependant, elle n'est la langue maternelle d'aucune communauté, ce qui montre que l'arabe standard ne s'emploie que dans les situations de communication formelle à caractère administratif, juridique, politique ou religieux, c'est une langue standardisée normée qui est utilisée par les institutions publiques surtout dans la communication écrite. Suivant les domaines, l'utilisation de l'arabe est souvent sujette à des

variations de fréquence, elle est notamment concurrencée par d'autres langues en présence au Maroc, comme le français et à une moindre mesure l'anglais.

MESSAOUDI propose une analyse du paysage linguistique à partir des domaines. Cette approche permet de mieux contextualiser l'usage des langues. Pour l'arabe standard par exemple, son usage varie en fonction des situations et des champs de l'activité humaine :

« Dans le premier cycle du primaire, c'est la langue arabe qui est langue d'enseignement.

Dans le second cycle primaire, la langue arabe est langue d'enseignement. La langue française est une matière d'enseignement.

Dans le secondaire, la langue arabe est langue d'enseignement. La langue française est une matière d'enseignement sauf pour les branches économiques » (MESSAOUDI, 2010, p. 53)

« Dans les tribunaux, les sentences sont toujours prononcées en arabe standard, les plaidoiries sont menées souvent en arabe standard, mais aussi en arabe dialectal et traduites si besoin est, en Amazighe » (Ibid., p. 54)

« Dans la sphère religieuse et plus précisément celui des textes de la Charia qui est utilisé. Il est fait recours parfois à l'arabe marocain ou à l'un des dialectes de l'amazighe lorsqu'il s'agit de donner des explications. » (MESSAOUDI, 2010, p. 56)

3) L'arabe dialectal

S'apparentant à l'arabe standard, l'ADM (arabe dialectal marocain) est la langue maternelle d'un nombre important de marocains excepté ceux nés dans des régions amazighophones, elle est majoritairement orale, même si dans les dernières années, plusieurs journaux et revues en arabe dialectal ont vu le jour. Elle se caractérise par une importante variation et reflète l'évolution langagière de la société marocaine. Elle emprunte beaucoup de termes notamment au français, surtout après l'indépendance.

Non reconnue officiellement, elle demeure la langue de l'usage quotidien, de la masse est se pratique essentiellement dans des situations de la vie privée et de la vie communautaire. L'ADM est aussi pratiqué à l'oral dans les administrations publiques et dans les réunions, la plupart du temps accompagné de l'arabe standard.

L'arabe dialectal marocain se caractérise par une grande diversité qui relève à la fois d'aspects régionaux et sociaux... Cette diversité (que l'on peut aussi appeler variation), peut apparaître à la fois sur le plan syntaxique, lexical, sémantique, mais surtout phonétique. C'est ainsi que l'arabe parlé au Nord du Maroc ne sera pas le même que celui parlé dans le Sud, (on dénombre en effet une multitudes de parler marocain, comme le parler bédouin, le parler citadin...) de même que l'ADM parlé par une personne instruite ne sera pas similaire à celui parlé par une personne analphabète.

4) L'espagnol et l'anglais

4-1) L'espagnol

Depuis le protectorat espagnol en 1912, la langue espagnole a été longtemps parlée dans les territoires sous contrôle ibérique, dans les régions du Nord et celle du Sahara. Elle jouait le rôle de langue officielle des institutions espagnoles au Maroc.

Après que le Maroc ait récupéré ses territoires en 1956 (les régions du Rif) et après en 1975 (le Sahara occidental), la pratique de l'espagnol a commencé à régresser petit à petit, au moment où l'uniformisation de l'enseignement qui se faisait en arabe et en français se dispersait dans le territoire marocain.

Actuellement l'espagnol ne garde que quelques vestiges dans le paysage langagier marocain:

*« Il (l'espagnol) ne garde qu'une faible présence dans les villes du nord frontalières, notamment à Tanger, Tétouan et Nador, mais reste dominant dans les présides de Ceuta et Melilla encore occupées par l'Espagne »
(BENZAKOUR, 2000)*

L'espagnol reste encore présent dans les villes où réside la communauté espagnole et dans les zones à influence hispanique, là où les échanges frontaliers sont fréquents.

Langue étrangère au Maroc, l'espagnol n'est enseigné qu'au lycée en tant que matière, par contre il est langue d'enseignement dans les écoles de la Mission Culturelle Espagnole.

4-2) L'anglais

Langue étrangère au Maroc, l'anglais n'est pas entré au Maroc par le biais d'une entité colonisatrice, il fit son apparition pour la première fois au Maroc pendant la deuxième guerre mondiale dans les bases américaines. C'est une langue qui est souvent en relation avec les domaines techniques et scientifiques, ce qui la met en concurrence directe avec le français. Elle a commencé à être enseignée à partir du collège dans tous les établissements publics et se place aussi comme langue de l'ouverture sur le monde occidental et sur les nouvelles technologies.

Lors de cette dernière décennie, l'anglais a connu un engouement important, puisque beaucoup d'écoles et d'instituts privés dispensent leurs enseignements en anglais, tout comme plusieurs centres de langues dont la langue d'enseignement principale est l'anglais.

5) Le français

En 1912, le protectorat français prend effet, ainsi la langue française est relevée au rang de langue officielle au Maroc, ce qui fait d'elle la langue de l'administration des médias et la langue véhiculaire pour les ressortissants de langues maternelles différentes, elle était considérée comme langue maternelle pour les communautés de souches françaises, et identifiée comme étant langue seconde pour les habitants arabes, berbères ou juifs. Le français était pratiqué partout, dans les rues et dans les commerces, il connut ainsi une importante apogée, sauf au nord du Maroc qui était occupé par le protectorat espagnol et où la langue espagnole était la plus présente.

En cette période agitée de l'histoire du Maroc, le français était une langue apprise « sur le tas », en effet la pratique de la langue française chez les marocains ne se faisait qu'à des fins communicationnelles, le rôle de l'école dans la diffusion de la langue française était limité, puisque les autorités françaises œuvraient à dispenser

un enseignement de qualité seulement pour les européens et pour les enfants de la bourgeoisie et les fils de notables.

Presque toutes les sources que nous avons consultées en ce qui concerne l'usage et les statuts des langues en présence au Maroc après 1956, sont unanimes pour dire qu'il y'a eu trois périodes qui ont marqué l'histoire de la langue française au Maroc :

5-1) De 1956 à la première moitié des années 70

Les premières années après l'indépendance, le Français a continué à jouer un rôle privilégié dans l'environnement linguistique marocain. Même si son statut juridique a été rétrogradé au rang de langue étrangère, le français continuait à occuper ses fonctions antérieures c'est la langue de l'économie de l'administration, des médias et de la vie professionnelle, ceci à cause du manque de cadres arabisant à l'époque. Beaucoup de citoyens marocains, en particulier les citoyens usaient de la langue française pour communiquer entre eux ou avec les nombreux coopérants français encore installés Maroc. En outre, une grosse partie de l'élite autochtone influencée par la culture française gardera ses privilèges après l'indépendance et demeura toujours liée à la langue française, ce qui aura des répercussions considérables sur la pratique des langues dans la sphère de l'activité humaine au Maroc, en effet le français était considéré comme la langue de la promotion sociale, puisqu'on ne pouvait accéder à un poste de haut rang sans être un excellent francophone.

Le français demeure ainsi la langue de l'enseignement par excellence, les disciplines scientifiques sont toujours dispensées en français dès l'enseignement primaire, contrairement à la langue arabe que l'on utilise seulement pour l'enseignement des matières islamiques.

5-2) Période du début des années 70 au milieu des années 80

Deux processus ont caractérisé cette période : l'arabisation et la marocanisation. L'arabisation a commencé à s'étendre de plus en plus, beaucoup de matières au lycée ont été arabisées comme l'histoire et la géographie en 1974/1975 et la philosophie en 1973/1974, tandis que les matières scientifiques et les mathématiques sont enseignées en arabe à partir de 1983 au primaire et en 1986 au

collège. Pour ce qui est du lycée et de l'université, seules les matières littéraires sont dispensées en arabe à partir de la première moitié des années 80.

Pour ce qui est de la marocanisation des cadres, elle fut mise en œuvre dès la fin des années soixante pour le primaire et le collège, alors que pour le lycée et l'université, elle ne commença qu'à partir du début des années 70.

C'est ainsi que l'arabe commença à concurrencer sérieusement le français qui demeure tout de même la langue de travail dans le secteur privé, mais dans bon nombre de ministères et langue d'enseignement des disciplines scientifiques au lycée et à l'université.

Cependant, ce changement de situation n'est pas sans conséquence, puisqu'il agit directement sur le statut de la langue française. En cette période, l'ambiguïté saillante du statut de la langue française est plus que flagrante dans la sphère politico-linguistique, ce qui donne lieu à plusieurs appellations. Même les instructions et les textes officiels étaient hésitants sur la position et le statut du français, comme l'affirme El Mostapha CHADLI :

« F.L.E : français langue d'enseignement ? Langue étrangère ? Difficile d'en décider. Les instructions officielles elles-mêmes hésitent à choisir entre langue de communication (fonction véhiculaire), langue d'ouverture sur l'Occident (vocation méditerranéenne du pays), français langue de culture, première langue étrangère, langue étrangère privilégiée, etc. (...). Ces différentes appellations du français contenues dans les instructions officielles (anciennes et nouvelles) trahissent la gêne et le malaise liés à l'ambiguïté du statut (...). Les autorités compétentes, loin de lever l'ambiguïté relative au statut et aux objectifs de cet enseignement, ne font que l'exacerber ». (CHADLI, 1984, p.33)

Cette ambiguïté du statut de la langue française due en partie à l'arabisation de certains domaines et à la francisation d'autres a eu de fortes répercussions sur différents secteurs de l'activité humaine au Maroc, notamment sur l'enseignement, nous reviendrons plus en détail sur ce point dans un chapitre consacré à l'enseignement du français au Maroc.

L'expression de la vie culturelle au Maroc se fait aussi par le biais du français, beaucoup de romanciers et de poètes marocains d'expression française, à l'image

de Benjelloun, Khatibi ou encore Khair-eddine ont publié des œuvres au Maroc et en France qui n'ont rien à envier aux grands classiques de la littérature française.

5-3) Période de la moitié des années 80 à nos jours :

Le français langue étrangère ou langue seconde

Le français continue de perdre du terrain face à l'arabe, au lycée les sciences et les mathématiques sont enseignées en arabe (de l'année scolaire 1986/87 à l'année scolaire 1988/89), même sur le plan politique et constitutionnel, le français passe de langue seconde à première langue étrangère, cependant il continue à être particulièrement « choyée » par la société marocaine, le français est très utilisé dans les administrations, dans les établissements bancaires et en particulier dans le secteur privé.

Le français demeure par excellence un « puissant support socio – culturel » (CHAMI, 1982, p.18), l'on constate toujours, que bon nombre de journaux de revues et de livres usent de la langue française pour s'exprimer, sans oublier le cinéma, la publicité ainsi que beaucoup d'émissions diffusées à la radio ou dans les deux chaînes de télévision nationales (2M et la RTM).

En outre, l'Etat a insisté pour que le français garde quelques privilèges surtout par rapport aux autres langues étrangères présentes dans le paysage linguistique marocain, ce qui justifie sa dénomination dans les textes officiels de : « *langue étrangère privilégiée* »

- La précocité dans l'enseignement, le français est enseigné à partir de la deuxième année du primaire, avec la réforme de 1999 et non à partir de la 3^{ème} année comme ce fut le cas depuis l'indépendance. Les autres langues étrangères ne sont enseignées que dans le second et le troisième cycle.
- La langue française a toujours été dotée d'un coefficient élevé aux examens, et ce, à tous les niveaux du cursus scolaire, ainsi qu'aux concours des grandes écoles.
- L'obligation : l'enseignement du français est obligatoire pour tous les élèves du primaire à partir de l'âge de 8 ans, contrairement à l'anglais qui n'est étudié qu'au collège, les autres langues demeurent optionnelles à l'université.
- La langue d'enseignement des branches scientifiques techniques et médicales : c'est à dire, c'est la langue sans concurrents dans les universités,

les institutions, les facultés spécialisées, les écoles d'ingénieurs, les écoles et les instituts supérieurs. Sans oublier que c'est la langue de spécialité dans quelques départements dans les Facultés de Lettres et de Sciences Humaines et Sociales, comme le département de langue et de littérature françaises.

- La langue de l'ouverture : dans tous les textes officiels antérieurs à la nouvelle charte, la langue française est considérée comme la langue d'accès à la modernité, à la science à la technologie, ce rôle lui est contesté par l'anglais que d'autres estiment plus apte à assumer cette tâche.

Le paysage linguistique au Maroc demeure très riche, plusieurs idiomes sont pratiqués dans différents contextes et dans de multiples situations, chaque langue joue des rôles différents selon les domaines de l'activité humaine dans la société marocaine. On remarquera que la langue française est très présente dans les domaines scientifiques et techniques et dans les secteurs privés, contrairement à l'arabe qui se pratique davantage dans les administrations publiques, dans le système juridique et surtout dans la sphère religieuse.

Le tableau ci-dessous que nous avons emprunté à MESSAOUDI 2003 résume l'usage des langues dans les principaux secteurs socioéconomiques et politiques du Maroc.

Domaine	Usage écrit	Usage oral
Juridique	AS, F	AS, ADM
De l'enseignement	AS, F	AS, F, (ADM)
Administratif	AS, F	ADM, F, (A)
Economique	F, (AS)	F, ADM, (A)
Des mass médias	AS, F	AS, ADM, F, A, E
De l'édition	AS, F	AS, F, (ADM), (A)

Des technolectes	F, AS	ADM, F, (A)
De la vie communautaire	AS	AS, ADM, (A)
De la vie privée	AS, F	ADM, A, (F)

AS = Arabe standard

ADM = Arabe dialectal marocain

F = Français

A = Amazigh

E = Espagnol

() = Usage rare.

Chapitre III : L'enseignement du français au Maroc

Comment évaluer les pratiques et les besoins d'une langue à l'université sans décrire au préalable le contexte dans lequel naquit son enseignement / apprentissage ? Comment il évolua à travers le temps et les générations et surtout quelles ont été les réformes les plus marquantes ?

Il serait important de mettre en évidence d'un point de vue à la fois didactique et diachronique / synchronique, comment l'enseignement du français se pratique au primaire, au collège, au lycée et bien évidemment à l'université afin de mieux contextualiser la problématique générale.

Cette description de l'enseignement du français dans contexte marocain tente en premier lieu de clarifier les problèmes qu'a connu cet enseignement au fil du temps sans pour autant sombrer dans une analyse trop profonde des méthodes et méthodologies employées tout au long du protectorat et après l'indépendance.

Dans un deuxième temps, ce chapitre montrera à quel enseignement de français ont été soumis les étudiants inscrits aujourd'hui à l'université marocaine et dont quelques-uns feront l'objet de l'enquête, quelles réformes ont été appliquées, quel type de français leur a-t-on inculqué.

1) L'enseignement du français sous le régime français

Après l'avènement du protectorat, le français devint langue officielle et les autorités coloniales rénovèrent particulièrement le système éducatif. Pratiquement dans beaucoup d'écoles publiques, le français se pratiquait et était enseigné intensément, sa pédagogie était principalement calquée sur le français langue maternelle et cela sans qu'on ne prenne en considération le contexte d'enseignement. La pédagogie du FLM, s'appliquait dans des écoles où les élèves étaient d'origines et de confessions différentes (amazighes, israélites, musulmans ...), ainsi, comme le signale Krikez, dans son ouvrage « *statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc* » l'enseignement du français se faisait comme dans les écoles en France

«(...) Il [le français], s'enseignait de la même manière qu'on le faisait aux élèves français natifs de la langue en France métropolitaine et notamment à Paris, à Strasbourg ou ailleurs. » (KRIKEZ, 2005, p.38)

Par ailleurs, l'enseignement du français, dès les premières années de scolarité était plus axé sur l'écrit que l'oral, car l'apprentissage de la langue sous sa forme écrite était beaucoup plus sacralisé que l'oral, c'est ainsi que les cours se focalisaient surtout sur la lecture et l'écriture.

Toutefois, ce qui reste le plus important à évoquer, est le rôle que jouait la langue française dans l'éducation. Comme le perçoit Chami dans son ouvrage *« l'enseignement du français au Maroc »*, la langue était plus enseignée en tant que discipline à part entière véhiculant une culture par le biais de l'étude de la langue écrite.

« Avant l'indépendance, l'enseignement du français disposait d'horaires massifs. Principal véhicule de l'action pédagogique, le français était enseigné en tant qu'objet d'analyse et, de ce fait, une place importante était accordée à la langue écrite, par l'entremise, de textes littéraires d'où l'importance, dans les anciens programmes, des textes de lecture, des exercices synthétiques d'enrichissement du vocabulaire et de rédaction. Ce qui était donc visé prioritairement c'était la connaissance analytique de la langue française et les pédagogues d'alors se souciaient fort peu de l'utilisation orale que les apprenants pouvaient faire du français. D'où leur tentation d'orienter toujours leur enseignement vers la langue écrite, soucieux qu'ils étaient de préparer les élèves à des examens où l'écrit avait beaucoup d'importance » (CHAMI, 1982, p.30)

2) L'enseignement du français après l'indépendance

Après l'indépendance, plusieurs types d'enseignement existaient et le souci de l'uniformisation de l'enseignement surgit, cependant son application se fit progressivement.

L'enseignement / apprentissage continuait à se faire suivant l'approche du FLM et les programmes étaient largement inspirés des programmes en France.

Ce n'est que plus tard vers le début des années soixante que plusieurs réformes surtout au primaire virent le jour afin de remettre en selle l'arabe dans l'enseignement.

2-1) La réforme de 1960

La plus importante des réformes à cette époque est celle de 1960, où l'on trouve les recommandations publiées dans un ouvrage « *Nouvel enseignement du français* » qui identifiait l'arabe comme étant la langue véhiculant l'action éducative, elle octroyait à l'arabe une masse horaire plus importante que celle du français. Le but de cette réforme est bien clair puisqu'elle donnait une autre définition au rôle et à l'utilisation de la langue française :

« (...) on ne poursuivit pas systématiquement « l'étude de la langue », considérée comme objet d'examen et d'analyse, mais que l'on se souciait avant tout de faire acquérir aux élèves le maniement correct d'une langue usuelle, conçue comme un instrument de communication » (KRIKEZ, 2005, p.44)

Cette conception de l'enseignement était appliquée grâce à différentes méthodes qui se sont succédées comme la *méthode Tanchart*¹², la *méthode Belhaj*, le *français vivant*, la *méthode Jawad et Leila*, *Les amis de Frère Jacques* et enfin la *méthode A grand pas* (Ibid., p.45).

Au collège aussi, on prit en considération qu'il fallait trouver une alternative à la méthode d'enseignement et qu'il fallait basculer vers un enseignement / apprentissage un peu plus éloigné du français langue maternelle, c'est ainsi que pour la première fois on introduisit des exercices structuraux basés sur la linguistique appliquée (suivant les instructions officielles de 1967), par conséquent une multitude d'outils et de supports fondés sur la pédagogie du français langue étrangère ont été mis à la disposition des enseignants ; la *méthode A vous de parler*, les *Documents pour l'enseignement du français dans le premier cycle*, la *Grammaire implicite dans le premier cycle marocain : inventaire de structure*, etc.

¹² TRANCHART, H. (1961): *Le nouvel enseignement du français dans les écoles primaires du Maroc*, Casablanca, OGE, 192 p.

Si pour le primaire et le collège les tentatives pour réformer l'enseignement du français s'enchaînaient, il en était autrement pour le lycée puisque la méthode d'enseignement était pratiquement calquée sur celle employée en France, à savoir la méthode du français langue maternelle. Tous les enseignants sans exception au Maroc usaient de supports conçus et élaborés à Paris dont le but initial était d'enseigner le français à des élèves français. La preuve est qu'on appliquait les mêmes procédés d'apprentissage que cela soit en France ou au Maroc :

La conversation en production orale (notamment à propos d'un événement ou d'un spectacle), la grammaire et le vocabulaire en langage, le résumé de texte, l'essai littéraire et la dissertation en production de l'écrit, l'étude des œuvres littéraires intégrales en lecture (comme *Tartuffe* de Molière, *Les Fleurs du mal* de Baudelaire, *Phèdre* de Racine, etc.), l'approche de quelques aspects importants de la société française de l'époque en civilisation et enfin l'étude des thèmes tels que l'éducation des enfants, la guerre, la condition humaine en activité de classes (Ibid., p.47)

L'enseignement des savoirs littéraires, de la culture et de la civilisation françaises étaient plus visés que l'enseignement de la langue française en elle-même, ceci à travers les œuvres littéraires ayant été choisies à cet effet. Le texte « *Les Nouvelles Instructions Officielles* » de 1969 montre clairement les intentions des dirigeants de l'époque :

« Les textes inscrits au programme ont été choisis parmi les œuvres des XVI, XVII, XVIII, XIX, XX siècles, il est clair que la connaissance vraie d'une langue, n'est pas complète sans les grandes œuvres qui, au cours des siècles, l'ont illustrée. Il est donc nécessaire de replacer ces textes dans leur perspective historique. Cependant, il s'agira moins de donner aux élèves une vue suivie de l'histoire de la littérature française, que de leur faire connaître quelques-unes des œuvres caractéristiques des grands moments de la pensée française (humanisme, classicisme, siècle philosophe, romantisme, naturalisme...) ».

Vers la deuxième moitié des années soixante-dix, les choses commencèrent à évoluer surtout avec l'arabisation de certains domaines et le maintien du français

dans d'autres. Ces changements ont été plus ressentis dans le second cycle qualifiant. Le texte *Les Nouvelles Instructions Officielles* de 1974 incite à réduire le volume horaire dédié aux études des textes littéraires pour adopter une nouvelle conception de l'apprentissage de la langue française basée principalement sur la linguistique structurale et la psychologie behavioriste donnant une très grande importance à l'oral.

Par ailleurs, suivant cette même réforme on supprima la matière de la civilisation française et on mit l'accent sur l'importance du français comme langue d'enseignement des sciences et techniques au lycée et à l'université.

C'est ainsi qu'à partir de 1974 et jusqu'en 1987, la perception du rôle et de l'usage de la langue française dans l'enseignement changea radicalement, comme en témoigne Krikez dans ce passage :

« A ces changements qui ne pouvaient pas passer inaperçus devaient s'ajouter l'apparition des prémices de la vague du fonctionnel instauré parallèlement au parachèvement de l'arabisation et l'émergence du communicatif... » (Ibid., p.59)

2-2) La réforme de 1987

A partir de la réforme de 1987, les objectifs visés continuèrent de se tourner vers une approche radicalement fondée sur le fonctionnel et à initier les apprenants à s'ouvrir vers une civilisation autre afin de pouvoir s'enquérir de l'information dans la langue étrangère. C'est ainsi que l'utilité de la langue française s'opérait plus dans le communicatif et dans les domaines des sciences et techniques :

« Un autre objectif, déjà visé par le passé, mais jugé ici plus prioritaire que jamais, était d'ordre communicatif et consistait à amener les apprenants à acquérir la compétence de communication au sens de les rendre capables de comprendre, parler, lire et écrire avec le maximum d'aisance dans toutes les situations où le français leur est indispensable, ou simplement utile » (Ibid., p.66)

Des manuels furent élaborés, deux pour chaque niveau, un pour la section littéraire et un autre pour la section scientifique et technique.

On recommanda ainsi d'écarter les fonds théoriques sur lesquels s'est basé l'enseignement / apprentissage des langues pendant les années 60/70, à savoir le structuralisme en linguistique et le béhaviorisme en psychologie. On appela les enseignants à adopter de nouvelles théories en vogue à l'époque comme le constructivisme en psychologie de l'apprentissage et la pragmatique, la grammaire de texte et l'analyse de discours en linguistique.

De nouveaux termes et concepts relevant de la didactique des langues ont envahi le cercle des enseignants et des pédagogues, comme l'autonomie de l'apprentissage, la centration sur le sujet apprenant, la dédramatisation de la faute rebaptisée erreur, le groupe-classe et l'enseignant animateur. Bien que ces notions soient révélatrices de l'évolution de l'enseignement / apprentissage du français surtout dans le second cycle, elles ne seront réellement appliquées qu'à partir des réformes suivantes, notamment celles de 1994 et 2002.

Cependant, cette réforme de 1987 a été ponctuée d'innovations qui ont, en quelque sorte marqué les pratiques pédagogiques de l'époque.

En production de l'écrit, il y avait l'apparition d'une nouvelle approche qu'on appelait « *la démarche du repérage des opérations intellectuelles* ». De nouvelles pratiques ont été adoptées aussi en entraînement de l'écrit, comme des exercices sur la prise de note, des activités de « textualisation » (texte à compléter, texte à réécrire...)

A l'oral, les choses aussi changèrent, puisqu'on remarqua à l'époque l'introduction de nouvelles pratiques visant à développer la production orale, comme les débats, les comptes rendus de lecture, les jeux de théâtre et de mise en scène. Il est important aussi de signaler que les exercices pour la compréhension orale n'existaient pas dans le programme et n'étaient pas intégrés dans la réforme de 1987, ce n'est que plus tard que cet aspect sera pris en compte.

Pour les activités de langue, la réforme de 1987 introduit de nouvelles formes d'exercices censés perfectionner la maîtrise de la langue chez les apprenants au lycée. La plus importante résidait dans le fait d'intégrer l'activité des actes de communications, ensuite la mise en place de l'activité grammaire de texte.

En ce qui concerne la littérature, les manuels mis à la disposition des apprenants contenaient de moins en moins de textes littéraires longs (extraits d'œuvres littéraires) à lire et à étudier hors de la classe.

La réforme de 1987 marqua l'évolution de l'enseignement / apprentissage des langues au Maroc surtout le français au lycée puisqu'elle introduit pour la première fois des notions spécifiques du français langue étrangère et de la didactique des langues, prônant plus l'aspect fonctionnel de la langue.

2-3) La réforme de 1994

La réforme de 1994 accordait une très grande importance à l'objectif formatif et éducatif dans le but de rendre l'apprenant autonome et indépendant.

Cette idée est particulièrement apparente dans le passage suivant extrait du texte officiel « *Recommandations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire* » 1996

« Pour l'enseignement du français, l'objectif fondamental est de contribuer à enrichir et à parachever la formation de l'élève de façon à le faire accéder à une autonomie suffisante dans la sphère où il est appelé à évoluer »

C'est ainsi qu'on accorda beaucoup d'intérêt aux sciences de l'éducation tout comme les sciences du langage. Ceci était beaucoup plus apparent dans le fait que les *Instructions officielles* appelées depuis *Recommandations officielles* accordent aux théories de l'apprentissage et de l'éducation une place majeure.

Cette réforme fut marquée par un assouplissement de l'approche didactique et des contraintes méthodologiques, ainsi l'apprenant fut impliqué dans son apprentissage afin d'acquérir une autonomie. On mit l'accent sur la valorisation de l'effort et l'application de la pédagogie de l'erreur.

Pour la première fois au Maroc dans l'enseignement des langues il a été question de contenus et de programmes s'appuyant sur des thèmes d'actualité, ce qui rendait la pratique du français au lycée quasiment fonctionnelle. De cette façon, l'étude des textes littéraires disparut des programmes et on se focalisait davantage sur l'aspect communicatif de la langue.

L'organisation des contenus en unité didactique dans les manuels se faisait dans un ordre canonique : lecture, langue, activités orales et expression écrite...

Les pratiques de classe quant à elles ont été marquées par de nouvelles approches, comme pour la compréhension de l'écrit, appelée aussi « *la lecture* », qui se basait

désormais sur l'analyse de discours, l'approche comparative de texte et la synthèse de textes et de documents. Même chose en production de l'écrit où les pratiques s'appuyaient sur la grammaire de texte et de discours afin de « *faire acquérir à l'élève une véritable compétence rédactionnelle* » (Recommandations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire, 1996)

Pour ce qui est de l'aspect oral, les choses évoluèrent nettement surtout la dimension compréhension de l'oral, où l'on a vu pour la première fois l'introduction d'activités d'écoute à partir de documents sonores et/ou audiovisuels.

On intégra aussi des pratiques interdisciplinaires comme l'analyse de documents non verbaux, compte rendu d'une expérience scientifique ou encore des exercices de raisonnement.

La vraie innovation apportée par la réforme de 1994 est la mise en place de la démarche inductive en langue (KRIKEZ, 2005, p.78). Outre l'utilisation de techniques traditionnelles comme la grammaire de la phrase ou encore le lexique et la conjugaison, les enseignants devaient aussi appliquer une toute nouvelle démarche (démarche inductive), qui « *vise à mettre l'apprenant en situation de recherche et qui est en application en classe de français, même de nos jours* » (Ibid., p.78).

Lors de la réforme de 1994, on intégra aussi pour la première fois au Maroc, une séance de régulation à la fin de chaque unité didactique avec des activités de soutien pour le renforcement de l'acquisition.

2-4) La réforme de 2002

En 1998 un rapport décevant de la banque mondiale sur le système éducatif marocain a conduit le gouvernement à entreprendre une réforme globale de l'enseignement ; au primaire, au collège, au lycée et à l'université. C'est ainsi que l'on assista à l'élaboration de la Charte Nationale d'Education et de Formation et l'introduction pour la première fois au Maroc du système modulaire. La Charte de l'Enseignement et de Formation avait pour but de relever les inadéquations et les contraintes que les chercheurs ont pu relever sur le terrain afin de mettre en place une stratégie efficace pour réformer l'enseignement. La Charte abordait pratiquement tous les aspects liés à l'enseignement ; de la gestion administrative aux contenus enseignés. Elle se compose de six espaces de rénovation :

- Espace 1 : l'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique
- Espace 2 : organisation pédagogique
- Espace 3 : amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation
- Espace 4 : ressources humaines
- Espace 5 : gouvernance
- Espace 6 : partenariat et financement

Lors de cette refonte totale de l'enseignement qui a marqué l'histoire du Maroc, l'enseignement de la langue française a aussi été totalement réformé, du primaire jusqu'à l'université. Les modifications ont été beaucoup plus sensibles dans le second cycle, elles ont été mises en place suivant un texte intitulé *Orientations générales pour l'enseignement du français dans le second cycle qualifiant*, et ce, à partir de l'année universitaire 2002 / 2003.

Sur le plan méthodologique et pédagogique, la didactique instaurée en 2002 n'est pas une rupture de sa devancière. Bien au contraire, elle ne fait que reprendre les mêmes approches pédagogiques instaurées lors de la réforme de 1994.

« C'est bien là une caractéristique importante de cette didactique par rapport à la didactique précédente qu'elle ne supprime d'ailleurs pas, mais qu'elle reconduit en ce qui concerne tous ces apports (signalés ci-dessus), auxquels on se réfère parfois explicitement, comme on le fait, par exemple, à propos des activités de compréhension de l'écrit et des activités orales. » (KRIKEZ, 2005, p.85)

La réforme de 2002 de l'enseignement du français au lycée reprend *grosso modo*, la même pédagogie employée pendant la deuxième moitié des années 90, intégrant les approches du français langue étrangère. Néanmoins, elle est arrivée avec une série de nouvelles orientations, comme la mise en pratique de projets pédagogiques séquentiels à base de textes littéraires.

La plus grande nouveauté de cette réforme fut ainsi l'introduction des œuvres intégrales comme support d'enseignement du français. En classe de langue au lycée, l'enseignant abandonne le manuel et utilise à partir de la rentrée scolaire de 2002 des œuvres littéraires classiques et maghrébines d'expression française.

Cette initiative qui paraissait nouvelle n'est en réalité qu'un retour vers le passé, puisque pendant les années 60, les supports de base utilisés en classe de langue au lycée étaient essentiellement des œuvres littéraires.

Par ailleurs, la réforme de 2002 est arrivée aussi avec une série de nouvelles approches tant sur le plan méthodologique qu'au niveau des contenus à enseigner. On remarquera en 2002 la mise en place de pratiques de classe axées principalement sur la sémantique des faits de langue, de textes et de discours, le développement de l'oral, la lecture méthodique en compréhension de l'écrit, la synthèse de textes et de documents, le résumé de textes et le commentaire composé en production écrite, ces trois derniers aspects rappellent fortement l'approche du français langue maternelle.

En effet, si la réforme de 2002 emprunte les fonds théoriques en sciences de l'éducation mis en place dans le contexte marocain pendant les années 90 (cognitivism et constructivism), elle intègre aussi quelques pratiques de classe relevant du français langue maternelle liées essentiellement à la compréhension orale et à la production de l'écrit.

L'approche didactique employée dans la réforme de 2002 se considère plutôt comme éclectique, relevant à la fois de ce qui est moderne en matière des sciences de l'éducation et englobant aussi quelques aspects méthodologiques et didactiques propres au FLM.

Toutefois, il faudrait savoir que les temps changent et que le Maroc d'antan n'est plus celui d'aujourd'hui, le contexte et le public ne sont plus les mêmes et l'usage d'une didactique relevant des pratiques du FLM paraît peu adapté à la situation actuelle de l'enseignement du français.

« En effet, le français est actuellement une langue étrangère pour les apprenants marocains, malgré son statut privilégié par rapport aux autres langues étrangères. Par conséquent, il serait paradoxal de l'enseigner plus ou moins de la même manière qu'on enseigne le français langue maternelle en France, comme la dernière réforme préconise de le faire pour une grande part. » (Ibid., p.87)

3) L'enseignement du français dans le supérieur scientifique

3-1) Le français fonctionnel dans les grandes écoles marocaines

Après le réaménagement linguistique opéré pendant la seconde moitié des années 80, l'enseignement des disciplines scientifiques commença à être administré en arabe dans le secondaire, contrairement à l'université où l'enseignement des disciplines scientifiques continua à être administré en langue française.

« Dans le supérieur, le français est médium d'enseignement exclusif pour :

- *les filières scientifiques et techniques (faculté de médecine, de pharmacie, etc.) ;*
- *les filières études françaises ;*
- *les écoles d'ingénieurs, etc.*

Tandis qu'il est partiellement utilisé dans :

- *les filières des Sciences juridiques économiques et sociales (pour certaines sections) » (MESSAOUDI, 2010, p. 61)*

Ainsi, les décideurs envisagèrent sérieusement d'introduire l'enseignement de la langue française à l'université en 1989. Ce fut pour la première fois que l'on enseigna la langue française à des étudiants scientifiques dans le supérieur. Malheureusement, cet enseignement ne toucha que quelques écoles supérieures et instituts de technologie qui formaient généralement les élites du pays, comme l'Ecole nationale d'Agriculture de Meknès, l'Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II ou encore l'Ecole Mohammedia des Ingénieurs... (Saâdia AOUdry, 2004, p. 30)

Les cours de langue dispensés à cette époque s'appuyaient essentiellement sur le cadre théorique du français fonctionnel (RICHTERICH), du français de spécialité et du Niveau Seuil du Conseil de l'Europe. Ils empruntaient aussi de multiples concepts à différentes disciplines comme la linguistique, la sociolinguistique et la didactique des langues. Ils ont été élaborés avec la coopération des Instituts français établis au Maroc et avaient initialement pour but *« de fournir à l'apprenant des outils linguistiques et méthodologiques (prises de notes en cours, prise de parole en public,*

lecture de documents scientifiques, rédaction de rapport de stage et de mémoire de fin d'études...) lui permettant d'acquérir des compétences afin de mieux suivre des cours de spécialité » (Ibid., p. 30)

Les cours de langue de l'époque étaient à cheval entre la pédagogie active et l'approche communicative, les exercices étaient centrés sur les jeux de rôle, sur la simulation et sur le travail en groupe. L'objectif essentiel était de permettre à l'étudiant de communiquer et de s'exprimer oralement.

Toutefois, cette démarche d'enseignement a souffert de quelques problèmes et n'a pas atteint tout à fait ses objectifs. En effet, la pédagogie du français fonctionnel a atteint ces limites pendant le début des années 90 et fut l'objet de sévères critiques, car elle était beaucoup plus centrée sur des hypothèses linguistiques qui ne mènent pas nécessairement aux objectifs escomptés, contrairement aux démarches du FOS beaucoup plus récentes qui font de l'analyse des besoins l'étape cruciale de l'élaboration d'un cours.

3-2) Les cours de techniques d'expression et de communication (TEC)

Si dans les grandes écoles nationales et les instituts on avait mis en place des cellules de français fonctionnel, il en était tout autrement dans les autres établissements technoscientifiques beaucoup moins prestigieux (Facultés des Sciences).

Pendant le début des années 90, les premières vagues d'étudiants arabisés commencèrent à arriver à l'université et il fallait prévoir un enseignement de la langue française pour leur prodiguer un soutien linguistique et technique. C'est ainsi que la Faculté des Sciences de l'Education commença à former un corps professoral qui prit officiellement ses fonctions en 1994.

A la différence des cours de français fonctionnel administrés dans les grandes écoles, les cours de français dans les facultés technoscientifiques qu'on appelait *Technique d'expression et de communication* s'appuyaient essentiellement sur trois aspects ; la langue française (lecture et explication de texte, lexique), l'animation culturelle et les techniques d'expression et de communication qui englobent les exercices de prise de parole, des cours sur les entretiens d'embauche et la rédaction de rapports...

Il est important tout de même de signaler que les modules de TEC étaient beaucoup plus axés sur « *les savoir-faire méthodologiques en rapport avec les entreprises et la vie professionnelle (écrits, correspondance professionnels, communication en entreprises, recherche d'emploi des jeunes cadres...)* » (Ibid., p. 34).

Malheureusement, les cours de TEC se sont avérés au fil des années en contradiction avec les besoins réels des étudiants qui nécessitaient avant tout une mise à niveau linguistique avant de passer à tout ce qui relève de la communication. Comme le signale Saâdia AOUDRY, les programmes de cours de français à l'université doivent être orientés selon les besoins linguistiques, mais surtout suivant le contexte et le paysage sociolinguistique marocains.

« Après quelques années de pratique, qu'en est-il des résultats de l'enseignement du Français Fonctionnel et l'enseignement TEC et langue française ? Ils doivent à mon sens être réadaptés à notre contexte marocain vu la situation sociolinguistique dans laquelle nous vivons. C'est un enseignement qui, certes, répond aux exigences méthodologiques et communicationnelles au supérieur scientifique et technique mais à un niveau avancé. Nous devons mettre en place un enseignement de substitution répondant aux besoins d'abord linguistiques des étudiants qui accèdent au supérieur. Cet enseignement doit cibler uniquement la mise à niveau linguistique de ces apprenants, l'enseignement du Français Fonctionnel ou TEC prendra la relève plus tard, à partir de la 2^{ème} ou 3^{ème} année du supérieur. » (Ibid, p. 35)

3-3) Plan d'urgence 2009 : Mise en place de l'ingénierie pédagogique

Les programmes de TEC mis en place pendant les années 90 à l'université n'avaient pas réussi à atteindre leurs objectifs, ils étaient beaucoup plus orientés vers des aspects relevant de la communication interpersonnelle et les écrits professionnels. Or, ce type de curriculums paraissait éloigné des besoins des étudiants en matière de langue française. La réforme de l'enseignement appliquée à partir de 2003 et reconduite en 2009 (plan d'urgence) avait pour objectif l'instauration d'une toute nouvelle conception des cours de langue à l'université répondant de manière

beaucoup plus objective aux besoins des étudiants en matière de langue. Cette remise en question des programmes de langue dans le supérieur scientifique a été surtout provoquée par le taux d'échec élevé des étudiants dans les établissements supérieurs scientifiques. C'est ainsi que l'on prit conscience de l'incompatibilité des cours de TEC à l'université marocaine, ce qui incita les responsables à revoir les programmes de langue française dispensés aux étudiants scientifiques.

L'ingénierie pédagogique mise en place à partir de l'année 2009 entre dans le cadre du Projet 20 incluant un dispositif intégré de l'enseignement des langues, coordonné par le Professeur Mohammed ESSAOURI. Elle est le fruit d'un travail de plusieurs équipes travaillant sous l'égide de la Commission Nationale des Langues et dont le but principal serait d'élaborer un programme de cours de langue à l'université. Plusieurs dispositifs ont ainsi été mis en place comme le test de positionnement que l'étudiant doit impérativement passer avant de s'inscrire officiellement, le manuel de langue *cap université*, sans oublier les cycles de formation pour les enseignants de langue censés rehausser la qualité d'enseignement de français à l'université.

Les cours de langue établis à l'université ont été élaborés selon les outils méthodologiques du FOS et du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues adapté au contexte marocain. Ainsi, l'identification des niveaux des étudiants se fait grâce aux échelles du CECRL (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et les contenus des cours sont beaucoup plus adaptés aux besoins des étudiants et aux domaines de spécialité dans lesquels ils évoluent. Les différents outils proposés par cette ingénierie pédagogique ont été conçus et mis en place par des enseignants-chercheurs marocains avec la collaboration de partenaires étrangers de l'université de Paris III.

L'investigation

didactique

Introduction

Protocole d'enquête : une méthode empirico-inductive

L'enquête que nous allons mener nécessite la mise en place d'un plan d'action correctement défini, s'appuyant sur des méthodes et des techniques d'enquêtes efficaces qui ont largement fait leurs preuves dans d'autres domaines voisins comme la sociologie, la sociolinguistique ou encore l'ethnographie de la communication.

Il faudrait savoir tout de même qu'il existe différents points de vue sur les démarches méthodologiques et sur les voies à suivre pour collecter les données.

On distingue particulièrement deux courants méthodologiques ayant chacun une conception différente et mettant à la disposition du chercheur des outils distincts.

Le premier correspond à ce qu'on appelle *les méthodes hypothético-déductives*, inspirées essentiellement de la démarche expérimentale et de l'approche des sciences dures, elle vise à répondre à une problématique par voie d'expérimentation en vérifiant les hypothèses proposées auparavant par le chercheur.

« Elles (les méthodes hypothético-déductives) consistent à proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées (travail de bureau ou de laboratoire) »
(BLANCHET Ph, 2000, p. 29)

Le deuxième courant méthodologique est appelé *les méthodes empirico-inductives*, il consiste à placer l'acteur social ainsi que le contexte dans lequel il évolue au cœur de l'enquête. Cette méthode part du principe que les données nécessaires à l'enquête sont ancrées dans l'esprit du Sujet et que ses représentations des objets de recherche englobent des éléments centraux permettant de trouver les réponses aux questions constituant la problématique.

« Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci

incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteurs comme enquêtés, l'observateur étant également observé) » (Ibid., p.30)

La méthode empirico-inductives donne une grande part d'importance aux représentations des acteurs sociaux sur le Monde qui les entoure, sur les phénomènes, ou plus précisément sur l'objet de recherche. Ils constituent en quelque sorte le matériau brut que le chercheur doit traiter, analyser, comparer pour pouvoir espérer extraire des éléments de réponses saillants et significatifs lui permettant ainsi de se constituer une idée précise sur les objets de recherche.

« Dès les premiers travaux sur les représentations (Jodelet, 1989) celles-ci sont considérées comme organiquement liées à des objectifs. L'idée est simple : un être ne construit pas des représentations concernant ce qui l'indiffère. [...]. En ce sens, la représentation participe déjà d'une page d'histoire et constitue une sorte de construction préalable de repères, de catégories dont on pourrait avoir besoin pour agir ou intervenir sur le monde. » (DE ROBILLARD, 2011, p.24)

En optant pour telle ou telle démarche méthodologique, le chercheur inscrit tacitement son étude dans un choix théorique et épistémologique. C'est pour cette raison qu'il faudrait prêter attention aux ressources méthodologiques que nous mobilisons, de les définir et de les inscrire dans une démarche globale afin de permettre une collecte des données fiable et légitimement élaborée.

L'enquête de terrain que nous nous apprêtons à réaliser s'inscrit dans le cadre des méthodes empirico-inductives, elle est liée à un cadre théorique prenant comme modèle d'analyse les travaux en sociodidactique qui s'appuient essentiellement sur les techniques d'enquête inspirées de la sociolinguistique et de l'ethnographie de la communication.

L'intérêt est de relever les représentations des acteurs sociaux que sont les étudiants de la filière SVI / STU, ainsi que les enseignants de spécialité et les enseignants de langue sur les pratiques linguistiques dans les cours magistraux, sur le technolecte

de la biologie et de la géologie, ainsi que sur l'intervention didactique en classe de langue afin de permettre une analyse des besoins fiable et fondée sur une collecte des données logique et rigoureuse.

Plusieurs outils méthodologiques ont ainsi été mobilisés afin de répondre efficacement aux conditions du terrain sur lequel s'opère l'enquête.

L'enquête de terrain porte sur trois étapes fondamentales ; la première est une phase de reconnaissance du terrain, un moyen de faire connaissance avec l'environnement direct et les acteurs sociaux qui constitueront les sujets de l'enquête (étudiants et enseignants). Cette première étape fait appel à la technique de l'observation très largement utilisée en sociolinguistique et même en didactique des langues. Deux types d'observation se succéderont lors de cette étape, une observation directe dans les cours magistraux et une observation de classe dans la classe de langue.

La deuxième phase de l'enquête consiste en l'élaboration d'un questionnaire que l'on administrera aux étudiants du semestre 1 inscrits dans la filière SVI / STU. L'objectif est de connaître le point de vue des étudiants sur les aspects observés auparavant lors de la première étape de l'enquête. Nous avons prévu de cibler un nombre important d'informateurs et d'administrer le questionnaire au tiers de la totalité de la population, soit environ 200 étudiants.

Enfin, la dernière phase comporte une série d'entretiens à réaliser avec des étudiants et des enseignants de langue et de spécialité. L'intérêt est de vérifier la véracité des données collectées lors des étapes précédentes et de trouver d'avantage de réponses aux questions non élucidées.

Ces démarches méthodologiques se veulent avant tout qualitatives et favorisent la prise en compte du contexte, de l'environnement d'apprentissage, des situations de communication ainsi que des représentations des acteurs sociaux, que sont les étudiants et les enseignants de langue et de spécialité.

Chapitre I : Première phase de l'enquête ; l'observation

1) Planning pour l'observation de classe

L'observation entamée au cours du mois d'octobre 2010 vise en premier lieu à décrire les pratiques de classes dans les cours de langues et l'usage de la langue française dans les cours magistraux des disciplines principales *Biologie cellulaire* et *Géologie* / dans les filières SVI / STU.

Pourquoi commencer par l'observation de classe ?

L'observation permet en réalité de décrire le contexte et de donner une vue d'ensemble sur la situation d'enseignement du français à l'université, ce qui permettra de mieux préparer la suite de l'enquête (questionnaire, entretiens) et de valider des choix méthodologiques qui pourraient survenir plus tard.

L'efficacité de l'observation n'est plus à prouver, surtout dans d'autres disciplines où elle a émergé, comme le signale Simone Eurin Balmes, Martine Henao de Legge:

« La première démarche intellectuelle du formateur est de se mettre en position d'observation, c'est-à-dire de s'extraire mentalement de la situation éducative dont il est un élément pour pouvoir considérer cette situation comme un objet [...]. Le but de cette observation est d'appréhender la situation éducative dans sa complexité, c'est-à-dire non seulement de repérer les éléments constitutifs de cette situation, mais aussi les phénomènes d'interdépendance et les modalités dynamiques qui les régissent » (EURIN BALMES, HENAO DE LEGGE, 1992, p.)

L'observation de classe des cours de langue constitue un aperçu de la situation enseignement/apprentissage du français à la Faculté des Sciences. Elle relève à la fois d'une observation analytique et interprétative. L'objectif principal est de décrire avec la plus grande rigueur les pratiques de classe, ce qui englobe l'approche entreprise et les choix pédagogiques qu'opère le professeur en fonction des situations ; les stratégies d'apprentissage adaptées, les différents types de

discours employés par l'enseignant, la planification des leçons et le déroulement de la séance, les objectifs établis par l'enseignant et les différentes activités proposées.

Il est tout aussi important de focaliser l'attention aussi sur les acteurs ; il a été question bien évidemment de mettre l'accent sur l'enseignant et son rôle dans le cours en fonction des recommandations préétablies par l'approche suivie (l'approche actionnelle et le FOS), puis de relever les différents comportements des apprenants et les rapports qu'ils entretiennent entre eux et avec l'enseignant, le tour de parole de chacun et le temps accordé aux interventions en classe.

Puisque le présent travail s'articule en partie autour du technolecte, il est fort recommandable d'observer aussi la terminologie employée au sein du cours, comment sont expliqués les termes propres à la langue spécialisée et quels sont les exercices et les activités qui seront mis à la disposition des apprenants pour l'acquisition du technolecte de la discipline, les structures syntaxiques récurrentes et les spécificités des textes spécialisés enseignés en classe.

Le plus important dans l'observation des cours de langue et de focaliser l'attention sur les besoins des apprenants en matière de faits de langue.

L'observation des cours magistraux sera différente de celle entreprise pour les cours de langue, puisque la visée change radicalement. En effet il n'est plus question d'observer pour juger les pratiques en fonction des règles préétablies, mais plutôt de faire une description de la situation pour identifier les difficultés que rencontrent les étudiants dans le cours magistral (langue, discours...) ; comment se fait le cours magistral ? Quels sont les procédés utilisés par le professeur ? Quels supports sont mis à la disposition des étudiants ? Arrivent-ils à les comprendre ? L'observation vise essentiellement à répondre à ces questionnements.

Autre point crucial, qu'il ne faudrait surtout pas négliger, c'est l'intégration de l'analyse des pratiques plurilingues, que cela soit dans la classe de langue ou pendant le cours magistral.

Il serait intéressant en effet de voir comment les apprenants et les enseignants usent de leurs répertoires langagiers pour pouvoir communiquer ou même apprendre et acquérir des savoirs et savoir-faire et aussi comment ces pratiques plurilingues

évoluent avec l'apprentissage des langues, est-ce qu'elles ont une quelconque incidence sur l'approche didactique utilisée ?

Tableau récapitulatif :

	Classe de langue	Cours magistraux
Contenu	Approche adoptée (tâches) Stratégies d'apprentissages adaptées Planification des cours Types de discours empruntés Evaluation (s) Terminologie	Langue(s) utilisée(s) Langue spécialisée Support (s)
Apprenants / étudiants	Répartition du tour de parole Rapport entre étudiants et avec l'enseignant	Comportement des étudiants. Attitude face aux cours et aux supports
Enseignant	Démarches entreprises	Méthodologie utilisée
Les répertoires langagiers et les pratiques plurilingues		

2) Les Cours magistraux

Pour mener à bien notre phase d'observation et pour collecter suffisamment d'informations, nécessaires à la suite de l'enquête, il s'est avéré indispensable d'utiliser un magnétophone afin d'enregistrer les cours magistraux.

Notre attention se tournait principalement vers les langues employées (terminologie, temps verbaux, lexique, types de discours) et particulièrement la pratique de la langue française.

Après plus de deux mois d'observation intensive, nous avons pu totaliser une quinzaine d'heures dans les cours magistraux, nous assistions chaque semaine aux deux matières pour essayer de déterminer les besoins des étudiants. Bien que nous ne soyons pas des spécialistes de la biologie ou de la géologie, il fallait en quelque sorte se mettre dans la peau de l'étudiant, se comporter de la même manière et chercher à comprendre le contenu du cours tout en analysant la forme langagière utilisée.

Les cours magistraux de géologie I et de biologie cellulaire sont dispensés une fois par semaine, la séance dure pratiquement une heure et trente minutes.

Que cela soit en géologie ou en biologie, les conditions d'apprentissage sont très difficiles, il y a beaucoup de bruit et il est contraignant de suivre le discours de l'enseignant.

Dans un souci de spontanéité et pour une collecte de données éventuellement fiable nous nous sommes abstenus de signaler notre présence aux enseignants. Cela aurait pu en effet engendrer une certaine réticence à notre égard. Fort heureusement, les amphithéâtres peuvent accueillir plus de 200 étudiants et il était beaucoup plus facile pour nous de se fondre dans la masse, sans se faire repérer, ni par les étudiants et encore moins par les enseignants.

2-1) Les supports

Deux types de supports sont mis à la disposition des étudiants :

Un support écrit (polycopiés), contenant le cours de la discipline, des schémas, formules et équations (mais pas de glossaire ni de lexique).

Un support visuel (images, textes, schémas affichés à l'aide d'un vidéo projecteur).

Nous avons pu nous procurer les polycopiés, ils nous seront aussi d'une grande utilité pour la collecte du corpus.

2-2) Lexique et morphosyntaxe dans les cours de géologie I

Le discours de la géologie est pratiquement descriptif et explicatif ce qui montre la forte présence d'adjectifs, il est caractérisé par une grande objectivité. Cependant dans quelques situations le discours peut aussi être argumentatif.

Comme pour tout type de technolecte dans les domaines modernes, on remarquera la dominance du présent de l'indicatif (vérité générale), du présent du subjonctif et de temps à autre du passé composé et de l'imparfait, surtout lorsque l'enseignant traite le cours de géochronologie.

Toutefois, on a remarqué que la langue utilisée emprunte beaucoup de termes à la langue usuelle. Ils sont polysémiques et peuvent avoir deux facettes, la première constitue le sens initial du terme dans la langue générale, alors que la deuxième reflète un deuxième sens qui ne prend effet que dans le contexte de la géologie, voici quelques exemples :

Termes	Sens dans la langue générale	Sens dans le contexte de la géologie
<i>Transgression</i>	Passer par-dessus (un ordre, une obligation, une loi). (LE PETIT ROBERT 2010)	Terme désignant le fait que des sédiments reposent sur une ancienne surface continentale, qui a été progressivement envahie par l'avancée de la mer vers l'intérieur des terres (on peut donc parler du sens d'une transgression). http://www.geol-alp.com/0_geol_gene/glossaire_vrac.html#transgression
<i>Socle</i>	Base sur laquelle repose un édifice, une colonne. (LE PETIT ROBERT 2010)	Ensemble des terrains granitiques ou schisteux qui forment la base des continents. http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/socle
<i>Lacune</i>	Espace vide, solution de continuité dans un corps. (LE PETIT ROBERT 2010)	Une lacune géologique est une expression couramment employée en géologie pour désigner dans une série sédimentaire, une absence des dépôts pendant une durée variable. http://www.aquaportail.com/definition-7397-lacune-geologique.html

Cette polysémie peut prêter à des ambiguïtés, par exemple un étudiant n'ayant pas compris le sens d'un de ses termes ira chercher sa signification dans un dictionnaire de langue courante et pourrait ne pas trouver le sens adéquat au contexte.

Les interactions verbales quant à elles, partent dans un seul sens ; l'enseignant parle, explique, argumente... les étudiants ne prennent la parole que pour répondre aux rares questions que pourrait poser l'enseignant (pas plus de dix questions durant toute la durée de l'observation), ou lorsqu'ils veulent à leurs tours poser des questions pour obtenir plus d'éclaircissements, cette dernière situation demeure tout comme la première peu fréquente.

Par ailleurs, nous avons constaté aussi que le discours de l'enseignant dans certains cas était caractérisé par un registre de langue quelque peu soutenu, surtout au niveau syntaxique et lexical. Cette variation de registre peut apparaître sous forme d'expressions idiomatiques, comme c'est le cas de la structure *de fond en comble* qui pour certains étudiants demeure incompréhensible.

Même si ces situations se sont avérées rares, les glissements au niveau des registres de langue pourraient fausser la compréhension des étudiants. Nous reviendrons plus tard sur la question de registre de langue dans le discours scientifique en présentant des exemples précis.

Le lexique de la géologie a aussi ces spécificités, l'une des plus récurrentes est celle de la dérivation, en effet nous avons remarqué que beaucoup de termes se ressemblaient et avaient des racines communes comme les termes ; *strate / stratification, transgression / transgressive*

Il aurait été intéressant de sensibiliser les étudiants à ce genre de dérivation lexicale pour les amener à mieux construire le sens du lexique.

Faisant usage d'un vidéo projecteur, le professeur expose le contenu du cours sous forme de schémas, de courbes de graphiques, mais surtout de textes. Le professeur projette en réalité sur le mur le cours que les étudiants ont dans leurs photocopiés. Ils doivent suivre la progression du cours qui est une lecture de textes accompagnée d'explications.

Les textes sont constitués généralement de définitions et d'explications.

Les étudiants sont amenés en premier lieu à comprendre le texte écrit dans les photocopiés et à suivre l'explication de l'enseignant.

Dans cette situation la prise de note demeure un élément déterminant à l'apprentissage de la matière, c'est ce que nous avons en effet constaté chez beaucoup d'étudiants, qui en suivant le discours de l'enseignant et le texte projeté

dans le mur, essayaient tant bien que mal de collecter quelques explications sous forme de notes.

Nous avons remarqué aussi que l'enseignant était très attentif à la compréhension des étudiants et n'hésitait pas à expliquer beaucoup de mots, de termes qui relevaient souvent de la langue spécialisée de la géologie, mais parfois aussi du vocabulaire général à orientation scientifique (VGOS), voici quelques termes qui ont été explicités aux étudiants :

Biofacies, stratigraphique, ammonite... l'enseignant pouvait aussi faire remarquer la différence de sens entre deux termes sémantiquement proches comme pour: *magnitude et intensité*.

2-3) Pratiques plurilingues dans le cours de géologie I

Les pratiques plurilingues sont présentes dans le cours de géologie, cependant elles restent peu fréquentes. Le professeur puise rarement dans ses répertoires langagiers pour traduire en arabe standard parfois en arabe dialectal quelques termes, qui selon la perception du professeur pourraient faire défaut aux étudiants. L'enseignant de géologie bascule vers l'arabe dialectal aussi pour répondre aux rares questions des étudiants. Nous pensons qu'il fait usage de l'arabe pour s'assurer que les étudiants ont compris la réponse. Les termes les plus traduits peuvent intégrer à la fois, la langue spécialisée de la géologie et la langue usuelle.

Nous citons quelques termes qui ont fait l'objet de traduction de la part de l'enseignant :

Prédiction : [tanabuʔ] تنبؤات

Recensement : [ʔiHsaʔ] إحصاء

Prévention : [wiKaja] وقاية

Erosion : [taGRija] تعرية

Reptile : [zawaHif] زواحف

Le professeur employait aussi l'arabe dialectal dans d'autres situations, comme pour faire taire un groupe d'étudiants trop turbulents, le passage à l'arabe permet de s'assurer que la consigne a bien été comprise et peut aussi induire le mécontentement de l'enseignant. Même lorsqu'il s'énerve, l'arabe dialectal est la seule langue employée, il n'y a plus d'alternance !

On a remarqué aussi que l'enseignant, usait de l'arabe dialectal pour s'assurer que les étudiants avaient compris l'essentiel du cours, il posait à maintes reprises, la même question en arabe dialectal : *[wa] fhamtiw*] signifiant « *est-ce que vous avez compris ?* », ou encore pour faire la transition vers un autre aspect : *[jalah]* qui signifie « *on continue* » ou pour approuver quelque chose *[kajna]*, qui signifie « *c'est vrai* ».

Il serait important de signaler que les pratiques plurilingues sont initiées par le professeur. Les étudiants quant à eux et dans de rares cas, communiquent avec l'enseignant et uniquement en français lors du cours, pour poser de temps à autre quelques questions ou pour demander des éclaircissements (toutefois, à la fin du cours quelques étudiants discutent avec l'enseignant à propos du cours en arabe dialectal). Les étudiants pour parler entre eux dans le cours ou en dehors usent de l'arabe dialectal.

Les pratiques plurilingues demeurent néanmoins très rares, ceci est dû aux règles établies par le Ministère de l'Enseignement Supérieur qui somme les professeurs des matières scientifiques à l'université de communiquer en français dans les situations de communication formelle et de dispenser les cours en français, c'est l'une des raisons principales qui fait que les enseignants évitent de commuter entre l'arabe dialectal, l'arabe standard et le français. Les quelques intrusions de l'arabe dans les cours que nous avons pu suivre sont prohibées, mais restent inévitables dans beaucoup de situations.

2-4) Lexique et morphosyntaxe du cours de biologie cellulaire

Au tout début de l'observation, la première remarque qui nous a frappé est la fréquence importante d'un technolecte propre au domaine de la biologie ou aux sciences qui lui sont reliées. Plus de la moitié des termes prononcés par l'enseignant relève d'une nomenclature complexe. Voici quelques termes relevant du lexique de la biologie qui revenaient régulièrement : (*porine, perméases, membrane, crête, symport, antiport, métabolites, catabolite, matrice, apoptose, synthétase, mitochondrie...*).

Le système syntaxique par contre reste à première vue un tant soit peu identique à la syntaxe de la langue générale de vulgarisation scientifique : emploi fréquent du

passif, prédominance du présent de l'indicatif, parfois du présent du subjonctif et du futur proche... cependant, c'est au niveau du lexique que la tâche se complique pour les étudiants, car ils sont confrontés dans le cours de biologie à différents types de termes, surtout des adjectifs et des substantifs et parfois même des structures figées dont la plupart sont nominales.

On constate la vague énorme d'adjectifs qui submerge le discours, des adjectifs pouvant relever de la langue usuelle, mais surtout du technolècte, voici quelques adjectifs très souvent employés par le professeur : *sombre, soluble tripartite, clair, asymétrique, biochimique, fluide, structural, aqueux, détectable, quantifiable, marqué, lisse...*

Mais le vrai problème porte sur les termes ou syntagmes nominaux synonymes, nous avons constaté que le lexique de la biologie regroupe beaucoup de termes (surtout des substantifs) tout à fait différents sur le plan morphologique, mais qui partagent la même valeur sémantique, exemples :

Trilaminaire / trilamellaire

Cell coat / glyco-calix / glycolemme / revêtement fibreux

Protéines intégrées / intégrales / transmembranaires / intrinsèques

Protéines périphériques / extrinsèques

Autre caractéristique majeur du lexique de la biologie est la présence massive de suffixes et surtout de préfixes, qui permettent de jouer sur le sens des mots et ainsi sur leurs usages. Ces mêmes préfixes et suffixes permettent aussi d'insérer des valeurs sémantiques aux termes réduisant le plus possible la longueur du discours tout en gardant le sens de l'objectivité, nous citons quelques exemples :

Hydro, phile, phobe (hydrophile, hydrphobe), amphi, (amphiphile) intra (intracytoplasmique), auto (autoradiographie), extra (extramoléculaire), bio (biomembranes, biogénique), glyco (glycolipides), photo (photo biologie), radio (radioimmunologie), exo (exomembrane), supra (supramoléculaire), ophe (chimiotrophe, chlorothrophe), cyto (cytoplasmique, cytosquelette), tri (tripartite), mètre (fluorimètre, colorimètre).

Bien entendu le degré d'occurrence de ses préfixes et suffixes varie en fonction de leurs sens, mais aussi de la nature du cours administré aux étudiants. Par exemple, l'utilisation du suffixe *photo* sera bien plus fréquente dans un cours sur la radioactivité ou sur l'observation par microscope.

Tout comme pour la géologie, le lexique de la biologie est sensible à la dérivation, le procédé de nominalisation est le plus récurrent, ce qui est tout à fait logique dans le technolècte des sciences. D'autres procédés peuvent aussi apparaître comme l'adjectivisation.

Voici quelques exemples qui rendent compte de la variation lexicale dans le discours scientifique :

Cellule / cellulaire, enzyme / enzymatique, cytoplasme / cytoplasmique

Phosphorylation : fixer le phosphate

Dégradation / dégradées

Ces mêmes dérivations (nominalisation, adjectivisation...) donnent lieu à des associations lexicales, ce qui entraîne la formation de suites figées souvent sous la forme de syntagmes nominaux substantif + adjectif, cela est dû à la forte occurrence des mots et à une complémentarité sémantique facilitant la formulation et la représentation. Voici des exemples de suites technolèctales relevées lors de l'observation : *polymère protéique, chaîne respiratoire, contenu enzymatique, cellule animale, acide fort / faible, phosphorylation oxydative, membrane biologique, activité physiologique, molécule chargée, liaison forte / faible.*

Le fait qu'il y ait beaucoup de termes dérivés peut avoir des répercussions sur la compréhension du cours, surtout si les étudiants n'arrivent pas à faire la distinction entre le substantif et l'adjectif.

La dérivation peut aussi être établie sur des morphèmes entièrement extraits de la langue spécialisée, afin de jouer sur le sens et de permettre la création de termes servant à définir des entités biologiques ou parfois même des procédés techniques.

Exemples : *plaste / chloroplastes / chromoplastes / amyloplast*

Autre aspect lexical particulièrement présent dans la langue spécialisée de la biologie est l'utilisation d'expression latine telle que *in situ*, il aurait été intéressant de familiariser les étudiants aux différentes expressions latines, utilisées fréquemment pendant le cours de biologie.

Pour ce qui est des écarts sémantiques, le discours de la biologie comporte beaucoup de termes polysémiques, ce qui constitue un réel obstacle pour les étudiants, quelques termes sont empruntés à la langue usuelle, cependant ils ne gardent pas leur sens initial, car ils acquièrent d'autres valeurs sémantiques dans un contexte d'enseignement de la biologie cellulaire, exemples :

Termes	Sens dans la langue générale	Sens dans le contexte de la biologie
<i>Adresse</i>	Indication du domicile d'une personne (LE PETIT ROBERT 2010)	<i>Signaux</i> qui permettent à une protéine d'être dirigée vers la bonne position. http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=10558
<i>Dégradation</i>	Destitution infamante (d'une personne) d'un grade, d'une dignité. (LE PETIT ROBERT 2010)	réaction chimique dans laquelle des liaisons sont rompues de manière qu'une grosse molécule se décompose en entités plus petites. http://www.aquaportail.com/definition-4668-reaction-de-degradation.html
<i>Objet</i>	Toute chose (y compris les êtres animés) qui affecte les sens, et spécialement la vue (LE PETIT ROBERT 2010)	échantillon biologique
<i>Mosaïques</i>	Assemblage décoratif de petites pièces rapportées (pierre, marbre, terre cuite, smalt) retenues par un ciment et dont la combinaison figure un dessin; art d'exécuter ces assemblages. (LE PETIT ROBERT 2010)	état dans lequel deux ou plusieurs populations de cellules avec des génotypes différents coexistent dans un individu http://www.universalis.fr/encyclopedie/chromosomes-le-caryotype-humain/#i_7793

2-5) Pratiques plurilingues dans le cours de biologie cellulaire

Lors du cours de biologie, les pratiques plurilingues sont encore plus rares que dans le cours de géologie, la langue française est prédominante sous tous les aspects, les procédés de traduction ainsi que les alternances codiques sont quasiment introuvables.

Rarement l'enseignant use de l'arabe dialectal pour s'adresser à un étudiant ou à un groupe d'étudiants turbulents, quelques rares mots peuvent parfois être prononcés par inadvertance comme c'est le cas pour « In Challah ! » [in]alaH].

Comparé au cours de géologie, le professeur de biologie use beaucoup plus du tableau, il en fait même son instrument de prédilection afin d'expliquer son cours. Sur le tableau il écrit les définitions et quelques explications qui constituent en réalité des synthèses de ce qu'il a avancé oralement. Parfois même il se voit contraint de dessiner des illustrations de cellules. Il projette aussi sur le mur à l'aide d'un vidéo

projecteur des images ou des illustrations d'échantillons biologiques, mais à l'opposé du cours de géologie, aucun texte, ni commentaires ne sont projetés sur le mur.

De temps à autre, faute de temps il se peut que le professeur dicte aux étudiants des fragments de textes des phrases et des définitions, la tâche peut être ardue pour quelques étudiants, vu la graphie complexe de certains termes ou même de certaines structures lexicales technoscolaires.

Le contenu du cours est assez lourd et complexe, ce qui impose une certaine rapidité dans la pratique enseignante, le cours se déroule très rapidement, le professeur ne prend pas en compte le niveau des étudiants et de la difficulté d'assimilation du lexique, ce qui explique le débit rapide avec lequel il parle, mais aussi la rareté des pratiques plurilingues.

Tout comme le cours de géologie, il n'y a pas beaucoup d'échanges entre le professeur et les étudiants, les questions posées par les étudiants sont très rares, d'ailleurs l'enseignant a clairement fait savoir à maintes reprises qu'il était réticent vis-à-vis des questions et que le moment idéal pour les poser serait à la fin de la séance, or à la fin du cours, plus personne ne prend la parole.

Nous avons aussi remarqué que le professeur ne mettait pas à la disposition des étudiants un polycopié regroupant le contenu du cours, cela leur permettrait de mieux assimiler non seulement le contenu du cours, mais plus encore la langue employée dans le cours de biologie, les étudiants doivent se contenter de photocopies d'autres enseignants qui parfois ne contiennent pas les mêmes définitions.

2-6) Le discours académique oral

Dès leur arrivée à l'université, les nouveaux inscrits sont confrontés à un type de discours auquel qu'ils n'ont jamais étudié auparavant. Habités à suivre des cours dans des classes devant un instituteur ou un enseignant qui était beaucoup plus proche d'eux, les étudiants du semestre 1 se retrouvent dans une toute autre situation lorsqu'ils assistent aux cours magistraux. Les cours des disciplines scientifiques principales dans les universités marocaines se déroulent généralement dans des amphithéâtres, les étudiants doivent ainsi suivre et surtout comprendre un discours académique oral plus difficile qu'on ne le croit.

« *Le cours magistral est un discours plus complexe qu'on ne l'imagine a priori. Il combine en effet discours disciplinaires et discours d'accompagnement pédagogique, discours planifié et discours spontané, données objectives et arrière-plan culturel, etc. Et suivre pendant plusieurs heures des cours magistraux à la construction complexe, souvent sans support écrit, place les étudiants allophones dans une situation souvent éloignée des habitudes de travail acquises dans leur système éducatif d'origine.* » (MANGIANTE, 2010, p. 9)

En plus des spécificités du technoculte des disciplines scientifiques comme nous avons pu le voir dans les parties consacrées au lexique et aux structures syntaxiques, l'étudiant venu tout droit de l'école est confronté à un discours académique rapide, enchevêtré et particulièrement dense. Pour pouvoir comprendre son contenu, l'étudiant en première année doit d'abord comprendre le fonctionnement de ce type de discours.

« *Comprendre le cours magistral à la française demande aux étudiants d'acquérir des compétences langagières qui ne relèvent pas seulement du contenu disciplinaire ou du lexique spécialisé, mais aussi des complexités de sa structure discursive* » (MANGIANTE, PARPETTE, 2011, p.61)

Tout d'abord qu'est-ce qu'un cours magistral, comment il se construit et quelles sont ses spécificités ?

Le cours magistral est « *un discours planifié, résultat d'une préparation, de forme écrite variable, qui sera par la suite oralisée, mise en scène au sein d'une situation de communication très particulière* ». (MANGIANTE, PARPETTE, 2011, p.60)

Même s'il est considéré à première vue comme un discours monologique, le cours magistral comporte aussi d'autres caractéristiques dont les visées diffèrent selon les situations et les objectifs. On parle dans les cours magistraux du discours disciplinaire pour la transmission du savoir lié principalement à la discipline enseignée et le discours pédagogique qui permet à l'enseignant d'aborder des aspects divers autres que le cours, comme des conseils de méthodologie, des informations sur les institutions ou sur la culture générale.

Le discours des cours magistraux se caractérise aussi par un dialogisme interlocutif et interdiscursif. On entend généralement par « interlocutif », l'interaction pouvant résulter des attitudes des apprenants, qu'elles soient verbales ou non verbales. Par exemple en distinguant les traits des visages de quelques étudiants perplexes montrant l'incompréhension, l'enseignant pourra reformuler son discours.

Le dialogisme interdiscursif par contre intervient lorsque l'enseignant décide d'introduire les propos d'une autre personne dans son propre discours, une citation ou les paroles d'un autre chercheur ou d'un scientifique...

2-6-1) Structuration et temporalité des cours magistraux

Le cours magistral se positionne dans un continuum et dépend généralement de ce qui a été énoncé lors des cours précédents. Pour structurer son cours, l'enseignant rappelle brièvement ce qui a été fait ou explicité pendant les séances précédentes et énonce ce qui devrait être traité lors des cours à venir.

« Ces rappels-annonces –qui portent à la fois sur les contenus et sur le plan du cours- sont des routines qui structurent le déroulement du CM. Comme toutes les routines, ils permettent aux étudiants de faire des prévisions sur ce qu'ils vont entendre en début de cours, d'alléger ainsi l'effort de compréhension, et d'adapter leur méthode de travail, en décidant ou non de prendre ces passages en notes par exemple. » (MANGIANTE, PARPETTE, 2011, p.63)

Chaque enseignant aborde la structuration du cours magistral à sa manière. Les enseignants font généralement au début du cours une courte synthèse de ce qui a été traité lors des séances précédentes non seulement pour permettre aux étudiants de suivre le fil d'Ariane du programme, mais aussi de leur rafraîchir la mémoire sur quelques traits caractéristiques du cours. Contrairement à d'autres qui se contentent simplement de rappeler brièvement quelques aspects des cours précédents avant d'aborder de nouveaux savoirs.

« Le cours de géochronologie vise à obtenir des estimations quantitatives de l'âge des événements géologiques // elle donne des âges en milliers d'années,

on a vu la fois précédente que la chronologie relative ne donnait pas un âge absolu// un âge relatif [...] maintenant on va voir la chronologie absolue / on a un calcul à faire... » (Cours magistral de géologie du 22 / 11 / 2010)

« La mitochondrie elle contrôle également le taux de calcium dans la cellule // vous allez voir ça en biologie un peu plus tard // voilà donc les principales fonctions accomplies par la mitochondrie // on va commencer par le plus simple et on va essayer de détailler les oxydations / d'accord / donc vous notez s'il vous plaît » (Cours magistral de biologie du 3 / 12 / 2010)

On appelle ce type de discours qui permet de structurer le cours *les énoncés situationnels* (MANGIANTE, PARPETTE, 2011, p.64), ils servent à organiser le cours de deux manières ; diachroniquement, pour rappeler ce qui a été fait auparavant et annoncer ce qui va se faire lors des séances suivantes et synchroniquement pour évoquer le cours actuel et parler de la situation en temps réel.

2-6-2) Discours et conseils de méthodologie universitaire

L'enseignant lors des cours magistraux interrompt quelquefois son cours pour donner quelques conseils aux étudiants sur la méthodologie à l'université. Par exemple sur la manière de se préparer à l'examen ou comment mieux mémoriser les formules. Si ce type de discours aide les étudiants à mieux apprendre à évoluer dans l'université, dans beaucoup de situations il contribue aussi à fausser la compréhension du cours chez quelques étudiants, puisque beaucoup d'entre eux ne parviennent pas à faire la part entre l'essentiel du cours et ce qui relève de la méthodologie universitaire.

2-6-3) Discours objectivé et discours impliqué

L'enseignant lors des cours magistraux ne se contente pas de transmettre un savoir disciplinaire à travers un discours objectivé et neutre, mais aussi à faire passer son point de vue et son opinion sur une question bien précise en relation avec le cours. C'est bien là où réside la différence entre un enseignant et un enseignant-chercheur.

« L'enseignant, en tant qu'expert de sa discipline, décrit, expose, raisonne avec la distance scientifique qu'exige la situation. Mais, on l'a déjà évoqué, l'enseignant universitaire est aussi un chercheur critique, c'est également un pédagogue soucieux de se rapprocher de ses étudiants, de créer des connivences avec eux ; c'est enfin quelqu'un qui ne range pas toujours au vestiaire ses réactions de citoyen. » (MANGIANTE, PARPETTE, 2011, p.67)

L'enseignant pendant ses cours magistraux cherchera toujours à prendre position sur un aspect du cours, la plupart du temps de manière implicite dans des discours imbriqués qui généralement sont difficilement repérés par les étudiants.

2-6-4) Répétitions et reformulations

La répétition est l'une des particularités les plus saillantes du discours des cours magistraux. L'enseignant lorsqu'il dicte un cours répète souvent un terme, une proposition, une ou plusieurs phrases pour, à la fois mettre l'accent sur les informations essentielles du cours mais aussi pour laisser le temps aux étudiants de prendre des notes.

« L'intensité d'un séisme est définie en un lieu par rapport aux effets produit par se séisme // c'est ça l'intensité // on a // on a des effets produit dans un séisme / il y a des effets de ce séisme // ce séisme c'est des dégâts / c'est une catastrophe // et l'intensité c'est ça / c'est les effets produit par ce séisme qu'ils soient seulement observés ou ressentis par l'homme » (Cours magistral de géologie du 18 octobre 2010)

La répétition reste sans conteste l'un des meilleurs moyens discursifs pour mieux aider les étudiants à comprendre les cours magistraux, plus l'enseignant répète fréquemment l'information principale, plus l'étudiant fait la distinction entre le contenu essentiel à assimiler et tout ce qui est collatéral.

En plus des procédés de répétition, l'enseignant peut aussi reformuler son discours pour qu'il soit à la portée des étudiants. Comme nous avons pu le voir, la syntaxe du technolecte est relativement dense et il est parfois difficile pour la bonne majorité des

étudiants de pouvoir comprendre les phrases complexes très chargées que prononcent l'enseignant en faisant son cours. C'est pour cela que dans beaucoup de situations les enseignants de biologie cellulaire et de géologie, prennent la peine de reformuler leurs propos de manière plus simple afin de mieux les expliciter et les rendre plus compréhensibles.

« Nous avons dit que les mitochondries leur nombre dépend de l'activité de la cellule et dépend des besoins d'énergie de la cellule // l'emplacement de la mitochondrie / c'est là où il y a un besoin d'énergie / donc les mitochondries se déplacent / migrent grâce au cytosquelette à un endroit où il y a besoin d'énergie » (Cours de biologie du 29 / 10 / 2010)

Généralement, les reformulations sont des explications précédées par des adverbes, des conjonctions ou par d'autres types de marqueurs comme *autrement dit, c'est-à-dire, cela veut dire...* qui facilitent leurs repérages.

3) Les cours de langue

3-1) Structuration des cours de langue

Avant de commencer à détailler les différents aspects observés, il faudrait expliquer le fonctionnement interne des cours de langue administrés à la faculté des sciences de Kénitra, comment se fait la répartition des groupes ? Comment parvient-on à définir le niveau en langue des étudiants ? Quels supports et quels équipements sont mis à la disposition des étudiants et des enseignants ? Quel est le volume horaire consacré à l'enseignement de la langue française ?

Après investigation, il s'est avéré qu'au moment de leur inscription à l'université, les étudiants passent en ligne un test de positionnement qui permet d'évaluer leurs compétences en langue, selon les niveaux empruntés au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. C'est ainsi qu'en fonction des réponses qu'il aura cochées, l'étudiant sera automatiquement répertorié dans un groupe à l'aide d'un programme informatique.

Malheureusement, nous n'avons pas pu obtenir d'informations de sources officielles sur le test de positionnement. Aucune donnée, ni information n'est mentionnée sur les concepteurs ou sur la méthode d'approche.

Par contre sur l'interface du test, des indications expliquent à l'utilisateur les différentes étapes du test. Ces informations bien que sommaires aident sensiblement à mieux comprendre le fonctionnement de l'épreuve.

Fiche Informations

Etapes du test

Identification >>> Informations >>> Niveau1 >>> Niveau 2 >>> Niveau 3 >>> Résultat

N° APOGEE				
C.N.E				
Nom			التسب	
Prénom			الإيم	

Bonjour

Lisez attentivement ce qui suit :

- Ceci est un test de positionnement pour évaluer votre niveau en langue française.
- Il se décompose en trois niveaux
- Chaque niveau sur un écran
- Chaque écran contient 16 items
- Pour chaque question cochez la bonne réponse parmi les réponses proposées
- La durée du test est de 23 min pour les 3 niveaux.
- Une fois la durée écoulée, le test se termine automatiquement et le résultat sera affiché
- Pour commencer le test cliquez sur le bouton Commencer

Commencer

L'apprenant aura ainsi à répondre, en 23 minutes à 48 questions réparties en 3 niveaux. Chaque niveau du test se compose de deux parties. Une première appelée *structure et lexicale* et une autre *compréhension*.

Nous avons remarqué que la première partie comporte essentiellement des questions de grammaire et de conjugaison. L'apprenant répond aux différentes questions en cochant une des quatre réponses qui lui sont proposées. Généralement ce sont des questions qui portent surtout sur les accords, les structures verbales, les temps verbaux, les pronoms relatifs et possessifs...

En ce qui concerne la deuxième partie du niveau, elle comporte des textes assez courts que l'apprenant doit lire pour cocher encore une fois la bonne réponse.

Le même schéma se répète pour les niveaux suivants, la seule différence est que les choses se corsent un peu plus. En effet, plus l'apprenant passe les niveaux, plus il est confronté à des questions de langue beaucoup plus difficiles et des textes

beaucoup plus longs et plus élaborés. Nous supposons ainsi que chaque niveau du test de positionnement fait référence à un niveau du CECRL.

Niveau 1 _____→ Niveau A1 du CECRL

Niveau 2 _____→ Niveau A2 du CECRL

Niveau 3 _____→ Niveau B1 du CECRL.

Cette stratégie de répartition du public en trois niveaux paraît être adaptée à la situation et au contexte de l'université. Il est en effet difficile de gérer la mise en place d'un test de positionnement pour plus de 2000 étudiants en un laps de temps réduit.

Mais cette méthode de répartition des niveaux va à l'encontre des préconisations du CECRL, qui opte beaucoup plus pour une souplesse d'utilisation des échelles. En d'autres mots, selon les concepteurs du CECRL, il ne faudrait pas se contenter d'une distribution classique selon les 6 niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2), mais au contraire établir des échelles suivant le contexte les besoins des apprenants et de leurs attentes. Si la plupart des étudiants inscrits à l'université sont des faux débutants, il ne faut pas négliger le fait qu'ils ont des besoins quelque peu différents. Par exemple, une catégorie d'étudiants du niveau A2 aura plus besoin de travailler la production orale, alors qu'une autre du même niveau désirera développer la compréhension orale. Nous pensons qu'il est fort utile d'orienter non seulement l'enseignement vers cette approche de la répartition des groupes, mais aussi par le test de positionnement.

Par ailleurs, les administrateurs n'ont que 15 jours, pour faire passer le test aux étudiants juste après leur inscription. Malheureusement avec le nombre important d'étudiants et le manque de temps imparti, quelques étudiants inscrits en semestre 1 ne parviennent pas à passer le test. Ainsi pendant le début des cours, ils ne retrouvent pas leurs noms dans les listes des groupes. Cette situation malencontreuse oblige les administrateurs à leur demander d'assister avec les groupes A pour que l'enseignant puisse déterminer lors du cours leurs niveaux en langue, ce qui n'est pas toujours évident.

Toutefois vu le nombre important des nouveaux inscrits à l'université, mais surtout le taux trop élevé des étudiants de niveau A1 et A2 (qui constitue plus de 80% de la totalité des étudiants), la tâche se complique pour les administrateurs puisqu'il leur faut gérer approximativement plus de 2000 étudiants, toutes filières confondues.

Le problème se pose en réalité dans le nombre de salles disponibles, or dans le centre de langue seules six salles sont à la disposition des enseignants de langue

pour mener à bien leur tâche, rude épreuve que de placer 2000 étudiants répartis selon trois niveaux A1, A2 et B1.

Les administrateurs ont donc pensé à une solution, qui pour eux paraît tout à fait raisonnable, celle de rassembler les niveaux A1 et A2 dans les mêmes groupes. Cependant est-ce que cette solution sur le plan pédagogique et didactique est la plus adéquate ? C'est ainsi que l'on se retrouve avec des groupes de plus de 40 étudiants rassemblant à la fois les niveaux A1 et A2, contrairement au groupes B, qui ne contiennent qu'une dizaine d'étudiants.

Le fait de rassembler les étudiants des niveaux A1 et A2 dans le même groupe rend les choses beaucoup plus compliquées pour l'enseignant qui se retrouve dans beaucoup de situations avec des groupes plus ou moins hétérogènes.

Pour ce qui est de l'équipement didactique, malheureusement, toutes les salles ne disposent pas du matériel complet nécessaire au bon déroulement des séquences de l'écoute, seules une ou deux salles disposent de lecteurs DVD en état de marche, cela oblige quelques enseignants à reporter la séquence de l'écoute et cela perturbe bien évidemment la progression et la planification du cours. D'autres enseignants ont trouvé une meilleure solution et préfèrent supprimer complètement la séquence de l'écoute vu l'indisponibilité de l'équipement. Le manque de matériel se fait ressentir aussi lorsque les enseignants s'aperçoivent que la salle ne comporte ni marqueur pour écrire sur le tableau, ni brosse à effacer. Cette situation fâcheuse fait qu'il y a souvent interruption des séquences ou des tâches, ce qui peut nettement entraver la bonne marche du cours, mais surtout la progression du niveau des étudiants.

Le seul support dont disposent les étudiants est le manuel *Cap université*, cet ouvrage fera l'objet d'une analyse dans un chapitre ultérieur.

Le manuel contenant un CD audio est disponible à l'université pour un prix symbolique de dix dirhams. La disponibilité des manuels est aisée et le coût du livre est convenable par rapport aux difficultés budgétaires de certains étudiants.

Les enseignants disposent quant à eux d'un deuxième support censé guider leurs pratiques enseignantes, ces livrets indiquent comment doit se dérouler le cours, comment doivent être abordés les exercices et les explications tout en mettant l'accent sur les objectifs apparents et les objectifs de fonds.

Les étudiants reçoivent deux fois par semaine les cours de langue, répartis en deux séances d'une heure et trente minutes, cependant les cours ne commencent que vers la mi-octobre ou même la fin octobre à cause du retard des listes et l'organisation des groupes, ajoutons à cela les vacances des fêtes nationales et religieuses et la fin du semestre qui intervient vers la fin décembre.

Les étudiants ne totalisent ainsi pas plus de trente heures de cours en langue pendant toute la durée du semestre. Un volume horaire qui, comme nous allons le voir, ne permet pas suivant le programme avancé par les responsables pédagogiques de répondre aux besoins des étudiants et de leurs accorder un enseignement en langue approprié.

3-2) Méthode d'approche

Il est vrai que pour la filière STU/SVI, on compte énormément de groupes de langue. Nous ne pouvons malheureusement observer la totalité des groupes, cela impliquerait trop de temps. Nous avons donc décidé de concentrer notre attention seulement sur quatre groupes, de niveaux différents, mais surtout supervisés par des enseignants aux profils différents. Le centre de ressources en langues à l'université de Kénitra fait appel à des enseignants aux formations et aux profils différents. C'est ainsi que nous avons pensé qu'il serait intéressant de suivre les cours de deux enseignants permanents (enseignant 1 et enseignant 2) et deux autres vacataires (enseignant 3 et enseignant 4), afin de comparer quelque peu les pratiques enseignantes.

Cependant, l'observation des classes de langue s'avère beaucoup plus compliquée que celle des cours magistraux, en effet dans les cours de biologie et de géologie, le chercheur avait l'avantage de la discrétion, l'amphithéâtre regroupant plus de deux centaines d'étudiants il était plus facile de se fondre dans le décor sans être remarqué et sans gêner le déroulement du cours par notre présence. Cela permettait d'avoir ainsi la garantie d'observer des pratiques ordinaires. Par contre, les choses sont un peu plus compliquées pour observer les cours de langue. Vu que la séance se déroule dans des salles pouvant accueillir au maximum quelque quarante étudiants, et non pas dans un amphithéâtre, il nous fallait demander

l'autorisation aux enseignants qui même s'ils ne le laissaient pas paraître, se sentaient gênés par notre présence et étaient quelque peu réticents à l'idée que nous assistions à leurs cours, ceci reste néanmoins une interprétation non fondée sur une approche empirique, mais seulement une idée en fonction de quelques comportements ressentis auprès des enseignants.

La technique envisagée était de se placer au fond de la salle et d'observer le déroulement du cours sous tous les aspects, malheureusement nous ne pouvions utiliser de magnétophone comme ce fut le cas pour les cours magistraux, cela aurait encore plus compliqué la tâche, vu que les enseignants observés auraient sûrement pu refuser ou auraient été davantage embarrassés. Ainsi, nous nous contentions de noter les remarques sur les pratiques enseignantes qui attiraient notre attention, tout en se focalisant sur les besoins des étudiants.

Sur les quatre enseignants observés, aucun n'utilise d'autres supports que le manuel *Cap université*, pour la simple et bonne raison que les responsables pédagogiques du centre de ressources en langue incitent les enseignants à terminer le dossier 3 du manuel avant la fin du semestre. Vu le temps réduit imparti, il est difficile d'intégrer d'autres supports, ou d'autres documents pouvant servir à atteindre les objectifs pédagogiques (savoirs, savoirs être, savoirs apprendre et savoirs faire). Ainsi le manuel *Cap université* demeure la seule ressource en documents pouvant être utilisée.

3-3) Etudiants inscrits dans la filière SVI/STU

Les étudiants que nous avons pu observer viennent de plusieurs villes du pays et notamment de la région de l'ouest du Maroc (Gharb Chrarda Beni Hssen), *Kénitra*, *Sidi Yahya*, *Ouezzane*, *Sidi Kacem*, *Sidi Slimane*, *Khemisset*, *Beleksiri*...

Au total, 764 étudiants sont officiellement inscrits dans la filière SVI/STU pour l'année universitaire 2010 / 2011, toutefois quelques étudiants ne viennent pas assister aux cours, ni même passer les examens.

La plupart des étudiants dans les groupes sont de niveau A1 et A2, leur niveau en langue, d'après des constatations primaires, est très faible. Bon nombre d'étudiants arrivent difficilement à produire un énoncé simple et correct, on a remarqué dans leur oral beaucoup d'erreurs d'articulations phonétiques (le [ɛ] qui se transforme en [i], ou

encore le [y] en [u]), ajoutons à cela un manque flagrant d'un lexique basique de langue générale assurant une communication simple et facile, sans oublier des problèmes de syntaxe causés principalement par des phénomènes de calques et d'interférences.

Comme ils ont suivi un enseignement des sciences en arabe, le lexique scientifique leur est pratiquement inconnu en français, cela se voyait au moment de répondre aux questions sur quelques termes contenus dans le manuel et que les étudiants n'arrivaient pas à définir.

En plus, les étudiants avaient aussi le réflexe d'utiliser fréquemment des dictionnaires bilingues français / arabe. Cette utilisation abusive des dictionnaires bilingues, pourrait fausser la compréhension des étudiants, car comme nous allons le voir, le technolecte auquel les étudiants sont confrontés, a de multiples facettes et spécificités.

Il nous a paru aussi que les étudiants n'étaient pas vraiment chauds à l'idée d'étudier la langue française et d'être contraint à l'utiliser comme outil d'apprentissage (surtout chez les étudiants de niveau A), en réalité beaucoup d'étudiants digèrent très mal cette fracture linguistique entre le secondaire et l'université. Nous nous attarderons sur la motivation des étudiants ultérieurement, cette question sera abordée dans un questionnaire quantitatif.

La mise en confiance n'est pas vraiment prise en compte par les enseignants, ce qui rend les étudiants muets en classe de langue, beaucoup restent très discrets sans prononcer aucun mot pendant toute la durée de la séance. Rarement les étudiants demandent quelques éclaircissements sur les consignes des exercices.

Dans les groupes de niveau B, les choses sont un peu différentes, le niveau est bien meilleur, les étudiants communiquent plus aisément et bien qu'ils fassent quelques erreurs en langue, ils arrivent à trouver les mots justes et à construire des énoncés parfaitement identifiables. Pour ce qui est de l'interaction, elle circule plus largement entre les différents présents.

3-4) Pratiques linguistiques dans les cours de langue

Dès les premières séances d'observation, deux aspects ont attiré notre attention ; premièrement, nous avons remarqué que les étudiants de niveau B1, ont quasiment le même programme que celui des A1 et A2, nous pensons que cela a des

conséquences diverses sur la progression étudiants de niveau B1, qui généralement trouvent le cours trop facile et parfois même ennuyeux.

Deuxièmement, nous avons constaté qu'il y avait un réel décalage entre les cours de langue et les cours magistraux et ceci sur plusieurs points, l'un des plus percutants est une désynchronisation totale entre le contenu proposé dans les cours de langue et ce qui se fait dans les cours magistraux.

En didactique des langues, surtout lorsqu'on est dans une approche du Français sur Objectifs Spécifiques ou même du Français sur Objectifs Universitaires, la gestion du temps d'action ou « *timing* » constitue une notion indispensable au bon fonctionnement du programme. Si l'on ne tient pas compte du temps imparti, en parallèle avec les besoins des étudiants et de la progression du cours, les résultats ne seront pas aussi satisfaisants. C'est bien le cas dans les cours de langue, puisqu'à la mi-octobre, quand les étudiants ont d'ores et déjà assisté à plusieurs séances dans les cours magistraux et au lieu qu'ils acquièrent des notions sur les valeurs du présent de l'indicatif (objectivisation du discours de vulgarisation scientifique) et sur les difficultés du lexique spécialisé des différentes disciplines enseignées, le contenu du manuel se focalise sur les techniques de présentation des études et des différentes disciplines à l'université. La faute est due au retard accumulé par les administrateurs qui mettent beaucoup de temps à établir les listes ce qui retarde à chaque fois le début des cours de langue. En réalité c'est l'inverse qui devrait se faire, il faut que les étudiants commencent à assister d'abord au cours de langue pour les préparer aux cours magistraux.

Le contenu du programme, compris dans le manuel, se compose essentiellement sur des domaines directement associés aux sciences étudiés à l'université, à savoir la biologie, la géologie, la physique, la chimie... et généralement les discussions dans les cours de langue que nous avons pu observer portent sur des sujets relatifs aux sciences citées, tout dépendait du groupe et la filière à laquelle il appartenait.

Les textes aussi sont étroitement liés aux sciences dures, par leur contenu surtout, comme les biographies de *Marie Curie* et d'*Ahmed Zewail*, ou encore des textes sur la constitution de l'espace et sur la diversité et l'évolution des espèces.

Pour ce qui est du lexique, les séances d'observation laissent entrevoir un lexique assimilé et affilié quelque peu aux sciences dures, la preuve est la présence de termes de disciplines scientifiques et d'appellations et définitions de matières, sans oublier quelques textes qui englobent aussi un vocabulaire en étroite relation avec les domaines de la biologie et de la physique. Nous citons des exemples de termes étudiés : *pharmacogénétique, neurologie, écosystème, organe, météorite*. Et de définitions : *L'astronomie est la science de l'observation des astres, cherchant à expliquer leur origine, leur évolution, leurs propriétés physiques et chimiques. Elle ne doit pas être confondue avec la mécanique céleste qui n'en est qu'un domaine particulier.*

Comme le signale Lamria CHETOUANI dans son ouvrage *Vocabulaire général d'enseignement scientifique* (1997), ce type de lexique (appellation des disciplines scientifiques et de quelques procédés) s'intègre dans la sphère du vocabulaire général de vulgarisation scientifique qui peut être parfois assimilé aussi par quelques profanes avertis. Insérer ce type de lexique dans le support d'apprentissage permet de familiariser les étudiants au contexte d'apprentissage des sciences. Cependant est-ce que l'étude de ce lexique (VGOS) est suffisante dans un cours de langue qui se considère fidèle à l'approche du FOS pour faire face aux besoins des étudiants en matière de technolecte ?

Il est en réalité difficile pour un étudiant de niveau A1, par exemple, d'assimiler des appellations de disciplines scientifiques et de se retrouver dans le cours magistral confronté à d'autres termes beaucoup plus complexes, c'est là où réside la difficulté du technolecte, on ne peut pas l'enseigner de manière globale.

Prenons par exemple la question des suffixes et préfixes. Dans les cours de langue, cette question a bien été évoquée, puisque la suffixation et la préfixation sont des traits caractéristiques du technolecte dans les sciences modernes, toutefois les seuls suffixes enseignés en cours de langue sont les suivants : *-nomie, morphe* et *-logie*, la consigne invitait les étudiants à chercher des termes composés à l'aide de ses deux suffixes sans aucun renvoi vers d'autres suffixes ou préfixes pouvant servir à décoder un lexique spécialisé, seul l'enseignant 2, lors d'un cours a mis l'accent sur la signification du suffixe *stellaire*, indication que nous ne considérons surtout pas comme activité pédagogique. Alors que comme nous l'avons signalé auparavant (voir discours de la biologie) beaucoup de suffixes et préfixes interviennent très

fréquemment pour jouer sur les différents sens des mots dans le discours de la biologie.

Le lexique utilisé et enseigné en cours de langue reste assez superficiel et approximatif et paraît très éloigné du technolecte utilisé dans les cours magistraux surtout dans les cours de biologie cellulaire.

Néanmoins, pour ce qui est du lexique il faudrait reconnaître que le programme ne fait pas l'impasse sur d'autres aspects essentiels à l'apprentissage du technolecte, comme c'est le cas pour les procédés de comparaison ou encore de dérivation, intégrant l'adjectivisation et la nominalisation, mais négligeant la verbalisation et la pronominalisation, ce qui est bien dommage.

Nous aurons l'occasion d'approfondir plus l'étude des faits de langue employés dans le manuel dans une analyse complète selon la grille de Michèle VERDELHAN que nous modifierons en fonction de nos besoins.

En ce qui concerne la syntaxe et la grammaire, pendant les cours de langue, on a beaucoup axé le travail sur l'apprentissage des temps verbaux suivants : le présent du conditionnel (valeur du souhait dans un premier temps), le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, le futur historique de narration puis le conditionnel une deuxième fois (valeur de l'information non confirmée).

Suivant les situations de communication auxquelles seront confrontés les étudiants, suivant leurs niveaux en langue nous déplorons l'absence d'activités traitant du présent de l'indicatif, en production comme en compréhension, surtout dans un contexte propre à la communication scientifique.

Comme nous l'avons signalé auparavant, le niveau des étudiants en langue est très faible, la preuve est que la majorité des étudiants sont de niveau A1. Et même s'ils sont considérés comme de faux débutants (censés avoir quelques acquis en langue française), nous avons constaté lors de l'observation que beaucoup avaient du mal à s'exprimer et ceci, même en usant du présent de l'indicatif. Beaucoup ont du mal à conjuguer correctement les verbes (*d'auteur*) du deuxième et du troisième groupe, dont la plupart sont utilisés dans les cours de biologie et de géologie; *émettre, paraître, pouvoir, voir, se répartir, faire, devoir, dépendre...* mais

aussi des verbes du premier groupe (*se*) *placer, remarquer, placer, (se) diviser, se contracter, fusionner, stabiliser...*

L'idéal aurait été de relever les verbes les plus fréquents dans le discours de vulgarisation scientifique (dont plusieurs sont irréguliers et ont une conjugaison complexe) et de les intégrer aux différentes activités en classe, cela permettrait de familiariser les étudiants avec leurs utilisations.

L'utilisation du passé composé pour décrire des événements passés et celle du conditionnel présent (valeur de l'information non confirmée) servant à formuler une hypothèse, sont toutes aussi fréquentes, nous saluons l'effort qui a été consenti pour les enseigner, cependant nous ne voyons toujours pas où se situe la nécessité de faire apprendre aux étudiants les rudiments de la concordance des temps du récit.

Il est vrai que cela pourrait aider les étudiants à mieux apprendre quelques techniques de rédaction qui leurs seraient sûrement utiles surtout (pour ne pas dire seulement) dans le cours de géochronologie, toutefois il aurait été préférable de donner la priorité à la description en premier lieu, que de se focaliser sur les temps du récit, c'est bien le contexte scientifique qui l'incite et qui favoriserait l'intégration d'exercices de rédaction prônant la description.

Vu les circonstances difficiles résultant principalement des contraintes du temps, il ne faudrait pas s'attarder à placer les étudiants dans un contexte d'apprentissage qui ne leur serait pas indispensable dans l'immédiat.

Il nous a été en réalité difficile de concevoir la place injustifiée que tient au tout début du semestre le futur historique de narration dans le programme, ou encore les activités de production écrite ayant pour but la tâche de rédaction de biographie.

Les activités de production écrite et orale ayant pour objet la description ne viennent que tardivement, à la fin du semestre 1, après que les étudiants ont déjà passé le contrôle continu.

3-5) Pratiques enseignantes dans les cours de langue

3-5-1) Stratégies d'apprentissage adaptées

Pour mieux faire approprier un quelconque savoir, il faut bien entendu élaborer des méthodes et des stratégies adaptées aux différents profils des apprenants, aux spécificités de la langue enseignée et aux contraintes du contexte et du temps.

« Les études sur les stratégies d'apprentissage, même si elles sont limitées aux processus conscients, nous permettent de mieux connaître l'ensemble du processus d'apprentissage, et montrent que nous devons toujours tenir compte de divers facteurs, car l'utilisation des stratégies dépend des profils des apprenants. Ainsi, en acquisition de la L2, le sexe de l'apprenant, son intelligence, son aptitude et son exposition à la langue, ses antécédents culturels et ses expériences éducatives préalables, ses connaissances antérieures ainsi que sa motivation peuvent influencer le choix de certaines stratégies.

En somme, ce sont les diverses façons de résoudre les problèmes d'apprentissage en fonction de la tâche, de la situation et des variables individuelles qui intéressent principalement les chercheurs dans l'optique de former les apprenants moins efficaces à utiliser des stratégies spécifiques qui faciliteront leur apprentissage. » (DUQUETTE, 1998, p.110)

Les stratégies d'apprentissage en cours de langue dépendent pratiquement des activités contenues dans le manuel (exercices de grammaire, lecture et compréhension de texte, écoute et phonétique, exposés...), l'enseignant adopte ainsi des stratégies en fonction des exercices et du type de situations qu'il voudrait créer en classe.

Pour les activités de phonétique par exemple, bien qu'elles soient rares, la stratégie adoptée sera celle de la répétition, l'étudiant répète des énoncés afin d'assimiler les phonèmes, ou encore dans les activités de l'oral la stratégie sera celle des discussions en groupe afin de favoriser l'interaction. Toutefois, nous avons constaté que la stratégie la plus utilisée par les enseignants dans beaucoup de situations (surtout dans les exercices de grammaire) est celle du travail individuel, cette stratégie, même si elle permet aux étudiants *« de développer une expertise individuelle sur un sujet qui les intéresse et permet un enseignement réciproque »* (Berthiaume, Daele 2010, p.5), elle peut aussi influencer sur le système d'équité en classe, car il se pourrait que des étudiants soient perdus face aux exercices à réaliser ou encore qu'ils aient mal interprété la consigne.

Nous notons aussi l'utilisation de la stratégie du questionnement dans beaucoup de situations et notamment dans les activités de compréhension de textes.

Il faudrait néanmoins signaler que les stratégies mises en œuvre dans les cours de langue n'ont pas été intégrées par choix de l'enseignant. Au contraire, c'est le manuel et sa méthodologie qui obligent en quelque sorte l'enseignant à travailler avec telle ou telle stratégie. Toutefois, un aspect fort accrocheur nous paraît important à signaler et réside non pas dans le fait d'utiliser ces stratégies, mais plutôt dans la manière avec laquelle on procède.

« D'une certaine manière, enseigner, c'est structurer le temps d'apprentissage des étudiant-e-s en planifiant ce qui se fera en classe et en dehors de la classe et en proposant des activités d'apprentissage que les étudiant-e-s réaliseront en autonomie. » (Ibid., p.3)

Il s'est avéré que dans beaucoup de situations les enseignants ne prêtent pas attention à quelques types d'exercices importants censés forger l'acquisition des étudiants, ce qui est le cas de l'enseignant 3 qui n'a pas tenu compte d'un exercice (exercice 9 page 39 du manuel cap université) fort intéressant et qui aurait sûrement aidé les étudiants à savoir décrire des objets, contrairement à d'autres enseignants qui ne font pas la différence entre les exercices qui doivent être faits en classe et ceux qui doivent être faits en dehors et dont l'objectif est de développer l'autonomie des étudiants.

Par ailleurs la gestion du temps est aussi un aspect primordial pour le bon déroulement des activités de classe et le fonctionnement des stratégies d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas dans beaucoup de situations que nous avons pu relever lors de l'observation, car comme il a été remarqué dans le cours de l'enseignant 3, la progression du cours est très rapide puisqu'on est passé des adjectifs de couleur et de forme, du futur et du conditionnel à l'expression de l'opinion en moins de 45 minutes, ce qui paraît quasiment impossible à assimiler pour les étudiants en si peu de temps.

Nous avons aussi remarqué que beaucoup d'enseignants (1, 2, 3) dans la plupart des cas ne prêtent pas attention à la réalisation des objectifs et ne s'assurent pas que les étudiants ont bien compris ce qui a été explicité. Après les activités et les exercices, l'enseignant passe directement à autre chose sans prendre la peine de questionner les étudiants. Or, le fait de s'assurer de l'atteinte des objectifs pourrait

aider les étudiants et les enseignants à améliorer les pratiques de classe, mais aussi à résoudre beaucoup de problèmes.

« Le temps d'apprentissage est aussi rythmé par des moments de dialogues et de feed-back (individuel ou collectif) entre enseignant-e et étudiant-e-s. Le feed-back permet aux étudiant-e-s de savoir à différents moments clés du semestre ou de l'année où ils/elles en sont par rapport à l'atteinte des objectifs d'apprentissage et à réguler leur étude en vue de l'évaluation finale. Le feed-back permet en même temps à l'enseignant-e de connaître les difficultés des étudiant-e-s et d'ajuster si besoin son enseignement. » (Ibid., p.3)

3-5-2) Tour de parole

Dans les cours de langue que nous avons pu observer, l'interaction entre enseignants et étudiants est moyenne, cependant le tour de parole dans la plupart du temps n'est jamais correctement distribué. Par exemple chez l'enseignant 1, dans un groupe B constitué de neuf étudiants, seules trois étudiantes sont actives et répondent fréquemment aux questions, l'enseignant ne sollicite pas l'attention des autres étudiants qui restent muets durant toute la durée du cours. Nous avons remarqué la même chose chez l'enseignant 2, dans un groupe d'étudiants de niveau A, constitué d'une trentaine d'étudiants, la connexion entre enseignant et étudiants ne s'effectue que chez de rares étudiants.

Ces situations inappropriées à un enseignement équitable pourraient résulter d'une incompréhension au niveau de la consigne et d'une mise en confiance assez restreinte, surtout dans les groupes de niveau A1

La mise en confiance paraît dans les cours de langue indispensable, surtout pour un public qui vient d'arriver dans un nouvel espace et qui se retrouve face à de nouveaux composants académiques (nouveaux inscrits à l'université). On peut faire l'hypothèse que des étudiants ne peuvent pas communiquer et prendre la parole en classe à cause d'un manque de confiance en soi ou même de démotivation. En effet, il s'est avéré que les enseignants dans les cours de langue ne prêtent pas attention à ce type de considérations, pourtant très important dans une démarche pédagogique. Ainsi, une mauvaise répartition du tour de parole au sein du groupe peut fausser une démarche pédagogique équitable, le principe de l'équité ne serait plus pris en

compte, voire même celui de l'égalité, car en fin de compte ce sera toujours les étudiants les plus avancés qui prendront la parole et pratiqueront le plus la langue dans le cours.

3-5-3) Rôle de l'enseignant

Depuis la deuxième guerre mondiale et avec l'influence « *des théories d'éducation sensibles aux idéologies sociopolitiques et de recherches empiriques sur l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères, on assiste à une reconfiguration progressive des rôles de l'enseignant, de l'apprenant et de l'école, que l'on peut résumer dans les expressions centration sur l'apprenant, autonomie, ou apprentissage autodirigé...* » (CUQ, 2003)

Il est vrai qu'avec l'approche adoptée, le type de public ainsi que le contenu à enseigner, le rôle de l'enseignant est difficile à concevoir, surtout dans les groupes A, où le nombre d'étudiants dépasse la trentaine.

Nous avons constaté tout de même que le rôle de l'enseignant changeait selon les activités pédagogiques, par exemple lors des activités orales qui ont pour but de faire parler les étudiants, l'enseignant met sa casquette d'animateur et lance le débat (sans toutefois trop y participer) en donnant la parole aux étudiants désirant s'exprimer, alors que dans les activités de grammaire le rôle de l'enseignant se veut plus absolu, plus centralisé et rappelle plus ou moins les pédagogies antérieures aux approches communicative et actionnelle.

Mais de manière générale nous pouvons affirmer que le rôle de l'enseignant, compte tenu du type et du nombre d'apprenants, de la disposition des cours et des différents contenus à enseigner, s'identifie plus comme facilitateur, aidant les étudiants à mieux comprendre les différents aspects introduits dans le manuel.

Le rôle des enseignants devrait être beaucoup plus élargi mettant en évidence, de manière explicite et objective les liens multiples qui associent les cours de langue et les cours magistraux, dans le but de rendre l'apprenant un peu plus autonome, beaucoup plus à même de concevoir son apprentissage de manière fonctionnelle.

3-6) Pratiques plurilingues dans les cours de langue

Tout comme les cours magistraux, les pratiques plurilingues dans les cours de langue sont rares. Il arrive même que la séance se déroule sans qu'un mot ne soit

prononcé dans une langue autre que le français. Toutefois, les pratiques diffèrent d'un enseignant à un autre. Comme nous avons pu le remarquer, l'enseignant 3 n'utilise l'arabe dialectal qu'en dernier recours, lorsque les apprenants ne comprennent pas l'explication en français. La majeure partie du temps, le passage à l'arabe dialectal se fait pour expliquer ou définir un terme que les étudiants n'avaient pas compris, pour s'adresser aux étudiants ou pour expliquer une consigne d'un exercice difficile qui demande plus de réflexion. Il est toutefois rare de voir l'enseignant alterner fréquemment l'arabe dialectal et le français.

L'enseignant 4, quant à lui n'emploie l'arabe dialectal à aucun moment dans le cours de langue, même si les étudiants n'arrivent pas à comprendre, il ré explique en français en variant son discours et le registre de langue et utilise des termes beaucoup plus simples.

L'utilisation de l'arabe dialectal qui est bien entendu la L1 (aux côtés de l'Amazighe) chez la grande majorité des étudiants est rare dans les cours de langue. D'ailleurs, nous ne pensons pas que les responsables pédagogiques du CRL considèrent le recours à la L1 comme une technique pédagogique en classe de langue. Bien au contraire, nous pensons que le recours à l'arabe n'est pas très toléré dans les locaux du CRL et l'on demande aux enseignants d'éviter d'utiliser la L1, ce qui va à l'encontre des préconisations du CECRL.

4) Résumé de la situation d'apprentissage

4-1) L'approche systémique

Afin de résumer au mieux ce qui a été avancé dans ce chapitre, de faire ressortir au mieux les besoins des étudiants, les problèmes qui rongent le fonctionnement des cours de langue et les gênes matérielles, nous allons dresser un bilan de la situation d'apprentissage selon l'approche systémique.

Mais avant, il serait utile de savoir ce qu'est l'approche systémique et à quoi elle sert. L'approche systémique est une approche transdisciplinaire que l'on considère comme « *une méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action* » (L'éducateur et l'approche systémique, 1981, p.15)

En somme, l'approche systémique est une méthode, non pas une théorie ou une science, utilisée dans différentes disciplines comme les mathématiques, mais aussi par les didacticiens, les formateurs, les spécialistes en communication et les enseignants de langue, afin d'analyser la situation éducative dans un contexte bien précis avant de choisir ou de construire un programme d'enseignement.

L'approche systémique considère la situation d'apprentissage comme un système intégrant plusieurs points fondamentaux nécessaires à un enseignement / apprentissage correct : (profils des étudiants, enseignants, programmes et activités de classe, nombre de classes, matériel pédagogique...).

Elle est fondée sur une démarche rigoureuse et fonctionnelle qui « *permet de prendre mieux conscience de la complexité d'une situation éducative et de mieux percevoir les actions qui lui appartient de mener à son niveau de responsabilité* » ((EURIN BALMET, HENAO DE LEGGE, 1992, p.)

La démarche envisagée regroupe sept éléments qui constituent un ensemble affiné aidant le chercheur, le didacticien ou l'enseignant à établir une description détaillée de la situation d'apprentissage :

- 1) **Le produit** : c'est l'acquisition de la langue cible, en quelque sorte l'objectif à réaliser, le but, que devront atteindre les apprenants et l'enseignant.
- 2) **L'entrée** : l'état de connaissance des apprenants avant le début de la formation.
- 3) **La sortie** : l'état de connaissance des apprenants à la fin de la formation, elle représente aussi le produit.
- 4) **Les ressources** : elles sont de deux types :

Les ressources matérielles :

Les locaux : nombre de salles, superficie...

L'équipement : nombre de tables, tableaux, marqueurs et brosses à effacer...

Le matériel technique : lecteurs DVD, téléviseurs ou moniteur, photocopieuse...

Le matériel didactique : dictionnaires, méthodes, livres, manuels...

Le temps : nombre d'heures disponibles par semaine, par mois, par semestre...

Les ressources humaines liées au profil des différents acteurs concernés par le système :

Le nombre d'apprenants, leur niveau de formation, leur motivation, le nombre d'enseignants...

- 5) **Les contraintes** : tout ce qui pourrait entraver la bonne marche des pratiques de classe ou de la formation,

« les règlements de l'institution, les programmes imposés, l'organisation interne (en groupe de niveau), le nombre d'heures disponibles pour couvrir le programme, la grille de salaire ou le type de statut des enseignants, la charge de travail imposée par la direction, la nécessité de faire des heures supplémentaires dans des lieux différents et la fatigue qui s'en suit... constituent tout à la fois des ressources et des contraintes » (Ibid., p.)

- 6) **La stratégie** : la manière avec laquelle est agencée, organisée et établit l'enseignement / apprentissage incluant des variables comme le choix de la pédagogie, de la méthodologie, l'organisation interne du travail, les exigences de travail...

- 7) **La rétroaction** : permet de procéder à l'évaluation qui crée un retour d'informations, censé nous renseigner sur plusieurs aspects :

Le contrôle des acquis des étudiants (test de connaissance), la démarche pédagogique (est-elle en adéquation avec l'obtention finale du produit ?), la qualité du produit (est-il conforme à l'objectif de production) (Ibid., p.)

4-2) Description de la situation d'apprentissage

4-2-1) Le produit

L'objectif pour les enseignants, les formateurs et les responsables pédagogiques est double, car selon le contexte, la situation d'apprentissage et la typologie des cours enseignés dans les disciplines scientifiques, les étudiants devront à la fois apprendre à comprendre, parler et écrire un français usuel simple afin d'acquérir dans un premier temps la faculté de décrire les objets, de comparer et d'argumenter, de

savoir rédiger un texte cohérent d'une vingtaine de lignes, de pouvoir suivre et comprendre le cours magistral sans problèmes.

Toutefois, l'enseignement de la langue générale ne suffit pas dans cette situation, car suivant la philosophie du F.O.S, les étudiants doivent aussi acquérir à la fois un lexique spécialisé propre aux domaines de la biologie et de la géologie, intégrant des substantifs, des adjectifs, des adverbes, des locutions figées qui renvoient aux différentes entités, méthodes et techniques en biologie et en géologie, le but ici n'est pas d'expliquer une deuxième fois le cours aux étudiants, mais de les familiariser au technolecte auquel ils seront confrontés. Le vocabulaire général d'enseignement scientifique fait aussi partie intégrante des nécessités des étudiants, puisqu'il regroupe les termes et les dénominations qui sont souvent utilisés dans les discours de vulgarisation scientifique. Ajoutons à cela des tournures syntaxiques fortement sollicitées dans les discours de la biologie et de la géologie, comme la forme passive, la pronominalisation, l'utilisation appropriée des temps verbaux fréquents comme le présent de l'indicatif et le conditionnel dans un premier temps.

Les étudiants auront besoin de connaître aussi les différentes techniques de rédaction, axées dans premièrement sur la description afin que les étudiants parviennent à décrire les différents procédés et expériences qui relèvent des deux matières. Sans oublier aussi des techniques sur la prise de notes pour aider les étudiants à mieux collecter les informations lors des cours magistraux.

4-2-2) L'entrée

Les étudiants nouvellement inscrits à l'université passent un test de positionnement en ligne qui permet de donner une idée sur leurs compétences en langue générale, mais pas la langue spécialisée. En effet, le test de positionnement n'intègre pas de descripteurs de compétence intégrant la langue spécialisée. Les étudiants sont placés dans des groupes selon les réponses qu'ils ont cochées lors du test, cette répartition se fait à partir du référentiel du CECRL, le niveau A et le niveau B. Il s'est avéré que la majorité des étudiants inscrits en semestre 1 SVI/STU n'ont pas le niveau A1 du CECRL,

« 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 » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p.25)

La majorité des étudiants représente en quelque sorte des faux débutants, ils arrivent à comprendre la langue générale simple, mais ont beaucoup de difficultés à s'exprimer et à formuler des énoncés. A l'écrit les choses se compliquent encore plus, puisqu'il est impossible pour quelques étudiants (qui ont totalisé plus de 2000 heures de français depuis le primaire jusqu'au lycée) de rédiger un texte de quelques lignes où on leur demande d'exprimer leurs motivations.

4-2-3) La sortie

A la fin de l'année, c'est-à-dire après avoir accumulé approximativement une soixantaine d'heure et suivant le programme et les instructions des responsables pédagogiques, les étudiants devront arriver au niveau B1 du CECRL.

« 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 comportant pas 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 » (Ibid., p.25)

Cependant, suivant les besoins des étudiants dans un contexte d'apprentissage de disciplines scientifiques, comme celui de la géologie et de la biologie, les étudiants devront aussi acquérir des mécanismes syntaxiques relevant du discours de vulgarisation scientifique, ainsi qu'un bagage lexical technolectal suffisant à leur permettre de s'exprimer facilement dans leur domaine, à rédiger et à décrire aisément.

A la fin de la formation les étudiants, devront acquérir les compétences en langue nécessaires à la compréhension du cours magistral et à la production écrite.

4-2-4) Les ressources

Le centre de ressources en langue dispose de ressources humaines dont les tâches et les profils sont différents.

Le cadre administratif, s'occupe des listes des groupes, des emplois du temps, de l'organisation et de l'agencement de l'enseignement et de la disponibilité de l'équipement.

Le responsable pédagogique constitue la hiérarchie du centre, il dicte les consignes à respecter et les recommandations à suivre, aux différents acteurs (administrateurs et enseignants), il conseille, aide et participe à la gestion des cours et au bon fonctionnement des parties composantes du système.

Les enseignants quant à eux sont au nombre de 17, ils ont différents profils, plus de la moitié sont des enseignants permanents à l'université (bac +4), d'autres sont des vacataires et poursuivent toujours leurs études en doctorat. Le centre embauche aussi quelques docteurs en Littérature et en Sciences du Langage (linguistique, sociolinguistique...) qui travaillent comme vacataires ou permanents.

Le centre de ressources en langue de la faculté des sciences dispose de six salles, pouvant accueillir une quarantaine d'étudiants. Elles sont équipées de tableaux et de téléviseurs. Deux salles disposent aussi de lecteur DVD en état de marche.

Le centre de langue met à disposition des étudiants le manuel « *Cap université* », incluant le CD d'écoute, pour un prix symbolique de 10 dirhams.

Les enseignants reçoivent en plus du manuel, un fichier en format PDF, contenant des indications et des recommandations pédagogiques, il constitue une sorte de guide pédagogique qui aide l'enseignant à mieux organiser les différentes activités en classe.

4-2-5) Les contraintes

Les inconvénients rencontrés, dans les cours de langue sont multiples :

Le centre de ressources en langue de l'université de Kénitra connaît un sérieux problème de salles. Pour plus de 4000 étudiants, toutes filières confondues, les administrateurs ne disposent que de six salles, cela engendre des problèmes au

niveau de l'organisation et provoque beaucoup de retard et des perturbations au niveau du déroulement des cours.

Autre problème, le manque de matériel, puisque toutes les salles ne disposent pas du matériel nécessaire au bon fonctionnement des cours. Les salles sont dépourvues de marqueurs et de brosses à effacer, ce qui contraint l'enseignant à interrompre le cours pour chercher une brosse afin d'effacer le tableau. Les quelques lecteurs DVD branchés ne fonctionnent pas, ce qui oblige les enseignants à ramener leurs ordinateurs portables personnels ou à complètement ignorer les activités d'écoute qui constituent pourtant la base de tout cours de langue surtout à ce niveau. Le manque de salles complique les choses et oblige les administrateurs à regrouper les niveaux A1 et A2 dans les mêmes groupes, ce qui rend la tâche encore plus lourde aux enseignants, dont la plupart ne prêtent pas attention à cet aspect. De plus ce regroupement des niveaux dans les mêmes groupes, rend les classes assez nombreuses (une quarantaine d'étudiants par groupe), ce qui altère sérieusement la pratique de classe.

En suivant les méthodes qui ont commencé à être appliquées à partir de l'année universitaire 2009 / 2010, une série de manuels (Cap université), dont la démarche se base essentiellement sur l'approche par tâche (approche actionnelle), ne correspond pas tout à fait la progression du cours magistral et s'avère insuffisante pour faire face aux besoins des étudiants en matière de technolecte (une analyse du manuel de langue a été intégrée dans le plan de travail). D'autre part, le fait de se limiter seulement au manuel « *Cap université* » est une contrainte à un apprentissage efficace du français scientifique, en effet il aurait été judicieux d'intégrer d'autres supports pouvant servir à mieux expliciter les différents aspects langagiers (lexique) du technolecte de la biologie et de la géologie. Cette hégémonie au niveau des supports, étrangle aussi le comportement de l'enseignant vis-à-vis de ses pratiques, puisqu'il doit se contenter de faire ce qui est recommandé par le manuel et rien de plus.

Le temps imparti pose problème aussi, car les retards accumulés par les administrateurs afin de régulariser la gestion des groupes reportent le début des cours jusqu'à la mi-octobre. Cette situation délicate réduit considérablement le volume horaire consacré à l'enseignement du français, puisque la fin du semestre intervient à la fin décembre. Au total, les enseignants n'ont plus qu'une trentaine d'heures pour enseigner aux étudiants le contenu de trois dossiers.

4-2-6) La stratégie

Conformément aux directives dictées par le responsable pédagogique, les enseignants s'appuient essentiellement sur le manuel « *Cap université* », toutes leurs pratiques enseignantes s'articulent autour de ce programme. Les enseignants se doivent de suivre la progression que propose le manuel, suivant les dossiers 1, 2 et 3 au premier semestre. Le choix de la pédagogie des thématiques, des activités de classe, des exercices, des contenus à enseigner est catégoriquement dirigé par la structure du manuel « *Cap université* ».

4-2-7) La rétroaction

Deux évaluations font l'objet de rétroaction au centre de ressources en langue à la faculté des sciences, la première est un contrôle qui est élaboré et opéré par l'enseignant lui-même. Ce contrôle compte pour 40% de la note globale et il intervient vers la fin novembre ou le début décembre. En fonction des cours et du type du public (groupe de niveau A ou B), l'enseignant intègre dans l'épreuve un texte avec des questions de compréhension, des exercices de langue (reprenant les différents contenus déjà faits en classe) et une production écrite où les étudiants dans la plupart du temps devront rédiger un récit au passé.

La deuxième évaluation est considérée comme étant l'examen final, elle intervient à la fin du semestre, dans la période des examens, généralement début janvier. Le responsable pédagogique reçoit différentes propositions des enseignants et confectionne un examen structuré de la même manière que le contrôle continu, c'est-à-dire suivant le plan : compréhension, langue, production écrite.

Il est à noter que le contrôle et l'examen final sont les mêmes pour tous les étudiants quels que soient leurs niveaux.

Chapitre II : L'enquête par questionnaire

Pour dresser une synthèse qui donnerait une première idée sur les besoins des étudiants en matière de français scientifique, nous avons décidé d'entreprendre la réalisation d'un questionnaire à visée quantitative. Constitué à la fois de questions ouvertes et de questions à choix multiples, il permettra de faire ressortir le point de vue des étudiants sur différentes questions liées principalement à la pratique du technocycle de la biologie et de la géologie dans les cours magistraux et dans la classe de langue.

Quelles sont les difficultés langagières qu'ils pourraient rencontrer lors du cours magistral ? Comment perçoivent-ils le technocycle ? 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 manquerait selon eux dans les cours de langue ?

1) Pré-enquête et passation du questionnaire

1-1) Elaboration du questionnaire

L'élaboration du questionnaire ne s'est pas faite de manière fortuite, le choix des questions a été opéré selon des données précises collectées lors de l'observation des cours magistraux. Cette partie de l'enquête constitue une suite à l'observation de classe entamée auparavant et dans laquelle plusieurs remarques ont été signalées, le questionnaire vient vérifier ces réflexions et remarques pour en extraire une synthèse pouvant diriger le résultat final de l'étude.

La structuration du questionnaire a été entreprise selon le plan suivant :

Pendant les trois mois d'observation, nous avons constaté que bon nombre d'étudiants étaient réticents face à la pratique de la langue française.

Beaucoup pensaient que ce n'étaient qu'une matière complémentaire et n'avaient pas idée de l'importance de son apprentissage tant sur le plan pédagogique et universitaire que sur le plan de l'insertion professionnelle. Or, lorsqu'on se penche sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, la motivation des

apprenants est l'une des premières notions à surgir quant à l'apprentissage des langues.

C'est pour cela que nous avons jugé opportun de commencer le questionnaire par des questions sur la motivation des étudiants à propos de la langue française, sont-ils réticents envers cette langue? Ou au contraire est-ce qu'ils sont conscients de l'importance de son enseignement à l'université et son poids dans le marché du travail ?

La Deuxième partie du questionnaire tente quant à elle d'identifier les besoins des étudiants en matière de langue (usuelle et technolecte), des questions ont été administrées aux étudiants pour avoir une idée des obstacles que connaissent les étudiants quant à la langue française et sur quels plans, ils interviennent (lexical, syntaxique, compréhension, production...), de voir aussi si les étudiants assimilent le technolecte de la biologie et de la géologie et dans quelle matière, le français paraît le plus difficile, ceci bien entendu en intégrant des questions sur les spécificités du discours technolactal (terminologie, contenu, typologie du discours), cela permettra de cerner les besoins des étudiants en matière de technolecte et de discours pédagogique oral.

Enfin la troisième partie, porte sur l'avis des étudiants sur la pratique didactique du français (cours de langue, supports, temps...) en mettant l'accent sur la relation et les liens qui pourraient subsister entre l'enseignement du français et les matières scientifiques, entre autres la biologie cellulaire et la géologie. Ceci nous permettra de voir si vraiment les cours de langue remplissent leur premier objectif qui est d'aider les étudiants à mieux comprendre les cours magistraux. Des questions ont donc été administrées aux étudiants sur le manuel « *Cap université* », sur sa capacité à aider à la compréhension de la langue spécialisée, ajoutons à cela une question qui est des plus cruciales sur la notion de volume horaire. A vrai dire lors de l'observation de classe nous avons constaté que le temps d'apprentissage accordé à la langue française, comparé au contenu des cours était tout à fait insuffisant, cette question permettra de collecter l'avis des étudiants sur le volume horaire consacré à l'enseignement du français.

Il serait important de signaler que nous n'avons pas voulu intégrer des questions sur les enseignants ni sur leurs « compétences » pédagogiques, cela relève du domaine

des Sciences de l'Education et nous pensons effectivement que nous ne sommes pas aptes à juger les pratiques pédagogiques des enseignants, rappelons que ce travail porte surtout et avant tout sur l'apprentissage de la langue française

1-2) Type de questions

Le questionnaire se compose essentiellement de deux types de questions, semi fermées et ouvertes.

« Dans certains cas, le chercheur est conduit à construire un questionnaire qui englobe des questions fermées, des questions semi fermées et des questions ouvertes. » (BOUKOUS, 1999, p. 18)

Il est vrai 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 l'informateur 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 l'opinion des enquêtés 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 englobe aussi 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.

1-3) Echantillonnage

Comme il a été mentionné précédemment, l'étude toute entière se focalise essentiellement sur les étudiants inscrits en première année dans la filière SVI/STU. Ce choix est conditionné par la problématique elle-même qui rappelle le, se penche sur l'enseignement du français pour les nouveaux arrivants à la faculté des Sciences et qui pendant tout leur cursus scolaire ont été soumis à un enseignement scientifique arabisé. Ce choix qui est d'autant plus méthodologique s'est affirmé dans le but de cerner et de contextualiser au maximum la problématique. L'échantillon de

l'enquête portera donc, uniquement sur cette catégorie, à savoir les étudiants inscrits en première année SVI/STU.

1-4) Questionnaire test

Après avoir terminé la phase de conception, une question déterminante se posait : est-ce que les étudiants arriveraient à comprendre la totalité des questions ?

Nous avons constaté pendant l'observation de classe que le niveau des étudiants était quasiment faible, ceci est tout à fait apparent à partir des chiffres ; la plupart des étudiants inscrits sont de niveau A1. Beaucoup d'entre eux avaient des difficultés à comprendre quelques termes simples qui relèvent de la langue usuelle. Nous ne pouvions courir le risque de collecter des informations erronées qui pourraient nous conduire vers des résultats inconstants.

« Une recommandation évidente, mais utile : le questionnaire doit être rédigé dans une langue parfaitement maîtrisée par les sujets. C'est ainsi qu'en raison d'une maîtrise approximative de la langue française, des sujets ont dû fournir des réponses inattendues à l'instruction suivante : Citer le nom de trois savants français. Réponse : Cadum, Lux, Palmolive. » (BOUKOUS, 1999, p.20)

C'est à partir de là que nous avons décidé d'administrer un questionnaire test en français à un échantillon qui constituerait respectivement 10% de la totalité de la population cible. L'intérêt est de voir le degré de compréhension du questionnaire par les étudiants.

« La validation du questionnaire par le moyen d'enquêtes pilotes effectuées auprès d'un échantillon réduit est une précaution méthodologique nécessaire pour pallier les imperfections de forme et de contenu des versions préliminaires du questionnaire » (BOUKOUS, 1999, p.24)

Une semaine a été dédiée à la passation du questionnaire test, dans laquelle une vingtaine d'étudiants de tous niveaux (A1 – B1) ont pu répondre au questionnaire. Nous avons essayé de traiter chaque informateur séparément, au cas par cas, afin

d'analyser le comportement de chacun face aux questions, à leur structure, leur lexique, mais surtout leurs contenus. Après avoir remis leurs questionnaires, nous interrogeons les étudiants sur les difficultés qu'ils auraient pu rencontrer au moment de répondre aux questions, sur les mots qui paraissaient difficiles et les questions qui étaient pour eux incompréhensibles.

Au final, nous nous sommes aperçu que beaucoup d'étudiants avaient des difficultés à comprendre quelques termes très simples. C'était le cas pour un enquêté qui n'avait pas compris la signification de l'adjectif « utile », terme dont l'occurrence dans la pratique quotidienne du français est très élevée. Cela se voyait aussi lorsque quelques étudiants lisaient à plusieurs reprises une même question pour comprendre son sens, cela montrait que les informateurs avaient du mal à saisir le sens des questions, ce qui aurait pu altérer le temps de réponse et aurait pu conduire à un sentiment de monotonie envers le questionnaire. De plus, nous avons remarqué, en analysant les réponses que les données étaient quasiment illogiques et que la cohésion entre les questions ne s'appliquait pas.

C'est ainsi que nous nous sommes aperçus, que le questionnaire même s'il a été mis sur pied à l'aide d'une langue usuelle et simple en tous points, les étudiants n'arrivaient pas à le comprendre correctement. Des mots et même des structures syntaxiques entravaient la compréhension des questions.

Nous nous sommes donc résolus à reprendre le questionnaire, non pas au niveau du contenu, mais au niveau de la forme et nous avons décidé donc de l'administrer en bilingue, en arabe standard et en français. Les étudiants avaient donc le choix, soit ils répondaient aux questions en arabe ou en français, tout dépendait de leur volonté, mais aussi de leur compétence en langue. Cette solution paraissait bien plus commode face aux exigences techniques et méthodologiques que nécessitait l'enquête. Il est à noter que nous avons nous même procédé à la traduction des questions en arabe standard et ceci en choisissant les termes les plus simples.

1-5) Passation du questionnaire

Une semaine entière a été dédiée à la passation du questionnaire, c'était d'ailleurs la dernière semaine du semestre, ce qui est un avantage puisque la majorité des étudiants étaient présents pour assister aux dernières séances avant la fin des cours.

Nous n'avons pas eu beaucoup de problèmes concernant la disponibilité des informateurs, il fallait se déplacer vers les amphithéâtres de biologie et de géologie juste avant ou après les cours.

La méthode d'approche est simple et directe, nous expliquions aux informateurs que ce questionnaire a pour but d'avoir une idée sur les problèmes liés à la langue française, qu'il était anonyme et que le plus important est de répondre en toute franchise.

Dans un souci de fiabilité, nous avons essayé de choisir les étudiants en fonction de leur disponibilité, si par exemple un étudiant paraissait occupé à faire quelque chose, nous ne lui administrions pas le questionnaire, nous préférons choisir d'autres informateurs qui discutaient entre eux par exemple, le degré de motivation était aussi un critère pertinent pour le choix des enquêtés, si un étudiant paraissait désintéressé ou pressé, nous évitions aussi de lui demander de répondre au questionnaire, ce manque de motivation peut parfaitement apparaître au moment d'approcher l'étudiant par un sentiment d'hésitation ou de méfiance. En général, les étudiants coopéraient sans rechigner, plusieurs ont même apprécié l'initiative.

Nous laissons quelques minutes aux étudiants pour qu'ils puissent répondre aux questions tranquillement et nous récupérons le questionnaire le jour même.

« L'idéal serait que l'enquêteur puisse récupérer le questionnaire immédiatement après la passation, [...]. Des questionnaires récupérés après un laps de temps important après leur administration non seulement retardent l'opération de traitement mais encore risquent de biaiser les résultats de l'analyse » (BOUKOUS, 1999, p.23).

Rares étaient les étudiants qui posaient quelques questions surtout en rapport avec le fait de répondre dans les deux langues ou en choisir une seule.

Au final, nous avons pu collecter 217 questionnaires, sur 764 étudiants officiellement inscrits dans la filière SVI/STU en semestre 1. Il est important de signaler tout de même qu'une dizaine de questionnaires ont été écartés, à cause de réponses trop diffuses ou parce que les informateurs n'avaient pas répondu à la totalité des questions. Nous avons donc retenu 207 questionnaires qui ont fait l'objet du dépouillement détaillé ci-dessous.

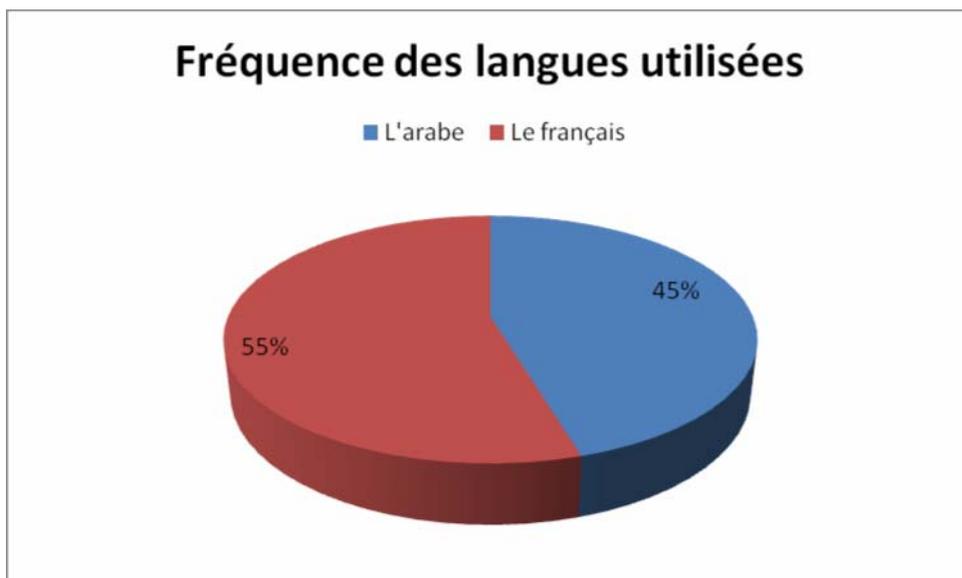
2) Dépouillement

- **Fréquence des langues utilisée pour répondre aux questions**

Comme il a été signalé dans la présentation de l'enquête, le questionnaire est bilingue, les questions sont présentées à la fois en arabe et en français.

Nous avons jugé opportun de voir quel est le taux des réponses en arabe et en français, ceci pourrait en effet nous donner une idée sur les préférences langagières des étudiants de la filière SVI/STU et de comparer entre les différentes réponses des étudiants qui ont choisi de répondre en arabe et ceux qui ont répondu au questionnaire en français.

Ainsi, 113 questionnés ont répondu au questionnaire en français, soit 54, 59% de la totalité de l'échantillon et 94 étudiants ont répondu aux questions en arabe, ce qui représente 45,41% de la totalité des enquêtés.

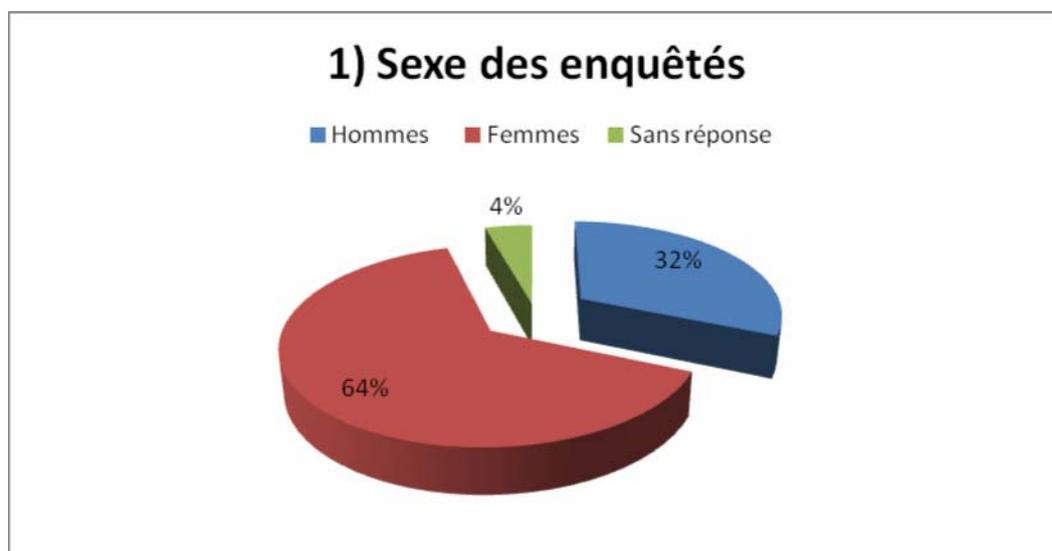


- **Sexe des enquêtés**

Nous avons jugé intéressant d'intégrer la variable du sexe dans cette enquête pour voir s'il y a une quelconque démarcation de point de vue entre les étudiants et les étudiantes sur la langue française, sur les cours et sur les éventuelles difficultés auxquelles ils font face.

Il est clair sur le graphique que les étudiantes ont été les plus nombreuses à répondre au questionnaire, non pas parce que cela faisait partie de nos objectifs,

mais plutôt parce qu'elles sont plus nombreuses à s'inscrire sans la filière SVI/STU, ce qui n'est pas le cas par exemple dans la filière SMP.



- **L'âge**

Intégrer la variable de l'âge ne présente pas une grande importance, cela permet par contre d'avoir une idée sur la tranche d'âge des inscrits qui varie entre 17 et 23 ans. Seuls 15 étudiants n'ont pas répondu à la question sur leur âge.

- **Dans quelle ville vous habitez ?**

Par cette question, nous ne permettons pas d'affirmer pouvoir identifier les origines des étudiants, par contre nous devrions pouvoir cibler l'appartenance géographique de l'ensemble des enquêtés, ceci pourrait donner une idée sur le contexte géographique d'où proviennent les étudiants, et il s'est avéré qu'ils habitent plusieurs villes de l'Ouest du Maroc (*Gharb Chrarda Béni Hssen*), *Sidi Yahya*, *Sidi Kacem*, *Sidi Slimane*, *Belaksiri*, *Ouezzanne*, *Khemisset*, *Tifelt*, une bonne partie des étudiants affirment tout de même habiter *Kénitra*... Quelques étudiants subsahariens ont aussi fait partie de l'enquête, mais ils ne dépassent guère les 2% (Mauritanie, Centre Afrique).

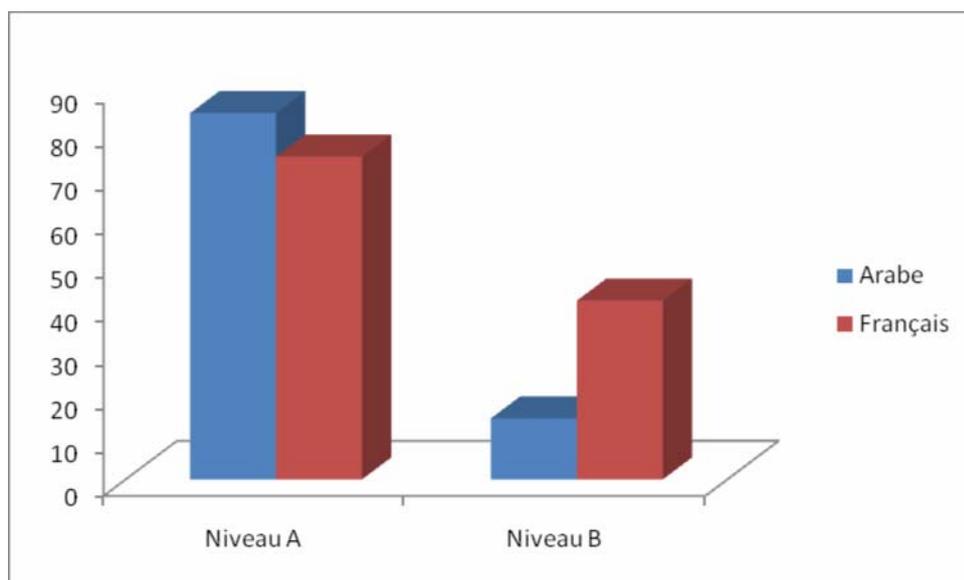
- **En cours de langue vous faites partie de quel niveau ?**

L'intérêt de cette question réside dans le fait d'établir une distinction entre les points de vue et les besoins des étudiants de niveau A et B. Il se pourrait que les étudiants

de chaque niveau perçoivent les choses différemment. Puisque tous les étudiants quelque soient leurs niveaux ou les groupes dans lesquels ils évoluent, reçoivent le même type d'enseignement, leurs opinions sur la question devraient être différente. Cette distinction de niveau sera dorénavant un point de départ pour d'éventuelles comparaisons qui pourrait s'appliquer dans d'autres questions en rapport avec les besoins et les avis des étudiants.

Comme il est constatable sur le graphique, la grande majorité des étudiants qui ont répondu au questionnaire est de niveau A, ce qui est tout à fait compréhensible, puisque dans la filière *SVI/STU* les étudiants de niveau A sont les plus nombreux. Dans le cas de notre enquête, ils constituent 72,95%, pour ce qui est des étudiants de niveau B, ils totalisent 27.05%.

On peut remarquer que le taux des réponses en arabe est plus élevé chez les étudiants de niveau A, contrairement aux étudiants de niveau B, dont la majorité a choisi la langue française pour compléter le questionnaire.



- **Que pensez-vous de la langue française ?**

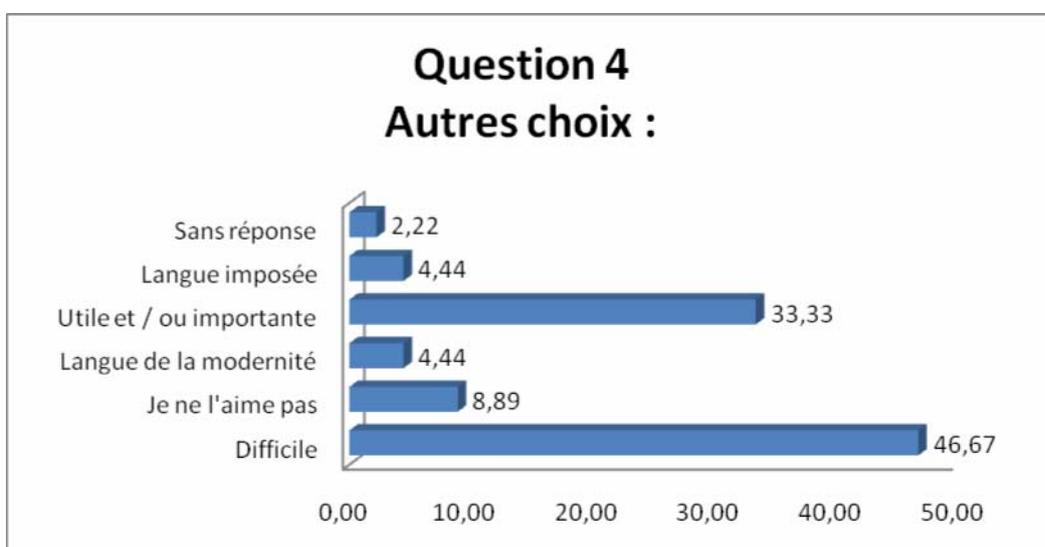
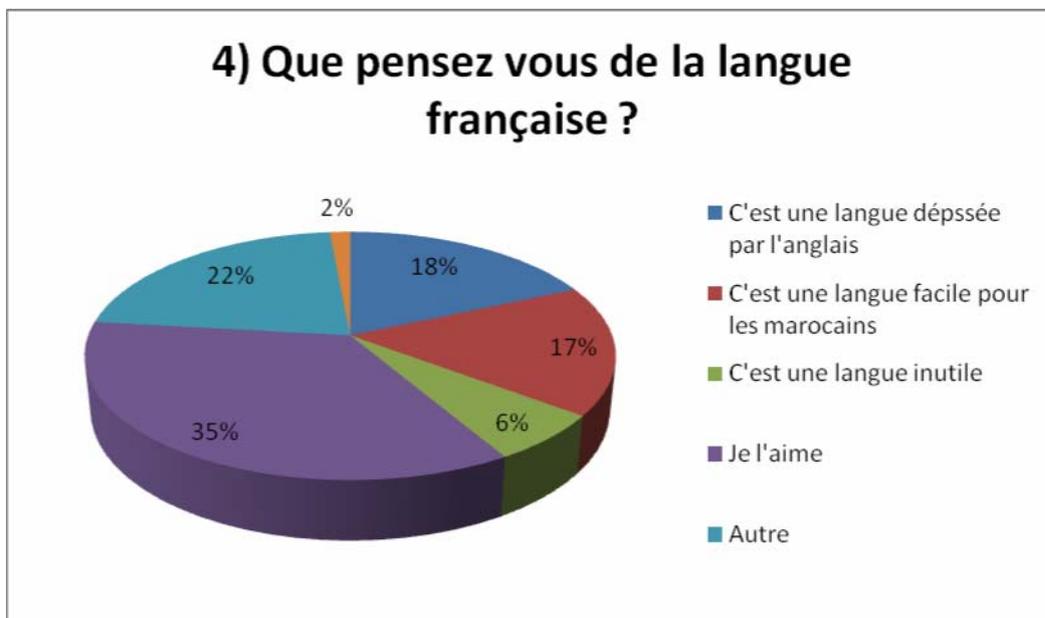
La motivation pourrait être la clé d'un apprentissage justifié et d'un vif intérêt des étudiants vis-à-vis de la langue. Le but de cette question est de voir comment les étudiants perçoivent la langue française, qu'est ce qu'ils en pensent ? Et a-t-elle une quelconque valeur pour eux ?

Remarquons que beaucoup d'étudiants représentant le deuxième plus gros taux pensent que le français a été dépassé par l'anglais (18.36%), d'autres étudiants

affirment que le français est une langue facile pour les marocains (16,91%), donc familière, alors que le plus grand nombre disent aimer la langue française (35,27%), ce qui peut être considéré comme un point positif.

Seuls 6,28% des étudiants pensent que la langue française leur est inutile et sans aucun intérêt.

Les informateurs ayant d'autres réponses à formuler ont exprimé des avis divers, mais le plus fréquent a été celui de la difficulté de la langue française (21,74). Comme on peut le voir sur le graphique, beaucoup d'étudiants estiment que la langue française est une langue difficile pour eux, d'autres la considèrent comme étant utile et importante, alors qu'une minorité déclare ne pas l'aimer ou sont obligés de l'étudier car elle leur a été imposée.



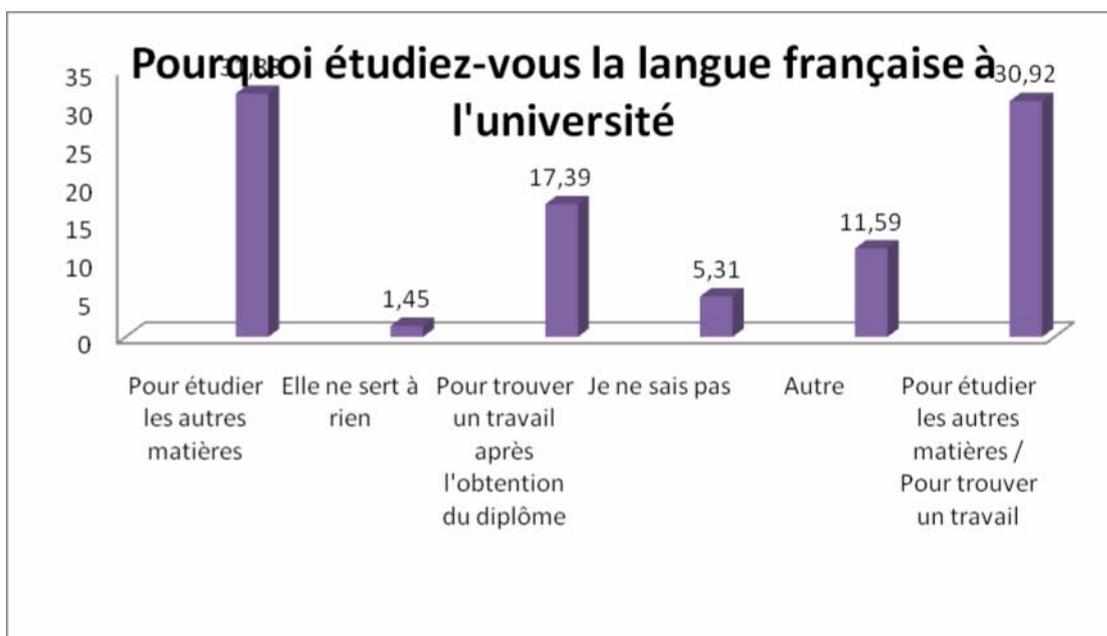
- **Pensez-vous que la langue française vous est utile ?**



Est-ce que les étudiants inscrits dans la filière SVI/STU sont conscients de l'utilité de la langue française ? Pensent-ils qu'elle est un facteur de réussite dans leur milieu scolaire ? Là est l'intérêt de la question 5.

A partir des résultats on peut parfaitement affirmer que la majorité écrasante des étudiants est consciente de l'utilité de la langue française, puisque 195 étudiants totalisant 89,86% ont répondu *oui* à la question, contrairement à 12 étudiants (5,80%) qui pour eux la langue française est inutile, le reste des informateurs (4,35%) affirment ne pas avoir d'idée sur la question.

- **Pourquoi étudiez-vous la langue française à l'université ?**

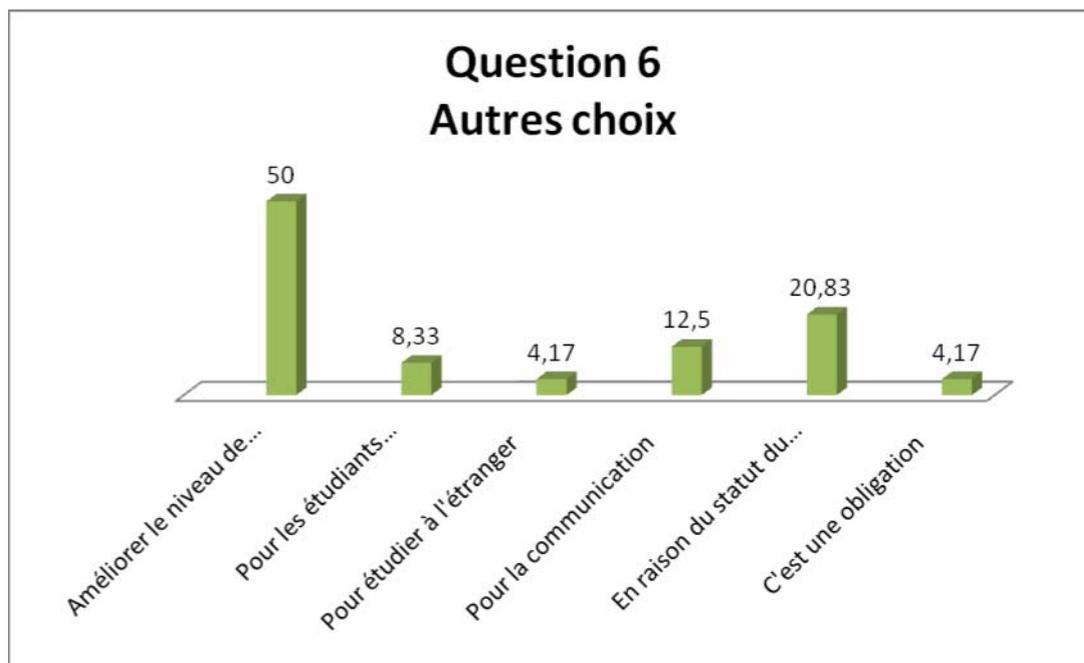


Cette question a été intégrée au questionnaire afin de compléter la question précédente, de mieux rendre compte de la motivation des étudiants et de voir s'ils ont vraiment une quelconque idée sur l'intérêt de l'apprentissage de la langue française à l'université.

Par l'enseignement de la langue française à l'université, les responsables pédagogiques et concepteurs visent à améliorer les compétences et savoirs faire des étudiants en matière de langue pour faciliter la compréhension des cours et des disciplines scientifiques. Le but premier serait donc d'éviter l'abandon précoce et le manque de motivation face aux obstacles rencontrés tout au long du cursus universitaire et en même temps de préparer les étudiants au marché du travail afin qu'ils aient plus de chance d'être insérés.

Le choix des réponses des étudiants doit donc être réparti entre la case « *pour étudier les autres matières* » et « *pour trouver un travail après l'obtention du diplôme* ». Les résultats montrent qu'une bonne majorité d'étudiants comprend quel est l'intérêt de l'enseignement de la langue française à l'université et quelles en seront les conséquences, puisqu' au total ils constituent un peu moins de 80% de la totalité des enquêtés.

Seuls 5% des informateurs déclarent ne pas connaître l'utilité de l'enseignement du français à l'université, ainsi qu'une toute petite minorité qui pense qu'il n'y a aucun intérêt à apprendre le français. Pour ce qui est du reste des enquêtés, ils ont des opinions différentes qui sont détaillées dans le graphique ci-dessous.

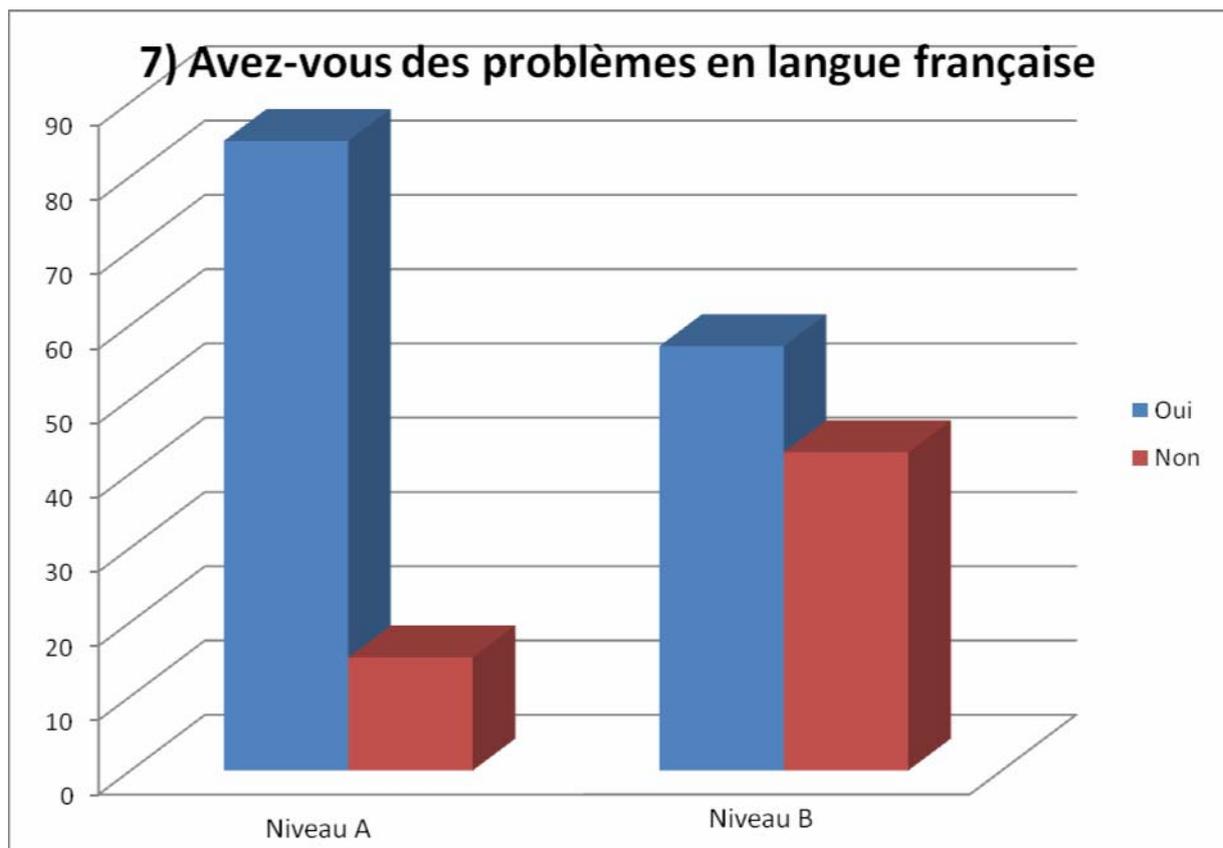


- **Avez-vous des problèmes en langue française ?**

La question 7 prend place dans le questionnaire dans le but de voir à quelle échelle les besoins en langue se font ressentir chez les étudiants, sont-ils conscients d'éventuels problèmes en langue ? Quel est le taux des étudiants qui considèrent avoir des problèmes en langue et de voir aussi combien sont ceux qui se considèrent compétents en français.

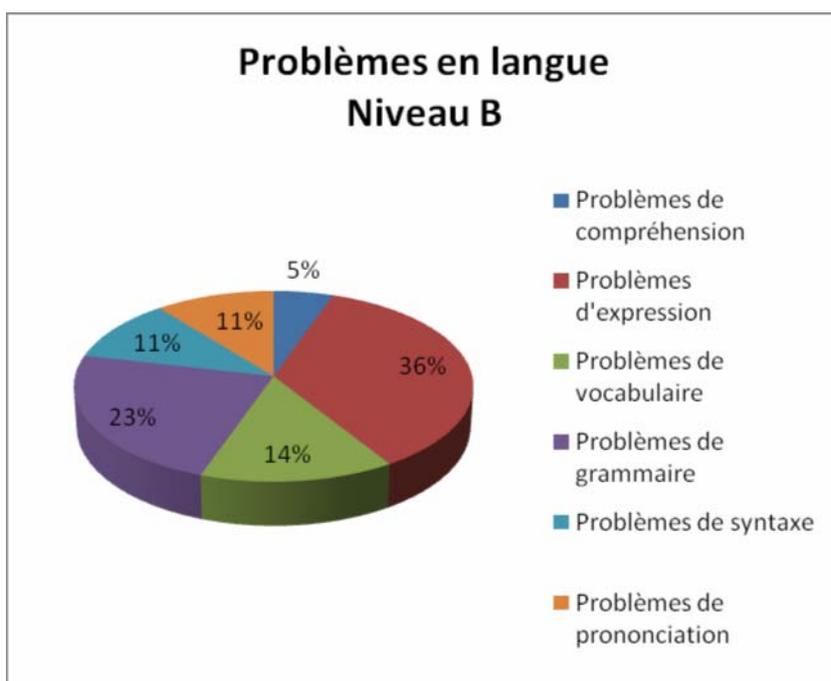
Les étudiants de niveau A sont les plus nombreux à ressentir des faiblesses en langue. Une bonne partie des étudiants de niveau B (42,85%) quant à eux pensent ne pas avoir de problèmes en langue, affirmation qui sera vérifiée tout au long du questionnaire.

Cependant, nous constatons qu'une minorité d'étudiants de niveau A (15,23%) pensent qu'ils ne rencontrent pas de difficultés en langue, serait-ce dû à une défaillance au niveau du test de positionnement ou est-ce simplement un brin d'orgueil de la part des étudiants ?



- Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, quels sont ces problèmes ?

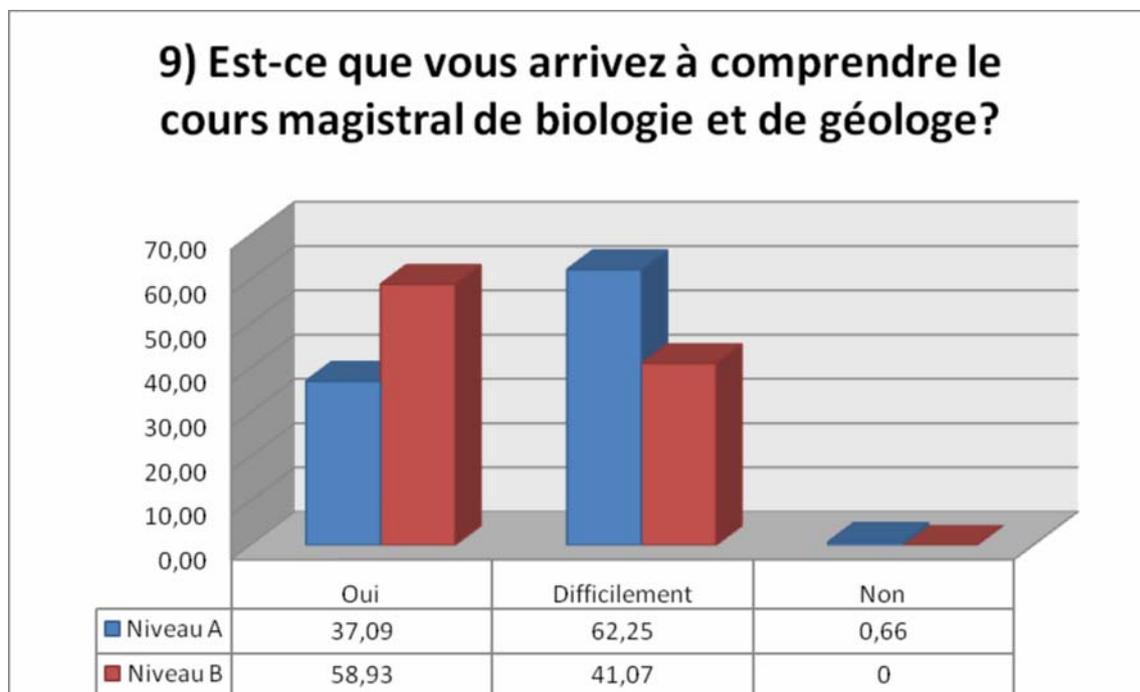
La question s'adresse exclusivement aux étudiants conscients des lacunes langagières auxquelles ils font face et permet de mieux décrire les problèmes qu'ils rencontrent afin de mieux rendre compte de leurs besoins. Plusieurs items ont été intégrés à la question et relèvent des quatre compétences de communication; compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.



Les étudiants de niveau A, n'ont pas les mêmes considérations en ce qui concerne leurs faiblesses en langue, puisque l'on constate que les étudiants de niveau A affirment avoir plus de problèmes de compréhension et de vocabulaire, contrairement aux étudiants de niveau B qui se disent faibles en grammaire. Cependant presque la majorité des étudiants quelque soit leur niveau, sont d'accord pour dire qu'ils ont des problèmes d'expression en langue.

Les problèmes de prononciation et de syntaxe sont relégués au second plan, avec un taux faible de 11% pour les deux niveaux.

- **Est-ce que vous arrivez à comprendre le cours magistral de biologie et de géologie ?**



La mise en relation entre le technolecte et la compétence langagière commence à s'affirmer à partir de la question 9, car l'intérêt majeur est de voir si les étudiants arrivent à comprendre facilement le cours magistral de biologie et de géologie ou bien, s'ils ont des difficultés à assimiler le contenu des cours.

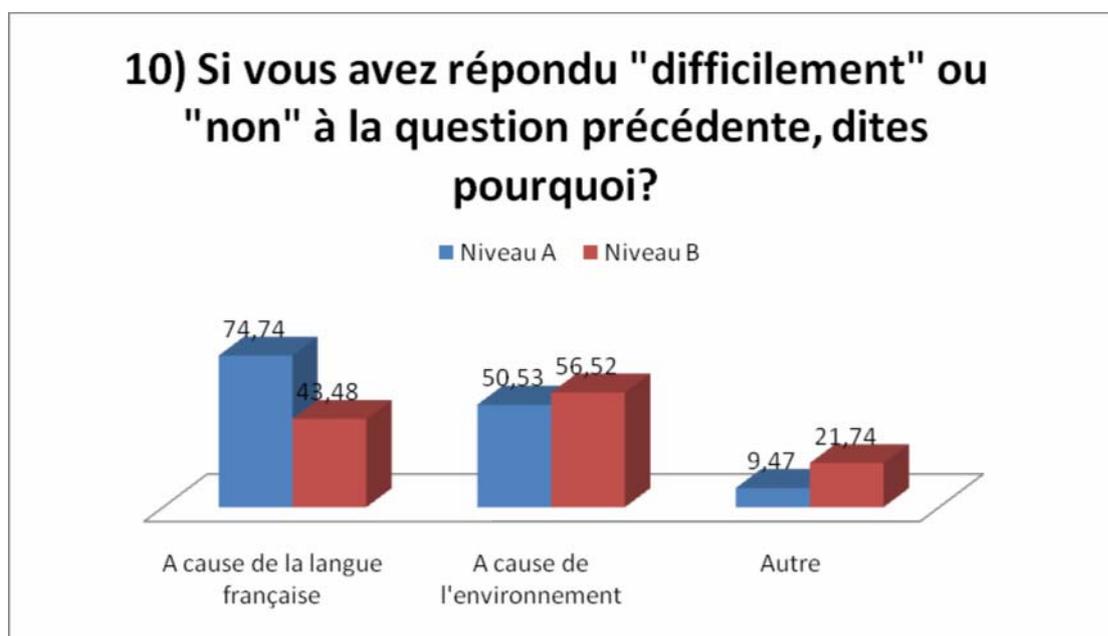
Les résultats montrent que plus de la moitié des étudiants questionnés (56,52%) affirment comprendre avec difficultés les cours magistraux.

Cette catégorie d'étudiants se trouve aussi au niveau des groupes B, puisqu'ils totalisent à peu près 42%.

Par contre, les étudiants ayant répondu « non » à la question 9, sont quasiment absents, seul un étudiant a répondu par « non », ce qui reste insatisfaisant et ne peut être pris en compte.

Les étudiants ayant répondu positivement à la question totalisent quant à eux presque 43% et sont plus fréquents dans les groupes B. Ce nombre, comparé à l'échantillon interrogé reste tout de même important.

- Si vous avez répondu "difficilement" ou "non" à la question précédente, dites pourquoi?



Les difficultés de compréhension des cours magistraux peuvent être dues à plusieurs facteurs, dont beaucoup seraient externes à la langue. La question 10 vient vérifier les causes principales des difficultés de compréhension chez les étudiants.

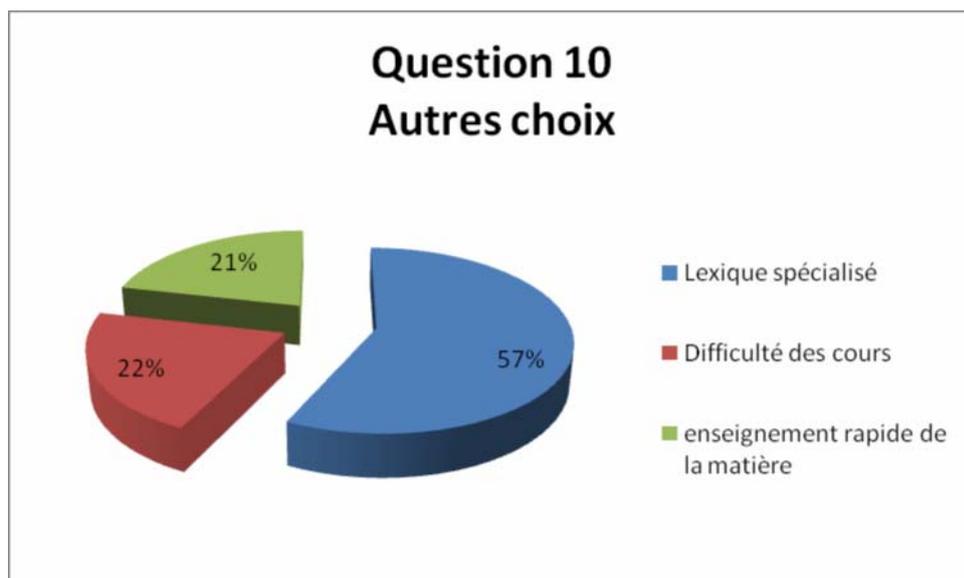
A partir des observations des cours, nous avons opté pour deux hypothèses qui pourraient entraver la compréhension du cours ; la langue française, sa complexité et ses spécificités dont les étudiants ne sont pas habitués et/ou l'environnement direct dans lequel se passent les cours magistraux. Nous avons constaté lors de la première phase de l'enquête (observation) que les conditions de travail étaient extrêmement pénibles à cause du vacarme dans les amphithéâtres et de la mauvaise sonorisation.

C'est ainsi que plus de la moitié des étudiants de niveau A affirment connaître des difficultés pour comprendre les cours magistraux à cause de la langue française.

Presque la moitié des étudiants de niveau B prétend aussi que la langue française contribue à entraver la compréhension des cours magistraux.

Cependant le taux des réponses accusant l'environnement direct d'empêcher la bonne compréhension des cours, reste tout de même élevé. Nous avons justement remarqué que beaucoup d'étudiants ont coché les deux cases.

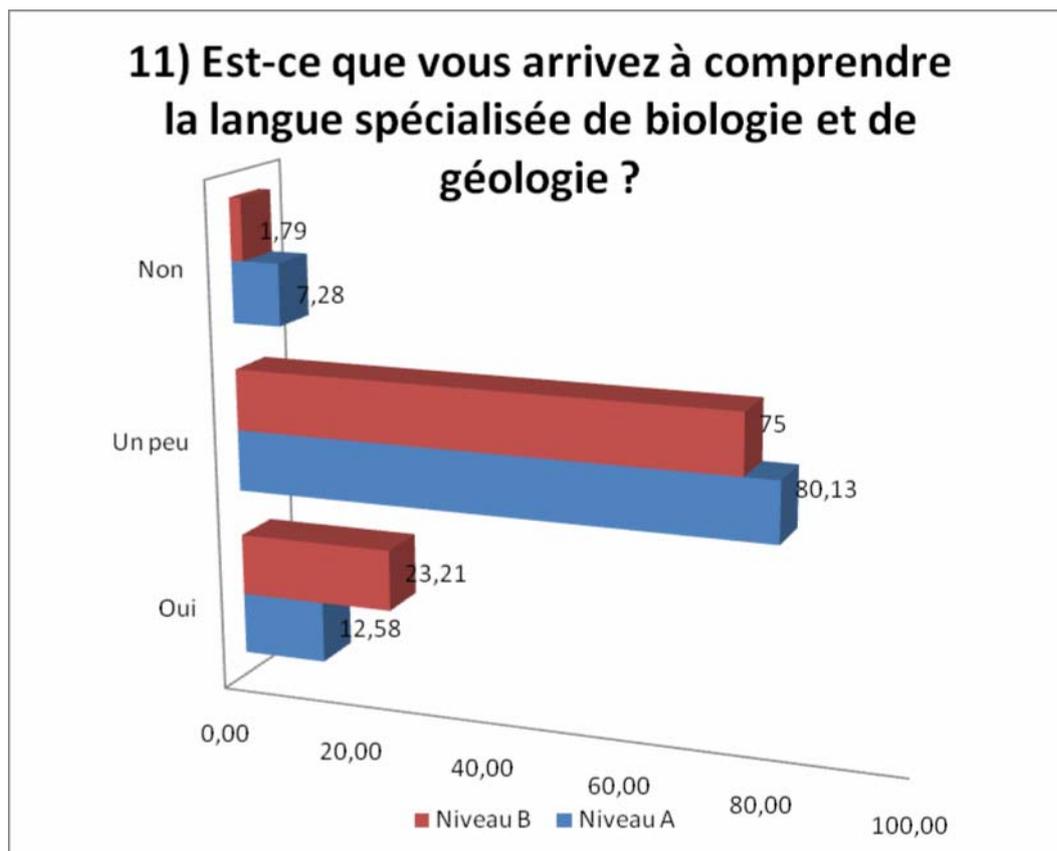
Les autres choix révélés par les étudiants sont assez diversifiés, notons tout de même l'écart important des réponses portant sur les termes spécialisés.



- **Est-ce que vous arrivez à comprendre la langue spécialisée de biologie et de géologie ?**

La question 11 est dans un sens cruciale, car elle va aider à démontrer si le technolecte a une quelconque incidence sur la compréhension des cours magistraux. A partir des réponses des étudiants, nous essaierons de voir, comment les étudiants perçoivent le technolecte et sont-ils familiers à sa compréhension et à sa pratique.

Nous devons signaler tout de même, que nous avons voulu utiliser le terme « *langue spécialisée* » ou "اللغة المتخصصة" dans le questionnaire, parce que nous pensons que les étudiants ne sont pas des linguistes ou sociolinguistes et ne pourrions pas comprendre la signification du terme « *technolecte* » qui reste ambigu pour bon nombre de profanes. L'appellation « *langue spécialisée* » est beaucoup moins opaque que « *technolecte* » et demeure de notre vue la plus adéquate pour une compréhension fiable de la question.



Une grande majorité d'étudiants affirment ne pas comprendre correctement la langue spécialisée de biologie et de géologie, (75% chez les B et plus de 80% chez les A), une minorité affirme comprendre ce technolecte dont la plupart sont répertoriés dans des groupes B, seuls quelques étudiants (environ une dizaine) disent ne pas comprendre la langue spécialisée.

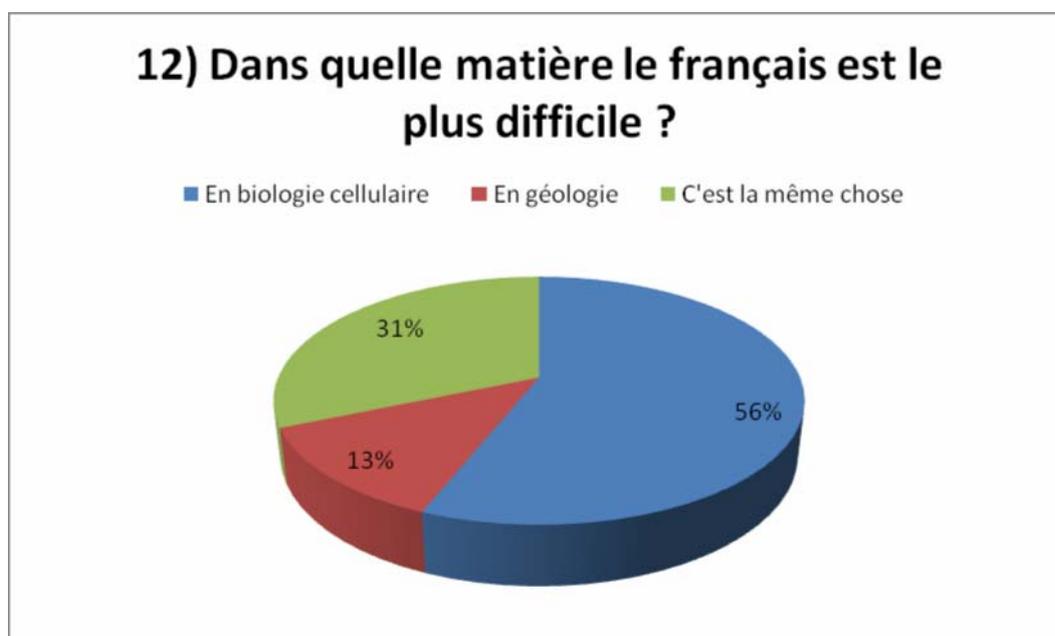
Les résultats obtenus pour cette question induisent que le technolecte de biologie et de géologie comporte des aspects intralinguistiques qui peuvent parfois être indéchiffrables pour les étudiants, qu'ils soient du niveau A, ou du niveau B. Cette difficulté à pouvoir assimiler le technolecte des deux disciplines principales de la filière SVI/STU, pourrait faire obstacle à une parfaite compréhension du cours magistral et surtout à engendrer une incompétence par rapport à la matière qui émanerait de problèmes langagiers.

- **Dans quelle matière le français est le plus difficile ?**

Comment savoir si le technolecte a une quelconque incidence sur la compréhension des matières scientifique dans la filière SVI/STU ? Est-ce que les étudiants avaient raison de dire qu'ils ne comprenaient pas suffisamment cette langue spécialisée ?

Cette question ne prétend pas répondre à ces questionnements de façon certaine, cependant elle se propose de donner une idée sur les matières qui use le plus d'un technolecte complexe, tout en justifiant la question précédente sur la difficulté à pouvoir le comprendre.

Lors de l'observation des cours magistraux, nous avons remarqué que les cours de biologie cellulaire contenaient un lexique beaucoup plus complexe que celui de la géologie, nous nous devons de recueillir le point de vue des étudiants sur la question.



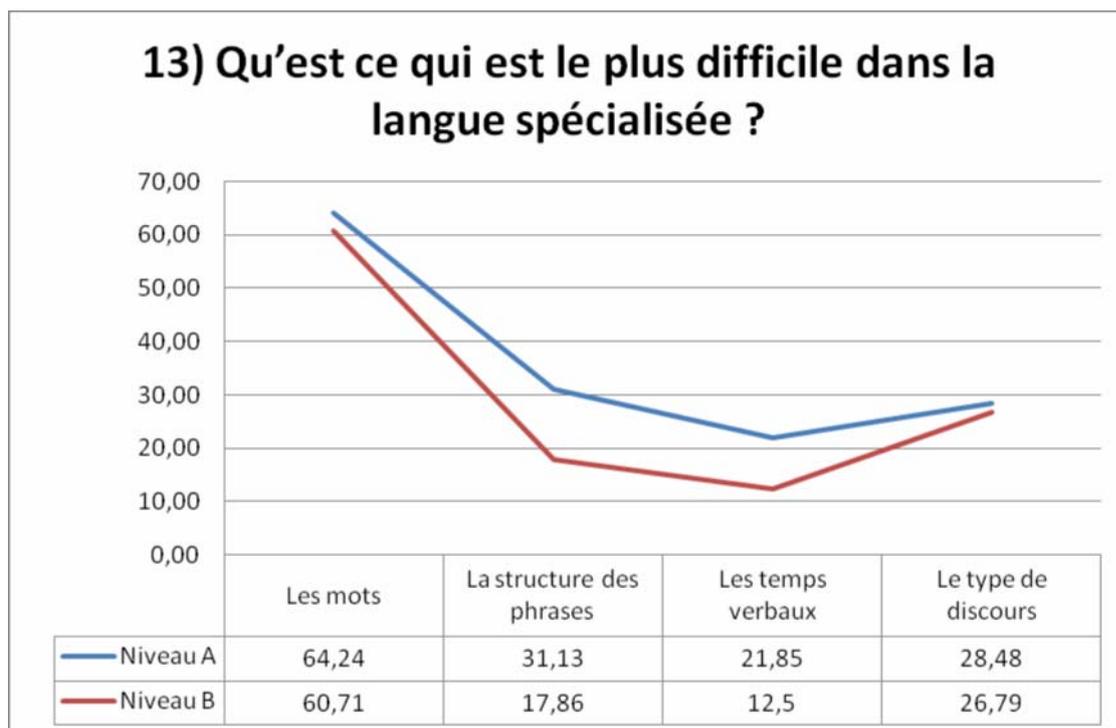
Nos remarques et nos constatations se confirment dans les résultats obtenus, puisque selon l'avis des étudiants interrogés, nous pouvons voir qu'effectivement la langue utilisée lors des cours de biologie cellulaire est complexe, en tout cas plus que ne l'est la langue dont use l'enseignant dans les cours de géologie. Cela contribue à démontrer que le technolecte rend le français beaucoup plus difficile qu'il ne l'est et entrave la bonne compréhension des cours.

- **Qu'est-ce qui est le plus difficile dans la langue spécialisée ?**

L'intérêt de cette question est d'aider à mieux cibler les besoins des étudiants en matière de technolecte, d'essayer de définir quels sont les différents aspects intralinguistiques qui pourraient faire défaut aux étudiants.

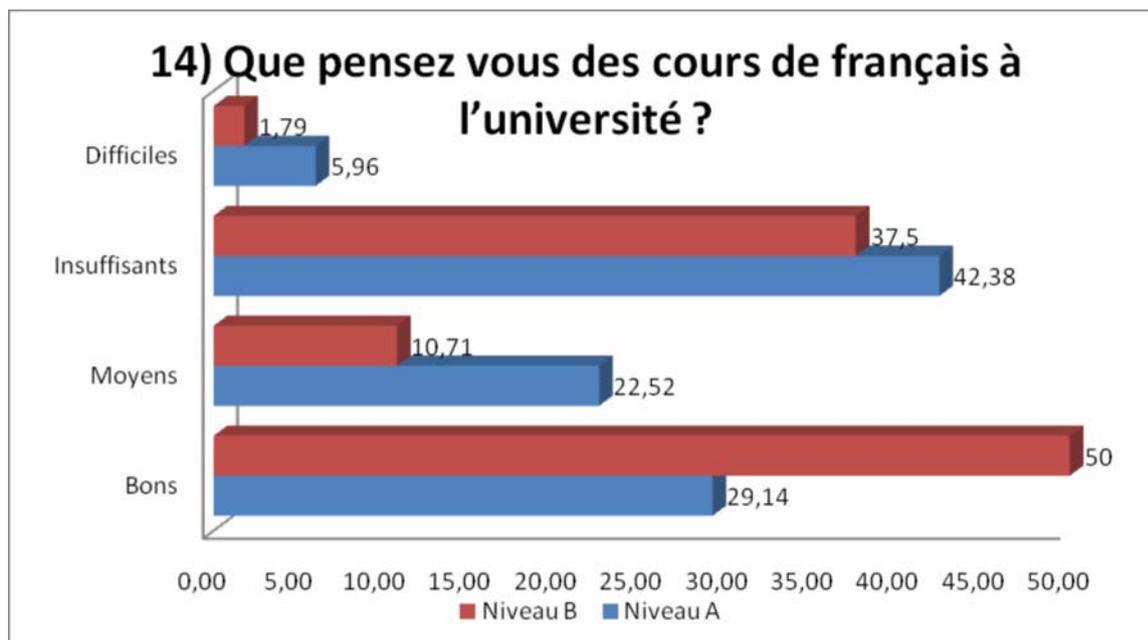
Après investigation, l'on constate que les résultats mettent les mots en première ligne, en effet il s'est avéré que ce sont les termes scientifiques qui posent le plus de

problèmes aux étudiants, puisque la fréquence des réponses totalise 60,71% chez les étudiants de niveau B et 64,24% chez les A, ce qui représente un taux suffisamment élevé chez les deux populations cible pour affirmer que le vocabulaire scientifique constitue le premier besoin des étudiants. La structure des phrases et le type de discours viennent en deuxième position, alors que les temps verbaux viennent en dernière position.



- **Que pensez-vous des cours de français à l'université ?**

Bien entendu l'objet de cette thèse ne se contente pas de lever le voile sur les besoins des étudiants en matière de technolecte, mais aussi de mettre en évidence les pratiques de son enseignement dans les cours de langue. L'objectif de la question 14 entre dans cette optique et tente de faire connaître le point de vue des étudiants sur les cours de langue, comment ils les perçoivent, sont-ils satisfaits des pratiques de classe ?



Pour beaucoup, les cours de langue à l'université restent insuffisants, les résultats obtenus montrent en effet que la majorité des étudiants ne sont pas satisfaits des cours de langue. Cette représentation reste assez significative puisque le pourcentage des étudiants qui partagent cette opinion est de 41.06% (85 étudiants sur 207). Une autre catégorie d'étudiants dont beaucoup font partie du niveau B, admettent quant à eux que les cours de langue sont bons (50% chez les B et 29,14% chez les A), ce qui montre que l'avis des étudiants sur l'efficacité des cours de langue reste assez mitigé. Seule une minorité d'étudiants considèrent que les cours sont difficiles pour eux, cela pourrait induire que leur niveau serait inférieur à celui du A1 et nécessiterait des cours de soutien en langue.

- **Dîtes pourquoi ?**

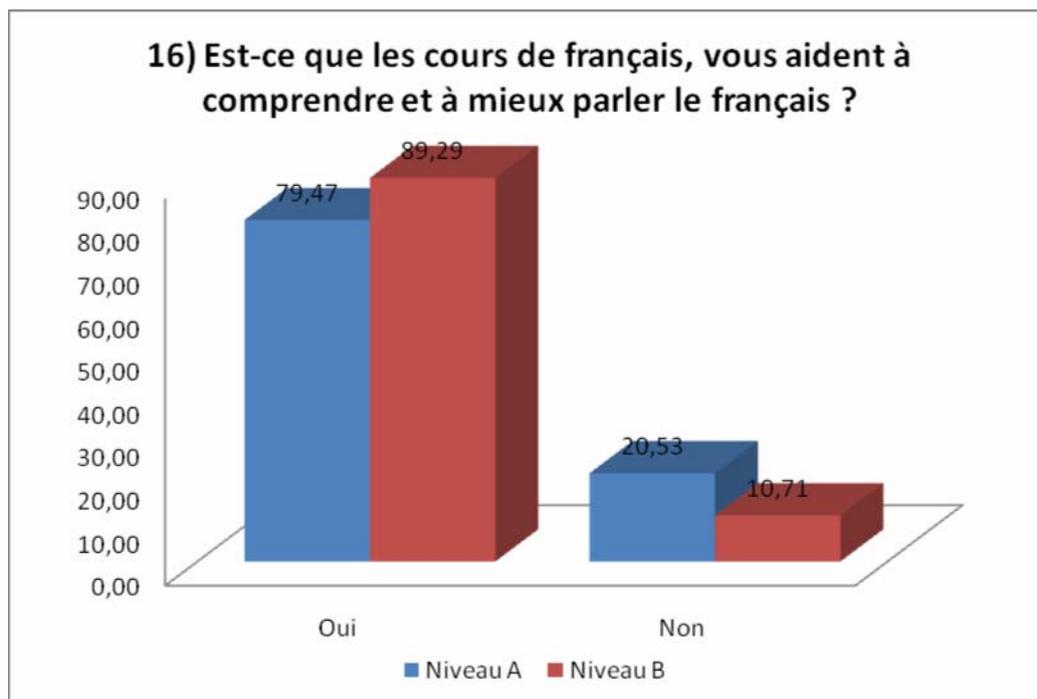
Pour cette question nous avons procédé différemment de manière à résumer les arguments qu'ont avancés les étudiants et en fonction de leurs réponses dans la question précédente. La question 15 est l'une des rares questions ouvertes où l'on demande à l'informateur de justifier son choix, c'est pour cela que nous avons tenté de réunir les réponses qui portaient sur les mêmes thèmes. L'élément le plus pertinent que nous avons pu relever lors de la question 15 est celui du volume horaire. Les étudiants se plaignent davantage du peu de temps accordé à l'enseignement du français et insuffisant pour répondre aux multiples aspects langagiers dont ils auraient besoin d'apprendre. Cette constatation est perceptible à

la fois chez les étudiants de niveau A et chez ceux du niveau B. Les informateurs du niveau A déclarent aussi que les contenus des cours de langue ne sont pas toujours adaptés à leurs besoins et à l'utilisation du français à l'université, cette remarque est encore plus approuvée par quelques étudiants du niveau B qui ont formulé la volonté d'apprendre beaucoup plus la communication et la production orale que la grammaire, c'est pour cette raison qu'un nombre important d'étudiants pense que les cours de langue sont trop faciles, contrairement à d'autres étudiants du niveau A qui pour eux les cours de langues sont beaucoup trop difficiles à comprendre. On constate ainsi, à travers ces commentaires, un déséquilibre au niveau des contenus qui ne s'adaptent pas réellement aux écarts entre les deux niveaux du CECRL.

- **Est-ce que les cours de français vous aident à comprendre et à mieux parler le français ?**

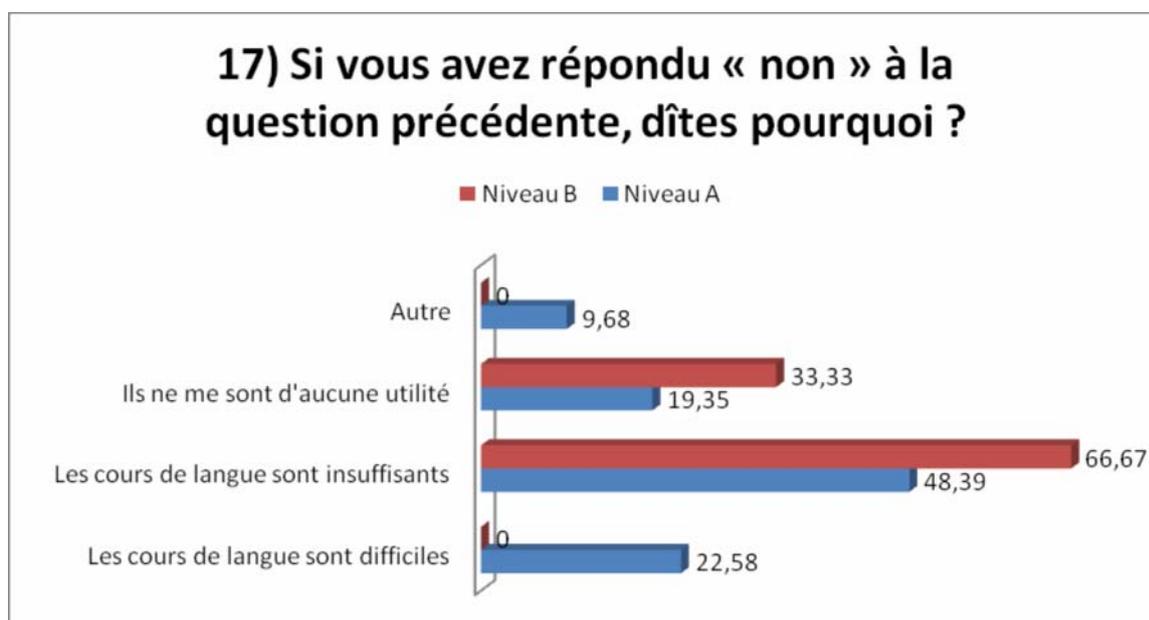
On ne peut étudier les besoins et le degré de compréhension des étudiants en matière de technolecte, sans évoquer le français général. Car la langue usuelle fait partie intégrante du technolecte quel qu'il soit et fait appel à elle dans toute situation de communication.

C'est dans cette mesure que nous avons entrepris de voir si les cours de langue, bien qu'ils soient axés sur le technolecte, arrivaient à faire acquérir aux étudiants une certaine compétence à communiquer en français courant.



La grande majorité des étudiants est d'accord pour dire que les cours de langue qui leur sont administrés aident à apprendre le français général (79,47 %, niveau A et 89,29% niveau B), que cela soit du point de vue de la production langagière ou de la réception. Par contre, les étudiants de niveau A (20,53%), sont un peu plus nombreux à être réticents vis-à-vis des cours de langue.

- Si vous avez répondu « non » à la question précédente, dites pourquoi ?



La question 17 vise à voir quels sont les différents facteurs qui ont dirigé les choix des étudiants dans la question précédente. Ceci permettra entre autres de voir pourquoi les étudiants ne sont pas satisfaits des cours de langue. Une bonne partie des enquêtés affirme que les cours de langue restent insuffisants, surtout chez les étudiants de niveau A.

Quelques étudiants du niveau A aussi ont rapporté que les cours de langue étaient trop difficiles pour eux. Ceci confirme ce qui a été pressenti à la question 14 ; qu'il existe une catégorie d'étudiants dont le niveau est très inférieur à ce que proposent les cours de langue comme contenu. Une autre catégorie d'étudiants faisant surtout partie du niveau B, disent que les cours de langue ne leurs sont d'aucune utilité, à partir de cette constatation nous pourrions supposer qu'il existe un type d'étudiants

dont le niveau surpasse le contenu des cours de langue. Supposition qui sera vérifiée ultérieurement.

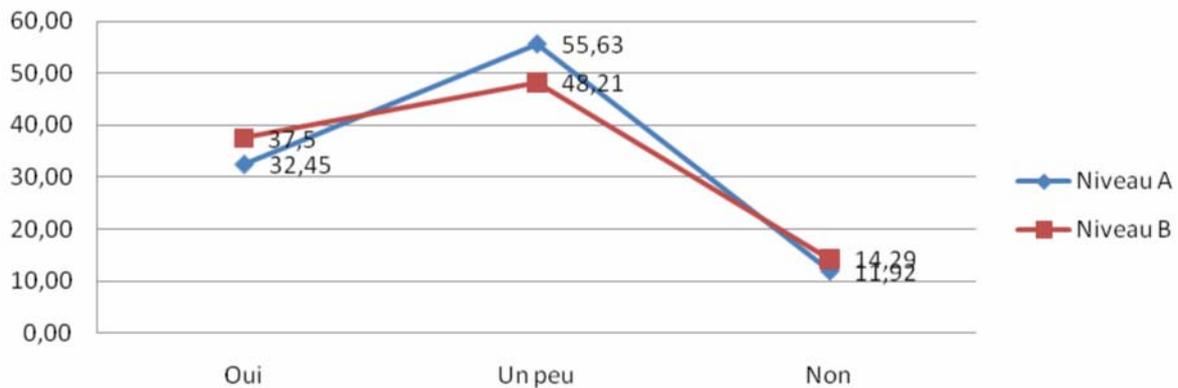
Les étudiants ayant proposé d'autres choix sont au nombre de 3, le premier affirme que son niveau est trop faible par rapport au contenu des cours, le deuxième prétend le contraire, que son niveau est en deçà du contenu des cours de langue, alors que le troisième dit ne pas trouver de relation entre les cours de langue et les cours magistraux, réponse qui nous paraît peu adaptée au sens de la question.

- **Est-ce que les cours de langue vous sont utiles et vous aident à comprendre les cours magistraux ?**

La question 18 est d'une extrême importance car elle établit pour la première fois un lien entre les cours magistraux et les cours de langue. Les étudiants enquêtés devront donner leurs avis sur la capacité des cours de langue et leur contenu à aider à la compréhension des cours magistraux. Cette question représente une réponse déterminante aux multiples questionnements constituant en partie la problématique générale de cette étude.

Les réponses des étudiants pour cette question se rapprochent beaucoup, puisque l'on constate qu'il n'y a pas de grands écarts entre les réponses des étudiants de niveau A et celles du niveau B. En effet la plupart des étudiants quelques soient leurs niveaux ont répondu que les cours de langue ne leur fournissaient pas les outils nécessaires à la bonne compréhension des cours magistraux, ils totalisent 53,62%, à avoir coché la case « un peu ». Vient au deuxième rang une catégorie d'étudiants qui affirment que les cours de langue remplissent leur objectif, à savoir aider les étudiants à mieux saisir le sens du discours de l'enseignant lors des cours magistraux. Toutefois, d'autres informateurs ont formulé quant à eux une réponse négative vis-à-vis des cours de langue, ils se placent en troisième position et ne constitue que 12,56%, ce qui est un chiffre quelque peu faible comparé à l'échantillon, mais peut paraître beaucoup plus élevé si l'on compare avec le nombre réel des inscrits dans la filière SVI/STU.

18) Est-ce que les cours de langue vous sont utiles et vous aident à comprendre les cours magistraux ?

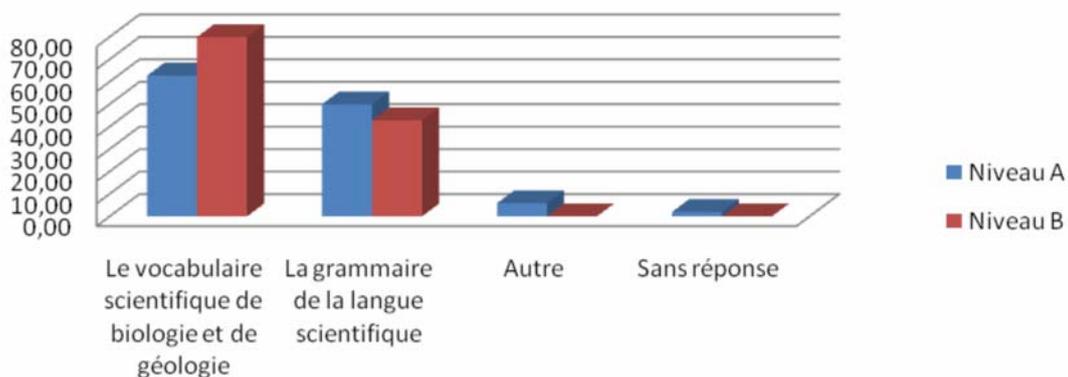


- Si vous avez répondu « un peu » ou « non » à la question précédente, qu'est-ce qui selon vous, manque dans les cours de langue ?

La question précédente indique que beaucoup d'informateurs ne sont pas satisfaits complètement ou partiellement des cours de langue et qu'ils ne répondent pas tout à fait à leurs besoins pour la compréhension des cours magistraux.

La question 19, se penche sur ce problème et essaie de faire ressortir le point de vue des étudiants, c'est-à-dire de dévoiler quels sont les composants linguistiques propres au technoculte qui manquent dans les cours de langue.

19) Si vous avez répondu « un peu » ou « non » à la question précédente, qu'est ce qui selon vous, manque dans les cours de langue ?



Les réponses les plus fréquentes chez les étudiants portent sur le vocabulaire scientifique de biologie et de géologie, cette réponse qui demeure largement importante chez les étudiants de niveau B, montre qu'un manque se fait sentir dans les cours de langue au niveau du lexique. Cet aspect a été signalé bien avant, lors de l'observation participante, mais aussi dans la question 13.

Un nombre important d'étudiants affirment aussi que les cours de langue ne parviennent pas à combler leurs lacunes au niveau de la grammaire et de la langue employée dans un contexte scientifique.

Les autres choix proposés par les étudiants portent sur un approfondissement des thèmes contenus dans les cours de biologie et de géologie, d'autres citent la difficulté du niveau de langue employé dans les cours magistraux et qui ne coïncide nullement avec les registres de langue employés dans les cours de langue.

- **Est-ce qu'il y a une relation entre le cours de langue et le cours magistral ?**

L'intérêt de la question 20 est de voir si les étudiants ont détecté un quelconque lien entre les cours magistraux et les cours de langue, lien qui serait soit langagier ou au niveau des contenus.



Une majorité des étudiants (66%), affirment qu'un lien existe entre les cours de langue et les cours magistraux, contre seulement 34% qui pensent ne pas distinguer

de lien ou de relation entre ce qui se fait dans les cours de biologie et de géologie et la pratique de classe des cours de langue.

- **Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, dites quel est ce lien ?**

La question 21, fait partie des rares questions ouvertes proposées dans ce questionnaire, elle intervient afin de dévoiler quelles interprétations ont les étudiants des relations qui pourraient subsister entre le cours magistral et le cours de langue. Nous n'avons pas voulu intégrer de paramètres à la question, car nous préférons que les étudiants formulent eux même et de leurs propres termes les différentes désignations avec lesquelles ils caractérisent ce lien éventuellement existant entre les cours de langue et les cours magistraux.

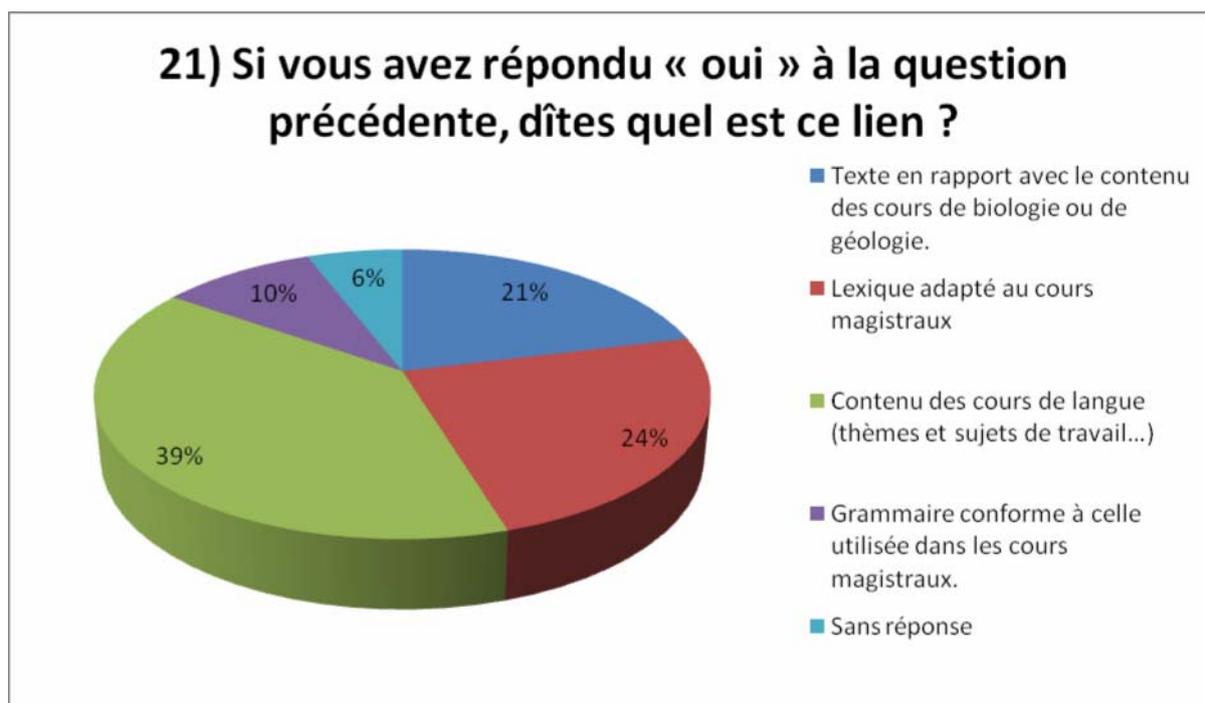
Nous avons essayé de regrouper les réponses que nous avons obtenues et nous en avons extrait quatre propositions qui constituent le lien qui relie le cours de langue et les cours magistraux :

Texte en rapport avec le contenu des cours de biologie ou de géologie.

Lexique adapté aux cours magistraux

Contenu des cours de langue (thèmes et sujets de travail...) en adéquation avec les cours magistraux

Grammaire conforme à celle utilisée dans les cours magistraux.



Le contenu des cours proposé dans les cours de langue s'adapte aux cours magistraux, la majorité des étudiants l'affirment et pensent que les sujets traités et les thèmes étudiés dans les cours de langue ont une relation avec le contenu des cours magistraux.

Le lexique scientifique se place au deuxième rang, et constitue un taux de 24%, ce qui est non négligeable, cependant, cela paraît quelque peu en opposition avec les résultats que nous avons pu relever dans la question 19.

A la troisième place, avec un taux un peu moins élevé que celui du lexique spécialisé, viennent les textes qui pour certains étudiants s'apparentent avec les cours magistraux.

D'autres réponses évoquent la grammaire qui serait conforme avec celle utilisée dans les cours magistraux et qui constituerait un lien. Toutefois, ces réponses ne sont pas nombreuses et ne constitue que 10% des enquêtés.

- **Si vous avez répondu « non » à la question 20, dites pourquoi ?**

L'intérêt de la question 22 est de faire ressortir le point de vue des étudiants qui ont répondu négativement à la question 20. De voir quels seraient les différents éléments qui manquent entre les cours de langue et les cours magistraux.

Comme le montrent clairement les chiffres, beaucoup affirment qu'un lien ne peut s'établir entre les cours de langue et les cours magistraux en raison du contenu explicite dans les amphithéâtres des disciplines mères de la filière *SVI/STU* et qui diffère de ce qui se fait dans le centre de ressources en langue. Il est à signaler que lorsqu'on parle de contenu, on évoque les sujets traités dans les cours ainsi que les thèmes abordés.

La deuxième population la plus importante évoque une différence sur le plan linguistique et langagier, en effet 36% des étudiants disent ne pas distinguer de similitudes au niveau de la langue employée dans les classes de langue et dans les cours magistraux.

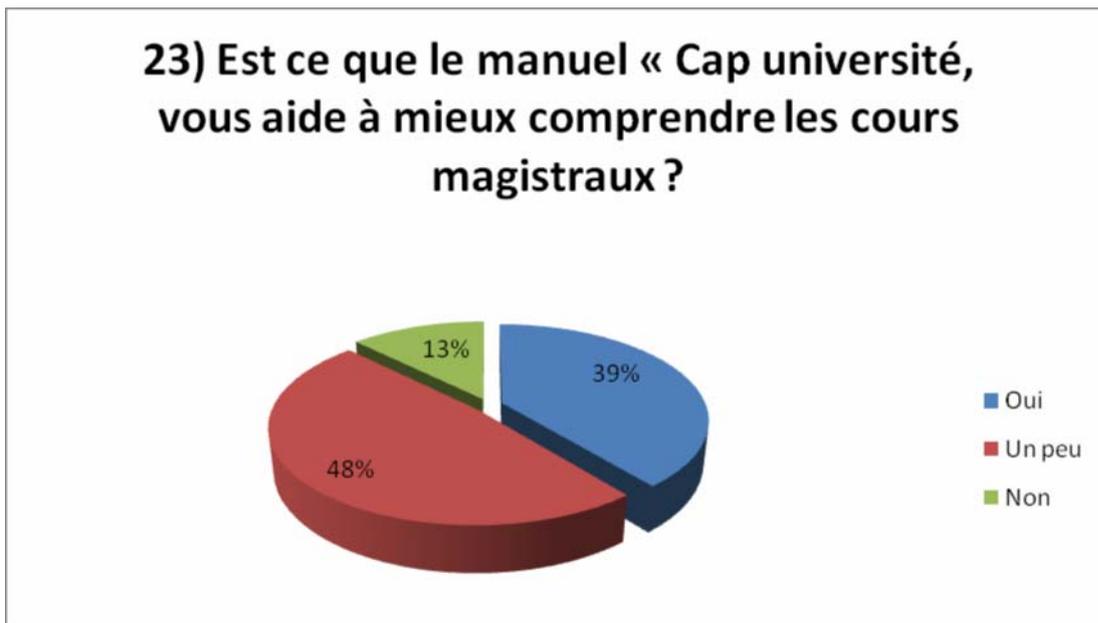


- **Est-ce que le manuel « Cap université, vous aide à mieux comprendre les cours magistraux ?**

La question 23, tente de faire ressortir le point de vue des étudiants sur le manuel « Cap université », ceci dans le but de voir s'il répond aux besoins des étudiants et s'il les aide à comprendre la langue employée dans les cours magistraux.

Nous avons focalisé l'attention dans cette question sur la compréhension, car elle représente un besoin de première nécessité, en effet, tous les éléments mis à la disposition des étudiants, à savoir le manuel « Cap université », le programme, la pédagogie et l'approche adoptés se doivent en premier lieu d'aider les étudiants à mieux comprendre le cours magistral, en fonction de la situation des étudiants, leurs profils, ainsi que la nature des cours enseignés.

Les réponses traitées donneront une idée sur l'avis général des étudiants sur le manuel, s'ils sont favorables à son utilisation ou au contraire ils sont réticents et préfèrent d'autres supports. Il faut rappeler que le manuel est le seul support utilisé en classe.



L'avis des étudiants est assez mitigé, la grande partie des étudiants n'est pas tout à fait convaincue du support « Cap université » et du contenu mis à leur disposition pour les l'amener à mieux comprendre le cours magistral. Cependant 39% des étudiants enquêtés affirment être satisfaits du manuel et montrent ainsi qu'il a une certaine utilité.

Par contre une minorité des étudiants totalisant 13% (26 sur 207), sont totalement réticents envers l'utilisation du manuel et pensent qu'il n'arrive pas à répondre à leurs besoins en matière de compréhension.

- **Si vous avez répondu « un peu » ou « non » à la question précédente, dirent pourquoi ?**

La question 24 vient justifier le choix des étudiants dans la question 23 afin d'essayer de définir les facteurs ou les causes qui rendent le manuel « Cap université », incapable de donner satisfaction aux étudiants que cela soit de manière partielle ou totale.

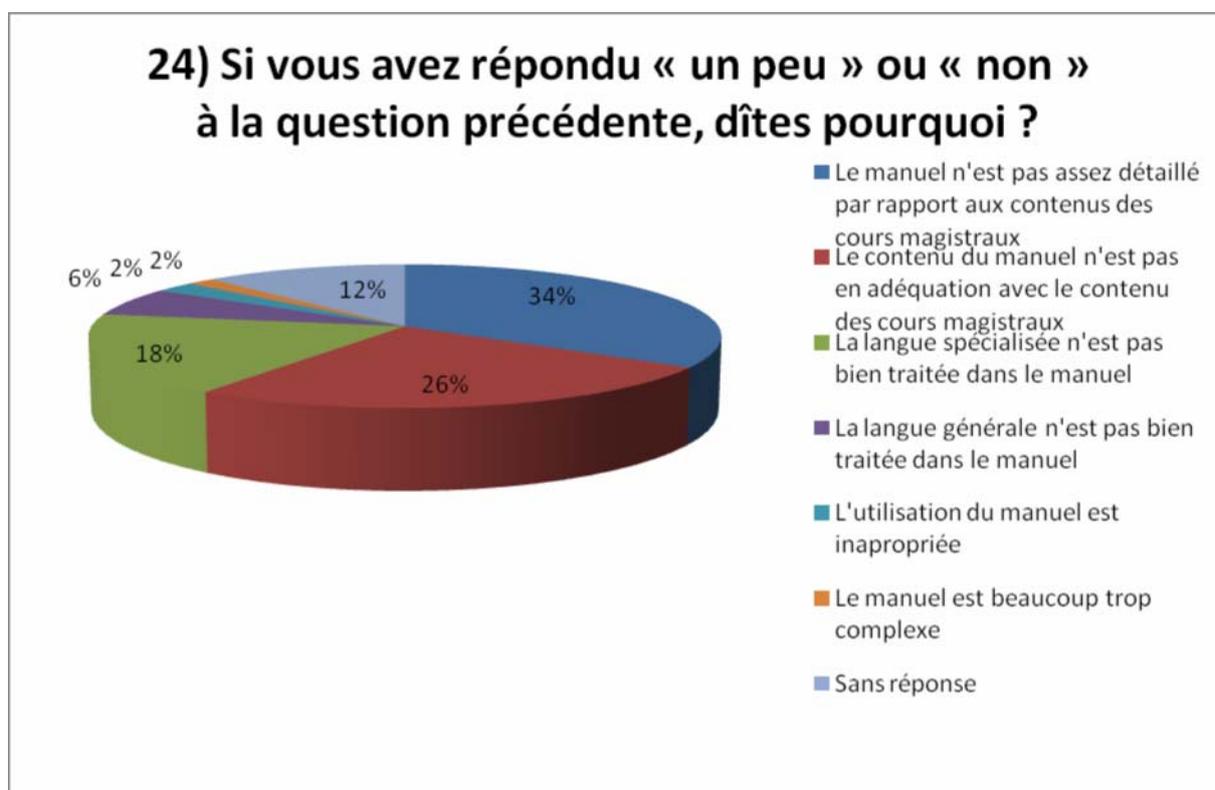
En d'autres mots, la question 24 tente d'identifier, selon l'opinion des étudiants ce qui pourrait manquer aux contenus proposés dans le manuel.

La majorité des étudiants affirme que le manuel « Cap université » est trop général et ne détaille pas assez les spécificités de la langue employée dans les cours magistraux. Ceci se confirme par les taux élevés des étudiants qui pensent à leur tour, que ce qui est traité dans le manuel n'est pas en adéquation avec le contenu

des cours magistraux (25,40%) et que le manuel ne se focalise pas assez sur le technolecte des domaines de la biologie et la géologie (12,25%).

Le reste des étudiants qui ont répondu à la question ont des avis quelque peu partagés, en effet quelques-uns disent que le manuel n'accorde pas assez d'importance à la langue générale, contrairement à d'autres qui voient le manuel comme étant trop complexe ou que son utilisation se fait de manière inappropriée.

Il faudrait tout de même signaler que plus de 10% des étudiants n'ont pas répondu à la question. Cette situation est peut-être due au type de la question qui est ouverte.



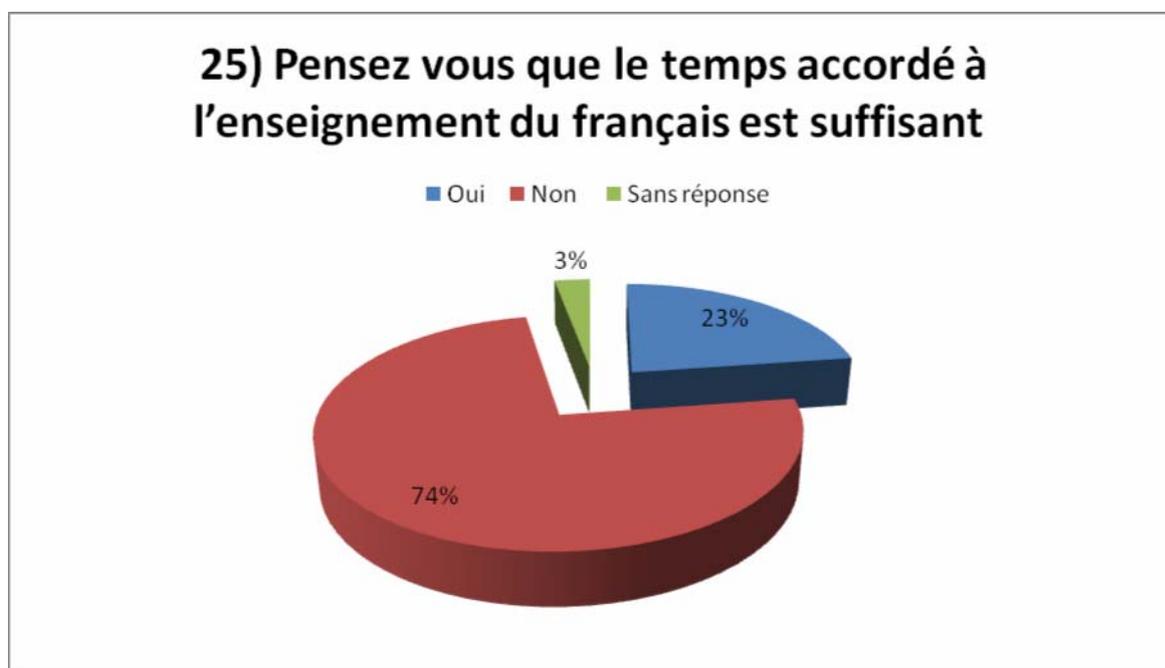
- **Pensez-vous que le temps accordé à l'enseignement du français est suffisant ? (3 heures par semaine, pendant approximativement 2 mois).**

Pour établir un enseignement basé sur l'approche du FOS, il est nécessaire de donner une grande importance au facteur temps. En effet le volume horaire d'enseignement aura deux répercussions sur l'apprentissage. Dans un premier temps, on peut parler de la notion de « *hétérochronie* » c'est-à-dire la prise en compte des différences entre les apprenants en termes de vitesse d'apprentissage Marie-Pierre Chopin (2006).

« L'idée que les élèves n'apprennent pas tous à la même vitesse inciterait à allouer davantage de temps pour laisser aux « lents » le temps d'apprendre. »

Dans un second, on évoque aussi le coût temporel des dispositifs pédagogiques (nombre d'heures) mais aussi le découpage temporel des enseignements en fonction de l'évolution des pratiques pédagogiques. En d'autres mots, donner à chaque activité le temps qui lui sera nécessaire pour être parfaitement explicitée aux apprenants.

Il fallait connaître l'avis des étudiants sur la question, surtout que lors de l'observation de classe, nous avons remarqué que le temps accordé à l'apprentissage du français n'était guère suffisant comparé aux besoins urgents des étudiants en matière de technolecte.



Nos remarques lors de l'observation rejoignent l'opinion des étudiants, puisque comme le signalent les chiffres, près des trois quarts des étudiants questionnés affirment que le nombre d'heures consacré à l'enseignement du français n'est guère suffisant. Ce qui pourrait induire une perturbation au niveau de la gestion du temps. Toutefois, 23% des enquêtés pensent que le volume horaire est correct, alors que 3%, n'ont pas donné d'avis.

3) Analyse des données

Après la collecte des données, regroupant des chiffres, taux et pourcentages, nous allons passer à l'interprétation tout en gardant à l'esprit le schéma que nous avons tracé au début, constitué de trois questionnements principaux et auquel le présent questionnaire se doit d'y répondre.

Les axes traités dans l'enquête comportent la motivation des étudiants vis-à-vis de la langue française, leurs points de vue sur leurs niveaux en français et sur le technoclecte, ainsi que le regard qu'ils ont sur la pratique enseignante et pédagogique du français qu'ils reçoivent.

L'interprétation des données se fera en prenant en compte ces paramètres et servira à identifier les besoins des étudiants tout en traçant une ligne directrice qui guidera la suite de l'enquête (entretiens complémentaires avec un échantillon constitué d'étudiants).

3-1) La motivation des étudiants

Le volet de la motivation a été traité dans les questions 4, 5 et 6 qui viennent dévoiler au grand jour, l'intérêt ou l'indifférence que portent les étudiants à la langue française.

Les chiffres collectés, vont à l'encontre de ce que nous avons présumé lors de l'observation de classe, puisque l'on remarque d'après les données que les apprenants ne sont pas si réticents envers la pratique du français. Dans la question 4, la plupart des réponses sont positives, puisque 35% des enquêtés disent aimer la langue française, ce qui montre qu'il existe une certaine affinité. Même chose pour la question 5 où presque 90% des étudiants questionnés estiment que la langue française est belle et bien utile. Cette idée se confirme aussi dans la question 6, où pratiquement le tiers des étudiants (30,92) est conscient de l'importance de la langue française, que cela soit au niveau du marché du travail ou pour l'apprentissage des disciplines scientifiques.

Néanmoins, d'autres étudiants n'ont pas le même avis sur la question de la motivation et on se doit de prendre en considération toute opinion ou point de vue même s'ils ne constituent qu'une minorité de l'échantillon questionné.

Par exemple dans la question 4, une partie des étudiants totalisant 18% de l'ensemble des enquêtés, pensent que le français est une langue dépassée par

l'anglais, cette position que soutiennent quelque 38 étudiants sur 207, pourrait renvoyer à l'idée que le français n'arrive plus à remplir son rôle principal qui est d'établir la communication et l'échange dans un contexte scientifique, et que cette tâche devrait plutôt être attribuée à l'anglais de par sa position dans le monde (langue la plus diffusée dans le monde), est plus apte à accomplir.

Entre autres, force est de constater dans la question 4 que les étudiants qui ont dû donner d'autres choix comme réponse, ont majoritairement affirmé que la langue française était trop difficile. Cette idée pourrait aussi induire à une réticence envers le français et à une préférence pour une autre langue qui serait beaucoup plus facile à apprendre.

Les réponses négatives directes, sont quant à elles peu significatives puisqu'elles ne constituent pas de taux importants, par exemple dans la question 4, seuls 6% des étudiants, affirment que la langue française est inutile.

Les chiffres le montrent clairement, les étudiants ne sont pas si réservés envers la langue française, la plupart sont conscients de son importance et de son utilité.

Ainsi, nos constatations vont largement changer de cap et se diriger vers d'autres hypothèses qui amèneraient à montrer d'où pourrait venir ce manque d'enthousiasme que ressentent les étudiants dans les cours de langue. Cet aspect sera une deuxième fois traité dans l'entretien complémentaire qui suivra l'enquête par questionnaire.

3-2) Besoins en langue usuelle

Pour définir au mieux les besoins des étudiants, il fallait avoir une idée sur leurs propres perceptions des choses et sur le regard qu'ils ont sur eux même et sur leurs compétences en langue. C'est dans cette optique que les questions 7, 8 entrent en jeu afin de mieux rendre compte de l'opinion des étudiants sur les éventuels problèmes en langue qu'ils rencontrent.

Pour la question 7, les étudiants de niveau A sont plus nombreux à déclarer qu'ils ont des problèmes en langue, contrairement aux étudiants de niveau B, qui sont plus réservés sur la question et dont presque la moitié estime qu'elle ne souffre pas de lacunes langagières ou communicationnelles. Serait-ce un excès d'assurance ou simplement un sentiment d'orgueil ?

Les problèmes en langue qui reviennent le plus souvent sont liés à l'expression que cela soit chez les niveaux A que les B. on peut ainsi penser que le premier souci des étudiants est de ne pas s'exprimer correctement en langue française, cet aspect sera fortement pris en compte dans les questions préétablies des entretiens complémentaires.

Selon la perception des étudiants, d'autres obstacles en langue interviennent plus fréquemment, comme des problèmes de vocabulaire et de grammaire.

Il est à noter cependant que les besoins des étudiants de niveau A ne sont pas les mêmes que ceux des étudiants de niveau B. Ceci apparaît parfaitement dans les taux qui diffèrent d'un niveau à un autre, par exemple les étudiants de niveau A, ressentent un manque au niveau de la compréhension, contrairement aux étudiants de niveau B, qui préfèrent évoquer des soucis de grammaire et de vocabulaire.

Ce problème de compréhension chez les étudiants de niveau A, s'est fait ressentir aussi lors de l'observation de classe, plus exactement dans les cours magistraux où beaucoup d'étudiants arrivaient très mal à comprendre le discours de l'enseignant.

La compréhension reste un besoin de première nécessité surtout chez les étudiants de niveau A, pour la simple et bonne raison que l'on ne peut pas valider une matière ou un module sans comprendre l'explication du cours.

En toute logique on ne peut pas réussir, sans comprendre ce que dit ou dicte l'enseignant.

Les problèmes de syntaxe et de prononciation viennent en dernier lieu, ce qui montre que les étudiants pourraient ne pas trop se soucier de la syntaxe, mais surtout de la prononciation et de la diction qui totalisent les taux les plus bas (11% que cela soit chez les étudiants de niveau A ou B). Il est vrai que pour la prononciation, les besoins n'urgent pas, surtout au tout début lorsque l'étudiant inscrit en *SVI/STU* aura besoin d'autres connaissances en langue comme le lexique ou encore des notions en grammaire. Cependant, cela ne veut pas dire, que l'on doit négliger la question de la prononciation, bien au contraire, la diction quand elle n'est pas bien maîtrisée par le locuteur peut engendrer fréquemment des malentendus et des incompréhensions. En effet, une personne articulant mal les mots et les phrases pourrait ne pas être tout à fait comprise par ses interlocuteurs. Nous préférons toutefois reléguer les activités de phonétique à un second plan, favorisant d'autres aspects linguistiques plus déterminants pour la compréhension et la production langagière du technolecte, comme la compréhension du lexique scientifique et la production écrite.

La syntaxe quant à elle demeure à nos yeux, tout aussi importante que le lexique et la grammaire, car sans des notions en syntaxe, l'apprenant ne saura pas faire le lien entre la grammaire et le lexique, ni comment rendre son discours ou son texte cohérent et compréhensible.

3-3) Rapport technolecte et compétences langagières

Les questions 9, 10, 11, 12 et 13, s'articulent autour de la relation technolecte, matières scientifiques et compétences langagières des étudiants inscrits dans la filière *SVI/STU*.

En analysant les données des questions citées ci-dessus, nous pourrions définir, avec plus de précision, les différents et éventuels problèmes liés à la langue pratiquée dans les cours magistraux.

La première des choses à faire est de vérifier, si les étudiants arrivent déjà, à comprendre ce qu'expliquent les enseignants dans les cours magistraux, de voir quels sont les différents facteurs extra ou intra linguistiques qui entraveraient la compréhension du discours de l'enseignant lorsqu'il explique, ceci tout en sachant que le cours magistral reste exclusivement oral. En d'autres mots, le but à partir des questions 9, 10, 11, 12 et 13 est de faire ressortir le point de vue des étudiants sur les problèmes qui les empêchent de suivre l'explication du l'enseignant de biologie ou de géologie de façon appropriée et conforme aux normes établies dans les cours magistraux.

Il s'est avéré après interprétation des chiffres, que les étudiants de niveau A, sont plus nombreux à affirmer qu'ils rencontrent des problèmes au niveau de la compréhension des cours magistraux. En effet, ils sont plus de 60% à avoir choisi la réponse « difficilement ». Cela montre qu'il existe bel et bien une catégorie d'étudiants qui arrivent à comprendre avec difficultés, les explications des cours magistraux dans les amphithéâtres. L'interprétation de l'adverbe « difficilement » dans cette question peut prêter à confusion, cela pourrait induire que l'étudiant ne comprend pas totalement ou partiellement le cours magistral, ou peut être qu'il arrive à comprendre, mais en rencontrant des obstacles de natures différentes, l'adverbe « difficilement » a été introduit pour proposer des choix par gradation et pour permettre aux questionnés de trouver une alternative au cas où ils hésiteraient ou seraient contraint à faire un choix forcé.

Pour ce qui est des étudiants de niveau B, plus de la moitié affirment qu'ils arrivent à comprendre le cours magistral sans aucun problème, néanmoins nous remarquons qu'une bonne partie (41,07%), rejoint l'avis des étudiants de niveau A et déclarent eux aussi rencontrer des difficultés au niveau de la compréhension. La non compréhension du cours magistral affecte non seulement les étudiants de niveau A, mais aussi ceux du niveau B. Ces constatations dévoilent qu'en réalité, les difficultés liées aux cours magistraux affectent non seulement les étudiants débutants dont le niveau est élémentaire en langue, mais aussi une bonne partie des étudiants qui ont d'ores et déjà des acquis et ont été répertoriés dans le niveau indépendant. On peut ainsi penser que les problèmes de compréhension des cours magistraux peuvent être liés à plusieurs facteurs intra ou extra linguistiques, et relèveraient de niveaux différents.

Les questions suivantes, que sont 10, 11 et 12, tentent tant bien que mal d'éclaircir les choses et de donner une idée sur ces facteurs qui rendent la compréhension des cours magistraux pénible voire même, dans quelque cas impossible.

Les étudiants de niveau A sont plus nombreux à désigner la langue française comme étant la première cause responsable d'une compréhension difficile des cours magistraux, ce choix a été validé par presque deux tiers de la population questionnée, ce qui est significatif.

Ces données montrent comment une compétence approximative de la langue française pourrait entraver la bonne compréhension des cours. Les étudiants de niveau B, quant à eux se plaignent plus du bruit désagréable et du vacarme produit dans les amphithéâtres lorsque l'enseignant fait son cours. Ce raffut principalement causé par les étudiants rend la compréhension pénible et ne permet pas une écoute attentive du cours magistral. Il est à noter que pour cette question les étudiants avaient carte blanche et pouvaient même cocher les deux réponses, on peut supposer effectivement que dans beaucoup de situations les étudiants n'arrivent pas à comprendre le cours à cause de la langue française, mais aussi en raison du vacarme dans les amphithéâtres.

Toutefois le plus intéressant, se trouve dans le troisième choix que les étudiants devaient proposer dans la question 9. L'on remarque en effet que même sans avoir évoqué tout au long des questions précédentes la notion de langue spécialisée ou de mots spécialisés, une bonne majorité des étudiants évoque le technoculte et le désigne comme étant le responsable d'une mal compréhension des cours

magistraux. Le plus important dans cette question, est que les étudiants mentionnent la notion de langue spécialisée, parfois termes spécialisés en arabe [*luRa muta^{as}asisa*] ou [*mustalamat muta^{as}asisa*], comme ils l'ont eux-mêmes signifié dans le questionnaire. Ceci pourrait être une preuve que le technolecte reste névralgique et conditionne fortement la compréhension des cours magistraux des disciplines scientifiques.

D'autres étudiants se plaignent de la rapidité avec laquelle se déroulent les cours, ceci pourrait faire allusion au comportement de l'enseignement qui néglige, le niveau de langue des étudiants et accélère la cadence au moment d'expliquer. Cette même remarque a aussi été signalée lors de l'observation de classe, où nous avons constaté que l'enseignant de biologie ne prêtait guère attention aux attitudes des étudiants et présentait son cours de manière rapide. Cependant devrions-nous considérer ces types de comportements de la part des enseignants, comme étant partie intégrante de la problématique de ce travail ?

Il est vrai que toute attitude ou démarche pédagogique des enseignants s'intègre pertinemment dans la sphère de la didactique et devrait faire l'objet d'une analyse rigoureuse afin de mieux cadrer la problématique et définir des solutions et des réponses plausibles aux questionnements. Cependant, nous pensons qu'il faudrait ne pas trop intégrer la démarche de l'enseignant de spécialité dans l'analyse et l'interprétation des données, même si l'attitude de l'enseignant affecte en quelque sorte le comportement des étudiants et leurs points de vue sur la matière. Deux raisons principales valident ce choix : la première est que nous n'avons pas les compétences nécessaires pour évaluer ou même juger les comportements des enseignants de spécialité, ceci ne faisant pas partie de notre vocation. La deuxième est que pour des raisons empiriques et méthodologiques, nous préférons restreindre la problématique et ne pas nous enfouir dans des considérations qui pourraient nous renvoyer vers d'autres aspects susceptibles de nous éloigner de l'objectif bien précis et clair que nous avons défini.

C'est ainsi que nous nous contentons de porter notre attention sur les attitudes des enseignants de langue, plus conformes à notre démarche d'analyse et suivant la problématique que nous avons pu tracer.

Puisque notre étude se penche à la fois sur deux matières (la biologie cellulaire et la géologie), nous nous sommes posé la question à plusieurs reprises sur la matière qui causerait le plus de problèmes aux étudiants au niveau langagier. La réponse n'a fait

que valider nos premières constatations relevées lors de l'observation de classes et qui montraient à quel point la biologie cellulaire est riche en termes spécialisés et comporte une langue très complexe, beaucoup trop difficile pour bon nombre d'étudiants. Les résultats obtenus dans la question 12 le montrent, la majorité des étudiants (56%) affirment que la biologie cellulaire est la matière où la langue française est la plus difficile.

Ces données pourraient fortement guider nos choix lors des phases suivantes de cette étude, puisque l'on se doit de porter notre attention sur les aspects qui posent le plus de problèmes aux étudiants et affectent considérablement leurs capacités dans un premier temps à comprendre et apprendre les cours magistraux et dans un deuxième temps à s'exprimer en utilisant le technolecte qu'ils doivent acquérir.

On avait parlé quelques lignes plus haut, de la faculté des étudiants à comprendre les cours magistraux, mais quels seraient les aspects qui paraissent incompréhensibles dans les cours magistraux ? Serait-ce vraiment le technolecte ?

Il fallait connaître l'avis des étudiants sur la question et voir s'ils arrivaient à comprendre cette spécificité de la langue propre aux domaines de la biologie et de la géologie.

La réponse « un peu » a été la plus fréquente, ce qui indique que les étudiants rencontrent quelques difficultés pour comprendre le technolecte des matières scientifiques enseignées, alors quels seront ses différentes facettes présentant le plus de problèmes aux étudiants.

La question 13 apporte quelques éclaircissements sur les niveaux du technolecte susceptibles de poser problème aux étudiants. On remarquera dans les réponses que les étudiants se plaignent plus des mots ou plutôt des termes spécialisés.

En effet, nous avons remarqué lors de l'observation de classe, que le technolecte de la géologie, mais surtout de la biologie était doté de plusieurs aspects, qui contribuaient à le rendre encore plus complexe, comme la dérivation (nominalisation, adjectivisation), l'affixation, l'allomorphie et la synonymie.

Non seulement les termes changent de formes selon leurs fonctions et les contextes dans lesquels ils se trouvent, mais ils demeurent, d'après leurs morphologies complexes et leurs origines très souvent gréco-latines.

Le choix des étudiants est donc justifié, on pourrait ainsi selon ces constatations définir les termes spécialisés de la biologie et de la géologie, comme étant le premier besoin des étudiants en matière de technolecte.

Deuxième aspect langagier mentionné par les étudiants dans la question 13 ; la structure des phrases. Cette indication montre en réalité que les étudiants pourraient souffrir de besoins pressants en syntaxe, pour la simple et bonne raison que le système syntaxique du français diffère largement de celui de l'arabe, langue maternelle des sujets enquêtés.

Habitué à parler depuis leur enfance en arabe, les étudiants ayant des besoins en langue usuelle verront leur intérêt dans l'acquisition de schémas syntaxiques propres à la langue cible, mais plus spécifiquement au technolecte, nous insinuons par là, le passif et l'actif, la pronominalisation, la condensation syntaxique ainsi que la concordance des temps (voir chapitre sur le technolecte)...

Le troisième point évoqué par les étudiants reste le type de discours. Les enquêtés relèvent un aspect très important du langage et qui s'intègre dans la problématique de notre enquête. Le discours pédagogique oral employé dans les cours magistraux comporte quelques spécificités rendant sa compréhension quelque peu difficile surtout pour des étudiants de niveau A, il fallait savoir jusqu'à quel point le discours des cours de langue pouvait s'apparenter au discours entrepris dans les cours magistraux.

Enfin en dernière position, les étudiants évoquent les temps verbaux. Il est vrai que l'utilisation des temps dans un contexte de communication scientifique, comparée à la langue usuelle pourrait poser problème, et ce, parce que les temps verbaux interviennent dans plusieurs aspects langagiers comme la syntaxe par exemple.

Passons maintenant à la relation entre le cours magistral et le cours de langue. Les questions 14 jusqu'à 25 tentent expressément de vérifier quelles pourraient être les liens perceptibles par les étudiants entre les cours de langue et les cours magistraux, en évoquant plusieurs aspects importants dans la démarche pédagogique, comme le temps d'apprentissage ou encore le manuel (dans notre cas on évoquera le manuel « *Cap université* »).

3-4) Points de vue sur les cours de langue

En réalité les étudiants ne sont pas tous satisfaits des cours de langue, la majorité en effet déclare qu'ils sont insuffisants. Ce point de vue diffère d'un niveau à un autre, puisque l'on constate que les étudiants de niveau B, sont plus nombreux à affirmer que les cours de langue sont bons. Cette remarque déjà faite lors de l'observation de

classe montre que les étudiants de niveau B sont plus à l'aise dans les cours de langue, ils ont un niveau un cran au dessus des étudiants de niveau A, ce qui leur permet de prendre la parole dans les cours et à participer en classe. Nous pourrions ainsi penser que les étudiants de niveau A pourraient ressentir un certain malaise dans les cours de langue, ceci parce que leur niveau qui comme nous l'avions constaté lors de l'observation de classe est faible et ne leur permet pas de participer en classe, de prendre la parole, à cause de la mise en confiance des sujets et des apprenants ne se fait pas comme il se doit d'être.

Le fait d'affirmer que les cours de langue sont insuffisants laisse penser que ces mêmes cours ne répondent pas aux besoins directs et urgents des étudiants en matière de technolecte. Comme nous l'avions constaté auparavant il existe un grand décalage entre la progression du cours de langue et celle du cours magistral. Les étudiants ressentent encore que leurs besoins en langue ne sont pas tout à fait comblés et ils le montrent clairement dans la question 14. Les entretiens que nous mènerons ultérieurement tenteront de définir plus exactement où se situent ces brèches que les cours de langue n'arrivent pas à colmater.

Qu'en est-il maintenant du rapport entre les cours de langue et le français général et courant ?

Comme il a été signalé dans la partie théorique, la langue générale fait partie intégrante du technolecte, ils ne peuvent être dissociés. C'est ainsi qu'il nous a semblé utile de voir comment les cours de langue donnent l'importance à l'usage de la langue générale. Les réponses sont plutôt positives, puisque la majorité des étudiants qu'ils soient du niveau A ou B affirment dans la question 16 que les cours de langue les aident à comprendre et à parler la langue française. Ces résultats comparés aux données collectées dans les questions portant sur le technolecte pourraient ainsi montrer que la méthode adoptée dans les cours de langue se tourne plus vers la langue générale que sur des aspects linguistiques propres au technolecte.

Cependant, nous constatons tout de même qu'une minorité des enquêtés pensent le contraire et voient que les cours de langue n'arrivent pas à répondre à leurs besoins en matière de langue générale. Ces quelques étudiants qui totalisent dans le niveau A, pas moins de 20%, pensent que les cours de langue restent insuffisants pour un enseignement efficace de la langue française, alors que d'autres affirment que les cours de langue ne sont d'aucune utilité.

Mais le plus important à signaler est qu'il existe une catégorie d'étudiants qui affirme que les cours de langue sont beaucoup trop difficiles en comparaison avec leur niveau. Ces réponses montrent qu'il existe bel et bien des étudiants dont le niveau de langue est inférieur au niveau A1 et que la répartition des niveaux des étudiants pourrait effectivement poser problème et entraver l'apprentissage des cours. Ce type de réponse pourrait aussi induire que les étudiants n'ont pas les savoirs faire nécessaires à l'assimilation des cours et que même s'ils ont un niveau en langue leur permettant de comprendre les différentes activités pédagogiques, leurs compétences en matière de compréhension des exercices et des activités pédagogiques ne leur facilitent pas l'assimilation des contenus traités dans le manuel. Cet aspect sera pertinemment abordé lors de l'analyse du manuel qui tentera de revoir la notion des consignes et instructions présentes dans le manuel « *Cap université* ».

Même si ces réponses ne sont pas majoritaires et ne représentent qu'un faible pourcentage comparé aux chiffres positifs de la question 16, nous pensons qu'il faudrait tout de même aller chercher dans la phase suivante de l'enquête des arguments aux réponses des étudiants insatisfaits.

Pour ce qui est des cours de langue et leur capacité à aider les étudiants à comprendre le contenu des cours magistraux. On constate dans les réponses que plus de la moitié des enquêtés affirment qu'ils ne sont pas totalement satisfaits des contenus proposés par les cours de langue pour répondre à leurs besoins en matière de technolecte.

On constate toutefois dans les résultats que le taux des réponses se rapproche beaucoup entre le niveau A et le niveau B, c'est dire que la compétence en matière de technolecte touche les deux niveaux.

Pour ce qui est des étudiants ayant répondu « non » ou « un peu » à la question 18, c'est-à-dire les étudiants insatisfaits des cours de langue ou qui ne sont pas entièrement convaincus de leur efficacité, sont plus nombreux à affirmer que le vocabulaire scientifique et technique de leur domaine d'enseignement à savoir, la biologie et la géologie est le maillon faible des cours de langue, suivi de la grammaire. Cette affirmation pour la énième fois confirme notre hypothèse de départ qui stipule que les cours de langue n'arrivent pas à produire un enseignement efficace du technolecte selon l'approche du FOS. Cet aspect manquant dont les étudiants se plaignent et qui n'est autre que le lexique spécialisé, a été remarqué lors de la phase de l'observation de classe où, l'on a clairement signalé que le lexique

enseigné reste très éloigné de la nomenclature employée dans les cours magistraux. De plus, nous déplorons aussi le manque de supports supplémentaires spécialement destinés aux étudiants, comme un glossaire ou un lexique facilitant aux étudiants la lourde tâche de comprendre les termes spécialisés.

L'objet de cette recherche ne se résume pas simplement au fait d'analyser les lacunes de la méthode employée, mais aussi de voir où se situent ces avantages. Les questions 20, 21 et 22 tentent de faire ressortir le point de vue des étudiants sur le ou les éventuels liens susceptibles d'exister entre les cours de langue et les cours magistraux et quels seraient leurs rôles dans l'enseignement/apprentissage du français.

Pratiquement les trois quarts des étudiants qui ont répondu à la question 20 estiment qu'il existe bel et bien un lien entre les cours de langue et les cours magistraux et cette relation selon les étudiants est interprétée de différentes manières. Pour beaucoup ce lien entre les cours de langue et les cours magistraux se ressent plus dans les thématiques abordées dans le manuel. Cette remarque paraît tout à fait plausible à nos yeux, car nous avons remarqué que le manuel de par les sujets traités dans les dossiers, les textes et les activités prêtait une plus grande attention aux sciences dures comme la biologie ou encore l'écologie. Même si les thèmes ne sont pas en relation directe avec les matières enseignées dans la filière SVI, néanmoins, ils sensibilisent les étudiants aux sciences et même à la recherche scientifique. Nous pensons ainsi que le choix des sujets traités dans le manuel reste une bonne entrée en matière pour contextualiser la démarche pédagogique.

Autre lien évoqué par les étudiants est le lexique spécialisé. Si nous avons constaté le contraire dans les questions précédentes et lors de l'observation de classe, une catégorie d'étudiants estime que le lien existant entre les cours de langue et les cours magistraux reste le lexique spécialisé, ou comme il a été mentionné dans beaucoup de réponses « *lexique adapté au cours* ». Cette constatation pourrait renvoyer aux deux suppositions suivantes.

La première est que les avis des étudiants sont mitigés et qu'ils ont des points de vue partagés sur la question.

La deuxième supposition reprend nos premières constatations sur l'usage du lexique spécialisé, où nous affirmions que les termes spécialisés faisaient partie intégrante des cours de langue, mais constituaient un apport peu satisfaisant, les termes employés dans les activités proposées par le manuel demeuraient insuffisants et ne

répondaient pas aux besoins immédiats des étudiants en matière de technolecte propres aux domaines de la biologie et de la géologie. Néanmoins, cette question sera abordée une seconde fois lors des entretiens, où nous essaierons de voir laquelle de ces deux suppositions est la vraie réponse à notre question.

Autre aspect important relevant de la pratique didactique en classe de langue et qui nous a semblé important d'intégrer dans le questionnaire, est la vision qu'ont les étudiants sur le seul support dont ils disposent, à savoir le manuel « *Cap université* ». Les enquêtés ont aussi un point de vue quelque peu partagé sur le rôle du manuel dans l'apprentissage du français à l'université. On remarque en effet que presque la moitié des étudiants ne sont pas totalement satisfaits du manuel, alors que plus de 30% pense que le manuel répond à leurs besoins et les aide à comprendre et à parler la langue française. Le reste des étudiants ont répondu négativement à la question, mais ils ne totalisent qu'une minorité qui ne dépasse guère les 15%.

Afin de justifier leurs choix sur leurs appréciations ou leurs critiques du manuel, les étudiants ont présenté une série d'arguments, qui diffèrent tant sur le plan des idées mais au niveau des taux aussi.

Dans les réponses proposées par les étudiants, on constate que les étudiants affirment que le manuel n'est pas assez détaillé. Réponse plutôt équivoque et qui pourrait laisser entrevoir bon nombre d'interprétations. Lorsqu'on parle de détails, cela pourrait nous faire penser à davantage d'explications ou à une langue bien plus explicitée. Ceci reste seulement des constatations préliminaires et fortuites, mais qui pourrait aider à l'élaboration des guides d'entretiens. Cet aspect sera bien entendu traité dans les entretiens que nous allons mener avec les étudiants.

Les réponses les plus fréquentes s'articulaient aussi autour du contenu du manuel. On constate en effet dans les données collectées que les étudiants non satisfaits du manuel mettent en cause le contenu et les thématiques proposées dans les dossiers du manuel et qui ne s'allient pas avec le contenu traité dans les cours magistraux. Réponse qui remet en question nos premières constatations relevant des questions précédentes.

Troisième point de vue évoqué dans la question 24 sur le manuel, porte sur le technolecte. Les étudiants constatent que la langue employée dans le manuel ne s'adapte pas ou ne s'accorde pas avec la langue propre à la biologie et à la géologie adoptée dans les cours magistraux. Cette remarque confirme nos impressions précédentes sur la langue utilisée dans les cours de langue et qui n'est pas assez

approfondie comparée aux discours des enseignants dans les cours magistraux. Il faudrait tout de même chercher où se situe cet écart linguistique entre la langue enseignée dans les cours de langue et celle employée dans les cours magistraux. Est-ce au niveau lexical, sémantique, phrastique ou discursif ? Les guides d'entretiens relèveront ce point très important et qui répond à l'une des problématiques primordiales qui constitue ce travail.

Les trois aspects évoqués ci-dessus représentent la quasi-totalité des réponses, sans oublier les étudiants qui n'ont pas répondu à la question et qui constituent tout de même un nombre conséquent (12%). Le fait qu'il y ait des étudiants n'ayant pas répondu à la question est particulièrement représentatif, car on peut supposer qu'une bonne partie des étudiants ne sait pas où réside cette déficience du manuel.

La dernière question proposée dans le questionnaire se rapporte à l'enveloppe-horaire. Comparé aux besoins urgents des étudiants en matière de langue, le temps accordé à l'enseignement apprentissage du français ne semble guère suffisant surtout lorsque d'autres aspects linguistiques entre en jeu comme le technolecte. Il fallait connaître le point de vue des étudiants sur la question pour savoir si le volume horaire alloué à la matière de *langue et communication* était suffisant à leurs yeux pour combler leurs besoins.

Les réponses des étudiants n'étaient guère surprenantes, car comme nous l'avons pressenti, presque 75% des étudiants affirment que le temps accordé à l'enseignement du français qui est approximativement de 30 heures n'est pas du tout suffisant.

Cependant, il est à noter que le volume horaire évoqué dans la question 25 porte seulement sur le temps consacré à l'enseignement du français durant tout le semestre, il serait important aussi de focaliser notre attention sur le « temps » accordé aux activités pédagogiques lors de la phase des entretiens.

Conclusion

Les résultats obtenus dans cette deuxième phase de l'enquête nous conduisent à dire qu'il existe plusieurs aspects relevant des cours de langue qui ne s'accordent pas tout à fait avec les attentes des étudiants en matière de technolecte.

La première constatation que nous pouvons faire est d'ordre organisationnel, nous avons remarqué que le contenu des cours de langue est administré à la fois aux

étudiants du niveau A et ceux du niveau B, cela provoque une certaine monotonie voire une réticence envers les cours de langue de la part des étudiants du niveau B. Pour ce qui est du technolecte les étudiants ont été les premiers à évoquer la notion de langue spécialisée ou de lexique spécialisé dans les justifications qu'ils ont apporté à la question 9. Cela montre à quel point les spécificités linguistiques du technolecte de la biologie et de la géologie rendent les cours incompréhensibles. Cette idée est encore plus marquée dans la question 13 où les étudiants identifient les termes scientifiques comme l'un des obstacles les plus marquant entravant la bonne compréhension des cours magistraux de biologie et de géologie.

Ce même technolecte qui pose énormément de problèmes de compréhension aux étudiants n'est pas pertinemment enseigné dans les cours de langue, où l'on pratique des activités relevant beaucoup plus de la langue générale ou du vocabulaire de vulgarisation scientifique.

Toutefois, Il faudrait tout de même savoir que le questionnaire présente quelques inconvénients *dont les plus importants sont coût en temps et en moyens matériels et financiers, la réduction de la taille de l'échantillon et le fait que la plupart des informations qu'il permet de collecter peuvent être obtenues par le moyen de questionnaires écrits soumis aux sujets.* (BOUKOUS, 1999, p.24), sans oublier que plusieurs questions sont restées sans réponses significatives lors du dépouillement des données, comme pour la question de la motivation. De même, nous pensons qu'il faudrait aussi approfondir les recherches sur les thèmes de l'enquête et notamment sur celui du technolecte et ne pas s'en tenir seulement aux résultats de l'enquête par questionnaire. C'est pour ces diverses raisons que nous avons décidé d'entreprendre une troisième et ultime phase de l'enquête sous forme d'entretien semi directifs à usage complémentaire que nous allons tenir avec quelques étudiants pour connaître mieux leurs avis sur des questions pertinentes relevant essentiellement de la motivation, des difficultés de compréhension des cours magistraux, du technolecte de la biologie et de la géologie ainsi que de son enseignement dans les cours de langue. Cela nous permettra d'envisager une analyse des besoins beaucoup plus précise et mieux ciblée.

Chapitre III : La phase de l'entretien

La dernière phase de l'enquête comporte une série d'entretiens à réaliser avec des étudiants de la première année SVI/STU, des enseignants de langue ainsi que des enseignants des disciplines scientifiques, à savoir la biologie cellulaire et la géologie. La phase de l'entretien que nous avons menée se considère comme étant une enquête à usage complémentaire et postérieure à l'enquête par questionnaire.

« 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)

Ce type d'entretien appelé aussi entretien semi directif, ou entretien guidé, se construit sur une série de thèmes que l'enquêteur aura élaborés en fonction d'enquêtes postérieures et de données collectées au préalable, les questions abordées lors de l'entretien sont déjà prédéfinies, mais surtout elles sont ouvertes et laissent à l'informateur le choix de dire ce qu'il veut.

« 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)

L'intérêt est que l'interviewé puisse développer les idées déjà préétablies que l'enquêteur lui aura soumises

« Dans ce type d'entrevue, l'enquêteur s'est fixé des zones d'exploration et veut obtenir que le sujet traite et approfondisse un certain nombre de thèmes » (BERTHIER, 2006, p.78)

En effet, les différentes données collectées lors de la phase du questionnaire nous ont permis de dresser un bilan préliminaire de la situation de l'enseignant du français

scientifique à l'université et de répondre à quelques questions fondamentales sur les problèmes que rencontrent les étudiants dans les cours magistraux et les obstacles langagiers qui entravent la bonne compréhension des cours... cependant, beaucoup de questions sont restées sans réponses, et il nous a paru important de mener une troisième phase pour combler le manque de données sur des thèmes que l'on considère comme fondamentaux : à savoir la motivation, la langue spécialisée ou encore le temps d'apprentissage...

L'intérêt majeur de cette phase d'entretiens est que les enquêtés (étudiants, enseignant de langue et professeur de biologie et de géologie) puissent développer les thèmes déjà prédéfinis et qu'ils parlent ouvertement des sujets traités.

La population cible est composée de trois types d'enquêtés, les étudiants inscrits en semestre 2 en biologie et géologie, les enseignants de langue et les professeurs des disciplines scientifiques de biologie cellulaire et de géologie.

Les étudiants constituent le socle sur lequel se base notre étude, leurs points de vue même s'ils ont été développés dans la phase du questionnaire devraient tout de même révéler d'autres informations nécessaires à l'enquête surtout sur la question de la motivation, des difficultés langagières et du manuel.

L'entretien avec les enseignants de langue sera un peu plus technique, les questions seront axées sur les méthodes pédagogiques mises en place dans les cours de langue, les techniques de mise en confiance et les supports didactiques utilisées, le but est de voir si les méthodes didactiques proposées sont adaptées aux besoins des apprenants. Il est à noter que le guide d'entretien avec les enseignants de langue a été conçu surtout en fonction des résultats obtenus lors de l'observation de classe.

Le dernier type d'entretien a porté sur les professeurs des disciplines scientifiques et dont les thèmes abordés portent surtout sur la langue spécialisée propre à la biologie et à la géologie, mais aussi sur le comportement que ressentent les professeurs vis-à-vis des étudiants lorsqu'ils sont confrontés aux cours magistraux et leurs points de vue sur la question des méthodes de langue.

1) Guide d'entretien pour les étudiants

L'entretien à usage complémentaire suppose une connaissance du domaine et des thèmes à aborder, ainsi l'ossature de l'entretien est déjà structurée et prédéfinie, contrairement aux entretiens peu structurés où le chercheur est encore dans une phase exploratoire.

« L'entretien peu structuré s'emploie lorsque cette connaissance est faible (entretiens exploratoires), alors que l'entretien structuré s'emploie lorsque l'on dispose d'informations plus précises sur le domaine étudié et sur la façon dont il est perçu et caractérisé (enquête principale ou complémentaire) »
(BLANCHET A., GOTMAN, 2007, p.59)

L'élaboration du guide s'est faite à partir de données recueillies lors du questionnaire, il s'est avéré que beaucoup de réponses étaient contradictoires et ne présentaient pas de transparence permettant de faciliter l'interprétation, de plus nous avons voulu reprendre des thèmes pour nous assurer de la validité des informations traitées lors de l'observation et pour avoir plus de précision sur les réponses apportées par les étudiants lors de la phase du questionnaire.

- **Motivation des étudiants en classe de langue**

Il s'est avéré lors de l'observation de classe, beaucoup d'étudiants étaient réticents à l'égard de l'apprentissage de la langue française, pour preuve beaucoup d'étudiants paraissaient s'ennuyer lors des cours, et s'absentaient énormément.

L'étude des besoins par questionnaire a néanmoins montré que les étudiants avaient connaissance de l'importance de la langue française tant au niveau universitaire que professionnel.

Il fallait donc reprendre cette thématique dans les entretiens afin de définir où réside ce manque d'enthousiasme qu'éprouvent les étudiants envers l'enseignement du français.

- **Définir d'autres besoins que la langue**

D'autres besoins pourraient aussi se faire ressentir et qui seraient plus d'ordre méthodologique, comme la prise de note par exemple.

- **Besoins en langue : compréhension et expression**

Dans les réponses traitées dans le questionnaire, nous avons remarqué que les étudiants reconnaissaient avoir des problèmes en langue et qui se manifestaient surtout au niveau de l'expression et la compréhension particulièrement pour les étudiants de niveau A.

L'entretien complémentaire se penchera sur cet aspect afin de cibler encore plus la nature de ses dysfonctionnements langagiers au niveau de la compréhension et de la production (orale et écrite ?)

En d'autres mots, il faudra trouver une réponse aux questions suivantes :

Qu'est ce que les étudiants n'arrivent pas à comprendre sur le plan langagier ?

Pourquoi les étudiants n'arrivent pas à s'exprimer et qu'est ce qu'ils n'arrivent pas à formuler ?

- **Technolecte**

Après la phase de l'enquête par questionnaire, nous avons constaté que les besoins en langue spécialisée se faisaient sentir chez les étudiants, cependant quelques aspects du technolecte de la géologie mais surtout de la biologie paraissaient plus importants que d'autres. D'après les données collectées auparavant les étudiants étaient plus pour l'enseignement du lexique et de la syntaxe que de la phonétique. Lors de l'entretien, nous allons diriger quelques questions aux étudiants pour voir où se situent les difficultés de la langue spécialisée et quels seraient les aspects de la langue qui posent le plus de problèmes aux étudiants.

- **Points de vue sur les cours de langue**

Cette thématique pourrait parfaitement rejoindre le premier point abordé dans ce guide et qui se penche sur la motivation des étudiants en classe de langue. Les questions que nous poserons aux étudiants sur leurs motivations vis-à-vis de l'enseignement du français pourraient aussi donner des idées sur la manière dont les étudiants perçoivent les cours de langue, sont-ils bons, faibles, ennuyeux ?

L'avis des étudiants sur les cours de langue pourrait aussi porter sur les activités pédagogiques, sur le déroulement du cours, sur le type d'exercices et sur la méthodologie proposée.

Autre point que nous jugeons essentiel et qui aurait pu faire l'objet de questionnements dans les enquêtes menées précédemment, c'est les besoins des étudiants en matière de production orale et/ou écrite. Lors de la phase de l'entretien on demandera aux étudiants où pourraient le plus se situer leurs besoins, auraient-ils besoins d'approfondir leurs savoir-faire en matière de production écrite et/ou orale, leurs disciplines scientifiques nécessitent plus un acquis pour la production écrite et/ou orale ?

- **Point de vue sur le manuel « Cap université »**

Vu que le manuel « Cap université » est la seule ressource et le seul support pédagogique dont disposent les étudiants et les enseignants, il est intéressant de voir comment il est perçu par les étudiants, tant sur le plan du contenu pédagogique (activités pédagogiques, exercices de langue... et leurs répartitions), sur l'interface, sur le degré d'utilisation de la langue spécialisée de la biologie et de la géologie, mais aussi sur les thématiques abordées, car dans les résultats obtenus par le biais du questionnaire, nous avons constaté que les étudiants avaient des avis quelque peu mitigés sur la questions des thèmes abordé dans le manuel, d'autres pensaient que les thèmes des dossiers n'étaient pas en relation avec les cours magistraux, alors qu'une autre catégorie d'étudiants pensait tout à fait le contraire.

- **Les pratiques plurilingues**

Les pratiques plurilingues, composante essentielle de l'approche actionnelle, sont comme nous l'avons constaté auparavant lors de l'observation de classe présentent de temps à autre dans les cours magistraux et un peu moins dans les cours de langue. En effet les procédés de traduction se manifestent très fréquemment surtout pour des termes scientifiques dans les cours magistraux et pour des mots relevant plus de la langue usuelle dans les cours de langue. L'avis des étudiants sur cet aspect paraît fort important, pour savoir si cette alternance codique consciemment appliquée favorise l'apprentissage de la langue française et facilite la compréhension du lexique spécialisé.

- **Le volume horaire**

Les étudiants pourraient aussi être questionnés sur le temps qui est accordé à l'enseignement du français. Cependant quant on parle de « temps », on évoque deux choses à la fois.

Le temps peut renvoyer à l'enveloppe horaire alloué à l'enseignement du français pendant les semestres 1 et 2, en comparant à la fois les besoins des étudiants en matière de français scientifique et le contenu du manuel.

Lorsqu'on parle de temps, on pourrait aussi signifier le temps accordé aux activités pédagogiques, c'est-à-dire la période en minute que l'enseignant accorde à telle ou telle activité pédagogique, orale ou écrite. Les étudiants pourraient ainsi nous indiquer quels seraient les types d'activités qui nécessiteraient plus de temps que d'autres.

2) Cadre contractuel de la communication

Bien que nous ayons déjà mené une enquête par questionnaire sur ce même type d'échantillon, nous avons eu un peu de mal à trouver des sujets susceptibles de répondre fidèlement aux questions.

Le mode d'accès aux interviewés s'est fait de deux manières, de façon directe et indirecte. Au tout début de l'investigation, nous n'avions d'autres solutions que d'aborder directement les étudiants, près des amphithéâtres où ils se réunissaient et près des départements de biologie ou de géologie lorsqu'ils se regroupaient pour réviser ensemble. Au fur et à mesure que les étudiants passaient les entretiens nous gagnâmes une certaine confiance, ce qui fit que les premiers à avoir accepté de passer l'entretien, incitaient d'autres de leurs camarades à faire de même. Ces informateurs-relais se sont montrés particulièrement efficaces, car lorsqu'ils invitent d'autres étudiants à passer l'entretien, ils augmentent les chances d'acceptation et il instaure au préalable une sorte de confiance qui pourrait être bénéfique à la fois pour le déroulement de l'entretien, mais aussi pour la spontanéité et la validité des données.

« Ils sont essentiellement employés pour leur sélectivité, lorsque l'on veut accéder à une population spécifique qui n'est pas localisée, lorsque l'on veut atteindre une population localisée sur des critères extérieurs à ce qui la

constitue, ou tout simplement pour maximiser les chances d'acceptation. »
(Ibid., p.54)

Il ne faut pas cacher que beaucoup d'étudiants étaient très réticents à l'idée de nous accorder un entretien, parce qu'ils avaient pressenti que les échanges allaient se dérouler en français, ce pressentiment était dû à notre statut d'enseignant à l'université. Le rapport que nous avons essayé d'entretenir avec les informateurs était quasiment neutre, nous avons essayé d'aborder les étudiants avec un ton amical, sans évoquer la fonction que nous occupons, mettant plus l'accent sur l'utilité de l'étude et sur l'importance du point de vue de l'étudiant sur la question.

« Pour instaurer un cadre contractuel initial, l'interviewer doit annoncer à l'interviewé les motifs et l'objet de sa demande, et garantir la confidentialité de l'entretien. » (Ibid., p.73)

Lorsque nous nous présentions aux informateurs, nous focalisons l'attention sur deux aspects. Premièrement L'objectif de l'entretien et deuxièmement la garantie de la confidentialité.

Pour que l'étudiant ne puisse pas rester perplexe, il fallait lui expliquer l'objectif de notre étude, lui faire comprendre que cet entretien relève d'une étude personnelle et qu'elle tente de relever les problèmes de langue que connaissent les étudiants dans les cours de langue et dans les cours magistraux, lui faire comprendre ainsi que son point de vue est primordial pour atteindre nos objectifs, puis lui expliquer que pour des raisons de méthodologie nous sommes contraint d'enregistrer l'entrevue, mais en signalant que tout ceci restera anonyme. D'ailleurs pour réconforter les étudiants nous faisons exprès de ne pas leur demander leurs noms, ni leurs prénoms

La langue française a été un grand facteur de dissuasion pour les enquêtés, c'est ce qui nous a poussé à changer de stratégies et de laisser encore une fois à l'étudiant le choix de la langue. Le fait de donner le choix à l'étudiant a eu une double incidence sur le déroulement des entretiens. Tout d'abord, les informateurs sont plus motivés à passer l'entretien en arabe, la réponse ne se fait pas tarder et les négociations n'ont parfois pas lieu, ils acceptent instantanément la demande et font même preuve d'enthousiasme vis-à-vis de l'étude. Ensuite le choix de la langue

arabe a facilité le déroulement des entretiens, en effet les étudiants ont pu s'exprimer sans gênes et sans altération.

Il est important de signaler que le choix de la langue arabe ne s'est pas opéré seulement en fonction de la volonté et de la motivation des étudiants, nous avons essayé de nous entretenir en français avec trois informateurs qui avaient accepté tant bien que mal l'entrevue. Cependant, l'incapacité des étudiants à pouvoir s'exprimer en français a fortement altéré le déroulement de l'entretien. Les étudiants balbutiaient, cherchaient tout le temps leurs mots et dans beaucoup de situations ne parlaient même pas. Par conséquent, les entretiens s'étaient étalés sur un laps de temps plus long (cela nous aurait posé problème lors du traitement des données), de plus nous avons décelé que ces dysfonctionnements langagiers dont souffrent les étudiants pouvaient aussi fausser la compréhension, mais surtout ils engendraient chez les informateurs un sentiment de frustration. En effet, sachant qu'il ne parle pas couramment le français l'enquêté peut parfaitement être vexé, ce qui aura des répercussions importantes sur la fiabilité des données.

Seules deux étudiantes ont accepté de répondre à nos questions en français, elles avaient parfois quelques difficultés à trouver le mot juste au bon moment ou à reformuler des phrases. (*Voir annexe*). Nous leur proposons ainsi d'alterner entre l'arabe et le français lorsqu'il leur était difficile de s'exprimer en langue française.

Au final, nous avons pu totaliser dix-huit entretiens, dont un collectif avec trois étudiants. Il est important de signaler que nous n'avons pas voulu poursuivre sur la technique des entretiens collectifs, car nous avons constaté que les réponses des enquêtés qui avaient répondu en premier à une question pouvaient influencer parfois celles des autres dans un même entretien. Nous avons décidé tout de même de conserver les données de l'entretien collectif et nous les avons intégrées dans l'analyse interprétative. Le fait de penser qu'il peut y avoir des interférences au niveau des réponses des étudiants et des données collectées lors de l'entretien collectif, reste tout de même une simple éventualité, mais qui doit être prise en considération.

3) L'environnement matériel et social

3-1) La programmation temporelle

La programmation temporelle joue un rôle très important pour le bon déroulement de l'entretien, si l'on invite un informateur pour une interview à une heure tardive ou inadéquate, il risque de refuser ou de formuler des réponses et des données peu fiables.

Les entretiens se déroulaient la plus part du temps les après-midi, en fonction des heures creuses dont disposaient les étudiants. Nous évitions de nous présenter aux étudiants à la fin de journée ou entre midi et quatorze heures, évitant ainsi un refus systématique. Les étudiants pourraient être fatigués après les cours et déjeunent généralement à partir de midi. Il fallait trouver un moment propice favorable à une entrevue sans gênes, où les étudiants ne seraient pas pressés. Les heures creuses et les après-midi sont les moments de la journée pendant lesquels les étudiants se réunissent pour réviser, ceci nous a permis d'interpeler quelques informateurs susceptibles de nous accorder une entrevue, et ce, sans qu'il n'y ait une quelconque contrainte ou pression liée au temps. De plus, le fait que les étudiants se réunissent pendant les après-midi a considérablement facilité le relais des informateurs.

3-2) La scène

Pour les entretiens que nous avons menés, notre choix a porté sur deux endroits distincts. Le premier était une salle de classe qui nous a été gentiment prêtée par l'administration du Centre de Ressources en Langues et le deuxième fut un espace vert avec des bancs dans la faculté des sciences.

Nous avons tout de même constaté que les enquêtés changeaient de comportement suivant le lieu dans lequel ils se trouvaient.

« Chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interviewé. Ainsi, n'est-il pas indifférent d'interviewer un cadre d'entreprise dans son bureau ou chez lui, ou dans le bureau de l'interviewer. » (Ibid., p.68)

Le choix de ces lieux ne s'est pas opéré de manière fortuite, au contraire nous avons opté au tout début pour la salle de classe, parce que nous pensions que les étudiants seraient bien plus à l'aise dans un endroit loin du raffut, toutefois nous avons constaté que la classe de langue évoquait chez les étudiants un sentiment d'implacabilité et d'inflexibilité, on a effectivement senti que l'étudiant bien qu'il ne soit pas confronté à une situation de communication formelle, impose à lui-même cette relation d'enseignant /étudiant et les réponses en sont quelque peu altérées, il nous fallait relancer à chaque fois l'apprenant avant d'avoir une réponse, l'étudiant se sentait gêné et hésitant, alors qu'au contraire le but pour nous en tant qu'interviewer est d'amener l'apprenant à se sentir à l'aise et lui permettre de s'exprimer sans gêne et sans embarras. Nous avons donc décidé de changer de scène et notre choix s'est porté sur un petit espace vert situé dans la faculté des sciences. Cet endroit bien qu'il ne soit pas aussi calme que la classe, reflète plus à l'étudiant un sentiment de confiance, parce qu'il ne se sent plus cloîtré dans une classe qui lui rappelle les consignes draconiennes de quelques enseignants, bien au contraire l'interviewé se reconnaît dans ce petit espace ouvert et l'on a l'impression qu'il répond plus spontanément aux questions.

3-3) Les interventions de l'interviewer

- **La contradiction**

Pour que les enquêtés puissent développer leurs points de vue sur une question, il fallait en tant qu'interviewer attiser leurs volontés pour qu'ils puissent argumenter et justifier leurs choix. Nous provoquons cette stimulation en contredisant de temps à autre l'interviewé, surtout lorsqu'il paraissait taciturne ou discret.

« La contradiction apportée par l'interviewer est un mode d'intervention qui contraint l'interviewé à soutenir l'intervention de son discours. » (Ibid., p.78)

Toutefois, nous avons essayé de réduire le maximum possible ce type de conduite, parce que cette forme d'intervention contribue largement à l'implication du chercheur dans le déroulement de l'entretien.

- **Les consignes**

Les consignes nous ont surtout servi à mieux organiser l'entretien, à se fixer des règles que l'interviewer et l'interviewé doivent respecter, mais surtout à mettre l'informateur en confiance et à le mettre dans le contexte thématique de l'enquête.

« Le rôle des consignes est essentiel dans l'entretien. Ces instructions ajoutent des éléments d'information au cadre contractuel qui doit assurer la pertinence du discours » (Ibid., p.79)

Les consignes les plus marquantes étaient en rapport avec des questions d'éthique. De peur que l'informateur ne puisse pas avoir le courage de répondre sincèrement aux questions, nous lui rappelions fréquemment que ce travail était personnel et que les données resteraient anonymes. Les consignes introductives quant à elles induisaient un discours d'opinion la plupart du temps et introduisaient les thèmes avec la plus grande simplicité.

- **Les relances**

Les relances nous ont surtout servi à motiver l'apprenant pour qu'il développe mieux son argumentation, elles nous ont aidé à anticiper parfois ses dires, mais aussi à lui expliquer quelques aspects fonctionnels surtout en rapport avec la langue spécialisée

« Les relances ne définissent pas les thèmes à évoquer, elles s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de l'interviewé comme des fragments de contenus subordonnés à ce dernier. Ce sont des actes réactifs » (Ibid., p.79)

Il existe plusieurs types de relances, cependant on peut les répertorier dans trois catégories :

La réitération : le fait de répéter ou de reformuler un fragment du discours de l'enquêté.

La déclaration : désigne des ajouts que l'enquêteur avance lors de l'entretien, soit pour informer l'interviewé d'une information quelconque ou à suggérer une réponse.

L'interrogation : constitue des questions qui permettent à l'interviewer de poser différemment une question, suivant la nature du discours qu'il voudrait entendre.

La plupart des interventions que nous effectuions visaient à faire produire un discours de type modal, car nous pensons que le premier objectif de cet entretien est de connaître le point de vue des apprenants sur des thèmes en rapport avec l'enseignement du français qu'ils reçoivent à l'université. Cependant, les différentes réponses étaient à la fois de type référentiel qui se focalisaient sur d'autres référents en rapport avec les thèmes abordés ou modal qui étaient introduites par le « je » et généralement par un verbe d'opinion « penser ».

« *Le registre référentiel, défini par l'objet dont on parle ;*

Le registre modal, défini par la position de l'interviewé par rapport à cette référence. » (Ibid., p.80)

Les échos font partie des relances les plus utilisées dans les entretiens que nous avons tenus avec les étudiants, ce sont en réalité des répétitions ou des reformulations du discours de l'interviewé, elles nous ont surtout permis parfois de pousser l'informateur à mieux argumenter ou à le faire parler davantage. Les reflets quant eux utilisent le même principe de répétition, mais ils sont introduits par un préfixe modal (*vous pensez, pensez-vous ...*), ce type de relance a pour but de concentrer la question sur le point de vue de l'informateur.

La complémentation a aussi été une stratégie de relances très utilisée. Elle « *vient ajouter un élément d'identification de la référence à l'énoncé précédent de l'interviewé* » (Ibid., p.81). La plupart du temps nous formulions quelques indications pour aider l'informateur à trouver un référent, c'était en réalité des anticipations incertaines que l'interviewé devait confirmer. Mais aussi nous expliquions quelques aspects du technolecte à l'informateur pour l'inciter à développer son point de vue sur la question. En effet nous ne sommes pas certains que tous les étudiants puissent comprendre le sens de « *langue spécialisée* », c'est pour cela que nous prenions la peine de le leur expliquer en quelques phrases sous forme de complémentation.

Suivant le déroulement de l'entretien, des thèmes abordés, mais aussi du temps nous utilisons aussi des relances sous forme d'interrogations référentielles surtout lorsque les informateurs interpellaient d'autres thèmes que nous n'avions pas mentionné dans le guide et des interrogations modales lorsque nous avions affaire à

des étudiants qui nécessitaient une insistance pour qu’ils puissent faire part de leurs opinions.

Il est vrai que la mise en pratique des relances doit être justifiée suivant le type de discours auquel l’enquêteur prétend. En d’autres mots, il faut utiliser chaque type de relance en fonction de l’objectif de l’interviewer et du type de réponses qu’il cherche à collecter.

Cependant, il ne faut pas oublier de signaler que les relances nécessitent un usage très méticuleux et réfléchi, car une utilisation abusive et inappropriée des relances pourrait selon les cas fausser la compréhension de la question et donc le point de vue des enquêtés.

« Les relances guident le discours, l’influencent dans son contenu et sont également susceptibles d’entraîner des modifications de l’opinion des interviewés dans certaines conditions expérimentales » (Ibid., p.81)

Le tableau ci-dessous, illustre avec quelques exemples tirés de la transcription des entretiens les différentes techniques de relances que nous avons pu utiliser :

Réitération	Entretiens	Exemples
Echo	Informateur 3	Inf 3 : <i>personnellement je n’assiste pas aux cours de langue</i> Enq : <i>Tu n’assistes pas ? Pourquoi ?</i>
Reflet	Informateur 6	Inf 6 : <i>tout le monde maintenant parle le français, on ne parle plus en arabe</i> Enq : <i>comment tu vois les cours de langue ? Bon, mauvais ?</i> Inf 6 : <i>ennuyeux un peu ?</i> Enq : <i><u>comment cela ennuyeux ?</u></i>
Déclaration		
Complémentation	Informateur 5	Inf 5 : <i>la base en langue aussi, les étudiants n’arrivent pas à capter ?</i> Enq : <i><u>tu veux dire que les cours de langue sont difficiles par rapport au</u></i>

		<u>niveau des étudiants ?</u> Inf 5 : oui c'est ça !
Interrogation		
Interrogation référentielle	Informateur 1	Enq : <u>vous auriez préféré que l'enseignant soit un peu plus sévère ?</u> Inf 1 : <i>oui que l'enseignant soit un peu plus sévère pour que nous puissions assister...</i>
Interrogation modale	Informateur 8	Enq : <u>et qu'est ce que tu penses en général des cours de langue ?</u> Inf 8 : <i>ça va ils sont bons, c'est nécessaire parce que plusieurs élèves ont besoin de ça</i>

4) Méthode d'interprétation : l'analyse thématique

L'analyse thématique consiste à répertorier tous les thèmes abordés lors des entretiens (analyse thématique verticale) et à passer en revue les avis et points de vue de chaque informateur sur chaque thème énoncé (analyse thématique horizontale).

Tout d'abord, avant d'entamer une quelconque analyse ou interprétation, il est fortement conseillé de lire le corpus, la transcription des entretiens (pour notre cas la traduction) afin de prendre connaissance du texte que l'on a entre les mains. La deuxième étape consiste à produire une grille d'analyse, en définissant les thèmes et en les hiérarchisant pour y intégrer les indications susceptibles de mieux expliciter les thèmes. Cependant, beaucoup vont croire que la grille d'analyse n'est qu'une reproduction du guide d'entretien, une sorte de répétition des thèmes cités lors du guide. La grille d'analyse est en réalité la finalisation du guide d'entretien, une deuxième version améliorée du guide qui vise à expliquer et à interpréter les données.

« Mais, à la différence du guide d'entretien qui est un outil d'exploration (visant la production de données), la grille d'analyse est un outil explicatif (visant la production de résultats). Elle n'en est donc nullement le décalque, mais une version plus logifiée. » (Ibid., p.97)

Il est à noter aussi que l'analyse thématique servira aussi de méthode pour l'interprétation des données collectées lors des entretiens avec les autres types de populations cibles, à savoir les enseignants de langue et les professeurs des matières de géologie et de biologie.

4-1) Grille d'analyse

La grille d'analyse reprend les thèmes que nous avons cités dans le guide d'entretien, mais intègre aussi d'autres sujets qui ont été évoqués par les informateurs lors des entretiens. De nouvelles indications apparaissent ainsi et marquent une nouvelle approche des données préalablement collectées. Il est pertinent à notre avis d'intégrer ce type d'informations récemment acquis dans la grille d'analyse afin de s'en servir dans le but d'affiner au mieux l'interprétation des données.

Thèmes	Objets de recherche	Items
Motivation des étudiants	Cause(s) des absences des étudiants	[Créneau horaire, rôle de l'enseignant, rapport avec l'enseignant, facteurs psychiques, rapport avec la langue française...]
La langue usuelle	Besoins en langue chez les étudiants SVI	[Communication orale, conjugaison, grammaire...]
Les cours de langue à l'université	Opinion des étudiants sur les cours de langue	[Ennuyeux, trop facile, degré d'implication de l'enseignant, compétence de l'enseignant,

		autonomie de l'apprenant...]
La langue spécialisée	Niveau de compréhension des cours magistraux	[Termes scientifiques, rapidité du discours, traduction, intégration du vocabulaire scientifique dans les cours de langue, le manuel « <i>Cap université</i> »...]
Les pratiques plurilingues	Utilisation de la langue première de socialisation dans les cours de langue	[L'arabe dialectal ou standard, à quels moments ? Dans quels buts ?
Point de vue sur le manuel « <i>Cap université</i> »	Adaptation du programme en fonction des cours magistraux et des besoins des étudiants	[Le projet de fin de dossier, l'adaptation de la langue spécialisée et des thèmes scientifiques, pluridisciplinarité du manuel...]
Le volume horaire	Volume horaire général Volume horaire des activités pédagogiques	[Volume horaire insuffisant, emplois du temps chargés, temps consacré aux activités pédagogiques très court...]

4-2) Pourquoi les étudiants s'absentent aux cours de langue

Après investigation, il s'est avéré que plusieurs facteurs s'entremêlent pour encourager les étudiants à ne plus assister aux cours.

Les premières réponses sur les absences répétées des étudiants mettent en cause le comportement de l'enseignant(e), en effet *l'informateur 1* par exemple affirme que bon nombre d'étudiants s'absentent aux cours à cause du manque d'intérêt que

portent quelques enseignants à l'assiduité en classe de langue. Pour les apprenants quelques enseignants ne font pas l'appel au début de la séance et ne prêtent pas attention au nombre de présents, ni à l'effort fourni par les étudiants, puisqu'aucune sanction n'est infligée à ceux qui ne font pas leurs exercices, cela à pour conséquent un manque d'enthousiasme de quelques étudiants, voire même un laisser-aller pour d'autres qui se désintéressent totalement de la matière.

« ...deuxièmement / l'enseignante n'explique pas très bien donc on se dit que ce n'est pas la peine d'assister à son cours / elle ne fait pas l'appel et ne nous explique pas bien les leçons, elle n'est pas assez sévère / donc on n'assiste pas. » (Informateur 1)

Le comportement des enseignants est souvent mis en cause, non seulement lorsqu'on évoque l'indifférence qu'ils portent aux cours et à l'assiduité, mais aussi par rapport à la conduite qu'ils ont en classe avec quelques étudiants. Ce comportement parfois déplacé et frustrant rend les étudiants beaucoup plus fuyards à l'égard des cours de langue.

« Inf 13 : le comportement de quelques enseignants / moi par exemple je n'assiste pas aux cours de langue /sauf pour le contrôle parce que le prof que nous avons est un peu // avec tout le respect que j'ai pour lui

Enq : oui oui je sais continue

Inf 13 : son comportement n'est pas // c'est pour ça que je n'assiste pas à son cours / sauf pour le contrôle » (Informateur 13)

Autre aspect que nous jugeons fort important en relation avec les enseignants de langue, concerne la compétence pédagogique. Quelques étudiants qui ont fait l'objet de l'entretien ont à plusieurs reprises mis l'accent sur la capacité de quelques enseignants de langue à pouvoir communiquer le savoir ou même à transmettre le message. Les enquêtés affirment rencontrer des difficultés à pouvoir comprendre le discours de l'enseignant de langue, d'autres à ne pas assimiler correctement son explication. D'ailleurs, nous avons souvent remarqué que l'adjectif *ennuyeux* revenait souvent lorsqu'il s'agissait de parler de l'enseignant ou des cours de langue en général.

« Inf 7 : on s'absente // moi aussi je m'absente parfois / parfois l'enseignant est ennuyeux / il se pourrait que l'enseignant ait beaucoup d'informations en tête mais il ne sait pas comment les transmettre » (Informateur 7)

D'après cette constatation, nous pouvons affirmer que dans quelques situations les enseignants de langue ne prennent pas en considération le faible niveau des étudiants (étudiants de niveau A). En réalité quelques étudiants (pour ne pas dire la majorité) arrivent difficilement à comprendre un long discours en français, surtout parlé avec un débit rapide. Quelques enseignants de langue parlent à leurs étudiants comme s'ils le faisaient avec des locuteurs natifs et utilisent aussi un lexique relevant d'un registre soutenu. Or, avec des étudiants de niveau A, il faudrait être méticuleux concernant l'usage du lexique et très faire attention au débit. Donc si un étudiant n'arrive pas à comprendre ce que dit l'enseignant, il sera tenté de ne plus assister aux cours.

D'autres étudiants se plaignent d'enseignants qui monopolisent la parole, négligeant l'importance que l'on doit accorder à la production orale des apprenants.

« Inf 16 : oui je lui donne de l'importance même si pendant ce semestre le prof je ne l'ai pas aimé / parce que le professeur normalement il faut qu'il parle et qu'il donne la parole aux étudiants pour qu'il sache s'ils ont compris / qu'il sache leurs avis / leurs points de vue à propos de la chose / mais le prof que nous avons pendant ce semestre il est vraiment // je ne peux pas dire autre chose / mais il parle tout le temps il ne nous laisse pas le temps pour que nous parlions il parle / il prend la plus grande partie du temps pour parler » (Informateur 16)

Cette dernière constatation est quelque peu regrettable, du fait que normalement les cours de langue à l'université sont adaptés en fonction de l'approche actionnelle, qui comme l'approche communicative donne une grande importance à la production orale des apprenants et contribue à leur épanouissement au sein de la classe.

Nous avons aussi constaté lors de l'analyse des entretiens que beaucoup d'apprenants se plaignaient de l'horaire des cours de langue à l'université. En effet,

énormément de séances de langues sont programmées entre midi et quatorze heures à cause du manque de salles (voir chapitre sur l'observation), mais aussi en raison du programme chargé des étudiants qui ne laissent pas le choix aux administrateurs du centre de ressources en langue pour placer les séances pendant les matinées ou les après-midi. Cette programmation des cours entre midi et quatorze heures n'est pas sans conséquence, puisque beaucoup d'étudiants n'assistent pas aux cours de langue à cause de cet horaire quelque peu inconvenable et inadapté au mode de vie des étudiants. La plupart des étudiants désirent déjeuner ou se reposer entre midi et quatorze, surtout lorsqu'ils savent qu'ils auront d'autres cours à suivre l'après-midi. Il est ainsi difficile pour les étudiants de suivre des cours pendant huit heures voire même douze heures d'affilée, sans pouvoir trouver un moment pour faire une pause ou pour déjeuner.

« Inf 12 : oui les étudiants s'absentent beaucoup en langue / parce qu'on ne contrôle pas les absences et les séances se déroulent entre midi et 14h donc la plupart des étudiants vont déjeuner / il y a d'autres qui trouvent difficile le fait d'étudier entre midi et 14h ou d'être en cours pendant quatre heures continues / ils évitent donc d'assister aux cours. » (Informateur 12)

« Inf 5 : il y a aussi une « pression de temps » la plupart du temps / les cours de langue sont programmés entre midi et quatorze heures / c'est un peu difficile on est fatigué. » (Informateur 5)

Le problème de l'horaire des cours reste assez difficile à résoudre, vu qu'il ne relève pas de la pratique pédagogique, ni de la méthode employée dans les cours de langue, mais plutôt de la gestion administrative du centre de ressources en langue. Le problème qui se pose est que les séances des cours de langue sont préalablement établies par l'administration de la faculté des sciences, ce qui ne laisse pas de créneaux horaires flexibles pour que l'on puisse planifier des cours de langue dans des tranches horaires plus confortables. L'idéal aurait été de planifier les cours de langue pendant les matinées, les étudiants seraient beaucoup plus disponibles, mais surtout beaucoup plus motivés.

Par ailleurs, quelques étudiants ont même quasiment indiqué que les cours de français n'avaient pas la même importance que les matières des disciplines principales, comme la physique, la biologie cellulaire ou la géologie. Les étudiants préfèrent s'absenter aux cours de langue pour réviser d'autres cours ou pour assister aux autres matières avec d'autres groupes.

« **Inf 11** : à mon avis parce qu'elle leur fait perdre beaucoup de temps par rapport aux autres matières / comme la physique ça prend beaucoup de temps / la langue ce n'est pas une matière qui est très [...] »

Enq : donc tu veux dire que les cours de langue ne sont pas très importants comparé aux autres matières ?

Inf 11 : oui, au lieu d'assister aux cours on va travailler autre chose »
(Informateur 11)

Les éléments *Langue et Communication* et *Informatique* sont regroupés dans un seul module, ces deux matières ont un coefficient élevé, car ils constituent la note globale d'un module sur quatre. Cette disposition des matières de *Langue et Communication* et *Informatique* est équitable, mais désavantageuse par rapport à l'enseignement du français à l'université. En effet, en pensant obtenir une bonne note à l'élément *Informatique*, quelques étudiants ont trouvé la solution pour s'absenter sans trop risquer de ne pas valider le module. C'est ainsi que beaucoup d'étudiants pensent que la langue française n'a pas le même degré d'importance que les autres matières. Nous pensons qu'il faudrait donner une meilleure place à l'élément *Langue et Communication* au sein du programme de licence et un coefficient plus élevé pour inciter les étudiants à ne pas s'absenter et par la même occasion leur faire comprendre que l'élément *Langue et Communication* a aussi son degré d'importance tout comme les autres matières, car sans une parfaite maîtrise du français il serait difficile de comprendre les cours des disciplines scientifiques.

Un autre point important en relation avec la composante psychoaffective (voir chapitre FOS) entre en jeu lorsqu'il s'agit de l'absence des étudiants. D'après les commentaires de quelques enquêtés, il existe quelques apprenants qui n'assistent pas aux cours de peur d'être frustrés ou contrariés. Beaucoup pensent de par leur faible niveau en langue qu'ils ne seront pas en mesure d'apprendre le français en si

peu de temps, c'est pour cela qu'ils préfèrent ne pas assister aux cours. D'autres préfèrent s'absenter car ils ont peur que l'enseignant leur demande de parler en classe devant leurs camarades. Ayant un faible niveau, mais surtout souffrant d'un profond sentiment d'insécurité linguistique, les étudiants sèchent les cours.

*« **Inf 10** : il faudrait commencer par quelque chose de base en premier pour qu'ils puissent maîtriser la langue / parfois il y a des termes que les étudiants n'arrivent pas à comprendre et deuxième chose il y a des étudiants qui ressentent de la honte / ils savent qu'ils ne parlent pas bien le français et ils ont peur que quelqu'un leur pose une question et qu'ils n'arrivent pas à y répondre » (Informateur 10)*

*« **Enq** : est ce que parmi les étudiants il n'y a pas quelques-uns qui n'aiment pas assister parce qu'ils n'aiment pas ce qui se fait dans les cours de langue ?*

***Inf 11** : non mais il existe quelques étudiants qui n'aiment pas assister parce qu'ils ne veulent pas que l'enseignant leur adresse la parole en français / parce qu'ils ont peur d'être embarrassés ou même troublés surtout devant leurs camarades / donc ils préfèrent ne pas assister. » (Informateur 11)*

Ce sentiment d'insécurité linguistique éprouvé par les étudiants pourrait être à l'origine d'une certaine réticence envers la langue française. En effet, il existe aussi quelques étudiants qui affirment ne pas aimer la langue française, cette remarque a été mentionnée dans le questionnaire et bien qu'elle ne totalise pas un nombre important de réponses, elle réapparaît encore une fois lors de la phase de l'entretien.

*« **Inf 18** : je pense que c'est psychique que ça provient du collège et même du primaire / on n'aime pas les cours de français / on a pas une bonne base en français on ne la comprend pas tout s'enseigne ici en français / psychiquement on aime pas le français, parce que la matière s'appelle français, c'est comme ça !*

***Enq** : ça provient du...*

***Inf 18** : oui psychiquement dans notre tête on n'aime pas le français / donc on n'assiste pas aux cours de français c'est pour ça que les étudiants s'absentent » (Informateur 18)*

« **Inf 6** : parce que ils n'arrivent pas à comprendre la langue française / ils ne savent pas parler français aussi puisque nous avons toujours étudié en arabe

Enq : oui mais les cours de langue sont faits pour vous aider / pourquoi alors les étudiants ne veulent pas assister aux cours // je voudrais connaître ton point de vue en toute sincérité ceci n'a rien à voir avec l'université c'est mon travail personnel / donc tu peux te confier à moi !

Inf 6 : ben parce qu'ils ne la comprennent pas / ils ne l'aiment pas »
(Informateur 6)

4-3) Quels sont les besoins des étudiants en matière de langue usuelle ?

Lorsqu'il est question de technolecte, on évoque aussi des aspects langagiers et communicationnels autres que le lexique spécialisé ou les structures syntaxiques récurrentes.

Pour communiquer, les étudiants ressentent le besoin de maîtriser des aspects langagiers relevant aussi de la langue usuelle que tout un chacun utilise dans sa vie quotidienne.

Lors du dépouillement, nous avons constaté que la majorité des réponses s'articulaient autour de la grammaire, plus particulièrement au niveau de la conjugaison et de l'orthographe. Les étudiants ont affirmé qu'ils éprouvaient énormément de difficultés à conjuguer les verbes correctement, surtout ceux du troisième groupe.

« **Enq** : d'accord maintenant passons à la langue française / quels sont les problèmes de langues que vous rencontrez ?

Inf 1 : La communication

Inf 3 : La conjugaison

Enq : comment ça la conjugaison / tu parles des temps verbaux / des verbes ?

Inf 3 : je rencontre des problèmes au niveau des verbes du troisième groupe.

Enq : et quel que soit le temps / le présent par exemple ?

Inf 3 : non au présent c'est un peu facile » (Informateur1, Informateur 3)

D'autres étudiants se plaignent aussi d'un besoin au niveau de la communication et de la production orale. En effet, il est difficile pour beaucoup d'enquêtés de s'exprimer couramment et aisément en français. Les causes sont multiples, ils évoquent d'une part un manque important au niveau du lexique, c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à trouver le bon mot ou l'équivalent d'un terme pour pouvoir assurer la communication, ainsi ils se disent incapables de pouvoir formuler une phrase correctement en français, parce qu'ils ne sont pas habitués à la langue française. D'autre part, les étudiants évoquent aussi le manque de confiance en soi lorsqu'ils veulent s'exprimer en français. Ils affirment perdre leur sang froid lorsqu'ils prennent la parole.

« **Enq** : des problèmes d'expression et qu'est ce que tu n'arrives pas à exprimer ?

Inf 5 : moi je pense que c'est plutôt une question de confiance en soi // quand j'écris je suis à l'aise / mais pour parler je trouve des difficultés » (Informateur 5)

« **Inf 9** : la base dans tout / le français la base en français / je n'ai pas la base
Enq : comment ça ?

Inf 9 : la conjugaison / construire une phrase comme ça » (Informateur 9)

« **Enq** : tu sens que tu as des problèmes en français ?

Inf 12 : oui en communication / la grammaire ça va un peu / mais pour la communication j'ai des problèmes

Enq : tu veux dire l'expression orale

Inf 12 : oui l'expression orale

Enq : et quels sont ces problèmes / tu n'arrives pas à t'exprimer ?

Inf 12 : oui c'est ça / j'ai l'idée en tête mais j'ai des difficultés pour faire sortir le message » (Informateur 12)

Ces problèmes liés au lexique et à l'expression orale, relève d'un manque de la pratique orale des étudiants. Il est en effet regrettable de voir qu'un étudiant qui a accumulé entre 1800 et 2000 heures de français depuis le primaire jusqu'au lycée, n'arrive pas formuler correctement une phrase simple en français. Le fait de donner

beaucoup plus la parole aux étudiants en classe, pourrait encourager d'autres étudiants à dépasser leur anxiété vis-à-vis de la prise de parole, cela permettra aussi aux étudiants de s'habituer au système syntaxique du français et les inciter à chercher davantage de lexique. De plus, la prise de parole en classe contribue à l'autonomie de l'apprenant et est un aspect fort important dont on doit tenir compte lorsqu'il est question d'établir en classe l'approche communicative et/ou l'approche actionnelle.

Par ailleurs, nous avons aussi remarqué dans les réponses des étudiants que le terme « *base* » revenait souvent et était repris pas beaucoup d'enquêtés.

D'après nos constatations et notre expérience du terrain, nous pensons que le terme signifie dans ce contexte l'apprentissage élémentaire de la langue, les rudiments qui font qu'un individu a une connaissance minimale de la langue, lui permettant de s'exprimer honorablement, mais surtout facilitant l'apprentissage d'autres aspects langagiers du français (savoir faire, pré acquis langagier).

Les enquêtés disent ne pas avoir acquis cet apprentissage minimale de la langue leur permettant d'apprendre plus facilement d'autres aspects langagiers du français. Nous pensons ainsi que cet aspect de l'apprentissage élémentaire a des retombées psychologiques considérables sur le rapport qu'entretiennent les étudiants avec la langue française.

4-4) Les étudiants sont-ils satisfaits des cours de langue ?

Les représentations que se font les étudiants sur les cours de langue peuvent aussi avoir un impact considérable sur la motivation. Si les étudiants ne sont pas intéressés par le contenu de la méthode ou qu'ils pensent que les cours de langue ne leurs sont d'aucune utilité ils seront davantage tentés de ne plus assister. C'est le cas de quelques étudiants qui affirment ne pas être tout à fait satisfaits des cours de langue. Nous avons remarqué d'ailleurs que le verbe « *s'ennuyer* » revenait souvent dans les déclarations des étudiants.

« Inf 8 : d'après ce que j'ai vu / mais pendant ce semestre 2 / j'ai remarqué que le nombre des étudiants qui s'absentaient a augmenté un peu

Enq : et pourquoi le nombre d'absents a augmenté ?

Inf 8 : ils s'ennuient

Enq : ils s'ennuient ?

Inf 8 : oui moi aussi je m'ennuie (rire)

Enq : oui oui mais tu as parfaitement le droit ! Pourquoi tu dis qu'ils s'ennuient ?

Inf 8 : je ne sais pas ! Des fois ils n'aiment pas ce qu'on étudie ou bien ils n'aiment pas le prof ou bien notre groupe / il est plein » (Informateur 8)

Lorsque nous avons commencé à analyser le corpus des entretiens, nous avons remarqué que les réponses à propos des cours de langue prenaient deux orientations différentes.

Nous avons dans un premier temps une vague d'étudiants qui estiment que les cours de langue sont beaucoup trop faciles, banals, et qui ne sont pas du tout adaptés à leur niveau en langue. Il est question ici bien évidemment, pour la plupart, des étudiants du niveau B. En effet tous les étudiants, qu'ils soient du niveau A ou B, reçoivent pratiquement à quelques différences près le même enseignement du français, donc apprennent le même contenu.

Cette même catégorie d'étudiants dont la plupart sont de niveau B, affirment que les cours se répètent et que beaucoup d'aspects occupant une place importante dans les cours de langue ont déjà été étudiés au lycée, au collège voire même au primaire.

« **Enq** : comment tu trouves les cours de langue ? Tu assistes aux cours ?

Inf 8 : j'assiste à toutes les séances / sincèrement je pense que se sont des cours pour le primaire / même si nous n'avons pas eu une bonne base en français lorsqu'on a été au primaire / mais les cours de langue ne sont pas du niveau de l'étudiant

Enq : donc tu penses qu'ils sont

Inf 8 : le niveau est très bas / si je prends le manuel et que je compare avec les cours de ma petite sœur on verra que c'est les mêmes cours »
(Informateur 18)

« **Enq** : comment tu trouves les cours de langue à l'université // l'important c'est la sincérité / je suis là parce que je cherche les failles !

Inf 12 : ils sont bien mais... le contenu, il y a des choses qui ne devraient pas être dans le manuel

Enq : comme quoi ?

Inf 12 : quand je vais sur Internet et j'effectue des recherches je trouve exactement la même chose / un « copier-coller » l'image et le texte / donc ce n'est pas la peine de l'étudier vu qu'on peut trouver tout ça sur Internet / je préfère faire moi-même des recherches sur Internet. » (Informateur 12)

Cependant, il est à noter que cette catégorie d'apprenants qui se plaint d'une redondance au niveau du contenu ne fait pas partie systématiquement des étudiants de niveau B, quelques étudiants du niveau A ont aussi affirmé que le contenu des cours de langue leur rappelle les cours de français au lycée et au collège.

La répétition au niveau du contenu des cours de langue contribue largement à instaurer ce sentiment de monotonie, exprimé clairement lors des entretiens.

La deuxième catégorie d'étudiants a un point de vue largement différent et pense que les cours de langue sont difficiles et inaccessibles, compte tenu du niveau très faible des étudiants, qui généralement n'arrivent pas à comprendre le discours de l'enseignant de langue.

« **Inf 10** : on peut dire que les cours ne sont pas bons

Enq : comment ça ce n'est pas bon ?

Inf 10 : on ne devrait pas commencer par ça

Enq : et pourquoi ?

Inf 10 : et faudrait commencer par quelque chose de base en premier pour qu'il puisse maîtriser la langue / parfois il y a des termes que les étudiants n'arrivent pas à comprendre et deuxième chose il y a des étudiants qui ressentent de la honte / ils savent qu'ils ne parlent pas bien le français et ils ont peur que quelqu'un leur pose une question et qu'ils n'arrivent pas à y répondre » (Informateur 10)

Bien que c'est étudiants ne totalisent pas un pourcentage élevé, il serait important de tenir compte de ce paramètre au moment d'élaborer un cours de langue.

Nous pensons en réalité que ce problème d'inadaptation des cours est le résultat d'une mauvaise gestion de la répartition des groupes.

Le CECRL préconise une souplesse d'utilisation des échelles de niveaux afin de répartir au mieux les apprenants dans différents groupes selon des besoins langagiers spécifiques.

Les groupes de niveau A, intègrent beaucoup d'étudiants qui dans plusieurs situations ont des niveaux hétérogènes. Il serait recommandé de placer les étudiants dans des groupes en fonction des aspects langagiers qui leur font défaut. Par exemple, répartir les groupes A en plusieurs sous groupes dans lesquels on pratiquerait un enseignement axé sur un ou plusieurs aspects spécifiques de la langue, comme la compréhension écrite, ou la grammaire.

Par ailleurs, le fait d'enseigner le même contenu à deux niveaux tout à fait différents que sont le niveau A et le niveau B pourrait engendrer aussi quelques dysfonctionnements de l'ingénierie pédagogique. Le niveau B regroupe en réalité des étudiants qui devraient être « autonomes » et qui n'ont pas besoin d'apprendre les rudiments de la langue. Bien au contraire, ils nécessitent l'apprentissage d'autres aspects langagiers, comme la production orale ou encore des notions de grammaire un peu plus complexes que la formation du passé composé ou du conditionnel.

Il est à noter cependant, que seuls quatre étudiants sur dix-neuf enquêtés ont affirmé qu'ils étaient satisfaits des cours de langue et qu'ils les aidaient à comprendre les cours magistraux.

Par ailleurs, lors des entretiens, nous nous sommes aussi intéressé aux différentes activités de classe qui pourraient être utiles aux étudiants ou au contraire leur déplaire.

Comme il a été signalé quelques lignes plus haut, les étudiants déclarent avoir des besoins pressants en matière de production orale, ils arrivent difficilement à s'exprimer, et justement nous avons remarqué que les activités de classe qui étaient le plus appréciées par les étudiants s'adaptaient à leurs besoins comme c'est le cas pour la communication orale et les séances de débats.

« **Enq** : *quelles sont les activités que tu apprécies dans les cours de langue ?* »

Inf 8 : communication

Enq : la communication / les séances de débats ?

Inf 8 : oui

Enq : c'est ce que tu aimes le plus ?

Inf 8 : oui

Enq : pourquoi ?

Inf 8 : je ne sais pas / des fois il y a des sujets que j'aime / et je ne sais pas pourquoi ici à la fac j'aime parler dans les séances de langue / d'habitude au lycée je n'aimais pas parler / mais ici je ne sais pas pourquoi ? (rire) »
(Informateur 8)

« **Enq** : quelles sont les activités que tu aimes dans les cours de langue ?

Inf 11 : j'aime lorsque l'enseignant évoque un sujet et on commence à parler

Enq : les débats ?

In 11 : oui par exemple lorsqu'il parle de la pollution chacun donne son point de vue et on discute / ça j'aime bien dans les cours de langue. » (Informateur 11)

A l'idée de parler de différents sujets un peu plus étoffés et quelque peu éloignés des thématiques dogmatiques de la classe au lycée (littérature), les étudiants retrouvent un certain plaisir à pouvoir communiquer sur des sujets beaucoup plus accessibles (pollution, conquête de l'espace, nouvelles technologies, débouchés...). Cependant, il faudrait tout de même signaler que ce sont les étudiants de niveau B qui préfèrent les activités orales, bien plus que les étudiants de niveau A. En effet les enquêtés faisant partie des groupes A affirment au contraire, préférer les activités de production écrite, surtout lorsqu'il est question de mettre un lien entre la classe de langue et les cours magistraux.

« **Enq** : et par rapport à tes études de quoi as-tu le plus besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf 6 : l'écrit

Enq : et pourquoi ?

Inf 6 : pour les examens et les contrôles / la rédaction comment répondre aux questions / comment analyser un exercice ou comment expliquer une expérience. » (Informateur 6)

Lors de l'analyse du corpus, nous avons aussi constaté que la plupart des étudiants quels que soient leurs niveaux partageaient pratiquement le même point de vue sur les projets de fin de dossiers, la majorité des étudiants aime ce type d'activité, beaucoup d'ailleurs affirment que c'est l'activité la plus intéressante dans la classe de langue.

« **Enq** : et quelles sont les activités que tu aimes le plus en classe de langue ?

Inf 17 : la dernière activité / quant elle nous demande de faire l'exposé

Enq : le projet de fin de dossier

Inf 17 : oui

Enq : c'est ce que tu aimes le plus // quand je dis aimer / ça veut dire que c'est intéressant pour toi ?

Inf 17 : on cherche on fait l'exposé devant les étudiants on peut leur expliquer / c'est bien aussi parce que c'est une activité notée ça nous aide » (Informateur 17)

Le projet de fin de dossier dans les cours de langue s'apparente quelque peu à la pédagogie de projet fortement liée à l'approche actionnelle, il permet à l'apprenant de pouvoir entreprendre lui-même son apprentissage, d'apprendre à travailler en groupe, mais surtout de pouvoir sortir du cadre habituel et formel de la classe, tout en travaillant sur des thématiques très proches du domaine dans lequel évoluent les étudiants de biologie. Ainsi, ce type d'activités contribue largement à l'autonomisation de l'apprenant et à l'acquisition de savoir faire en matière d'apprentissage des langues. De plus, l'apprenant affectionne particulièrement les projets de fin de dossier parce qu'il a l'occasion de s'exprimer devant un auditoire, en l'occurrence, ses camarades de classe pour leur expliquer le déroulement d'une enquête ou encore la méthode de réalisation d'une affiche. Cet exercice de prise de parole, qui dans beaucoup de situations donne du fil à retordre aux étudiants de niveau A1 et parfois même à ceux du niveau A2, enthousiaste les étudiants du niveau B1,

puisqu'il leur permet de s'épanouir oralement et de pouvoir s'exercer à la prise de parole en public.

4-5) Est-ce que les étudiants arrivent à comprendre le technolecte de la biologie et /ou de la géologie ?

Sur les 19 étudiants qui ont fait l'objet de l'enquête par entretien, 18 ont affirmé rencontrer des difficultés de compréhension lors des cours magistraux. En réalité ceci est devenu pour nous une évidence, puisque lors de l'observation de classe et surtout lors de l'enquête par questionnaire, les résultats obtenus ciblaient particulièrement le technolecte de la géologie et de la biologie, plus précisément les termes scientifiques qui bloque la compréhension du cours magistral.

Lorsque nous avons commencé à analyser les données des entretiens, nous avons remarqué que l'adjectif « *nouveau* » revenait souvent quant il était question de parler des termes spécialisés de la biologie et de la géologie.

Les étudiants affirment n'avoir jamais rencontré ce type de lexique, sauf peut être pour les termes qui ont été calqués du français ou de l'anglais vers l'arabe.

« Inf 11 : les mots les mots scientifiques / il y en a beaucoup et quand il parle il utilise quelques uns que l'on ne comprend pas et plus il avance dans le cours plus on est à chaque fois confronté à de nouveaux mots scientifiques / ça s'accumule jusqu'à ce qu'on arrive à ne plus rien comprendre »
(Informateur 11)

La succession des termes spécialisés complexes rend impossible la compréhension des énoncés de l'enseignant de biologie et de géologie. L'étudiant se retrouve ainsi confronté à une situation déplaisante affectant directement son rendement, non seulement il n'arrive pas à comprendre le contenu du cours, mais encore, il rencontre des difficultés pour expliquer et définir ces concepts introuvables dans les dictionnaires de langue générale.

« Enq : les termes techniques ?

Inf 6 : oui ils sont nouveaux pour moi / on avait étudié en arabe et maintenant tout est en français et on rencontre des difficultés spécialement pour les mots

techniques // et parfois tu peux comprendre en cherchant dans le dictionnaire / mais les mots techniques on ne les trouve pas dans le dictionnaire on n'arrive pas à les comprendre. » (Informateur 6)

Le fait de comprendre et d'assimiler les termes scientifiques n'est pas une chose aisée pour les étudiants récemment inscrits à l'université, ils n'ont jamais entendu, vu ou lu ce type de termes, beaucoup d'enquêtés déclarent que ce type de termes est très complexe et qu'ils n'arrivent pas à le réemployer voire même selon quelques informateurs à le prononcer.

La difficulté des termes spécialisée réside aussi dans le fait qu'ils sont polysémiques, c'est-à-dire qu'ils changent de sens suivant le contexte, mais aussi polymorphiques, qu'ils sont souvent sujets à des mutations morphologiques :

*« **Enq** : l'enseignant dans les cours magistraux parle une langue spécialisée / est ce que tu arrives à comprendre cette langue ?*

***Inf 5** : le problème réside dans certains mots qui sont polysémiques et qui changent de sens suivant le contexte / il faudrait connaître la base du terme ainsi que les suffixes et préfixes. » (Informateur 5)*

De plus, il est intéressant de signaler que le comportement de quelques enseignants des disciplines scientifiques n'arrange rien à la situation, car dans les données collectées nous avons remarqué que beaucoup d'étudiants se plaignaient de la rapidité du discours de l'enseignant. Le fait d'expliquer et de parler rapidement sans prendre en considération le faible niveau en langue de la plupart des étudiants ne fait qu'aggraver la situation.

Mais encore, le manque de disposition de quelques enseignants des disciplines scientifiques (surtout de biologie) à expliquer la signification des termes complexes rend la tâche beaucoup plus ardue aux étudiants. De même que ces enseignants des disciplines scientifiques, ne voulant pas expliquer les termes scientifiques, renvoient les étudiants vers les cours de langue pour qu'ils puissent les comprendre.

*« **Inf 12** : parfois je ne comprends pas il y a des mots que je n'arrive pas à comprendre je les note pour que je puisse faire des recherches plus tard / si on demande la signification du terme à l'enseignant il nous dit qu'on est censé*

connaître ce vocabulaire que vous avez des cours de langue ou on vous explique ce genre de termes.

Enq : *et c'est le prof de biologie qui vous dit ce genre de chose ?*

Inf 12 : *oui c'est le prof / on avait parlé avec Monsieur B. pendant le semestre 1 on lui a dit que nous rencontrons des difficultés concernant la langue / il nous demande alors d'assister aux cours de langue » (Informateur 12)*

Les termes scientifiques de la biologie et de la géologie sont pratiquement incompris par la majorité des étudiants et posent énormément de problèmes aux étudiants pour la compréhension du cours magistral, ils ne sont pas expliqués par les enseignants des disciplines scientifiques pendant les cours magistraux.

Alors, qu'en est-il des cours de langue ? Est ce que les étudiants arrivent-ils à comprendre ces termes dans les cours de langue.

Lorsque nous avons posé la question aux étudiants concernant l'explication ou encore la pratique des termes scientifiques dans les cours de langue, les réponses n'étaient pas homogènes et il fallait éclaircir davantage les choses.

La bonne majorité des étudiants que nous avons pu interroger ont directement formulé des réponses négatives concernant l'usage des termes scientifiques dans les cours de langue. Ils affirmaient non seulement que le lexique utilisé dans les cours magistraux n'était pas repris dans les cours de langue, mais aussi que le discours que produit l'enseignant pendant le cours magistral ne s'apparente en aucun cas avec celui énoncé par l'enseignant en classe de langue.

« **Enq** : *et dans les cours de langue vous étudiez ce type de termes ?*

Inf 13: *très peu / à peu près 1%*

Enq : *et ce n'est pas suffisant*

Inf 13 : *non ce n'est pas suffisant » (Informateur 13)*

« **Enq** : *j'aimerais maintenant s'il te plaît que tu fasses une comparaison entre le contenu du cours magistral / en fait la langue employée et le type de discours dans le cours magistral et dans le cours de langue y a-t-il une différence ?*

Inf 8 : *oui dans les cours magistraux tout ce qu'on étudie c'est des termes spécialisés c'est quelque chose concernant la biologie / la géologie ou la physique qui concerne un domaine spécifique / mais en cours de français on étudie plusieurs domaines / la langue simple le français*

Enq : *et tu aimerais que ça soit un peu plus spécialisé ?*

Inf 8 : *oui » (Informateur 8)*

Toutefois, nous avons aussi remarqué qu'un bon nombre d'étudiants ont affirmé lors des entretiens rencontrer les termes scientifiques dans les cours de langue, mais lorsque nous insistions auprès de ces mêmes étudiants tout en présentant quelques explications et des exemples de termes (*glycocalix glycoleme...*) ils changeaient d'avis.

« **Enq :** *tu retrouves ces termes dans le dictionnaire*

Inf 17 : *oui dans un dictionnaire scientifique*

Enq : *ah oui le dictionnaire scientifique, et ces termes scientifiques et ces mots que tu ne comprends pas / tu les retrouves dans les cours de langue ?*

Inf 17 : *oui il y en a par exemple ce qu'on a fait en classe de langue sur l'espace on l'a aussi étudié en cours il y a aussi une partie dans les cours de langue qui parle des sciences / on l'a aussi étudié en géologie.*

Enq : *et tu retrouves tous les termes dans les cours de langue ?*

Inf 17 : *non pas tous / mais une partie*

Enq : *des mots comme mitochondrie, glycocalix, glycoleme*

Inter : *non*

Enq : *parce que c'est ça les termes spécialisés de biologie*

Inf 17 : *non on ne les retrouve pas dans les cours de langue » (Informateur*

17)

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre consacré au technolecte, il serait judicieux de faire une distinction entre les termes scientifiques propres à la langue spécialisée de la biologie et de la géologie (terminologie savante ou technolecte) et les termes qui relèvent de la langue scientifique générale, comportant différents termes que beaucoup de profanes seraient capables de définir. Il est vrai que ce type de termes aide l'étudiant inscrit dans une filière scientifique et confronté tous les

jours à des cours spécialisés, à se familiariser à la pratique de la langue spécialisée, mais dans beaucoup de cas il ne permet pas une acquisition ou une assimilation de la terminologie savante (de la biologie et de la géologie).

Alors si l'étudiant inscrit dans la filière SVI/STU ne peut pas apprendre les termes scientifiques ni dans les cours magistraux, ni dans les cours de langue, comment fait-il pour définir ces termes ?

Pour essayer de s'en sortir les étudiants ont élaboré une série de techniques leur permettant de déchiffrer ce lexique scientifique, de le définir ou du moins essayer de le comprendre.

La grande majorité des étudiants utilisent Internet pour définir les termes qui sont incompris. Lorsque l'enseignant est en train de faire son cours, les étudiants notent les termes scientifiques complexes et une fois rentrés chez eux, ils font des recherches sur Internet en utilisant le moteur de recherche le plus en vogue GOOGLE.

« Inf 11 : non je ne la comprends pas ! Si j'entends un terme nouveau / je le note et quand je rentre à la maison si je l'ai correctement transcrit je le traduis / sinon je ne trouve pas sa traduction.

Enq : et où est-ce que tu cherches la traduction ?

Inf 11 : sur Google

Enq : sur Internet

Inf 11 : oui » (Informateur 11)

D'autres étudiants pour définir les termes spécialisés utilisent des dictionnaires scientifiques français-français ou encore français-arabe alors qu'une autre catégorie d'étudiants utilise les mêmes techniques que les enseignants-concepteurs de FOS et font appel à leurs familles, leurs proches ou leurs amis qui ont une certaine expérience du domaine (biologie, géologie) pour les aider à expliquer et à définir ces termes qui entravent la compréhension des cours magistraux.

Il faudrait tout de même signaler que beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à expliquer tous les termes qui leur posent problème. Premièrement, parce qu'ils ont des difficultés à accéder au dictionnaire scientifique, la bibliothèque de l'université ne dispose que de deux exemplaires, de plus compte tenu des moyens financiers limités

des étudiants la plupart n'arrivent pas à en acheter. Mais encore, beaucoup d'étudiants ne sont pas encore sensibilisés à l'outil informatique et ne savent pas comment utiliser Internet, il leur est ainsi difficile de chercher les définitions des termes scientifiques et de les comprendre.

Par ailleurs, lors de l'analyse des entretiens, nous avons constaté que les étudiants évoquaient seulement le lexique lorsqu'il était question de parler de la langue spécialisée. Or, comme le décrivent les linguistes (KOCOUREK, LE RAT, MESSAOUDI...), le technolecte n'englobe pas seulement la terminologie savante, il a aussi des spécificités morphosyntaxiques et comporte des tournures syntaxiques ainsi qu'une grammaire spécifique (temps verbaux beaucoup plus sollicités que d'autres...). Nous pensons ainsi que les étudiants ne sont pas sensibilisés aux autres aspects du technolecte tout aussi important que le lexique.

4-6) Est-ce que les étudiants préfèrent utiliser l'arabe en classe de langue ?

Comme nous l'avons précédemment signalé lors du chapitre sur l'observation de classe, la première langue de socialisation est rarement utilisée, que cela soit dans la classe de langue ou dans les cours magistraux. Les pratiques plurilingues dans la classe de langue à l'université sont très rares et se limitent la plupart du temps à quelques traductions ou à des explications. Le passage du français vers l'arabe standard ou l'arabe dialectal intervient seulement lorsque les apprenants n'arrivent toujours pas à comprendre et que le recours à la L1 devient une nécessité.

La preuve est que la moitié des étudiants qui ont fait l'objet de l'enquête par entretien ont affirmé que l'enseignant de langue n'utilise pas l'arabe en classe.

« **Enq** : *l'enseignant de langue est-ce qu'il utilise l'arabe dialectal ?*

Inf 1 : *en classe ?*

Enq : *oui en classe*

Inf 1 : *non*

Inf 2 : *non jamais* » (Informateur 1, 2)

« **Enq** : venons-en maintenant aux cours de langue / est-ce que ton enseignant pendant le semestre 1 et 2 parlait en arabe ou traduisaient ?

Inf 12 : non au contraire ils évitaient au maximum de parler en arabe ou de traduire / ils dessinaient illustraient mais ne parlaient pas en arabe que ça soit pour le semestre 1 ou le semestre 2 / pendant le semestre 1 nous avions une bonne enseignante active / en semestre 2 l'enseignante ne parle pas souvent et ne communique pas avec nous souvent. » (Informateur 12)

A travers ce dernier commentaire, nous pouvons constater que quelques enseignants évitent le maximum possible de parler en arabe, ils préfèrent dessiner, s'exprimer autrement, utiliser d'autres manières pour communiquer l'information comme la gestuelle ou la mimique. Cela rappelle quelque peu la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, où l'usage de répertoires langagiers au sein de la classe de langue et dans un contexte de communication formelle était fortement déconseillé, voire même réprimandé. Bien au contraire, les approches récentes comme l'approche communicative, mais surtout l'approche actionnelle (qui est la méthodologie employée dans les cours de langue à l'université et sur laquelle se base le contenu du manuel Cap université), préconisent un usage du plurilinguisme dans les cours de langue et encouragent l'utilisation de la L1 dans le but d'acquérir une L2, d'où le concept de compétence plurilingue.

Par ailleurs, nous avons aussi constaté dans les résultats obtenus que beaucoup d'étudiants n'étaient pas réticents à l'idée d'utiliser l'arabe en classe, surtout pour ce qui est de la traduction des termes scientifiques.

« **Enq** : est-ce que l'enseignant parfois utilise l'arabe pendant le cours ?

Inf 6 : en cours de langue ?

Enq : oui

Inf 6 : oui il traduit

Enq : et qu'est ce qu'il traduit ?

Inf 6 : en lisant un texte on trouve des termes un peu difficiles / l'enseignante nous les explique

Enq : et ça t'aide

Inf 6 : oui

Enq : et tu aurais aimé que l'enseignant utilise l'arabe en classe

Inf 6 : oui

Enq : quels sont les aspects langagiers que tu aurais aimé qu'ils soient traduits en français ?

Inf 6 : les termes scientifiques » (Informateur 6)

D'autres informateurs ne partagent pas la même idée et préfèrent au contraire se limiter à l'utilisation du français en classe, ces étudiants qui font beaucoup plus partie des groupes de niveau B, veulent pratiquer beaucoup plus l'oral en classe et n'aimeraient pas utiliser l'arabe pour éviter toute ambiguïté de traduction et d'alternance, mais surtout pour ne pas imiter les enseignants de français au lycée qui, selon eux parlaient tout le temps en arabe.

« Enq : et toi tu aimerais que l'enseignement parle en arabe de temps à autre pour expliquer ou pour traduire

Inf 9 : sincèrement je ne voudrais pas qu'il parle en arabe pour que je fasse des efforts pour le comprendre / s'il nous parle en arabe en reviendra au temps du lycée / au lycée les enseignants ne parlaient qu'en arabe et on ne comprenait rien s'ils nous parlaient qu'en français on aurait fait des efforts et on aurait compris ce qu'ils disaient.

Enq : et ton enseignant tu ne préférerais pas qu'il traduise pour toi quelques mots

Inf 9 : qu'il les traduise en français

Enq : donc qu'il les réexplique en français

Inf 9 : oui » (Informateur 9)

4-7) Que pensent les étudiants du manuel Cap université ?

Le point de vue sur le manuel Cap université rejoint quelque peu l'avis des étudiants sur les cours de langue. En réalité, il était fort probable que quelques éléments de réponse soient repris dans cette partie consacrée au manuel. Nous avons en effet constaté lors de l'observation de classe menée au début de l'enquête que les enseignants de langue, faute de temps se limitaient à l'usage du manuel Cap

université. Le point de vue des étudiants sur son utilisation pourrait donner quelques idées sur la pratique pédagogique dans les cours de langue.

La majorité des étudiants interrogés lors de la phase de l'entretien affirment que le manuel contient des aspects beaucoup trop faciles, déjà étudiés auparavant au collège, au lycée et selon quelques enquêtés même au primaire. Les informateurs évoquent souvent un contenu de grammaire redondant (la cause, la conséquence, la conjugaison...)

« Enq : comment tu trouves le manuel cap université ?

Inf 11 : il est beaucoup trop facile / ce n'est pas le niveau de l'université le programme du lycée est plus difficile que ce que nous faisons actuellement en cours de langue / les mots tout est facile on arrive rapidement à comprendre»
(Informateur 11)

« Inf 3 : c'est certain que l'on va apprendre des choses mais on nous enseigne quelque chose que l'on a déjà vu auparavant / c'est mon opinion en tout cas.

Enq : tu veux dire que le manuel contient des choses qui se répètent ?

Inf 3 : des choses qu'on a déjà étudiées avant / mais ça n'empêche qu'il y a des étudiants qui ont oublié des notions et peuvent revenir au manuel pour réviser.

Enq : d'accord je comprends des choses que tu as déjà apprises et qui se répètent dans le manuel ?

Inf 3 : la cause la conséquence...

Enq : et tu les as étudiées au lycée ?

Inf 3 : oui au lycée

Inf 1 : subjonctif les conjugaisons // on a déjà fait ça avant il nous faut quelque chose de nouveau. » (Informateur 1, 3)

Même si le contenu du manuel semble être trop facile pour quelques étudiants, d'autres informateurs nous ont fait part de leur intérêt vis-à-vis du manuel et de son utilité. Effectivement, les étudiants ne nient pas qu'il y a un contenu qui rappelle les cours de grammaire du lycée et du collège, mais ils pensent que cela est une

occasion de se rappeler les règles de grammaire importantes et les aspects langagiers et communicationnels qu'ils ont manqués lors de leur phase de scolarisation.

« Enq : passons maintenant au manuel / le manuel « cap université » qu'est ce que tu aimes le plus dans le manuel / est-ce que tu aimes travailler avec le manuel déjà ?

Inf 5 : un peu il y a des choses bien

Enq : quelles sont ces choses qui te paraissent bien ?

Inf 5 : la grammaire par exemple même si les choses paraissent simples les activités dans le manuel te permettent de te remettre en question et de découvrir des choses qu'on avait manquées auparavant. » (Informateur 5)

Néanmoins, nous avons senti lors de l'analyse des entretiens que l'opinion des enquêtés à propos du manuel était quelque peu partagée. Lorsque nous avons approfondi notre investigation, nous avons constaté que les étudiants du niveau B étaient beaucoup plus réticents à l'idée d'utiliser le manuel en classe, parce que son contenu n'est pas en adéquation avec leurs attentes et leurs besoins en langue.

« Inf 18 : le niveau est très bas / si je prends le manuel et que je compare avec les cours de ma petite sœur on verra que c'est les mêmes cours » (Informateur 18)

« Enq : par rapport au manuel cap université / qu'est ce que tu penses du manuel cap université ?

Inf 16 : il prend / il prend, il prend tout // tout // (rire) / cap université c'est un manuel vraiment à propos des cours de langue / c'est vraiment / vraiment banal pour nous parce que nous sommes du niveau B / et la chose que je n'ai pas aimé est qu'il y a deux niveaux à l'université niveau A et niveau B et on étudie dans le même manuel ce n'est pas logique / le même manuel / le niveau B il faut avoir des cours dans un niveau plus élevé (Informateur 16)

Lors de la phase d'observation, nous avons constaté que le support Cap université, qui est en réalité dédié aux étudiants du niveau A1 est aussi utilisé comme unique

support dans les cours de langue pour les étudiants du niveau B. les étudiants reçoivent pratiquement le même enseignement à quelques différences près. Cette stratégie que nous n'arrivons jusqu'à maintenant pas à expliquer n'arrange certainement pas les étudiants du niveau B, qui doivent de gré ou de force apprendre ou plutôt suivre un contenu qu'ils connaissent déjà, mais surtout qui ne répond pas à leurs besoins en langue et ne les aide pas à surmonter quelques aspects langagiers et communicationnels beaucoup plus importants que la conjugaison du passé composé.

« **Enq** : est-ce que tu apprécies le manuel cap université ?

Inf 18 : non

Enq : tu le trouves intéressant ?

Inf 18 : non

Enq : pourquoi ?

Inf 18 : je vous ai dit qu'il n'y a pas de différence entre le manuel cap université et le manuel du primaire / ça ne va pas nous aider pour avancer ou pour mieux comprendre les cours à l'amphithéâtre » (Informateur 18)

Cette inadaptation du contenu du manuel face aux besoins des étudiants du niveau B, se fait encore ressentir lorsque les étudiants évoquent les activités de classe développées et proposées à partir du manuel.

D'après les résultats, nous avons constaté que les étudiants préfèrent moins les activités de compréhension écrite et les exercices de grammaire et déclarent au contraire aimer les projets de fin de dossier.

Par ailleurs, nous avons aussi essayé d'interroger les étudiants sur la relation entre le manuel Cap université et leur domaine de spécialité, à savoir la biologie et la géologie. Il s'est avéré que beaucoup d'étudiants pensent que les thèmes abordés dans le manuel Cap université sont éloignés des domaines étudiés dans les amphithéâtres et qu'il ne comporte pas assez de définitions des termes spécialisés.

D'autres étudiants affirment à leur tour qu'il pourrait subsister un lien entre le manuel et les cours de biologie et de géologie, surtout au niveau des textes de compréhension.

En réalité, le Cap université propose dans les quatre premiers dossiers (semestre 1), en plus de textes étroitement liés aux sciences dures (censés habituer les étudiants aux domaines des sciences) quelques textes et thématiques qui ont une certaine relation avec le domaine de la géologie et de la biologie. Toutefois, ces contenus ne figurent seulement que dans quelques dossiers de la première partie du manuel.

« **Enq** : le manuel cap université / comment tu le trouves ?

Inf 12 : je vous ai déjà parlé du contenu du manuel / il est bien / il y a une partie qui est bien comme les projets de fin de dossier / et pendant le semestre 1 c'était bien concernant la biologie on a parlé de l'environnement, des différents domaines de la géologie mais maintenant en semestre 2 on étudie quelque chose qui n'a rien à voir avec ce que nous avons dans les cours magistraux la physique la chimie / ça n'est pas intéressant pour nous. »
(Informateur 12)

Le manuel Cap université a été conçu pour toutes les filières de la faculté des sciences, ainsi il est utilisé dans les cours de langue des filières SMP / SMC (sciences de la matière physique, chimique) SMA / SMI (sciences mathématiques appliquées, informatiques), SVI / STU (sciences de la vie, sciences de la terre et de l'univers). Les concepteurs du manuel ont donc choisi d'intégrer des contenus variés en relation avec les différentes disciplines et les filières citées. On y trouve ainsi des textes en rapport avec la biologie, la géologie, la physique, l'électronique, la chimie... Par conséquent, les étudiants ne retrouvent pas toujours dans le manuel un contenu qui soit utile, ils sont obligés parfois d'étudier un texte sur la physique ou sur la chimie ou même parfois sur le management. Bien que ces textes soient en relation avec les sciences, ils n'aident pas toujours les étudiants à comprendre le discours des cours magistraux.

C'est pour cette raison, que les étudiants affirment vouloir travailler avec d'autres supports beaucoup plus en relation avec leur domaine de spécialité, des supports plus axés sur la biologie et la géologie.

« **Enq** : et quelles sont les choses qui te plaisent le moins dans le manuel ?

Inf 5 : il est un peu trop général / j'aurais aimé qu'il soit un peu plus spécialisé

Enq : comment ça ?

Inf 5 : ben parce que le manuel est fait pour toutes les filières physique MI / chacun a sa spécialité nous ne sommes pas MI ou physique. » (Informateur 5)

L'idéal aurait été d'utiliser le manuel Cap université, accompagné d'un autre support dans lequel figureraient des définitions de termes spécialisés, des explications d'expériences scientifiques et de schémas propres à chaque filière. C'est le vœu qui a été formulé par les étudiants qui éprouvent énormément de difficultés à essayer de comprendre un lexique indéchiffrable. Ni les cours de langue, ni les cours magistraux n'arrivent à proposer des définitions et des explications des termes scientifiques, les étudiants sont donc livrés à eux même.

Une analyse beaucoup plus approfondie du manuel sera explicitée dans un chapitre qui lui sera entièrement consacré.

4-8) Est-ce que le volume horaire accordé à l'enseignement du français scientifique est suffisant ?

Une bonne majorité d'étudiants questionnés ont affirmé que le temps consacré à l'enseignement du français à l'université est insuffisant. Ceci est en réalité tout à fait normal, car comme nous l'avons signalé précédemment dans le chapitre consacré au Français sur Objectifs Spécifiques, la spécialisation du domaine et le temps d'enseignement réduit sont les principales contraintes rencontrées dans ce type d'enseignement.

Il est vrai qu'avec le programme chargé des étudiants, il est difficile de planifier davantage de cours. Les travaux pratiques et les travaux dirigés des disciplines scientifiques en plus des cours magistraux prennent énormément d'heures dans l'emploi du temps des étudiants ce qui ne laisse pas suffisamment de créneaux horaires disponibles pour programmer des heures de cours de langue supplémentaires. De plus, les problèmes cités précédemment (Cf. observation) en rapport avec le nombre réduit de salles et la mise en place tardive des groupes par l'administration de la Faculté des Sciences ne font que compliquer davantage les choses.

Toutefois, nous avons remarqué que les étudiants sont conscients de la difficulté pour planifier des cours de langue supplémentaires, du fait de leur programme très chargé.

*« **Enq** : le temps d'enseignement 3 heures par semaines ou 4 heures par semaines sans compter les vacances*

***Inf 8** : je crois que 4 heures par semaine ça va il ne faut pas plus et pas moins parce qu'on le programme chargé / on a la biologie on a un TP et un TD géologie TP TD alors on ne trouve pas le temps. » (Informateur 8).*

*« **Inf 5** : en réalité 4 heures par semaine c'est suffisant moi j'en fais 8 par semaines parce que j'assiste avec un autre groupe mais en général je pense que le temps est suffisant déjà à cause de l'horaire difficile / à trouver toujours entre midi et 14h / en plus du nombre de salles insuffisant » (Informateur 5)*

Il est important tout de même de signaler que les cours de langue commencent tardivement, bien après les cours magistraux. Ceci provoque un déséquilibre au niveau de la programmation didactique, mais plus encore cela réduit considérablement le volume horaire des cours de langue pendant le semestre. En effet, en commençant les cours à la mi-octobre pour le semestre 1 et vers la fin du mois de mars pour le semestre 2, les étudiants manquent deux à trois semaines de cours, soit approximativement 18 heures de cours de langue.

*« **Inf 3** : c'est suffisant mais on nous met un peu la pression / on ne respecte pas les horaires et la programmation des cours // par exemple pour le semestre 2 on a commencé les cours qu'à la fin du mois de Mars. » (Informateur 3)*

Cette question de volume horaire des cours de langue pourrait dépendre de plusieurs autres paramètres qui affectent considérablement les pratiques didactiques en classe de langue.

Lorsqu'on a voulu interroger les étudiants sur la question du temps consacré à l'apprentissage du français à l'université, quelques-uns ont tout de suite fait le lien entre le volume horaire et le nombre d'étudiants en classe. En réalité, il est difficile de

concevoir des cours de langue de français basés sur l'approche actionnelle et sur la démarche du FLE ou du FOS avec des groupes de quarante étudiants ou plus.

« **Inf 7** : sincèrement j'ai beaucoup aimé travailler pendant le semestre 1 on était 4 dans le groupe / on travaillait avec un bon rythme / l'enseignante nous laissait 5 minutes pour faire l'exercice après on commençait à corriger chacun de nous répondait à tel ou tel exercice / ou on se partageait les réponses ou les questions // par contre maintenant c'est trop chargé / il y a beaucoup d'étudiants dans le groupe / l'enseignant fait passer les choses » (Informateur 7)

Contraint de respecter les consignes qui lui ont été formulées par les responsables du CRL sur les dossiers à enseigner, pressé par le manque de temps qui s'amenuise encore plus avec les vacances des fêtes nationales et religieuses et en plus confronté à des classes des groupes de niveau A bondés, l'enseignant de langue n'a d'autres solutions que d'expédier le travail.

Nous avons remarqué lors de l'observation de classe, tout comme les étudiants, que les enseignants parfois passaient rapidement les activités et ne prenaient pas le temps de vérifier si les étudiants avaient compris le sens et l'intérêt des activités.

« **Inf 17** : ce n'est pas suffisant normalement on a 4 heures de cours alors qu'on étudie que 3 heures / et l'enseignante fait vite parce qu'elle a un temps limité pour finir le cours

Enq : parfois elle ne vous laisse pas le temps elle fait passer les activités rapidement

Inf 17 : oui oui elle passe vite » (Informateur 17).

En vérité, ce sont les étudiants du niveau A qui se plaignent le plus du manque de temps, non seulement pour ce qui est du volume horaire, mais aussi lors du cours pour comprendre et réaliser les activités. Quelques étudiants auraient aimé que l'on programme plus de séances de cours de langue et beaucoup plus adaptés aux besoins des étudiants pour qu'ils puissent y assister.

« **Enq** : que penses-tu du temps accordé à l'enseignement du français à l'université / est-il suffisant ?

Inf 14 : en réalité il n'est pas suffisant

Enq : il n'est pas suffisant

Inf 14 : si / on assiste aux cours ! parce que programmer des cours de français et au final voir les étudiants s'absenter / je pense que ce n'est pas la peine de concevoir des cours de langue (rire) » (Informateur 14)

Par ailleurs, nous avons aussi interrogé les étudiants sur les contenus qui nécessiteraient selon eux, beaucoup plus de temps dans les cours de langue. Nous nous sommes retrouvés avec plusieurs propositions qui répondraient aux différents besoins auxquels devront faire face les étudiants.

La majorité des étudiants du niveau B, mais aussi quelques-uns du niveau A ont formulé le souhait d'accorder plus d'importance et de temps aux activités de production orale, à la communication et aux débats, et ce, pour s'exprimer en français en classe puisqu'ils n'ont pas vraiment l'occasion de le faire ailleurs.

« **Enq** : et pour toi quelles seraient les activités qui nécessiteraient beaucoup plus de temps ?

Inf 8 : les débats

Enq : et à qui on doit accorder plus de temps ?

Inf 8 : aux élèves / ils doivent avoir le temps de parler de s'exprimer de ne pas avoir peur » (Informateur 8)

« **Inf 12** : les activités où on nous montre comment communiquer comment transmettre le message à quelqu'un d'autre à un groupe / par exemple comment faire un exposé et quelles sont les étapes à suivre / c'est d'ailleurs pour cette raison que les projets de fin de dossier m'ont beaucoup plu / quand on arrive à comprendre quelque chose elle nous servira pour plus tard

Enq : là tu parles de la production orale ?

Inf 12 : oui la production orale » (Informateur 12)

D'autres étudiants beaucoup plus pragmatiques ont formulé l'idée d'accorder plus de temps aux activités en relation avec les thèmes scientifiques et l'apprentissage du

lexique spécialisé. Cette catégorie d'étudiants pense que le plus important réside dans les aspects langagiers étroitement liés au discours des cours magistraux et aux domaines dans lesquels ils doivent se spécialiser.

« **Inf 13** : quelque chose qui a une relation avec ce que nous étudions dans les cours magistraux et dans les amphithéâtres

Enq : quelque chose qui a une relation avec les termes scientifiques ?

Inf 13 : oui » (Informateur 13)

« **Enq** : et pour toi quelles sont les activités qui nécessiteraient plus de temps ?

Inf 15 : le lexique

Enq : il faut consacrer plus de temps à l'étude du lexique spécialisé et technique

Inf 15 : oui » (Informateur 15)

Une dernière catégorie d'étudiant préfère quant à elle étudier davantage des aspects purement langagiers relevant de la grammaire et accorder plus de temps dans les cours de langue à l'apprentissage de l'orthographe et la conjugaison. Ces étudiants qui le plus souvent font partie des groupes du niveau A, ont des difficultés à maîtriser le schéma syntaxique de la langue française et à conjuguer correctement des verbes irréguliers.

« **Enq** : et quels sont les exercices auxquels il faut consacrer beaucoup de temps

Inf 9 : l'orthographe la conjugaison et en dernier lieu la production écrite »
(Informateur 9)

« **Enq** : selon toi quelles seraient les activités qui nécessiteraient plus de temps dans les cours de langue ?

Inf 10 : la grammaire / j'aimerais travailler un peu plus la grammaire ».
(Informateur 10)

Le volume horaire consacré à l'apprentissage du français à l'université n'est pas suffisant compte tenu des besoins spécifiques des étudiants. Il serait intéressant d'adapter la programmation du volume horaire en fonction de la nature des besoins des étudiants, mais surtout de leurs niveaux.

Par exemple, les étudiants du niveau A ont besoin d'une remise à niveau en langue, en grammaire et en conjugaison, il aurait été judicieux d'intégrer des heures de cours supplémentaires où les enseignants focaliseraient leur apprentissage sur les conjugaisons des verbes irréguliers fréquemment utilisés dans le discours scientifique de la biologie et de la géologie.

Il serait aussi intéressant de donner une place beaucoup plus centrale à des aspects langagiers et fonctionnels que les étudiants ont des difficultés à maîtriser comme le lexique spécialisé de la biologie et de la géologie, ou encore la communication et la production orale pour les étudiants du niveau B.

5) Entretiens avec une enseignante de spécialité et une enseignante de langue

Nous avons entrepris au tout début de l'enquête de réaliser des entretiens à la fois avec des étudiants (ce qui est chose faite), avec les enseignants des disciplines de *géologie I* et de *biologie cellulaire* et avec quelques enseignants de langue. Le but étant de connaître à la fois les points de vue et les contraintes de chaque population. Or, nous avons été confronté à un sérieux problème qui nous a obligé à changer nos plans. Le souci majeur que nous avons rencontré se résumait au fait que les informateurs ne voulaient pas ou étaient réticents à l'idée de nous accorder des entretiens. D'ailleurs, l'enseignant de *biologie cellulaire* nous a clairement fait savoir sans aucun embarras qu'il ne désirait pas nous aider, prétendant qu'il n'a aucune idée du niveau des étudiants en langue « *Je ne peux pas vous aider// je n'ai pas de contact avec les étudiants// je ne les connais pas* ».

Les enseignants de langue n'ont pas été très coopératifs aussi, puisque la plupart n'a pas voulu s'entretenir avec nous avançant différents motifs dont le plus fréquent est celui du manque de temps. Seules, l'enseignante de *Géologie I* et une enseignante de langue ont bien voulu nous accorder un entretien.

Nous avons hésité au début à intégrer l'analyse de ses deux entretiens que nous avons tant bien que mal réussi à réaliser, parce que nous pensions que les échantillons étaient beaucoup trop minces pour pouvoir espérer collecter des données suffisantes qui nous seraient utiles pour l'analyse des besoins. Mais après longue réflexion nous avons finalement décidé de les inclure dans ce chapitre, parce que nous concevons mal une étude sur la pratique et l'enseignement du technoclecte sans connaître les avis de l'enseignant de langue et de spécialité. De même que ces deux entretiens nous permettront d'établir une comparaison avec les données collectées dans les entretiens avec les étudiants, ce qui pourrait faciliter la lecture de leurs points de vue.

5-1) Préparation et réalisation des entretiens

Au sein de la filière *SVI/STU*, seuls deux enseignants assurent les cours de *biologie cellulaire* et de *géologie I*. notre intention au début de la phase d'entretien avait été d'interviewer ces deux informateurs afin qu'ils nous fassent part de leurs avis sur la pratique du français pendant les cours magistraux, nous pensions qu'après plusieurs séances, ils avaient pu avoir quelques idées sur le niveau des étudiants en langue et sur l'usage du français dans les amphithéâtres. Nous n'avons pas voulu questionner d'autres enseignants de biologie sous prétexte qu'ils ne connaissent pas les étudiants. Il faut rappeler que cette recherche a pour objet d'étude les besoins des apprenants inscrits pendant l'année universitaire 2010/2011 et que les années précédentes les enseignants de spécialité avaient à faire à des étudiants qui avaient suivi des cours de TEC.

Bien entendu le guide d'entretien pour l'enseignant de spécialité est différent de celui des guides pour les étudiants et l'enseignant de langue. Il est réalisé selon trois orientations principales :

La première réside dans le fait de faire ressortir le point de vue du professeur sur le niveau en langue des étudiants, mais aussi de voir comment la pratique de la langue française et plus particulièrement du technoclecte se reflète pendant le cours magistral, est-ce qu'elle influence la compétence de géologie des étudiants ?

Deuxièmement de voir si l'enseignant est conscient du poids du technoclecte de la géologie dans la compréhension du cours magistral et de connaître son point de vue

sur les caractéristiques du discours scientifique et quels sont les supports mis à la disposition des étudiants.

Puis dans un dernier point, connaître les différentes suggestions que propose l'enseignant pour améliorer la compréhension des étudiants des cours magistraux.

Le centre de ressources en langue emploie plus d'une douzaine de professeurs aux profils différents pour enseigner le français à la Faculté des Sciences. Afin de collecter suffisamment de données, nous avons entrepris de réaliser des entretiens avec quatre enseignants de langue, dont deux vacataires et deux permanents. Mais les choses furent autrement et nous nous sommes contenté de nous entretenir avec seulement une seule enseignante vacataire.

Le guide d'entretien des enseignants de langue reprend pratiquement les mêmes thèmes du guide d'entretien établi pour les étudiants, mais de manière différente. L'intérêt est de connaître l'avis de l'enseignante de langue non seulement sur la pratique du français en classe, mais aussi de faire ressortir son point de vue sur les outils et les approches didactiques utilisé pour la mise en place des séquences didactiques.

Ceci nous permettra de nous donner une idée sur les contraintes d'ordre didactiques qui pourraient entraver le déroulement des cours et nous aidera à établir aussi une analyse des besoins beaucoup plus détaillée.

Le guide d'entretien comporte des questions sur plusieurs aspects, comme :

La motivation des étudiants afin de voir quels sont les procédés que met en œuvre l'enseignante pour motiver et inciter les étudiants à assister plus régulièrement aux cours,

Le niveau des étudiants en langue usuelle, les compétences et les habiletés qu'ils ont déjà acquises.

La répartition des groupes et des niveaux.

Les supports utilisés par l'enseignante, notamment le manuel « *Cap université* »

Les pratiques plurilingues, pour voir quels sont les répertoires langagiers qu'utilise l'enseignante et surtout à quels moments.

Le volume horaire alloué à l'enseignement du français à l'université et le temps qu'elle accorde à chaque activité

Finalement le technoculte, ses spécificités vues par une enseignante de langue, ainsi que son point de vue sur sa pratique et sur son enseignement.

L'enseignante de Géologie I a fait preuve d'une grande amabilité pour répondre à nos questions, elle nous a accueilli dans son bureau entre deux cours. L'entretien s'est déroulé au calme dans de très bonnes conditions.

En ce qui concerne l'entretien avec l'enseignante de langue, nous avons été contraint de le réaliser dans un café. L'enseignante voulait préserver son anonymat et pour ce faire, il fallait l'interviewer en dehors des locaux du CRL, nous n'avions d'autres choix que de lui donner rendez-vous en dehors de l'université afin que ses collègues ou les administrateurs ne puissent pas savoir qu'elle a fait l'objet d'une enquête ayant pour objet d'étude les cours de langue à l'université.

5-2) L'enseignante de géologie

Lors de l'observation, le professeur a souvent fait mention du niveau faible en langue des étudiants, il serait fort intéressant d'avoir une meilleure idée de la vision de l'informateur sur le problème.

L'enseignant de géologie affirme que le niveau des étudiants en langue est très faible, cela apparaît lors du cours magistral par leur incapacité à comprendre des mots qui selon l'enseignant relèvent souvent de la langue usuelle.

« Inf : Ils comprennent pas la / ils comprennent pas les mots // des mots très très simples sont incompris... ils comprennent pas / des mots quand même qui sont / je ne sais pas / je ne parle pas des mots techniques ça c'est normal / mais des mots / je ne sais pas moi des mots qui me paraissent vraiment courants / ils les comprennent pas »

L'enseignant évoque aussi l'incapacité des étudiants à pouvoir s'exprimer pendant le cours et à se faire comprendre. Les étudiants n'arrivent pas à parler et à répondre aux questions. Cette incompétence langagière dont souffrent les étudiants agit négativement sur leurs compétences dans les matières scientifiques comme c'est le cas en géologie.

« Enq : Est-ce que leur niveau en français peut influencer leurs compétences en géologie ?

Inf : oui // oui

Enq : Comment ?

Inf : ben ils peuvent pas répondre à un examen ça c'est.../ je peux vous montrer des copies d'examens / c'est c'est lamentable

Enq : Ca complique la compréhension pour vous aussi

Inf : Bien sur / bien sur bien sur / je trouve que c'est la première des choses »

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 l'enseignant de géologie préfère 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.

Selon les étudiants, le technolecte de géologie et de biologie est l'un des facteurs qui bloquent la compréhension des cours magistraux, presque la totalité des étudiants que nous avons interrogés lors des entretiens et pendant la phase du questionnaire affirment que les termes scientifiques sont la première cause qui rend le discours de l'enseignant encore plus difficile à comprendre. Nous avons été étonné quelque peu de la réaction de l'enseignant de biologie qui affirme tout à fait le contraire et qui a un point de vue opposé sur l'importance du technolecte de la géologie.

« **Enq** : Pensez-vous que cette incompétence langagière est dû à la complexité de la langue spécialisée du domaine ?

Enq : par exemple si les étudi...

Inf : non !

Enq : non ?

Inf : pas du tout

Enq : ça n'a rien à voir avec ...

Inf : ça n'a rien avoir / non !

Enq : ça n'a rien avoir avec le fait que les étudiants aient appris par exemple le lexique en arabe et maintenant ils viennent ils sont confrontés à un lexique en français

Inf : non // non

Enq : donc c'est une compétence de français usuel

Inf : usuel !»

L'opinion de l'enseignant ne s'adapte en aucun cas avec celui des étudiants. Pour l'enseignant de spécialité, le technolecte ou plus précisément les termes spécialisés utilisés dans son cours ne sont pas la cause réelle qui entrave la compréhension des cours magistraux. Nous pouvons déduire ainsi que l'enseignant de spécialité n'a pas vraiment une idée précise sur les besoins des étudiants en matière de langue et de technolecte. Cette idée est encore plus palpable lorsqu'on a posé à l'enseignante de spécialité la question sur le degré de complexité de la langue employée dans un contexte propre au domaine de la géologie.

« **Enq** : Alors / est-ce que pour vous la langue de spécialité / est-ce qu'elle est complexe / la langue de la géologie est ce qu'elle est complexe ?

Inf : Non / Il y a des mots techniques mais quand même / non // non non

Enq : D'accord !

Inf : Pour moi non »

Il nous paraît à travers ces témoignages que l'enseignante de géologie a tellement baigné dans le technolecte propre aux sciences et à la géologie qu'elle ne se rend plus compte qu'il pourrait être difficile aux autres personnes souvent « profane » de le comprendre. Toutefois, il est important de signaler que l'enseignante fait allusion dans son discours aux termes spécialisés complexes qu'elle appelle *mots techniques*, mais elle ne parle en aucun cas de la grammaire, de la syntaxe relative au technolecte et qui dans certains cas pose aussi quelques problèmes aux étudiants.

Nous avons aussi accordé de l'importance pendant cet entretien aux stratégies et aux supports que met en place l'enseignante afin de faciliter aux étudiants encore plus la compréhension du cours magistral. Comme nous l'avons constaté lors de l'observation de classe, les étudiants ne disposent d'aucun document facilitant la compréhension. Ils suivent le cours dans le photocopié dont le contenu est projeté sur le mur à l'aide d'un vidéoprojecteur.

Selon l'enseignante, la langue employée lors de son cours est facile et accessible, pour elle des étudiants moyens n'auraient aucune difficulté à comprendre

« Inf : Un étudiant moyen pour moi il doit comprendre mon cours // support de cours / recherche Internet mais ça c'est pas / je trouve que c'est le français / c'est la langue qui est le barrage. »

Pour ce qui est des stratégies, l'enseignante avoue utiliser l'arabe de temps à autre pour expliquer aux étudiants les termes scientifiques complexes qu'ils n'arrivent pas à comprendre. Elle affirme traduire le lexique spécialisé afin de faciliter sa compréhension auprès des étudiants.

Par ailleurs, l'enseignante de géologie assure des cours pour les semestres 1, 3 et 5. La promotion précédente (celle de l'année 2009 / 2010) a été la première à pouvoir bénéficier des cours de langue dans sa nouvelle approche. Nous avons posé la question à l'enseignante pour voir si elle a remarqué une quelconque différence du niveau de langue des étudiants de l'année en cours et des promotions précédentes qui suivaient les cours de langue selon l'approche des TEC.

« Enq : avez ressenti une quelconque amélioration en langue chez les étudiants de la promotion précédente 2009 / 2010

Inf : ... (Signe de la tête)

Enq : La même chose ?!

Inf : La même chose

Enq : Lors du semestre 2 / vous les avez eu pendant le semestre 2 ?

Inf : non !

Enq : Non / vous les avez maintenant pendant le semestre 3

Inf : J'ai le semestre 3

Enq : donc, ils étaient pendant le semestre / ils étaient // vous les aviez aussi pendant le semestre 1

Inf : 1 et 3 / j'ai le 1 le 3 le 5

Enq : d'accord ceux du semestre 3 maintenant est ce que vous avez ressenti une nette progression une amélioration par rapport

Inf : ... (Signe de la tête)

Enq : non

Inf : non !

Enq : Aucune »

A travers ces commentaires, nous pouvons affirmer que les cours de langue administrés à l'université ne sont pas aussi efficaces. L'enseignante de géologie déclare qu'elle n'a remarqué aucune amélioration au niveau de la langue chez les étudiants du semestre 3 qui ont bien entendu été les premiers à bénéficier des cours de langue suivant la méthode « *cap université* ».

Nous avons aussi traité lors de cet entretien le rapport qui pourrait s'établir entre les enseignants de spécialité et les enseignants de langue. Malheureusement, l'enseignante de géologie qui a fait l'objet de cet entretien n'a pas connaissance de l'existence du centre de ressources en langue et n'a jamais eu vent du type de cours de langue administré à l'université, elle ne connaît ni le manuel Cap université, ni les enseignants de langue.

Au final, nous pensions qu'il fallait connaître l'avis de l'enseignante sur l'avenir de l'enseignement du français à l'université et nous lui avons demandé de nous faire part de quelques propositions qui contribueraient à améliorer le niveau en langue des étudiants de première année afin de les aider à suivre leurs études à l'université sans trop de difficultés.

« **Enq** : Quelles solutions recommandez-vous pour un meilleur apprentissage de la langue spécialisée de la géologie

Inf : franchement moi l'idéal pour moi ça serait faire / revenir à l'enseignement que j'ai eu / je ne sais pas y'a même plus de 20 ans c'est / les matières scientifiques en français / sinon arabiser la Fac

Enq : D'accord ! Donc pour vous / vous ne voyez pas de solutions concrètes ?

Inf : Il n'y en a pas ! Je ne pense pas / franchement / je ne pense pas / moi c'est je ne sais pas depuis depuis qu'il y a l'arabisation du secondaire le niveau a beaucoup baissé / les étudiants / bon il y a d'autres facteurs / on parle de langue / le niveau a vraiment chuté »

Pour l'enseignante le niveau déplorable des étudiants en langue est principalement causé par l'arabisation. Elle a remarqué que depuis l'avènement des étudiants arabisés à l'université le niveau a radicalement chuté. Pour elle, la seule solution envisageable serait d'administrer les cours des disciplines scientifiques au secondaire en langue française ou d'arabiser les cours à la Faculté des Sciences.

5-3) L'enseignante de langue

Les aspects traités lors de l'entretien mené avec l'enseignante de langue s'apparentent quelque peu aux thèmes explorés lors de la phase d'entretiens avec les étudiants.

Le premier thème abordé porte sur la motivation et sur l'absence accrue des étudiants aux cours de langue. L'enseignante de langue confirme nos remarques ; les étudiants s'absentent beaucoup aux cours parce qu'ils ne considèrent pas l'élément *langue et communication* comme une matière essentielle et lui préfèrent les matières scientifiques qui sont beaucoup plus importantes à leurs yeux.

« Inf : C'est une matière qui s'ajoute à leurs matières fondamentales, donc ils donnent moins d'importance à la langue qu'aux matières de spécialité »

L'enseignante n'est pas insensible à cette question de motivation, elle affirme qu'elle met en place différentes stratégies afin de motiver les étudiants et les inciter à assister plus régulièrement aux cours. Elle les encourage en leur rappelant souvent l'importance de la langue française dans la sphère socioéconomique marocaine.

« inf : Alors je donne des exercices et je dis à chaque fois que si quelqu'un fait l'exercice il va avoir deux points de plus / pour les motiver un petit peu / comme ça ils assistent »

L'enseignante de langue partage aussi l'avis du professeur de biologie concernant le niveau des étudiants, elle évoque un niveau qui est très en dessous de la moyenne pour les étudiants de la filière SVI/STU. Pour l'enseignante de langue le niveau faible des étudiants en langue est un sérieux problème, les étudiants n'arrivent pas toujours à comprendre ce qu'elle dit ou ce qu'elle explique ce qui l'oblige à

interrompre souvent son cours pour réexpliquer ou pour donner l'équivalent d'un mot en arabe.

« **Enq** : quels sont les problèmes que vous rencontrez lors des cours de langue ?

Inf : les problèmes // c'est le fait que quand je parle les étudiants ne comprennent rien ! (rire) il faut à chaque fois par exemple donner un synonyme en arabe comme ça / pour qu'ils puissent suivre un petit peu »

Cette affirmation se fait encore plus sentir lorsque l'enseignante parle de la répartition des groupes au sein du CRL. Selon ses dires, tous les étudiants inscrits dans la filière SVI/STU ont un niveau A, de même que la répartition des niveaux et des groupes ne se fait pas de manière équitable

« **Enq** : est-ce que selon vous la répartition des groupes se fait équitablement ?

Inf : non / pas vraiment / puisque à la fin quand quelqu'un ne passe pas le test de positionnement ils leur disent d'intégrer les A sans savoir est-ce que c'est un vrai A ou un B

Enq : et même cette répartition entre les niveaux A et B est-ce qu'elle / est ce quel est correcte selon vous ?

Inf : ...

Enq : est ce qu'il y a vraiment / vous sentez qu'il y a des étudiants de niveau A et il y a vraiment des étudiants de niveau B ?

Inf : en SVI / non pas vraiment »

Nous avons déjà eu l'occasion de relever cette constatation lors de la phase de l'observation où nous avons parlé d'un déséquilibre au niveau de la répartition des groupes. Il s'est avéré en effet que beaucoup d'étudiants du niveau B se retrouvaient dans des groupes de niveau A parce qu'ils n'avaient pas passé le test de positionnement en ligne. Cette situation engendre la formation de classes hétérogènes qui donne encore plus de difficultés à l'enseignant pour gérer son cours.

Pour l'enseignante, les cours de langue ne présentent pas « *une suite logique* » ce ne sont qu'une série de rappels et de « *flashbacks* » qui obligent l'étudiant à chercher davantage l'information en dehors de la classe. Effectivement, comme nous l'avions remarqué lors de la phase de l'observation, les enseignants de langue passaient rapidement d'un aspect à l'autre sans prendre en considération le processus d'acquisition des apprenants. L'exemple le plus saillant est celui de l'enseignant 3 qui a traité en l'espace de 45 minutes plusieurs cours relevant des adjectifs de couleur et de forme, du futur et du conditionnel et de l'expression de l'opinion. La méthode des cours de langue incite à ce que l'enseignant pratique une même démarche qui dans la plupart du temps ne prête pas attention à la progression du cours et à l'acquisition de l'information. Ceci est généralement dû au volume horaire restreint qui incite les enseignants à accélérer la cadence et de parcourir les trois dossiers avant la fin du semestre.

L'enseignante affirme aussi ne pas utiliser d'autres supports que le manuel Cap université. Elle se contente simplement de mettre à la disposition des étudiants quelques exemples de projets de fin de dossier afin de les aider à mieux comprendre l'activité. Toutefois, il est intéressant de signaler que les responsables du CRL conseillent aux enseignants de ne pas se contenter seulement du contenu du manuel Cap université et de proposer aux étudiants d'autres outils et d'autres supports de cours qu'ils jugeront utiles à leur formation.

« Inf : non non ce n'est pas une condition / ils nous ont dit de ne pas se contenter du manuel mais // pour les A on donne / le manuel // tout le manuel pour les A voilà on se contente du manuel / pour les B on peut faire des exercices à part »

En ce qui concerne le technoclecte, l'enseignante a un point de vue qui est tout à fait à l'opposé de celui des étudiants. Elle pense que les étudiants n'ont pas de besoins en matière de technoclecte et connaissent les termes et les appellations propres à leur spécialité. L'enseignante de langue cible plutôt les termes relevant de la langue usuelle que les étudiants n'arrivent pas à assimiler et qui faussent la compréhension des cours magistraux et des cours de langue.

« **Enq** : pensez-vous que les étudiants ressentent des besoins en matière de langue spécialisée

Inf : pas vraiment puisqu'ils connaissent le langage de leur spécialité / mais ils n'ont pas le / ils n'arrivent pas à formuler des phrases avec ce langage-là de spécialité / c'est là le problème

Enq : d'accord / et vous ne pensez pas que ce langage qu'ils ont appris / cette langue spécialisée qu'ils ont apprise était en arabe avant // et que maintenant ils sont confrontés à une langue spécialisée en français

Inf : même s'ils ont / ils avaient des cours de traduction au bac et tout / mais ils comprennent les termes de spécialité mais une fois que vous insérez un terme qui ne pas de spécialité / là ils se perdent »

A travers ce commentaire, nous pouvons déduire que l'enseignante de langue n'a pas une idée précise des besoins des étudiants en matière de langue et plus précisément de technolecte.

Lors de l'enquête par questionnaire et lors des entretiens, les étudiants se plaignaient surtout du lexique spécialisé qu'ils n'arrivent pas à comprendre lors des cours magistraux, un lexique qu'ils ont étudié en arabe pendant le premier et le second cycle de l'enseignement et qui se pratique en français à l'université. L'enseignante ne focalise donc pas son enseignement sur les aspects relatifs au technolecte qu'elle considère inutile, mais elle affirme pratiquer un enseignement du technolecte lorsqu'il s'agit de la compréhension écrite. Selon l'enseignante de langue, les textes et les exercices de compréhension écrite sont les seules activités à travers lesquelles les étudiants peuvent pratiquer le technolecte propre aux domaines de la biologie et de la géologie dans la classe de langue.

Nous avons aussi eu l'occasion lors de cet entretien de poser à l'enseignante quelques questions sur les différents types d'activités proposées aux étudiants. Pour les projets de fin de dossier, l'enseignante de langue évoque un certain écart qui pourrait subsister entre la nature de la tâche que l'on demande à l'apprenant d'effectuer et son utilité dans le contexte immédiat dans lequel évoluent les étudiants.

« **Enq** : Que pensez-vous du projet de fin de dossier

Inf : alors / pour le projet du questionnaire / je pense que ça n'est pas faisable pour les étudiants

Enq : pourquoi ?

Inf : je ne vois pas à quoi ça peut les aider

Enq : donc vous pensez que c'est un travail qui n'est pas vraiment...

Inf : oui // ça n'a pas d'importance / par exemple pour le l'affiche d'accord ils peuvent en avoir besoin après / pour faire une affiche / mais pour le questionnaire je ne vois pas le rapport

L'enseignante critique aussi quelques activités de grammaire qui selon elle, n'ont pas lieu d'être, comme les exercices sur le passif. L'enseignante de langue prône un enseignement du français qui serait beaucoup plus axé sur la production orale et sur la communication reléguant en dernier plan la production écrite et la compréhension orale.

« **Inf** : ce qu'ils veulent normalement c'est pouvoir s'exprimer en français / et non pas comment écrire ils veulent communiquer »

Il est vrai que la volonté de tout apprenant d'une langue étrangère ou seconde est de pouvoir la maîtriser et pouvoir l'utiliser à des fins de communication. Or, pour les étudiants en première année inscrits dans la filière SVI/STU, la question ne se résume pas dans le fait de savoir communiquer pour transmettre un message, mais plutôt de savoir comprendre un discours spécialisé et de pouvoir le décoder afin de mieux comprendre les cours magistraux.

Bien que beaucoup d'étudiants désirent pratiquer davantage la production orale, il serait difficile de concevoir un enseignement du français qui s'appuierait uniquement sur leurs souhaits, mais au contraire d'élaborer un curriculum qui se focaliserait sur leurs besoins, en fonction du contexte et de leurs points de vue.

En ce qui concerne les pratiques plurilingues, l'enseignante de langue que nous avons interviewée affirme utiliser l'arabe standard et l'arabe dialectal en classe (selon les situations).

L'enseignante a recours à la première langue de socialisation ou à l'arabe standard lorsqu'il s'agit de présenter aux étudiants l'équivalent d'un terme en français que les étudiants n'avaient pas compris auparavant. L'enseignante utilise ainsi l'arabe non pas comme outil avec des stratégies pédagogiques précises, mais plutôt comme une mesure d'explication, une issue de secours au cas où les étudiants ne comprendraient pas l'explication en français.

« **Enq** : est ce que vous communiquez en classe dans une autre langue

Inf : oui des fois j'utilise l'arabe

Enq : l'arabe dialectal / ou bien l'arabe standard ?

Inf : l'arabe standard / pour donner / ça dépend ça dépend des mots pour donner l'équivalent en arabe / des fois c'est en arabe dialectal / des fois c'est en arabe standard.

Enq : Donc vous utilisez une certaine compétence plurilingue pour enseigner aux étudiants

Inf : oui

Enq : d'accord / et dans quel cas vous parlez arabe en classe

Inf : c'est seulement pour donner le synonyme d'un mot qu'ils n'ont pas assimilé / même si je donne la définition en français et qu'ils n'arrivent pas à comprendre là je donne l'équivalent en arabe et là ils assimilent très bien.

Il faudrait signaler, que l'enseignante de langue n'évoque en aucun cas le technolecte lorsqu'elle parle de termes difficiles ou mal compris par les étudiants, elle parle de termes usuels relevant de la langue générale.

Par ailleurs, l'enseignante de langue partage le même avis des étudiants interviewés concernant le volume horaire consacré à l'enseignement du français à l'université. L'enseignante considère que l'enveloppe horaire est beaucoup trop mince comparé au niveau faible des étudiants qui nécessiteraient plus d'heures de cours pendant le semestre.

« **Enq** : vous pensez que c'est suffisant pour que les étudiants puissent acquérir...

Inf : non ce n'est pas assez

Enq : non ?

Inf : non pas du tout / se voir deux fois par semaine alors qu'ils ne / n'arrivent pas même pas à formuler une phrase / c'est pas assez »

Il est vrai que le volume horaire n'est guère suffisant pour l'enseignement du technolecte aux étudiants, sachant qu'il est amputé à cause des grèves et des nombreuses vacances pendant le semestre, c'est d'ailleurs l'une des plus grandes difficultés à laquelle est confronté l'enseignant-concepteur lorsqu'il doit élaborer un cours de FOS ou de FOU. Le volume horaire réduit implique une certaine rigueur dans la conception des curriculums et incite l'enseignant à choisir avec précision les contenus qui seront les plus indispensables pour les étudiants en fonction toujours de leurs besoins et du contexte dans lequel ils évoluent.

La gestion du temps consacré à l'enseignement / apprentissage du français a aussi été évoquée lors de l'entretien. L'enseignante rappelle encore une fois que l'organisation temporelle des activités ne se fait pas de manière logique. Dans le CRL on se contente de passer le plus rapidement possible les activités afin de terminer les dossiers avant la fin du semestre. Or, cette progression du cours faite à la hâte ne fait que compliquer la situation de l'étudiant qui ne prend pas le temps d'assimiler correctement ce qu'on lui enseigne.

« **Inf** : dans le manuel je ne vois pas / puisqu'il y a des exercices où on passe on passe / c'est comme des flashbacks on donne un peu de définitions et on passe / et ils font les exercices / sauf pour les exercices où ils doivent formuler des phrases / là il y a un petit peu / ils tardent à formuler des phrases »

La dernière question de l'entretien a été consacrée aux différentes propositions qu'envisagerait de mettre en œuvre l'enseignante pour améliorer l'enseignement du français à l'université.

L'enseignante de langue déclare lors de l'entretien que les classes sont trop chargées et que le nombre conséquent d'étudiants ne fait que rendre la tâche beaucoup plus difficile à l'enseignant, les étudiants ont donc encore plus de mal à comprendre lorsqu'ils sont nombreux dans un même groupe. L'une des solutions que propose l'enseignante est de travailler dans des classes de langue où il y'aurait

moins d'étudiants, cela permettra de travailler individuellement avec les étudiants au cas par cas.

« **Enq** : pour qu'on puisse perfectionner les cours de langue, quelles sont vos recommandations ? Qu'est ce que vous recommandez ?

Inf : déjà que les groupes ne soient pas nombreux / pour l'effectif il faut avoir moins d'étudiants par groupe / d'accord / et il faut essayer de travailler avec chaque étudiant / lui donner des conseils / par exemple quand il formule des phrases / de lui expliquer pourquoi il ne doit pas faire ça pourquoi ça / il faut travailler avec chaque étudiant tout seul / pas en groupe / en groupe ça ne marche pas. »

Les classes trop nombreuses demeurent un inconvénient de taille dans le CRL. Les administrateurs sont obligés de remplir les groupes à cause des salles peu disponibles et des créneaux horaires non flexibles. Lors de l'observation de classe, nous avons fait allusion à ce problème signalant le nombre important d'étudiants dans les groupes A qui dépassait la plupart du temps la quarantaine. Il est difficile de concevoir un enseignement efficace dans ces conditions, puisque l'approche suivie en classe de langue à l'université s'appuie sur l'approche actionnelle et l'approche communicative qui ne peuvent être appliquées que dans des classes où le nombre d'étudiants est assez restreint (environ 25).

Nous pensons ainsi que la recommandation faite par l'enseignante de langue est tout à fait fondée et que l'enseignement du français à l'université ne pourrait se pratiquer correctement dans des groupes pléthoriques.

Conclusion

Il est vrai que la phase des entretiens a été cruciale pour l'enquête dans la mesure où elle a permis de lever le voile sur différents aspects qui restaient sans réponse après l'observation et l'enquête par questionnaire.

Cette dernière phase de l'enquête nous a permis de connaître le point de vue de quelques étudiants sur plusieurs questions relevant de la motivation, de la pratique didactique dans les cours de langue, des difficultés qu'ils rencontrent dans les cours magistraux et sur le technolecte ainsi que son enseignement.

A travers les différents témoignages que nous avons pu relever au cours de cette enquête, il s'est avéré que la question de la motivation est beaucoup plus problématique que l'on ne le croyait. Les étudiants en réalité s'absentent aux cours de langue pour diverses raisons liées principalement aux créneaux horaires des cours de langue non adaptés à la vie estudiantine, aux comportements de quelques enseignants, mais surtout de la frustration et du manque de confiance en soi qu'ils ont accumulé depuis les années d'enseignement à l'école primaire, au collège et au lycée.

Par ailleurs, la majorité des étudiants qui ont fait l'objet de l'enquête par entretien ont affirmé avoir des difficultés pour comprendre les cours magistraux. Comme il a été indiqué lors de l'enquête par questionnaire, les termes scientifiques demeurent l'un des obstacles le plus importants entravant la bonne compréhension des cours magistraux de géologie et surtout de biologie. Ces mêmes termes scientifiques ne sont enseignés ni dans les cours magistraux, ni pendant les cours de langue. Les étudiants ayant du mal à les comprendre sont livrés à eux même et se contentent de chercher dans des dictionnaires de langue générale ou sur Internet.

Selon l'avis des étudiants de niveau B, les cours de langue ne répondent pas totalement à leurs besoins, beaucoup d'entre eux affirment que les cours sont beaucoup trop faciles et comportent des aspects de grammaire déjà étudiés pendant le cycle primaire et secondaire, alors qu'au contraire quelques étudiants du niveau A déclarent que les cours de langue sont difficiles et qu'ils n'arrivent pas à comprendre ce que dit l'enseignant en classe, cela montre qu'il existe un déséquilibre au niveau de l'ingénierie pédagogique que nous attribuons principalement à la mauvaise gestion des groupes.

D'autre part, les avis des étudiants sur les pratiques plurilingues en classe ne viennent que conforter les résultats et constatations que nous avons déduit lors des phases précédentes de l'enquête. L'usage de la L1 n'est pas vraiment considéré comme un outil et un moyen d'enseignement dans les cours de langue. La plupart des étudiants aussi ne désirent pas apprendre en utilisant l'arabe dialectal ou standard, sauf quelques étudiants qui aimeraient bien que l'enseignant puisse traduire de temps à autre les termes scientifiques complexes.

A travers les trois phases de l'enquête que nous avons menée, nous constatons que plusieurs dysfonctionnements et inadéquations existent dans le centre de ressources

en langue, à la fois d'ordre didactique et organisationnel, ils rendent l'apprentissage du technolecte beaucoup plus difficile aux étudiants.

Dans les chapitres qui vont suivre, nous essaierons d'analyser le contenu du manuel « *Cap université* », puis nous allons tenter d'identifier les besoins des étudiants en matière de technolecte en nous appuyons principalement sur les données collectées lors des étapes précédentes de l'enquête.

Chapitre IV : Le manuel de langue Cap université

Comme nous l'avons signalé dans la partie consacrée à l'observation, le manuel cap université est le seul support utilisé en classe. Les enseignants de langue sont en quelque sorte sommés d'utiliser le même manuel pour tous leurs cours et pour toutes les filières de la faculté des sciences. Cet usage exclusif du manuel permet d'enseigner le même contenu, ce qui facilite énormément la tâche aux responsables du CRL pour concevoir les évaluations.

Néanmoins, au moment d'interroger les enseignants de langue sur l'usage du manuel, nous avons aussi constaté que l'utilisation exclusive du manuel Cap université dans les cours de langue n'était pas seulement due aux consignes des administrateurs du CRL, mais qu'il y avait bel et bien d'autres facteurs qui entraient en jeu. Avec la masse horaire réduite et le nombre de dossiers à travailler pendant le semestre, les enseignants de langue n'arrivent pas à trouver le temps nécessaire pour pouvoir utiliser d'autres supports dans les cours de langue, ils sont obligés de terminer un nombre précis de dossiers (généralement trois à quatre dossiers par semestre) en un laps de temps réduit (approximativement 30 heures par semestre).

1) Le manuel, concept en didactique des langues

Puisque le manuel est le seul support dont disposent les étudiants pour pouvoir apprendre le français qu'il leur est nécessaire à l'université, nous avons jugé opportun de considérer ce support de cours comme un objet de recherche complétant l'investigation didactique effectuée précédemment, et ce, dans le but de mieux cibler les contraintes que peuvent subir les étudiants et les manques qu'ils ressentent au niveau du technolecte.

Toutefois, lorsque nous avons commencé notre recherche documentaire afin de trouver les outils nécessaires pour entreprendre une étude du manuel, nous avons été confronté à un sérieux problème. L'approche du FOS est une conception qui est plus ou moins récente comparée à celle du FLE ou du FLS, (celle du FOU l'est encore plus), les études comportant les fonds théoriques, ainsi que les pratiques de terrain commencent à émerger et à gagner du terrain face aux autres champs de la

didactique des langues. Mais celles qui ont pour objet d'étude les manuels de FOS sont à notre connaissance inexistantes. Malheureusement, nous n'avons trouvé aucune source traitant des manuels de FOS ou de FOU. De même que les travaux sur les manuels de langue dans les autres champs de la didactique des langues (FLE, FLS, FLM...) ne sont pas très nombreux.

Les études les plus récentes sur les manuels de langue sont souvent liées aux recherches de Michèle VERDELHAN-BOURGADE (2011). C'est d'ailleurs l'une des raisons qui nous a poussé à emprunter le modèle d'analyse de VERDELHAN et de l'appliquer au manuel Cap université. Nous avons aussi opté pour les critères d'analyse des manuels de VERDELHAN, parce que nous avons constaté qu'elle opérait dans un champ qui est quelque peu proche de celui du FOS, en effet la plupart de ses recherches entraient dans le cadre du FLS, ce qui est en notre faveur, car comme nous l'avons démontré précédemment, le FLS entretient différents points communs avec le FOS (voir chapitre FOS).

Bien entendu, il faudrait transposer la grille d'analyse proposée par VERDELHAN au type de manuel, au contexte, mais surtout à l'objet de notre étude qui est le technolecte.

Tout d'abord avant de commencer à parler plus longuement de la grille d'analyse, il faudrait aussi évoquer un tant soit peu le manuel, comme outil d'apprentissage, mais aussi comme concept et notion en didactique des langues.

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, « *En pédagogie, un manuel désigne : « tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études »* (Jean-Pierre ROBERT, 2008, p.124)

Le manuel contrairement aux autres ouvrages a l'avantage d'intégrer des contenus pédagogiques et des savoir-faire que l'apprenant pourra acquérir lui-même et qui l'aideront à apprendre plus facilement et de manière plus efficace.

« Le manuel scolaire possède différentes fonctions, accumulées au travers d'une longue histoire que certains chercheurs ont clairement exposée. La principale d'entre elles est de présenter, sous une forme condensée, des

connaissances et des activités d'une manière susceptible de favoriser leur apprentissage par l'élève ; cela le distingue d'autres ouvrages scientifiques n'ayant pas ce souci pédagogique. » (VERDELHAN-BOURGADE, 2002, p.8)

En dépit de la classification suivant les champs de la didactique des langues (manuel de FLE, de FLM, de FOS...), il existe une deuxième typologie des manuels liée essentiellement au public et aux conditions d'édition.

On distingue *les manuels généralistes*, qui sont produits habituellement par des auteurs et des maisons d'édition francophones (pour la plupart européennes) et qui touchent un public très vaste de différentes nationalités désireux d'apprendre le français. Ces manuels généralistes sont le plus souvent orientés vers une approche du FLE et sont élaborés selon une grille de niveaux internationale qui repose dans la majorité écrasante des cas sur le CECRL. Parmi ces manuels on peut citer ; *ALTER EGO, FORUM*, ou encore *ESPACES...*

Le deuxième type de manuels qu'on appelle *manuel contextualisé* est dédié contrairement au premier (au *manuel généraliste*) à un public et à un contexte spécifique, ils sont généralement élaborés localement (mais pas nécessairement édités dans le pays d'origine) suivant les besoins et les spécificités du contexte (public, culture, société...). Ce type de manuel est beaucoup plus orienté vers le FLS (comme c'est le cas des manuels scolaires de l'enseignement public) et dans quelques rares situations vers le FOS, comme le manuel de l'école bancaire au Maroc ou le manuel Cap université qui est utilisé à l'université comme support de cours de langue et qui constitue bien entendu l'objet de recherche dans ce chapitre.

2) Présentation de la grille d'analyse de

VERDELHAN

La grille de VERDELHAN propose une approche analytique globale comportant cinq niveaux :

- Des aspects contextuels comme les conditions d'élaboration du manuel (qu'elles soient politiques ou éditoriales), le type de public (adolescent, jeunes adultes, adultes...), la situation d'utilisation (zone géographique, visée du manuel...).

- Des aspects méthodologiques comme l'arrière-plan méthodologique (champs valorisés dans le manuel)
- La structure (macro structure : titre, couverture...), (micro structure : unités, rubriques...)
- Le contenu (approche en DDL, la progression, les activités, le contenu linguistique et discursif...)
- Les valeurs et les aspects de la société.

Cependant, il est à noter que les critères d'analyse de la grille de VERDELHAN ont été élaborés en fonction du FLS, et bien que ce champ de la didactique des langues partage quelques points communs avec le FOS et le FOU, nous pensons qu'il faudrait davantage l'adapter au contexte et à la problématique de notre étude qui n'est autre que le technolecte.

« Les éléments factuels ci-dessus, ne forment pas à eux seuls une grille d'analyse des manuels qui serait passe-partout. Comme dans toute étude didactique, le travail sur les supports suppose la combinaison de ces éléments avec deux paramètres consubstantiels de la recherche, la démarche méthodologique adoptée et le point de vue choisi. » (VERDELHAN BOURGADE, 2011, p.310)

Pour peaufiner la grille d'analyse, nous allons intégrer un autre critère en rapport avec la spécialisation et le technolecte. Ainsi, nous essaierons de voir le degré d'adaptabilité du manuel aux domaines de la biologie et de la géologie tant sur le plan linguistique que thématique.

Nous n'oublierons pas d'ajouter aussi qu'il est fort probable que nous reprenions quelques informations et données que nous avons déjà explicitées lors de l'observation. Cela pourrait en effet paraître redondant, mais nous pensons qu'il est important de récapituler certaines informations parce qu'elles font partie intégrante des réponses attendues par la grille d'analyse de VERDELHAN.

3) Les conditions de production du support

3-1) Les conditions politiques

Le manuel Cap université a vu le jour dans le cadre du programme d'urgence en 2009 (voir chapitre sur l'enseignement du français au Maroc), il a été élaboré pour répondre à un appel pour la mise en place de cours de langue à l'université marocaine, dans toutes les facultés et pour toutes les filières.

Le projet d'élaboration du manuel a été dirigé par la Commission Nationale des Langues et a été soutenu par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

Le présent manuel a été réalisé dans le cadre du dispositif intégré de l'enseignement des langues, coordonné par le Professeur Mohammed ESSAOURI, Président de l'université Ibn Tofaïl de Kénitra, pour répondre aux orientations du Programme d'urgence 2009-2012.

Cet ouvrage est le fruit d'un travail d'équipe mené par la Commission Nationale des Langues regroupant les coordonnateurs de l'enseignement des modules Langues et Communication dans les universités marocaines et soutenu par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique et la Conférence des Présidents des Universités Marocaines.

didier

Ministère de l'Éducation Nationale,
de l'Enseignement Supérieur,
de la Formation des Cadres
et de la Recherche Scientifique



Nous pouvons donc affirmer que ce support est un manuel d'État, conçu par l'État et destiné prioritairement à l'université marocaine publique.

Si les origines du manuel sont indiquées dans le support, il n'en est pas autant pour les sources de financement. Les noms des organismes ou des personnes qui ont financé ou contribué au financement du projet ne sont mentionnés dans aucune partie du support. Malheureusement, nous n'avons pas pu obtenir d'informations officielles sur la source de financement, même en menant une investigation auprès des administrateurs du CRL.

Cependant, en effectuant une recherche sur Internet nous avons découvert que le programme d'urgence de 2009 a été financé en grande partie par plusieurs organismes étrangers et internationaux, comme la Banque Africaine pour le Développement (BAD), la Banque Européenne d'Investissement (BEI), la Banque Mondiale, la Commission européenne ainsi que l'Agence Française de Développement¹³. Nous pensons ainsi que ces quatre organismes pourraient être à l'origine du financement du manuel *cap université*. Cette information reste tout de même douteuse, car nous ne sommes pas sûr de la fiabilité de la source.

Le manuel Cap université n'est pas distribué gratuitement, il coûte 10dhs (environ 1.2 dollar) et il est vendu dans les locaux administratifs du CRL. Lorsque nous avons entamé notre enquête de terrain (année universitaire 2010 / 2011), la disponibilité des manuels ne posait pas de problèmes, les étudiants arrivaient à trouver le manuel facilement et rapidement.

Nous pensons que le tarif du manuel est des plus abordables, compte tenu du niveau socio-économique bas de beaucoup d'étudiants. Vu la qualité du papier, des graphiques le coût de production du manuel à l'unité dépasse largement 10 dhs, c'est pour cela que nous saluons les efforts qui ont été consentis pour faire diminuer le prix de vente.

Le manuel cap université est donc un manuel contextualisé, élaboré par l'Etat et peut être financé par des organismes internationaux pour le développement. Nous pensons que dans une visée politique et institutionnelle, il marque une nouvelle ère de l'enseignement du français à l'université puisque c'est la première fois que l'on élabore un support de cours exclusivement destiné à l'enseignement du français à l'université et au niveau national.

3-2) Les conditions éditoriales

Si la commande du manuel émane bien de l'Etat marocain et plus particulièrement de la Commission Nationale des Langues du Maroc, l'édition est au contraire étrangère et plus précisément française. C'est l'éditeur Didier qui a pris en charge l'édition du support et nous ignorons comment cela a pu se faire. En cherchant sur Internet nous n'avons trouvé aucune source d'appel d'offres concernant l'édition d'un

¹³ Source : <http://maghrebinfo.actu-monde.com/archives/article6402.html>

manuel pour l'université, ceci reste une énigme que les responsables et les dirigeants n'ont pas l'intention de dévoiler.

Si l'éditeur Didier est considéré comme l'une des références en matière d'élaboration et d'édition de manuels de langue, nous nous désolons tout de même que l'édition du support de cours *Cap université* ne soit pas confiée à un éditeur marocain. Au Maroc les professionnels de l'édition ne manquent pas et sont tout aussi expérimentés en la matière que Didier. Avoir confié le marché d'édition du manuel à un éditeur marocain aurait encouragé d'avantage l'édition de livres au Maroc tant sur le plan économique que professionnel.

La première édition du manuel est très récente, elle date de 2009 sous l'ISBN 978-2-278-06583-7, nous n'avons jusqu'à maintenant aucune information sur une éventuelle deuxième édition et nous pensons que cela n'est pas encore près de se réaliser. Le manuel est encore récent et n'a pas encore eu le temps de faire ses preuves sur le terrain. De plus, nous ne pensons pas qu'il y ait encore d'études scientifiques faites sur le manuel qui jugeraient ou évalueraient ses capacités.

Par ailleurs, les noms des auteurs et des concepteurs figurent dans la page de garde du manuel.

Jamila AHNOUCH

Enseignant-chercheur à l'Université Ibn Zohr - Agadir

Mohammed KEMBOUCHE

Enseignant-chercheur à l'Université Mohammed Premier - Dujda

Mohammed Chakib TAZI CHERTI

Enseignant-chercheur à l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah - Fès

Ils occupent tous le poste d'enseignants-chercheurs dans diverses universités du Royaume. Etant donné leurs noms et prénoms et les postes qu'ils occupent, nous pensons vraisemblablement que les trois auteurs sont de nationalité marocaine. Toutefois, nous regrettons qu'il ne figure pas dans le manuel plus d'informations sur les auteurs. Dans beaucoup de manuels de langue, les utilisateurs peuvent retrouver une foule d'informations sur les auteurs, comme leurs formations ou leurs nationalités. Nous aurions aimé trouver plus de renseignements, par exemple les spécialités dans lesquelles exercent les auteurs. D'autres enseignants ont contribué

partiellement à la conception du manuel, pour preuve, des remerciements leur sont adressés aussi dans la page de garde.

Tous nos remerciements aux professeurs :

M. Jean-Louis CHISS

M. Mohamed Amal CHLYEH

M. Sadok KHAZROUNI

Mme Mounia TAJJANI

Comme nous l'avons dit quelques lignes plus haut, *Cap université* est destiné à tous les étudiants de l'université et pour qu'il puisse répondre aux exigences des trois facultés des universités marocaines (facultés des Sciences, Facultés des Lettres et des Sciences Humaines, Faculté des Sciences économiques et juridiques), les concepteurs ne pouvaient bien entendu pas se contenter d'un seul manuel, mais bien d'une collection qui ciblerait les spécificités de chaque contexte.

Il existe ainsi trois variantes du manuel *Cap université* incluant un contenu spécifique pour chaque faculté :

Le manuel vert est destiné à la faculté des Sciences incluant les filières SVI/ STU (Sciences de la vie/ Sciences de la terre et de l'Univers), SMA/SMI (Sciences mathématiques appliquées, Sciences mathématiques informatiques), SMP/SMC (Sciences de la matière physique, sciences de la matière chimie).

Le manuel rouge est destiné à la faculté des Sciences juridiques et économiques incluant les filières Sciences économiques et les filières sciences juridiques.

Le manuel violet est destiné à la faculté des Lettres et des sciences Humaines et Sociales incluant les filières Etudes françaises, Etudes anglaises, Etudes arabes, Géographie, Histoire et civilisations, Etudes islamiques, Sociologie.

Nous concentrerons notre analyse sur le manuel vert, pour la simple est bonne raison que c'est le support utilisé dans les cours de langue pour les filières SVI/STU.

Par ailleurs, le manuel est accompagné d'un support audio sous forme de CD. Il contient les pistes des enregistrements audio pour les activités de compréhension orale et de phonétique. Les pistes sont sous format mp3.

3-3) Le public visé

Cap université est un manuel contextualisé, il a été élaboré en fonction d'un public spécifique. Les étudiants inscrits en semestre 1 et 2 à la faculté des Sciences constituent prioritairement le public auquel ce manuel est destiné. Bien entendu, cap université peut parfaitement être utilisé dans un contexte similaire à celui de l'université, mais il faudrait tenir compte des paramètres du cours et des besoins des apprenants.

Les spécificités du public à l'université sont très hétérogènes, beaucoup d'étudiants viennent de villes, de milieux différents et n'ont pas tous suivi le même cursus scolaire. Certes, la plupart des étudiants inscrits à l'université sont issus de l'école publique, mais il existe aussi quelques étudiants qui ont suivi leurs études dans des écoles privées et même à la mission française.

De même que l'âge des apprenants est aussi diversifié. La grande majorité des étudiants nouvellement inscrits en semestre 1 ont entre 18 et 22 ans, mais il y a aussi quelques fonctionnaires beaucoup plus âgés, qui s'inscrivent à l'université pour poursuivre leurs études. Bien qu'ils ne soient pas nombreux, ils entrent aussi dans le cadre de cette étude parce qu'ils sont obligés d'assister aux cours de langue pour valider le module *langue et communication et informatique*.

Le niveau en langue des étudiants est aussi hétérogène, ceci est tout à fait normal parce que les étudiants sont, comme nous venons de le citer, issus de milieux, mais aussi de classes sociales différentes, ce qui fait que beaucoup d'étudiants n'ont pas suivi le même cursus scolaire. Les écoles privées au Maroc proposent généralement plus de séances de français que les écoles publiques, de même que les écoles publiques dans les périmètres urbains pratiquent mieux l'enseignement du français que celles dans les régions rurales.

Tous ces paramètres font que le niveau en langue des nouveaux arrivants à la faculté des Sciences n'est pas le même.

Dans le chapitre consacré à l'observation nous avons largement parlé du niveau des étudiants et nous avons dit que la répartition des niveaux se fait à l'aide d'un test de positionnement en ligne qui répertorie automatiquement les apprenants dans quatre niveaux : A1, A2, B1 et B2 du CECRL.

Sur la page de garde du manuel, est inscrite la mention *niveau B1 du CECRL* et dans la préface, le Président de l'université Ibn Tofail, M. ESSAOURI mentionne que

le manuel est destiné aux apprenants de niveau A1 et a pour objectif de les amener au niveau B1 du CECRL à la fin de l'année universitaire.

Le manuel s'adresse aux étudiants de niveau A1-A2, selon la classification du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), inscrits aux semestres I et II des filières Sciences et techniques et vise à les amener au niveau B1 à la fin de la 1^{re} année universitaire.

D'après l'investigation que nous avons menée dans les locaux du CRL, la majorité des étudiants inscrits dans la filière SVI/STU ont un niveau A1 en français, alors qu'une minorité a le niveau B1.

Renforcement en langue française Niveau B1 du CECRL

Filières Sciences et techniques
Module transversal de 1^{re} année de Licence

Toutefois, ce que nous arrivons très mal à concevoir, c'est l'utilisation du manuel Cap université dans les cours de langue des étudiants de niveau B1. Le manuel de par les mentions signalées dans la page de garde, mais aussi dans la préface, n'est logiquement destiné qu'aux étudiants du niveau A1 ou à la rigueur A2 et dont l'objectif serait de les amener au niveau B1 du CECRL.

Comme nous l'avons déjà dit, le manuel est le seul support à la faculté des Sciences et les enseignants sont obligés de suivre le même programme.

De plus, le public à l'université est connu pour être très nombreux. Seulement pour la filière SVI/STU, les enseignants ont à faire pour l'année universitaire 2010 / 2011 à 764 étudiants et le nombre augmente chaque année. Les enseignants de langue se retrouvent dans la plupart du temps confrontés à des classes archicomblées regroupant plus d'une quarantaine d'étudiants, surtout pour les groupes de niveau A. Le manque de salles a considérablement affecté l'organisation des cours ce qui a obligé les administrateurs à placer davantage d'étudiants dans les mêmes groupes.

Nous ne pensons pas que l'utilisation du manuel serait appropriée dans des classes avec un nombre large d'étudiants. Beaucoup d'activités dans le manuel ont été élaborées suivant la démarche et la pédagogie de l'approche actionnelle et de la tâche (comme les exercices de production orale, les exercices de compréhension orale, l'écoute et même quelques activités en relation avec la pédagogie de projet) et il serait difficile de mettre en pratique ces activités didactiques dans des classes où le nombre d'étudiants dépasse la quarantaine. Pour que les conditions d'utilisation du manuel soient idéales et conformes aux préconisations du CECRL, il aurait été plus approprié de mettre en place des classes dont le nombre ne dépasserait pas 25 apprenants. Ceci permettrait à l'enseignant de mieux bénéficier des capacités du manuel et de l'utiliser avec discernement.

3-4) La situation d'utilisation

Au Maroc, le statut de la langue française est quelque peu ambigu (voir chapitre sur l'aménagement linguistique), dans les textes de loi elle est considérée comme étant une langue étrangère *privilegiée*, mais il en est tout autrement dans la réalité. Le français bénéficie d'une place de choix dans la société marocaine où il est pratiqué dans plusieurs secteurs importants comme dans les mass médias, dans les administrations qu'elles soient publiques ou privées et surtout à l'école. Dans l'enseignement public, le français est enseigné comme matière à partir de la deuxième année du primaire, et ce, jusqu'à la dernière année du secondaire (baccalauréat). A l'université encore le français est très présent, puisqu'il est la langue communication par excellence dans les filières scientifiques. A partir de là, nous pouvons affirmer que le l'enseignement du français ne s'apparente pas vraiment au Français Langue Etrangère, mais bien plus au Français Langue Seconde.

L'utilisation du manuel entre dans le cadre de la scolarisation à l'université. En effet si les cours de langue sont bien des cours de soutien et de remise à niveau en langue, ils sont comptabilisés et constituent 50% de la note globale du module *langue et communication et informatique*. Le manuel est ainsi un support servant à être utilisé à des fins scolaires et universitaires pour un public prioritairement étudiant.

L'usage du manuel en classe est globalement dirigé par l'enseignant de langue. C'est lui qui choisit les unités à travailler, les exercices, les contenus, mais aussi les activités à faire en dehors de la classe. La démarche proposée par le manuel ne se base pas entièrement sur l'auto apprentissage, mais plutôt sur une action didactique où l'enseignant jouerait beaucoup plus le rôle de médiateur et de facilitateur cherchant à développer prioritairement l'autonomie de l'apprenant.

Plusieurs indices dans le manuel montrent l'importance qui a été donnée à l'autonomisation de l'apprenant. Effectivement, beaucoup d'activités dans le manuel ont pour objectif non seulement de pousser l'apprenant à travailler seul, mais aussi à s'auto évaluer, comme c'est le cas de la rubrique *je m'évalue* présente à la fin de chaque dossier.

je suis capable de...

	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
a. Compréhension			
> comprendre un test sur l'utilisation du téléphone portable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> comprendre un document oral sur les TICE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> comprendre un texte sur la nanotechnologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> comprendre un texte sur la modélisation informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> comprendre un document oral sur les nouvelles technologies médicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> comprendre des documents sur la répartition des ressources numériques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Production			
> répondre à un test et d'en interpréter les résultats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> donner mon avis sur les TICE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> présenter une application des nouvelles technologies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> rédiger une synthèse à partir de documents traitant d'un sujet commun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> préparer un bulletin d'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Compétence grammaticale			
> utiliser les adjectifs indéfinis pour exprimer une quantité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> transposer un texte au style indirect	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> utiliser les pronoms personnels <i>y</i> et <i>en</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Compétence lexicale			
> comprendre et utiliser le lexique relatif à l'informatique et aux TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> interpréter des données chiffrées, des pourcentages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> définir les domaines d'application de la technologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Compétence orthographique et phonétique			
> distinguer les sons [a] et [e]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> distinguer les sons [œ] et [e]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
> distinguer les sons [œ] et [u]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bien entendu, l'intervention de l'enseignant est souvent nécessaire pour mieux encadrer l'action de l'apprenant et l'initier à l'auto formation surtout lors des premières activités.

Nous détaillerons d'avantages ces aspects didactiques dans la partie consacrée à l'utilisation du manuel.

3-5) L'arrière-plan méthodologique du moment de conception du manuel

Si l'élaboration des manuels de français au Maroc relève majoritairement de l'approche du Français Langue Seconde, il en est tout autrement des cours de langue à l'université. Suivant, le contexte d'utilisation du manuel et les spécificités du terrain, comme le volume horaire qui ne dépasse guère les trente heures par semestre, le type de public, mais surtout les domaines de spécialisation (biologie, géologie, chimie, physique...), nous pensons que le manuel Cap université a été élaboré dans une perspective du FOS et plus précisément du FOU. En réalité il serait difficile d'interpeller des concepts théoriques en FLE en FLM ou même en FLS pour pouvoir faire face aux contraintes de temps et des spécialités des domaines. Nous pensons que les fonds théoriques du FOS et assurément du FOU seraient les plus adaptés pour prévoir des solutions crédibles et réalisables dans le contexte de l'enseignement du français à l'université marocaine.

En ce début du XXIe siècle, les études sur le Français sur Objectifs spécifiques battent leur plein. Avec la multiplication des domaines et les demandes croissantes en formation de français pour des contextes professionnels, les enseignants formateurs s'inspirent de plus en plus des modèles théoriques et des expériences dans le champ du FOS pour élaborer les curriculum. De plus l'enseignement des matières scientifiques à l'université en français et dans la majorité des pays du Grand Maghreb, incite les responsables dans les ministères à faire appel aux spécialistes du FOS pour élaborer des programmes et des formations en français afin d'aider les étudiants à comprendre leurs cours dans leurs spécialités.

Toutefois, tout ce que nous venons d'affirmer relève principalement de l'investigation didactique que nous avons menée sur le terrain. En effet, aucune mention apparente dans le manuel n'indique un attachement à une quelconque approche. Nous avons

citée principalement le FOS et le FOU, parce que nous avons pu comparer les pratiques de terrain aux approches théoriques du FOS et il s'est avéré qu'il y avait énormément de points communs entre la démarche du FOS et l'ingénierie pédagogique mise en place à l'université marocaine.

4) L'objet

4-1) La macrostructure (ou organisation générale)

La macro structure ou l'organisation générale d'un manuel renvoie généralement à sa construction et à l'organisation des chapitres, des unités et du contenu. Elle est primordiale à la fois pour l'enseignant, mais aussi pour l'apprenant. Un manuel correctement structuré facilite l'utilisation et permet aux apprenants de mieux s'habituer au support.

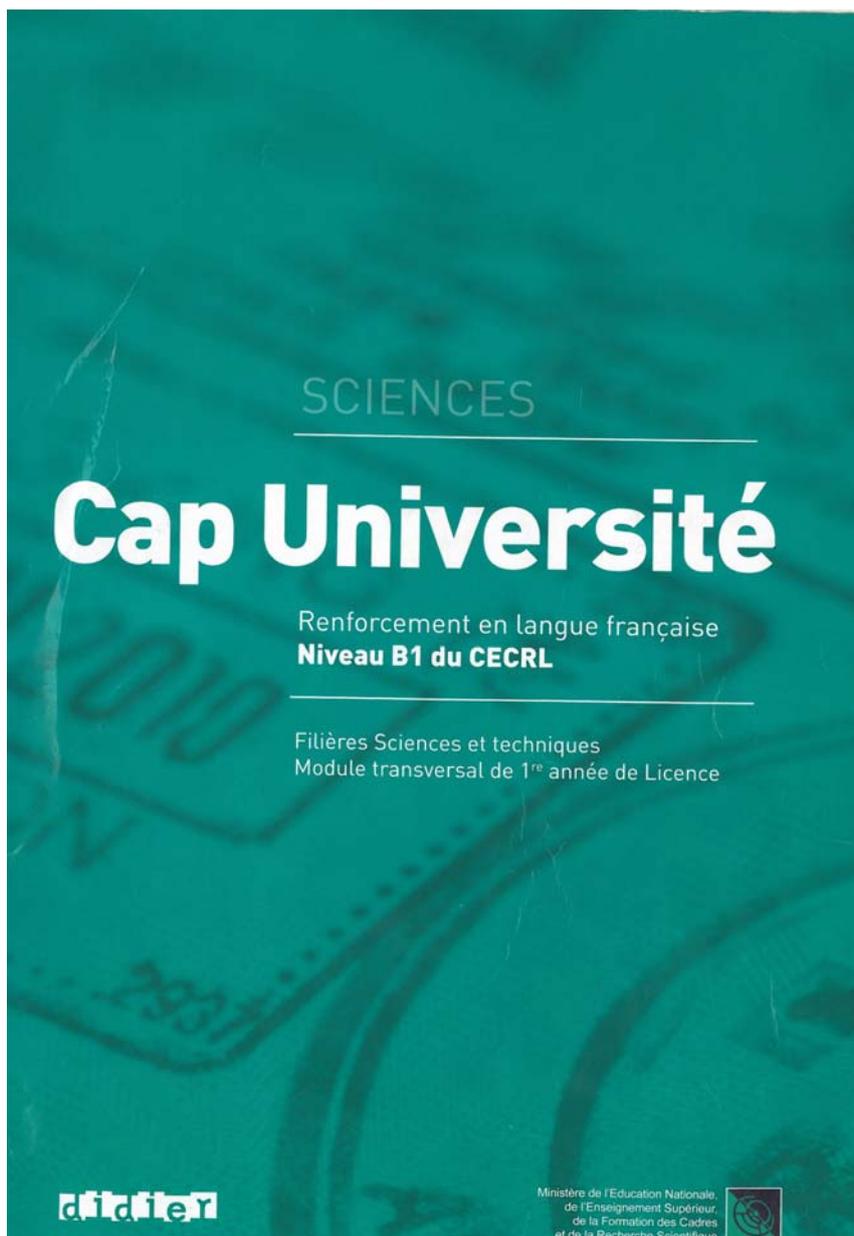
Avant de parler de l'organisation du manuel il serait pertinent aussi d'étudier la couverture du support et qui dit couverture, dit aussi le titre du manuel *cap université*, qu'elle est donc sa signification ?

Selon le dictionnaire *Petit Robert* édition 2010, le terme *cap* signifie :

1. *Pointe de terre qui s'avance dans la mer [...]*
2. *Franchir, passer, dépasser un cap, une certaine limite (comportant l'idée de difficulté)[...]*
3. *direction d'un navire, d'un avion. Mettre le cap sur : se diriger vers. Changer de cap, de direction...*

Nous pensons ainsi que le terme *cap* dans le titre du manuel renvoie à la troisième définition, et signifie une direction et une route à suivre vers l'université, les sciences et les savoirs. Les auteurs du titre veulent insinuer qu'un étudiant apprenant le français à l'aide du manuel met le cap vers l'université, c'est-à-dire qu'il a plus facilement accès aux savoirs universitaires et que le manuel est une marque d'accès aux sciences et à la réussite scolaire.

Le titre du manuel paraît de notre point de vue adapté au contexte et à la situation d'utilisation, car le rôle du manuel de langue est avant tout de fournir aux étudiants des outils linguistiques pour les aider à mieux comprendre les cours magistraux.



Le titre est placé pratiquement au centre de la couverture en gras en blanc, d'autres indications viennent s'ajouter comme des sous-titres spécifiant le public auquel le manuel est destiné :

Renforcement en langue française

Niveau B1 du CECRL

Filières sciences et techniques

Module transversal de 1^{ère} année de licence

La mention *Sciences* se place en haut du titre et indique que le manuel est la variante destinée à la Faculté des Sciences. Alors que tout en bas de la couverture se placent les logos de l'éditeur *Didier* et du *Ministère de l'Éducation Nationale, de*

l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, ce qui prouve que le support est un produit de l'Etat et élaboré par l'Etat.

Nous avons été particulièrement touché par le soin qui a été apporté à la confection de la couverture, elle reste simple et sobre mais réussie au niveau esthétique. En effet, la couleur, les graphismes et les polices d'écriture sont soignés et invite l'utilisateur à ouvrir le manuel et à découvrir son contenu.

La structure du manuel est détaillée dans les pages 4 et 5 et c'est une très bonne chose, cela permettra à l'utilisateur de pouvoir comprendre plus facilement l'agencement des contenus.

Le manuel comporte au total 8 dossiers constituant le corps du manuel, chaque dossier évoque une thématique qui est étroitement liée aux sciences, comme l'environnement, la conquête de l'espace ou encore les nouvelles technologies.

Le support englobe aussi une partie de bilans intégrant des séries d'activités et d'exercices (récapitulatifs de production écrite et orale et de compréhension écrite et orale), une partie des annexes où l'on peut trouver des outils de travail comme un tableau de conjugaison et un précis grammatical et enfin une dernière partie contenant la transcription des pistes audio, le tout dans 144 pages.

Le tableau suivant résume la structure du manuel :

Partie	Thème / contenu	Nombre de Pages
Préface	Mot du président de l'université Ibn Tofail	1 (Page 3)
Explication de la structure du manuel	-	2 (pages 4 et 5)
Tableau des contenus (table des matières)	-	4 (pages 6, 7, 8, 9)
Sommaire des dossiers	-	1 (page 10)
Dossier 1 <i>Mon avenir</i>	Les études universitaires et les perspectives d'avenir	12
Dossier 2 <i>Les mystères de l'univers</i>	La conquête de l'espace	12

Dossier 3 <i>Les formes de vie</i>	La biologie et la modification génétique	12
Dossier 4 <i>L'environnement</i>	La pollution et la préservation de la nature	12
Dossier 5 <i>Sciences et recherche</i>	La recherche scientifique	12
Dossier 6 <i>Découvertes et progrès scientifiques</i>	L'innovation scientifique et technologique	12
Dossier 7 <i>Sciences et technologies</i>	Le progrès technologique	12
Dossier 8 <i>Sciences et éthique</i>	La recherche scientifique et les questions morales	12
bilans	Série d'exercices récapitulatifs des 8 dossiers	10
Annexes	<ul style="list-style-type: none"> • Grilles pour les projets de fin de dossier • Précis grammatical • Tableau de conjugaison • Transcription des enregistrements 	28

La structure du manuel paraît pour le moins très simple, la distribution des contenus est agencée de manière équitable et tous les dossiers ont exactement le même nombre de pages. De même que les bilans et les annexes à la fin du manuel sont aussi bien organisés.

L'utilisateur ne trouvera certainement pas de difficultés pour se repérer dans les parties et les dossiers, l'explication de la structure du manuel ainsi que le tableau de contenu lui facilitent énormément la tâche pour pouvoir trouver la thématique d'un dossier.

Cependant, nous regrettons que le tableau des contenus ne puisse détailler les exercices et les noms des activités. Nous aurions préféré que la grille et les sommaires puissent être un peu plus précis et intègrent tous les exercices contenus dans le manuel.

Mais le plus grand point faible du manuel réside surtout dans l'absence de glossaire. Avec les domaines spécifiques et les multiples appellations qui s'y intègrent, nous pensons qu'il aurait été important d'intégrer dans le manuel un glossaire comportant des explications, des définitions de termes spécialisés des filières de la Faculté des Sciences. Il est vrai que dans les guides pédagogiques que l'on fournit aux enseignants figure aussi un glossaire comportant quelques termes spécifiques propres aux différentes filières. Cependant, les étudiants n'ont pas accès à ce glossaire qui de toute façon ne répondrait pas totalement à leurs besoins en matière de technolecte. Le glossaire ne comporte que les définitions de quelques termes dans la plupart sont déjà présentes dans le manuel et que l'on retrouverait aussi dans n'importe quel dictionnaire de langue générale. Nous pensons en réalité que ce glossaire n'est pas assez spécialisé, puisqu'il ne traite pas le lexique spécifique propre aux domaines étudiés dans la Faculté des sciences.

Nous avons précédemment parlé dans le chapitre consacré aux langues spécialisées du lexique et nous avons spécifié que le technolecte des domaines modernes englobe trois classes lexicales dont le *vocabulaire général à orientation scientifique*, le *lexique spécifique au domaine* et le *lexique usuel*. Si le manuel se destine principalement à quatre filières, nous pensons qu'il aurait été plus judicieux d'élaborer un glossaire en fonction de chaque spécialité et de chaque filière, englobant les termes spécialisés les plus ambigus que les étudiants auraient forcément du mal à trouver dans les dictionnaires. Intégrer un glossaire dans le manuel pourrait permettre aux étudiants de facilement retrouver les explications des termes qu'ils ne comprennent pas et de se familiariser au technolecte des disciplines scientifiques.

De même que nous regrettons aussi que la progression du manuel et l'organisation des dossiers se fassent en fonction des thématiques. Si le manuel s'inspire du CECRL comme il est mentionné dans la couverture, il aurait été aussi plus convenable d'adopter une progression qui ne suit pas le raisonnement thématique, mais plutôt celui des compétences. Le manuel a pour objectif majeur de transmettre aux apprenants des compétences et des savoir-faire, il aurait été plus utile pour les

étudiants que les concepteurs organisent les contenus explicitement non pas selon les thèmes, mais plutôt suivant les compétences à enseigner.

4-2) La microstructure (ou organisation d'une unité)

Chaque dossier du manuel comporte respectivement 5 doubles pages structurées en 5 rubriques, plus une page d'autoévaluation.

La première rubrique comprise dans la première double page est appelée *paroles en liberté*, elle comporte des activités de production et de compréhension orale. Elle a pour objectif d'introduire l'apprenant dans le vif du sujet et de l'inciter à explorer et à discuter de la thématique du dossier.

La deuxième rubrique *je m'entraîne* comporte principalement des activités de langue. L'apprenant travaille des exercices de grammaire et de conjugaison rencontrés dans les activités précédentes.

La troisième rubrique appelée *paroles de spécialistes* incite l'apprenant à discuter d'un domaine spécifique étroitement lié aux sciences, ce sont généralement des activités de compréhension écrite et orale.

La quatrième rubrique *ici et ailleurs* comporte un texte avec des questions de compréhension dont le sujet se rapporte à des aspects socioculturels.

Enfin, la dernière rubrique *projet* constitue la dernière étape du dossier. Elle permet à l'étudiant de réaliser un projet en groupe en dehors de la classe.

A la fin de chaque dossier s'ajoute une page d'autoévaluation qui permet à l'étudiant de savoir s'il a acquis les savoir-faire et les contenus enseignés dans le dossier.

Il est à noter aussi que la structure et la composition des différentes rubriques sont expliquées dans les pages 4 et 5, ce qui est parfaitement utile pour des apprenants avertis désirant utiliser le manuel sans l'aide de l'enseignant

Après avoir feuilleté le manuel plusieurs fois nous constatons qu'il est bien structuré, à la fois au niveau macro et micro. Les rubriques ne sont pas nombreuses et ne changent pas. Seuls les dossiers, les thématiques et les contenus changent. L'utilisateur ne met pas beaucoup de temps à s'adapter au manuel et arrive facilement à se repérer et à savoir quels sont les activités et les aspects langagiers qu'il travaille.

Outre les textes et les activités de langue, le manuel comporte aussi beaucoup d'illustrations. Elles sont surtout présentes dans les rubriques *paroles en liberté* et

L'EAU SUR MARS ?

Jadis, un liquide a coulé sur la planète Mars, peut-être l'eau !



« C'est un petit pas pour l'homme, un grand saut pour l'humanité »

NEIL ARMSTRONG,
20 JUILLET 1969

Le tourisme spatial

Le 28 mars 2001, le milliardaire américain Dennis Tito est devenu le premier touriste de l'espace. Vouloir réaliser son rêve d'enfant, cet ancien ingénieur de la NASA, spécialiste du calcul des trajectoires, s'est offert le luxe d'un séjour de 7 jours 22 heures et 4 minutes dans la station Mir. Son ticket lui a coûté 10% de sa fortune.

5) Le contenu méthodologique

5-1) Les références revendiquées et la réalité du support

Les auteurs et les concepteurs du manuel n'ont pas prêté beaucoup d'attention à la visibilité théorique dans le manuel. La seule mention du CECRL indiquée dans la couverture et dans la préface peut nous donner une idée sur la nature de la méthodologie privilégiée par les concepteurs du support *Cap université*.

Si dans le manuel aucune indication théorique n'est mentionnée, il en est tout autrement dans les guides pédagogiques distribués aux enseignants. On y retrouve plusieurs concepts et notions relevant principalement des différents champs de la didactique des langues, comme : *objectifs communicatifs et savoir-faire, objectifs linguistiques, écoute active, autonomie, compétences linguistiques et communicationnelles*.

Toutefois, même si quelques notions sont apparentes dans le guide pédagogique, on n'y retrouve pas d'indications précises sur l'approche privilégiée par les concepteurs du manuel.

En vérité, nous avons été quelque peu surpris par le manque de données théoriques à la fois dans le support, mais surtout dans le guide pédagogique. En effet, le guide

pédagogique devrait normalement englober des notions théoriques, des concepts précis en didactique des langues pour permettre à la fois à l'enseignant de positionner sa pratique pédagogique dans un cadre théorique précis et lui permettre de connaître les différents outils dont il aura besoin pour pouvoir effectuer correctement les tâches.

Le guide pédagogique du manuel *cap université* paraît beaucoup plus comme un inventaire de comportements ou une ligne de conduite que l'enseignant devra suivre en classe, ainsi que les corrigés des exercices. Ce sont des séries de conseils et de démarches que l'on demande à l'enseignant d'appliquer minutieusement, sans aucun *background* théorique.

Le cadre théorique et l'approche adoptée par les concepteurs du manuel *cap université* paraissent difficiles à identifier de manière objective, mais en dépit du manque de données apparentes sur les fonds théoriques, nous pouvons tout de même déduire à partir des types d'activités présentes dans le manuel, des différentes notions et des consignes contenues dans le guide pédagogique la visée théorique implicite sur laquelle se base le manuel *cap université*.

En réalité, nous supposons que les concepteurs se sont forcément inspirés de l'approche actionnelle pour la mise en place des activités du manuel. Plusieurs indices nous le prouvent.

Premièrement, la mention du CECRL présente dans la couverture et dans la préface du manuel montre effectivement que le manuel tend vers l'approche actionnelle car c'est l'approche privilégiée et préconisée par les auteurs du Cadre.

Deuxièmement, les notions présentes dans le guide pédagogique sont issues de différentes approches (les concepts de *compétence* et de *savoir-faire* sont principalement liés à l'approche par compétence, de même que la notion d'*objectifs communicationnels* provient de l'approche communicative), dont s'inspire fortement l'approche actionnelle (voir chapitre consacré au CECRL).

Troisièmement, la structure des activités dans le manuel rappelle fortement l'approche par tâches (micro tâches successives pour la réalisation de la tâche), qui constitue le socle de l'approche actionnelle.

Finalement, l'importance accordée à l'autonomisation de l'apprenant dans le manuel et qui figure comme notion de base dans le CECRL.

Certes, tous les aspects cités ci-dessus incitent à dire que l'approche actionnelle est la référence théorique revendiquée par les concepteurs du manuel *cap université*, mais est-elle toujours liée aux choix des contenus ?

La notion d'*action* ou d'*agir d'enseignement* est prédominante dans l'approche actionnelle, elle guide la démarche de l'enseignant dans la classe de langue et contribue aussi à définir les objectifs du concepteur lors de l'élaboration d'un manuel (voir chapitre sur le CECRL). Le but affiché par les responsables et les concepteurs du manuel *cap université* est de faire acquérir aux étudiants à travers les cours de langue une *compétence universitaire* (voir chapitre sur le FOS).

La compétence universitaire peut être considérée, d'un point de vue didactique et dans une perspective actionnelle, comme *l'agir social*, en d'autres mots cela signifie l'inventaire d'actions que l'étudiant sera amené à exécuter lorsqu'il sera dans son contexte d'origine, dans un amphithéâtre en train de suivre un cours magistral par exemple. La perspective actionnelle s'appuie essentiellement sur l'agir social pour que les apprenants puissent acquérir des savoir-faire et des savoir apprendre afin de pouvoir agir et donc communiquer dans la vie réelle et active. Le principe fondamental de l'approche actionnelle est de considérer la classe non pas comme un espace clos où les apprenants s'exercent à pratiquer la langue, mais plutôt comme une micro société où l'on apprend en agissant.

Nous remarquons qu'il existe dans le manuel, différentes activités liées principalement à l'agir social de l'étudiant en semestre 1 ou 2 de biologie, comme des exercices sur la production écrite servant l'apprenant à pouvoir rédiger un texte descriptif par exemple, ou encore des activités relevant de la compréhension de l'oral et des discours scientifiques.

De même que les projets de fin de dossier contribuent aussi à mettre l'apprenant dans son environnement et à l'entraîner dans une action sociale. Cela fut une idée intéressante de la part des concepteurs d'introduire ce genre d'activités qui s'apparente largement à *la pédagogie de projet*. Les projets de fin de dossiers incitent les apprenants à sortir du cadre formel de la classe ce qui leur permet d'apprendre tout en agissant.

Toutefois, nous ne partageons pas le même enthousiasme concernant le choix des thématiques des projets de fin de dossier.

En réalité pour que les dossiers soient plus ou moins calqués sur la pédagogie du projet et qu'ils contribuent en même temps à l'agir social, ils doivent reprendre les

mêmes thématiques et les mêmes situations que rencontrent les apprenants dans leur vie réelle.

Le choix de quelques thèmes dans les rubriques consacrées aux projets de fin de dossiers paraît quelque peu incompatible avec les situations de communication réelles auxquels les étudiants sont confrontés.

Quel serait l'intérêt de réaliser une enquête sur le choix des filières pour un étudiant en semestre 1 de biologie ? Nous pensons qu'il aurait été plus judicieux de choisir des thématiques qui aideraient les étudiants à comprendre les cours magistraux et qui seraient susceptibles de les intéresser. Par exemple, au lieu de demander à des étudiants de réaliser une affiche, il aurait été plus intéressant pour eux de réaliser une expérience et d'en expliquer le déroulement, de faire un compte rendu d'un cours magistral ou encore de réaliser un glossaire ou un petit dictionnaire des termes scientifiques qu'ils rencontrent dans leurs disciplines.

5-2) La progression

L'ordre des activités et des contenus à enseigner est aussi déterminant pour l'acquisition des apprenants de savoir-faire et de savoir apprendre.

Il est primordial pour un enseignant et encore plus pour un concepteur de manuel de savoir correctement organiser les contenus du support en fonction des éléments privilégiés, des besoins des apprenants et du temps consacré aux séquences et aux unités didactiques.

Le manque de temps demeure inconditionnellement l'une des contraintes les plus pesantes lors de la mise en place des cours de FOS et notamment du FOU. Il est fort recommandable pour un enseignant – concepteur à ce moment d'ajuster les contenus à enseigner selon leurs degrés d'importance, donc selon les besoins des apprenants les plus pressants.

Par ailleurs, lorsqu'on parle de la progression en didactique des langues, on évoque aussi l'organisation des activités de remédiation. En effet, pour que l'acquisition puisse s'accomplir il est nécessaire de planifier des activités récapitulatives et des exercices parfois répétitifs.

Cette mise en place d'activités de révision n'est pas à prendre à la légère, car c'est à partir d'elle que dépend l'accomplissement de l'apprentissage.

Dans le manuel *cap université*, nous remarquons que la progression des activités se place entre deux typologies. Les activités sont agencées à la fois de manière linéaire, suivant la démarche classique : comprendre, s'exercer et réemployer, mais aussi de manière spiralée (ou en spirale). Ce type de progression permet de faire réviser un aspect enseigné plus tôt plusieurs fois dans d'autres unités.

Page 14

Le pronom relatif qui

5 Transformez comme dans l'exemple.

Exemple : Omar Belmokhtar est un biologiste halieutique. Il étudie le thon rouge.

> Omar Belmokhtar est un biologiste halieutique qui étudie le thon rouge.

1. Il y a beaucoup d'étudiants. Les étudiants sont inscrits à la Faculté des Sciences d'Oujda.
2. Salma Ben Yazid a créé la fondation Mousaada. La fondation Mousaada accorde des crédits aux jeunes entrepreneurs.
3. Des bourses de prix d'excellence sont décernées aux étudiants. Les étudiants ont obtenu la mention très bien en licence.
4. J'ai choisi de faire des études. Ces études me préparent bien au monde professionnel.

Le passé composé

6 Conjuguez les verbes entre parenthèses au passé composé.

1. - Pourquoi avez-vous choisi l'université de Marrakech ?
- Je (**choisir**) cette université parce qu'elle est proche de ma ville.
2. - Vous êtes professeur de chimie, quel a été votre parcours universitaire ?
- Je (**obtenir**) une licence en sciences de la matière, ensuite je (**faire**) un doctorat en chimie organique.
3. - Maintenant que vous êtes responsable d'une grande agence de géotourisme, quels souvenirs gardez-vous de votre vie d'étudiant ?
- Je (**passer**) de très belles années à l'université. Je (**apprendre**) beaucoup de choses qui me (**aider**) dans mes choix, mon travail et même dans ma vie.

Page 26

Le récit au passé

1 Associez.

- | | |
|--|--|
| 1 C'était le 20 juillet 1969, | A et je suis tombé sur Hicham. |
| 2 Il faisait très chaud, | B Je suis allé boire un verre d'eau. |
| 3 Je marchais dans le parc | C J'ai vu Armstrong poser le pied sur la lune. |
| 4 Il était en train de faire ses devoirs | D le contrôleur s'est approché de moi. |
| 5 Nous étions dans le bus. | E quand il a entendu un cri. |

1	
2	
3	
4	
5	

2 Passé composé ou imparfait ?

Mettez les verbes entre parenthèses au temps qui convient.

La préparation du décollage est un souvenir inoubliable. Il (fallait) surmonter à la fois le stress, l'adrénaline et l'excitation après tant d'années d'attente.

Nous (monter) dans la navette deux ou trois heures avant le décollage, et pour nous éviter de penser au pire, la NASA nous (faire) répéter des gestes et relire des procédures. Une fois les deux boosters à poudre allumés, on ne (pouvoir) absolument pas intervenir sur le système : tout (pouvoir) arriver et paradoxalement, ce (être) beaucoup plus stressant d'être au sol à regarder décoller la navette que d'être à bord.

Jean-Jacques Favier

Source : www.civismemoria.fr

3 Lisez le texte suivant. Identifiez le temps de chaque verbe et indiquez sa valeur.

J'ai eu la chance de réaliser mon rêve de voler dans l'espace en 1996. J'avais déjà eu l'occasion de participer à une mission avec la NASA en 1994, mais je n'étais alors que doublure et j'avais vu partir mes camarades avec un petit pincement au cœur.

Jean-Jacques Favier

Les pronoms relatifs

8 Complétez les phrases suivantes avec : *qui, que, dont* ou *où*.

1. Elle garde un excellent souvenir du Maroc ... elle a passé des vacances.
2. Les ouvrages... parle le professeur s'achètent à la librairie à côté de la faculté.
3. Tous les exercices ... vous faites vous aident à améliorer votre français.
4. Tu connais les gens ... il a invités ?
5. La jeune fille ... le père est médecin refuse de suivre des cours d'anatomie !

10 Complétez ces définitions par le présentatif qui convient : *c'est ... qui, c'est ... dont, c'est ... où, c'est ... que*

1. La physique, ... une science naturelle ... l'objet d'étude est l'Univers.
2. La climatologie, ... une branche de la géographie physique ... étudie le climat.
3. ... le travail ... il a toujours rêvé.
4. ... un professeur ... tous les étudiants apprécient.
5. ... l'école primaire ... j'allais quand j'étais petite.

Malheureusement, la plupart des activités faisant l'objet de progression en spirale ne figurent que dans la rubrique *je m'entraîne* qui traite d'exercices de langue et de grammaire. De même que ces activités ne sont pas nombreuses et se comptent sur les bouts des doigts. Il aurait été plus utile d'établir une progression en spirale à la majorité des activités surtout celles du technolecte, là où les étudiants connaissent le plus de problèmes.

A vrai dire, les exercices de remédiation ne sont pas très nombreux dans le manuel, dans la majorité des cas la progression se fait de manière linéaire et il est rare que les utilisateurs reviennent vers d'autres aspects enseignés auparavant. Nous comprenons que les exercices de répétition ne soient pas souvent présents dans les unités à cause du volume horaire réduit pendant les semestres et du contenu enseigné beaucoup trop vaste.

Toutefois, nous nous réjouissons à l'idée de trouver une partie des bilans à la fin du manuel, regroupant toute une série d'exercices récapitulatifs des 8 dossiers. Cela paraît être une bonne idée pour mieux organiser les activités de remédiation, mais seulement lorsqu'elles sont exploitées à la fin de chaque dossier. Si l'enseignant choisit de travailler les bilans à la fin du semestre, un décalage pourrait intervenir entre la leçon au tout début des cours et la révision à la fin du semestre.

Comme il est indiqué dans la page 4 du manuel, les quatre premiers dossiers couvrent un volume horaire de tout un semestre, donc de 48 heures au total. Nous supposons donc que chaque double page devrait être travaillée en une séance de 1 heure et trente minutes. Cette organisation temporelle paraît être adaptée au

contexte universitaire, même s'il est vraiment rare que les enseignants n'arrivent pas à terminer tous les dossiers consacrés au semestre 1.

La progression du manuel n'est pas vraiment en cause lorsqu'il est question de la progression des cours pendant le semestre, d'autres facteurs interviennent et bloquent la bonne marche des cours.

Nous avons relevé en effet, lors de l'observation de classe, les différents problèmes qui entravent la progression des cours de langue à l'université, comme le manque de salles, le début des cours de langue toujours retardé au début du semestre, mais aussi le nombre incessant de vacances scolaires et de grèves qui ampute à chaque fois une bonne partie d'heures de cours. Les enseignants n'arrivent pas à suivre et ne terminent pas tous les dossiers. La majorité des enseignants se contentent de terminer le dossier 3, alors qu'il devrait arriver à finir le dossier 4.

Toutefois, si nous pensons que la répartition temporelle du manuel paraît être adaptée au temps accordé pendant tout le semestre, nous ne partageons pas le même avis concernant les contenus à enseigner. Suivant l'investigation menée pendant le cours de l'année 2010 / 2011, les besoins les plus pressants des étudiants se résument dans la capacité à pouvoir comprendre les cours magistraux et le technolecte de leurs domaines. Or dans le manuel, les concepteurs ont préféré commencer le programme par la présentation et les aspects de la vie étudiante, en se focalisant beaucoup plus sur les noms des matières et des disciplines scientifiques. Seule une page du dossier 1 (page 16) traite des aspects des cours magistraux. Cela paraît à notre sens insuffisant, surtout que le gros problème réside dans la non-compréhension des discours des enseignants dans les amphithéâtres. Nous aurions préféré commencer le programme du manuel par des exercices pratiques sur le discours des cours magistraux et sur le lexique spécialisé. Le volume horaire réduit, ne permet pas de pouvoir enseigner d'autres aspects qui serviraient l'apprenant dans d'autres situations ultérieures. Le temps presse et il faut entrer directement dans le vif du sujet.

Même s'ils sont ludiques et contribuent à apprendre de manière originale, les projets de fin de dossiers sont aussi inadaptés aux besoins pressants des étudiants et au contexte de l'université. Faire un tract ou réaliser une affiche ne serait sûrement pas la première préoccupation des étudiants durant la première année à l'université. Il faudrait orienter les thématiques des projets selon les besoins des étudiants et le contexte de l'université, ce sont les seuls aspects qui déterminent les choix à opérer.

Nous accordons tout de même un bon point à la cohérence entre les thématiques et les aspects langagiers enseignés. Nous avons remarqué en effet que les thèmes étaient quasiment repris dans la plupart des autres activités des dossiers.

5-3) La méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage par domaine

Les concepteurs du manuel cap université ont essayé de ne pas faire d'iniquité entre l'oral et l'écrit et entre la compréhension et la production.

Ainsi, dans chaque unité du manuel, l'on retrouve des activités de production orale comme c'est le cas de la rubrique *paroles en liberté* qui incite les étudiants à débattre en classe de différents sujets. On retrouve aussi dans la rubrique *paroles de spécialistes* différents textes et des exercices de compréhension en rapport avec les sciences. Les activités de production écrite quant à elles sont souvent présentes dans les rubriques *je m'entraîne* et sont souvent rattachées à des activités et des exercices de grammaire. Par contre, les activités de compréhension orales sont les moins présentes dans le manuel, elles se placent généralement dans les rubriques *paroles de spécialistes* et *paroles en liberté*. La rubrique *je m'entraîne* comporte aussi une activité d'écoute sous forme d'exercices de phonétique.

Nous avons particulièrement aimé que chaque activité soit signalée par un logo, cela permet de mieux repérer les activités et de mieux les cibler.

Cependant, si le plus grand souci des étudiants inscrit en semestre 1 réside dans le fait de ne pas comprendre les cours magistraux, nous pensons qu'au contraire les contenus du manuel auraient pu être orientés vers des activités de compréhension orale. Par exemple, il aurait été intéressant de multiplier les activités de production orale où les apprenants s'exerceraient à comprendre le discours des cours magistraux. Les étudiants ont besoin de développer beaucoup plus leurs compétences à comprendre les discours oraux ainsi que la production écrite. Suivant les données relevées lors des enquêtes, il s'est avéré que les étudiants auront besoin d'écrire et de rédiger à plusieurs reprises lors du premier semestre. En effet les étudiants sont amenés à prendre des notes, à rédiger des commentaires, à expliquer, à décrire et à argumenter lors des contrôles et des examens.

La structuration des méthodologies de l'enseignement dans le manuel Cap université devrait être orientée aussi selon les besoins des apprenants. Augmenter le nombre

des activités de production orale développerait nettement la compétence de compréhension des étudiants, de même qu'axer les exercices de production écrite sur les écrits universitaires aiderait les étudiants à mieux organiser leurs rédactions pendant les examens.

6) Le contenu linguistique et discursif : La place du technolecte dans le manuel

Les activités proposées dans le manuel cap université sont assez diversifiées, on retrouve pour chaque rubrique, différents exercices dont l'objectif est de faire acquérir à l'apprenant des aspects langagiers tout en lui faisant découvrir les domaines scientifiques et les spécialités qui existent à l'université et dans la Faculté des sciences.

Dans la rubrique *paroles en liberté*, les activités de compréhension orale et écrite et de production orale sont dominantes, suivies par des exercices de production écrite.

On demande aux apprenants de compléter un tableau ou de répondre à des questions après avoir lu un texte ou écouté une piste audio. Les questions présentes dans les exercices de compréhension sont diversifiées. L'apprenant devra répondre à des questions simples en rapport avec le contenu, ou à des questions sur la structure ou la nature du texte. Selon les cas, les questions sont ouvertes ou à choix multiples.

Dans beaucoup de situations, on demande aussi aux apprenants de débattre sur le thème principal du dossier. Cette activité incite les étudiants à prendre la parole en classe, à pratiquer la langue tout en discutant avec leurs camarades sur un sujet qui concerne prioritairement les sciences.

La rubrique *je m'entraîne* comporte des exercices de langue où les apprenants récapitulent des aspects de la grammaire enseignés auparavant au collège et au secondaire (pour preuve quelques consignes demandent aux apprenants de rappeler *les règles* de formation de quelques temps verbaux).

On y retrouve des activités sur les temps du récit, sur le conditionnel, les pronoms relatifs, le passif, l'expression, du but, de la condition, de la cause et de la conséquence...

Les choix des aspects grammaticaux à enseigner nous paraissent adaptés au contexte et aux besoins des étudiants. Il est vrai que la plupart des exercices de

grammaire traitent d'aspects langagiers fortement apparentés aux structures langagières technolectales que l'on retrouve dans les domaines scientifiques. Quoique nous remarquons tout de même que quelques aspects très importants du technolecte demeurent négligés. Si le manuel de langue cap université est destiné en priorité à des étudiants de niveau A1 et A2, il faudrait intégrer alors des contenus plus adaptés à leur niveau. Au tout début du manuel, les contenus grammaticaux sont axés sur les temps du récit, comme le passé composé et l'imparfait, mais qu'en est-il du présent de l'indicatif ? Dans les sciences on tend à communiquer une vérité générale en conjuguant très souvent les *verbes d'auteur* au présent de l'indicatif (voir chapitre sur le technolecte). Beaucoup d'étudiants du niveau A1 et même A2 n'arrivent pas toujours à corriger correctement et à comprendre aussi des verbes du troisième groupe conjugués au présent de l'indicatif, nous pensons qu'il aurait été fort utile d'intégrer dans la rubrique *je m'entraîne* des activités de langue et de grammaire où les apprenants pourraient s'exercer à conjuguer au présent de l'indicatif, des verbes irréguliers et des verbes fréquemment utilisés dans les cours de biologie cellulaire et de géologie 1.

Par ailleurs, la rubrique *je m'entraîne* comporte aussi une partie dédiée à la phonétique. Les étudiants après avoir écouté la prononciation de termes ou de chiffres, doivent répéter et articuler. Cette technique pour apprendre à prononcer correctement (ou du moins essayer) rappelle affreusement des méthodologies plus anciennes comme la méthode audio-orale. La consigne veut que les étudiants répètent à tour de rôle et à plusieurs reprises les fragments de termes écoutés à partir du CD audio. Cette méthode, bien qu'elle puisse s'avérer utile dans quelques situations (habituer l'apprenant à la diction et à prononciation des syllabes et des phonèmes de la langue française) elle aurait du mal à se concrétiser dans une classe de plus de 40 étudiants. Nous ne cesserons jamais de rappeler que dans une situation d'enseignement du FOS et du FOU, les besoins des étudiants doivent être classés selon leur degré de priorité. Nous pensons que des exercices de phonétiques pourraient être décalés vers des dossiers qui interviendraient au deuxième semestre et céder la priorité à l'enseignement d'autres aspects langagiers beaucoup plus urgents.

En réalité, le contenu des activités présentes dans la rubrique *je m'entraîne* n'est pas inadapté aux besoins des étudiants, il reprend en gros beaucoup d'aspects langagiers fortement utilisés dans le technolecte des sciences, il faudrait cependant

réévaluer l'agencement des contenus de cette rubrique et exploiter chaque activité en fonction des besoins impératifs des étudiants et des situations les plus urgentes auxquelles ils seront confrontés.

Par ailleurs, nous avons aussi remarqué que le nombre d'exercices de langue paraît quelque peu insuffisant comparé aux contenus à enseigner.

Par exemple dans la double page 42-43 du dossier 3, les concepteurs proposent un contenu assez riche et varié : la caractérisation, l'expression du temps, les pronoms personnels compléments, la forme passive et le passé composé passif. Certes, tous ces aspects langagiers sont utiles pour l'étudiant nouvellement inscrit à l'université et même s'ils rappellent les cours de langue administrés dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement public, ils doivent néanmoins être repris de manière beaucoup plus approfondie. Or dans le manuel de langue *cap université* chaque aspect linguistique n'est traité qu'une ou deux fois (exercice de découverte + exercice de remédiation) et malheureusement cela paraît maigrelet compte tenu des procédés d'acquisition auxquels doit être soumis l'apprentissage. Bien entendu un manuel de langue ne peut pas regrouper beaucoup d'exercices, sinon les activités de grammaire prendraient le pas sur d'autres aspects langagiers. Toutefois, il aurait été intéressant d'élaborer en plus du manuel, un cahier d'exercices où les apprenants pourraient pratiquer davantage les contenus enseignés en classe, mais aussi en dehors. Cela permettrait de travailler encore plus les aspects langagiers enseignés et de laisser une part à l'apprenant pour pouvoir travailler lui-même ces exercices de manière autonome. Le fait que le manuel ne soit pas accompagné d'autres supports comme un glossaire et un cahier d'exercices rend la tâche beaucoup plus difficile aux apprenants, mais aussi aux enseignants pour l'acquisition d'aspects langagiers propres au technoculte de la spécialité.

La rubrique *paroles de spécialistes* reprend pratiquement la même structure que celle présente dans la partie *parole en liberté*. On y retrouve des images et des illustrations, des textes et parfois des exercices d'écoute. Les étudiants sont amenés à répondre à des questions de compréhension, à discuter en classe d'un sujet ou à compléter un tableau par exemple après avoir écouté un reportage ou une discussion. La différence entre la rubrique *paroles en liberté* et *paroles de spécialistes* réside particulièrement dans la spécialisation des thèmes abordés. Les étudiants discutent de thèmes et lisent des textes généralement liés aux différentes disciplines enseignées à la Faculté des Sciences. Chaque dossier intègre un

domaine spécifique qui peu de près ou de loin intéresser les étudiants selon leurs filières.

Le tableau suivant résume quelque peu, les sujets traités dans les rubriques *paroles de spécialistes* :

Dossiers	Thèmes et exercices abordés dans la rubrique <i>paroles de spécialistes</i>
Dossier 1	Présentation de l'introduction d'un cours magistral. Quelques définitions de disciplines scientifiques.
Dossier 2	Illustration du système solaire. Activités d'écoute portant sur les types de planètes. Texte sur l'espace stellaire
Dossier 3	Texte sur l'évolution des espèces. Exercices d'écoute sur la reproduction des manchots. Tableau sous forme de schéma ainsi qu'une piste audio sur le clonage.
Dossier 4	Texte sur la couche d'ozone. Illustration et piste d'écoute sur les gaz à effet de serre.
Dossier 5	Texte sur la méthode expérimentale. Texte sur la réalisation d'une expérience.
Dossier 6	Texte sur la force d'Archimède. Texte sur l'apesanteur. Piste audio sur l'eau potable.
Dossier 7	Texte sur la nanotechnologie Texte sur la modélisation informatique des plantes. Piste audio sur l'imagerie par résonance magnétique.

Dossier 8	Texte sur la nanotechnologie. Piste audio sur la thérapie génétique.

L'on remarque à travers le tableau ci-dessus que les thèmes abordés dans tous les dossiers relèvent de disciplines scientifiques, comme l'électronique, la chimie, l'astronomie, la physique et la biologie. En réalité, chaque dossier implique l'utilisation d'un thème propre à une des disciplines présentes dans la faculté des sciences des universités marocaines.

La pluridisciplinarité du manuel paraît être une solution logique pour résoudre le problème de l'hétérogénéité du public dans le domaine du FOS. Or, comme nous l'avons signalé auparavant (voir chapitre sur le FOS), une demande d'enseignement peut englober différents types de public, mais seulement lorsqu'ils proviennent d'une même discipline. Par exemple, un concepteur peut élaborer un cours commun pour un guide touristique, un réceptionniste et un maître d'hôtel parce que ces trois catégories d'apprenant opèrent dans le même domaine. Il serait donc difficile pour un concepteur de FOS ou de FOU d'élaborer un support de cours où un informaticien, un physicien et un chimiste recevraient le même type d'enseignement.

Un manuel de langue commun pour toutes les filières servirait tout de même à enseigner des contenus grammaticaux, qui sont pratiquement les mêmes, il permettrait aussi de familiariser les étudiants au discours pédagogique universitaire, mais ne constituerait pas un support de cours capable d'aider l'enseignant de langue à faire acquérir aux étudiants le vocabulaire de spécialité de biologie par exemple. Certes le manuel compte quelques termes en rapport avec le domaine de la biologie et plus particulièrement dans le dossier 3 mais ils ne représentent qu'un pourcentage très faible de ce que les étudiants doivent affronter dans le cours magistral. Nous pensons aussi que le lexique de vulgarisation scientifique présent dans le manuel ne paraît pas suffisant pour combler le manque des étudiants en matière de technolécure. Si la rubrique *je m'entraîne* intègre les contenus de grammaire et si le besoin le plus marquant est le lexique chez les étudiants de biologie, nous pensons qu'il aurait été plus utile de focaliser l'enseignement dans la rubrique *paroles de spécialistes* sur le lexique spécialisé et sur le vocabulaire de vulgarisation scientifique.

Pour ce qui est de la rubrique *ici et ailleurs*, elle comporte des activités de compréhension écrite, un texte traitant d'un sujet lié à la thématique du dossier et des questions de compréhension, suivies parfois de questions de production orale ou écrite. Cette rubrique a pour but, comme il a été mentionné dans les doubles pages explicatives du manuel d'introduire l'apprenant dans l'univers socioculturel des sciences. Il est vrai que les sujets des textes relèvent de la vie sociétale et internationale dans le domaine des sciences, comme la conquête de l'espace par les grandes puissances mondiales, les vaccins, la préservation de la nature ou encore l'éthique dans les sphères scientifiques. Nous avons l'impression que ces thèmes relèvent beaucoup plus de la culture générale que d'aspects socioculturels, ce qui paraît beaucoup plus en faveur des apprenants qui arrivent à l'université complètement incultes en matière de connaissances générales. Les textes contenus dans la rubrique *ici et ailleurs* sont une bonne entrée en la matière pour informer les étudiants sur des phénomènes scientifiques ou ayant un rapport étroit avec la science. Cependant, comme nous l'avons dit précédemment l'heure n'est pas aux contenus socioculturels ou encore à la culture générale, les concepteurs, les enseignants et le corps administratif doivent ménager leurs efforts pour que les étudiants inscrits en semestre 1 puissent comprendre le cours magistral et ce n'est pas en comprenant ce qu'est le protocole de Kyoto qu'ils arriveront à le faire. Nous pensons tout de même que les aspects socioculturels et de culture générale sont intéressants, mais pourraient être relégués au deuxième rang (voir chapitre sur le FOS) et donner la priorité aux aspects linguistiques du technolecte. Il serait plus pratique de les intégrer pendant le deuxième semestre ou complètement lors de la deuxième année, pendant les semestres 3 et 4.

La dernière rubrique présente dans les dossiers est *le projet de fin de dossier*, nous avons eu l'occasion d'en parler dans le chapitre consacré au CECRL, mais aussi quelques lignes plus haut dans la partie sur les références revendiquées et la réalité du support. Toutefois, nous tenons à ajouter que les projets de fin dossier restent l'une des activités les plus appréciées des étudiants. Nous supposons en réalité que la majorité des étudiants ne se sont jamais livrés à ce type d'apprentissage. La majorité a suivi un enseignement classique suivant les règles traditionnelles de l'enseignement primaire, où l'enseignant est le seul détenteur du savoir. Les étudiants ont apprécié ce type d'enseignement parce qu'il leur permettait d'opérer comme ils le voulaient et surtout en dehors de la classe. Effectivement, la pédagogie

de projet contribue largement à développer l'autonomie chez les apprenants, conformément aux objectifs que se sont fixés les concepteurs du manuel. Mais comme nous l'avons signalé dans ce même chapitre, nous pensons qu'il faudrait revoir les thématiques proposées dans les projets de fin de dossier et d'essayer de les adapter à l'agir social des étudiants et aux situations de communications auxquelles ils seront confrontés à l'université.

Conclusion

Mis en place dans le cadre de la réforme de l'enseignement supérieur, le manuel cap université est considéré comme l'un des nombreux outils pour l'enseignement du français à l'université. Elaboré par des enseignants chercheurs de diverses universités marocaines et édité par un spécialiste des manuels de FLE, en l'occurrence *Didier*, il s'adresse prioritairement aux étudiants inscrits en première année de la Faculté des Sciences ayant le niveau A1 et A2 et vise à les amener à la fin de l'année universitaire au niveau B1.

Le manuel cap université est un support qui ne manque pas d'atouts fort appréciables, il est très bien structuré et bien organisé, les utilisateurs ne se perdront pas souvent à chercher les contenus. De même que les graphismes et les illustrations sont de très bonne facture, sans oublier quelques contenus qui sont en concordance avec les besoins des étudiants.

Toutefois, malgré les éloges qui ont été émises à son égard, le manuel cap université tout comme n'importe quel autre support souffre de quelques points faibles.

Premièrement, le fait que le manuel ne soit pas accompagné par d'autres supports complémentaires handicape les procédés d'acquisition des apprenants et complique davantage la tâche pour les enseignants. Nous pensons qu'il aurait été plus pratique d'élaborer d'autres supports accompagnant le manuel comme un glossaire pour les étudiants ou encore un cahier d'exercices.

De plus la progression, ainsi que la priorité accordée à quelques aspects ne sont pas en parfaite adéquation avec les besoins des étudiants. Il aurait été plus intéressant de donner plus d'importance à la compréhension orale, plus particulièrement à la compréhension des cours magistraux.

Par ailleurs, le fait que le manuel cap université soit un support de cours dédié à toutes les filières de la Faculté des Sciences paraît être une stratégie peu rentable.

Les besoins les plus spécifiques chez les étudiants en matière de technolecte relèvent principalement du lexique spécifique des disciplines enseignées et du vocabulaire général à orientation scientifique. Malheureusement, on ne peut concevoir un manuel ciblant plusieurs filières et disciplines à la fois et dont l'objectif serait de servir de support de cours pour l'enseignement du technolecte. C'est pour cela que nous préconisons l'accompagnement d'autres supports qui serviraient à aider les apprenants à mieux comprendre les spécificités du technolecte.

Chapitre V : Analyse des besoins.

Pour une compétence universitaire

technolectale

1) Une analyse des besoins multidimensionnelle

A partir des données collectées lors de l'investigation didactique (observation, enquête par questionnaire, entretiens semi-directifs), nous avons été en mesure de formuler quelques propositions qui serviraient à identifier les besoins des étudiants inscrits en semestre 1 et 2 de la filière SVI/STU

Pour ce faire, il faudrait tout de même tenir compte de plusieurs paramètres relevant essentiellement du contexte et du cadre théorique du Français sur Objectifs Spécifique et Universitaires. C'est pour cette raison que nous allons présenter les besoins des étudiants de la filière SVI/STU, en prenant en compte quatre éléments que nous jugeons essentiels.

La première dimension qui paraît importante à considérer est le niveau en langue établi à l'aide du test de positionnement. Il est vrai que le test de positionnement ne permet pas de définir les compétences des étudiants avec une grande précision et surtout il n'intègre pas l'aspect du technolecte, mais il aide néanmoins à donner une idée sur le degré d'acquisition de la langue française chez les étudiants.

Le niveau des étudiants reste un facteur à prendre en considération lorsqu'on veut analyser les besoins, parce que les attentes des étudiants du niveau A ne seront forcément pas en adéquation avec ceux des étudiants du niveau B. Cette constatation est davantage prise en compte non seulement par rapport aux compétences et aux savoir-faire des étudiants, mais aussi en fonction de la situation d'enseignement. Les étudiants du niveau B évoluent généralement dans des groupes composés d'une dizaine à une vingtaine d'étudiants, contrairement aux groupes du niveau A qui se composent dans la majorité des cas de plus de trente étudiants.

Les compétences variées des étudiants et l'environnement d'enseignement qui diffère d'un groupe à un autre incitent l'enseignant-concepteur à concevoir l'analyse des besoins de chaque niveau séparément.

Par ailleurs, il est préconisé dans les ouvrages traitant du FOS et du FOU de concevoir une analyse des besoins évolutive. 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. Compte tenu du volume horaire réduit, il est nécessaire de lister les besoins des étudiants en fonction des situations de communication auxquelles ils seront confrontés dans l'immédiat. La dimension diachronique paraît aussi être un facteur 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 élaborer. Dans un premier temps, il aura à partager avec les étudiants des aspects de la langue qui leurs seront fort utiles à un moment précis et de reléguer au deuxième plan d'autres contenus qui leurs serviront plus tard pendant le deuxième semestre par exemple.

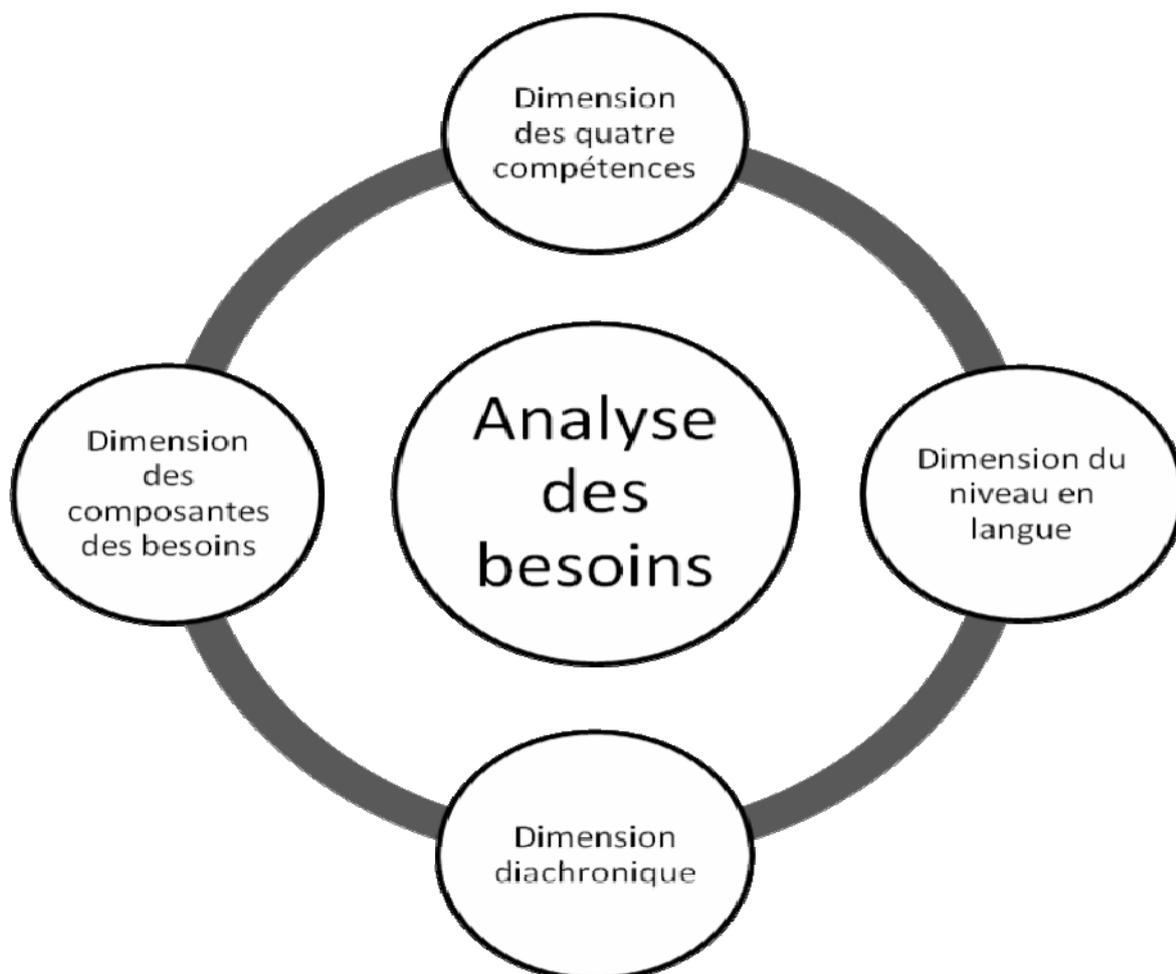
La troisième dimension de l'analyse des besoins se rapporte aux composantes liées à la notion de besoins. Comme nous avons pu l'expliquer dans le chapitre sur le FOS, la notion de besoins en didactique des langues regroupe trois composantes ; la composante linguistique, psychoaffective et socioculturelle, ainsi que dans le champ du FOU elle réfère à quatre composantes liées aux domaines et à la spécialité, aux aspects linguistiques, et à la méthodologie universitaire. On ne peut identifier les besoins de manière fiable sans se focaliser sur ces trois éléments qui déterminent les attentes des apprenants au niveau linguistique, méthodologique, affectif et culturel. En effet, un apprenant aura besoin d'apprendre à la fois des aspects langagiers, relevant du lexique, de la grammaire, des aspects socioculturels qui relèvent par exemple de la gestion dans les entreprises multinationales et des aspects en relation avec les vouloir faire pour redonner confiance à l'apprenant et le motiver davantage afin qu'il puisse apprendre dans les meilleures conditions.

La dernière dimension que l'enseignant-concepteur devra intégrer dans l'analyse des besoins relève de la notion de compétences en didactique des langues. Nous avons eu largement le temps de développer les aspects théoriques propres aux compétences dans le chapitre dédié au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Nous tenons à rappeler tout de même que la notion de compétences fait référence aux habiletés des étudiants ou ce qu'on appelle aussi les quatre compétences, à savoir la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite. Cette dimension qui est tout aussi importante que les trois autres aspects

cités précédemment, se penche sur les types de savoir-faire que l'apprenant devra acquérir et sur les compétences à privilégier en fonction du volume horaire, du niveau et des contenus à enseigner. A partir des données collectées, l'enseignant concepteur identifiera les compétences les plus indispensables aux apprenants dans tel niveau et en fonction de telle période de l'année universitaire.

Toutefois, il est important de signaler que toutes les dimensions sur lesquelles nous nous appuyons pour formuler les besoins des étudiants sont interdépendantes et se complètent. En effet, un enseignant concepteur aura du mal à concevoir l'analyse des besoins en prenant en considération chaque dimension séparément. On ne peut connaître les compétences à privilégier, sans avoir déterminé le niveau des apprenants, de même qu'il est difficile de cerner les composantes linguistiques sans avoir précisé les compétences favorisées.

L'illustration suivante résume de manière concise les aspects relevant des différentes dimensions que l'enseignant-concepteur devra prendre en compte lors de l'analyse des besoins :



2) Redonner confiance à des étudiants frustrés

Lorsqu'ils arrivent à l'université, les étudiants viennent avec quelques préjugés sur la langue française, des images négatives qu'ils ont acquises pendant leur scolarisation. Beaucoup d'étudiants sont frustrés et ont peur d'être confrontés à une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Nous avons constaté dans les données collectées lors de la phase d'entretien, que les étudiants n'aiment pas assister aux cours de langue parce qu'ils vivent régulièrement dans une insécurité linguistique. Autrement dit, ils n'aiment pas assister aux cours parce qu'ils n'ont pas confiance en eux, mais plus encore parce qu'ils ont peur de la réaction de l'enseignant et de leurs camarades lorsqu'on leur demandera de prendre la parole en classe.

Tout ceci, incite à dire que l'étudiant de première année a de réels besoins psychoaffectifs que l'on a tendance à négliger. Lors de l'observation de classe, nous avons remarqué que les enseignants ne mettaient en place aucune stratégie ayant pour objectif de motiver les étudiants ou de les amener à croire en leurs capacités. D'ailleurs, il existe aussi beaucoup d'étudiants qui ne prennent pas la peine d'assister aux cours de langue, parce qu'ils se disent trop faibles pour arriver à maîtriser le français.

« Si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » (BANDURA, 2003, p.4)

Ce sentiment d'insécurité linguistique qui relève des besoins psychoaffectifs touche beaucoup plus les étudiants des niveaux A1 et A2, il serait donc fort appréciable de mettre une stratégie en classe de langue qui servirait à motiver les apprenants et à les faire croire en leurs capacités d'apprentissage. Pour ce faire l'enseignant pourrait essayer de sensibiliser les apprenants sur l'importance de la langue française à l'université et dans le marché du travail, de les « briefer » en quelque sorte sur l'usage de la langue française à l'université et dans une plus large mesure dans la société marocaine. Il est aussi important de redonner confiance à l'apprenant en le mettant en confiance et en instaurant une sorte de bien-être en classe, plus l'étudiant sera à l'aise en classe de langue, plus il voudra assister et plus il tentera de se

surpasser et de surmonter l'obstacle de langue. C'est ce qu'a appelé BANDURA le concept d'*auto-efficacité*.

« Ainsi, plus l'élève aura confiance en sa capacité à exécuter les tâches scolaires, plus il s'orientera vers des activités qu'il perçoit comme des défis personnels. On voit en cela que les élèves possédant de fortes perceptions d'efficacité n'hésitent pas à exprimer des aspirations surpassant leur niveau actuel de réussite et se disant prêt à faire des efforts pour dépasser leurs performances habituelles » (BANDURA, 2007)

Tout comme les besoins linguistiques, les besoins psychoaffectifs des étudiants du niveau B, ne sont pas les mêmes que ceux des niveaux A1 et A2. En maîtrisant mieux la langue, la plupart des étudiants du niveau B ont une certaine confiance et se sentent beaucoup plus à l'aise. Par contre, dans les groupes du niveau B l'enseignant est beaucoup plus confronté à des étudiants qui ont une certaine compétence langagière, mais qui sont timides et hésitent à prendre la parole en classe, il est de son ressort alors de les pousser à prendre l'initiative et à les faire parler.

Les étudiants du niveau B leur arrive aussi de s'absenter aux cours de langue, mais contrairement aux étudiants du niveau A1 et A2, les causes ne sont pas les mêmes. Selon les points de vue collectés lors de la phase des entretiens, la plupart des étudiants du niveau B, affirment ne pas vouloir assister aux cours à cause du contenu enseigné qui ne s'adapte pas tout à fait à leurs besoins. Les étudiants répètent sans cesse que les cours sont ennuyeux et beaucoup trop faciles, ils préfèrent donc s'absenter pour réviser d'autres matières. Il est important de rappeler que le contenu du manuel Cap Université destiné normalement aux étudiants des niveaux A1 et A2 est enseigné aux étudiants du niveau B, ce qui ne s'accorde pas réellement avec leurs attentes. En adaptant au mieux les contenus des cours suivant les besoins des étudiants, nous pensons qu'ils seront beaucoup plus favorables et assisteront davantage aux cours de langue. Les étudiants du niveau B ont besoin d'interactivité et d'échanges verbaux en classe. Etant donné qu'ils ne sont pas nombreux, il serait intéressant de planifier des cours de langue interactifs intégrant des ateliers et structurés beaucoup plus sur la pédagogie de projet.

3) Aspects socioculturels : Besoins impératifs ou facultatifs ?

En didactique des langues, les aspects socioculturels ont une place capitale dans l'enseignement du FLE, il est en effet difficile d'envisager d'enseigner une langue à partir de données linguistiques uniquement. Les sujets n'arrivant pas à comprendre la culture française auront parfois du mal à comprendre leurs interlocuteurs (surtout s'ils sont des natifs) ou à se faire comprendre auprès d'eux. Pour le cas du FOU, les choses sont différentes et dépendent généralement du contexte, de la demande de formation et du type de public. Si le public se compose d'étudiants allophones désirant poursuivre leurs études dans un pays essentiellement francophone, comme la Belgique ou la France, il est important de mettre l'accent lors de l'élaboration des curriculums sur les aspects socioculturels afin de permettre aux étudiants d'anticiper les différentes situations relevant du contexte culturel dans lequel ils devront évoluer. Un étudiant chinois habitué à saluer en s'inclinant aura certainement du mal à faire la même action ou à prendre congé à la française, c'est pour cela qu'il est indispensable dans ce genre de situation d'informer l'apprenant sur les différences culturelles qui pourraient subsister entre son pays d'origine et le pays dans lequel il devra poursuivre ses études.

Les aspects socioculturels peuvent se manifester autrement, puisqu'ils s'intègrent aussi dans le contexte professionnel, dans le domaine des entreprises et des multinationales par exemple. Beaucoup d'étudiants fraîchement diplômés n'arrivent pas à comprendre les différents comportements que l'on doit tenir lorsqu'on travaille dans une entreprise, comme la posture, les réunions officielles, l'attitude avec la hiérarchie et les subordonnés... il est important d'initier les apprenants à ce genre de situations et de les préparer à affronter les différents contextes socioprofessionnels auxquels ils seront confrontés à l'avenir.

En ce qui concerne les étudiants inscrits en premier semestre en SVI/STU, on ne peut malheureusement envisager d'intégrer ce type de contenu dans le programme dès la première année. Les étudiants n'auront pas à utiliser la langue française en dehors des cours, le macrocontexte est toujours le même, les étudiants poursuivent leurs études dans leur pays d'origine, dans une université marocaine. Cette question pourrait être beaucoup plus pertinente pour les étudiants subsahariens qui viennent au Maroc poursuivre leurs études, ils ne partagent forcément pas les mêmes aspects

culturels que leurs camarades marocains. L'enveloppe horaire allouée à l'enseignement du français pendant le semestre 1 n'autorise pas l'enseignant-concepteur à intégrer des activités relevant d'aspects socioculturels dans le curriculum. Les étudiants du niveau A1 et A2 auront surtout pendant les premiers mois de cours d'autres aspects à travailler relevant essentiellement du technolecte. Par contre, on pourrait envisager de commencer à intégrer des activités relevant du socioculturel à la fin du semestre 2 et plus intensément pendant la deuxième année. Toutefois, il serait intéressant d'intégrer l'apprentissage d'aspects socioculturels et socioprofessionnels pour les étudiants du niveau B, dès le premier semestre. Le niveau en langue beaucoup plus développé des étudiants faisant partie des groupes B laisse plus de temps libre à l'enseignant concepteur pour qu'il puisse intégrer dans son cours quelques cours pratiques sur la recherche scientifique, sur l'entreprise ou sur le domaine de la biologie et de la géologie au niveau international.

En ce qui concerne, les besoins méthodologiques, nous avons constaté lors de l'observation entamée au tout de début de l'investigation didactique, que les étudiants suivaient parallèlement aux cours de langue, des cours de *méthodologie de travail universitaire*. Le but de ces cours est d'habituer les étudiants à l'environnement de l'université, en leur expliquant le fonctionnement du système modulaire, les filières et le mode de notation.

Les étudiants lors des cours magistraux ont souvent besoin de prendre des notes. Certes, ils ont à leur disposition des photocopiés dans lesquels figurent la totalité des cours (sauf pour la biologie, où les étudiants achètent le photocopié d'un autre enseignant pour pouvoir avoir un support de cours), mais pour se souvenir d'un terme, d'une indication ils sont obligés de prendre des notes, ce qui est parfaitement logique, puisque lors des cours magistraux l'enseignant ne dicte pratiquement jamais le cours, il explique, présente des définitions, argumente et c'est aux étudiants de noter ce qui leur paraît pertinent dans le discours de l'enseignant.

La prise de note est une activité importante à laquelle les étudiants doivent s'exercer. Beaucoup d'étudiants arrivent à l'université sans savoir prendre des notes correctement, puisqu'ils ont toujours été habitués à ce que l'enseignant pendant leur scolarisation dicte le cours.

On peut envisager l'intégration d'activité de prise de notes de deux manières, soit l'enseignant-concepteur les inclut dans le curriculum au côté des besoins linguistique relevant du technolecte, soit il laisse le soin à l'enseignant de l'élément *méthodologie*

de travail universitaire de le faire. Cette question sur les besoins méthodologiques ne peut être résolue lors de la phase de l'analyse des besoins, c'est au moment de concevoir le curriculum et en fonction du volume horaire dont il disposera que l'enseignant concepteur pourra choisir d'intégrer des activités relevant des besoins méthodologiques dans son cours.

4) Appliquer une meilleure hiérarchisation des compétences

D'après l'investigation didactique que nous avons menée, nous pouvons affirmer que les actions des étudiants pendant la première année de Licence s'articulent beaucoup plus autour de la compréhension orale et écrite et de la production écrite. 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.

Dans le campus universitaire, il est quasiment rare que les étudiants communiquent entre eux en langue française. L'usage du français en dehors des cours sert le plus souvent à communiquer avec les étudiants subsahariens qui viennent étudier au Maroc. La plupart du temps les quelques échanges des étudiants en français se font pendant le cours magistral pour poser une question à l'enseignant.

Il est logique ainsi de focaliser l'enseignement et la programmation des curriculums sur des activités qui prônent la réception, afin d'aider les étudiants à mieux comprendre le contenu des cours magistraux et des textes spécialisés auxquels ils seront confrontés dès le début du semestre. Il serait intéressant donc de concentrer l'action pédagogique et didactique sur les activités de compréhension orale, et de compréhension de l'écrit en mettant en place des exercices d'écoute et de lecture de textes spécialisés relevant principalement de leurs domaines de spécialité.

Toutefois, il faudrait aussi savoir que les étudiants seront amenés à passer des contrôles après quelques semaines de cours et des examens finaux à la fin du semestre. L'étudiant selon les cas et les matières devra rédiger quelques commentaires en réponse à des questions et à des exercices qui lui demandent d'expliquer sa démarche méthodologique et son raisonnement.

Il est ainsi fort important d'inclure aussi dès le début du premier semestre des activités de production écrite où l'on insisterait surtout sur le discours explicatif.

Dans cette citation, M. CHAMI partage notre point de vue et met l'accent sur l'importance des habiletés de décodage que l'on doit prioritairement enseigner aux apprenants

« Cette démarche prônée ici implique des choix méthodologiques qui doivent prendre en compte rigoureusement certains besoins : la réception avant la production, le code scriptural avant le code verbal, l'information plutôt que la délectation à vouloir s'extérioriser verbalement (c'est ce qui arrive souvent quand on parle une langue étrangère), le développement de capacités de décodage avant celles de l'encodage. » (CHAMI, 2004, p.68)

Cependant, on ne peut se contenter d'appliquer une programmation didactique avec le même rythme, privilégiant les mêmes compétences tout au long de l'année, cela risquerait de rendre les cours beaucoup trop ennuyeux et répétitifs et surtout engendrerait un déséquilibre au niveau des quatre compétences. Certes, il faut privilégier les compétences de la compréhension orale au début du semestre et la production écrite, puis au fur et à mesure donner aussi de l'importance aux autres compétences que sont la production orale et la compréhension écrite.

Ces remarques touchent de près aux besoins des étudiants du niveau A1 et A2 de la première année SVI/STU. Les étudiants du niveau B1 quant à eux se placent dans une autre catégorie puisque leurs acquis en matière de langue sont beaucoup plus développés. D'ailleurs lors de la phase d'entretiens, beaucoup d'étudiants du niveau B1 affirment ne pas trop apprécier les activités de grammaire et de production écrite qui paraissent beaucoup trop faciles pour eux, ce qui contribue à rendre le cours monotone. La plupart déclarent préférer les activités de production orale, comme les débats et les discussions en classe. Nous pensons effectivement qu'il faudrait concevoir les curriculums des cours de langue pour les étudiants du niveau B autrement et donner beaucoup plus d'importance à la compétence de la production orale qu'affectionnent particulièrement les étudiants de ce niveau.

Il est nécessaire lors du premier et du deuxième semestre de mettre en œuvre 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 semestre 2, les besoins des étudiants évoluent et se différencient quelque peu de leurs attentes lors du semestre 1. Les étudiants commencent à s'acclimater au système universitaire et s'habituent aux modalités du discours de l'enseignant lors des cours magistraux. Il serait fort appréciable de privilégier à ce moment la compétence de la compréhension et de la production écrite afin de mettre à la disposition des étudiants davantage d'outils leur permettant de maîtriser le code scriptural.

Tous les efforts doivent être concentrés sur cette organisation des compétences, le présent tableau résume la vision que nous avons sur les compétences à privilégier en fonction bien entendu des données collectées lors de l'investigation didactique :

Semestre	Niveau A1 / A2	Niveau B1
1	<p>1) Compréhension orale (Les étudiants sont amenés à comprendre les cours magistraux de biologie et de géologie.)</p> <p>2) Compréhension écrite (Les étudiants devront comprendre les textes spécialisés.)</p> <p>3) Production écrite (Les étudiants devront produire des textes généralement explicatifs lors des contrôles et des examens finaux.)</p> <p>4) Production orale (Les étudiants n'auront pas vraiment l'occasion de communiquer oralement à</p>	<p>1) Production de l'écrit (Il faudrait permettre aux étudiants de se familiariser à la rédaction de texte scientifique et au discours explicatif écrit.)</p> <p>2) Production orale (Les étudiants du niveau B sont pour la plupart autonomes et arrivent à comprendre le discours des cours magistraux, ils préfèrent pratiquer l'oral pour développer leurs compétences langagières.)</p> <p>3) Compréhension écrite (Faire lire aux étudiants quelques textes spécialisés liés principalement à leurs domaines.)</p> <p>4) Compréhension orale (Bien que les étudiants arrivent à</p>

	l'université en français, cette compétence peut être reléguée au deuxième plan et sera beaucoup plus abordée ultérieurement lors du semestre 2, voire même en deuxième année.)	comprendre le code oral plus aisément que les étudiants du niveau A, il faudrait tout de même insister sur des aspects oraux notamment ceux qui relèvent du technolecte.)
2	<p>1) Compréhension écrite (Les étudiants doivent faire des recherches et sont confrontés de plus en plus aux textes de spécialité.)</p> <p>2) Compréhension orale Les étudiants deviennent peu à peu autonomes et commencent à développer les savoir-faire qui leurs permettent de comprendre les cours magistraux, néanmoins les aspects du technolecte entravent toujours parfois la compréhension.)</p> <p>3) 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> <p>4) Production orale (Les étudiants lors du deuxième</p>	<p>1) Production orale (inciter les étudiants à développer davantage leurs compétences à l'oral et les aider à mieux articuler)</p> <p>2) 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...)</p> <p>3) Compréhension écrite (Soumettre aux étudiants des textes spécialisés liés à leurs spécialités et contenant des expressions qui relèvent principalement du technolecte)</p> <p>4) Compréhension orale Travailler quelques aspects du technolecte à l'oral</p>

	<p>semestre n'auront toujours l'occasion de s'exprimer oralement en français, nous pensons que cette compétence pourra être plus amplement enseignée en deuxième année afin de préparer les étudiants au marché du travail.)</p>	
--	--	--

5) Quelle place pour le technolecte ?

Sur le plan linguistique nous pouvons dire en fonction des données collectées que le technolecte est le talon d'Achille des étudiants quels que soient leurs niveaux. Le plus gros souci rencontré dans les cours magistraux relève principalement du lexique spécialisé difficile à comprendre et à définir, nous pensons ainsi que les cours de langue doivent mettre l'accent sur le lexique afin de faciliter aux étudiants la compréhension des cours magistraux et une meilleure assimilation des concepts en biologie et en géologie.

La question du lexique ne se résume pas simplement au fait de définir quelques concepts basiques en sciences dures ou des appellations de champs scientifiques, mais d'orienter l'approche lexicale vers la terminologie employée dans les cours des disciplines principales que sont la géologie et surtout la biologie.

Le plus important serait de mettre en place un plan d'action qui ciblera les termes suivant la progression des cours des disciplines scientifiques, c'est pour cela qu'il faudrait que les enseignants de langue aient une certaine connaissance du contexte des cours magistraux de même qu'il serait aussi pertinent de travailler en partenariat avec les enseignants des disciplines scientifiques pour l'élaboration de glossaires et d'activités lexicales adaptés aux attentes des étudiants et aux contraintes linguistiques que l'on rencontre dans les domaines de la biologie et de la géologie.

Sur le plan de la morphologie, l'étudiant doit connaître la plupart des racines lexicales qui forment les termes en biologie et en géologie. Il doit aussi connaître les procédés d'affixation très répandus dans la terminologie des Sciences, de même que les verbes comme *les verbes d'auteur*, les adverbes et les conjonctions qui relèvent

du VGOS ou des classes lexicales faibles afin de familiariser les étudiants ce type de langue qu'ils auront à côtoyer pendant pratiquement trois ans.

Nous présentons un exemple de lexique à intégrer dans le curriculum de langue pour les niveaux A1, A2 et B1 pendant la première année de Licence. Cette liste n'est pas exhaustive et ne constitue qu'un échantillon du lexique qui pourrait être enseigné aux étudiants :

Racines	Lexique spécialisé (classe lexicale forte)	VGOS et classe lexicale faible
Phytha, photo, bio, electro, anté, cyclo, endo, géo, hector, homo, hyper, hypo, infra, inter, intra, multi, octo, radio, pluri, topo...	Ribonucléoprotéiques Eucaryote Mitochondrie Plaste Polysome Biogenèse Liaison peptidique endosymbiose	Verbes d'auteur : aborder, admettre, ajouter, s'apercevoir, chercher à, conclure, constater, définir, déterminer, dire, estimer, induire, montrer, noter, présenter, remarquer, supposer, traiter, trouver

La progression des activités lexicales peut se faire en fonction de la progression des cours magistraux. Justement, l'un des plus gros inconvénients rencontrés dans les cours de langue est le décalage énorme qui s'opère entre le contenu des cours administrés dans le CRL et la nature de la langue employée dans les cours magistraux. Il serait fort intéressant de structurer les cours de langue suivant la programmation des cours des disciplines scientifiques.

Par exemple, prévoir les spécificités linguistiques du cours sur la géochronologie ou sur la formation de la cellule et enseigner aux apprenants les différents termes qu'ils auront à rencontrer lors de ce cours.

Comme nous l'avons explicité dans le chapitre consacré au technolècte le lexique des sciences est particulièrement complexe, comprenant différents procédés lexicaux, comme la dérivation, la composition et se caractérisant par de multiples facettes sémantiques, comme la synonymie et la polysémie. Beaucoup d'étudiants n'ont pas connaissance des spécificités sémantiques des termes savants. La preuve

est que pendant l'observation des cours magistraux, nous avons été confronté à des termes ayant deux sens, le premier s'opère dans un contexte scientifique et le second dans la langue générale. C'est le cas par exemple du terme *adresse* qui signifie signal dans un contexte relevant du domaine de la biologie. Il est important de tenir compte de ces spécificités sémantiques lors de la mise en place de l'élaboration didactique. En effet ce type de termes polysémiques pourrait rendre encore plus confus le discours de l'enseignant ce qui contribuerait sérieusement à la non-compréhension des cours.

Le lexique ne constitue pas la seule difficulté en matière de technolecte. Les étudiants de niveau A1 et A2 ont une compétence très approximative de la langue française et nous pensons qu'il faudrait aussi intégrer dans le curriculum des activités de langue intégrant des aspects de la grammaire spécifiques au technolecte. Le technolecte se caractérise surtout par quelques aspects syntaxiques et grammaticaux qui sont récurrents. Si l'on arrive à inculquer aux apprenants ces différents aspects, à les habituer à leurs pratiques, la compréhension des cours magistraux n'en serait que plus facile.

Le présent de l'indicatif est le temps verbal le plus utilisé dans les Sciences et encore plus dans les cours magistraux, il serait donc logique de focaliser les activités de grammaire sur ce temps verbal. D'ailleurs, nous avons remarqué lors de l'investigation didactique que beaucoup d'étudiants éprouvaient quelques difficultés à conjuguer les verbes du troisième groupe et justement, il existe des verbes d'auteur du troisième groupe fréquemment utilisés dans les domaines de la biologie et de la géologie.

Bien entendu, les besoins des étudiants du niveau A1 et A2 ne sont pas les mêmes que ceux du niveau B1. Nous pensons qu'il faudrait limiter quelque peu les activités de grammaire pour les étudiants du niveau B, même si elles relèvent d'aspects linguistiques du technolecte, parce que nous pensons que les étudiants du niveau B1 ont une connaissance un peu plus approfondie de la grammaire et de la conjugaison que les étudiants du niveau A1 et A2. Mais cela ne suppose pas que l'enseignant concepteur doit négliger les aspects de la grammaire et de la conjugaison, mais plutôt de mettre l'accent dans les cours de langue pour l'étudiant du niveau B sur des aspects relevant d'une grammaire beaucoup plus élaborée.

D'autres aspects grammaticaux du technolecte sont pertinents et devraient aussi être intégrés dans le curriculum pour les étudiants du niveau A et B. En syntaxe par exemple, l'étudiant dès le semestre 1 doit être en mesure de connaître le fonctionnement de la langue française, notamment de la phrase simple, il serait important dans un premier temps de commencer à introduire quelques activités pour initier les apprenants à la phrase complexe, à la relative, la complétive et à la circonstancielle, puis dans un deuxième temps intégrer des activités où l'on traitera de quelques spécificités syntaxiques fréquemment employées dans le technolecte, comme la condensation syntaxique et le passif.

6) Discours académique oral : Une priorité pour les étudiants du niveau A1 et A2

Comme il a été mentionné lors de la phase de l'enquête par questionnaire et de l'entretien, les étudiants ont énormément de mal à comprendre le discours de l'enseignant lors des cours magistraux. Ce sont en réalité les étudiants du niveau A qui ont des difficultés à faire la distinction entre les informations principales relevant du contenu du cours et les informations secondaires qui comportent par exemple le point de vue de l'enseignant ou des conseils méthodologiques. Cette difficulté de compréhension du discours touche principalement les étudiants du niveau A, c'est pour cette raison qu'il serait fort appréciable d'intégrer aussi dans le curriculum de langue pour les étudiants du niveau A exclusivement des éléments relevant de l'appropriation du discours des cours magistraux. L'idéal dans ce genre de situation serait de faire travailler les étudiants sur l'écoute de cours magistraux avec des exercices pratiques. Par exemple, faire écouter aux étudiants des fragments de cours magistraux et leur demander de relever la différence entre un discours objectif et un discours impliqué.

7) Résumé de l'analyse des besoins : Référentiel de compétences

Pour résumer l'analyse des besoins que nous venons de détailler ci-dessus, nous nous proposons de présenter un référentiel de compétences englobant les différents

aspects essentiellement linguistiques que doit maîtriser l'étudiant à la fin du semestre 1 et 2.

Le référentiel de compétence est issu du domaine de l'informatique. C'est une base de données qui contient des références pour le fonctionnement du système, d'où l'ajout du suffixe *iel* comme dans le terme *logiciel*. Ainsi, plusieurs domaines ont emprunté le terme comme c'est le cas du domaine de la formation professionnelle où il est très utilisé pour mesurer les compétences des sujets pour une fonction ou un métier.

Le référentiel de compétences en didactique des langues suit pratiquement la même conception que dans le domaine de la formation professionnelle, puisque son rôle est de lister les habiletés et les compétences que devra acquérir l'apprenant pour passer au niveau suivant.

« Un référentiel en langue est donc une liste descriptive des compétences à acquérir pour justifier d'un niveau linguistique, liste qui sert de référence quand il s'agit de certifier de la compétence linguistique d'un apprenant » (J.P ROBERT, 2008, p. 178)

Pour ne pas paraître redondants, nous n'allons pas répéter ce qui a été dit dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, où l'on détaille avec une grande précision les habiletés que doivent acquérir les apprenants à la fin de chaque niveau. Ce référentiel de compétences que nous proposons s'articule surtout autour de la compétence universitaire vue précédemment dans le chapitre dédié au FOS et au FOU et plus précisément autour du technolecte des disciplines que les étudiants doivent impérativement maîtriser afin de comprendre les cours magistraux. Ce référentiel vient donc appuyer les référentiels mis en place par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Nous reprenons la même conception de l'analyse selon les dimensions et nous présentons un référentiel établi selon quatre aspects.

Le premier s'articule bien entendu autour du technolecte puisqu'il est la colonne vertébrale de cette étude et constitue la problématique essentielle. Dans le tableau que nous allons dresser, nous devons lister les différents aspects relevant du technolecte que les étudiants devront apprendre avant la fin des semestres 1 et 2.

Le deuxième aspect que constitue le référentiel porte sur les quatre compétences en didactique des langues (production orale et écrite et compréhension orale et écrite)

Le troisième aspect relève du discours académique oral que les étudiants doivent apprendre à comprendre.

Finalement, le dernier aspect porte sur les besoins psychoaffectifs et socioculturels

Les compétences que nous allons présenter relèvent beaucoup plus des compétences communicatives langagières que des compétences générales individuelles, parce que notre démarche se focalise surtout sur la langue française, sur le technolecte et ne cible l'apprenant que dans quelques aspects relevant de la motivation. Nous pensons que les compétences générales individuelles relèvent beaucoup plus du champ des Sciences de l'éducation et de ce fait ne partagent que quelques points avec la problématique de ce travail.

Niveau A1 et A2		
Situations de communication	Sur le plan lexical	Au niveau de la grammaire
Les étudiants n'auront pas l'occasion de s'exprimer fréquemment à l'oral pendant le premier semestre, ils auront surtout besoin de comprendre le discours de l'enseignant lors des cours magistraux et de rédiger de courts textes explicatifs.	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de comprendre le français général, parlé avec un débit relativement rapide (pré requis niveau A1 et A2) • Etre capable de comprendre les verbes d'auteur et de les réutiliser Etre capable de comprendre le lexique spécialisé (classe lexicale forte) du domaine de la biologie et de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de conjuguer les verbes d'auteur aux temps verbaux les plus fréquents, comme le présent de l'indicatif, le passé composé, l'imparfait, le futur proche et le conditionnel. • Etre capable de comprendre des phrases simples et des phrases condensées. • Etre capable à la fin de reformuler des phrases complexes. • Etre capable de comprendre le passif et de

	<p>géologie relevant des cours suivants :</p> <p>Géologie I : <i>L'univers et le système solaire, les séismes et leur contribution dans la connaissance de la structure terrestre, la géochronologie, l'histoire de la terre.</i></p> <p>Biologie cellulaire : <i>organisation générale de la cellule, constitution chimique de la cellule, les composés organiques, ultrastructure de la cellule interphasique, le hyaloplasme, le chondriome, le plastidome, centriole et dérivés, les ribosomes, système endomembranaire, le noyau.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de maîtriser les classes lexicales faibles les plus souvent utilisées dans le discours des Sciences (adverbes, pronoms, adjectifs...) 	<p>l'employer dans son propre discours.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre capable d'utiliser convenablement les marqueurs temporels et marqueurs spaciaux dans un texte explicatif
--	---	---

Discours	Besoins psychoaffectifs	Besoins méthodologiques
<ul style="list-style-type: none"> • Etre en mesure de comprendre les différents types de discours de l'enseignant et de distinguer entre l'information principale et l'information secondaire. • Etre capable de rédiger un texte explicatif d'une dizaine à une vingtaine de lignes 	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de croire en ses capacités et d'affronter les défis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de prendre des notes tout en suivant un cours magistral

Niveau B1		
Situations de communication	Sur le plan lexical	Au niveau de la grammaire
<p>Tout comme les étudiants des niveaux A1 et A2, les étudiants du niveau B1 n'auront pas souvent l'occasion de s'exprimer oralement pendant leur première année à l'université, puisqu'ils suivent les mêmes cours dans l'amphithéâtre ils seront soumis aux mêmes situations de communication. Néanmoins, les étudiants du niveau B ont émis la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de comprendre le français général, parlé avec un débit relativement rapide (pré requis niveau B1) • Etre capable de comprendre les verbes d'auteur et de les réutiliser Etre capable de comprendre le lexique spécialisé (classe lexicale forte) du domaine de la biologie et de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de conjuguer les verbes d'auteur aux temps verbaux les plus fréquents, comme le présent de l'indicatif, le passé composé, l'imparfait, le futur proche et le conditionnel. • Etre capable d'employer des connecteurs logiques

<p>volonté d'apprendre à communiquer oralement en classe de langue. Certes le niveau des B1 permet de concevoir un programme qui intégrerait la production orale, mais pas en dépit du technolecte.</p>	<p>géologie relevant des cours suivants : <i>Géologie I : L'univers et le système solaire, les séismes et leur contribution dans la connaissance de la structure terrestre, la géochronologie, l'histoire de la terre.</i> <i>Biologie cellulaire : organisation générale de la cellule, constitution chimique de la cellule, les composés organiques, ultrastructure de la cellule interphasique, le hyaloplasme, le chondriome, le plastidome, centriole et dérivés, les ribosomes, système endomembranaire, le noyau.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de maîtriser les classes lexicales faibles les plus souvent utilisées dans le discours des Sciences (adverbes, pronoms, adjectifs...) 	
	<p>Besoins</p>	<p>Besoins socioculturels</p>

	méthodologiques	
	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de prendre des notes tout en suivant un cours magistral • Etre capable de réaliser une présentation orale 	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de connaître le domaine des Sciences sur le plan international • Etre en mesure de connaître les différents modes de fonctionnement des multinationales

Conclusion et **perspectives**

L'ultime chapitre de ce travail regroupe une synthèse des résultats qui ont été obtenus lors de l'investigation didactique, il présente aussi les limites de cette thèse et propose de s'ouvrir vers d'autres perspectives de recherche en sociodidactique liées principalement à l'enseignement et à la pratique du français à l'université marocaine.

Le présent travail que nous avons mené a permis de lever le voile sur le fonctionnement des cours de langue à l'université et a servi à relever quelques difficultés d'ordre linguistique que peuvent rencontrer les étudiants dans les cours magistraux.

Le technolecte de la biologie et de la géologie a un sérieux impact sur la compréhension des cours des disciplines scientifiques que sont la biologie cellulaire et la géologie. Plusieurs procédés lexicaux entrent en jeu et rendent le discours de l'enseignant encore plus difficile à comprendre, sans oublier le lexique spécialisé complexe qui n'arrange rien à la situation.

En effet, le mal dont souffrent le plus les étudiants inscrits en semestre 1 est la non-compréhension du lexique spécialisé propre aux domaines de la géologie et surtout de la biologie. Les statistiques le montrent clairement, puisque les étudiants évoquent souvent les termes spécialisés et les désignent comme étant leur plus gros souci affectant la compréhension des cours de spécialité.

Le technolecte n'a pas été le seul aspect traité dans cette étude, nous avons eu l'occasion de travailler aussi sur quelques points que nous avons jugés fort importants.

Pour rappel, la notion de besoin en didactique des langues regroupe trois composantes essentielles ; la composante linguistique, la composante psychoaffective, puis enfin la composante socioculturelle. On ne peut prétendre à une quelconque étude didactique ou sociodidactique sans envisager de prendre en considération ces trois composantes.

1) Pour une meilleure gestion du centre de ressources en langues

La didactique en contexte ne se résume pas simplement au cadre de la classe, bien au contraire, le chercheur en sociodidactique élargit son champ d'investigation au-

delà du lieu d'apprentissage et fouille un peu partout afin de trouver des réponses à ses questions, que cela soit dans les locaux de l'établissement ou dans les archives du ministère par exemple.

Les cours de langue à l'université dans laquelle nous avons effectué notre étude mettent à la disposition des responsables du Centre de Ressources en Langues seulement six salles à la Faculté des Sciences, censés accueillir tous les étudiants de toutes les filières scientifiques. On parle ainsi de plus de 4000 étudiants. La tâche s'avère donc être très difficile pour les administrateurs qui peinent à trouver des créneaux horaires flexibles afin de programmer les séances de cours. Il en résulte de cette situation désavantageuse des groupes avec des étudiants beaucoup plus nombreux et une pratique didactique pas toujours adaptée aux besoins des étudiants.

Le manque de salles oblige les administrateurs à mettre les étudiants du niveau A1 et ceux du niveau A2 dans les mêmes groupes, ce qui complique davantage le travail aux enseignants qui se retrouvent avec des groupes souvent hétérogènes, la gestion du cours devient alors plus compliquée. De plus, le fait de regrouper des étudiants de niveaux différents dans une même classe la rend encore plus bondée et il n'est pas rare que les enseignants aient des groupes de plus de 40 étudiants. Il est ainsi difficile, voire impossible dans certains cas de prétendre faire un cours de langue conformément aux prescriptions de l'approche actionnelle qui s'appuie beaucoup sur les bases de l'approche communicationnelle, à savoir l'interaction en classe.

Par ailleurs, le peu de classes disponibles ainsi que l'emploi du temps chargé des étudiants incitent parfois les responsables à programmer les cours de langue entre midi et quatorze heures, au moment où les étudiants veulent déjeuner et faire une pause avant d'assister aux cours de l'après-midi. Les étudiants n'aiment pas suivre des cours pendant cette période de la journée, ce qui les pousse parfois à s'absenter.

Nous considérons que le manque de salles est un sérieux problème qui ne fait qu'aggraver la situation de l'enseignement du français à l'université, il engendre à la fois un déséquilibre au niveau de l'homogénéité des groupes, mais en plus il conduit à la massification des classes de langue. Tant que le Centre de Ressources en Langues ne disposera pas de salles suffisantes, les cours de langue à l'université ne

seront pas à même de répondre aux besoins du nombre important d'étudiants inscrits à la Faculté des Sciences.

Par ailleurs, les problèmes de gestion ne se résument pas simplement au manque de salles, les enseignants de langue rencontrent énormément de difficultés pour ce qui est du matériel didactique. En effet, l'enseignant est obligé de faire son cours dans des salles non équipées où il n'y a aucune installation audio, ce qui l'amène à ne plus enseigner les activités d'écoute aux étudiants, alors que pour comprendre les cours magistraux, les étudiants ont besoin de s'exercer à l'écoute et à la compréhension de l'oral, à écouter des pistes audio afin de se familiariser au discours et à la pratique orale de la langue. Malheureusement, l'absence du matériel ne permet pas la mise en pratique de ce genre d'activités qui restent malgré tout d'une grande importance pour les étudiants.

L'une des premières recommandations à faire serait justement de mettre à la disposition des enseignants tout le matériel didactique dont ils auraient besoin, nous parlons bien entendu d'installation audio et vidéo, pour les activités d'écoute, ainsi qu'une photocopieuse afin de permettre aux enseignants de sortir un peu du cadre du manuel « *cap université* » et de proposer d'autres activités au moyen d'autres supports.

2) Volume horaire : Pour une session intensive en début d'année

Le volume horaire accordé à l'enseignement du français à l'université ne dépasse guère les trente heures par semestre. Absence des enseignants, vacances scolaires, grèves... tous ces facteurs conduisent à réduire davantage l'enveloppe horaire dédiée à l'enseignement du français. Il est donc difficile pour des étudiants ayant un niveau A d'acquérir en si peu de temps des outils leur permettant à la fois de comprendre le technolecte de leurs disciplines et de se familiariser au discours pédagogique oral. Le temps d'apprentissage réduit est l'un des plus gros problèmes rencontrés dans la mise en place de formations de FOS, il est donc nécessaire de savoir d'abord gérer le temps imparti en intégrant dans les curriculums seulement les aspects langagiers dont auraient rapidement besoin les étudiants. C'est justement là où réside la philosophie du FOS, cibler avec précisions les besoins des apprenants

et planifier un cours en fonction de leurs attentes et du volume horaire. Cette démarche incite l'enseignant-concepteur à faire des choix et à opter pour des cours qui seront utiles pour les étudiants dans l'immédiat, c'est-à-dire lors du semestre 1 et du semestre 2 en fonction bien entendu du temps qui lui sera accordé.

Si les étudiants ont des difficultés de compréhension, nous pensons qu'il serait fort utile de focaliser l'enseignement apprentissage du français sur la compréhension de l'oral. Le contenu du cours doit ainsi être centré sur les activités pédagogiques de réception, beaucoup plus que sur celles de production.

La bonne gestion du volume horaire est ainsi primordiale pour un enseignement efficace. Il est donc important pour les gestionnaires, ainsi que pour les enseignants et les concepteurs de programmes de savoir organiser le curriculum et de ne favoriser que ce dont aurait besoin les étudiants lors de la première année. Bien entendu le technolecte est un aspect important que l'enseignant-concepteur ne devrait pas négliger. Lors de l'élaboration du cours, il serait fortement recommandé d'intégrer une étude minutieuse du lexique afin de permettre aux étudiants de se familiariser à la terminologie savante qu'ils rencontrent dans les cours magistraux. Tout comme la grammaire qui doit sérieusement être prise en considération. Il est important d'adapter des activités de grammaire en fonction du discours et des structures syntaxiques récurrentes, ainsi que des exercices de syntaxe et de conjugaison surtout pour les étudiants de niveau A.

Pour faire gagner un peu plus de temps aux enseignants, nous avons envisagé une solution qui pourrait être rentable, mais qui demande la mise en place d'une gestion minutieuse, de gros moyens, mais surtout une volonté ferme de la part des dirigeants.

Malheureusement, les cours de langue à l'université commencent très tardivement (généralement la fin du mois d'octobre), les étudiants pendant cette période ont déjà accumulé plusieurs séances de cours en biologie cellulaire et en géologie. Si les cours de langue doivent aider les étudiants à comprendre les cours magistraux, nous pensons qu'ils doivent commencer avant le début des cours des disciplines scientifiques, cela permettrait sûrement aux étudiants d'avoir quelques acquis afin de mieux faire face aux difficultés rencontrées dans les cours magistraux.

La mise en place d'une session intensive en début d'année pourrait être une occasion pour les étudiants (surtout ceux du niveau A1 et A2) de se préparer linguistiquement à la rentrée scolaire et anticiper le retard des cours de langue accumulé au cours du semestre.

Les étudiants s'inscrivent généralement pendant la première quinzaine du mois de septembre, alors que les cours des disciplines scientifiques ne commencent qu'au début octobre. Il aurait été intéressant de planifier des cours de langue pendant les deux dernières semaines du mois de septembre où l'on préparerait les étudiants au discours académique oral à la grammaire et à la prise de notes.

Toutefois, la mise en place d'une session intensive en début d'année avant le commencement des cours nécessite de gros efforts. Premièrement, il est important d'inciter les étudiants à assister aux cours en mettant en place des mesures sévères, par exemple ; rehausser le coefficient de la langue française à l'université. Certes l'élément « *Langue et communication* » n'est pas vraiment négligé puisqu'il partage la note globale d'un module avec la matière « *Informatique* ». Néanmoins, cette gestion des éléments de module permet aux étudiants de compenser en obtenant une bonne note en informatique ce qui leur permet de s'absenter parfois aux cours de langue. Nous pensons ainsi qu'il faudrait accorder davantage d'importance à la langue française à la Faculté des Sciences, de rehausser encore plus son coefficient afin d'obliger les étudiants à assister aux cours et surtout à considérer la langue française comme un outil indispensable à la réussite scolaire.

De plus, une session intensive au tout début du semestre implique la disponibilité des enseignants, bien entendu d'un nombre suffisant de salles équipées et de la mise en place d'une gestion administrative prenant en charge la répartition des groupes selon le niveau en langue. Le plus gros souci qu'éprouvent actuellement les administrateurs du Centre de Ressources en Langues est que les listes des étudiants inscrits dans les filières scientifiques sont fournies par l'administration de la Faculté des Sciences qui justement met beaucoup de temps à transmettre les fichiers au CRL. Cette démarche retarde encore plus le début des cours de langue, le plus important serait ainsi que le CRL soit indépendant et que son administration puisse constituer elle-même les listes des étudiants pour éviter tout retard.

3) Pour une meilleure prise en compte du technolecte

L'enseignement du français à l'université est caractérisé par une certaine inflexibilité du programme. Bien que les responsables pédagogiques préconisent l'utilisation de supports variés en classe, les enseignants se contentent de se servir uniquement du manuel « *cap université* ». Plusieurs raisons justifient leur choix. Premièrement, le manque de temps oblige les enseignants à se limiter au manuel « *cap université* », les séances de cours sont limitées et beaucoup de professeurs préfèrent n'avoir recours qu'au manuel. Deuxièmement, l'utilisation exclusive du manuel est justifiée par le fait que l'examen final élaboré par les responsables pédagogiques du CRL ne comporte que des aspects langagiers étudiés dans ce même support. Ainsi, les enseignants préfèrent se limiter au cadre de la méthode « *cap université* » négligeant tout autre aspect langagier dont auraient besoin les étudiants pour comprendre les cours magistraux. Le technolecte fait partie de ces éléments importants dont devraient tenir compte les enseignants dans leurs enseignements. Certes, le manuel « *cap université* » intègre dans son contenu quelques activités pour l'enseignement du lexique et considère que les étudiants ont surtout besoin d'apprendre un « *français de spécialité* ». Cependant, lors de l'analyse du manuel, nous avons relevé quelques insuffisances au niveau de l'enseignement du lexique spécialisé. Les termes présents dans le manuel, bien qu'ils s'apparentent aux domaines des sciences expérimentales (sciences dures : biologie, géologie, chimie, mathématiques) ne s'adaptent pas exactement à la terminologie savante employée dans les cours magistraux et à laquelle sont confrontés les étudiants.

Le lexique étudié dans le manuel « *cap université* » s'intègre dans la sphère du vocabulaire général à orientation scientifique, une nomenclature de termes que l'on retrouve dans différentes sciences et domaines technologiques. Certainement, l'étude de ce type de lexique aide les étudiants à s'habituer au discours scientifique et au lexique des sciences en général, mais elle ne répond pas aux besoins des apprenants en matière de technolecte. En réalité, les étudiants ont beaucoup plus besoin d'apprendre des termes relevant de la classe lexicale forte, des termes spécialisés propres aux domaines scientifiques étudiés (comme *mitochondrie*, *ribosome*, *glycolixe*, *cytoplasme*, *épithélium*, *phospholipides*, *transport*, *procaryote*, *eucaryote*, *macromolécule*, *hétéroside*...).

Dans le cours magistral, les étudiants sont censés comprendre ce lexique spécialisé, les professeurs de biologie et de géologie ne s'attardent pas généralement sur le lexique. L'enseignante de géologie pense que ce n'est pas un réel obstacle de compréhension pour les étudiants, alors que l'enseignant de biologie incite même les étudiants à assister aux cours de langue afin d'apprendre le vocabulaire de la discipline scientifique. Si le technolecte des disciplines scientifiques n'est étudié ni dans les cours de langue, ni dans les cours magistraux, comment feront les étudiants pour comprendre ce type de lexique particulièrement complexe.

Il aurait été intéressant d'abord de mettre en place un glossaire pour chaque discipline, une liste comprenant les termes spécialisés de la biologie et de la géologie, leurs explications, ainsi que leurs traductions en arabe. L'assimilation des termes scientifiques pourrait se faire plus facilement si l'arabe pouvait servir de lien entre la langue française et le technolecte, d'ailleurs beaucoup d'étudiants lors de la phase de l'entretien ont approuvé l'idée d'utiliser l'arabe en classe de langue pour la traduction et l'explication de termes scientifiques complexes.

L'élaboration d'un glossaire pour le technolecte de la biologie et de la géologie pourrait se faire avec la contribution des enseignants de spécialité. En effet, comme le conseillent les didacticiens de FOS, il est fort important de se faire aider par des spécialistes lors de l'élaboration des programmes. Les enseignants de spécialité sont les plus aptes à fournir des informations fiables et adaptées à la situation de l'enseignement / apprentissage du français à l'université car ils connaissent le contexte et ont une certaine idée du niveau en langue des étudiants. L'intérêt serait de collaborer avec les enseignants des disciplines scientifiques, d'établir un partenariat d'échange afin de permettre une mise au point de programmes fiables et conformes aux besoins des étudiants en matière de technolecte.

Toujours en ce qui concerne le lexique, il serait aussi fort appréciable de montrer aux étudiants les différents procédés de la formation lexicale savante. Ceci leur permettra de s'habituer encore plus au lexique et les aidera à connaître les racines des mots et leurs sens ce qui facilitera leur déchiffrement lors des cours magistraux. Toutefois, ces activités paraissent complexes et difficiles à appliquer dans des groupes d'étudiants de niveau A. C'est la raison pour laquelle nous optons pour une mise en pratique évolutive et progressive des activités pédagogiques, c'est-à-dire une progression du cours de langue en fonction de celle des cours de spécialité. Ce type de planification

de cours contribue à préparer l'étudiant au cours magistral et à l'aider à comprendre le lexique spécialisé qu'il sera amené à étudier dans les jours à venir. C'est ainsi que la contribution des enseignants de spécialité à l'élaboration des cours de langue s'avère nécessaire et permettrait aux enseignants de langue de concevoir un cours adapté aux besoins des étudiants tant au niveau des contenus, qu'au niveau de la programmation et de la planification.

Par ailleurs, la prise en compte du technolecte dans l'élaboration des programmes ne se fait pas seulement en intégrant des activités pour l'enseignement de la terminologie savante. Le technolecte ne se limite pas simplement au cercle du lexique, mais s'étend aussi à la phrase (grammaire, syntaxe...) et au discours.

Afin d'aider les étudiants à comprendre les cours magistraux, il serait intéressant aussi d'intégrer dans les curriculums des activités d'écoute se focalisant essentiellement sur le discours pédagogique oral. En effet, le discours des cours magistraux se révèle particulièrement complexe et les étudiants n'arrivent toujours pas à assimiler ses différentes structures. A l'aide de documents fabriqués en fonction des documents authentiques (enregistrement des cours magistraux), l'enseignant-concepteur pourra élaborer des exercices d'écoute et initier les étudiants au repérage des répétitions, des informations principales, du discours impliqué de l'enseignant ou encore des rappels de cours. Ce type d'exercices pourrait être programmé lors de la session intensive afin de mieux préparer les étudiants à la rentrée universitaire, ainsi au moment d'assister aux premières séances des cours magistraux, ils auront d'ores et déjà acquis quelques outils leur permettant de mieux comprendre le discours de l'enseignant.

Au niveau de la grammaire, il serait plus que profitable d'identifier le type de langue que rencontrent les étudiants dans leur quotidien (analyse des besoins linguistiques) et de transposer des activités qui cibleraient les structures syntaxiques et les temps verbaux les plus récurrents.

Le temps verbal le plus utilisé dans le discours des sciences est sans conteste le présent de l'indicatif. D'autres temps verbaux sont aussi très fréquents, comme le passé composé, le futur proche, le conditionnel ou encore le subjonctif. Intégrer des activités de grammaire prenant en compte la conjugaison serait fort appréciable pour les étudiants de niveau A qui parfois ne savent pas conjuguer des verbes correctement. Il serait aussi intéressant de focaliser ce type d'activités sur les *verbes d'auteur* qui englobent des verbes souvent utilisés dans le domaine scientifique. Des

verbes d'action généralement qui expriment l'explication et la description. Parmi ces verbes on peut citer : « *aborder, admettre, ajouter, s'apercevoir, chercher à, conclure, constater, définir, déterminer, dire, estimer, induire, montrer, noter, présenter, remarquer, supposer, traiter, trouver, vérifier, voir...* »

La syntaxe du discours scientifique fait aussi défaut aux étudiants (pour les étudiants du niveau A), surtout pour la phrase complexe et notamment la proposition relative que les étudiants ont du mal à maîtriser. Intégrer des exercices d'écoute et de production écrite qui cibleraient la proposition relative pourrait permettre aux étudiants de savoir repérer une phrase complexe dans le discours et les aiderait à mieux les réutiliser dans leurs productions écrites. On pourrait affirmer la même chose pour les procédés de transformation syntaxique et lexicale, comme pour le passif et la nominalisation. En effet, ces types de procédés sont très fréquents dans le discours scientifique et il est indispensable pour les étudiants de savoir comprendre le fonctionnement de ces transformations et de s'exercer à leur réutilisation

4) Pour une intervention didactique contextualisée

Comme nous l'avons signalé précédemment, le manuel cap université est le seul support utilisé en classe de langue à l'université. Cette stratégie paraît peu adaptée au contexte et aux besoins des étudiants en matière de technolecte. Il est vrai que ce support intègre tout de même l'étude de composants langagiers relevant de la pratique du français dans les domaines scientifiques, puisqu'il traite de plusieurs aspects surtout en grammaire ; comme les marqueurs temporels, la cause, la conséquence, la caractérisation, l'expression du but... toutes ces activités mettent l'accent sur des éléments linguistiques essentiels à l'enseignement du français pour des étudiants scientifiques. De même que pour le lexique, le manuel intègre aussi des activités sur le VGOS qui peuvent aider les étudiants à se familiariser au lexique des Sciences.

Toutefois, bien qu'il soit un support contextualisé, le manuel cap université ne peut prétendre répondre à toutes les attentes des étudiants. Nous pensons ainsi que son élaboration n'a pas été suffisamment contextualisée et ne cible pas assez les besoins des étudiants surtout au niveau du lexique.

De plus, les procédés didactiques mis en œuvres dans le manuel paraissent aussi peu efficaces pour l'assimilation et l'acquisition. Nous avons remarqué lors de l'analyse du manuel que les exercices de remédiation et de répétition étaient peu nombreux ce qui ne permettait pas aux étudiants de s'exercer convenablement. Pour chaque aspect nouvellement étudié, seuls deux ou trois exercices au maximum sont proposés. Le manuel cap université est donc une méthode de cours qui nécessite la mise en place d'un support d'accompagnement, une sorte de cahier d'exercices contenant plus d'activités de remédiation et permettant encore plus à l'étudiant de pratiquer les différents aspects étudiés pendant le cours. L'élaboration d'un cahier d'exercices pourrait aussi contribuer à rendre l'étudiant beaucoup plus autonome. Si l'apprenant dispose de plus de supports et d'outils, il sera davantage tenté de travailler en dehors de la classe et à s'exercer encore plus à comprendre le cours de langue, l'autonomie de l'apprenant est donc conditionnée par le type de cours et de supports mis à leur disposition.

Utiliser un seul support en classe de langue permet d'uniformiser l'enseignement et de proposer un contenu homogène permettant aux étudiants des différentes filières à l'université de recevoir le même cours avec la même progression. Cependant le manuel Cap université est dédié à toutes les filières et il ne serait pas vraiment commode de proposer le même contenu à des étudiants évoluant dans des filières différentes et dans des contextes différents. C'est la raison pour laquelle le manuel ne répond pas concrètement aux besoins des étudiants en matière de technolecte, parce qu'il est destiné à plusieurs filières, donc il traite de différents domaines qui n'ont bien évidemment pas le même lexique spécifique. Il serait donc plus approprié d'utiliser différents supports tout en ayant des objectifs et des programmes pédagogiques communs. Seule l'approche du lexique spécialisé pourrait être différente, suivant les filières et les domaines scientifiques.

Par ailleurs, la démarche didactique employée dans le centre de ressources en langues opte pour un programme destiné à la fois aux étudiants du niveau A et ceux du niveau B. en d'autres mots, les étudiants quels que soient leurs niveaux, utilisent le même manuel et étudient le même contenu. Cela paraît quelque peu invraisemblable, puisque les besoins, le niveau en langue ne sont pas les mêmes et il est ennuyeux pour des étudiants de niveau B de suivre les cours de langue qui sont beaucoup trop faciles pour eux, ce qui les incite encore plus à s'absenter. A

l'origine, la méthode mise en place dans le CRL a pour but de répondre aux attentes des besoins des étudiants des niveaux A1 et A2 et de les amener au niveau B1 à la fin de l'année. Or, dans le CRL même les étudiants du niveau B1 suivent aussi ce cours sans aucune prise en compte de l'écart de niveau. Il serait donc recommandé de répondre aussi à leurs besoins en élaborant des cours de langue, ainsi qu'une approche didactique adaptés à leur niveau.

Suivant les données collectées lors de la phase du questionnaire et de l'entretien, les étudiants du niveau B déclarent vouloir communiquer beaucoup plus en classe de langue, ils affirment qu'ils ont davantage besoin de travailler la production orale. Ils veulent débattre, parler et discuter afin de perfectionner leurs compétences à communiquer oralement. La majorité des étudiants de niveau B n'ont pas beaucoup de problèmes concernant la compréhension des cours magistraux. Ils arrivent à comprendre le discours de l'enseignant, sauf le lexique spécialisé qui constitue un obstacle à toutes les catégories d'étudiants.

Nous pensons ainsi que les cours de langue pour les apprenants de niveau B doivent se focaliser sur des activités de production orale afin de permettre aux étudiants de pratiquer la langue en classe. Contrairement aux étudiants du niveau A qui doivent beaucoup plus s'exercer à la compréhension orale. Une structuration des compétences s'impose à ce moment afin d'organiser les activités de réception ou de production suivant les niveaux.

Les étudiants de niveau A devraient beaucoup plus apprendre à déchiffrer le code oral pour mieux comprendre les cours des disciplines scientifiques et à rédiger de courts textes descriptifs et explicatifs afin de répondre aux questions qui leur seront posées lors des examens, alors que les étudiants du niveau B seront beaucoup plus réceptifs à des activités de production orale, comme des simulations, des jeux de rôle ou encore des séances débats.

Pour ce qui est des contenus, les étudiants de niveau B se lassent d'étudier des cours qu'ils maîtrisent déjà et qu'ils ont déjà appris au collège, au lycée et même au primaire. Ils nous ont fait part lors de la phase de l'entretien de leur mécontentement vis-à-vis des contenus des cours de langue, comme les activités de grammaire (conjugaison, syntaxe...) qui sont beaucoup trop faciles. Ces contenus non adaptés aux besoins des étudiants du niveau B poussent quelques apprenants à ne plus assister aux cours de langue et à les considérer comme une matière facultative.

La motivation des étudiants du niveau B dépend donc fortement de la nature et des contenus des cours de langue administrés aux étudiants, de l'approche didactique et des outils linguistiques mis à leur disposition, alors que les étudiants du niveau A ont beaucoup plus besoin de réconfort et d'encouragement. Beaucoup n'assistent pas aux cours à cause de la frustration qu'ils ont accumulée pendant les années du collège et du lycée, où l'enseignement du français n'est pas des plus plaisants. Les étudiants n'ont pas suffisamment confiance en eux et ont toujours peur que l'enseignant leur demande de prendre la parole en public ou de répondre à une question, ils souffrent d'un sentiment d'insécurité linguistique. L'enseignant de langue dans ce genre de situation doit être une source d'encouragements pour les étudiants ; un accompagnateur qui guide, supervise et motive les étudiants.

En ce qui concerne le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, son usage dans le centre de ressources en langue sert pour le moins à définir les niveaux en langue et les échelles de compétences. D'après l'observation de classe que nous avons pu effectuer, l'utilisation du Cadre constitue une norme, à laquelle pourraient se référer les enseignants et les gestionnaires du centre pour définir les niveaux en langue.

De plus, les enseignants de langue ne tiennent pas compte des autres outils du CECRL, comme la notion de tâche, les stratégies, ou encore la compétence plurilingue qui est considérée comme une composante essentielle du Cadre. En outre, beaucoup de consignes sur la répartition des niveaux en langue ne sont pas vraiment respectées. En effet, le CECRL opte pour une souplesse d'utilisation des échelles, c'est-à-dire une mise en place d'échelles de compétence flexibles et adaptées à la diversité du public, alors qu'au CRL c'est tout l'inverse qui se fait, puisque la répartition des groupes se fait en fonction de deux niveaux en langue ; A et B.

Les concepteurs, ainsi que les responsables pédagogiques du CRL devraient réfléchir à une utilisation beaucoup plus contextualisée du CECRL, mettant en place une disposition des niveaux qui soit beaucoup plus souples afin de répondre à l'hétérogénéité du public, puis à reconsidérer la notion de compétence plurilingue et l'intégrer dans les interventions didactiques des enseignants pour que l'arabe puisse servir d'outil à l'acquisition de la langue cible et surtout à aider à la compréhension du technolecte de la biologie et de la géologie.

Pour conclure nous pouvons dire que ce travail ne prétend aucunement à l'exhaustivité et ne se considère pas comme parfaitement abouti, certes il répond à quelques questionnements relevant de l'enseignement du technolecte dans un contexte universitaire, mais il ne fait qu'ouvrir la voie vers d'autres pistes de réflexion. Les réponses que nous avons pu obtenir pourraient être un point de départ pour de nouvelles recherches en sociodidactique ayant pour objet d'étude le français dans le supérieur scientifique.

Premièrement, la filière SVI/STU n'est pas la seule branche de la Faculté des Sciences, il existe aussi d'autres filières qui accueillent un nombre important d'étudiants, comme c'est le cas pour les filières *Sciences de la matière physique / Sciences de la matière Chimie*, ainsi que *Sciences mathématique informatique / Sciences mathématique appliquées*. Bien que les contenus de chaque filière soient différents, nous pensons que les étudiants inscrits dans ces filières pourraient aussi rencontrer les mêmes problèmes de compréhension du technolecte, des recherches sur ce type de problématiques ne seraient que bénéfiques pour le perfectionnement de l'enseignement du français à l'université.

De même que les questions que nous avons soulevées sur les aspects de la motivation et qui constituent une problématique intéressante pourraient être encore plus approfondies dans d'autres études relevant des Sciences de l'Education.

Plusieurs autres travaux ayant pour objet d'étude l'intervention didactique dans le supérieur scientifique, englobant les pratiques pédagogiques ainsi que les interventions des enseignants peuvent être sérieusement envisagés, toutefois ils ne peuvent prendre forme sans une fine contextualisation afin de mieux appréhender les paramètres sociaux qui régissent les représentations et les pratiques.

Références

bibliographiques et

sitographie

AMARGUI Lahcen, 2006 « L'enseignement de la langue française à l'université marocaine », dans *Le Français aujourd'hui*, 2006/3 n° 154, Armand Colin, p. 77-81.

BEACCO Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

BEACCO Jean-Claude, 2011, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pp.31-40

BENZAKOUR Fouzia, GAADI Driss, QUEFFELEC Ambroise, 2000, *Le français au Maroc*, Bruxelles, Duculot.

BERTOCCHINI Paola, 2001, « Différenciation pédagogique et contextualisation », dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°123, pp. 273-282.

BERTOCCHINI, Paola, COSTANZO Edvige, 2008, *Manuel de Formation pratique*, Paris, CLE International.

BLANCHET Alain, alii, 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Bordas.

BLANCHET Philippe, 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Louvain, Peeters.

BLANCHET Philippe, 2000, *La linguistique de terrain Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET Philippe, MOORE Danièle et ASSELAH-RAHAL (Dir.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.

BLANCHET Philippe, ASSELAH-RAHAL Safia, 2008, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dir.),

Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pages 9 à 16.

BLANCHET Philippe, 2009, « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? », dans Le français à l'université n°2 14ème année, pages 2 à 3, <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article193>.

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (Dir.), 2011, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.

BLANCHET Philippe, 2011, « Les transpositions didactiques », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (Dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 197-202.

BLANCHET Philippe, RISPAIL Marielle, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » », dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (Dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pp.65-70.

BOUDON Raymon, 1969, Les méthodes en sociologie, Paris, PUF.

BOUKOUS, Ahmed, 1995, « La francophonie au Maroc : situation sociolinguistique », Paris, dans Robillard Didier, de Beniamino, M. (éds), dans Le français dans l'espace francophone, Tome II, Champion, pp. 691-703.

CALVET Louis-Jean, 1993, La sociolinguistique, Paris, Que sais-je, N° 2731, PUF.

CALVET Louis-Jean, DUMONT Pierre, 1999, L'enquête sociolinguistique, Paris, L'Harmattan.

CHALLE Odile, 2002, Enseigner le français de spécialité, Economica, Paris.

CHAMI Moussa, 1987, L'enseignement du français au Maroc, Diagnostique des difficultés et implications didactiques, Casablanca, Edition Najah El Jadida.

CHAMI, Moussa, 2004, « Quel français aujourd'hui à l'université marocaine ? », dans Revue Langues et Littératures, Vol XVIII, pp. 63-69.

Charte Nationale d'éducation et de formation, Octobre 1999, www.enseup.gov.ma/dajesp/loi/index_loi.htm (consultée le 19 mai 2010)

CHETOUANI Lamria, 1997, Vocabulaire général d'enseignement scientifique, Paris, L'Harmattan.

Collectif, 2000, L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus, Paris, EDICEF.

Collectif, 2010, L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Paris, Editions Maison des Langues.

COLLET, Gérard, 2000 Langage et modélisation scientifique *le verbe levier de l'apprentissage*, Paris, CNRS Editions.

CORACINI Maria José, 1990, « Cours universitaire de formation au français spécialisé », dans BEACCO Jean-Claude, LEHMANN Denis, Publics spécifiques et communications spécialisées, Le Français dans le monde, Recherches et Application, pp.151-157.

COSTE Daniel, GALISSON Robert, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.

COSTE Daniel, 2005, « Quelle didactique pour quels contextes », dans Enseignement du français au Japon, N°33, pp. 1-14.

COSTE, Daniel, 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans CASTELLOTTI Véronique, PY Bernard, (Dir.), La notion de compétence en langue, Revue Notions en questions n°6, Lyon, E.N.S Editions.

CUQ Jean Pierre (Dir.), 2003, Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, Paris, Clé International / ASDIFLE.

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'œil », dans Le français aujourd'hui, n°164, Paris, Armand Colin.

DABÈNE Louise, 1994, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette.

DENYER Monique, 2010, « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », dans L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Paris, Editions Maison des Langues, pp.141-156.

DE ROBILLARD Didier, 2011, « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? » dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (Dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pp.21-30.

ELGHERB El Mostapha, (1999), Aménagement linguistique et enseignements au Maroc : Enjeux culturels, linguistiques et didactiques, Meknès, La Voix de Meknès.

ELOY Jean-Michel, aliii, 2003, Français, picard, immigrations. Une enquête épilinguistique, Paris, L'Harmattan.

EURIN BALMET Simone, HENAO DE LEGGE Martine, 1992, pratiques du français scientifique, Paris, Hachette.

GALISSON Robert, 1971, inventaire thématique et syntagmatique du FF, Paris, Hachette.

GADET Françoise, 2006, La variation sociale en français, Paris, Ophrys.

GAMBIER Yves (Dir.), 1998, Discours professionnels en français, Frankfort, Peter Lang.

GENTILHOMME Yves, 2003, « Pour une étude contrastive des divers technolectes techno scientifiques », dans Bulletin de linguistique appliquée et générale, n°28.

GUMPERZ John, 1989, Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle, Paris, Minuit.

GUMPERZ John, 1989, Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative, Paris, L'Harmattan.

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.

JONNAERT Philippe, 2002, Compétences et socioconstructivisme, Bruxelles, De Boeck.

KOCOUREK Rostislav, 1991, La langue française de la technique et de la science, Wiesbaden, Oscar Brandstetter.

KRIKEZ, Abdellah, 2005, Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc, Tétouan Imprimerie Al Khalij Al Arabi.

LE CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Paris, Didier.

LEHMANN Denis, 1993, Objectifs spécifiques en langue étrangère, Paris, Hachette.

LERAT Pierre, 1995, Les langues spécialisées, Paris, PUF.

MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE CHANTAL, 2004, Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris, Hachette.

MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE CHANTAL, 2011, Le français sur objectif universitaire, Grenoble, PUG.

MESSAOUDI Leila, 1995, « Traduction et linguistique. Le cas des technolectes », Rabat, Publications de la Faculté des lettres et des sciences humaines.

MESSAOUDI Leila, 1998, « Technolectes bilingues (français-arabe) et modes de dénomination » dans Revue du Ceres, Tunis

MESSAOUDI Leila, 2000, « Opacité et transparence dans les technolectes bilingues (français – arabe) », dans Meta, XVI, 3, Presses de l'Université de Montréal, pp. 424-436.

MESSAOUDI Leila, 2002, « L'aménagement linguistique au Maroc », dans bulletin Economique et social au Maroc, Rabat, Editions OKAD.

MESSAOUDI Leila, 2002, « Le technolecte et les ressources linguistiques », dans revue Langage et société, Paris.

MESSAOUDI Leila, 2003, Etudes sociolinguistiques, Rabat, Editions OKAD.

MESSAOUDI Leila, 2004, « Les technolectes au Maroc. Fonctionnement et tendances d'évolution », dans Trames de langues, Paris, Maisonneuve et Larose, pp. 439-455.

MESSAOUDI Leila, 2005, « Les rôles de la situation et du contexte dans les technolectes bilingues français – arabe », actes du colloque Mots, termes et contextes, Bruxelles.

MESSAOUDI Leila, 2010, « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? », dans Meta, Volume 55, numéro 1, mars 2010, pp. 127-135.

MESSAOUDI Leila, 2010, « La langue française au Maroc, fonction élitaire ou utilitaire ? » dans BLANCHET Philippe, MARTINEZ Pierre (Dir.) Pratiques innovantes du plurilinguisme *émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 51-63.

MOORE Danièle, 2001, Les représentations des langues et leur apprentissage, Paris, Didier.

MOREAU Marie-Louise (édit.), 1997, Sociolinguistique : Les concepts de base,
Liège, Margada.

OUDRY, Saidia, 2004, « L'enseignement du français dans le supérieur scientifique et technique : BILAN ET PERSPECTIVES », dans Revue langues et littératures, Vol XVIII, p. 29-36.

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.

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.

PHAL André, 1968, Langue scientifique et analyse linguistique, Paris, CREDIF.

PHAL André, alii, 1971, Le vocabulaire général d'orientation scientifique, Paris, Didier.

PORCHER Louis, 1995, Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, Paris, Hachette.

PORQUIER Rémy, PY Bernard, 2004, Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours, Paris, Didier.

PORTINE Henri, 1990, « Les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations », dans BEACCO Jean-Claude, LEHAMMAN Denis, (Dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, Paris, Hachette, pp.63-71.

PUREN Christian, 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, 2001, « Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues », dans *Études de Linguistique Appliquée*, N°123, pp. 135-141

PUREN Christian, 2002, « Outils et méthodologies d'analyse des manuels de langue : l'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire », dans *Les Langues Modernes*, N°1, pp. 15-30.

PUREN Christian, 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », dans *Le Français dans le Monde*, N°347, pp. 37-40.

QOTB Hani, 2009, *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*, Paris, Publibook.

QUITOUT, Michel, 2007, *Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des origines à nos jours - L'amazighe, l'arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, Paris, L'Harmattan.

REINHARDT Claus, ROSEN Evelyne, 2010, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international.

RICHTERICH René, 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

ROBERT Jean-Pierre, 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.

ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Evelyne, 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Editions Ophrys.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (Dir.), 2007, *Le français langue seconde ; Un concept et des pratiques en évolution*, Belgique, De Boeck.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (Coord.), BAKHOUCHE Béatrice, BOUTAN Pierre, ÉTIENNE Richard, 2007, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, « Présentation » dans Michèle Verdelhan- Bourgade (Coord.), Un discours didactique : le manuel, Études de linguistique appliquée : Revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck 01 n°125, pages 7 à 9.

Sitographie

<http://www.aquaportail.com/>

http://www.geol-alp.com/0_geol_gene/glossaire_vrac.html

<http://www.infos-maroc.com>

<http://www.le-fos.com>

<http://maghrebinfo.actu-monde.com/archives/article6402.html>

<http://www.maroc.ma/PortailInst/Fr/>

<http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition>

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/chromosomes-le-caryotype-humain>

Annexes

Annexes 1 : Questionnaire étudiant

Veillez prendre quelques instants pour répondre à ce questionnaire.

N.B : Vous pouvez cocher plusieurs réponses dans les questions marquées d'un astérisque (*).

المرجو أخذ بضعة دقائق للإجابة على هذه الاستمارة

يمكنكم اختيار إجابات متعددة في الأسئلة المشار إليها بعلامة النجمة (*)

<p>1) Vous êtes</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Etudiant en SVT <input type="radio"/> Etudiante en SVT <input type="radio"/> Agé (e) de..... <p>2) Dans quelle ville vous habitez ?</p> <p>3) En cours de langue vous faites partie de quel groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> « A » <input type="radio"/> « B » <p>4) Que pensez-vous de la langue française ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> C'est une langue dépassée par l'anglais <input type="radio"/> C'est une langue facile pour les marocains car ils en ont l'habitude <input type="radio"/> C'est une langue inutile <input type="radio"/> Je l'aime <input type="radio"/> Autre..... <p>5) Pensez-vous que la langue française vous est utile ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non <input type="radio"/> Je ne sais pas <p>6) Pourquoi étudiez-vous la langue française à l'université ? *</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Pour étudier les autres matières <input type="radio"/> Elle ne sert à rien <input type="radio"/> Pour trouver un travail après l'obtention du diplôme <input type="radio"/> Je ne sais pas <input type="radio"/> Autre..... <p>7) Avez-vous des problèmes en langue française ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non <p>8) Si vous avez répondu « Oui » à la question précédente, quels sont ces problèmes ? *</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Problèmes de compréhension <input type="radio"/> Problèmes d'expression <input type="radio"/> Problèmes de vocabulaire 	<p>1) هل أنتم</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> طالب في SVT <input type="radio"/> طالبة في SVT <p>.....سنكم</p> <p>2) ما هي المدينة التي تقطنون فيها</p> <p>3) في حصة الفرنسية هل أنتم في المجموعة</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <p>4) ما رأيكم في اللغة الفرنسية</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> لغة تجاوزتها اللغة الإنجليزية <input type="radio"/> لغة سهلة بنسبة للمغاربة لأنهم تعودوا عليها <input type="radio"/> لغة بدون فائدة <input type="radio"/> أحبها <input type="radio"/> إجابة أخرى <p>.....</p> <p>5) هل تظنون أن اللغة الفرنسية تفيدكم في شيء</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> نعم <input type="radio"/> لا <input type="radio"/> لا أعرف <p>6) *لماذا تدرسون اللغة الفرنسية في الجامعة</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> لكي أدرس المواد <input type="radio"/> ليست لها غاية <input type="radio"/> لكي يتساهل علي إيجاد عمل بعد نهاية مسيرتي الدراسية <input type="radio"/> لا أعرف <input type="radio"/> إجابة أخرى <p>.....</p> <p>7) هل تعانون من مشاكل في اللغة الفرنسية</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> نعم <input type="radio"/> لا <p>8) إذا أجبت بـ "نعم" في السؤال السابق أذكر أين تتجلى هذه المشاكل؟*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> مشاكل في الفهم <input type="radio"/> مشاكل في التعبير <input type="radio"/> مشاكل في المعجم
--	---

<p> <input type="radio"/> Problèmes de grammaire <input type="radio"/> Problèmes de syntaxe <input type="radio"/> Problèmes de prononciation </p> <p> 9) Est-ce que vous arrivez à comprendre le cours magistral de biologie et de géologie ? </p> <p> <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Difficilement <input type="radio"/> Non </p> <p> 10) Si vous avez répondu « difficilement » ou « non » à la question précédente, dites Pourquoi ?* </p> <p> <input type="radio"/> A cause de la langue française ? <input type="radio"/> A cause de l'environnement ? (bruit dans l'amphi, le son...) <input type="radio"/> Autre..... </p> <p> 11) Est-ce que vous arrivez à comprendre la langue spécialisée de biologie et de géologie ? </p> <p> <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Un peu <input type="radio"/> Non </p> <p> 12) Dans quelle matière le français est le plus difficile ? </p> <p> <input type="radio"/> En biologie cellulaire <input type="radio"/> En géologie <input type="radio"/> C'est la même chose. </p> <p> 13) Qu'est ce qui est le plus difficile dans la langue spécialisée ? * </p> <p> <input type="radio"/> Les mots <input type="radio"/> La structure des phrases <input type="radio"/> Les temps verbaux <input type="radio"/> Le(s) type(s) de discours </p> <p> 14) Que pensez-vous des cours de français à l'université ? </p> <p> <input type="radio"/> Bons <input type="radio"/> Moyens <input type="radio"/> Insuffisants <input type="radio"/> difficiles </p> <p> 15) Dites pourquoi ? </p> <p> 16) Est-ce que les cours de français vous aident à comprendre et à mieux parler le français ? </p> <p> <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non </p> <p> 17) Si vous avez répondu « non » à la question précédente dites pourquoi ? </p>	<p> <input type="radio"/> مشاكل في النحو <input type="radio"/> مشاكل في التركيب <input type="radio"/> مشاكل في النطق </p> <p> (9) هل تتمكنون من فهم درس البيولوجيا و الجيولوجيا؟ </p> <p> <input type="radio"/> نعم <input type="radio"/> بصعوبة <input type="radio"/> لا </p> <p> إذا أجبتكم "بصعوبة" أو ب "لا" في السؤال السابق أذكر لماذا؟* </p> <p> <input type="radio"/> بسبب اللغة الفرنسية <input type="radio"/> بسبب أجواء العمل الغير الملائمة داخل المدرج (ضجيج، مشاكل في مكبرات الصوت <input type="radio"/> إجابة أخرى </p> <p> هل تتمكنون من فهم اللغة المتخصصة بمجال البيولوجيا و الجيولوجيا؟ </p> <p> <input type="radio"/> نعم <input type="radio"/> قليلا <input type="radio"/> لا </p> <p> (12) ما هي المادة التي يصعب فيها فهم اللغة الفرنسية ؟ </p> <p> <input type="radio"/> البيولوجيا <input type="radio"/> الجيولوجيا <input type="radio"/> نفس الشيء </p> <p> (13) أين تتجلى صعوبة اللغة المتخصصة * </p> <p> <input type="radio"/> في المعجم <input type="radio"/> في تركيب الجمل <input type="radio"/> في الأزمنة الصرفية <input type="radio"/> نوعية الخطاب </p> <p> (14) ما رأيكم في دروس اللغة الفرنسية في الجامعة ؟ </p> <p> <input type="radio"/> جيدة <input type="radio"/> متوسطة <input type="radio"/> غير كافية <input type="radio"/> صعبة </p> <p> (15) أذكر لماذا </p> <p> هل دروس اللغة الفرنسية تساعدكم على فهم و تكلم أحسن الفرنسية ؟ </p> <p> <input type="radio"/> نعم <input type="radio"/> لا </p> <p> (17) إذا أجبتكم ب"لا" في السؤال السابق أذكر لماذا ؟ </p> <p> <input type="radio"/> دروس اللغة صعبة </p>
--	---

- Les cours de langue sont difficiles.
- Les cours de langue sont insuffisants
- Ils ne me sont d'aucune utilité
- Autres.....

- دروس اللغة غير كافية
- لا تساعدني
- اختيار آخر

18) Est-ce qu'ils sont utiles et vous aident à comprendre les cours magistraux ?

- Oui
- Un peu
- Non

هل دروس اللغة الفرنسية تساعدكم على فهم دروس المواد الأخرى ؟

- نعم
- قليلا
- لا

19) Si vous avez répondu « un peu » ou « non » à la question précédente, qu'est ce qui selon vous manque dans les cours de langue ? *

- Le vocabulaire scientifique de biologie et de géologie.
- La grammaire de la langue scientifique.
- Autre.....

إذا أجبت ب "قليلا" أو ب "لا" على السؤال السابق، في * (19) رأيكم ما الذي ينقص في دروس اللغة الفرنسية ؟

- المعجم التقني الخاص بالبيولوجيا والجيولوجيا
- تركيب و نحو اللغة التقنية الخاصة بالبيولوجيا والجيولوجيا
- اختيار آخر

20) Est-ce qu'il y a une relation entre le cours de langue et le cours magistral ?

- Oui
- Non

هل هناك علاقة بين دروس اللغة الفرنسية و دروس البيولوجيا و الجيولوجيا ؟

- نعم
- لا

21) Si vous avez répondu « oui » à la question 20, dites quel est ce lien ?

إذا أجبت ب "نعم" في السؤال 20 أذكر أين تتجلى هذه (21) العلاقة ؟

22) Si vous avez répondu « non » à la question 20, dites pourquoi ?

- La langue n'est pas la même (grammaire vocabulaire)
- Le contenu du cours de langue n'est pas en adéquation avec le cours magistral.
- Autre.....

(22) إذا أجبت ب "لا" في السؤال 20 أذكر لماذا ؟

- اللغة المستعملة في درس اللغة الفرنسية ليست مثل اللغة التي تستعمل في الدروس الأخرى
- محتوى دروس اللغة غير متطابق مع محتوى الدروس الأخرى
- اختيار آخر

23) Est-ce que le manuel « Cap université » vous aide à mieux comprendre les cours magistraux ?

- Oui
- Un peu
- Non

هل دليل « Cap université » يساعدكم على فهم أكثر الدروس الأخرى (23)

- نعم
- قليلا
- لا

24) Si vous avez répondu « un peu » ou « non » à la question précédente, dites pourquoi ?

إذا أجبت ب "قليلا" أو ب "لا" على السؤال السابق أذكر (24) لماذا ؟

25) Pensez-vous que le temps accordé à l'enseignement du français est suffisant ? (3 heures par semaine, pendant approximativement 2 mois)

- Oui
- Non

هل تظنون أن الوقت المخصص لتدريس اللغة الفرنسية كافي (25) (3 ساعات في الأسبوع لمدة ما يقارب شهرين

- نعم
- لا

شكرا

Merci.

Annexes 2 : Questions préétablies pour

l'entretien avec les étudiants

Sur le thème de la motivation et sur les cours de langue

Pourquoi pensez-vous que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Est-ce que vous accordez beaucoup d'importance aux cours de langue ?

Si oui comment et pourquoi ?

Que pensez-vous des cours de langue ?

Pourquoi ?

Quelles sont les activités que vous appréciez le plus dans les cours de langue ?

Pourquoi ?

Sur le thème de la langue usuelle :

Quelle sont les choses qui vous posent le plus de problèmes dans la langue française ?

Qu'est ce que vous n'arrivez pas à comprendre ?

Qu'est ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?

Sur la langue spécialisée :

Qu'est ce que vous n'arrivez pas à comprendre dans les cours magistraux ?

De quoi avez-vous le plus besoin ? De travailler l'oral ou l'écrit ?

Qu'est ce qui vous posent le plus de problème dans la langue spécialisée : le lexique, la syntaxe, la grammaire, la phonétique... ?

Utilisez-vous la même langue dans les cours magistraux et les cours de langue ?

Sur les pratiques plurilingues :

Est-ce que le fait que l'enseignant de langue traduit de temps à autre des termes du français à l'arabe, vous aide à mieux comprendre la langue et à assimiler encore plus le sens des mots ?

Préférez vous que l'enseignant ne procède pas à des traductions ?

Quels sont les termes, ou les aspects langagiers propres à la langue française que vous aimeriez qu'ils soient traduits en arabe ?

Sur le manuel « Cap université » :

Quelles sont les parties qui vous semblent intéressantes dans le manuel ?

Quelles sont les parties ou les aspects qui vous semblent inutiles dans le manuel ?

Y a-t-il une relation entre le contenu des cours magistraux et les thèmes développés dans le manuel ?

Est-ce que vous retrouvez dans le manuel les termes employés dans les cours magistraux ?

Préférez-vous travailler dans les cours de langue avec le manuel ou avec d'autres supports ?

Sur le temps :

Que pensez-vous du temps accordé à l'enseignement du français à l'université ?

Est-ce que l'enseignant vous laisse assez de temps pour accomplir les activités en classe ?

Quelles sont les activités qui nécessitent plus de temps dans les cours de langue ?

Arrivez-vous à terminer tous les dossiers ?

Annexes 3 : Questions préétablies pour l'entretien avec l'enseignante de langue

- 1) Est-ce que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?
- 2) Pourquoi pensez-vous que les étudiants s'absentent aux cours de langue ?
- 3) Lors de votre cours que faites-vous pour motiver encore plus les étudiants et pour les inciter à assister aux cours ?
- 4) N'avez-vous jamais parlé aux étudiants de l'importance des cours de langue pour la bonne compréhension des cours magistraux ?
- 5) Que pensez-vous du niveau des étudiants ?
- 6) Est-ce que, selon vous la répartition des groupes se fait équitablement ?
- 7) Quels sont selon vous les besoins des étudiants en matière de langue ?
- 8) Quelles sont les compétences que doit acquérir un étudiant pour qu'il puisse comprendre le cours magistral, mais aussi pouvoir communiquer en français ?
- 9) Que pensez-vous des cours de langue ?
- 10) Utilisez-vous d'autres supports ou d'autres outils lors de votre cours à part le manuel Cap Université ?
- 11) Recommandez-vous aux étudiants d'autres supports ?
- 12) Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans les cours de langue ?
- 13) Que savez-vous de la langue spécialisée ?
- 14) Pensez-vous que les étudiants ressentent des besoins en matière de langue spécialisée ?
- 15) Quels sont les différents aspects de la langue spécialisée qui peuvent poser problèmes aux étudiants ?
- 16) Pensez-vous pratiquer, lors de votre cours une langue spécialisée avec les étudiants ?
- 17) Pensez-vous que le manuel Cap Université permet aux étudiants de comprendre et de réutiliser la langue spécialisée propre au domaine dans lequel ils évoluent ?
- 18) Selon vous quelles sont les tâches qui permettent le plus à l'étudiant d'acquérir la langue spécialisée ?
- 19) Pensez-vous enseigner un français de spécialité ?
- 20) Quelles sont les différentes stratégies que vous utilisez en classes pour enseigner le français de spécialité ?
- 21) Travaillez-vous avec les étudiants le projet de fin de dossier ?
- 22) Que pensez-vous du projet de fin de dossier ?
- 23) Que pensez-vous du manuel Cap université ?
- 24) Croyez-vous que le manuel cap université est suffisant pour enseigner aux étudiants une langue spécialisée, ou plutôt un français scientifique ?
- 25) Est-ce que vous communiquez en classe dans une autre langue ?
- 26) Pensez-vous que l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait se faire à l'aide d'une langue première de socialisation ?
- 27) Pendant un semestre combien d'heures enseignez-vous ?
- 28) En fonction du niveau des étudiants, pensez-vous que le temps consacré à l'enseignement du français est suffisant ?

Annexes 4 : Questions préétablies pour

l'entretien avec l'enseignante de

spécialité

- 1) Que pensez-vous du niveau de français des étudiants ?
- 2) Selon vous qu'est ce qui est le plus difficile pour les étudiants, comprendre le cours ou s'exprimer pendant le cours ?
- 3) Est-ce que le niveau de français peut influencer leur compétence en géologie ?
Si « oui », comment ?
- 4) Qu'est-ce qui, selon vous serait prioritaire pour les étudiants, savoir s'exprimer oralement ou savoir rédiger des phrases ou un texte ?
- 5) Pensez-vous que cette incompétence langagière est due à la complexité de la langue spécialisée du domaine ?
- 6) Si oui pouvez-vous en quelques mots résumer où réside cette complexité
- 7) Quels registres de langues utilisez-vous ? Si plusieurs dans quelles situations utilisez-vous les différents registres de langue ?
- 8) Est-ce que vous proposez aux étudiants des supports d'aide (à part le photocopié du cours) qui leur serviraient à mieux comprendre le contenu du cours ?
- 9) Lors de votre cours, prévoyez-vous des mesures pour aider les étudiants à mieux comprendre le cours ?
- 10) Quelles solutions recommandez-vous pour un meilleur apprentissage de la langue spécialisée de la géologie ?

Annexes 5 : Retranscription et traduction des entretiens

Enq : Enquêteur
Inf : Informateur
/ : Courte pause
// : Longue pause
... : phrase incomplète

Informateur 1, Informateur 2, Informateur 3 (23 mai 2011). Entretien collectif

Enq : Quelle langue choisiriez-vous pour répondre à votre aise ?

Inf1 : l'arabe

Enq : l'arabe ?

Inf 1 : on serait plus à l'aise et on pourra répondre aisément

Inf 2 : oui l'arabe

Inf 3 : l'arabe aussi

Enq : Est-ce que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours ?

Inf 1 : est-ce que vous parlez des cours de langue ?

Enq : oui je parle des cours de langue et seulement des cours de langue

Inf 1 : oui

Enq : pourquoi ?

Inf 1 : premièrement parce que nous avons des problèmes de langue // de français deuxièmement l'enseignante n'explique pas très bien / donc on se dit que ce n'est pas la peine d'assister à son cours // Elle ne fait pas l'appel et ne nous explique pas bien les leçons / elle n'est pas assez sévère / donc on n'assiste pas.

Enq : vous auriez préféré que l'enseignant soit un peu plus sévère ?

Inf 1 : oui que l'enseignante soit un peu plus sévère pour que nous puissions assister / qu'elle nous donne des exercices à faire et si on ne les fait pas on sera consignés / il faut qu'il y ait un peu plus de contrôle de la part de l'enseignante / mais que l'enseignante paraisse indifférente / on se dit que ce n'est pas la peine d'assister à son cours.

Inf 2 : il y a autre chose / par rapport aux cours de langue de cette année / du semestre 1 et 2 / je pense que n'importe quel étudiant peut apprendre le cours lui-même sans assister / par exemple il y a des étudiants qui disent que ce n'est pas la peine d'assister aux cours de langue / je peux apprendre et comprendre les cours moi-même / ils sentent que les cours de langue sont un peu trop faciles

Enq : un peu trop facile ? Vous voulez dire ennuyeux ?

Inf 2 : oui c'est ça.

Inf 1 : oui / par exemple il y a l'expression du but / à la fin du manuel on retrouve les corrigés et lors de l'examen final il n'y a pas d'épreuves ou d'exercices sur les projets de fin de dossier / que sur la langue texte questions de compréhension / production écrite / quelque chose de normal / on n'a pas besoin de ...

Inf 3 : je suis d'accord avec mes camarades / parce que toutes les leçons de langues que nous étudions / nous les avons déjà vu auparavant / la cause la conséquence /

on les a déjà vus/ donc je peux les réviser moi-même / deuxième chose c'est la structure de l'examen / si on comprend le texte et les questions de compréhension et la production écrite / c'est suffisant il suffit de réviser un peu la grammaire à la maison et d'essayer de comprendre la compréhension et la production écrite pendant l'examen.

Enq : est-ce que vous donnez de l'importance aux cours de langue ?

Inf 3 : oui

Enq : Comment ?

Inf 3 : personnellement je n'assiste pas aux cours de langue

Enq : Tu n'assistes pas ? Pourquoi ?

Inf 3 : Je travaille moi-même les cours de langue et en plus mon nom ne figure pas dans la liste des inscrits

Enq : tu n'as pas passé le test de positionnement / c'est pour cela je pense ?

Inf 3 : Si j'ai passé le test de positionnement pendant le semestre 1 / mais mon nom ne figure pas dans la liste

Enq : et toi tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 1 : j'assiste parfois / car l'enseignante de temps à autre nous demande de former des phrases et je fournis des efforts pour assembler ces phrases / c'est pour cela que j'aime assister parfois.

Enq : et toi ?

Inf 2 : les premières séances / mes camarades ont assisté aux cours et m'ont dit que l'enseignante n'est pas très sévère et ne donne pas trop d'importance à la participation des étudiants en classe ni aux étudiants qui font leurs devoirs / donc moi aussi j'ai commencé à m'absenter aux cours de langue // bien entendu je suis motivé à l'idée de maîtriser la langue française / mais je me contente de la réviser à la maison.

Inf 1 : comme l'enseignant en semestre 1 qui était vous / il nous obligeait à faire nos devoirs et à réviser nos leçons (rire).

Enq : comment vous trouvez les cours de langue à l'université ? Facile / difficile / mauvais / qu'est ce qu'il faudrait ajouter ? Qu'est ce qu'il faudrait supprimer ? Comment vous trouvez les cours de langue en relation avec les cours magistraux ?

Inf 1 : Ils n'ont pas de relations avec les cours magistraux

Enq : oui alors comment voudriez-vous qu'ils soient les cours de langue ?

Inf 2 : on aurait bien aimé que les textes étudiés dans les cours de langue soient scientifiques et en étroite relation avec les cours des autres matières / par exemple on est des étudiants de biologie / on aurait aimé que les textes traitent plus de sujets relevant du domaine de la biologie.

Inf 3 : dans le manuel de langue / on retrouve des unités où il y a des mots scientifiques et même les leçons contenues dans l'ouvrage c'est la base / il est important de les maîtriser pour pouvoir parler la langue française.

Enq : et toi ?

Inf 1 : non je n'ai aucune réponse

Inf 2 : les termes de biologie et de géologie sont nouveaux pour nous / on est obligé de les apprendre

Enq : vous les retrouvez dans le manuel de langue ?

Inf 2 : très peu

Enq : mais est-ce qu'ils vous plaisent les cours de langue ?

Inf 1 : oui mais on connaît déjà / il n'y a rien de nouveau ce qui est nouveau c'est les projets de fin de dossier et le fait de le présenter en classe / mais la grammaire et la langue on a déjà vu ça auparavant.

Inf 2 : c'est facile / on a déjà vu ça et repris ces mêmes leçons.
Enq : vous trouvez donc les cours de langue ennuyeux ?
Inf 1 : oui un peu ennuyeux !
Inf 2 : ennuyeux / même quelques leçons il est inutile de les apprendre / quelque chose de trop simple.
Enq : Quels sont les aspects qui vous semblent intéressants dans le manuel ?
Inf 1 : J'aime la grammaire et le projet de fin de dossier
Inf 2 : Même chose / la grammaire et le projet de fin de dossier
Inf 3 : Surtout le projet de fin de dossier / ça change un peu.
Et « listening activity » / on ne le fait pas.
Enq : oui ?
Inf 1 : « listening »
Enq : ah oui l'écoute !
Inf 1 : on ne le fait pas !
Enq : vous aimez les activités d'écoutes ?
Inf 3 : on ne le fait pas / oui j'aime bien mais on ne le fait pas
Enq : et toi qu'est ce que tu n'aimes pas ?
Inf 1 : les textes
Enq : pourquoi tu ne les aimes pas ils sont inappropriés ?
Inf 1 : parce qu'on doit nécessairement lire les questions et y répondre // je ne les aime pas
Inf 2 : moi aussi je n'aime pas beaucoup les textes
Enq : d'accord maintenant passons à la langue française / quels sont les problèmes de langues que vous rencontrez ?
Inf 1 : La communication
Inf 3 : La conjugaison
Enq : comment ça la conjugaison tu parles des temps verbaux / des verbes ?
Inf 3 : je rencontre des problèmes au niveau des verbes du troisième groupe.
Enq : et quel que soit le temps / le présent par exemple ?
Inf 3 : non au présent c'est un peu facile
Enq : et toi ?
Inf 2 : moi aussi la communication / tu peux comprendre celui qui te parle mais pour répondre on rencontre des problèmes.
Enq : quelles sont les choses que vous n'arrivez pas à comprendre ?
Inf 3 : Il y a quelques termes nouveaux dont on cherche la traduction mais on n'arrive pas à les expliquer.
Enq : quels types de termes ?
Inf 3 : les termes scientifiques
Inf 1 : surtout pendant le semestre 1 / on avait des difficultés à comprendre ces termes.
Enq : et maintenant pendant le semestre 2 ?
Inf 1 : non maintenant ça va / on s'est habitués aux termes en français
Inf 3 : oui parce que si on suit la traduction / on va perdre beaucoup trop de temps.
Enq : et dans les cours magistraux de biologie et de géologie / quels sont les aspects qui entravent la compréhension du cours ?
Inf 1 : les nouveaux termes scientifiques
Inf 3 : les termes scientifiques
Enq : on les appelle les termes spécialisés.
Inf 1 : de biologie et de géologie
Inf 2 : spécialement ceux de biologie et de géologie

Enq : et dans quelle matière les termes sont les plus difficiles ?

Inf 3 : la biologie

Inf 2 : les termes de biologie

Inf 3 : tu comprends l'information parfois / mais il est difficile de la reformuler

Enq : et qu'est ce que vous aimeriez travailler le plus / en pensant toujours aux cours magistraux et à vos cours dans les autres matières / l'oral ou l'écrit ?

Inf 1 : l'écrit / parce qu'on peut développer plus rapidement l'écrit

Inf 3 : moi aussi l'écrit parce qu'on a le temps pour réfléchir

Inf 1 : ce n'est pas comme l'oral on est face à face avec le prof et il est difficile de s'entretenir avec lui

Enq : j'aimerais maintenant s'il vous plaît que vous fassiez une comparaison entre la langue française utilisée dans les amphithéâtres et celle utilisée dans la classe de langue / y a-t-il une différence ?

Inf2 : bien sur qu'il y a une différence / d'abord pour les termes scientifiques / et aussi un enseignant dans une classe n'est pas le même dans un amphithéâtre / tout est rapide et il parle vite.

Inf3 : la langue utilisée par l'enseignant dans l'amphi s'apparente à celle étudiée dans la classe de langue / on y retrouve la cause la conséquence la comparaison / mais c'est les termes scientifiques nouveaux qui nous posent problème.

Enq : donc le problème vient des termes spécialisés / vous êtes tous d'accord là-dessus ?

Inf1 : oui c'est les termes scientifiques.

Enq : l'enseignant de langue est-ce qu'il utilise l'arabe dialectal ?

Inf 1 : en classe ?

Enq : oui en classe

Inf 1 : non

Inf 2 : non jamais

Enq : Et aimeriez-vous que l'enseignant de langue utilise parfois l'arabe ?

Inf 1 : oui parfois

Inf 2 : qu'il se contente de traduire parfois

Inf 1 : oui s'il nous explique en français et que nous n'arrivions pas à comprendre on aurait aimé qu'il passe à l'arabe / pourquoi pas ! / Mais qu'il nous parle en arabe non !

Inf 3 : oui parce que s'il nous parle en arabe durant toute la séance je pense qu'on n'apprendra pas grand-chose.

Enq : vous auriez préféré qu'il traduise de temps à autre quelques termes ?

Inf 1 : oui / quelques termes si jamais on n'arrive pas à comprendre l'explication en français / qu'il nous le traduise.

Enq : et quels sont les aspects de langue que vous aimeriez qu'ils soient traduits ?

Inf1 : les mots scientifiques

Inf 2 : oui les mots scientifiques

Enq : d'accord / donc les termes spécialisés

Inf 3 : Il y a des enseignants qui utilisent un français complexe / alors que d'autres utilisent un français simple que même s'ils expliquent en français on arrive à comprendre ce qu'ils disent.

Inf 1 : oui que même s'il nous explique un mot scientifique en français on arrive à comprendre

Enq : vous voulez dire qu'il y a des enseignants qui parlent un français quelque peu soutenu ?

Inf 1 : oui voila / ils ne prennent pas en considération le niveau faible en langue des étudiants

Inf 2 : il y a aussi des enseignants qui développent encore plus leurs explications tandis que d'autres se contentent d'expliquer les mots existants dans le manuel.

Inf 3 : oui mais depuis qu'on a commencé le semestre / il y a aussi le facteur du temps / le programme est long et le temps est insuffisant...

Enq : on va revenir plus tard à la question du temps.

Enq : maintenant on va passer au manuel / quelles sont les choses qui paraissent intéressantes dans le manuel et qui vous seront utiles ?

Inf 2 : les textes qui sont parfois en relation avec notre domaine de spécialité.

Inf 1 : oui quelques textes qui traitent le domaine de la biologie ou de la géologie.

Enq : et quels sont les aspects qui vous semblent inutiles dans le manuel ?

Inf 1 : « listening »

Enq : l'écoute / la phonétique ?

Inf 1 : oui parce qu'on ne la fait pas / on l'a programmée dans le manuel mais on ne la fait pas.

Enq : vous ne les aimez pas ?

Inf 1 : non on ne les fait pas.

Enq : d'accord / d'autres aspects du manuel qui vous semble sans intérêts ? Vous les apprenez en classe mais vous sentez qu'elles ne vous sont d'aucune utilité.

Inf 2 : c'est tout ce qu'il y a.

Enq : je sens que vous voulez dire quelque chose / allez y parlez ! Votre point de vue est très important / je veux connaître la vérité en toute sincérité.

Inf 3 : il n'y a pas de chose intéressante dans le manuel

Enq : tout le manuel ?

Inf 3 : c'est certain que l'on va apprendre des choses / mais on nous enseigne quelque chose que l'on a déjà vu auparavant / c'est mon opinion en tout cas.

Enq : tu veux dire que le manuel contient des choses qui se répètent ?

Inf 3 : des choses qu'on a déjà étudiées avant mais ça n'empêche qu'il y a des étudiants qui ont oublié des notions et peuvent revenir au manuel pour réviser.

Enq : d'accord je comprends / des choses que tu as déjà apprises et qui se répètent dans le manuel ?

Inf 3 : la cause la conséquence...

Enq : et tu les as étudiées au lycée ?

Inf 3 : oui au lycée

Inf 1 : subjonctif / les conjugaisons... on a déjà fait ça avant / il nous faut quelque chose de nouveau.

Enq : une autre question / vous préférez travailler dans le cours de langue avec le manuel « *cap université* » uniquement ou avec le manuel « *cap université* » et d'autres supports accompagnateurs comme des exercices ou avec une autre méthode ?

Inf 1 : oui le manuel et d'autres supports ou exercices

Inf 2 : on aurait bien aimé qu'on ajoute des exercices supplémentaires à part le manuel.

Enq : à part le manuel ?

Inf 2 : oui à part le manuel

Inf 1 : qu'on garde le manuel / mais qu'on fasse aussi parfois d'autres choses avec d'autres supports.

Enq : venons en maintenant au temps dédié à l'apprentissage du français / que pensez-vous du temps alloué à l'enseignement du français à l'université ?

Inf 2 : je pense que c'est suffisant

Inf 1 : moi aussi je pense que c'est suffisant / pour les autres matières on a un programme chargé donc quatre heures c'est suffisant

Inf 3 : c'est suffisant / mais on nous met un peu la pression / on ne respecte pas les horaires et la programmation des cours / par exemple pour le semestre 2 on a commencé les cours qu'à la fin du mois de Mars.

Enq : donc le temps est suffisant mais il faudrait commencer les cours un peu plus tôt

Infr 1 : oui au début du semestre.

Enq : l'enseignant en classe / est-ce qu'il vous laisse le temps pour comprendre les exercices / que vous preniez votre temps pour bien assimiler les choses ?

Inf 2 : tout dépend de l'enseignant / il y a les enseignants qui vous laissent le temps d'autres non.

Inf 1 : il nous laisse le temps mais pas beaucoup

Enq : et quels sont les aspects qui nécessitent beaucoup de temps lors du cours de langue ?

Inf 2 : la communication / j'aurai bien aimé qu'on lui consacre beaucoup plus de temps / par exemple comment parler facilement avec l'enseignant.

Inf 1 : comme mon camarade / je pense qu'il faut consacrer beaucoup de temps à la communication et à la production écrite.

Inf 3 : moi aussi je pense que la communication est la plus importante / si on ne la maîtrise pas viendra un jour où on sera appelé à passer un entretien d'embauche et on va rencontrer des difficultés

Enq : donc voilà / merci beaucoup

Inf 1 : c'est tout ?

Enq : oui c'est tout merci !

Informateur 4 (23 mai 2011)

Enq : donc vous avez choisi l'arabe pour répondre aux questions

Inf4 : oui c'est bien ça

Enq : donc première question / pourquoi à votre avis les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Inf4 : à mon avis les étudiants s'absentent beaucoup parce qu'ils n'ont pas un bon niveau en langue française / ils ne peuvent pas affronter la langue française

Enq : d'accord donc leur absence accumulée n'a pas de relation avec le cours // les cours sont un peu trop difficiles pour eux / c'est ce que tu veux dire ?

Inf4 : ils ne comprennent pas / ils entrent et ne font que s'asseoir et cela n'a aucun intérêt.

Enq : D'accord !

Inf4 : et il y a des étudiants qui ne sont pas préoccupés par les cours de langue ils ne veulent pas étudier

Enq : est-ce qu'ils ne veulent pas étudier uniquement la langue française ou toutes les autres matières ?

Inf4 : ils ne veulent pas étudier en général / ceux qui veulent étudier font des tentatives / même s'il n'arrive pas à comprendre la langue française / il fait des tentatives

Enq : donc ce que tu es en train de me dire est que le niveau du programme du cours de français est difficile comparé au niveau des étudiants

Inf4 : en ce qui me concerne le niveau du programme du cours de français est normal / mais on trouve des difficultés en français en biologie

Enq : d'accord / ceci on va y arriver plus tard là on parle seulement des absences / selon ce que tu viens de me dire tu penses qu'il y a des étudiants qui s'absentent aux cours de français parce qu'ils n'arrivent pas à affronter la langue française elle est beaucoup trop difficile ?

Inf4 : et il y'en a ceux qui ne sont pas intéressés ?

Enq : mais ils ne sont pas intéressés ou ils ne veulent pas faire d'efforts ?

Inf4 : pour moi je pense que la plupart ne veulent pas faire d'efforts / et je pense que s'ils font des efforts ils pourraient accomplir des choses

Enq : tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf4 : oui j'aime beaucoup la langue française

Enq : pourquoi tu donnes de l'importance à la langue française à part le fait que tu aimes cette langue ?

Inf4 : au lycée je travaillais bien aux cours de français / et je l'aimais bien je lui donnais plus d'importance qu'à l'anglais et l'arabe.

Enq : et est-ce que tu as une idée de l'importance de la langue française ?

Inf4 : avant de connaître son importance je l'aimais beaucoup

Enq : mais est-ce que tu connais son importance ?

Inf4 : maintenant oui

Enq : et où se situe son importance ?

Inf4 : tous les cours que nous étudions maintenant sont en français.

Enq : d'accord / et comment tu donnes de l'importance à la langue française / par exemple est-ce que tu travailles ton français en dehors des heures de cours habituelles ?

Inf4 : oui j'étudie la langue française en dehors de la classe / je travaille sur des romans

Enq : tu travailles sur des romans ?

Inf4 : oui je les lis / j'aime lire des romans d'expression française.

Enq : comment tu perçois les cours de langue ?
Inf4 : ils me paraissent bons mais on doit travailler avec encore plus
Enq : comment cela ?
Inf4 : pour les étudiants qui n'ont pas un bon niveau en langue française / il faut qu'ils accentuent les séances et les cours de langue
Enq : et il y a beaucoup d'étudiants de ce genre qui n'ont pas un bon niveau en langue ?
Inf4 : oui il y'en a beaucoup / la plupart !
Enq : et selon toi pourquoi tu penses que les cours de français sont bons ?
Inf4 : parce qu'on étudie toutes les matières en français
Enq : non / mais pourquoi tu penses qu'ils sont bons quelle est leur utilité ?
Inf4 : ils nous aident à développer la langue
Enq : la langue générale ?
Inf4 : le français général et la langue qu'on utilise pour étudier
Enq : quelles sont les activités que tu aimes le plus dans les cours de langue ?
Inf4 : les sujets et la production écrite
Enq : tu aimes travailler l'écrit alors / tu as souvent besoin de rédiger ?
Inf4 : oui j'en ai besoin et même en dehors de mes études j'écris souvent
Enq : est ce que tu as des problèmes en langue française ?
Inf4 : oui / la conjugaison
Enq : précise un peu plus / comment la conjugaison ?
Inf4 : la conjugaison en général
Enq : est ce que tu ne sais pas conjuguer ou tu ne maîtrises pas la concordance des temps ?
Inf4 : Il y a des verbes que je ne sais pas conjuguer
Enq : à tous les temps / le présent le subjonctif ?
Inf4 : non le présent ça va.
Enq : qu'est ce que tu n'arrives pas à comprendre en français ?
Inf4 : ...
Enq : aucune idée ?
Inf4 : ...
Enq : et qu'est ce que tu n'arrives pas exprimer en français ?
Inf4 : je rencontre des difficultés dans les matières scientifiques / précisément en biologie cellulaire
Enq : pourquoi la biologie ?
Inf4 : les termes utilisés dans cette matière sont très difficiles
Enq : est-ce qu'on explique ces termes dans les cours de langue ?
Inf4 : non
Enq : tu aurais préféré qu'on les explique dans les cours de langue ?
Inf4 : j'aurais bien aimé qu'ils soient expliqués en arabe comme la traduction
Enq : et tu ne voudrais pas qu'ils soient expliqués en français ?
Inf4 : en arabe ou en français peu importe / l'essentiel qu'on puisse les comprendre.
Enq : qu'est ce que tu préférerais travailler le plus en cours de langue / l'oral ou l'écrit ?
Inf4 : l'écrit
Enq : attention quand je te pose une question / tu dois te mettre en tête qu'elle est reliée à la fois aux cours de langue et aux cours magistraux
Inf4 : je préfère l'écrit
Enq : et pendant les cours magistraux / de quoi as-tu le plus besoins l'écrit ou l'oral ?
Inf4 : j'ai besoin de l'écrit

Enq : une autre question / est-ce que la langue utilisée par l'enseignant dans les cours magistraux est la même que celle employée dans les cours de langue ?

Inf4: ce n'est pas la même langue

Enq : et pourquoi ce n'est pas la même langue / où se situe la différence ?

Inf4: quand je suis dans le cours de langue je sens que je comprends parfaitement / mais une fois que j'assiste au cours magistral et que l'enseignant commence à expliquer je n'arrive pas à comprendre comme si je n'avais jamais étudié auparavant

Enq : parce qu'il explique rapidement ?

Inf4 : en fait c'est les termes qui sont nouveaux pour nous

Enq : tu trouves qu'il y a un problème avec les termes scientifiques ?

Inf4 : oui

Enq : venons en maintenant aux cours de langue / ton enseignant il arrive qu'il traduise des termes en arabe parfois ?

Inf4 : c'est rare

Enq : rare ?

Inf4: oui très rarement

Enq : quand est ce qu'il traduit ?

Inf4 : seulement quand on n'arrive pas à comprendre l'explication en français / à ce moment elle traduit le terme en arabe.

Enq : est-ce que le fait d'utiliser l'arabe en classe vous aide à mieux apprendre ?

Inf4 : oui ça nous aide

Enq : et tu préférerais que l'enseignant use plus de l'arabe en classe ?

Inf4 : qu'il utilise l'arabe seulement pour les termes difficiles que nous n'arrivons pas à comprendre en français / qu'il nous donne l'équivalent de ces termes en arabe par exemple.

Enq : donc tu aimerais que l'enseignant traduise un peu plus en classe ?

Inf4 : oui

Enq : quelles sont les choses qui te paraissent intéressantes dans le manuel cap université ?

Inf4 : les recherches à la fin de chaque dossier

Enq : le projet de fin de dossier !

Inf4 : oui voilà / le projet de dossier

Enq : et pourquoi ?

Inf4 : il y a beaucoup d'activité et ça nous permet de développer la langue française / ça nous incite aussi à faire des recherches.

Enq : quels sont les aspects qui te paraissent inutiles dans le manuel cap université ? Ce qui est le plus important c'est la sincérité / peu importe ce que tu vas me dire / l'essentiel est que tu dises ce que tu penses en toute franchise.

Inf4 : en fait je pense qu'on donne beaucoup de travail / au lieu par exemple qu'on aille réviser des matières beaucoup plus importantes / comme la biologie et la géologie par exemple / on perd beaucoup trop de temps avec les recherches que l'on nous demande de faire à la maison.

Enq : c'est quels types de recherches ?

Inf4 : par exemple dans les textes de compréhension / il y a des questions générales où l'on nous demande de parler d'un phénomène quelconque...

Enq : et on vous demande de faire la recherche chez vous ?

Inf4 : oui voilà

Enq : donc tu préférerais qu'on ne vous donne pas trop de recherches à faire à la maison ?

Inf4: pas tous les jours / une fois par semaine par exemple.

Enq : et quels autres aspects te paraissent inadéquats dans le manuel ?

Inf4: trop d'exercices qui se répètent

Enq : il y a des questions qui se répètent ?

Inf4: oui

Enq : tu ne te souviens pas du type de questions qui se répètent souvent ?

Inf4 : beaucoup de questions / comme des exercices qui sont les mêmes

Enq : par rapport au contenu ou je dirai plutôt les thèmes dans le manuel cap université / est-ce qu'ils ont une quelconque relation avec les cours magistraux que tu étudies.

Inf4 : il n'y a pas une forte relation c'est assez éloigné

Enq : est-ce que dans le manuel cap université tu retrouves les termes que toi ou l'enseignant de biologie ou de géologie emploie dans son cours ?

Inf4 : rarement / même pas 20%

Enq : ça veut dire qu'il y a un écart ?

Inf4 : oui

Enq : préférerais-tu travailler avec le manuel cap université uniquement ou le manuel et un autre support ou bien / voudrais-tu travailler avec une autre méthode ?

Inf4 : le manuel et d'autres supports

Enq : pourquoi ?

Inf4 : parce que nous avons quand même besoin du manuel et nous avons besoin d'autres choses pour compléter

Enq : venons en maintenant au temps / que penses-tu du temps consacré à l'enseignement du français ?

Inf4 : pas suffisant

Enq : généralement on totalise 30 heures pendant le semestre / il faudrait ajouter des heures ?

Inf4 : oui le double

Enq : l'enseignant en classe vous laisse-t-il le temps pour répondre aux exercices ?

Inf4 : non il n'y a pas assez de temps

Enq : et pour comprendre ?

Inf4: il n'y a pas assez de temps du tout

Enq : quelles sont les activités qui nécessitent selon toi beaucoup de temps en classe de langue ?

Inf4 : la compréhension des thèmes scientifiques / on devrait accorder beaucoup plus de temps à ça

Enq : et vous parvenez à terminer tous les dossiers ?

Inf4 : non on ne les termine pas

Informateur 5 (23 mai 2011)

Enq : donc la langue que tu as choisie pour répondre aux questions est l'arabe

Inf 5 : oui

Enq : d'accord / penses-tu que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Inf 5 : oui beaucoup

Enq : pourquoi ?

Inf 5 : en ce qui concerne la langue française / ce n'est pas un problème causé par l'université / c'est les étudiants qui n'ont pas une base solide en français depuis le collège et le lycée on s'est habitués à parler qu'en arabe et ce dans toutes les matières la physique / alors quand on arrive dans un lieu nouveau et qu'on se rend compte que tout est en français / c'est pourquoi les étudiants n'aiment pas assister aux cours de langue

Enq : oui mais pourquoi ils n'assistent pas / est ce que c'est parce qu'ils n'arrivent pas à comprendre ?

Inf 5 : il y a aussi une « pression de temps » / la plupart du temps les cours de langue sont programmés entre midi et quatorze heures / c'est un peu difficile on est fatigué.

Enq : donc c'est dû aux horaires des cours c'est bien ça ?

Inf 5 : la base en langue aussi / les étudiants n'arrivent pas à capter ?

Enq : tu veux dire que les cours de langue sont difficiles par rapport au niveau des étudiants ?

Inf 5 : oui c'est ça !

Enq : d'accord est-ce que tu donnes de l'importance à la langue française ?

Inf 5 : beaucoup

Enq : comment ?

Inf 5 : déjà j'aime beaucoup la langue française et puis j'écris des poèmes je lis beaucoup / même en dehors du cours de langue / c'est une langue qui me plaît beaucoup.

Enq : et est-ce que tu connais son importance par rapport à l'université ?

Inf 5 : oui le français c'est la langue pour toute chose / en cette époque si tu veux du travail il faut savoir parler français / on ne peut pas parler l'arabe la langue française est obligatoire.

Enq : une autre question / comment tu vois les cours de langue à l'université ?

Inf 5 : très bien vraiment très bien / j'ai beaucoup appris // si au collège et au lycée ils avaient suivi le même système on aurait tous un bon niveau en langue / malheureusement ce n'est qu'à partir de l'université que j'ai senti que je m'instruisais.

Enq : qu'est ce que tu aimes le plus dans les cours de langue ?

Inf 5 : la communication

Enq : c'est-à-dire quand tu prends la parole ?

Inf 5 : oui

Enq : et qu'est ce que tu aimes le moins ?

Inf 5 : tout m'intéresse

Enq : est ce que tu as des problèmes en langue française ?

Inf 5 : oui

Enq : lesquels

Inf 5 : en fait j'ai la base j'ai tout / mais pour m'exprimer je trouve des difficultés

Enq : des problèmes d'expression / et qu'est ce que tu n'arrives pas à exprimer ?

Inf 5 : moi je pense que c'est plutôt une question de confiance en soi / quand j'écris je suis à l'aise mais pour parler je trouve des difficultés

Enq : est-ce que tu arrives à comprendre le discours de l'enseignant pendant le cours magistral ?

Inf 5 : oui

Enq : tu n'as pas de problèmes

Inf 5 : parfois quand je n'arrive pas à comprendre le vocabulaire qu'il me faut je le note et une fois rentrée à la maison je fais des recherches / mais ce n'est pas toujours que ça arrive

Enq : et c'est quel type de vocabulaire que tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 5 : des sciences

Enq : en relation avec la biologie et la géologie ?

Inf 5 : oui des termes scientifiques et non pas littéraires

Enq : et c'est termes de biologie et de géologie / tu arrives à les retrouver en classe de langue ?

Inf 5 : pas tous

Enq : et tu aurais aimé qu'on les enseigne dans les cours de langue ?

Inf 5 : oui ça serait mieux / mais qu'on ne leur consacre pas beaucoup de temps / je préférerais qu'on accorde plus de temps à la communication / par exemple comment présenter son projet

Enq : qu'est ce que tu préférerais travailler le plus / l'oral ou l'écrit ?

Inf 5 : l'écrit mais bon l'étape de l'écrit c'est comme si je l'ai déjà dépassée / je sens que je suis bien à l'écrit / j'ai plus besoin de travailler l'oral

Enq : l'enseignant dans les cours magistraux parle une langue spécialisée / est-ce que tu arrives à comprendre cette langue ?

Inf 5 : le problème réside dans certains mots qui sont polysémiques et qui changent de sens suivant le contexte / il faudrait connaître la base du terme ainsi que les suffixes et préfixes.

Enq : et les suffixes et préfixes / tu les retrouves dans les cours de langue ?

Inf 5 : non pas beaucoup / ce n'est pas suffisant

Enq : est-ce que la langue que tu utilises dans les cours magistraux est la même utilisée dans les cours de langue ?

Inf 5 : non

Enq : et comment ?

Inf 5 : la langue dans les amphithéâtres est plus spécialisée et rapide / dans la classe de langue la langue est plus littéraire

Enq : et tu aurais aimé que la langue dans le cours de français soit un peu plus spécialisée ?

Inf 5 : non je préférerais qu'elle soit générale

Enq : est-ce que l'enseignant quand il fait son cours utilise parfois l'arabe ?

Inf 5 : non pas tout le temps

Enq : quand est-ce qu'il utilise l'arabe / et je parle bien entendu des deux semestres ?

Inf 5 : pendant le semestre 1 on n'utilisait pas la « darija »

Enq : et tu aurais aimé que l'enseignant utilise parfois l'arabe pour traduire quelques termes ?

Inf 5 : non pas du tous / déjà au début du semestre j'avais un autre enseignant qui traduisait et j'ai senti que je ne captais pas beaucoup de choses et ce n'est pas ce que je voulais / ce que je voulais atteindre / je pense que le fait d'utiliser le français en classe est bien / que parler l'arabe / l'arabe on l'a toujours étudié.

Enq : passons maintenant au manuel / le manuel « cap université » / qu'est ce que tu aimes le plus dans le manuel / est-ce que tu aimes travailler avec le manuel déjà ?

Inf 5 : un peu / il y a des choses bien

Enq : quelles sont ces choses qui te paraissent bien ?

Inf 5 : la grammaire / par exemple même si les choses paraissent simples / les activités dans le manuel te permettent de te remettre en question et de découvrir des choses qu'on avait manqué auparavant.

Enq : et quelles sont les choses qui te plaisent le moins dans le manuel ?

Inf 5 : il est un peu trop général / j'aurais aimé qu'il soit un peu plus spécialisé

Enq : comment ça ?

Inf 5 : ben parce que le manuel est fait pour toutes les filières / physique MI / chacun a sa spécialité nous ne sommes pas MI ou physique.

Enq : d'accord j'ai compris

Enq : préférerais-tu travailler avec le manuel cap université uniquement ou le manuel et un autre support ou bien voudrais-tu travailler avec une autre méthode ?

Inf 5 : j'aimerais bien travailler avec le manuel // mais j'aurais aussi aimé que la deuxième séance soit consacrée à la communication / il est vrai que le manuel est intéressant mais on a besoin de pratique et d'application

Enq : venons en maintenant au temps / penses-tu que le temps accordé à l'université est suffisant ?

Inf 5 : en réalité 4 heures par semaine c'est suffisant moi j'en fais 8 par semaines parce que j'assiste avec un autre groupe / mais en général je pense que le temps est suffisant déjà à cause de l'horaire difficile à trouver toujours entre midi et 14h / en plus du nombre de salles insuffisant

Enq : et l'enseignant en classe est ce qu'il vous laisse suffisamment le temps pour comprendre et répondre aux questions ?

Inf 5 : oui il nous laisse suffisamment de temps pour comprendre et pour communiquer en classe

Enq : ok merci !

Informateur 6 (23 mai 2011)

Enq : la langue dans laquelle tu serais plus à l'aise pour répondre aux questions

Inf 6 : l'arabe

Enq : à ton avis pourquoi les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?
Tu es d'accord avec moi / les étudiants s'absentent ?

Inf 6 : parce qu'ils n'arrivent pas à comprendre la langue française / ils ne savent pas parler français aussi puisque nous avons toujours étudié en arabe

Enq : oui mais les cours de langue sont fait pour vous aider ? Pourquoi alors les étudiants ne veulent pas assister aux cours // je voudrais connaître ton point de vue en toute sincérité / ceci n'a rien à voir avec l'université c'est mon travail personnel donc tu peux te confier à moi.

Inf 6 : ben parce qu'ils ne la comprennent pas / ils ne l'aiment pas

Enq : et c'est parce que les cours sont beaucoup trop difficiles ?

Inf 6 : ça se peut / ça dépend des personnes

Enq : tu veux dire qu'ils ne comprennent pas l'enseignant ce qu'il dit ?

Inf 6 : oui ils ne comprennent pas l'enseignement ce qu'il dit

Enq : l'enseignant de langue française ?

Inf 6 : oui l'enseignant de langue

Enq : est-ce que tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 6 : bien entendu

Enq : pourquoi ?

Inf 6 : parce que la langue française est devenue maintenant essentielle

Enq : comment cela ?

Inf 6 : tout le monde maintenant parle le français / on ne parle plus en arabe

Enq : comment tu vois les cours de langue ? Bon / mauvais ?

Inf 6 : ennuyeux un peu

Enq : comment cela ennuyeux ?

Inf 6 : toujours la même chose / ça se répète / les textes les questions la conjugaison

Enq : et c'est ennuyeux ?

Inf 6 : oui / pour moi je trouve que c'est ennuyeux

Enq : mais je cherche à connaître ton point de vue / et le fait que les cours de langue soient ennuyeux pourrait être un facteur qui dissuaderait les étudiants à s'absenter aux cours de langue ?

Inf 6 : oui

Enq : et quand tu parles de « ennuyeux » ils sont difficiles ou au contraire trop faciles ?

Inf 6 : ils sont ennuyeux / ça se répète

Enq : ça se répète et ça devient ennuyeux ?

Inf 6 : oui voilà

Enq : qu'est-ce qui te plaît le plus dans les cours de langue ?

Inf 6 : les recherches

Enq : tu veux parler du projet de fin de dossier ?

Inf 6 : oui c'est la seule chose nouvelle.

Enq : et pourquoi tu apprécies le projet de fin de dossier ?

Inf 6 : ben c'est une activité où l'on peut faire des recherches / c'est quelque chose de bien et puis parce que tu avances ton point de vue et puis je me sens à l'aise

Enq : quels sont les problèmes que tu rencontres en langue française ?

Inf 6 : parler couramment

Enq : tu ne peux pas t'exprimer c'est ça ?

Inf 6 : oui

Enq : et tu arrives à comprendre ?

Inf 6 : un peu

Enq : et qu'est ce que tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 6 : en cours de langue ?

Enq : n'importe où ?

Inf 6 : dans les cours de langue / les termes

Enq : les termes techniques ?

Inf 6 : oui ils sont nouveaux pour moi / on avait étudié en arabe et maintenant tout est en français et on rencontre des difficultés spécialement pour les mots techniques // et parfois tu peux comprendre en cherchant dans le dictionnaire / mais les mots techniques on ne les trouve pas dans le dictionnaire / on n'arrive pas à les comprendre.

Enq : et qu'est ce que tu arrives à exprimer en français ?

Inf 6 : c'est en général

Enq : donc ce que tu n'arrives pas à comprendre c'est les termes techniques / à part cela y a-t-il autre chose que tu n'arrives pas à comprendre ? Mais dans la langue utilisée dans les cours magistraux on l'appelle la langue spécialisée

Inf 6 : parfois je ne comprends pas quelques questions / des questions un peu trop complexes.

Enq : mais généralement c'est les mots techniques ?

Inf 6 : oui beaucoup

Enq : et dans quelle matière ?

Inf 6 : la biologie et la géologie

Enq : et par rapport à tes études de quoi as-tu le plus besoin de travailler / l'oral ou l'écrit ?

Inf 6 : l'écrit

Enq : et pourquoi ?

Inf 6 : pour les examens et les contrôles la rédaction comment répondre aux questions comment analyser un exercice ou comment expliquer une expérience.

Enq : maintenant j'aimerais que tu fasses une comparaison entre la langue utilisée dans les cours de langue et celle utilisée dans les cours magistraux / est-ce que c'est la même chose ?

Inf 6 : non dans l'amphithéâtre l'enseignant dicte le cours / en classe de langue on fait des activités des exercices

Enq : oui mais est-ce qu'il y a une similitude sur le plan langagier et sur le plan du discours ?

Inf 6 : non / il y a une différence

Enq : où se situe cette différence ?

Inf 6 : dans le cours magistral l'enseignant explique la leçon / il explique ce qu'il y a dans le photocopié / ici non on a des questions et l'étudiant doit répondre

Enq : est-ce que l'enseignant parfois utilise l'arabe pendant le cours ?

Inf 6 : en cours de langue ?

Enq : oui

Inf 6 : oui il traduit

Enq : et qu'est ce qu'il traduit ?

Inf 6 : en lisant un texte on trouve des termes un peu difficiles / l'enseignante nous les explique

Enq : et ça t'aide

Inf 6 : oui

Enq : et tu aurais aimé que l'enseignant utilise l'arabe en classe ?

Inf 6 : oui

Enq : quels sont les aspects langagiers que tu aurais aimé qu'ils soient traduits en français ?

Inf 6 : les termes scientifiques

Enq : qu'est-ce que tu aimes le plus dans le manuel cap université ? Ce qui est intéressant ?

Inf 6 : la conjugaison / l'orthographe

Enq : la grammaire ?

Inf 6 : oui la grammaire

Enq : et tu sens que tu es faible en grammaire

Inf 6 : oui mais pour qu'un texte soit lu en classe 3 ou 4 fois et répondre aux questions / ça doit se faire à la maison / en classe il faudrait faire des exercices de grammaire / de conjugaison et le projet de fin de dossier.

Enq : et qu'est-ce qui te paraît sans utilité dans le manuel ?

Inf 6 : le texte et les questions de compréhension

Enq : la compréhension ?

Inf 6 : oui

Enq : et tu sens que ça n'a aucune utilité ?

Inf 6 : oui tout est dans le texte / c'est intéressant / mais ça serait mieux de le travailler à la maison

Enq : y a-t-il une relation entre le contenu du manuel et celui des cours magistraux ?

Inf 6 : oui il y a une relation

Enq : où se situe cette relation ?

Inf 6 : dans les textes de biologie sur l'ADN / $E=MC^2$...

Enq : et cette relation se trouve seulement dans les textes ?

Inf 6 : dans les projets de fin de dossier aussi ? Ils sont toujours en relation avec la biologie

Enq : est ce que dans le manuel tu retrouves des termes en rapport avec la biologie ?

Inf 6 : oui dans le manuel il y a beaucoup de choses qui parlent de la biologie / on trouve des termes.

Enq : est-ce que c'est suffisant ?

Inf 6 : non ce n'est pas suffisant

Enq : préférerais-tu travailler avec le manuel cap université uniquement ou le manuel et un autre support ou bien voudrais-tu travailler avec une autre méthode ?

Inf 6 : le manuel et d'autres informations

Enq : quels types d'informations ?

Inf 6 : des informations sur des relations ou sur des expériences

Enq : et le temps accordé à l'enseignement du français / qu'est ce que tu en penses ?

Inf 6 : insuffisant

Enq : l'enseignant pendant le cours de langue vous laisse le temps pour répondre aux questions et faire les exercices ?

Inf 6 : un peu / c'est suffisant

Enq : vous terminez les dossiers

Inf 6 : oui on arrive à les terminer

Informateur 7 (23 mai 2011)

Enq : donc la langue que tu as choisie est l'arabe

Inf 7 : oui

Enq : très bien premièrement une question en relation avec la motivation / pourquoi penses-tu que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ? Tu es d'accord avec moi pour dire que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Inf 7 : on s'absente // moi aussi je m'absente parfois / parfois l'enseignant est ennuyeux / il se pourrait que l'enseignant ait beaucoup d'informations en tête mais il ne sait pas comment les transmettre et puis parfois je me dis que je connais tout ça / ce français je le connais / ce français que nous étudions actuellement à l'université / je l'ai étudié ce programme tout ça je l'ai déjà étudié auparavant / donc pourquoi assister aux cours ? Qu'est ce que je vais apprendre de plus ?

Enq : donc tu penses que les cours de langue n'apportent rien de nouveau ?

Inf 7 : non ça ne n'est pas seulement mon point de vue / je parle au nom des étudiants en général mais moi personnellement je trouve l'enseignant trop ennuyeux et les deux heures de cours passent très lentement

Enq : donc pour toi le cours est ennuyeux et pour les étudiants en général / ils pensent que le cours de langue n'apportent rien de nouveau ?

Inf 7 : oui

Enq : et eux aussi ils ne pensent pas que le cours est ennuyeux ?

Inf 7 : // oui en réalité avec le prof / on sent que le cours est monotone / sans vouloir prononcer de nom.

Enq : d'accord merci / est-ce que tu donnes de l'importance aux cours de français ?

Inf 7 : sincèrement j'aime la langue française je lis des livres et puis après le bac le français sera la seule langue utilisée / on commence à oublier un peu l'arabe et on n'utilise que le français et que même si on ne se préoccupe pas de la langue française on n'est obligé parce que si on ne maîtrise pas la langue française on est perdu on n'a plus rien.

Enq : où se situe l'importance de la langue française ?

Inf 7 : comme j'avais dit avant on va continuer en français /on étudie en français / mon avenir sera en français on va travailler dans des lieux où on ne parle que le français / on va devoir travailler avec des étrangers / on est obligé d'utiliser une deuxième langue.

Enq : qu'est-ce qui est pour toi intéressant dans les cours de langue / les activités / les exercices ?

Inf 7 : les activités

Enq : quel type d'activités ?

Inf 7 : le projet fin de dossier

Enq : le projet de fin de dossier ?

Inf 7 : on travaille en groupe / quelque chose que l'on n'a jamais fait auparavant / on apprend à travailler en groupe / on apprend à être plus responsable / il faut être sérieux avec le groupe // il y a aussi les textes pour moi qui suis scientifique je trouve ça intéressant parce qu'on n'est pas habitué aux termes scientifiques / mais la grammaire pronom relatif / on peut dire qu'on l'a déjà fait.

Enq : au lycée ?

Inf 7 : oui on l'a déjà étudié au lycée / mais on l'a oublié il faudrait juste le rappeler

Enq : il ne faudrait donc pas lui consacrer beaucoup de temps ?

Inf 7 : oui

Enq : tu as des problèmes en français ?

Inf 7 : les problèmes on les rencontre partout / c'est sûr que j'ai des problèmes surtout avec les mots scientifiques qui sont difficiles et pas qu'un peu / il y a des mots qui sont difficiles à prononcer / vous imaginez comment c'est dur de l'apprendre et de comprendre son sens.

Enq : et où se situe la difficulté / dans la compréhension ou dans l'expression ?

Inf 7 : l'expression // on peut comprendre les mots on peut saisir sa définition / mais le problème réside dans le fait de se souvenir et de réemployer ce même mot

Enq : tu as parlé des mots scientifiques qui te posent problème c'est ça ?

Inf 7 : oui

Enq : les mots de quelles matières

Inf 7 : les mots scientifiques / de biologie et de géologie / c'est là où les mots sont difficiles

Enq : biologie cellulaire / biologie végétale et la géologie

Inf 7 : oui

Enq : et est-ce que dans les cours de langue vous étudiez ces termes scientifiques ?

Inf 7 : oui il y a des choses même si c'est très peu

Enq : c'est suffisant ?

Inf 7 : sincèrement ce n'est pas suffisant

Enq : cette langue spécialisée que l'enseignant de biologie ou de géologie utilise / est-ce qu'elle est différente de la langue employée dans les cours de langue ? Penses simplement au type de discours !

Inf 7 : il y a une grande différence

Enq : et où se situe la difficulté dans la langue spécialisée ? Seulement dans les termes ou bien dans la syntaxe / la grammaire ?

Inf 7 : les termes surtout

Enq : les termes scientifiques ?

Inf 7 : les termes scientifiques / on entend une phrase / on comprend un ou deux mots ce qui reste est tout à fait incompréhensible // il nous faut absolument un dictionnaire pour qu'on puisse comprendre et pour continuer / c'est un mot scientifique ce n'est pas facile

Enq : tu es du niveau B ?

Inf 7 : oui

Enq : très bien qu'est ce que tu aimerais travailler le plus / l'écrit ou l'oral ?

Inf 7 : les deux

Enq : les deux ?

Inf 7 : oui les deux en même temps

Enq : pourquoi l'écrit et l'oral en même temps ?

Inf 7 : ben on est obligé d'écrire quelque chose / soit une demande soit // on doit communiquer avec les autres / l'écrit c'est nécessaire on ne peut pas lire ta copie et trouver plein de fautes d'orthographe et puis l'oral parce qu'on n'est pas habitué à parler français / on est venu à l'université on a trouvé que du français français français / on est obligé de travailler le français parce qu'on va communiquer en français après.

Enq : et par rapport à tes études qu'est-ce que tu voudrais travailler le plus l'oral ou l'écrit ?

Inf 7 : par rapport à mes études ! L'écrit.

Enq : pendant le cours de langue / est-ce que l'enseignant parle en arabe ?

Inf 7 : parfois

Enq : quand est-ce que et pourquoi il utilise l'arabe ?

Inf 7 : quand il évoque quelque chose qui n'a pas de relation avec le cours

Enq : il ne traduit pas ?

Inf 7 : rarement

Enq : et toi tu aimerais qu'il traduise ?

Inf 7 : non

Enq : même si les termes sont difficiles ?

Inf 7 : s'ils sont difficiles qu'il les simplifie / qu'il nous donne des définitions simples pour que nous puissions comprendre

Enq : passons maintenant au manuel cap université / comment tu le trouves ?

Inf 7 : ...

Enq : la sincérité !

Inf 7 : il n'est pas complet / pas comme je l'imaginai

Inf 7 : pour les textes il faudrait qu'il y ait plus de textes et qu'on prenne plus de temps pour travailler les textes et pour la grammaire sincèrement il faudrait des choses nouvelles / qu'on ne perde pas de temps à revoir des choses étudiées auparavant / c'est notre devoir de nous rappeler les règles grammaticales / ils doivent nous apprendre de nouvelles choses

Enq : et c'est ce qui rend le cours de langue ennuyeux ?

Inf 7 : ennuyeux !

Enq : qu'est-ce qui te plaît le plus dans le manuel / qui te paraît intéressant ?

Inf 7 : le projet

Enq : le projet de fin de dossier ?

Inf 7 : oui

Enq : et c'est tout ?

Inf 7 : oui

Enq : les autres choses te paraissent trop évidentes ?

Inf 7 : non c'est juste que le projet on le fait loin de la classe loin du prof / c'est comme un cours personnel et c'est à nous de le présenter.

Enq : préférerais-tu travailler avec le manuel cap université uniquement ou le manuel et un autre support ou bien voudrais-tu travailler avec une autre méthode ?

Inf 7 : le manuel cap université et un autre support / qu'on ajoute quelque chose d'autre.

Enq : est ce que le temps accordé à l'enseignement du français est suffisant ?

Inf 7 : c'est insuffisant

Enq : et l'enseignant / il vous laisse assez de temps pour faire les exercices pour répondre aux questions et pour comprendre le cours ou bien il passe rapidement ?

Inf 7 : qu'est-ce que vous voulez que je vous dise !

Enq : on va parler du semestre 1 / sans évoquer le semestre 2

Inf 7 : sincèrement j'ai beaucoup aimé travailler pendant le semestre 1 / on était 4 dans le groupe on travaillait sur un bon rythme / l'enseignante nous laissait 5 minutes pour faire l'exercice après on commençait à corriger / chacun de nous répondait à tel ou tel exercice / ou on se partageait les réponses ou les questions // par contre maintenant c'est trop chargé / il y a beaucoup d'étudiants dans le groupe / l'enseignant fait passer les choses

Enq : une autre question / quels sont les aspects qui nécessitent plus de temps / aspects dans le manuel auquel il faut consacrer plus de temps ?

Inf 7 : il faut qu'il y ait plus de textes pour chaque thème / si on diversifie les textes et on augmente les textes dans le manuel ça serait mieux

Enq : tu voudrais qu'il y ait plus de texte dans le manuel ?

Inf 7 : oui

Enq : merci beaucoup !

Informateur 8 (25 mai 2011). Entretien réalisé en français

Enq : première question est-ce que tu penses que les étudiants s'absentent aux cours de langue

Inf 8 : non je ne crois pas / la majorité assiste

Enq : la majorité assiste aux cours de langue

Inf 8 : d'après ce que j'ai vu / mais pendant ce semestre 2 j'ai remarqué que le nombre des étudiants qui s'absentaient a augmenté un peu

Enq : et pourquoi le nombre d'absents a augmenté ?

Inf 8 : ils s'ennuient

Enq : ils s'ennuient ?

Inf 8 : oui / moi aussi je m'ennuie (rire)

Enq : oui oui mais tu as parfaitement le droit ! Pourquoi tu dis qu'ils s'ennuient ?

Inf 8 : je ne sais pas ! Des fois ils n'aiment pas ce qu'on étudie ou bien ils n'aiment pas le prof ou bien notre groupe / il est plein

Enq : il y a beaucoup d'étudiants en classe ?

Inf 8 : beaucoup / trop !

Enq : combien ? Trente ?

Inf 8 : trente ou plus / parce que le jour de l'examen on s'est divisé en deux salles / la salle n'a pas pu contenir tous les étudiants (en arabe)

Enq : oui oui tu alternes / s'il y a problème / si tu n'arrives pas à trouver le bon mot tu passes à l'arabe y a pas de problèmes / on n'est pas en classe ici !

Très bien alors quand tu as parlé / tu as dit que c'est à cause du prof / à cause du programme / qu'est ce que tu veux dire par programme ennuyeux ?

Inf 8 : ce n'est pas tout le programme / mais des fois il y a des cours qui m'ennuient vraiment / pour moi je les connais / je les ai déjà étudiés / alors pourquoi le refaire / de préférence aller vers quelque chose d'autre

Enq : tu es du niveau B ?

Inf 8 : oui

Enq : d'accord // est-ce que tu accordes beaucoup d'importance aux cours de langue ?

Inf 8 : en semestre 1 je le faisais / en semestre 2 non

Enq : et pourquoi

Inf 8 : parce que franchement je n'ai pas aimé le semestre 2 (rire)

Enq : pourquoi tu n'as pas aimé le semestre 2 ?

Inf 8 : je m'ennuie en classe / j'écoute le prof je réponds et tout / mais je ne suis pas satisfaite / je ne m'amuse pas / *comme un salon assise* je réponds et tout / mais *il n'y a pas quelque chose de bien je ne ressens pas ce que j'étudie*

Enq : il n'y pas quelque chose de nouveau c'est ce que tu veux dire ?

Inf 8 : oui

Enq : donc les cours de langue sont ennuyeux ?

Inf 8 : pas tous les jours / mais des fois oui

Enq : et qu'est ce que tu penses en général des cours de langue ?

Inf 8 : ça va *ils sont bons* / c'est nécessaire parce que plusieurs élèves ont besoin de ça

Enq : tu te dis que c'est plus pour les autres ? Les autres ont besoin de ces cours de langue et toi / tu aimerais étudier autre chose ?

Inf 8 : oui

Enq : quelles sont les activités que tu apprécies dans les cours de langue ?

Inf 8 : communication

Enq : la communication / les séances de débats ?

Inf 8 : oui

Enq : c'est ce que tu aimes le plus ?

Inf 8 : oui

Enq : pourquoi ?

Inf 8 : je ne sais pas / puisque des fois il y a des sujets dont j'aime parler et je ne sais pas pourquoi ici à la fac j'aime parler dans les séances de langue / d'habitude au lycée je n'aimais pas parler / mais ici / je ne sais pas pourquoi ? (Rire)

Enq : est-ce que tu rencontres des problèmes en langue française ?

Inf 8 : oui

Enq : lesquels ?

Inf 8 : grammatical / conjugaison surtout la conjugaison

Enq : et tu as des problèmes pour comprendre parfois ?

Inf 8 : si le texte est vraiment soutenu / des romans littéraires anciens / je trouve des difficultés

Enq : et pour t'exprimer ?

Inf 8 : la timidité c'est tout / *si on exclut* la timidité je m'exprime *bien*

Enq : c'est juste un manque de confiance en soi ?

Inf 8 : oui

Enq : dans les cours magistraux est-ce que tu arrives à comprendre le prof ?

Inf 8 : pas toujours

Enq : pourquoi ?

Inf 8 : le bruit et puis les séances se déroulent entre 14h et 16h

Enq : entre midi et 14h ou entre 14h et 16h

Inf 8 : entre 14h et 16h *j'ai vraiment sommeil* / mais de 8h à 10h ça marche et puis ça dépend aussi du prof / *s'il parle à haute voix ou doucement* s'il maîtrise l'amphi ou non

Enq : et ça n'a aucune relation avec la langue // si tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 8 : non ça n'a aucune relation avec la langue

Enq : concernant la langue spécialisée ? La langue spécialisée du domaine de la biologie et de la géologie

Inf 8 : oui elle est un peu difficile il faut toujours un dictionnaire et traduire

Enq : qu'est ce que tu n'arrives pas à comprendre dans la langue spécialisée ?

Inf 8 : non il y a des mots scientifiques qu'on vient d'apprendre on ne les connaissait jamais / on ne les connaissait pas alors on doit chercher pour comprendre ce que ça veut dire

Enq : et tu les trouves dans le dictionnaire

Inf 8 : oui google pas le dictionnaire

Enq : voilà sur google / sur internet / mais sinon dans les dictionnaires non ?

Inf 8 : non

Enq : dans les cours de langue vous étudiez ces termes spécialisés ?

Inf 8 : oui on étudie quelques mots

Enq : ça suffit à répondre à tes besoins en matière de langue spécialisée ?

Inf 8 : ...

Enq : écoute ce qui est important c'est la sincérité !

Inf 8 : en semestre 2 on n'a pas vraiment travaillé des mots concernant la biologie / pas trop / mais concernant la géologie on a fait / mais la biologie non

Enq : et qu'est-ce qui est la plus difficile / la biologie ou la géologie ? Je parle toujours de la langue / je ne parle pas du contenu du cours je parle de la langue employée / du lexique de la syntaxe

Inf 8 : les deux je crois les deux / parce que c'est quelque chose de nouveau

Enq : pour les cours de langue qu'est ce que tu aimerais le plus travailler / travailler ton écrit ou travailler l'oral / mais attention il faut toujours que tu te mettes en tête c'est par rapport à ton domaine / par rapport à tes cours de spécialité

Inf 8 : je crois que ça sera l'oral / parce qu'en biologie on aura trop de débats dans le futur et il faudra parler

Enq : ton enseignant il parle en arabe en classe ?

Inter : il y a quelques-uns qui...

Enq : qui parle en arabe

Inter : oui

Enq : quand ils parlent qu'est-ce qu'ils font est-ce qu'ils... ?

Inter : ils traduisent

Enq : ils traduisent !

Inter : ils traduisent ou bien ils expliquent quelque chose ...

Enq : et c'est plus facile pour toi quand ils traduisent ?

Inter : c'est la même chose

Enq : tu ne préférerais pas qu'ils traduisent ?

Inter : des fois oui parce que parfois il y a des choses qu'on arrive pas à comprendre mais la majorité du temps on arrive / mais dans les cours magistraux les profs ne parlent pas arabe / c'est juste en TD et en TP

Enq : en TD et en TP / ils parlent arabe ?

Inter : quelques fois / pas toujours

Enq : qu'est ce qu'ils font ils traduisent aussi ?

Inter : quand ils trouvent que les élèves n'arrivent pas à comprendre ils expliquent un peu en arabe.

Enq : d'accord.

Enq : quels sont les mots / les termes ou les choses que tu aimerais que l'enseignant traduise en arabe ?

Inter : par exemple quand on fait des exercices / on utilise des termes à propos de ... en physique par exemple de l'espace / il y a des mots qu'on n'arrive pas à comprendre c'est ce que font les profs / ils les traduisent mais...

Enq : des termes spécialisés ?

Inter : oui des termes spécialisés / par des termes généraux tout ça a un rapport avec les termes spécialisés

Enq : des termes spécialisés par exemple mitochondrie... glycolix

Inter : mitochondrie... oui glycolix oui comme ça

Enq : mitochondrie tu connais ça depuis le lycée

Inter : oui parce que c'est le même en arabe

Enq : d'accord / pour le manuel cap université / qu'est ce que tu penses du manuel cap université ?... sincérité il faut être objectif / c'est très important pour moi

Inter : ça va / pas mal / c'est juste que je n'aime pas les cours de grammaire qu'on fait / le passé composé / ou le « quel » / la différence entre que / qui / ça je n'aime pas / je préfère faire autre chose plus difficile

Enq : d'accord / donc ça ce n'est pas de ton niveau

Inter : non c'est juste que je les connais / moi je n'aime pas étudier quelque chose que je connais

Enq : voilà / tu n'aimes pas faire des rappels

Inter : oui

Enq : trop de rappels

Inter : oui

Enq : quelles sont les choses qui te semblent intéressantes dans le manuel cap université ?

Inter : les textes à propos de... comme l'effet de serre ou l'OGM ou les tremblements de terre

Enq : la compréhension de textes ?

Inter : oui

Enq : c'est ce que tu aimes faire

Inf 8 : oui

Enq : et quelles sont les parties que tu n'aimes pas ?

Inf 8 : conjugaison et c'est mon problème (rire)

Enq : j'aimerais maintenant s'il te plaît que tu fasses une comparaison entre le contenu du cours magistral / en fait la langue employée et le type de discours dans le cours magistral et dans le cours de langue y a-t-il une différence ?

Inf 8 : oui dans les cours magistraux / tout ce qu'on étudie c'est des termes spécialisés c'est quelque chose concernant la biologie / la géologie ou la physique qui concerne un domaine spécifique mais en cours de français on étudie plusieurs domaines / la langue simple / le français

Enq : et tu aimerais que ça soit un peu plus spécialisé ?

Inf 8 : oui

Enq : est-ce que dans le manuel cap université tu retrouves les termes que l'enseignant de biologie ou de géologie utilise dans l'amphithéâtre.

Inf 8 : quelques-uns / pas trop

Enq : c'est suffisant

Inf 8 : non

Enq : est ce que tu préfères travailler avec le manuel cap université ou avec un autre support / ou avec le manuel cap université et d'autres supports

Inf 8 : ça sera bien le manuel cap université et d'autres supports

Enq : ça serait plus intéressant ?

Inf 8 : oui

Enq : et pour le temps d'enseignement tu penses que c'est suffisant ?

Inf 8 : quoi ?

Enq : le temps d'enseignement 3 heures par semaines ou 4 heures par semaines sans compter les vacances

Inf 8 : je crois que 4 heures par semaine ça va il ne faut pas plus et pas moins parce qu'on le programme chargé / on a la biologie tu as un TP et un TD / géologie / TP / TD / alors on ne trouve pas le temps.

Enq : et pour ce qui est du temps accordé aux activités de classe est-ce que l'enseignant vous laisse assez de temps pour que vous puissiez faire les activités en classe ? Vous accordez assez de temps aux activités les plus importantes ?

Inf 8 : ça dépend quelques fois oui quelques fois non

Enq : quant est-ce que oui / quant est-ce que non

Inf 8 : des fois on travaille / on parle / on fait des débats et tout mais des fois on n'arrive pas à le faire

Enq : et pour toi quelles seraient les activités qui nécessiteraient beaucoup plus de temps ?

Inf 8 : les débats

Enq : et à qui on doit accorder plus de temps ?

Inf 8 : aux élèves / ils doivent avoir le temps de parler de s'exprimer de ne pas avoir peur
Enq : d'accord.

Informateur 9 (25 mai 2011)

Enq : la langue avec laquelle tu voudrais qu'on parle / c'est l'arabe

Inf 9 : oui

Enq : très bien première question ; est-ce que tu penses que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Inf 9 : oui ça dépend / il y'en a beaucoup / il y a des étudiants qui s'absentent parce qu'ils ont d'autres programmes et ils se disent que ce n'est pas la peine d'assister aux cours de langue / mais il y'en a qui aiment assister aux cours de langue

Enq : et pourquoi quelques-uns s'absentent aux cours de langue ?

Inf 9 : qu'est ce que vous voulez que je vous dise / en ce qui me concerne il se peut que l'enseignante ne me plaise pas ou le prof / je peux aussi rattraper le cours en assistant avec un autre groupe / je peux m'inscrire dans un centre de langue...

Enq : donc il y a des étudiants qui ne donnent pas d'importance aux cours de langue et lui préfèrent d'autres cours / c'est ce que tu veux dire ? Qu'on peut l'étudier ailleurs ?

Inf 9 : comment ?

Enq : qu'on ne lui donne pas de l'importance parce qu'on peut l'étudier dans un autre établissement / je parle des cours de langue

Inf 9 : oui on peut prendre n'importe quel livre et lire...

Enq : d'accord et toi est-ce que tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 9 : après je lui donnerai de l'importance / mais maintenant pour ne pas mentir... pas encore

Enq : et pourquoi

Inf 9 : c'est la première année et on étudie le français en vérité on a été choqué / on ne sait rien du français / on a été habitué à l'arabe l'arabe l'arabe / maintenant tout est en français / tu comprends ?! / après / pendant l'été je vais faire des cours de soutien et je vais bien préparer ...

Enq : tu as déjà assisté aux cours de français / comment tu les trouves ?

Inf 9 : qu'est ce que vous voulez que je vous dise ?

Enq : s'il te plaît ce qui est important pour moi / c'est la sincérité

Inf 9 : oui la sincérité / je vous dis ce qu'il en est.

Enq : c'est ce que je veux. Comment tu les trouves les cours de français ?

Inf 9 : ils sont normaux / c'est comme les cours de *fusha* / mais nous on n'a pas la base tu me comprends / le problème c'est la base / il faut obligatoirement la base après on pourra plus s'approfondir

Enq : quelles sont les activités qui te plaisent le plus dans les cours de langue ?

Inf 9 : champ lexical / un peu la conjugaison... c'est tout

Enq : tu ressens que tu as des problèmes en langue française ?

Inf 9 : beaucoup

Enq : quels sont ces problèmes ?

Inf 9 : la base

Enq : comment la base ?

Inf 9 : la base dans tout / le français / la base en français / je n'ai pas la base

Enq : comment ça ?

Inf 9 : la conjugaison / construire une phrase comme ça

Enq : et tu arrives à comprendre ?

Inf 9 : j'arrive à comprendre des choses et d'autres non

Enq : et qu'est ce que tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 9 : ce qui est en relation avec la base / par exemple la conjugaison / par exemple moi j'aimerais construire une phrase / mais quand j'arrive à la conjugaison je ne la comprends pas

Enq : et qu'est ce que tu n'arrives pas à exprimer en français

Inf 9 : je peux m'exprimer / mais je peux aussi rester bloqué / à cause d'un mot que je ne connais pas / je ne peux pas trouver l'équivalent en français.

Enq : dis-moi / tu arrives à comprendre les cours magistraux de biologie et de géologie ?

Inf 9 : un peu

Enq : qu'est ce que tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 9 : si j'ai préparé le cours / si j'ai le photocopié et j'ai expliqué les mots et je les ai compris / je pourrai le suivre / si je ne fais pas ça / je ne saisis rien

Enq : et par rapport à la langue spécialisée du domaine de la biologie et de la géologie

Inf 9 : la biologie et la géologie ?

Enq : oui la langue spécialisée qu'utilise l'enseignant dans les cours magistraux de biologie et de géologie ?

Inf 9 : non je ne la comprends pas il y a beaucoup de termes que je ne comprends pas

Enq : comme glyco-calix glycoleme

Inf 9 : oui comme ça

Enq : c'est difficile pour toi ?

Inf 9 : oui

Enq : et les cours de langue / ils t'aident à comprendre ce type de termes ?

Inf 9 : non il y a un grand écart

Enq : tu ne retrouves pas ce genre de termes ?

Inf 9 : non il n'y en a pas

Enq : par rapport aux cours de biologie et de géologie / qu'est ce que tu voudrais travailler le plus dans les cours de langue / pour que tu comprennes mieux / tu préférerais travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf 9 : les deux pratiquement

Enq : les deux... et pourquoi ?

Inf 9 : l'oral / pour que je puisse comprendre le cours / de quoi ça parle / pour que je m'habitue et l'écrit / car lors de l'examen il n'y a pas d'oral / tout est écrit / il faut que tu comprennes ce que tu dois écrire comme l'orthographe

Enq : j'aimerais maintenant que tu fasses une comparaison entre la langue qu'utilise le professeur dans l'amphithéâtre et la langue que vous étudiez dans les cours de langue / est-ce qu'il y a une ressemblance ?

Inf 9 : non il n'y a pas de ressemblance ?

Enq : et dans les termes ?

Inf 9 : non il n'y en a pas

Enq : d'accord / et la langue spécialisée / utilisée dans les amphithéâtres et que l'on trouve dans les photocopiés / où se situe la difficulté de cette langue spécialisée ?

Inf 9 : dans les termes

Enq : Les termes ?

Inf 9 : oui c'est là où il y a problème

Enq : et si ces mêmes termes qui posent problèmes seraient enseignés dans les cours de langue ? Ça serait utile pour vous

Inf 9 : oui

Enq : dis-moi / ton enseignant de langue / il parle en arabe

Inf 9 : non surtout en français

Enq : pas un mot en arabe ?

Inf 9 : parfois

Enq : lesquels / et on parle en général que cela soit en Semestre 1 ou semestre 2

Inf 9 : quand elle veut aborder avec nous un sujet hors du cours

Enq : et pour parler à propos du cours ?

Inf 9 : non

Enq : et toi tu aimerais que l'enseignement parle en arabe de temps à autre / pour expliquer ou pour traduire

Inf 9 : sincèrement je ne voudrais pas qu'il parle en arabe pour que je fasse des efforts pour le comprendre / s'il nous parle en arabe en reviendra au temps du lycée / au lycée / les enseignants ne parlaient qu'en arabe et on ne comprenait rien / s'ils nous parlaient qu'en français / on aurait fait des efforts et on aurait compris ce qu'ils disaient.

Enq : et ton enseignant / tu ne préférerais pas qu'il traduise pour toi quelques mots

Inf 9 : qu'il les traduise en français

Enq : donc qu'il les réexplique en français

Inf 9 : oui

Enq : est-ce que tu as le manuel cap université ?

Inf 9 : oui

Enq : comment tu le trouves le manuel cap université ?

Inf 9 : c'est beaucoup trop facile / il faudrait d'autres livres

Enq : il faudrait l'accompagner avec d'autres supports ?

Inf 9 : oui voilà / moi j'emprunte le manuel de mon petit frère au primaire pour réviser

Enq : est-ce que tu le trouves difficile ou au contraire trop facile ?

Inf 9 : moyen

Enq : il y a des choses difficiles et d'autres trop faciles c'est ce que tu veux dire ?

Inf 9 : oui c'est ça !

Enq : et qu'est-ce qui te plaît le plus dans le manuel cap université ?

Inf 9 : il n'y a pas grand-chose qui m'a plus / c'est du français et puis c'est tout

Enq : et qu'est-ce qui ne t'as pas plu ? Quand je dis « qui ne t'as pas plu » je veux dire ce qui est pour toi inutile que tu étudies en classe mais qui ne t'apporte rien de plus en matière de langue

Inf 9 : parfois / les recherches n'ont pas de relations avec ce que l'on fait et en plus on ne fait même pas la correction

Enq : vous ne faites pas la correction

Inf 9 : non

Enq : dans le manuel cap université tu retrouves les termes techniques et spécialisés que l'enseignant de biologie utilise dans les cours dans l'amphithéâtre

Inf 9 : non il n'y en a pas

Enq : d'accord / le temps accordé à l'enseignement du français pendant les semestres 1 et 2 / pour toi il est suffisant

Inf 9 : non il n'est pas suffisant

Enq : tu as besoin d'heures supplémentaires

Inf 9 : oui beaucoup

Enq : et concernant les exercices / l'enseignant vous laisse assez de temps pour faire vos exercices ou bien il fait vite !

Inf 9 : il nous demande de faire les exercices à la maison / pour qu'on puisse être mieux préparés

Enq : et quels sont les exercices auxquels il faut consacrer beaucoup de temps

Inf 9 : l'orthographe / la conjugaison et en dernier lieu la production écrite

Informateur 10 (25 mai 2011)

Enq : la langue que tu voudrais qu'on utilise est l'arabe c'est bien ça ?

Inf 10 : oui

Enq : est-ce que tu penses que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue

Inf 10 : il y a beaucoup d'absences / au niveau des cours de langue / déjà parce que nous au début on a étudié en arabe et quand on arrive à l'université tout est en français / et là il y a problème et même le manuel il n'est pas fait pour t'apprendre le français

Enq : et pourquoi tu penses qu'ils s'absentent beaucoup ?

Inf 10 ...

Enq : il faut que tu me répondes sincèrement

Inf 10 : on peut dire que les cours ne sont pas bons

Enq : comment ça ce n'est pas bon ?

Inf 10 : on ne devrait pas commencer par ça

Enq : et pourquoi ?

Inf 10 : et faudrait commencer par quelque chose de base en premier pour qu'il puisse maîtriser la langue / parfois il y a des termes que les étudiants n'arrivent pas à comprendre et deuxième chose il y a des étudiants qui ressentent de la honte / ils savent qu'ils ne parlent pas bien le français et ils ont peur que quelqu'un leurs pose une question et qu'ils n'arrivent pas à y répondre

Enq : et ils préfèrent ne pas assister ?

Inf 10 : oui il préfère ne pas y aller

Enq : et toi tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 10 : en ce qui me concerne / pas beaucoup / même si je sais qu'elle est importante mais je ne lui accorde pas beaucoup de temps

Enq : et pourquoi ?

Inf 10 : déjà je n'aime pas beaucoup la langue française / ce n'est pas ma langue préférée / je peux aimer l'anglais un peu

Enq : donc toi tu préfères l'anglais et c'est pour ça que tu n'aimes pas le français / parce que tu ne l'aimes pas ?

Inf 10 : oui je ne l'aime pas

Enq : qu'est ce que tu penses des cours de langue ?

Inf 10 : comment ça ?

Enq : comment tu trouves les cours de langue ?

Inf 10 : en général ?

Enq : oui en général / bon mauvais ?

Inf 10 : bon et mauvais il y a du bon et du mauvais

Enq : et qu'est ce que tu trouves bon et qu'est-ce qui est pour toi mauvais ?

Inf 10 : dans les cours de langue / il y a des choses qui sont utiles pour nous dans les autres éléments / ce qui est mauvais c'est les mots scientifiques / c'est là ou il ya problème

Enq : comment ça les mots scientifiques ?

Inf 10 : il y a des mots que l'on entend et qu'on va faire des recherches on ne trouve pas leurs définitions / c'est ainsi qu'on connaît le mot mais sans connaître sa définition

Enq : et c'est mots scientifiques / tu les trouves dans les cours de langue ou dans les cours magistraux ?

Inf 10 : il y en a aussi dans les cours de langue

Enq : tu retrouves des mots scientifiques dans les cours de langue

Inf 10 : oui

Enq : et tu ne demandes pas à ton enseignant de t'expliquer ces mots ?

Inf 10 : parfois on évite de poser la question à l'enseignant / tu as peur du comportement des autres

Enq : tu as des problèmes en français

Inf 10 : oui (rire) il y en a !

Enq : quels sont ces problèmes

Inf 10 : conjugaison / la grammaire

Enq : et tu arrives à comprendre ?

Inf 10 : tu veux dire si quelqu'un me parle en français

Enq : oui

Inf 10 : je le comprends / mais pour répondre c'est ça le...

Enq : donc tu as plus des problèmes d'expression

Inf 10 : oui

Enq : et dans l'amphithéâtre / tu arrives à comprendre le professeur ?

Inf 10 : dans l'amphithéâtre / il y a le polycopié / on l'utilise pour comprendre

Enq : et les termes scientifiques / de la biologie et de la géologie / tu arrives à les comprendre ?

Inf 10 : oui on les comprend / mais ça dépend de l'explication de l'enseignant / s'il les explique on comprend / sinon on fait des recherches

Enq : et où est-ce que tu effectues ces recherches ?

Inf 10 : le dictionnaire

Enq : et tu retrouves ces termes scientifiques dans le dictionnaire ?

Inf 10 : dans un dictionnaire sur ordinateur

Enq : sur Internet ?

Inf 10 : oui sur Internet

Enq : et dans les cours de langue tu retrouves ces termes techniques et scientifiques ?

Inf 10 : scientifiques ?

Enq : les termes scientifiques et techniques de biologie et de géologie ?

Inf 10 : oui il y en a

Enq : et tu y trouves l'explication de ces termes scientifiques ?

Inf 10 : oui on n'en trouve / mais pas tous / ça dépend des exercices / parfois on trouve l'explication / parfois on les trouve dans les textes

Enq : est-ce que c'est suffisant ?

Inf 10 : en ce qui me concerne / non ce n'est pas suffisant

Enq : qu'est-ce que tu aimerais le plus travailler / faire des exercices pour améliorer ton écrit ou faire des activités orales ?

Inf 10 : ...

Enq : dis-toi que c'est en relation avec tes études et les cours magistraux de biologie et de géologie

Inf 10 : l'écrit

Enq : l'écrit / et pourquoi ?

Inf 10 : parce que l'écrit c'est comme apprendre par cœur / mais l'oral / moi déjà c'est mon problème.

Enq : la langue qu'utilise l'enseignant dans les cours magistraux / on l'appelle la langue spécialisée / langue spécialisée d'un domaine scientifique / de biologie ou de géologie par exemple / est-ce que tu penses qu'elle est difficile ?

Inf 10 : quand il parle en utilisant la langue de la biologie ?

Enq : oui

Inf 10 : un peu / pas beaucoup

Enq : où se situe cette difficulté ?

Inf 10 : déjà / je suis très intéressé par la biologie et la géologie / j'aime beaucoup / mais l'intérêt que j'avais était en arabe et quand on vient ici et qu'on permute les langues / c'est là où il y a difficulté

Enq : comment difficulté / est-ce que c'est les termes / c'est la grammaire ?

Inf 10 : ça dépend comment il parle ?

Enq : comment il parle mais aussi le polycopié

Inf 10 : le polycopié ! Les termes scientifiques

Enq : d'accord / dis-moi ton enseignant de langue / il parle parfois en arabe ?

Inf 10 : non

Enq : et tu aimerais qu'il parle en arabe de temps à autre pour t'expliquer ?

Inf 10 : oui ça serait bien

Enq : et tu aimerais qu'il traduise pour toi des termes scientifiques ?

Inf 10 : oui oui ça serait bien

Enq : dis-moi / tu as travaillé avec le manuel cap université ?

Inf 10 : oui

Enq : comment tu le trouves ? Il est utile ?

Inf 10 : oui il est utile / on y trouve des leçons et à la fin on te demande de faire des recherches sur cette même leçon / comme des fiches ...

Enq : et quelles sont les choses qui sont utiles pour toi dans le manuel cap université ?

Inf 10 : c'est quand on nous demande de réaliser une fiche ou faire des recherches sur quelque chose / ça c'est bien / ça nous incite à aller faire des recherches soi-même.

Enq : et qu'est-ce que tu trouves inutile dans le manuel cap université ? Enfin s'il y a quelque chose d'inutile ?

Inf 10 : sans utilité

Enq : oui que même si tu les étudies / ça ne t'avance à rien.

Inf 10 : ...

Enq : tu ne sais pas

Inf 10 : ...

Enq : d'accord le temps accordé à l'enseignement du français à l'université est de 3 heures par semaine pendant le premier semestre et 4 heures par semaine pendant le deuxième semestre.

Pour toi il est suffisant ?

Inf 10 : sincèrement six heures ça aurait été mieux

Enq : et ton enseignant quand il te demande de faire des exercices / il te laisse assez de temps pour que la préparation en classe ou il fait vite ?

Inf 10 : par rapport aux enseignants avec qui j'ai travaillé pendant les semestres 1 et 2 / ils nous laissaient suffisamment de temps

Enq : selon toi / quelles seraient les activités qui nécessiteraient plus de temps dans les cours de langue ?

Inf 10 : la grammaire / j'aimerais travailler un peu plus la grammaire.

Informateur 11 (25 mai 2011)

Enq : est-ce que tu penses que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Inf 11 : oui beaucoup

Enq : pourquoi selon toi ils s'absentent beaucoup

Inf 11 : à mon avis / parce qu'elle leur fait perdre beaucoup de temps / par rapport aux autres matières / comme la physique / ça prend beaucoup de temps / la langue ce n'est pas une matière qui est très... par exemple lors de l'examen / on retrouve des exercices d'expression écrite ou la compréhension de texte / et même si on n'assiste pas aux cours de langue on peut répondre à ce type de question et pour la grammaire on connaît déjà / on l'a déjà étudié au lycée / donc le fait de s'absenter ne pose pas vraiment problème.

Enq : donc tu veux dire que les cours de langue ne sont pas très importants comparé aux autres matières ?

Inf 11 : oui / au lieu d'assister aux cours on va travailler autre chose.

Enq : est ce que parmi les étudiants / il n'y a pas quelques-uns qui n'aiment pas assister parce qu'ils n'aiment pas ce qui se fait dans les cours de langue ?

Inf 11 : non / mais il existe quelques étudiants qui n'aiment pas assister parce qu'ils ne veulent pas que l'enseignant leur adresse la parole en français / parce qu'ils ont peur d'être embarrassés ou même troublés surtout devant leurs camarades / donc il préfère ne pas assister.

Enq : est-ce que tu donnes de l'importance au cours de langue ?

Inf 11 : oui / je leur donne de l'importance / surtout au lycée

Enq : tu leur donnais de l'importance ! et maintenant ?

Inf 11 : même maintenant je leur donne de l'importance ?

Enq : et comment ?

Inf 11 : j'ai besoin du français pour pouvoir bien comprendre les cours / j'ai besoin donc de renforcer mon français pour mieux apprendre les cours

Enq : et comment tu trouves les cours de langue à l'université ?

Inf 11 r : je les trouve trop facile / on a déjà étudié ça / c'est comme si on faisait des révisions / on comprend rapidement les choses / ce n'est pas difficile / ça dépend de l'enseignant parfois ça passe rapidement / parfois ça se passe bien.

Enq : et vous répétez des choses ?

Inf 11 : je n'ai pas compris ?

Enq : tu as dit que vous étudiez des choses que vous avez déjà vues pendant...

Inf 11 : oui ça se répète / la grammaire par exemple / on l'a déjà étudié

Enq : vous l'aviez étudié au lycée ?

Inf 11 : oui au lycée / surtout pendant la deuxième année / parce qu'il y avait l'examen régional / et nous donnions beaucoup d'importance à la grammaire / parce que nous devions passer l'examen de français.

Enq : quelles sont les activités que tu aimes dans les cours de langue ?

Inf 11 : j'aime lorsque l'enseignant évoque un sujet et on commence à parler

Enq : les débats ?

Inf 11 : oui / par exemple lorsqu'il parle de la pollution / chacun donne son point de vue et on discute / ça j'aime bien dans les cours de langue.

Enq : et qu'est ce que tu trouves sans utilité ?

Inf 11 : lorsque l'enseignant est trop sévère avec les étudiants / il ne les laisse pas s'exprimer à leur aise / (pourquoi tu t'es trompé / pourquoi tu as fait ça) / je sens que le cours ne se passe pas très bien ce qui m'incite à ne plus assister à son cours

Enq : on parle bien des cours de langue à l'université ?

Inf 11 : oui oui à l'université

Enq : et il y a des enseignants qui ont ce genre de comportement ?

Inf 11 r : oui / ils sont trop sévères / il y a un enseignant qui est beaucoup trop autoritaire / dès qu'un étudiant est motivé et veut prendre la parole / l'enseignant le frustre par des remarques et il se retrouve offusqué

Enq : tu as des problèmes en langue française ? Tu sens que tu as des problèmes ?

Inf 11 : en ce qui concerne mes cours / non pas vraiment / quand je parle avec des étrangers parfois je bloque

Enq : et tu arrives à comprendre ?

Inf 11 : oui pratiquement 70% de ce que j'entends je le comprends.

Enq : et pour l'expression

Inf 11 : pour l'expression / avec les gens par exemple je peux leur parler / mais pour lire un roman assez soutenu il faut absolument le dictionnaire

Enq : et qu'est ce que tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 11 : le français soutenu

Enq : et tu arrives à comprendre le cours de biologie et de géologie ?

Inf 11 : j'arrive à comprendre 10 à 20% de ce que dit le professeur

Enq : c'est tout ?

Inf 11 : oui / je compte sur ma famille ou des amis pour qu'ils m'expliquent

Enq : qu'est ce que tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 11 : on a une heure et demie de cours et quand on a cours de 14h à 18h / on ne retient plus grand-chose / je ne peux plus rester concentré / donc je n'arrive plus à comprendre ce que dit le professeur et dès que je ne comprends pas quelque chose / le cours devient ennuyeux.

Enq : et par rapport à la langue spécialisée / il faut que tu saches que l'enseignant de biologie et de géologie emploie une langue spécialisée qui est constituée de termes techniques et spécialisés propres aux domaines de la biologie ou de la géologie. Est-ce que tu arrives à comprendre ce type de français ?

Inf 11 : la langue propre à la matière ?

Enq : oui

Inf 11 : non je ne la comprends pas ! si j'entends un terme nouveau / je le note et quand je rentre à la maison si je l'ai correctement transcrit je le traduis / sinon je ne trouve pas sa traduction.

Enq : et où est-ce que tu cherches la traduction ?

Inf 11 : sur Google

Enq : sur internet

Inf 11 : oui

Enq : et où se situe la difficulté de cette langue spécialisée ? Les termes / la syntaxe... ?

Inf 11 : vous parlez du français ou du cours de biologie et de géologie ?

Enq : je parle de la langue employée dans les cours magistraux de biologie et de géologie

Inf 11 : les mots / les mots scientifiques / il y en a beaucoup et quand il parle il utilise quelques uns que l'on ne comprend pas / et plus il avance dans le cours / plus on est à chaque fois confronté à de nouveaux mots scientifiques / ça s'accumule jusqu'à ce qu'on arrive à ne plus rien comprendre

Enq : d'accord dis-moi maintenant / qu'est-ce qui est pour toi le plus difficile / ou bien dirais-je dans quelle matière le français est le plus difficile / la biologie ou la géologie ?

Inf 11 : la biologie est beaucoup trop difficile / c'est d'ailleurs pour cela que je veux me spécialiser en géologie.

Enq : par rapport à tes études / préférerais-tu travailler des exercices qui seraient axés sur l'oral ou au contraire sur l'écrit ?

Inf 11 : pour la prononciation et pour apprendre à parler il faudrait travailler l'oral / mais on a besoin de l'écrit aussi pour la grammaire et la conjugaison / pour savoir quand il faut utiliser les temps verbaux / l'écrit et l'oral en même temps.

Enq : j'aimerais s'il te plaît que tu me fasses une comparaison entre la langue qu'utilise le professeur dans les cours magistraux et celle employée dans les cours de langue / y a-t'il une similitude ?

Inf 11 : la langue employée par l'enseignant de langue en classe est claire et comprise par les étudiants / mais la langue de la biologie est difficile parce qu'elle contient des termes scientifiques / on n'arrive pas à comprendre et on trouve que la langue en classe de langue est plus facile

Enq : l'enseignant de langue pendant le semestre 1 ou le semestre 2 / parlait en arabe pendant le cours ?

Inf 11 : celui de semestre 1 n'avait jamais parlé en arabe

Enq : et celui du semestre 2

Inf 11 : l'enseignant pendant le semestre 1 ne parlait pas en arabe / mais expliquait en français et nous arrivions à comprendre / il savait transmettre le message / l'enseignant de S2 parlait parfois en arabe.

Enq : et il traduisait ?

Inf 11 : oui oui il traduisait

Enq : et tu aimerais que l'enseignant traduise parfois ?

Inf 11 : oui je ne trouve aucun problème à ce que l'enseignant traduise de temps à autre / pour qu'on comprenne plus facilement et plus rapidement

Enq : et qu'est-ce que l'enseignant doit le plus traduire ?

Inf 11 : des mots que l'on rencontre souvent mais qu'on n'a toujours pas assimilés.

Enq : comment tu trouves le manuel cap université ?

Inf 11 : il est beaucoup trop facile / ce n'est pas le niveau de l'université / le programme du lycée est plus difficile que ce que nous faisons actuellement en cours de langue / les mots tout est facile on arrive rapidement à comprendre

Enq : qu'est-ce que tu trouves inutile dans le manuel cap université ?

Inf 11 : ...

Enq : et qu'est-ce qui te plaît dans le manuel ?

Inf 11 : ce que j'aime / ils ont mis les solutions à la fin du manuel / parce que si on a envie de faire un exercice même si on est chez soi / on peut toujours voir la solution

Enq : les mots scientifiques que le professeur utilise dans les cours magistraux / tu les retrouves dans les cours de langue ?

Inf 11 : rarement / si on compare on n'en trouvera que quelques-uns

Enq : et c'est suffisant

Inf 11 : non / pas du tout / les mots scientifiques on ne les trouve pas !

Enq : est-ce que tu préfères travailler avec le manuel cap université ou avec un autre support / ou avec le manuel cap université et d'autres supports ?

Inf 11 : je préfère ne pas travailler avec des manuels / je préfère acquérir la langue autrement / s'entraîner comme si on apprenait de la musique / traduire les mots et les apprendre ou bien parler et bien entendu un peu de grammaire

Enq : le temps accordé à l'enseignement du français à l'université est de 3 heures par semaine pendant le premier semestre et 4 heures par semaine pendant le deuxième semestre.

Pour toi il est suffisant ?

Inf 11 : non / il faut qu'on pratique la langue presque quotidiennement

Enq : tu aimerais qu'il y ait des cours de langue tous les jours à l'université

Inf 11 : oui l'idéal serait une heure par jour

Enq : et l'enseignant il vous laisse le temps pour faire les exercices en classe ou il passe vite ?

Inf 11 : oui celui du semestre 1 nous laissait travailler les exercices / celui du semestre 2 aussi

Enq : selon toi quelles seraient les activités qui nécessiteraient plus de temps dans les cours de langue ?

Inf 11 : la communication / je pense qu'on doit lui accorder beaucoup plus de temps.

Informateur 12 (26 mai 2011) :

Enq : première question est-ce que tu penses que les étudiants s'absentent pendant les cours de langue ?

Inf 12 : oui les étudiants s'absentent beaucoup en langue / parce qu'on ne contrôle pas les absences et les séances se déroulent entre midi et 14h / donc la plupart des étudiants vont déjeuner / il y a d'autres qui trouvent difficile le fait d'étudier entre midi et 14h ou d'être en cours pendant quatre heures continues / ils évitent donc d'assister aux cours

Enq : y'a-t-il d'autres facteurs qui font que les étudiants s'absentent beaucoup ?

Inf 12 : c'est tout ce que je sais !

Enq : tu donnes de l'importance aux cours de français ?

Inf 12 : oui bien sur / déjà parce que c'est un élément du module « langue et informatique » / et on est obligé d'assister au cours

Enq : comment tu fais pour donner de l'importance aux cours de langue ?

Inf 12 : j'assiste à toutes les séances pendant la semaine et puis je fais les exercices que nous demande l'enseignant de faire à la maison / des lectures / les tracts / les affiches.

Enq : comment tu trouves les cours de langue à l'université... l'important c'est la sincérité / je suis là parce que je cherche les failles !

Inf 12 : ils sont bien mais... le contenu / il y a des choses qui ne devraient pas être dans le manuel

Enq : comme quoi ?

Inf 12 : quand je vais sur Internet et j'effectue des recherches / je trouve exactement la même chose / un « copier-coller » / l'image et le texte / donc ce n'est pas la peine de l'étudier vu qu'on peut trouver tout ça sur Internet / je préfère faire moi-même des recherches sur Internet. Et deuxième chose / les profs / il n'a pas la méthode pour transmettre le message / le prof entre il ne parle pas beaucoup / il écrit un peu au tableau / la plupart du temps il reste silencieux / il nous demande de faire des exercices en 15 minutes / donc / on ne fait que 2 ou 3 exercices pendant toute la séance / c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas pu terminer le programme.

Enq : quelles sont les activités qui te plaisent le plus dans les cours de langue / ou plutôt qui sont intéressantes et utiles ?

Inf 12 : réaliser une affiche / un tract / un poster

Enq : le projet de fin de dossier ?

Inf 12 : oui le projet de fin de dossier / parce que ça sera utile pour nous à l'avenir / après peut être on nous demandera de réaliser une affiche / on saura quelles sont les étapes à suivre pour faire une affiche

Enq : et qu'est ce que tu trouves inutile dans les cours de langue

Inf 12 : je vous ai dit que dans le contenu il faudrait retirer des choses / mais à part cela / c'est bien / un texte et des questions de compréhension / des exercices de langue et finalement un projet de fin de dossier

Enq : tu sens que tu as des problèmes en français ?

Inf 12 : oui en communication / la grammaire ça va un peu / mais pour la communication / j'ai des problèmes

Enq : tu veux dire l'expression orale

Inf 12 : oui l'expression orale

Enq : et quels sont ces problèmes / tu n'arrives pas à t'exprimer ?

Inf 12 : oui c'est ça / j'ai l'idée en tête / mais j'ai des difficultés pour faire sortir le message

Enq : et la compréhension / tu arrives à comprendre ?

Inf 12 : oui

Enq : et dans l'amphithéâtre tu arrives à comprendre le discours de l'enseignant ?

Inf 12 : ça dépend du prof / il y a des profs qui utilisent une langue un peu facile / mais bon généralement on arrive à comprendre / la difficulté réside dans le fait de communiquer avec lui.

Enq : tu es du niveau B ?

Inf 12 : oui niveau B

Enq : et par rapport à la langue spécialisée / parce que l'enseignant dans un cours de biologie ou de géologie va utiliser un français scientifique / spécialisé propre au domaine de la biologie et de la géologie.

Inf 12 : parfois je ne comprends pas / il y a des mots que je n'arrive pas à comprendre / je les note pour que je puisse faire des recherches plus tard / si on demande la signification du terme à l'enseignant il nous dit qu'on est censé connaître ce vocabulaire / que vous avez des cours de langue ou on vous explique ce genre de termes.

Enq : et c'est le prof de biologie qui vous dit ce genre de chose ?

Inf 12 : oui / c'est le prof / on avait parlé avec M. BENGHEDOUR pendant le semestre 1 / on lui a dit que nous rencontrons des difficultés concernant la langue / il nous demande alors d'assister aux cours de langue

Enq : il vous demande d'assister aux cours de langue pour qu'on vous explique ces termes... et dans les cours de langue vous retrouvez ce genre de termes spécialisés ?

Inf 12 : s'il y'en a parfois on retrouve quelques termes / par exemple pendant le semestre 1 on étudiait la géologie / on retrouvait quelques termes en relation avec la matière comme l'astronomie / l'astrologie / mais maintenant il y a des termes qu'on étudie en biologie animale et qu'on ne retrouve pas dans les cours de langue

Enq : d'accord et pour toi / les termes que tu retrouves dans les cours de langue sont suffisants ?

Inf 12 : non / c'est pour cela que je vous ai parlé tout à l'heure du manuel ou plutôt du contenu du manuel / il faut que ça soit adapté à ce que nous étudions dans les autres matières / ils ont élaboré un manuel pour la biologie / SMP et SMI / il faut qu'il y'ait un manuel pour chaque filière / pour qu'il puisse regrouper le lexique suffisant pour toute l'année / par exemple nous SVI nous avons beaucoup appris lors du semestre 1 dans des cours de langue / mais maintenant pendant le semestre 2 / nous rencontrons des problèmes / nous étudions en cours de langue des choses en relation avec la chimie et la physique / il est vrai que nous étudions aussi ces matières dans les amphithéâtres / mais on a pas assez de choses sur la biologie animale.

Enq : par rapport à tes études qu'aimerais-tu travailler le plus dans les cours de langue / l'oral ou l'écrit.

Inf 12 : en ce qui me concerne j'aimerais travailler beaucoup l'oral / par exemple en production écrite / je peux me débrouiller je pourrais avoir la moyenne / mais à l'oral j'ai beaucoup de difficultés

Enq : la langue spécialisée dont on avait parlé tout à l'heure / où se situe sa difficulté / les termes / la syntaxe / la grammaire ?

Inf 12 : on ne connaît pas la définition des concepts et des termes

Enq : c'est les termes alors ?

Inf 12 **Inf 12** : oui / le lexique

Enq : venons-en maintenant aux cours de langue / est-ce que ton enseignant pendant le semestre 1 et 2 parlait en arabe ou traduisaient ?

Inf 12 : non au contraire / ils évitaient au maximum de parler en arabe ou de traduire / ils dessinaient / illustraient mais ne parlaient pas en arabe / que ça soit pour le semestre 1 ou le semestre 2 / pendant le semestre 1 nous avons une bonne enseignante / active / en semestre 2 / l'enseignante ne parle pas souvent et ne communique pas avec nous souvent.

Enq : et tu voudrais que ton enseignant traduise de temps à autre ?

Inf 12 : non / au contraire / qu'il fasse tout son possible pour ne pas traduire / il peut dessiner / il peut aussi... je ne sais pas / mais qu'il ne traduise pas

Enq : le manuel cap université / comment tu le trouves ?

Inf 12 : je vous ai déjà parlé du contenu du manuel / il est bien / il y a une partie qui est bien / comme les projets de fin de dossier / et pendant le semestre 1 c'était bien concernant la biologie / on a parlé de l'environnement / des différents domaines de la géologie / mais maintenant en semestre 2 on étudie quelque chose qui n'a rien à voir avec ce que nous avons dans les cours magistraux / la physique / la chimie / ça n'est pas intéressant pour nous.

Enq : est-ce que dans le manuel cap université tu retrouves ces mots que tu ne comprends pas dans les cours magistraux ?

Inf 12 : pour le semestre 2 il n'y en a pas / pour la physique et la chimie on en trouve

Enq : et pour la biologie et la géologie ?

Inf 12 : non on en trouve pas / parce que les dossiers 4 jusqu'au dossier 8 / ne parlent pas de thèmes en relation avec la biologie comme l'environnement

Enq : et pendant le semestre 1 vous avez trouvé ce type de termes ?

Inf 12 : oui il y'en avait / la géologie / l'astrologie / l'astronomie etc.

Enq : est ce que tu préfères travailler avec le manuel cap université ou avec un autre support / ou avec le manuel cap université et d'autres supports ?

Inf 12 : je préférerais travailler avec le manuel et d'autres supports / comme Internet par exemple et je pense que le manuel est insuffisant surtout en semestre 2 peut être pour le semestre 1 / il peut faire l'affaire / mais pour le semestre 2 / non

Enq : et le temps d'enseignement du français à l'université / il est suffisant ? 4 heures par semaine en semestre 2 et 3 heures pas semaines en semestre 1

Inf 12 : oui c'est bien...

Enq : et l'enseignant il vous laisse assez de temps en classe / comment tu trouves la planification du temps en classe ?

Inf 12 : pendant le semestre 1 c'était bien / on travaillait en groupe ou en binôme / en communiquait entre nous en faisait des activités en classe / pendant le semestre 2 il n'y avait pas beaucoup d'étudiants qui assistaient aux cours / on était 6 ou 7 étudiants et on ne faisait pas beaucoup d'activité / d'ailleurs l'enseignant aussi ne communiquait pas souvent avec nous / elle nous demandait de faire les exercices avec un temps de préparation est c'était le silence / il n'y avait pas de communication

Enq : donc vous travailliez les exercices individuellement ?

Inf 12 : oui individuellement

Enq : selon toi quelles seraient les activités qui nécessiteraient plus de temps dans les cours de langue ?

Inf 12 : les activités

Enq : quels types d'activités

Inf 12 : les activités où on nous montre comment communiquer / comment transmettre le message à quelqu'un d'autre / à un groupe / par exemple comment faire un exposé et quelles sont les étapes à suivre / c'est d'ailleurs pour cette raison que les projets de fin de dossier m'ont beaucoup plu / quand on arrive à comprendre quelque chose elle nous servira pour plus tard

Enq : là tu parles de la production orale ?
Inf 12 : oui la production orale

Informateur 13 (26 mai 2011)

Enq : première question / est-ce que tu penses que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue

Inf 13 : oui

Enq : pourquoi les étudiants s'absentent à ton avis ? L'essentiel pour moi c'est la sincérité / parce que ceci est une étude qui n'a aucune relation avec l'administration du centre de ressources en langue / c'est un travail personnel / donc tu as dit qu'il y a beaucoup d'absences / pourquoi les étudiants s'absentent dans les cours de langue ?

Inf 13 : le comportement de quelques enseignants / moi par exemple je n'assiste pas aux cours de langue / sauf pour le contrôle / parce que le prof que nous avons est un peu... avec tout le respect que j'ai pour lui

Enq : oui oui je sais continu

Inf 13 : son comportement n'est pas... c'est pour ça que je n'assiste pas à son cours / sauf pour le contrôle

Enq : et à part le comportement de l'enseignant y a-t-il autre chose qui incite les étudiants à ne plus assister aux cours de langue ?

Inf 13 : ...

Enq : pendant le semestre 1 les étudiants s'absentaient aussi ?

Inf 13 : non

Enq : je parle de manière générale

Inf 13 : non pas comme maintenant

Enq : pas comme le semestre 2 ?

Inf 13 : oui

Enq : et selon toi / c'est le comportement de l'enseignant qui incite les étudiants à s'absenter

Inf 13 : ça dépend de l'enseignant

Enq : est-ce que tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 13 : oui

Enq : comment ?

Inf 13 : la lecture / lire des livres / d'œuvres...

Enq : et comment tu trouves les cours de langue ? Quand je te pose cette question il faut que tu prennes en considération les semestres 1 et 2.

Inf 13 : ils aident beaucoup / par exemple quand on est dans l'amphithéâtre on arrive à comprendre si on assiste aux cours de langue / ça te permet de comprendre et de saisir l'information.

Enq : et qu'est-ce qui t'as plu le plus dans les cours de langue / ce qui a été utile pour toi ?

Inf 13 : lorsqu'on nous demande de faire des recherches / on peut s'ouvrir sur beaucoup de choses

Enq : donc c'est les projets de fin de dossier qui t'ont plu le plus

Inf 13 : oui

Enq : et qu'est-ce qui est pour toi sans intérêt dans les cours de langue ?

Inf 13 : ... tout est bien

Enq : tu penses que tu as des problèmes en langue française ?

Inf 13 : un peu

Enq : quels sont ces problèmes ?

Inf 13 : quand je veux lire un texte et que je le trouve assez long / j'hésite !

Enq : et tu n'as pas d'autres problèmes de compréhension d'expressions par exemple ?

Inf 13 : si si / la prononciation

Enq : et tu arrives à comprendre ?

Inf 13 : oui je comprends

Enq : et dans les cours magistraux tu arrives à comprendre ce que dit l'enseignant ?

Inf 13 : oui je comprends / je prends des notes normalement / je réécris ce qu'il dit à ma manière pour que je comprenne mieux

Enq : et par rapport à la langue spécialisée / car l'enseignant de biologie ou de géologie utilise une langue spécialisée...

Inf 13 : oui qui contient des termes difficiles à comprendre / parce que c'est la première fois que nous avons à faire à ce type de termes

Enq : et tu rencontres des difficultés pour comprendre ces termes ?

Inf 13 : oui / car même en voulant les traduire je ne trouve pas l'équivalent / j'ai besoin du dictionnaire scientifique

Enq : et dans les cours de langue vous étudiez ce type de termes ?

Inf 13 : très peu / à peu près 1%

Enq : et ce n'est pas suffisant

Inf 13 : non ce n'est pas suffisant

Enq : qu'est ce que tu aimerais le plus travailler dans les cours de langue...

Inf 13 : quelque chose en relation avec ce que nous étudions dans l'amphithéâtre.

Enq : et qu'est-ce que tu aimerais travailler le plus l'oral ou l'écrit ?

Inf 13 : l'oral et l'écrit / les deux ! Car pour prendre des notes on a besoin de l'écrit et quand on veut répondre on a besoin de l'oral

Enq : la langue spécialisée que l'on vient d'évoquer / où se situe sa difficulté / les termes / la grammaire... ?

Inf 13 : surtout les mots /

Enq : les termes ?

Inf 13 : oui les termes / si on ne comprend pas un mot / on ne comprendra pas toute la phrase / deux mots peuvent te rendre incapable à comprendre la phrase.

Enq : les enseignants de langue pendant les semestres 1 et 2 / traduisaient parfois pendant le cours ?

Inf 13 : oui ils traduisaient ?

Enq : et cette traduction t'aide à mieux comprendre ?

Inf 13 : oui ça m'aide / ils expliquaient en français / et si on n'arrivait pas à comprendre ils donnaient l'équivalent en français

Enq : et quels sont les termes que tu aimerais que l'enseignant traduise pour toi ?

Inf 13 : les termes scientifiques

Enq : tu aimerais qu'il les traduise en arabe ?

Inf 13 : pas nécessairement en arabe / qu'il présente un équivalent du terme pour que je puisse le comprendre.

Enq : venons en maintenant au manuel cap université / comme tu le trouves ?

Inf 13 : je n'ai pas compris votre question !

Enq : comment tu le trouves / bon / mauvais / inutile / utile...

Inf 13 : il est bien / mais il manque des choses / comme les termes scientifiques et on ne trouve pas des thèmes scientifiques en relation avec ce que nous faisons dans l'amphithéâtre

Enq : il y a un écart dans les thèmes ?

Inf 13 : oui

Enq : qu'est-ce qui t'a paru utile dans le manuel ?

Inf 13 : les recherches

Enq : le projet de fin de dossier ?

Inf 13 : oui

Enq : quoi d'autre ?

Inf 13 : ...

Enq : c'est tout... et qu'est-ce qui paraît inutile dans le manuel ?

Inf 13 : ...

Enq : OK est ce que tu préfères travailler avec le manuel cap université ou avec un autre support / ou avec le manuel cap université et d'autres supports ? Comme quelque chose qui le complète

Inf 13 : oui comme ça / ça serait bien

Enq : un autre livret par exemple

Inf 13 : oui

Enq : qu'est ce que tu voudrais qu'il contienne ce petit livre ?

Inf 13 : qu'il contienne différents sujets et des recherches / ça peut être un roman scientifique par exemple / qui parle des roches / des animaux

Enq : d'accord / dans quelle matière tu as plus de difficulté en langue ?

Inf 13 : la biologie

Enq : tu éprouves plus de difficulté en biologie ?

Inf 13 : oui

Enq : que penses-tu du temps accordé à l'enseignement du français à l'université / insuffisant / bon... ?

Inf 13 : bon

Enq : 4 heures par semaine pendant le semestre 2 et 3 heures par semaine pendant le semestre 4.

Inf 13 : oui c'est suffisant

Enq : et l'enseignant en classe vous laisse le temps pour répondre aux questions ou bien il passe rapidement ?

Inf 13 : il passe rapidement

Enq : il ne vous laisse pas suffisamment le temps pour ...

Inf 13 : pour bien pratiquer

Enq : quelles sont les activités auxquelles tu consacrerai beaucoup plus de temps ?

Inf 13 : en cours de langue ?

Enq : oui en cours de langue

Inf 13 : quelque chose qui a une relation avec ce que nous étudions dans les cours magistraux et dans les amphithéâtres

Enq : quelque chose qui a une relation avec les termes scientifiques ?

Inf 13 : oui

Informateur 14 (26 mai 2011)

Enq : est-ce que tu penses que les étudiants s'absentent beaucoup dans les cours de langue ?

Inf 14 : la plupart s'absentent

Enq : et pourquoi ils s'absentent ?

Inf 14 : parce qu'elle n'est pas importante / et puis ce que nous étudions dans les cours de langue nous l'avons déjà vu auparavant / donc ce n'est plus la peine d'assister

Enq : vous l'avez déjà étudié ?

Inf 14 : oui

Enq : et vous n'avez pas besoin des cours de langue / vous ne vous dites pas que le français est une langue très importante

Inf 14 **Inf 14** : oui c'est une langue importante / et nous avons des faiblesses en français / malgré cela on ne s'en préoccupe pas beaucoup à l'université

Enq : tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 14 : personnellement / pas beaucoup / pendant cette année j'en ai eu vraiment besoin / mais je ne lui donne pas de l'importance / ce n'est que lorsque le contrôle approche que je commence à réviser un peu.

Enq : comment tu trouves les cours de langue à l'université ?

Inf 14 **Inf 14** : il y a des cours que l'on comprend et d'autres non / on a difficulté de compréhension orale

Enq : dans les cours de langue ?

Inf 14 : oui

Enq : et pourquoi vous n'arrivez pas à comprendre / parce que les cours sont difficiles ou parce que l'enseignant n'explique pas assez bien ?

Inf 14 : parfois les cours sont difficiles / et parfois l'enseignant n'explique pas assez

Enq : il fait vite ?

Inf 14 : il y a des enseignants qui font vite et d'autres qu'on n'arrive pas à comprendre leurs explications

Enq : pourquoi ?

Inf 14 : ...

Enq : parce qu'il utilise un français soutenu ?

Inf 14 : oui comme ça.

Enq : qu'est-ce qui t'a plu le plus dans les cours de langue ?

Inf 14 : comment ça ?

Enq : qu'est-ce qui t'a plu / quels exercices / quelles activités ?

Inf 14 : il y a des exercices qui m'ont plu / comme les cours de chimie

Enq : non je parle des cours de langue... ce qui t'a plu dans les cours de langue / les activités qui t'on plu ?

Inf 14 : la lecture des textes et leur analyse

Enq : la compréhension de texte ?

Inf 14 : oui

Enq : et qu'est-ce qui ne t'as pas plu / qui te paraît sans utilité ?

Inf 14 : pratiquement tout est intéressant

Enq : rien n'est pour toi inutile ?

Inf 14 : quelques activités de grammaire / on l'a déjà étudié pendant le primaire et le collège

Enq : tu as des problèmes en langue française ?

Inf 14 : oui j'en ai

Enq : quels sont ces problèmes ?

Inf 14 : les termes scientifiques
Enq : et comment cela / les termes scientifiques de biologie
Inf 14 : de biologie et de géologie
Enq : tu ne les comprends pas ?
Inf 14 : il y a des termes qu'on n'arrive pas à comprendre
Enq : et vous les retrouvez dans les cours de langue ?
Inf 14 : pas beaucoup
Enq : et c'est suffisant ?
Inf 14 r : non ce n'est pas suffisant
Enq : le plus important pour moi c'est la sincérité / si tu as besoin de dire quelque chose / il faut le faire. A part les termes scientifiques quels sont les autres problèmes auxquels tu es confronté ?
Inf 14 : je ne maîtrise pas très bien la langue
Enq : tu parles de la compréhension / de l'écrit de l'oral
Inf 14 : je rencontre beaucoup de difficulté dans l'oral / je peux comprendre ce que tu dis / mais pour te répondre c'est difficile
Enq : et tu arrives à écrire ?
Inf 14 : oui l'écrit j'arrive à écrire un peu
Enq : donc tu as plus de problèmes dans la production orale ?
Inf 14 : oui
Enq : tu es du groupe A ou B
Inf 14 : A
Enq : l'enseignant dans les cours magistraux utilise une langue spécialisée propre aux domaines de la biologie et de la géologie / qu'est-ce qui te pose le plus de problèmes dans la langue spécialisée ; les termes / la grammaire...
Inf 14 : les mots / il y a des mots que l'on n'arrive pas à comprendre
Enq : c'est les mots qui sont difficiles ?
Inf 14 : oui
Enq : et ces termes spécialisés / tu ne les...
Inf 14 : on ne les retrouve pas dans les cours de langue
Enq : et comment tu fais pour les expliquer ?
Inf 14 : le dictionnaire / ou bien je demande à quelqu'un
Enq : tu retrouves les termes spécialisés dans le dictionnaire
Inf 14 : il y a le dictionnaire scientifique
Enq : français / français
Inf 14 : il y a des dictionnaires scientifiques français / français et français / arabe / et moi personnellement je vais chercher dans le dictionnaire français / français / parce que je ne l'ai pas encore acheté
Enq : et où est ce que tu peux le trouver ce dictionnaire
Inf 14 : dans la bibliothèque
Enq : qu'est ce que tu aimerais travailler le plus dans les cours de langue / l'oral ou l'écrit ?
Inf 14 : l'oral
Enq : tu voudrais travailler l'oral pour que tu puisses parler
Inf 14 : oui
Enq : les enseignants de langue pendant les semestres 1 et 2 / parlaient en arabe dans le cours ?
Inf 14 : non / la plupart du temps ils parlent en français
Enq : ils traduisaient ?
Inf 14 : non

Enq : et tu aurais aimé que l'enseignant traduise parfois dans les cours de langue ?
Inf 14 : le mieux est que nous travaillions en français pour que nous puissions l'apprendre / mais il faut que nous travaillions sérieusement pour apprendre les termes scientifiques / car l'examen est en français
Enq : donc tu ne voudrais pas que l'enseignant utilise l'arabe en classe ?
Inf 14 : oui
Enq : comment tu trouves le manuel cap université ?
Inf 14 : normal / il n'y a pas vraiment quelque chose de très intéressant
Enq : tu sens qu'il y a des choses qui se répètent ?
Inf 14 : des choses qui se répètent / et puis il n'y a pas vraiment des choses qui peuvent nous être utiles à l'université
Enq : et qu'est ce que tu voudrais qu'il contienne ?
Inf 14 : des sujets scientifiques / par exemple que cap soit entièrement dédié à la science et qu'il contienne des termes dont nous aurions besoin
Enq : le manuel cap université contient les termes dont tu viens de me parler ?
Inf 14 : il y'en a mais ils sont rares
Enq : ce n'est pas suffisant ?
Inf 14 : ce n'est pas suffisant
Enq : est ce que tu préfères travailler avec le manuel cap université ou avec un autre support / ou avec le manuel cap université et d'autres supports ?
Inf 14 : un autre support qui soit en relation avec notre domaine de spécialisation
Enq : que penses-tu du temps accordé à l'enseignement du français à l'université / est-il suffisant ?
Inf 14 : en réalité / il n'est pas suffisant
Enq : il n'est pas suffisant
Inf 14 : si on assiste aux cours ! parce que programmer des cours de français et au final voir les étudiants s'absenter / je pense que ce n'est pas la peine de concevoir des cours de langue (rire)
Enq : et l'enseignant en classe vous laisse le temps pour répondre aux questions ou bien il passe rapidement ?
Inf 14 : la plupart travaillent de manière individuelle comme si on travaillait seuls / et même si on nous explique on ne nous donne pas assez de temps pour travailler / par exemple on nous explique le premier exercice / est ça sera à nous de faire le premier et le deuxième exercice
Enq : quelles sont les activités auxquelles tu consacrerai beaucoup plus de temps ?
Inf 14 : les activités orales
Enq : les activités de productions orales
Inf 14 : oui

Informateur 15 (26 mai 2011)

Enq : première question / penses-tu que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Inf 15 : oui

Enq : selon toi pourquoi ils s'absentent ?

Inf 15 : parce qu'ils disent qu'elle n'est pas importante et puis parce que l'examen est constitué d'un texte et les questions proviennent du même texte / elles ne sont pas reliées aux cours

Enq : les étudiants n'assistent pas parce qu'ils pensent que le contrôle ne comporte que des questions de compréhension

Inf 15 : oui

Enq : tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 15 : ...

Enq : s'il te plaît / ceci est une étude personnelle / le plus important c'est la sincérité

Inf 15 : je ne vous mentirai pas / pendant tout le semestre je n'ai assisté que trois séances

Enq : et pourquoi tu ne donnes pas d'importance aux cours de langue

Inf 15 : parce que la première séance est de midi à 14h et la deuxième de 8h à 10h / donc c'est soit au moment du déjeuner / soit tôt le matin et il est difficile pour moi de me réveiller / en plus le lundi matin je n'assiste pas régulièrement aux cours je voyage pendant le week-end / je ne viens à l'université que l'après-midi

Enq : d'accord je comprends / donc tu ne donnes pas de l'importance aux cours de langue à cause de l'horaire des séances qui ne te convient pas ?

Inf 15 : oui c'est cela

Enq : tu as déjà assisté aux cours de langue ?

Inf 15 : oui

Enq : comment tu les trouves ?

Inf 15 : normal / ils ne sont pas vraiment importants / on peut étudier seul et comprendre sans assister aux cours

Enq : donc / sans l'enseignant tu peux comprendre le cours ?

Inf 15 : oui

Enq : qu'est-ce qui t'a paru intéressant dans les cours de langue ?

Inf 15 : on retrouve les mots scientifiques dans les cours de langue / et ces termes on ne les connaissait pas ce n'est que lorsqu'on assiste aux cours de langue.

Enq : et qu'est-ce qui t'as paru sans utilité ?

Inf 15 : les questions de compréhension / ce n'est pas vraiment important

Enq : tu as des problèmes en langue française ?

Inf 15 : oui

Enq : quels sont ces problèmes ?

Inf 15 : je ne comprends pas très bien le français / peut être que la cause c'est les enseignants au lycée et au collège qui ne nous enseignaient pas très bien le français.

Enq : qu'est ce que tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 15 : les mots difficiles / je n'arrive pas à les comprendre / il me faut absolument un dictionnaire

Enq : venons-en à la langue spécialisée / tu arrives à comprendre ce que dit l'enseignant dans les cours magistraux ?

Inf 15 : oui

Enq : tu arrives à comprendre cette langue et ces termes ?

Inf 15 : il ya des termes que j'arrive à comprendre et d'autres non / je les note puis je vais chercher la définition dans le dictionnaire.

Enq : et tu retrouves ces termes dans les cours de langue ?

Inf 15 : très peu / pas beaucoup / on nous donne des termes que l'on ne retrouve pas dans l'amphi / on nous donne autre chose.

Enq : vous retrouvez d'autres termes ?

Inf 15 : oui

Enq : et c'est suffisant ce qu'on vous enseigne dans les cours de langue ?

Inf 15 : non ce n'est pas suffisant

Enq : et comment fais-tu pour comprendre les termes spécialisés ?

Inf 15 : je cherche dans le dictionnaire

Enq : dans un dictionnaire de langue générale ?

Inf 15 : non un dictionnaire scientifique / et parfois même on n'arrive pas à trouver tous les termes dans le dictionnaire scientifique

Enq : dans quelle matière tu éprouves le plus de difficultés / en géologie ou en biologie ?

Inf 15 : en géologie

Enq : en ce qui concerne la langue spécialisée qu'utilise l'enseignant de biologie / où se situe la difficulté / les termes la grammaire / la syntaxe ?

Inf 15 : les termes / il (l'enseignant) cite des termes l'un après l'autre / alors que ne les connais pas / et ce sans prendre la peine de l'expliquer / il avance des termes et puis continue

Enq : et bien sur il n'y a pas ce type de termes dans les cours de langue ?

Inf 15 : oui

Enq : et vous ne demandez pas à l'enseignant de vous expliquer les termes ?

Inf 15 : beaucoup d'étudiants se lèvent à la fin de la séance pour demander des explications / et l'enseignant ne peut pas expliquer à tout le monde / on préfère aller chercher la signification des termes

Enq : dans les cours de langue / qu'aimerais-tu travailler le plus / l'oral ou l'écrit ?

Inf 15 : l'écrit

Enq : et pourquoi l'écrit ?

Inf 15 : parce qu'on n'est pas sous pression / on travaille à son aise on peut aller chercher l'information et la traiter / pas comme l'oral / on nous pose une question et il faut répondre tout de suite

Enq : la langue utilisée dans l'amphithéâtre est elle la même utilisée par l'enseignant dans les cours de langue ?

Inf 15 : non

Enq : elle est différente ?

Inf 15 : elle est très différente

Enq : où se situe cette différence ?

Inf 15 : Il (l'enseignant de biologie ou de géologie) ne parle qu'avec des termes scientifiques / alors que l'autre (l'enseignante de langue) nous présente des termes que nous connaissons déjà et qui ne sont pas utiles pour nous / c'est rare quant elle nous explique un terme qui peut nous servir.

Enq : ton enseignant parle en arabe en classe ?

Inf 15 : non

Enq : ton enseignant de langue ?

Inf 15 : non

Enq : ni pendant le semestre 1 et le semestre2 ?

Inf 15 : non

Enq : et tu aurais aimé que l'enseignant utilise l'arabe en classe pour expliquer ou pour traduire par exemple ?

Inf 15 : non c'est mieux en français / à chaque fois on va entendre un mot en arabe / puis un autre en français on risque de se perdre et de ne plus suivre l'enseignant

Enq : venons-en au manuel cap université / comment tu le trouves ?

Inf 15 : normal

Enq : qu'est ce que tu entends par normal ?

Inf 15 : il ne contient pas quelque chose d'intéressant / tout est clair

Enq : et qu'est-ce qui t'as plus le plus dans le manuel cap université / tu as senti que c'était utile ?

Inf 15 : parfois on trouve des textes scientifiques / comme sur la stratosphère / ça c'est bien

Enq : et la grammaire

Inf 15 : c'est banal

Enq : tu as déjà étudié cette grammaire ?

Inf 15 : oui

Enq : dans le manuel cap université tu as retrouvé les termes scientifiques et techniques ?

Inf 15 : pas beaucoup / rarement

Enq : dans les cours de langue / est ce que tu préfères travailler avec le manuel cap université ou avec un autre support / ou avec le manuel cap université et d'autres supports ?

Inf 15 : un autre support / parce que dans le manuel cap université il n'y a rien / rien n'est en rapport avec ce que nous étudions dans l'amphithéâtre

Enq : ou avec le manuel cap université et d'autres supports / des documents externes par exemple ?

Inf 15 : c'est possible

Enq : le temps consacré à l'enseignant de la langue à l'université est-il suffisant ?

Inf 15 : pour les cours de langue ils doivent mettre à notre disposition des cours qui nous seront utiles / parce que la plupart des étudiants n'ont pas ce français scientifique / ils doivent nous donner un lexique scientifique / parfois on nous donne des textes normaux / qui ne nous servent à rien et on doit ajouter plus d'heures parce qu'on ne maîtrise pas assez bien le français

Enq : donc 4 heures pour toi c'est insuffisant ?

Inf 15 : oui c'est peu

Enq : et l'enseignant il vous laisse le temps pour que vous fassiez les exercices ou bien il fait vite ?

Inf 15 : il passe vite

Enq : il ne prend pas le temps d'expliquer

Inf 15 : oui

Enq : et pour toi quelles sont les activités qui nécessiteraient plus de temps ?

Inf 15 : le lexique

Enq : il faut consacrer plus de temps à l'étude du lexique spécialisé et technique ?

Inf 15 : oui

Informateur 16 (26 mai 2011). Entretien réalisé en français

Enq : alors est-ce que tu penses que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Inf 16 : oui je pense que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue parce que je pense que les étudiants scientifiques disent que les cours de langue ne sont pas intéressants pour eux et à mon avis je suis tout à fait contre cette réponse parce que je pense que le français nous aidera beaucoup dans notre chemin / même si nous sommes des scientifiques

Enq : quand tu dis que les étudiants disent que nous sommes des scientifiques nous n'avons pas besoin de la langue française / ils ne sont pas conscients de l'importance de la langue / ou bien ils sont conscients / mais...

Inf 16 : c'est leurs avis parce que j'ai beaucoup de copains et de copines qui s'absentent aux séances de langue / ils assistent seulement pendant la première séance pour connaître leur prof et la dernière séance pour le contrôle

Enq : ils s'absentent parce que pour eux la langue française n'est pas intéressante ?

Inf 16 : oui c'est pour ça / c'est ce qu'ils disent

Enq : et toi tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 16 : oui je lui donne de l'importance / même si pendant ce semestre / le prof je ne l'ai pas aimé / parce que le professeur normalement il faut qu'il parle et qu'il donne la parole aux étudiants / pour qu'il sache s'ils ont compris / qu'il sache leurs avis / leurs points de vue à propos de la chose / mais le prof que nous avons pendant ce semestre il est vraiment // je ne peux pas dire autre chose / mais il parle tout le temps il ne nous laisse pas le temps pour que nous parlions / il parle il prend la plus grande partie du temps pour parler

Enq : et quand tu as dit que tu donnais de l'importance aux cours de langue / comment tu fais pour donner de l'importance aux cours de langue ?

Inf 16 : j'assiste à toutes les séances de langue *and...* (rire)

Enq : ce n'est pas grave

Inf 16 : et quand je rentre à la maison je révise les leçons / je les prépare avant de venir.

Enq : quelles sont les activités que tu aimes dans les cours de langue ?

Inf 16 : la communication et la production écrite

Enq : pourquoi la communication et la production écrite ?

Inf 16 : parce que quand on communique plus on a une bonne prononciation / parce qu'on parle plus on apprend la langue plus et pour la production écrite souvent on écrit sur des sujets qui sont plus intéressants / et surtout si le sujet a été donné par un professeur / par exemple le dernier sujet a été sur le Maroc en 2030 / il va y avoir la sécheresse le manque d'eau / il faut parler / comme ça tu vas avoir plus d'informations sur ce sujet et comme ça va nous aider dans notre chemin

Enq : tu as des problèmes en langue française ?

Inf 16 : pendant ce semestre je l'ai senti parce que la note du contrôle // elle m'a cassé / elle m'a blessé

Enq : quel semestre ?

Inf 16 : ce semestre

Enq : le semestre 2 ?

Inf 16 : oui // du contrôle

Enq : tu ne sens pas que tu as des problèmes par exemple en expression orale / en expression écrite / tu comprends parfaitement ?

Inf 16 : oui oui

Enq : tu comprends ?

Inf 16 : oui

Enq : et pour la production orale ou la production écrite ?

Inf 16 : Dieu merci / je ne trouve aucun problème

Enq : dans les amphithéâtres tu comprends l'enseignant ce qu'il dit ?

Inf 16 : oui je comprends / mais il y a des mots scientifiques qui sont plus... je dirais ...

Enq : compliqués ?

Inf 16 : nouveau / nouveau pour nous / on les connaît en arabe / mais vous connaissez déjà le système au Maroc / on étudie déjà en arabe et après le baccalauréat on étudie en français / tous les mots scientifiques on les connaît déjà en arabe / mais c'est la première année on étudie tout en français / je comprends le sens de la phrase / le contexte mais il faut que je cherche toujours les mots scientifiques / il faut que je les traduise pour connaître leurs sens.

Enq : et c'est mots scientifiques tu ne les retrouves pas dans les cours de langue ?

Inf 16 : parfois oui / parce que je trouve que le manuel englobe toutes les filières / la biologie la géologie la chimie et la physique / même la technologie

Enq : et tu retrouves tous les termes ?

Inf 16 **Inf 16** : non pas tous les termes / parfois quelques-uns

Enq : et tu trouves que c'est suffisant ?

Inf 16 : les termes ?

Enq : oui

Inf 16 : non je ne crois pas

Enq : pour ce qui est de la pratique du français en classe / et par rapport à tes besoins / à ce que tu étudies dans les cours magistraux / qu'est-ce que tu aimerais travailler le plus / voudrais-tu travailler l'oral ou bien l'écrit ?

Inf 16 : les deux en même temps parce que j'aurai besoin de l'oral pour mes thèses et les soutenances / je vais devoir bien communiquer et pour la production écrite pour que je ne fasse plus de fautes d'orthographe et puis j'en aurais besoin lorsque j'écrirai mes thèses et mémoires.

Enq : l'enseignant dans les cours magistraux utilise une langue spécialisée propre aux domaines de la biologie et de la géologie / est-ce que tu trouves que cette langue n'est pas difficile ?

Inf 16 : c'est la langue française !

Enq : c'est la langue française / mais elle est spécialisée parce qu'elle comporte des tournures lexicales / des tournures syntaxiques spécifiques au domaine de la biologie / est-ce que tu ne rencontres pas de problèmes ?

Inf 16 : on rencontre des problèmes parce que c'est la première année / surtout pendant le semestre 1 / mais maintenant pendant le semestre 2 c'est un peu facile / on s'améliore / parce que je pense que c'est la première année / c'est pour ça qu'on se sent comme ça

Enq : et pour les mots tu ne rencontres pas de problèmes ?

Inf 16 : pour les mots scientifiques / si je ne le comprends pas je le cherche sur Internet ou dans un dictionnaire ou bien sa traduction

Enq : dis-moi / ton enseignant en semestre 1 et semestre 2 / est ce qu'il parlait en arabe dans la classe ?

Inf 16 : mon enseignant de biologie ou bien ... ?

Enq : non de langue de français ?

Inf 16 : dans ce semestre / parfois / il dit des mots en arabe pour bien expliquer / mais en semestre 1... (rire) / non il ne le faisait pas !

Enq : et tu aimerais que ton enseignant parle en arabe en classe ?

Inf 16 : non

Enq : tu n'aimerais pas qu'il traduise des termes que tu ne comprends pas pour te faciliter la tâche ?

Inf 16 : si je ne comprends pas le mot / il me donne plus de synonymes il me donne plus d'exemples pour que comprenne / à la fin / si je ne comprends pas c'est...

Enq : c'est-à-dire n'avoir recours à la langue maternelle qu'en dernier lieu ?

Inf 16 : oui

Enq : par rapport au manuel cap université / qu'est ce que tu penses du manuel cap université ?

Inf 16 : il prend / il prend / il prend tout // tout // (rire) / cap université c'est un manuel / vraiment à propos des cours de langue / c'est vraiment / vraiment banal / pour nous parce que nous sommes du niveau B et la chose que je n'ai pas aimé / est qu'il y a deux niveaux à l'université / niveau A et niveau B et on étudie dans le même manuel / ce n'est pas logique / le même manuel / le niveau B il faut avoir des cours dans un niveau plus élevé

Enq : oui tu as raison / quels sont les aspects qui t'ont paru inutiles dans le manuel cap université

Inf 16 : les cours de langue / nous sommes à l'université / ils nous donnent un verbe et ils nous demandent de trouver le nom / la cause et la conséquence / le but / ce sont vraiment des cours que j'ai étudié au primaire / même pas au lycée ou au collège et on les étudie à l'université c'est vraiment...

Enq : d'accord / y'a-t-il des choses qui t'ont paru intéressantes

Inf 16 : intéressantes ?

Enq : dans le manuel cap université

Inf 16 : c'est la même réponse / ce sont les cours de langue qui ne sont pas intéressants / mais les textes qu'on a et les sujets des unités / c'est vraiment intéressant et la recherche qu'on fait dans chaque unité / c'est vraiment intéressant / par exemple je ne savais ce que c'était qu'un tract / maintenant je sais ce que c'est qu'un tract.

Enq : tu parles des projets de fin de dossier ?

Inf 16 : oui les projets de fin de dossier

Enq : y'a-t-il une relation entre les cours de langue et les cours magistraux ?

Inf 16 : les cours de langue nous aident dans les cours magistraux / par exemple dans la communication / comme ça nous enrichissons nos informations / par exemple dans les cours on comprend plus / en lisant et en écrivant des productions écrites dans des sujets différents / dans des sujets scientifiques / ça nous aide pour enrichir notre...

Enq : est-ce que dans le manuel cap université / tu retrouves les termes que l'enseignant de biologie ou de géologie utilise dans les cours magistraux ?

Inf 16 : pas tous les termes / quelques-uns ?

Enq : est-ce que c'est suffisant ?

Inf 16 : non ce n'est pas suffisant

Enq : est ce que tu préfères travailler avec le manuel cap université ou avec un autre support / ou avec le manuel cap université et d'autres supports ?

Inf 16 : cap université et d'autres supports de langue / parce que je pense que les exercices de langue ne sont pas intéressants / par contre le reste est intéressant

Enq : et qu'est ce que tu aimerais trouver dans les exercices de langue par exemple ?

Inf 16 : des exercices de langue d'un niveau plus élevé / pour qu'on fasse des efforts pour apprendre une nouvelle chose / mais apprendre les expressions de cause de conséquence et de but / on les connaît déjà !

Enq : d'accord maintenant / est-ce que tu penses que le temps accordé à l'enseignement du français est suffisant ?

Inf 16 : non ce n'est pas suffisant / je crois qu'il n'est pas suffisant pour avoir 32 heures de cours magistraux / entre les cours magistraux et les TD / et tout ça est en français / commencer déjà dans les années précédentes / on étudiait tout en arabe alors faire deux séances par semaines / c'est insuffisant

Enq : dis-moi ton enseignant / que cela soit pendant le semestre 1 ou semestre 2 / est-ce qu'il vous laissait le temps de faire vos exercices / ou bien il passait rapidement

Inf 16 : non il laisse le temps pour travailler les exercices

Enq : le semestre 1 et semestre 2 / même chose ?

Inf 16 : oui

Enq : quelles sont selon toi les activités qui nécessiteraient beaucoup plus de temps dans les cours de langue

Inf 16 : les activités // les projets !

Enq : les projets / pourquoi les projets nécessiteraient beaucoup plus de temps ?

Inf 16 : parce qu'il faut faire des recherches / parce qu'il faut faire des recherches / mais pour les autres activités / ce sont toujours des exercices ou bien // des exercices de langue / des exercices de communication / c'est facile on les fait tout de suite

Enq : d'accord / très bien

Informateur 17 (26 mai 2011)

Enq : la première question s'il te plaît / est ce que tu penses que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Inf 17 : ...

Enq : ils s'absentent beaucoup / ou pas ?

Inf 17 : ils s'absentent beaucoup

Enq : pourquoi ?

Inf 17 : ils ne sont pas intéressés / ils disent qu'ils ont déjà étudié la langue / et puis ça dépend aussi des A ou des B / les groupes A n'assistent pas parce qu'ils ne sont pas intéressés / ils voient que ce n'est pas une matière principale / plutôt secondaire

Enq : et pourquoi les B / assistent plus que les A ?

Inf 17 : parce qu'ils sont intéressés

Enq : ils n'assistent pas parce qu'ils ont un niveau faible ?

Inf 17 : oui

Enq : ils n'arrivent pas à affronter les cours de langue ?

Inf 17 : j'ai assisté à une seule séance avec les A / avant qu'on ne divise le groupe et j'ai remarqué que les A n'avaient pas une communication avec l'enseignant / il peut ne pas comprendre la question / il peut ne pas // même au niveau du texte lors du contrôle / ils peuvent le comprendre / mais les questions non

Enq : tu es en train de dire que les cours de langue sont parfois trop difficiles pour les étudiants du niveau A ?

Inf 17 : oui

Enq : est-ce que tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 17 : non pas beaucoup

Enq : pourquoi et comment ?

Inf 17 : au début nous avons un bon prof / on communiquait avec elle et puis elle expliquait bien / elle expliquait la question plusieurs fois et on n'était pas nombreux / on était 6 ou 7 étudiants / il n'y avait pas trop de raffut / on n'était pas dérangé on était bien avec l'enseignant

Enq : et comment tu fais pour donner de l'importance à la langue à part le fait d'assister aux cours ?

Inf 17 : j'assiste et je prépare le cours / avant je préparais le cours j'étais à jour / parce que avant on ne faisait pas la partie ou on devait faire lire le CD / moi je le faisais à la maison et je répondais aux questions à la maison et puis l'enseignante n'avait pas l'ordinateur pour nous faire passer le CD / on le faisait à la maison.

Enq : comment tu trouves les cours de langue ?

Inf 17 : ils sont biens ils nous aident / c'est comme si nous étudions la langue en relation avec la science / pour nous qui sommes en biologie ils nous aident // pratiquement tous les textes sont scientifiques / ils nous aident / on apprend les mots clés ils / nous aident pour nos cours

Enq : et quelles sont les activités que tu aimes le plus en classe de langue ?

Inf 17 : la dernière activité / quant elle nous demande de faire l'exposé

Enq : le projet de fin de dossier ?

Inf 17 : oui

Enq : c'est ce que tu aimes le plus... // quand je dis aimer / ça veut dire que c'est intéressant pour toi

Inf 17 : on cherche / on fait l'exposé devant les étudiants on peut leur expliquer / c'est bien aussi parce que c'est une activité notée / ça nous aide.

Enq : qu'est-ce que tu trouves inutile dans les cours de langue ?

Inf 17 : les cours c'est le prof qui lit le texte et attend de nous qu'on lui donne des réponses / n'importe qui peut le faire / on sent que c'est utile quand il est question de grammaire de lexique / quelque chose qu'on ne peut pas faire / conjugaison là où on ressent des difficultés / mais un texte et des questions de compréhension c'est...

Enq : tu as des problèmes en langue française ? Tu sens que tu as des problèmes en français ?

Inf 17 : surtout en conjugaison

Enq : d'accord tu ne maîtrises pas assez bien la conjugaison ?

Inf 17 : oui

Enq : tu arrives à comprendre ?

Inf 17 : oui j'arrive à comprendre / et puis j'ai aussi des problèmes en expression écrite / je fais des fautes d'orthographe.

Enq : et pour l'expression orale // tu arrives à t'exprimer ?

Inf 17 : pas couramment / un peu

Enq : dans les cours de biologie et de géologie / tu arrives à comprendre le discours de l'enseignant ?

Inf 17 : 70%

Enq : pourquoi 70% / qu'est-ce que tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 17 : si l'enseignant fait vite et qu'on n'arrive pas à le suivre / on peut ne pas retenir beaucoup de choses / si on a déjà lu le cours et on attend du prof qu'il complète / on peut à ce moment-là suivre ce qu'il dit / et puis ça dépend aussi de l'enseignant et sa manière de faire le cours / s'il le fait de manière spontanée et intuitive / il arrivera à transmettre le message et on comprend facilement / si l'enseignant complique les choses / s'il n'a pas cette disposition pour l'étudiant / donc c'est...

Enq : tu arrives à comprendre la langue qu'utilise l'enseignant ?

Inf 17 : il y a une chose / c'est que si on n'arrive pas à comprendre le mot il peut nous l'expliquer / mais on peut pas à chaque fois l'arrêter / on comprend la langue jusqu'à 70% pratiquement comme je viens de vous le dire

Enq : et qu'est-ce que tu n'arrives pas à comprendre ?

Inf 17 : s'il y a des mots scientifiques compliqués / ou des mots clés que je ne connais pas encore

Enq : l'enseignant de biologie et de géologie utilise une langue qui est la langue française / c'est ce qu'on appelle la langue spécialisée / du domaine de la biologie et de la géologie

Inf 17 : oui

Enq : qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi lorsque tu es confrontée à cette langue spécialisée / du moins si tu rencontres des difficultés / il y a des personnes qui n'ont pas de difficultés concernant la langue spécialisée / tu rencontres des difficultés lorsque tu es confrontée à la langue spécialisée ?

Inf 17 : oui un peu / parce qu'il y a des termes qu'on n'a jamais vus / qu'on a jamais étudiés / j'utilise toujours le dictionnaire / quand je lis le photocopié je souligne à chaque fois et je cherche dans le dictionnaire la signification des termes que je n'avais pas compris

Enq : tu retrouves ces termes dans le dictionnaire ?

Inf 17 : oui dans un dictionnaire scientifique

Enq : ah oui le dictionnaire scientifique / et ces termes scientifiques et ces mots que tu ne comprends pas / tu les retrouves dans les cours de langue ?

Inf 17 : oui il y en a / par exemple ce qu'on a fait en classe de langue sur l'espace on l'a aussi étudié en cours / il y a aussi une partie dans les cours de langue qui parle des sciences / on l'a aussi étudié en géologie.

Enq : et tu retrouves tous les termes dans les cours de langue ?

Inf 17 : non pas tous / mais une partie

Enq : des mots comme mitochondrie glycolalix glycoleme

Inf 17 : non

Enq : parce que c'est ça les termes spécialisés de biologie

Inf 17 : non on ne les retrouve pas dans les cours de langue

Enq : et tu penses que les termes enseignés dans les cours de langue sont suffisants ?

Inf 17 : bien sur que ce n'est pas suffisant / parce que si on pense que les cours de langue doivent nous apprendre les mots / ils doivent être globaux / on peut être dans la classe peu nombreux / on peut demander à l'enseignant de t'expliquer un terme et on s'en souvient

Enq : par rapport aux cours magistraux de biologie et de géologie / que préférerais-tu travailler le plus dans les cours de langue / l'écrit ou l'oral ?

Inf 17 : je préfère l'oral

Enq : tu es du groupe B ?

Inf 17 : oui

Enq : d'accord

Inf 17 : l'oral / une fois je vais apprendre la communication / je vais apprendre comment parler / et puis je prends des notes quand c'est l'oral dans les cours magistraux on utilise plus l'oral / même dans les cours magistraux / l'écrit pas trop

Enq : est-ce que l'enseignant de langue utilise la même langue qu'utilise l'enseignant dans les cours magistraux ?

Inf 17 : non

Enq : quelle est la différence ?

Inf 17 : la langue utilisée dans l'amphithéâtre est plus difficile et contient trop de mots scientifiques et puis dans l'amphithéâtre on peut ne pas entendre ce que dit le prof / dans les cours de langue on entend ce que dit l'enseignant / la langue est plus facile et puis il utilise des mots pour te faciliter la tâche / ce n'est pas comme l'enseignant dans l'amphithéâtre

Enq : autre chose / l'enseignant de langue pendant les semestres 1 et 2 parlait en classe en arabe ?

Inf 17 : non / ni pendant le semestre 1 / ni le semestre 2

Enq : et tu aimerais que l'enseignant utilise l'arabe ?

Inf 17 : non / je préfère qu'il ne parle pas en arabe / parce que s'il utilise l'arabe en classe on n'apprendra pas ! Même si on est confronté à un mot difficile / qu'il nous donne le synonyme en français / pour qu'on puisse le retenir / on finira par s'en souvenir

Enq : même pour la traduction tu n'aimerais pas qu'il traduise les mots difficiles ?

Inf 17 : qu'il le traduise avec un mot plus facile en français

Enq : comment tu trouves le manuel cap université ?

Inf 17 : il comporte quelques difficultés et en même temps il nous a été utile / on a appris beaucoup de choses grâce au manuel / comme la conjugaison / la fin du livre comporte des parties de conjugaison / chaque leçon nous montre comment utiliser la règle / comment utiliser la conséquence ou la cause / on nous montre comme l'utiliser

Enq : qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans le manuel cap université ? S'il te plaît le plus important pour moi c'est la sincérité / tout ceci est une étude personnelle

Inf 17 : non non soyez tranquille ! ce qui ne m'a pas plu / c'est le fait de ne répondre qu'après avoir écouté / la partie où l'on doit écouter / après construire sa réponse / pendant le semestre 2 on l'a pas fait / elle nous dit : si vous voulez la faire / écoutez-la à la maison et faites l'exercice à la maison / parce qu'elle ne dispose pas de l'appareil / ou bien parce qu'elle n'a pas apporté l'ordinateur pour faire lire la piste

Enq : est-ce que tu retrouves les termes scientifiques de biologie et de géologie dans le manuel cap université ?

Inf 17 : je n'ai pas compris la question !

Enq : est ce que tu retrouves dans le manuel cap université les mots que tu cherches dans le dictionnaire scientifique ?

Inf 17 : pas tous / on retrouve quelques termes scientifiques / on a étudié dans le cap une partie sur la science où on a retrouvé des mots / mais on il n'y ni traduction / ni synonyme

Enq : est-ce que c'est suffisant ?

Inf 17 : bien sur que ce n'est pas suffisant / parce que lors des cours magistraux on est confronté à plein de mots / beaucoup de mots alors qu'on ne retrouve qu'une partie dans le cap

Enq : est ce que tu préfères travailler avec le manuel cap université ou avec un autre support / ou avec le manuel cap université et d'autres supports ?

Inf 17 : le cap avec un autre support / et que ce support comporte plus d'explications

Enq : et que penses-tu du temps / est-ce que tu penses que le temps accordé à l'enseignement du français à l'université est suffisant ?

Inf 17 : ce n'est pas suffisant / normalement on a 4 heures de cours / alors qu'on étudie que 3 heures / et l'enseignante fait vite parce qu'elle a un temps limité pour finir le cours

Enq : parfois elle ne vous laisse pas le temps elle fait passer les activités rapidement ?

Inf 17 : oui oui elle passe vite

Enq : pour toi quelles sont les activités auxquelles il faut consacrer plus de temps dans les cours de langue ?

Inf 17 : la grammaire

Enq : la grammaire ?

Inf 17 : oui

Enq : la grammaire / la conjugaison

Inf 17 : oui

Informateur 18 (26 mai 2011)

Enq : donc première question / pourquoi penses-tu que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de langue ?

Inf 18 : je pense que c'est psychique que ça provient du collège et même du primaire / on n'aime pas les cours de français / on n'a pas une bonne base en français / on ne la comprend pas / tout s'enseigne ici en français / psychiquement on n'aime pas le français parce que la matière s'appelle français / c'est comme ça !

Enq : ça provient du... ?

Inf 18 : oui psychiquement dans notre tête on n'aime pas le français / donc on n'assiste pas aux cours de français / c'est pour ça que les étudiants s'absentent

Enq : ce n'est pas parce qu'il trouve que c'est difficile ?

Inf 18 : non au contraire les cours de langue ne sont pas difficiles / la biologie est bien plus difficile et elle est enseignée en français / pourquoi alors les étudiants ne s'absentent pas en biologie / l'amphithéâtre est plein à craquer / mais dans les cours de langue on s'absente beaucoup.

Enq : et toi tu donnes de l'importance aux cours de langue ?

Inf 18 : avant je ne donnais pas trop d'importance au français / mais dès que j'ai obtenu le bac / j'ai remarqué que tous les concours que je devais passer sont en français / donc quand je n'ai pas réussi les concours j'ai su que le problème que j'ai c'est le français et maintenant j'essaie de me baser en français

Enq : comment ?

Inf 18 : j'essaie de lire beaucoup / n'importe / quoi / avant je ne lisais rien en français / je ne lisais pas les livres en français / je ne les achetais pas aussi / maintenant je suis obligé de lire en français

Enq : comment tu trouves les cours de langue ? Tu assistes aux cours ?

Inf 18 : j'assiste à toutes les séances / sincèrement je pense que se sont des cours pour le primaire / même si nous n'avons pas eu une bonne base en français lorsqu'on a été au primaire / mais les cours de langue ne sont pas du niveau de l'étudiant

Enq : donc tu penses qu'ils sont

Inf 18 : le niveau est très bas / si je prends le manuel et que je compare avec les cours de ma petite sœur / on verra que c'est les mêmes cours

Enq : quelles sont les activités qui te plaisent le plus dans les cours de langue ?

Inf 18 : les tracts / comme faire un projet

Enq : le projet de fin de dossier ?

Inf 18 : oui

Enq : pourquoi tu aimes les projets de fin de dossier ?

Inf 18 : parce qu'on travaille en groupe / je ne sais pas on est devant les étudiants on leurs explique / on acquiert une expérience / comment se tenir devant les gens et expliquer

Enq : tu as des problèmes en langue française ?

Inf 18 : beaucoup

Enq : à quel niveau ?

Inf 18 : en orthographe en grammaire et en conjugaison

Enq : tu arrives à comprendre ?

Inf 18 : oui

Enq : et dans l'amphithéâtre / tu comprends ce que dit l'enseignant ?

Inf 18 : je comprends ce que dit l'enseignant / mais il est difficile pour moi d'interagir avec lui / je peux avoir la question en tête / mais je me dis que peut être la question est fausses / peut être que les étrangers vont comprendre ce que je voulais dire et

qu'ils vont se moquer de moi / parce que je m'étais trompé dans beaucoup de choses

Enq : et tu comprends ce que dit l'enseignant dans l'amphithéâtre ?

Inf 18 : oui

Enq : parce que l'enseignant dans les cours de langue utilise une langue / qui est la langue française mais elle est spécialisée / c'est la langue spécialisée de la biologie et de la géologie / tu arrives à comprendre cette langue ?

Inf 18 : oui / en fait / je sais que je n'ai pas un bon niveau en français / donc je lis le cours avant d'assister au cours magistral / et quand il commence à expliquer je repère les mots scientifiques et je comprends ce qu'il voulait dire

Enq : et pour les mots scientifiques comment tu fais / tu vas les expliquer ?

Inf 18 : oui je cherche toujours la traduction dans Google

Enq : tu retrouves ces termes dans les cours de langue ?

Inf 18 : je les retrouve parfois / parce que le manuel contient des cours scientifiques / l'environnement / quelque chose de très proche de ce que nous étudions

Enq : les termes de biologie et de géologie ?

Inf 18 : pas totalement on retrouve quelques termes / on retrouve parfois des thèmes que l'enseignant de biologie ou de géologie évoque

Enq : des termes comme glycolyx / glycoleme / mythocondrie ?

Inf 18 : non pas ce genre de termes / de petites choses comme la photosynthèse

Enq : et tu penses que c'est suffisant ?

Inf 18 : non bien sûr que ce n'est pas suffisant / c'est pour cela que j'ai dit que le cours de langue n'est pas adapté à ce que nous faisons dans les cours de langue / on a des cours du primaire / qui ne relève pas du niveau des cours magistraux.

Enq : donc il y a ...

Inf 18 : il y a une grande différence entre les cours de langue et les cours ...

Enq : et les cours magistraux / c'est-à-dire que la langue utilisée dans les cours magistraux relève d'un niveau un peu...

Inf 18 : élevé

Enq : élevé

Enq : par rapport aux cours magistraux et à tes études / qu'est ce que tu aimerais travailler le plus / l'oral ou l'écrit ?

Inf 18 : j'aimerais travailler l'oral beaucoup

Enq : tu aimerais travailler l'oral : Pourquoi ?

Inf 18 : parce que je sens que je ne suis pas à l'aise lorsque je parle / même si j'apprends l'écrit / l'oral montre aux gens qu'on a un bon niveau en français

Enq : où est-ce que tu ressens le plus de difficulté dans la langue spécialisée qu'on a évoquée tout à l'heure ? Déjà est-ce que tu sens que tu as un problème en langue spécialisée ?

Inf 18 : non je n'ai pas de problème / le cours paraît flou au début / mais quand l'enseignant l'explique ça paraît plus clair / s'il arrive à bien expliquer / mais parfois on saute des cours parce qu'on ne les pas bien compris

Enq : et tu aurais aimé que les cours de langue vous aident à mieux comprendre les cours ?

Inf 18 : ça nous facilitera la tâche.

Enq : ton enseignant parle en arabe ?

Inf 18 : oui / de langue ?

Enq : de langue

Inf 18 : oui il parle en arabe

Enq : quand est-ce qu'il parle en arabe ?

Inf 18 : quand on n'arrive pas comprendre une idée / à ce moment il la prononce en arabe.

Enq : et vous préférez que l'enseignant utilise parfois l'arabe pour transmettre l'idée ?

Inf 18 : je ne sais pas

Enq : tu n'aimerais pas !

Inf 18 : il est possible qu'il explique avec d'autres manières

Enq : donc tu n'aimerais pas ...

Inf 18 : des signes / le plus important c'est que l'idée puisse être transmise

Enq : est-ce que tu apprécies le manuel cap université ?

Inf 18 : non

Enq : tu le trouves intéressant ?

Inf 18 : non

Enq : pourquoi ?

Inf 18 : je vous ai dit qu'il n'y a pas de différence entre le manuel cap université et le manuel du primaire / ça ne va pas nous aider pour avancer ou pour mieux comprendre les cours à l'amphithéâtre

Enq : est-ce que tu trouves quelque chose d'intéressant dans le manuel / quelque chose qui est utile ?

Inf 18 : ... non

Enq : : est ce que tu préfères travailler avec le manuel cap université ou avec un autre support / ou avec le manuel cap université et d'autres supports ?

Inf 18 : s'il apporte un nouveau support ça serait mieux / parce que le manuel bloque le prof / c'est comme s'il ne le laissait pas s'épanouir pour mieux nous expliquer / il est toujours lié au cours qu'il / aux pages et aux exercices qu'il contient

Enq : dis-moi le temps accordé à l'enseignement du français / est-il suffisant ?

Inf 18 : non il n'est pas suffisant 2 heures ou 1 heure 30 par semaine / non ce n'est pas suffisant

Enq : et l'enseignant il prend son temps lors des activités ou bien il fait vite ?

Inf 18 : ça passe très vite / il ne dépasse pas les 30 minutes pour les activités comme les exposés

Enq : selon toi / quelles sont les activités auxquelles il faut accorder plus de temps dans les cours de langue ?

Inf 18 : la communication et la grammaire ?

Enq : il faut consacrer plus de temps à la communication et la grammaire

Inf 18 : oui

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	4
Introduction générale.....	6
1) Situation et présentation de l'objet de recherche	7
2) Motivation pour le choix du sujet	9
3) Population cible et terrain d'enquête	11
3-1) Pourquoi l'université ?	11
3-2) Pourquoi la Faculté des Sciences et pourquoi la filière SVI/STU ?.....	11
3-3) Pourquoi les semestres 1 et 2 de la première année ?	12
4) Problématique, objectifs et hypothèses de travail	13
Cadre théorique. Pour une approche sociodidactique.	17
Introduction	18
Chapitre I : Didactiques, sociolinguistique, sociodidactique, quelles perspectives ?	20
1) Corrélation sociolinguistique et didactique des langues.....	20
2) Didactique contextualisée	22
3) Transposition didactique	25
Chapitre II : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	30
1) Le CECRL genèse d'une certification commune pour les langues en Europe	30
2) Les niveaux du CECRL et les descripteurs	32
2-1) Le niveau A : Utilisateur élémentaire.....	33
2-2) Niveau B : Utilisateur indépendant.....	34
2-3) Le niveau C : Utilisateur expérimenté	35
3) Les Descripteurs de compétences	36
3-1) Vers une souplesse d'utilisation des échelles.....	38
4) Le CECRL et l'approche actionnelle	38
4-1) Un prolongement de l'approche communicative	39
4-2) La notion de compétences.....	42
4-2-1) Les compétences générales individuelles.....	42
4-2-2) Les compétences communicatives langagières	45
4-3) La notion d'action dans le CECRL	47
4-4) La notion de tâche	49

4-5) Rôle de l'apprenant et de l'enseignant	54
5) Le Cadre Européen et la question du plurilinguisme.....	55
6) Contextualisation du CECRL.....	57
6-1) Les types de contextualisation.....	58
1) Chapitre III : le technolecte.....	62
1) Esquisses de définition	62
2) Langue spécialisée ou technolecte ?	68
2-1) De l'opposition langue de spécialité / langue spécialisée	68
2-2) Le français scientifique et technique.....	69
2-3) Le technolecte	71
3) Caractéristiques du technolecte	74
3-1) Caractéristiques extralinguistiques.....	74
3-1) Caractéristiques intralinguistiques	76
3-2-1) Caractéristiques morphosyntaxiques.....	76
3-2-2) Caractéristiques lexicales	79
3-2-3) La variation dans le discours technolecta.....	87
Chapitre IV : Le Français sur Objectifs Spécifiques et Universitaires	89
1) Les différents champs en didactique des langues, quelles distinctions et quelle approche retenir ?	90
1-1) FLE <i>versus</i> FLM	90
1-2) Le Français Langue Seconde.....	96
1-3) Le Français sur Objectifs Spécifiques.....	98
1-3-1) Les catégories d'apprenants de FOS	100
1-3-2) La place de la culture dans les enseignements du FOS	101
1-3-3) FLS, FOS, quelles différences et quelles similitudes ?	102
2) Les quatre étapes clés du FOS.....	105
2-1) La demande ou l'offre de formation : le point de départ.....	106
2-2) L'analyse des besoins	108
2-2-1) La notion de besoin en didactique des langues	108
2-2-1-1) Les composantes des besoins en didactique des langues	109
2-2-2) Pour une analyse des besoins évolutive et ciblée	112
2-2-3) Démarches pour l'analyse des besoins	113
2-2-4) Les outils pour l'analyse des besoins	115
2-3) La collecte des données.....	123

2-3-1) L'information du concepteur	123
2-3-2) De la collecte des données aux supports pédagogiques	125
2-3-2-1) Les documents authentiques.....	125
2-3-2-2) Les documents fabriqués.....	126
2-4) L'élaboration didactique.....	128
2-4-1) Les approches pour l'élaboration de formations de FOS	131
3) Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU).....	134
Eléments de contextualisation	137
Chapitre I : Le Maroc, brève présentation.....	138
1) Géographie	138
2) Système politique.....	140
3) Economie	141
4) Cultures et ethnies	141
5) Système éducatif marocain	141
5-1) Le préscolaire	142
5-2) L'école primaire.....	143
5-3) Le collège	144
5-4) Le lycée	144
5-5) L'enseignement supérieur	145
Chapitre II : Le Paysage linguistique au Maroc	149
1) l'amazighe.....	149
1-1) Les variétés de l'amazighe au Maroc	150
1-2) Les usages de l'amazighe au Maroc	151
2) L'arabe standard	152
2-1) Les usages de l'arabe standard dans la société marocaine	153
3) L'arabe dialectal.....	154
4) L'espagnol et l'anglais	155
4-1) L'espagnol	155
4-2) L'anglais	156
5) Le français	156
5-1) De 1956 à la première moitié des années 70.....	157
5-2) Période du début des années 70 au milieu des années 80.....	157
5-3) Période de la moitié des années 80 à nos jours :.....	159
Le français langue étrangère ou langue seconde.....	159

Chapitre III : L'enseignement du français au Maroc	162
1) L'enseignement du français sous le régime français.....	162
2-1) La réforme de 1960	164
2-2) La réforme de 1987	166
2-3) La réforme de 1994	168
2-4) La réforme de 2002	169
3) L'enseignement du français dans le supérieur scientifique	172
3-1) Le français fonctionnel dans les grandes écoles marocaines	172
3-2) Les cours de techniques d'expression et de communication (TEC)	173
3-3) Plan d'urgence 2009 : Mise en place de l'ingénierie pédagogique	174
Investigation didactique	176
Introduction	177
Protocole d'enquête : une méthode empirico-inductive	177
Chapitre I : Première phase de l'enquête ; l'observation.....	180
1) Planning pour l'observation de classe.....	180
2) Les Cours magistraux.....	182
2-1) Les supports	183
2-2) Lexique et morphosyntaxe dans les cours de géologie I	184
2-3) Pratiques plurilingues dans le cours de géologie I	186
2-4) Lexique et morphosyntaxe du cours de biologie cellulaire	187
2-5) Pratiques plurilingues dans le cours de biologie cellulaire	190
2-6) Le discours académique oral.....	191
2-6-1) Structuration et temporalité des cours magistraux.....	193
2-6-2) Discours et conseils de méthodologie universitaire	194
2-6-3) Discours objectivé et discours impliqué.....	194
2-6-4) Répétitions et reformulations	195
3) Les cours de langue	196
3-1) Structuration des cours de langue	196
3-2) Méthode d'approche.....	200
3-3) Etudiants inscrits dans la filière SVI/STU.....	201
3-4) Pratiques linguistiques dans les cours de langue.....	202
3-5) Pratiques enseignantes dans les cours de langue.....	206
3-5-1) Stratégies d'apprentissage adaptées	206
3-5-2) Tour de parole.....	209

3-5-3) Rôle de l'enseignant	210
3-6) Pratiques plurilingues dans les cours de langue	210
4) Résumé de la situation d'apprentissage	211
4-1) L'approche systémique.....	211
4-2) Description de la situation d'apprentissage	213
4-2-1) Le produit.....	213
4-2-2) L'entrée.....	214
4-2-3) La sortie	215
4-2-4) Les ressources	216
4-2-5) Les contraintes	216
4-2-6) La stratégie	218
4-2-7) La rétroaction.....	218
Chapitre II : L'enquête par questionnaire.....	219
1) Pré-enquête et passation du questionnaire	219
1-1) Elaboration du questionnaire	219
1-2) Type de questions	221
1-3) Echantillonnage.....	221
1-4) Questionnaire test	222
1-5) Passation du questionnaire	223
2) Dépouillement	225
3) Analyse des données	251
3-1) La motivation des étudiants	251
3-2) Besoins en langue usuelle.....	252
3-3) Rapport technolecte et compétences langagières.....	254
3-4) Points de vue sur les cours de langue	258
Conclusion	263
Chapitre III : La phase de l'entretien	265
1) Guide d'entretien pour les étudiants	267
2) Cadre contractuel de la communication	270
3) L'environnement matériel et social	273
3-1) La programmation temporelle.....	273
3-2) La scène	273
3-3) Les interventions de l'interviewer	274
4) Méthode d'interprétation : l'analyse thématique	278

4-1) Grille d'analyse.....	279
4-2) Pourquoi les étudiants s'absentent aux cours de langue.....	280
4-3) Quels sont les besoins des étudiants en matière de langue usuelle ?.....	286
4-4) Les étudiants sont-ils satisfaits des cours de langue ?	288
4-5) Est-ce que les étudiants arrivent à comprendre le technolecte de la biologie et /ou de la géologie ?.....	294
4-6) Est-ce que les étudiants préfèrent utiliser l'arabe en classe de langue ?	299
4-7) Que pensent les étudiants du manuel <i>Cap université</i> ?	301
4-8) Est-ce que le volume horaire accordé à l'enseignement du français scientifique est suffisant ?	306
5) Entretiens avec une enseignante de spécialité et une enseignante de langue	311
5-1) Préparation et réalisation des entretiens.....	312
5-2) L'enseignante de géologie	314
5-3) L'enseignante de langue.....	319
Conclusion	326
Chapitre IV : Le manuel de langue <i>Cap université</i>	329
1) Le manuel, concept en didactique des langues	329
2) Présentation de la grille d'analyse de VERDELHAN	331
3) Les conditions de production du support.....	333
3-1) Les conditions politiques	333
3-2) Les conditions éditoriales	334
3-3) Le public visé.....	337
3-4) La situation d'utilisation	339
3-5) L'arrière-plan méthodologique du moment de conception du manuel.....	341
4) L'objet.....	342
4-1) La macrostructure (ou organisation générale)	342
5-3) La méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage par domaine	356
6) Le contenu linguistique et discursif : La place du technolecte dans le manuel.....	357
Conclusion	363
Chapitre V : Analyse des besoins.	365
Pour une compétence universitaire technolecteale.....	365
1) Une analyse des besoins multidimensionnelle.....	365
2) Redonner confiance à des étudiants frustrés.....	368
3) Aspects socioculturels : Besoins impératifs ou facultatifs ?.....	370
4) Appliquer une meilleure hiérarchisation des compétences.....	372

5) Quelle place pour le technolecte ?.....	376
6) Discours académique oral : Une priorité pour les étudiants du niveau A1 et A2.....	379
7) Résumé de l'analyse des besoins : Référentiel de compétences.....	379
Conclusion et perspectives	386
1) Pour une meilleure gestion du centre de ressources en langues	387
2) Volume horaire : Pour une session intensive en début d'année	389
4) Pour une intervention didactique contextualisée	395
Références bibliographiques et sitographie	401
Sitographie.....	410
Annexes	412
Annexes 1 : Questionnaire étudiant	413
Annexes 2 : Questions préétablies pour l'entretien avec les étudiants.....	417
Annexes 3 : Questions préétablies pour l'entretien avec l'enseignante de langue.....	419
Annexes 4 : Questions préétablies pour l'entretien avec l'enseignante de spécialité	420
Annexes 5 : Retranscription et traduction des entretiens	421
Table des matières	481

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.

Résumé

Après les réformes successives du système éducatif (1969, 1974, 1987) l'arabe gagna du terrain dans le paysage linguistique marocain. C'est ainsi que dans le secondaire, les disciplines scientifiques, comme la biologie ou encore la physique furent dispensées en arabe, contrairement au supérieur scientifique où le français est toujours la seule langue utilisée dans les amphithéâtres. Confrontés pendant leur scolarité à un enseignement du français inadapté à leurs besoins, les étudiants nouvellement inscrits à l'université ont beaucoup de mal à comprendre le discours complexe des cours magistraux. Ayant une compétence en langue française très approximative, beaucoup d'étudiants quittent l'université dès la première année sans décrocher de diplôme.

Dans cette recherche que nous nous proposons d'effectuer sur le terrain de l'université marocaine, nous nous focalisons sur cette fracture linguistique que connaissent les étudiants en première année inscrits dans la filière Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers, sur les aspects de la langue spécialisée (du technolecte), sur le discours des cours magistraux et la relation qui pourrait subsister entre les cours de langue dispensés à l'université et les spécificités du technolecte de la biologie et de la géologie.

S'appuyant sur les fonds théoriques de la didactique contextualisée et sur les champs du FOS et du FOU, l'objectif de ce travail est de voir si les cours de langue à l'université répondent concrètement aux besoins des étudiants. Une démarche qualitative a donc été adoptée en empruntant les techniques d'enquête (l'observation, le questionnaire, l'interview) à des sciences connexes comme la sociolinguistique ou l'ethnographie de la communication, et ce, dans le but de relever les représentations des acteurs sociaux qui sont au centre de cette étude, à savoir les étudiants et les enseignants de langue et de spécialité

Mots clés : sociodidactique, didactique contextualisée, technolecte, langue spécialisée, FOS, FOU, CECRL

Teaching french at the morrocan university. The case of Biology sector and Sciences of Earth and the Univers

Abstract

After the successive reforms of the educational system (on 1969, 1974, 1987) Arabic gained ground in the Moroccan linguistic landscape. And so in high school secondary, the scientific disciplines, as the biology or still the physics were dispensed in Arabic, contrary to the upper scientist where French is always the only language used in amphitheatres. Confronted during their schooling with a teaching French unsuitable for their needs, the students recently registered on the university have difficulty understanding the complex speech of the lectures. Having a skill in very rough French language, many students leave the university from the first year without dropping out of diploma.

In this research which we suggest making on the ground of the Moroccan university, we focus on this linguistic fracture that know the students in first year registered in the biology sector and Sciences of earth and the Universe, on the aspects of the specialized language (of the technolecte), on the speech of the lectures and the relation which could remain between language courses dispensed at the university and the specificities of the technolecte of the biology and the geology.

Leaning on the theoretical funds of the "didactique contextualisée" and on the fields of the FOS and the FOU, the objective of this work is to see if language courses at the university concretely meet the needs of students. A qualitative approach was thus adopted by borrowing the techniques of investigation (the observation, the questionnaire, the interview) from related sciences as the sociolinguistics or the ethnography of the communication, and it, with the aim of raising the representations of the social players which are in the center of this study, namely the students and the teachers of language and speciality

Keys words : sociodidactique, didactique contextualisée, technolecte, langue spécialisée, FOS, FOU, CECRL