



HAL
open science

La didactique du Fos en Syrie: enjeux et perspectives

Loubna Alfarwy

► **To cite this version:**

Loubna Alfarwy. La didactique du Fos en Syrie: enjeux et perspectives. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2017. Français. NNT : 2017MON30094 . tel-01867167

HAL Id: tel-01867167

<https://theses.hal.science/tel-01867167>

Submitted on 4 Sep 2018

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.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **L'UNIVERSITE PAUL-VALÉRY
MONTPELLIER III**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche LABORATOIRE DIPRALANG DE
LINGUISTIQUE DIACHRONIQUE, DE SOCIOLINGUISTIQUE
ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES (EA 739)

Spécialité : Sciences du langage – didactique des langues

Présentée par ALFARWY Loubna

LA DIDACTIQUE DU FOS EN SYRIE : ENJEUX ET PERSPECTIVES.

**De l'analyse du discours professionnel aux
dispositifs didactiques.**

Exemple : le français du technicien de laboratoire d'analyses
médicales.

Soutenue le 6 décembre 2017 devant le jury composé de

Ksenija DJORDJEVIC-LEONARD, Maître de Conférences,
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Assesseur

Bruno MAURER, Professeur des Universités,
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Directeur de thèse

Florence MOURLHON-DALLIES, Professeur des Universités,
Université Paris 5

Rapporteur

Jean-Jacques RICHER, Professeur des Universités,
Université de Bourgogne

Rapporteur



Résumé de la thèse

Depuis les années 20 du siècle précédent, les recherches effectuées dans le champ de la didactique des langues non maternelles ont enregistré l'apparition d'un public spécifique demandeur de formations en langue à des fins spécifiques. Cela a donné lieu à un domaine qui se distingue par la grande diversité de ses contextes ainsi que de ses publics, un domaine qui porte sur un jeu de désignations ou sur une jungle d'appellations qui se confondent pratiquement toutes. C'est dans le but de faire acquérir à ces publics des compétences langagières spécifiques utiles dans la pratique de leur travail qu'enseignants et chercheurs sont appelés à créer des démarches méthodologiques spécifiques.

Cette thèse cherche, plus particulièrement, à apporter des éléments de réponse aux demandes des étudiants de la faculté des sciences de la santé, en Syrie, qui ont besoin d'apprendre le français médical et non le français général pour s'en servir plus tard dans leur profession. L'objectif principal de ce travail est, d'une part, d'identifier les besoins réels de ces apprenants en prenant en compte les spécificités de leur domaine et d'autre part, de concevoir un référentiel de formation FOS susceptible de contribuer au développement d'une compétence de communication spécifique appropriée aux exigences de leur terrain socioprofessionnel.

Mots-clés : FLE (Français Langue Etrangère), FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), référentiel de formation, curriculum, programme, approche actionnelle, approches communicatives, compétence, tâche, actes de parole, situation d'intégration, approche par compétences, Pédagogie de l'Intégration, approche convergente.

Abstract of the thesis

Research performed since the twenties in the field of didactics of foreign languages, helped the rise of a certain audience with specific requests in professional language. That gave rise to a domain, which is composed of an important diversity of contexts and publics called "French for Specific Purposes". Teachers and researchers are brought to create specific methodological approach, to help this audience gain specific linguistic skills.

This thesis aims at bringing elements of answer to the students of the syrian scientific colleges, particularly to those of the Faculty of Health Sciences. Our purpose is to identify the real needs of the latter, taking into account peculiarities of their domain and to conceive teacher-training frame of reference allowing them to develop oral and written comprehension and expression skills.

Key words: French Foreign Language, French for Specific Purposes, curricular, teacher-training frame of reference, program, action-oriented approach., communicative approach, competence, task, speech act, situation integration, skills approach, pedagogy of integration, convergent approach.

Remerciements

En premier lieu, j'aimerais remercier mon professeur Monsieur *Bruno MAURER*. Je tiens à lui adresser mes plus sincères remerciements pour l'aide précieuse qu'il m'a apportée, ses qualités pédagogiques et sa sympathie. Je n'oublierai jamais sa disponibilité de tous les instants, ses multiples conseils et la qualité de son écoute.

Ce travail n'aurait pas pu aboutir sans l'aide des personnes suivantes : *Ghadir NOFAL* (technicien de laboratoire d'analyses médicales), Dr. *Nidal ABDALLAH* (biologiste médical) et Dr. *Rida ALAYOUBI* (*médecin en anatomie pathologique*). Merci pour l'expérience enrichissante et pleine d'intérêts qu'ils m'ont fait vivre et pour leur accueil chaleureux.

Mes dernières pensées iront vers mon mari. Un immense merci pour ton amitié et ton soutien moral. Je te remercie *Ibraheem* de croire en moi et de dire ce que j'ai besoin d'entendre au lieu de ce que je voudrais entendre.

Elever un enfant, ce n'est pas ajouter une brique à une autre pour faire un mur, c'est plutôt aider un arbre, considéré comme un ensemble organisé, à se développer, à croître dans les meilleures conditions. Arnould CLAUSSE (1972)

Sommaire

Introduction générale.....	13
1. Présentation du contexte de la recherche.....	14
2. Interrogations du champ	17
3. Hypothèses de la recherche	18
4. Objectifs de la recherche	19
5. Plan de rédaction de la thèse.....	19
Partie I : Cadrages théoriques et méthodologiques	23
Chapitre 1.1 : Didactique du FOS	24
1.1.1 Qu'est-ce que le FOS ?.....	24
1.1.2 Les ancêtres du FOS	26
1.1.3 Problèmes de définition : multiples visages d'un même objet	36
1.1.4 La démarche-type du FOS selon MANGIANTE et PARPETTE	38
1.1.5 Critique de RICHER sur la démarche-type de MANGIANTE et PARPETTE.....	41
1.1.6 Mes propres critiques sur la démarche de MANGIANTE et PARPETTE....	44
1.1.7 Existe-t-il une didactique spécifique au FOS ?	47
Chapitre 1.2 : Quelles implications didactiques du FOS ?	51
1.2.1 Fondements fonctionnels.....	51
1.2.2 Perspective actionnelle	53
1.2.3 Approche situationnelle.....	61
Chapitre 1.3 : Les compétences dans le monde du travail	65
1.3.1 Qu'est-ce qu'un <i>professionnel compétent</i> ?.....	65
1.3.2 Qu'est-ce qu'un savoir « <i>agir avec compétence</i> » ?.....	66
1.3.3 Quelles compétences à mobiliser en FOS selon le CECR ?.....	68

1.3.4 Comment définir un objectif pédagogique ?	71
Chapitre 1.4 : Ingénierie de formation professionnelle selon la Pédagogie d'Intégration	75
1.4.1 Pédagogie de l'Intégration comme approche curriculaire	75
1.4.2 Référentiel : définition et typologies	77
Partie II : Analyse des besoins	85
Chapitre 2.1 : Analyse de la situation didactique de l'offre.....	88
2.1.1 Statut des LE dans le système éducatif actuel de Syrie	91
2.1.2 De l'observation à la naissance de la problématique.....	93
2.1.3 Dis-moi qui tu es je te dirais comment j'enseigne.....	96
Chapitre 2.2 : Analyse du contexte professionnel	100
2.2.1 Repérage des tâches professionnelles évaluables du métier.....	100
2.2.2 Présentation des documents professionnels collectés.....	106
2.2.3 Méthodes d'enquête sur le terrain	109
Partie III : Analyse du discours médical.....	111
Chapitre 3.1 : Dimension énonciative et discursive	114
3.1.1 Les modalités d'inscription des protagonistes de l'énonciation	118
3.1.2 Le contexte spatio-temporel	124
3.1.3 La nature de la relation entre l'énonciateur et ses énonciataires	132
3.1.4 La modalisation	135
3.1.5 Repérage des actes de discours : approche pragmatique	140
Chapitre 3.2 : Choix linguistiques et stratégies argumentatives	147
3.2.1 Le discours informatif	149
3.2.2 Le discours argumentatif	157
3.2.3 Repérage du lexique spécialisé des équipements du prélèvement	161
3.2.4 La syntaxe comparative : langues et didactiques en contact	161
Partie IV : Elaborer et mettre en musique le contenu du référentiel	177

Chapitre 4.1 : Curriculum : définitions et perspectives	178
1. Qui est impliqué dans l'élaboration de notre référentiel ?.....	179
2. Les obstacles de l'apprentissage en Syrie.....	181
3. Sur la différence entre « <i>méthodologie</i> », « <i>méthode</i> » et « <i>manuel</i> ».....	187
4. Sur la différence entre « <i>curriculum</i> », « <i>itinéraire</i> » et « <i>programme</i> »	188
5. Sur la différence entre « <i>curriculum</i> » et « <i>référentiel de formation</i> ».....	191
Chapitre 4.2 : Mise en place du référentiel de formation	193
4.2.1 Les cinq domaines de l'apprentissage	193
4.2.2 Organisation de notre référentiel de formation.....	196
4.2.3 Des progressions linguistiques aux progressions notionnelles-fonctionnelles	198
4.2.4 Quels objectifs ?	199
4.2.5 Définition du contenu	202
4.2.6 Le tableau du contenu.....	205
Conclusions générales et perspectives de la recherche	211
1. Conclusion : « <i>le non-dit structure le dit</i> »	212
2. Conclusion sur mes démarches de la conception du programme FOS.....	213
3. Conclusion sur la réalité de l'enseignement du FOS en Syrie	215
4. Conclusion sur la place de la langue maternelle dans le référentiel du FOS	216
Bibliographie.....	219
Sitographie	227
Index des tableaux.....	229
Index des figures.....	233
Annexe	235
Annexe 1 : Référentiel-Métier.....	236

Annexe 1.1 Vidéo sur la description du métier du technicien de laboratoire d'analyses médicales.....	240
Annexe 2 : Questionnaire adressé aux professionnels du métier français.....	241
Annexe 2.1 : Yorrick VILLENAVE (technicien de laboratoire médical).....	241
Annexe 2.2 : Dr. Rida AL-AYOUBI (médecin)	245
Annexe 3 : Questionnaire adressé aux professionnels du métier syriens	249
Annexe 3.1 : Ghadir NOFAL (technicien de laboratoire médical)	249
Annexe 3.2 : Dr. Nidal ABDALLAH (biologiste medical)	252
Annexe 4 : Questionnaire adressé aux enseignants-chercheurs de la faculté des sciences de la santé.....	256
Annexe 4.1 : Dr. Tammam MANZALIT (vice-doyen).....	256
Annexe 4.2 : Dr. Bachir ELIAS (vice-président des affaires scientifiques).....	262
Annexe 4.3 : Nagham WASOUF (maître-assistante).....	268
Annexe 4.4 : Ghadir NOFAL (assistant).....	274
Annexe 5 : Questionnaire	280
Annexe 5.1 : Batoul AHMAd.....	280
Annexe 5.2 : Racha YOUSSEF	284
Annexe 5.3 : Ranim ALJIRJAOUI	288
Annexe 5.4 : Rana MAYAR	292
Annexe 5.5 : Fatima SALEH.....	296
Annexe 5.6 : Hala HAMDAN	300
Annexe 5.7 : Yasmine AL-MASSRI	304
Annexe 5.8 : Amina ALWANE	308
Annexe 5.9 : Elaine AL-IBRAHIM	312
Annexe 5.10 : Douha YOUSSEF	316
Annexe 5.11 : Warda TURKMANI	320
Annexe 5.12 : Lamia MOUHAMD.....	324
Annexe 5.13 : Rim ABD ALWAHAB	328

Annexe 5.14 : Lama ALI.....	332
Annexe 5.15 : Nayef MOUHAMD	336
Annexe 5.16 : Aya IBRAHEEM	340
Annexe 5.17 : Youssef IBRAHEEM.....	344
Annexe 5.18 : Nour HASSAN	348
Annexe 5.19 : Michel TAYARA.....	352
Annexe 6 : Modes d’emploi des kits	356
Annexe 6.1 : Glucose-LQ.....	356
Annexe 6.2 : Hémoglobine.....	357
Annexe 7 : Bilans d’analyses médicales	358
Annexe 7.1 : Bilans d’analyses de la France	358
Annexe 7.2 : Bilans d’analyses de Syrie	361
Annexe 8 : Visite filmée dans un laboratoire d’analyses médicales en Syrie ..	365
Annexe 8.1 : Traduction de la visite en Français	365
Annexe 9 : Visite filmée dans un hôpital français.....	367
Annexe 9.1 : Transcription	367
Annexe 10 : Vidéo sur le geste technique pour une prise de sang	369

Introduction générale

1. Présentation du contexte de la recherche

Ce travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)¹ qui occupe actuellement une place importante en didactique des langues-cultures. Cette recherche est motivée par le désir d'apporter des réponses méthodologiques et didactiques aux besoins suscités par l'apparition de nouveaux publics syriens demandeurs de formations en langue étrangère en lien direct avec leur cursus et leur spécialité universitaires, surtout les apprenants des filières scientifiques qui ont besoin d'« *apprendre DU français et non pas LE français* » (LEHMANN D., 1993 : 115).

Avant toute chose, il est utile ici de rappeler que les apprenants universitaires syriens concernés dans cette recherche sont de niveau A2 selon le CECR. Ils ont commencé à apprendre le français général (FLE) comme 2^{ème} langue étrangère depuis la septième (la septième correspond à la cinquième en France) jusqu'au bac et à apprendre l'anglais comme première langue étrangère dès leur plus jeune âge (6 ans). Ces deux langues étrangères sont également introduites comme matières à enseigner dans les facultés.

Actuellement, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et celui de l'Education, en Syrie, ont pour objectif d'éduquer des générations qui sont attachées aux valeurs nationales mais qui sont tout aussi orientées vers l'ouverture à l'autre. MAJBOUR A. (2011 : 46), chercheur de la part du Ministère de l'Education, a déclaré dans son article intitulé « *Les nouveaux programmes syriens, les valeurs nationales et l'éducation à l'ouverture aux autres dans les manuels* » que la langue étrangère « *est un facteur d'enrichissement de l'esprit de l'apprenant. Elle est également considérée comme une fenêtre ouverte sur le monde. Son enseignement contribue à former la personnalité de l'apprenant aux niveaux intellectuel, social et psychologique, à la développer d'une manière globale et équilibrée, à consolider sa*

¹ Nous utiliserons la dénomination (FOS) dans cette thèse afin de ne pas entrer dans les fragmentations actuelles de ce domaine : *Français sur Objectifs Spécifiques ; Français de Spécialité, Français sur Objectifs Universitaires, Français Professionnel, Français à visée professionnelle, etc.*

langue nationale et à conforter sa culture pour qu'elle interagisse avec les autres cultures tout en renforçant les relations entre les peuples ».

L'arabe et le français ne sont pas des langues voisines, ni des langues de la même famille. Elles représentent deux cultures différentes et deux systèmes linguistiques fort éloignés l'un de l'autre, à commencer par l'écriture de droite à gauche en arabe. En Syrie, la totalité des apprenants ne pratiquent pas le français en dehors de la classe. Ils lisent très peu et s'expriment mal en français, ils ont très peu de contact avec cette langue qui est considérée comme une langue étrangère, et même moins importante que l'anglais. Le français est absent du paysage linguistique quotidien. Autrement dit, l'arabe, comme la seule langue officielle dans le pays, règne presque sur tous les domaines : quotidiens, universitaires et professionnels. Alors, la question qui se pose ici *Comment peut s'opérer l'enseignement des langues étrangères dans un pays où le sentiment d'attachement à la langue arabe est si puissant ?*

Cette nouvelle orientation vers le Français sur Objectifs Spécifiques, dans les facultés scientifiques syriennes, est le reflet d'une société qui voit l'apprentissage d'une langue de spécialité comme un outil pour qu'elle puisse être en adéquation avec le développement scientifique mondial. C'est pourquoi l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère doit commencer à se professionnaliser dans les facultés syriennes. La majorité des Syriens apprenant une langue étrangère, sont motivés ou bien par la perspective d'un départ à l'étranger pour continuer leurs études ou bien pour des motifs professionnels.

Depuis longtemps, l'enseignement du français langue étrangère dans les facultés syriennes était centré sur la méthodologie traditionnelle. Or maintenant, nous avons besoin d'un enseignement et d'une méthodologie basés sur les vrais besoins de cet apprenant. Les chargés pédagogiques des facultés scientifiques demandent aux enseignants de FLE de concevoir un programme adaptable à la spécialité de leurs apprenants, mais ces enseignants sont diplômés en littératures françaises, non en didactique des langues et encore moins en didactique du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Ils ne sont donc pas formés à construire un matériel didactique FOS, c'est un domaine qu'ils méconnaissent complètement ou qu'ils n'appréhendent que dans ses grandes lignes. Par ce manque de formation, la plupart des enseignants négligent la demande de ces facultés scientifiques et choisissent le français général comme type de français à enseigner.

Actuellement, nous enregistrons une forte demande en faveur du français et de l'anglais médical à un moment où la Syrie manque cruellement de matériaux didactiques adaptés pour répondre aux besoins réels des apprenants dans les spécialités médicales. Nous avons choisi, comme exemple d'étude de cas pour cette thèse, la faculté des sciences de la santé de Homs – option : recherches biologiques médicales (technicien de laboratoire d'analyses médicales). Les études dans cette faculté sont de quatre ans pour obtenir une licence et à partir de la troisième année les étudiants se spécialisent dans l'un de ces sous-domaines : nutrition et diététique (diététicien), kinésithérapie (kinésithérapeute) ou recherches biologiques médicales (technicien de laboratoire d'analyses médicales). Pour qu'ils aient le titre de médecin, ils doivent faire des études supérieures, mais en Syrie, il n'en existe pas dans ces domaines et les apprenants se tournent vers l'extérieur pour poursuivre leurs études supérieures : France, Allemagne, Jordanie, Liban ...

Nous avons choisi de travailler sur l'option : *recherches biologiques médicales*, d'une part parce que les deux autres spécialités (nutrition et diététique/kinésithérapie) requièrent une grande confidentialité dans leur exercice et d'autre part, parce que nous avons remarqué que dans le travail du technicien de laboratoire d'analyses médicales en Syrie, l'exécution de certaines tâches n'est possible que par l'intermédiaire de la langue étrangère (voir partie II-chapitre II). Point n'est besoin de rappeler l'importance d'une formation à des fins spécifiques pour ce public, pour deux raisons : la première est de préparer les jeunes à faire des stages dans les hôpitaux francophones pendant la poursuite de leurs études supérieures à l'étranger, et la seconde est de les faire accéder à une qualification ciblée en langue de spécialité sur leur futur métier afin de promouvoir leur insertion socioprofessionnelle dans leur pays d'origine, la Syrie.

Dans cette perspective, l'idée de concevoir un référentiel de formation à des fins spécifiques ou professionnelles pour les étudiants de la faculté des sciences de la santé – option : recherches biologiques médicales s'inscrit dans le cadre de la réforme et de la rénovation des cursus universitaires en Syrie. Ce référentiel de formation que nous tentons de concevoir repose sur l'approche par compétences (ROEGIERS X.) dans laquelle une priorité est donnée aux compétences vues comme des savoir-agir, nous avons une implication forte des apprenants dans leur apprentissage, un enseignant vu comme médiateur de savoirs et une contextualisation des savoirs. Cette approche par compétences (APC) fonde son argumentaire

sur le socioconstructivisme, c'est-à-dire que les savoirs ne « *s'ingurgitent* » pas mais se construisent au sein d'interactions sociales.

2. Interrogations du champ

Cette thèse se propose, dans un premier temps, d'analyser le passé socioculturel de notre public concerné et d'exploiter des extraits des discours oraux et écrits des techniciens de laboratoires médicaux afin de mieux comprendre les fonctionnements linguistiques, discursifs et énonciatifs de leur discours professionnel, et, dans un deuxième temps, de mettre en place un dispositif de formation susceptible de contribuer au développement d'une compétence de communication spécifique appropriée aux exigences de leur terrain socioprofessionnel. Dans cet ordre d'idées, la problématique à laquelle ce travail de thèse se propose de trouver des éléments de réponse, peut être ainsi formulée sous forme de trois questions :

- Comment articuler enjeux politico-économiques, analyse des besoins et mise en place d'un référentiel de formation à des fins spécifiques ?
- Comment articuler les compétences professionnelles avec les compétences langagières dans le référentiel de formation FOS ?
- Comment peut s'opérer l'enseignement des langues étrangères dans un pays où le sentiment d'attachement à la langue arabe est si puissant ?

Interrogations complémentaires

- Quels sont les besoins réels de notre public et leurs représentations sur la langue étrangère ?
- Quelles définitions et quels paramètres pour le FOS ?
- Quelle démarche à suivre pour élaborer un référentiel de formation de FOS ?
- De quel concept de compétence avons-nous besoin en FOS ?
- Qu'est-ce qu'intégrer des acquis dans l'enseignement ? En quoi l'Approche par Compétences permet-elle de faciliter cette intégration ?

- Comment déterminer les besoins humains pédagogiquement exploitables dans le cadre d'une démarche fonctionnelle ?
- Comment proposer un référentiel de formation qui possède deux entrées équilibrées : le métier d'une part et la formation d'autre part ?
- Quelle différence entre curriculum de formation FOS et référentiel de formation FOS ?

3. Hypothèses de la recherche

Ce travail tente de vérifier que les démarches dominantes en didactique du Français sur Objectifs Spécifiques depuis 2004, celles du modèle de MANGIANTE J.M. et PARPETTE C. se développant en cinq temps : *la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, l'analyse des données et l'élaboration des activités*, ne sont pas suffisantes pour construire des référentiels de formation FOS. Nos démarches méthodologiques utilisées dans cette recherche pour construire notre référentiel est un mélange entre les démarches de la Pédagogie de l'Intégration (ROEGIERS X. : 2010) et les démarches de MANGIANTE J.M. et PARPETTE C. (2004).

L'identification des besoins dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère devrait se traduire en objectifs, en contenus, en actions et en programmes. Le seul moyen d'extraire ce qui est enseignable dans des tâches purement professionnelles est l'analyse du discours : analyse énonciative ; pragmatique et linguistique. L'analyse du discours est l'étape qui permet de transformer le besoin social en objectif exploitable pédagogiquement. Ici, nous sommes basé pour réaliser notre analyse du discours sur les propositions de : (ADAM J.-M., 2011), (DUBOIS M.-J. 1969), (BENVENISTE E., 1974), (MAINGUENEAU D., 1999), (PECHEUX M., 1969), (CHARAUDEAU P., 2001) et (MOIRAND S., 1990).

Nous démontrerons que la didactique intégrée, fondée sur la manière dont l'apprenant se sert de ses compétences en langue 1 pour introduire la langue 2, n'est pas seulement applicable dans des pays dits bilingues où le français est langue seconde (les pays francophones) comme en Afrique (MAURER B. 2007) ou Maghreb et Machrek (Tunisie, Liban et Maroc (MILED M. 2009)), mais qu'elle pourrait être une solution très efficace pour apprendre une langue étrangère dans un pays comme la Syrie qui se considère comme pays parlant une seule langue officielle et le français n'a que le statut d'une langue étrangère.

Laisser une place pour appliquer cette pédagogie dans notre référentiel de formation FOS permettra à chaque apprenant syrien de se situer face à la langue arabe d'une part et aux autres langues avec lesquelles il est en contact dans les facultés (français et anglais) d'autre part, loin de toute hiérarchisation entre elles. Nous pensons que cette didactique est susceptible de favoriser des comparaisons positives qui aident l'apprenant à acquérir la langue étrangère.

4. Objectifs de la recherche

Les principaux objectifs que nous nous assignons dans le cadre de cette recherche peuvent être ainsi sériés :

- Exposer les fondements théoriques et les démarches sur lesquels repose la méthodologie du FOS ;
- Décrire et observer la situation éducative en Syrie : description du public, analyse des besoins institutionnels ;
- Présenter et illustrer les outils de l'analyse du discours professionnel selon plusieurs dimensions : linguistique, énonciatif, discursif et stratégique ;
- Mettre en place un curriculum de formation FOS susceptible de développer une compétence de communication spécifique chez les apprenants concernés.

5. Plan de rédaction de la thèse

Ce travail s'organise autour de 4 parties :

La première partie, intitulée « *Cadrages théoriques et méthodologiques* », nous apporte une réflexion théorique sur l'historique du FOS, les particularités de sa méthodologie et sur le problème de définition de cette notion. Cette partie s'occupe également de présenter la démarche-type du FOS selon MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) et les critiques adressées à leur démarche comme celles de RICHER J.-J. (2016).

Cette partie est également tournée vers d'autres différents concepts centraux en didactique des langues, surtout en didactique du Français sur Objectifs Spécifiques tels que la compétence, l'agir avec compétence, la tâche, la situation d'intégration, l'approche actionnelle, la didactique fonctionnelle, la Pédagogie de l'Intégration, le référentiel de formation, etc.

La deuxième partie, sous le titre « *Analyse des besoins* », présente le contexte sociopolitique et linguistique du pays (la Syrie) et identifie les besoins réels des apprenants (besoins subjectifs) ainsi que de la faculté concernée (besoins objectifs). Dans notre analyse du public, nous prendrons en compte la dimension psycho-affective de l'apprentissage de notre apprenant, en insistant sur la question de la place de la langue arabe dans l'enseignement du FLE en contexte syrien. L'apprentissage d'une langue étrangère est d'abord une expérience affective et relationnelle, cette dimension est la moins analysée et cependant la réussite d'un apprentissage dépend fondamentalement de cette dimension.

Dans le deuxième chapitre, il s'agit également de définir le métier du technicien de laboratoire d'analyses médicales et de déterminer ses tâches professionnelles ainsi que langagières afin de construire le cadre curriculaire de notre référentiel de formation en question.

Dans **la troisième partie**, intitulée « *Analyse du discours médical* », l'attention se porte dans un premier temps sur l'analyse énonciative du discours professionnel oral ainsi qu'écrit du technicien de laboratoire médical : elle met en évidence les stratégies discursives du technicien mises en place pour réaliser une telle ou telle visée communicative.

Dans un deuxième temps, nous réalisons un repérage des actes de parole du discours du technicien et du lexique spécialisé. Nous présentons également les typologies de discours du technicien de laboratoire et mettons en évidence leurs structures de surface. Nous abordons aussi la question de la syntaxe comparative arabo-française.

La quatrième partie, qui s'intitule « *Elaborer et mettre en musique le contenu du référentiel* », est consacrée, d'abord, à répondre à la question : *Quelle terminologie faut-il choisir pour notre matériel didactique : Curriculum de formation FOS ? Référentiel de formation FOS ? Programme FOS ? Ou itinéraire de formation FOS ?* Ces différentes dénominations sont des notions théoriques bien distinctes mais elles ont des zones de recouvrements sémantiques.

Nous proposons notre référentiel de formation à partir des données recueillies et analysées dans les deux grandes étapes précédentes (analyse des besoins et analyse du discours professionnel) et qui répond aux étapes suivantes : déterminer les intentions didactiques de l'offre, identifier les objectifs généraux et spécifiques de la formation,

organiser les unités de l'enseignement autour des savoir-faire communicatifs, établir une progression et détailler le contenu de chaque unité d'enseignement.

Conclusions générales et perspectives de la recherche : Les conclusions générales de ce travail de recherche sont consacrées à valider ou invalider les hypothèses de départ mentionnées dans cette introduction. Nous espérons finalement de voir à quel point les aspects étudiés dans ce travail de recherche contribuent à l'avancement de la problématique du FOS.

Partie I : Cadrages théoriques et méthodologiques

Chapitre 1.1 : Didactique du FOS

Ce chapitre s'attache essentiellement à répondre aux questions suivantes : *Quelles définitions pour le FOS ? Quelles sont les différentes déclinaisons du FOS ? Existe-t-il des caractéristiques méthodologiques spécifiques au FOS ? Qu'est-ce qu'un discours spécialisé ?*

1.1.1 Qu'est-ce que le FOS ?

Il s'agit d'une branche de la didactique du FLE, sa particularité vient de son public spécialisé qui apprend « *DU français et non pas LE français POUR s'en servir plus tard dans un domaine professionnel* » (LEHMANN D. : 1993). Les apprenants sont souvent des adultes, non francophones, non spécialistes en langue française, porteurs d'une demande socio-professionnelle. Le public est conscient, plus ou moins, de ses besoins et de ses objectifs.

Le terme FOS est en complémentarité avec celui du français général. Ce dernier, pris dans le sens de la langue commune, a pour objectif global d'enseigner le français de la vie quotidienne au public. Le français général, au contraire du FOS, s'appuie sur ses méthodes d'enseignement à l'équilibre entre oral et écrit et à développer les quatre compétences : compréhension orale et compréhension écrite/ expression orale et expression écrite alors que le FOS ne vise pas nécessairement les quatre compétences.

L'une des particularités de la didactique du FOS, c'est que les besoins ne se limitent pas aux seuls besoins langagiers, doivent s'y ajouter les savoir-faire professionnels et culturels puisque la langue dans le monde du travail « *constitue un medium pour réaliser des tâches propres à une sphère d'activité sociale* » (RICHER J.-J., 2008 : 24). Dit autrement, la maîtrise de la langue n'est pas l'objectif final de la formation, mais un moyen d'atteindre un autre objectif fonctionnel d'ordre social. Le FOS, c'est la didactique du langage et de l'action qui articule le rapport entre le discours et l'action, entre la langue et le travail.

Le sigle *FOS* se trouve des fois exprimé au pluriel (Français sur Objectifs Spécifiques) comme dans les travaux de RICHER J.-J. (2016 et 2008) et de MOURLHON-DALLIES F.

(2008) et des fois au singulier (Français su Objectif Spécifique) comme dans les travaux de MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004). MOURLHON-DALLIES F. (2008) a essayé de justifier le choix du singulier et du pluriel de ce terme par le suivant : quand le FOS est *pensé dans sa singularité*², c'est-à-dire quand le concepteur de la formation à la carte considère chaque demande comme unique, le FOS s'écrit au singulier. Alors qu'avant l'apparition du livre de MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) « *on parle plutôt de FOS au pluriel. Il s'agit d'un calque de l'anglais ESP, English for Specific Purposes* » (MOURLHON-DALLIES F., 2008 : 51). Ce pluriel revêt, pour elle, la signification de *la pluralité d'objectifs*³ : objectifs grammaticaux, discursifs, lexicaux... Actuellement, il est rare de trouver une formation avec un seul objectif spécifique.

Nous constatons, selon MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004), deux formes de mise en œuvre du FOS, ces deux formes s'inscrivent dans deux logiques différentes. Quand une demande est à l'origine de la conception du programme de formation, nous sommes en présence d'une démarche de FOS. Le public est dûment identifié et en lien direct avec un profil de sortie bien précis. Nous sommes face à une formation à la carte, à court terme dont les besoins sont étroitement liés à une urgence langagière inopinée suscitée par le marché de l'emploi. Le programme de formation nécessite, pour être conçu, une connaissance détaillée du terrain de l'exercice de l'activité, il se focalise sur quelques situations de communication cibles.

Dans le cas où l'offre est à l'origine de la conception du programme, nous sommes dans les démarches du français de spécialité (Fspé.). L'objet de la démarche s'attache globalement à une spécialité ou à un domaine. C'est le cas où une institution offre une formation à des publics potentiels qui ont des besoins virtuels. D'après CARRAS C. et *al.* (2007 : 19) les formations du Fspé. ne répondent pas « *à une demande précise mais anticipent, en quelque sorte, les besoins futurs et éventuels des apprenants, le lien avec un*

² Termes de MOURLHON-DALLIES F. (2008 : 50)

³ *Idem*, (2008 : 52)

objectif de sortie est très flou, voire hypothétique ». Alors, c'est une « *approche globale* » qui relève d'« *une démarche de projection* » (MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004) sur les besoins langagiers propres à la pratique d'une profession. Les apprenants choisissent ce type de formation dans le but d'enrichir le CV, par exemple. Il faut « *élargir au maximum le contenu étudié afin d'atteindre un public potentiel le plus large possible* » (CARRAS C. et al., 2007 : 19).

Pour résumer, le Français de Spécialité, comme *approche par domaine d'activité*, est généraliste dans sa démarche dans la mesure où le programme recouvre toutes les situations de communication transversales aux différents métiers du domaine. Au contraire, le FOS comme *approche par métier*⁴ vise une stricte sélection des situations-cibles liées à une profession. Le Français de Spécialité se distingue également du FOS par avoir un objectif d'apprentissage plus large, un public en cours de spécialisation et non pas spécialisés (le cas du FOS), une formation à moyen ou à long terme et une diversité des thèmes.

Après avoir introduit la différence entre le FOS et le Fspé., nous pourrions, pour l'instant, situer notre thèse dans le cadre de la démarche de français de spécialité. Notre référentiel de formation est une proposition qui ne répond pas à une demande institutionnelle urgente. Nos apprenants n'ont pas un objectif professionnel précis mais ils préfèrent perfectionner leurs connaissances en français sur des thèmes qui les intéressent. Cette langue sera un outil pour accomplir quelques tâches particulières dans l'exercice de leur métier au futur ou pour les aider à faire des stages dans les hôpitaux francophones pendant la poursuite de leurs études supérieures.

1.1.2 Les ancêtres du FOS

L'enseignement pour des fins spécifiques n'est pas une nouveauté. Pour comprendre les spécificités du FOS, il est indispensable de faire un rappel historique pour évoquer son développement et son état actuel en didactique des langues. La perspective historique

⁴ Termes de MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004).

explorant les évolutions du terme FOS dans cette partie, nous permettra de faire une étude diachronique sur cette notion, cela représente une quinzaine années d'histoire notionnelle qui se marque par des différentes appellations ainsi que des ruptures et des continuités : commençant par le Français, Langue de Spécialité (1963), se terminant par le Français sur Objectif Universitaire (2011). Nous nous appuyons principalement, ici, sur le travail de MOURLHON-DALLIES F. (2008), celui de LEHMANN D. (1993) et de HOLTZER G. (2004).

Le but essentiel de cette partie historique du travail est de nous permettre de bien situer notre travail-recherche par rapport aux différentes appellations du FOS. Nous justifierons notre décision de ne pas entrer dans les subtilités des fragmentations actuelles de ce domaine : Français sur Objectifs Spécifiques ; Français de Spécialité ; Français sur Objectif Universitaire ; Français Langue Professionnel ; Français à visée professionnelle, etc. tout en justifiant notre choix de l'étiquette FOS par rapport aux autres étiquettes.

1.1.2.1 Le Français, Langue de Spécialité

Ce terme est lancé dans la décennie 1963-1973 (MOURLHON-DALLIES F. : 2008). À la suite de la deuxième guerre mondiale, le français en tant que langue étrangère a connu un recul sur la scène internationale. L'anglais est devenu de plus en plus la langue de mondialisation et des communications internationales. Le français se sent alors menacé ; pour cette raison, une volonté politique adoptée par le Ministère des Affaires Étrangères de la France a décidé de restaurer son prestige et de chercher de nouveaux publics dans les domaines scientifiques et techniques.

« Comme le soulignent les auteurs de Pratiques du français scientifique, " Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le prestige intellectuel de la France est amoindri et, à partir de 1952, se manifeste clairement la préoccupation d'une diffusion de la langue française dans les milieux scientifiques." (p. 54). La France est pensée comme une "puissance scientifique et technique" et s'engage dans des opérations de coopération (impliquant notamment l'industrie pétrolière, minière, les groupes de constructeurs d'automobiles).ce sont bien souvent les bureaux pédagogiques du ministère des Affaires étrangères (MAE) et les ambassades qui portent les projets ; J.-P. Cuq et I. Gruca (2002, p. 322) citent entre autres opérations "l'enrichissement du Français fondamental pour les mathématiques par les services culturels de l'ambassade de France d Damas " ».

C'est pourquoi, au début des années soixante, nous constatons l'émergence d'un nouvel enseignement du français, destiné à un public spécifique, sous l'étiquette de « *Français scientifique et technique* » qui a préparé le terrain pour plus tard au « *Français fonctionnel* ». Cet enseignement apparaît également à l'époque sous le nom de « *Français, Langue de Spécialité* ». Dans cette période, la priorité est donnée aux vocabulaires spécialisés, « *on a essentiellement axé l'enseignement et l'apprentissage du français non littéraire sur des aspects lexicaux* » (MOURLHON-DALLIES F., 2008 : 16). Les dispositifs didactiques de cette époque ne font que refléter cette tendance axée sur l'apprentissage du lexique : le VIEA « *Vocabulaire d'Initiation aux Etudes Agronomiques* » ; le VGOS « *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* » ; « *des dictionnaires contextuels* » (pour la géologie, pour les élections législatives, etc.).

Nous pouvons constater par cette centration sur la maîtrise du lexique que le Français, Langue de Spécialité était influencé par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV). « *Cette dernière se caractérisait en effet par la constitution de répertoires de mots, dont le Français fondamental qui recensait les mots les plus employés de la langue quotidienne a été l'emblème et le fer de lance* » (MOURLHON-DALLIES F. : 2008 :16). Cette méthode d'enseignement centrée sur le lexique était problématique puisque le seul fait de mémoriser des listes de mots spécialisés « *ne suffisait pas lorsqu'il s'agissait de pratiquer une spécialité en français* » (2008 :18).

1.1.2.2 Le Français Instrumental

Le Français instrumental est un terme lancé dans les années soixante-dix en Amérique latine ((LEHMANN D. : 1993) ; il s'est imposé suite à la création du Centre Scientifique et Technique à Mexico. Il désigne un type d'enseignement fonctionnel qui recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes de spécialité dans le cadre des filières d'études universitaires. Ce français concerne un public défini (des étudiants de l'université) et il est limité à un objectif déterminé : l'accès à la documentation académique française. Ainsi, l'apprentissage du français n'est pas un objectif en lui-même mais un moyen qui sert à réaliser une action.

Cet enseignement considère la langue comme instrument d'accès aux informations, d'où vient son appellation. L'adjectif instrumental « *véhicule l'image d'une langue objet,*

d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique » (HOLTZER, 2004, 13). La méthode par lecture est au cœur de la pratique pédagogique du Français Instrumental. Ce dernier « *rompt avec l'étude de la langue sous la forme de listes de mots et de règles de grammaire, prônée par la méthodologie de grammaire-traduction* » (MOURLHON-DALLIES F. : 2008 : 19). Certains chercheurs en didactique des langues ont critiqué dans ce type d'enseignement la grande importance accordée à la lecture au détriment d'autres compétences langagières.

1.1.2.3 Le Français Fonctionnel

C'est un terme lancé en 1975 (LEHMANN D. : 1993). Le monde a été sous le choc d'une crise pétrolière. Pour cette raison, la France a décidé de diminuer le budget consacré à diffuser le français à l'étranger ce qui a provoqué ultérieurement un recul de la culture française sur la scène internationale surtout dans les pays non francophones.

« Face à cette dégradation de la diffusion du français à l'étranger, les responsables du Ministère des Affaires Étrangères notamment ceux de la Direction Générale des Relations culturelles, Scientifiques et Techniques (DGR CST) ont pris l'initiative de chercher de nouveaux publics qui pourraient rendre au français sa position privilégiée à l'étranger. Les publics visés sont à la fois des scientifiques, des techniciens et des professionnels. Cette volonté de récupérer la position privilégiée du français sur la scène internationale est exprimée dans certains documents internes du Ministère des Affaires Étrangères (MAE) :

-« La culture n'est pas seulement littéraire mais scientifique »,

-« Une attention particulière devra être portée à la catégorie des adultes motivés »,

-« Il importe d'étendre l'usage du français comme langue de spécialité »,

-« L'activité de nos missions à l'étranger doit être orientée vers les sciences humaines ».

Citation 2. LEHMANN D. (1993 : 70)

Cette volonté politique a abouti à l'émergence du terme *Français Fonctionnel*. Le terme était utilisé pour la première fois par PORCHER L. (1975) dans son article « *Monsieur Thibault et le bec Bunsen* » où il définissait le Français Fonctionnel comme « *le français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève* ». Dans cette optique, l'enseignement fonctionnel «

répond aux besoins et aux attentes du public et non pas aux vœux des enseignants». Un enseignement est fonctionnel, s'il est «*organisé adéquatement en fonction des objectifs ainsi définis*» (PORCHER L., 1975).

Le Français Fonctionnel (FF) a fourni au FOS l'essentiel de ses fondements théoriques et méthodologiques : identifier le public, repérer les situations de communication (fonctions langagières, besoins langagiers, actes de parole, faire l'inventaire des opérations discursives) et déterminer les besoins de formation et les contenus en fonction de la situation d'enseignement. Cette approche dite fonctionnelle a influencé les principes de l'approche communicative.

Dans son existence notionnelle, le FF a porté sur deux significations selon HOLTZER G. (2004 :11). Au début, le FF était un enseignement adressé seulement aux publics spécialisés. Le FF est « *tout ce qui n'est pas le français général* ». « *Le FF ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir* » (2004 :12). Après, le FF a perdu sa première signification (français de spécialité) et on est passé d'une méthodologie spécialisée pour des publics spécialisés à une méthodologie générale applicable à tout public (FLE ou FOS), basée sur la notion de l'analyse des besoins, c'est-à-dire au communicatif.

1.1.2.4 Le Français sur Objectifs Spécifiques

Selon MOURLHON-DALLIES F. (2008 : 51), l'appellation *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS), calqué sur l'expression anglaise *English for Specific Purposes (ESP)*, trouve ses origines dès le début des années 1980 en Angleterre.

Ce terme circulé a remplacé celui du fonctionnel parce que, selon MOURLHON-DALLIES F. (2008 : 12), « *fonctionnel est un mot qui veut tout dire et rien dire* ». Le FOS, comme son nom indique, a mis l'accent avant tout sur les objectifs à atteindre dû de l'analyse du public concerné. Il a les mêmes principes de base que le Français Fonctionnel : public, besoin, objectif pédagogique, alors il s'est inscrit dans l'approche communicative. Ici, nous avons eu la fameuse distinction de MANGIANTE et PARPETTE (2004) entre le FOS au singulier et le Fspé. présentés précédemment.

1.1.2.5 Le Français Langue Professionnelle

Le terme *Français Langue Professionnelle (FLP)*, proposé par MOURLHON-DALLIES F., a vu le jour en 2006. Ce français donne la priorité aux compétences professionnelles du travail, aux discours professionnels. Pour elle, dans le futur, ce terme *FLP* présenterait l'avantage de remplacer l'étiquette du *FOS* qui a pris ces trente dernières années une place distinguée. L'intégration du mot *langue* dans l'appellation qu'elle a proposé (Français Langue Professionnelle), ce n'est pas « *par rapport à la notion de langue de spécialité mais par rapport aux autres appellations qui structurent le champ de l'enseignement du français langue étrangère, à savoir le FLE, le FLS, et le FLM* » (MOURLHON-DALLIES F. (2008 : 47).

Une année avant, en 2005, on a encore eu une autre dénomination qui ressemble à celle de 2006 appelée le Français à visée professionnelle. MOURLHON-DALLIES F., a établi une distinction entre le Français Langue Professionnelle et le français à visée professionnelle. Le premier terme s'intéresse aux apprenants natifs ainsi qu'aux non-natifs. Alors que le français langue à visée professionnelle ne s'occupe que des non-natifs.

L'apparition du FLP était indissociable du changement économique ainsi que politique du XXI^{ème} siècle. Avec le phénomène de la globalisation entraînant la délocalisation de certaines entreprises souffrant d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée alors que des migrants peuvent occuper ces postes à condition d'améliorer leurs compétences communicatives en français. Dans cette perspective, l'apprentissage du français est devenu de plus en plus conditionné par une demande professionnelle.

D'après MOURLHON-DALLIES F., parlant de la différence entre le FLP et le FOS, « *la délimitation la plus simple du champ d'intervention du Français Langue Professionnelle tient aux publics visés* » (2008 : 72). Le FLP vise des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. « *Ainsi, les publics en question, le cadre d'exercice de la profession au complet en français (pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et avec la hiérarchie)* » (2008 :72). Cela différencie le FLP du FOS qui « *permet essentiellement à des non-natif de maîtriser le français dans leur contexte professionnel d'origine, en ciblant des compétences limitées* » (2008 : 73), c'est comme le cas de notre référentiel de formation où notre public n'utilisera le français que dans des tâches bien définies (lecture de kits et des résultats d'analyses médicales). « *De fait, les publics de*

Français sur Objectif Spécifique n'utilisent le français que pour des tâches prédéfinies, qui servent d'objectifs aux programmes de formation. » (MOURLHON-DALLIES F., 2008 : 73).

Autre marque distinctive entre le FOS et le FLP, celle du degré de professionnalisation du public concerné : en FOS, nous avons souvent des personnes déjà bien insérées professionnellement tels que des réceptionnistes, guides touristiques ... (ce n'est pas le cas de notre référentiel de formation), alors que le FLP peut être destiné à des jeunes se préparant à l'exercice de la profession, en voie de professionnalisation. « *Ce sont souvent des personnes qui se perfectionnent en français (ou l'apprennent pour la première fois) dans le but de s'intégrer à un cadre de travail en français (soit en France, soit à l'étranger dans une structure française)* » (MOURLHON-DALLIES F., 2008 : 73).

Le schéma ci-après, réalisé par MOURLHON-DALLIES F. (2008 : 29) témoigne de l'évolution de la notion de la langue de spécialité sur un temps un peu large :

Avant 1990	De 1990 à 2000	Après 2000
<i>Vocabulaires spécialisés</i>		
<i>Langues de spécialités</i>	<i>Français de spécialité (droit, tourisme)</i>	
	<i>Communication spécialisée (1990)</i>	
	<i>Langue spécialisée (LERAT, 1995)</i>	
	<i>Textes spécialisés (CUSIN-BERCHE, 1997)</i>	
	<i>Discours spécialisés (MOIRAND, de 1990 à 2000)</i>	
		<i>Discours professionnels (MOIRAND)</i>
		<i>FLP (MOURLHON-DALLIES, 2006)</i>

1.1.2.6 Le Français sur Objectif Universitaire

Un autre concept qui a commencé à gagner du terrain dans le champ de la didactique des langues étrangères et qui n'est qu'une déclinaison du FOS est celui de FOU (Français sur Objectif universitaire). La vulgarisation de ce terme est faite par le fameux livre de MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. *Le Français sur Objectif Universitaire* en 2011. Selon eux, le FOU a les mêmes démarches que le FOS mais il vise à préparer les apprenants à suivre leurs études dans un cadre universitaire en langue étrangère.

Les cours de FOU ont pour objectif de développer une compétence universitaire chez les apprenants étrangers dans une période limitée. Un public qui veut apprendre non le

français mais plutôt du français pour agir dans les différents milieux universitaires : suivre des cours, prendre des notes, élaborer un plan de recherche, rédiger une thèse, rédiger un article, préparer un exposé, prendre la parole devant un public a besoin. Cette compétence universitaire comporte essentiellement deux composantes : connaissances linguistiques et une certaine compétence méthodologique.

Afin de mettre en évidence l’histoire de l’enseignement des langues à des fins spécifiques, nous proposons ce tableau, ci-dessous, qui comporte les différentes appellations du FOS, leurs dates d’apparition, leurs priorités didactiques et les méthodologies d’enseignement-apprentissage qui les conviennent le plus.

Appellation	Date d'apparition	Principe de base	Méthodologie d'enseignement
Français, Langue de Spécialité (Français Scientifique et Technique)	1963-1973	Priorité à la maîtrise du lexique et quelques règles de grammaire	SGAV ; français fondamental ; grammaire-traduction
Français Instrumental	1970	Priorité à la lecture des textes	Méthode par lecture
Français Fonctionnel	1975	Priorité aux besoins de communication (Analyse des besoins de l'apprenant / actes de parole/ objectifs)	Approche communicative
Français sur Objectifs spécifiques (FOS)	1980	Analyse des besoins de l'apprenant/ acte de parole/ objectifs	Approche communicative
Français Langue Professionnelle (FLP)	2006	Priorité aux compétences professionnelles	Approche post-communicatif
FOU	2011	Priorité aux compétences universitaires	Approche communicative et post-communicative

Tableau 1 : Historique du FOS

1.1.2.7 Quelle appellation choisir pour notre référentiel de formation ?

Après une lecture minutieuse de ces appellations, nous sommes arrivée à la conclusion qu'il n'y a pas une appellation qui correspond exactement à notre situation de travail. Nous

sommes partagée entre quatre appellations qui conviennent partiellement à notre cadre du travail :

- Français Langue Professionnelle : nous avons pensé d'abord au Français Langue professionnelle parce que les apprenants se serviront de la langue française dans le futur pour exécuter des tâches professionnelles pendant leur travail comme technicien de laboratoire médical en Syrie. Mais cela ne correspond pas totalement à la définition de MOURLHON-DALLIES F. (2008) qui exige également que le travail devrait être tout exécuté en français et pas seulement une partie du travail.
- Français sur Objectifs Spécifiques : j'ai tenté de me situer par rapport à la définition du FOS présentée par MOURLHON-DALLIES F. (2008) et celle de PARPETTE C. (2004) présentée ci-dessus, parce que ce français va être utilisé dans le pays d'origine (Syrie) concernant l'exercice de quelques tâches seulement. Mais ce français, selon leur définition, concerne le plus souvent des personnes déjà insérées dans le monde du travail et que la durée de la formation est courte. mais nos étudiants sont universitaires en train de se professionnaliser ou plutôt de se spécialiser et la formation va durer deux semestres. Ainsi, cela n'a pas notre cas.
- Français de Spécialité : puisque les apprenants sont un public universitaire, la formation est à long terme, elle touche un domaine ou une spécialité dans sa globalité, nous avons pensé au Fspé. Mais cela ne correspond pas non plus tout à fait à notre cas, selon la définition de PARPETTE C. (2004) et CUQ J.-P. (2004) et CARRAS C. (2007) présentée dans la partie théorique ci-dessus : les objectifs de notre formation ne sont pas virtuels mais ils concernent bien le profil de sortie du leur métier au futur en France et en Syrie (si les étudiants ont décidé de faire des stages dans les hôpitaux français pendant leur études supérieures en France ou s'ils ont décidé de rester en Syrie et exercer leur métier dans des laboratoires médicaux où certaines tâches ne se font pas qu'à travers la langue étrangère).
- Français sur Objectif Universitaire : nous ne nous situons pas non plus dans le cadre du FOU. C'est vrai que notre programme sera adressé aux étudiants universitaires en train de se spécialiser mais cela se fait par nécessité professionnelle et non pas pour développer une compétence universitaire : prendre des notes, faire un plan, écouter un cours de spécialité en français...

Aussi, pour nous échapper de cette jungle d'appellations et ne pas entrer dans les subtilités des fragmentations de ce domaine d'enseignement à des fins spécifiques, nous avons décidé d'utiliser le terme FOS comme étiquette large de ce domaine d'enseignement à des fins spécifiques.

1.1.3 Problèmes de définition : multiples visages d'un même objet

Le français fonctionnel, le français de spécialité, le Français sur Objectifs Spécifiques, le Français sur Objectif Universitaire, le Français Langue Professionnelle, nombreuses sont les appellations qui se sont succédé ces cinquante dernières années pour désigner l'enseignement d'une langue étrangère à des fins spécifiques. Cet enseignement met en jeu un ensemble de désignations ayant chacune une spécificité mais entre lesquelles il n'est pas toujours évident de se situer précisément. « *Au plan notionnel, pour qu'un nom ait droit au titre de terme, il faut qu'il puisse, en tant qu'élément d'un ensemble (une terminologie), être distingué de tout autre* » HOLTZER G. (2004 :8).

Ici, nous consistons à mettre à jour les critiques de quelques didacticiens ayant posé les problèmes soulevés par ces différents désignants. HOLTZER G. (2004 :9) S'interroge : « *Les dénominations existantes recouvrent-elles des contenus significativement différents ? Ont-elles un noyau sémantique (partiellement) commun et si oui, quels sont précisément les éléments de sens partagés ?* »

« En principe, la définition doit s'appliquer au terme défini et pas à d'autres. Or l'une des grandes difficultés auxquelles on est confronté dans l'étude de terminologie concernant l'enseignement de français à des publics spécifiques que ce soit dans les années 1970 ou dans la période actuelle, est de différencier avec précision les mots servant à nommer et donc à distinguer avec clarté les notions auxquelles ces mots renvoient ».

Citation 3. HOLTZER G. (2004 :9)

Elle continue en disant que le FOS est « *un faux objet neuf* » et « *peut être considéré comme un avatar (sans doute pas le dernier) du français fonctionnel, avatar façonné par les évolutions qui font qu'il n'est plus tout à fait le même mais pas tout à fait différent* » (HOLTZER G., 2004 : 20-21). Toutes ces appellations, depuis le Français Fonctionnel, ont pratiquement les mêmes principes didactiques de base sous plusieurs étiquettes : c'est un enseignement qui répond aux besoins du public et non pas aux vœux des enseignants, il est

structuré en fonction des objectifs spécifiques ; cet enseignement, dit fonctionnel-notionnel, organise le contenu de ses programmes sur la base des fonctions langagières : acte de parole, situation d'intégration...

« Il apparaît assez clairement, du moins on l'espère, que les termes le français fonctionnel, le français de spécialité, le français sur objectifs spécifiques sont différents noms de baptême pour une même notion puisque ces trois notions sont composées des mêmes objets centraux : besoins, objectifs, publics, situation, langue spécialisée ».

Citation 4. HOLTZER G. (2004 : P.22)

Ainsi, l'enseignement du français à des fins spécialisées n'est pas une notion véritablement nouvelle. Selon elle (2004), la nouveauté est la promotion de l'expression, qui se lexicalise, comme appellation générique du domaine. C'est un peu comme si le FOS appartenait à l'usage actuel et le français fonctionnel à une période passée. Le discours de la didactique des langues à des fins spécifiques est un lieu où s'interpose le discours politique, le discours institutionnel et celui de la didactique. Ce dernier colore *« diversement le sens des notions véhiculées et accentuent le caractère brouillé du paysage notionnel »* (HOLTZER G., 2004 :10).

HOLTZER G. avance que le terme FOS, calqué sur l'expression anglo-saxonne *Languages for specific purposes*, était mal traduit. En anglais, l'accent est mis sur la préposition *for*, et par conséquent, sur la finalité ou le but visé alors que le terme français *« semble plus statique »* (2004 :21) à cause de l'utilisation de la préposition *sur* au lieu de *pour* ou *à*. Il faut dire plutôt *Français pour Objectifs Spécifiques* ou *Français à des Fins Spécifiques*.

Le terme *Français Fonctionnel*, la vraie racine du FOS, était également la cible des critiques de COSTE D. (1980) qui a remis en cause l'ambiguïté de l'adjectif *fonctionnel*. Pour lui, *Français Fonctionnel* semblait inadéquat, il était plutôt préférable d'utiliser *« enseignement fonctionnel du français »*, *« pratiques fonctionnelles »*, *« approche fonctionnelle »*, ou même *« français pour objectifs spécifiques »*. C'est un terme qui a été promu en son temps par des décideurs politiques du Ministère des Affaires Etrangères et non pas par des didacticiens spécialistes, alors le FF a *« une coloration plus politique que scientifique »* (COSTE D., 1980 : 27).

Nous nous permettons d'ajouter que le Français Instrumental qui répond aux besoins universitaires des étudiants (accéder à la documentation scientifique en français) ainsi que le Français Langue de spécialité (mettant l'accent sur les terminologies comme entrée centrale dans une spécialité) pourraient être également les anciennes étiquettes du Français Fonctionnel puisqu'ils contiennent la même idée de fonctionnalisation.

1.1.4 La démarche-type du FOS selon MANGIANTE et PARPETTE

La démarche-type d'élaboration du programme FOS, selon PARPETTE C. ET MANGIANTE J.-M. (2004), comporte essentiellement cinq étapes :

1^{ère} étape : La demande de formation

Procéder à une analyse approfondie de la demande de la formation linguistique est considéré comme le point de départ de la conception de tout programme FOS. De cette demande, nous identifions le public concerné, le but de la formation, les conditions de la formation, le niveau des apprenants, leurs nationalités etc. Selon MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004), à ce stade, il nous faut faire la différence entre deux logiques de formation : celle de l'offre (FS) et celle de la demande (FOS).

« Un organisme demande à l'institution d'enseignement d'assurer une formation linguistique à un public particulier avec un objectif précis de formation, dans des conditions particulières de durée, d'horaires, voire de coût, etc. »

Citation 5. MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004 : 7)

2^{ème} étape : L'analyse des besoins

Cette phase se fonde sur une analyse pointue des besoins personnels des apprenants ainsi que ceux de l'institut demandeur de la formation. Les besoins ne se limitent pas aux seuls besoins communicatifs langagièrement : linguistique, pragmatique, discursif et socioculturel, mais aussi on doit y ajouter les savoir-faire professionnels.

Il s'agit également de recenser les situations langagières que les apprenants vivront à l'issue de leur formation et qui sont à l'origine de la demande de programme. Cette phase prend également en considération l'arrière-plan culturel des discours échangés dans ces situations, lequel participe pleinement à la réalisation de la communication.

« L'enseignant (ou l'équipe d'enseignants) chargé de la formation essaie de déterminer les besoins de formation, c'est-à-dire les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants et donc les connaissances et les savoir-faire langagiers qu'ils auront à acquérir durant la formation. Cette opération se réalise en plusieurs temps : au tout début du processus, dès que la demande de formation est formulée, puis de façon régulière, au fur et à mesure que le concepteur découvre les situations visées ».

Citation 6. MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004 : 7)

D'après MANGIANTE et PARPETTE (2004), l'analyse de la situation professionnelle est une analyse évolutive puisqu'elle n'est pas effectuée seulement à un moment précis. Le concepteur commence à analyser la situation dès qu'il reçoit la demande et au fur et à mesure de la réalisation du programme. Le concepteur du programme de Fos doit trouver les réponses aux questions suivantes :

«- 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 ?

- A quelle manière ?

- Que lira-t-il ?

- Qu'aura-t-il à écrire ? ».

Citation 7. MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004 : 22)

Ces différentes phases d'analyse des besoins (analyse du public / recenser les situations de communication) conduisent le concepteur du programme à formuler des hypothèses. Ces dernières sont à vérifier sur le terrain par les outils suivants : des grilles d'observation et des questionnaires adressés aux apprenants ainsi que l'institution concernée.

3^{ème} étape : La collecte des données

Pour PARPETTE et MANGIANTE, *« cette étape est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche. D'une part, parce qu'elle confirme et complète, voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur, laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas attestée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et*

discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique » (2004 : 46).

Le concepteur connaît plus ou moins bien les situations cibles sur lesquelles il aura à travailler. C'est pourquoi il lui faut entrer en contact avec des acteurs du milieu concerné, s'informer sur les situations de communication, recueillir des informations, collecter des discours, etc. Le concepteur du programme effectue, dans cette étape, un travail sur le terrain.

4^{ème} étape : L'analyse des données

Cette étape pour MANGIANTE J.-M. & PARPETTE C. (2004) constitue une démarche irremplaçable pour repérer le lexique spécialisé, les structures linguistiques, les marqueurs énonciatifs et les tournures les plus circulées dans les différents types du discours en question. Les données recueillies peuvent prendre des formes diverses : conversations avec prises de notes, enregistrements audio ou vidéo d'échanges langagiers in situ, documents écrits.

« Pour l'enseignant-concepteur, le degré de familiarité avec les situations cibles est différent d'un cas à l'autre. Les prévisions qu'il peut faire sur les contenus de formation varient dans les mêmes proportions, d'où la nécessité d'analyser attentivement les données recueillies pour connaître les composantes des situations de communication à traiter. Une grande partie des discours collectés sont nouveaux dans le cadre de la didactique des langues et n'ont pas fait l'objet d'analyse. Il faut donc s'interroger sur leurs contenus et leurs formes ».

Citation 8. MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004 : 7)

5^{ème} étape : L'élaboration des activités du programme

A partir des données collectées et analysées, l'enseignant-concepteur décide quelles situations de communication à traiter dans le programme, quelles connaissances culturelles à étudier et quels savoir-faire langagiers à développer. Le tout est directement impliqué dans cette dernière étape pour établir des dispositifs didactiques adéquats aux attentes du public.

« La classe est l'aboutissement de toute la démarche de réflexion sur les besoins, de recherche d'informations sur le domaine, de collecte des données et de constitutions de documents pédagogiques. 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 ».

Citation 9. MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004 : 79)

1.1.5 Critique de RICHER sur la démarche-type de MANGIANTE et PARPETTE

La démarche-type de MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) est la cible de critique de RICHER J.-J. (2016). Pour lui, en France, *« la didactique du français sur objectifs spécifiques est plongée dans un état patent d'atonie depuis la parution de l'ouvrage de MANGIANTE et PARPETTE (2004) qui a été pris comme référence intangible en matière de FOS »* (2016 :11). Il remarque que leur modèle d'élaboration de formations FOS à travers ses cinq étapes s'est imposé au point d'avoir fait tomber dans l'oubli des modèles antérieurs, tel celui de Simone Eurin BALMET et M. HENAO de LEGGE (1992). Ces anciens modèles prenaient en comptes dans leur analyse des besoins, les paramètres suivants que MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) ont négligé dans leur analyse de la situation : *la demande institutionnelle ; la demande sociale ; la demande des apprenants ; le profil socio-culturel des apprenants ainsi que des enseignants ; les besoins langagiers et non langagiers des apprenants ; les situations de communication à maîtriser dans la langue cible ; les domaines scientifiques ; les ressources et les contraintes financières, matérielles et humaines ; les ressources et les contraintes de temps ; l'environnement éducatif ; l'environnement socio-culturel.*

Pour lui, MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) réduisent l'analyse de la demande de formation à la question de savoir si la formation relève du français de spécialité ou du français sur objectif spécifique. Une analyse doit être prolongée par les points suivants :

« - une nécessaire analyse institutionnelle permettant d'identifier l'origine de la demande et éventuellement d'éviter une démarche technocratique d'élaboration des formations avec un mode d'imposition par le haut, de la hiérarchie vers les employés dans lesquelles les apprenants peinent à s'investir faute d'y retrouver leurs besoins et attentes, d'envisager les points d'appui ou les éventuels blocages à la mise en place de la formation : « Repérer les acteurs en jeu est donc une nécessité pour l'ingénieur de la formation. (...). Dans ce système d'acteurs, chacun a ses objectifs et ses attentes, dictés tant par l'institution, la place dans

l'organisation que par ses propres priorités. » (Ardouin 2010 (3e éd ; 1er : 2003) : 37).

- par une interrogation sur la faisabilité et le réalisme du projet de formation en termes de volume langagier accordé à la formation, en termes financiers et humains (il convient notamment de se poser la question : l'institution de formation a-t-elle le personnel compétent et disponible pour assurer la formation ?) ; ce que les Anglo-saxons appellent le means analysis : « An important strand in the development of needs analysis is the attempt to adapt language courses to local situations ; in other words, to accommodate what are frequently seen to be « 'constraints », e.g. cultural attitudes, resources, materials, equipment, methods. This approach has been called means analysis “R.R. Jordan, English for Academic Purposes, CUP, 1997 – 7e edi2005

- par une étude des finalités de la formation pour l'entreprise demandeuse : est-ce afin d'accroître les compétences du personnel ? Une simple réponse à une obligation légale de formation sans aucune retombée professionnelle ou financière pour les personnes à former ? Un moyen de masquer un plan de licenciement (une éventualité qu'évoque Mourlhon-Dallies [2008a : 193]) ? Dans ce dernier cas, se pose alors une question éthique d'acceptation ou de refus d'élaborer une telle formation porteuse de ce type de visée, certes moins pour le concepteur de formation, et l'enseignant, qui ne disposent tous deux souvent que de peu de marge de manœuvre, que pour le(s) responsable(s) de l'institution de formation. Et la dimension de l'éthique, que nous rencontrons à ce stade ne se pose pas seulement qu'au moment de l'analyse de la demande, mais est récurrente dans des formations qui ont tendance à verser facilement dans un technocratisme oublieux des valeurs humaines : ”but is clear that much LSP work is an ethical minefield, and management of the different priorities need to be a feature of contract negotiation and planning.(Collin-Kies, D. Hall, S. Moore, 2015: 83)».

Citation 10. RICHER J.-J. (2016:13)

De même, pour lui, la notion de besoin n'est pas bien questionnée par MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004). Il est indisponible, pour construire un programme, de distinguer entre un besoin, un souhait, un désir, un intérêt et une motivation. Il faut aborder la question de comment définir les besoins pédagogiques. De plus, le modèle de MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) ne distingue pas vraiment entre besoins objectifs et besoins subjectifs ⁵ alors que la prise en compte, partielle, de ces derniers est importante pour maintenir la motivation des apprenants. D'autre part, pour eux, déterminer les besoins de formation signifie déterminer les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants. Cette façon de faire « entraîne une limitation des besoins aux seuls besoins langagiers. Toutefois, afin de rester objectif, il faut reconnaître que MANGIANTE et PARPETTE font mention des besoins culturels quelques pages plus loin (2004 : 23), mais sans plus développer, alors que la prise en compte du culturel en FOS est fondamentale » (RICHER J.-J. (2016).

Il continue sa critique en posant que la situation de communication est appréhendée à l'aide d'une série de questions très simples : « 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 ? » (MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004 : 22). Alors, par cela, la notion de situation de communication est limitée à son unique dimension langagière et sémantique, le lien entre langage et action n'étant pas pris en compte. Une autre facette des besoins, dans l'ouvrage de MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004), est passée sous silence, c'est la relation entre besoin, objectif et contenu de la formation. Il faut « attendre la fin de leur ouvrage pour que ce lien soit affirmé : “ Le grand intérêt du FOS sur le plan méthodologique réside, à notre sens, dans la cohérence, le lien explicite qu'il établit entre besoins des apprenants et objectifs de cours (2004 : 158) ”. Il continue en avançant que « lorsque ce lien est enfin mentionné, aucun avertissement n'est émis sur une démarche méthodologique trop linéaire qui

⁵ Deux notions à définir plus tard.

procéderait par enchaînements consécutifs étroits : besoins = objectifs = contenus » (RICHER J.-J. (2016).

Une autre critique est adressée au modèle de l'analyse du discours proposée par MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004). Pour RICHIER J.-J., on trouve une absence de la notion de genres de discours⁶. Surtout qu'avoir « *une compétence professionnelle signifie avoir la maîtrise tant en compréhension qu'en production des genres en circulation dans le domaine professionnel (...) sur le plan didactique, la notion de genres de discours saisissant des spécificités textuelles aussi bien matérielles que sémiotiques, linguistiques et culturelles autorise un enseignement/ apprentissage holistique qui facilite pour les apprenants une meilleure compréhension et/ou production des textes en circulation dans leur domaine d'activité* » (RICHER : 2016)

MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) ont annoncé qu'à la dernière étape de la conception du programme FOS (élaborer des activités) « *le FOS se rapproche le plus des démarches adoptées en FLE* » (2004: 79). RICHIER J.-J. (2016) a critiqué l'idée d'assimiler la méthodologie du FOS à celle du FLE et de retirer du FOS sa spécialité ou plutôt de ne pas considérer le FOS comme une didactique spécifique à part entier⁷.

1.1.6 Mes propres critiques sur la démarche de MANGIANTE et PARPETTE

Trois notions nous sont apparues comme problématiques ou imprécises durant la conception de notre programme : « *analyse du public* », « *analyse des besoins* » et « *analyse du discours* ». Nous reprenons chacune de ces notions du modèle de MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004). à part pour souligner les notions problématiques que le modèle mobilise, les manques qu'il affiche, notamment en matière d'ingénierie de formation.

⁶ Notion à définir plus tard.

⁷ Cette idée est à développer dans le sous-titre : *Existe-il une didactique spécifique au FOS ?*

Dans l'analyse du public, le modèle présenté par MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) ne nous a pas aidé à faire une analyse pointue du public ni à comprendre la situation didactique de notre futur programme, il nous paraît d'une trop grande simplicité. Il n'était pas suffisant de nous interroger sur l'âge, le sexe, le niveau de maîtrise du français, les langues étrangères parlées etc. pour bien comprendre le contexte de notre programme, il nous a fallu poser les questions suivantes : *Par qui la formation est demandée ? Quel est le problème auquel la formation doit répondre ? Quelle place accordée à la langue française dans le système éducatif syrien ? Quel est le vrai besoin du public syrien ou plutôt quelle est la vraie demande de la société syrienne ? Quel est le degré d'accord des acteurs sur la caractérisation du problème ? Quelles sont les représentations du peuple syrien face aux langues étrangères ? Quelle est la place de la langue arabe dans l'enseignement du FOS ?*

Nous allons voir dans la deuxième partie du travail, d'une part, une analyse de la politique linguistique du pays, des besoins de la société syrienne, de la mentalité de la société (enseignants ainsi qu'apprenants) face aux langues étrangères, du passé socioculturel du public, de son environnement éducatif, de la place de leur langue maternelle dans l'enseignement du FLE et du degré de proximité de sa langue maternelle et la langue cible, de sa culture d'enseignement-apprentissage (prendre cela en compte afin d'éviter des chocs des cultures scolaires).

Dans l'étape de l'analyse du contexte professionnel du métier visé, MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004).ont négligé la place cruciale du référentiel de métier qui était le premier contact, pour nous, pour comprendre le monde du métier avant d'entrer en contact avec les acteurs professionnels. Nous avons besoin de comprendre la profession avant d'entrer en contact vif avec les acteurs professionnels du terrain. Par l'analyse du référentiel de métier concerné, nous avons pu déterminer pour la première fois les compétences professionnelles du métier. Autrement dit, l'identification des besoins en compétences ne peut être réalisée qu'à travers ce référentiel, puis cette analyse du référentiel a été complétée par l'élaboration de questionnaires et d'interviews.

Nous avons eu un problème en matière d'ingénierie curriculaire : *Quelle est la place du référentiel de métier, référentiel de compétences langagières et référentiel de formation dans la conception des programmes FOS ?*⁸ Pour combler ce vide dans la démarche-type de MANGIANTE et PARPETTE (2004), nous nous sommes appuyée sur le livre de ROEGIERS X. (2010) ; un livre parle des démarches de l'ingénierie des référentiels de formation pour un public professionnel.

La problématique suivante que le modèle de MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) n'a pas résolu, c'était comment transformer ce besoin social professionnel extrait du recensement des situations de communication professionnelle en un objectif exploitable pédagogiquement et comment l'analyser. Ici, nous nous sommes basée sur le travail de Le BORTERF G. (2011) pour analyser les compétences professionnelles (les macro-tâches) en savoir-faire professionnels (les micro-tâches) : il a expliqué comment définir le besoin et le transformer en objectifs pédagogiques évaluables (être capable + un verbe d'action évaluable).

Finalement, le modèle de l'analyse du discours, présenté par MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004), a négligé la notion du genre du discours. *Qu'est-ce que c'est un macro-acte et micro-actes et comment les traiter et les transformer en référentiel de compétences langagières ?* L'absence de cette idée nous a créé, dans la suite de notre démarche, un problème dans la manière d'organiser les unités du référentiel de formation. Aussi, pour régler ce problème, nous avons utilisé le livre d'ADAM (2011) pour analyser les genres de discours. Puis, pour le côté extralinguistique du discours à étudier, on a dû compléter notre analyse du discours par l'étude des phénomènes suivants : modalités d'inscription des protagonistes de l'énonciation, appareil formel du discours, stratégies discursives, tension, attitude... en nous appuyant sur les travaux de : (BENVENISTE E., 1974), (MAINGUENEAU D., 1999), (PECHEUX M., 1969), (CHARAUDEAU P., 2001) et (MOIRAND S., 1990).

⁸ Notions à définir plus tard.

1.1.7 Existe-t-il une didactique spécifique au FOS ?

Au sein des milieux didactiques, nous constatons l'existence d'une vision partagée par plusieurs spécialistes du FOS tels que PORCHER L., DROUERE M. qui s'accordent sur l'idée suivante : il n'y a pas un français sans objectifs spécifiques, « *il n'y a aucun domaine qui ne soit fonctionnel* » confirme PORCHER L. (1975). Toutes les situations de communication requièrent un français spécifique, quel que soit le domaine concerné : littéraire, quotidien, technique, scientifique, économique... Pour eux, le FOS n'a pas développé de méthodologie spécifique mais il s'est moulé dans les divers courants méthodologiques du FLE. Certains chercheurs ont exclu la littérature du champ du FOS ce qui apparaît, pour eux, infondé ; il n'y a pas de fracture entre le FOS et le français littéraire ou autre. Aujourd'hui, on n'apprend plus une langue pour la langue mais pour agir avec cette langue.

« D'une manière générale, il n'y a plus d'autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. [...] Et, d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique ? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète ».

Citation 11. DROUERE M. et PORCHER L., (2003 :8)

Ainsi, le FOS est dénué de toute particularité par rapport au FLE. L'accent est mis sur la fonctionnalité des apprentissages, sur une commune préoccupation entre le FOS et le FLE envers les besoins et les objectifs que ce soit le domaine. Alors, le FLE comme le FOS semblent relever d'un enseignement fonctionnel du français. Le Français Fonctionnel est un enseignement qui organise le contenu de ses programmes non en termes de formes linguistiques comme le faisait l'approche structurale, mais en termes de fonctions que les éléments linguistiques remplissent dans un acte de parole. Le contenu des programmes, dans cette optique, sera fonctionnel s'il est adéquat à la situation d'apprentissage et aux objectifs des apprenants.

Une autre partie de chercheurs s'intéressant au FOS tel que RICHER J.-J. (2008), voit que le FOS doit être conçu en tant que domaine spécifique à part entière pour les trois raisons suivantes : son discours spécialisé, la particularité de ses acteurs (enseignants/apprenants) et sa méthodologie d'enseignement-apprentissage. Ce sont les trois paramètres qui justifient de

considérer le FOS comme une didactique spécifique à part entière. Ces trois paramètres sont les trois pôles constitutifs du triangle de toute situation d'enseignement/ apprentissage : la méthodologie (relations pédagogiques), l'objet (langue de spécialité) et l'enseignant/apprenant.

1.1.7.1 Langue de spécialité

Langue commune, langue courante, langue usuelle, langue quotidienne sont des termes souvent donnés comme des équivalents de la langue générale. Conformément aux paroles de CABRE M.T. (1998 :115), la langue générale est « *constituée par un ensemble diversifié de sous-codes que le locuteur emploie en fonction de ses modalités dialectales et qu'il sélectionne en fonction de ses besoins d'expression et selon les caractéristiques de chaque situation de communication. Cependant, au-delà de cette diversité foisonnante, toute langue possède un ensemble d'unités et de règles que tous ses locuteurs connaissent. Cet ensemble de règles, d'unités et de restrictions qui font partie des connaissances de la majorité des locuteurs d'une langue constitue ce qu'on appelle langue commune ou générale [...]* » CABRE M.T. (1998 :115).

Alors, *Qu'est-ce qu'une langue de spécialité ? En quoi diffère-t-elle d'une langue générale ?* Les langues de spécialité font partie intégrante de la langue générale puisqu'elles utilisent la même syntaxe que la langue de référence et y empruntent son vocabulaire de spécialité. La langue générale est « *un réservoir général où puisent les différentes langues de spécialité* » PICH et DRASKAU (1985 : 3). Le Dictionnaire de didactique des langues définit les langues de spécialité comme une expression générique désignant les langues « *qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier*» (GALISSON & COSTE (dir.), 1976 : 511). Autre définition donnée par LERAT P. (1995) à la langue de spécialité comme « *l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées* ».

Selon RICHER J.-J. (2008 : 17), la langue de spécialité est « *un technolecte autonome caractérisé par une sélection et un certain usage de moyens linguistiques, soit comme une variante de la langue générale se distinguant de cette dernière par une fréquence de certains termes, de certaines structures* ». Les langues de spécialité ne se singularisent pas seulement au niveau phrastique mais aussi par la présence des genres de discours ou des actes de paroles spécifiques pour chaque domaine. Ces genres de discours sont porteurs de règles textuelles

qui constituent la particularité de chaque acte par une fréquence d'apparition de certaines formes syntaxiques.

« Si les langues de spécialité comportent une spécialité, cette dernière ne réside pas seulement dans le lexique, ni dans la syntaxe comme le pensait la recherche sur les langues de spécialité dans les années 60/70, mais elle est à chercher dans les genres de discours spécifiques suscités par chaque domaine professionnel et dans le lien étroit entre langue et action qu'impose le monde contemporain du travail ».

Citation 12. RICHER J.-J. (2008 : p.20)

Dans les domaines de spécialité, la langue est souvent liée à l'action. Les actes de langage constituent les actes de base du travail. *« Si les actes de parole 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. »* (CECR, 2000 :15). Alors, en ce qui concerne le FOS, il ne s'agit pas d'une langue particulière mais d'un discours spécialisé, d'usages particuliers de cette langue dite générale. Enseigner le FOS, c'est enseigner un type de discours distingué par ses marques linguistiques, c'est apprendre à décrire ; à informer ; à définir ; à expliquer, etc. dans tel ou tel domaine de spécialité.

1.1.7.2 Acteurs du FOS

Les particularités du FOS sont aussi à rechercher dans ses acteurs : enseignants/apprenants. Du côté des apprenants, ils sont majoritairement adultes et manifestent une perception claire de leurs besoins restreints à un domaine langagier précis. Ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs de la formation.

Du côté des enseignants, ils se retrouvent écartés entre connaissance de la langue pour laquelle ils ont été formés et la connaissance du domaine professionnel dans lequel on leur demande d'intervenir. Ils sont à la fois enseignants et concepteurs d'un nouveau matériel pédagogique. Pour construire leur programme, ils sont obligés d'entrer dans un nouveau domaine professionnel qu'ils méconnaissent et de découvrir ses acteurs, les situations dans lesquelles ils vivent et les actes de parole qu'ils produisent.

1.1.7.3 Méthodologie d'enseignement-apprentissage du FOS

La méthodologie d'enseignement-apprentissage du FOS constitue une autre marque distinctive pour RICHER J.-J. (2008) ; elle s'inscrit pleinement dans les approches post-communicatives. Cette inscription dans l'approche poste-communicative propose un apprentissage fondé sur la réalisation des projets et des tâches authentiques au lieu d'exercices scolaires éloignés des situations réelles. Ces techniques de classe visent à reproduire des savoir-faire professionnels. Dans le cas des programmes du FOS, l'évaluation doit avoir lieu sur le terrain ou du moins en lien avec le terrain pour qu'elle soit considérée comme valable. L'évaluation en FOS a, avant tout, une dimension d'ordre social. RICHER J.-J. (2008) avance que la méthodologie du FOS se distingue de celle du FLE par la primauté des besoins/objectifs proches du réel socio-professionnel. C'est l'analyse de besoins faite sur le terrain et la concentration sur les activités-clés de la profession qui spécialisent le FOS du FLE :

« Ainsi le FOS met-il un accent particulier sur la notion de besoins/objectifs. Alors que les besoins langagiers en situation scolaire sont peu aigus, difficilement spécifiables, alors qu'en situation de FLE non scolaire les besoins spécifiques des apprenants ne sont pas toujours réellement pris en compte (faute de temps/ de moyens/de personnels qualifiés/pour des raisons de coûts financiers, ce qui se traduit par des propositions de formation de compromis où l'apprenant ne trouve pas toujours son compte), en situation de FOS, l'identification et la prise en compte de ces besoins communicatifs précis sont centrales, ce qui confère au FOS une de ses caractéristiques fondamentales ».

Citation 13. Richer J.-J. (2008 :23).

Chapitre 1.2 : Quelles implications didactiques du FOS ?

1.2.1 Fondements fonctionnels

Apprendre, dans une perspective fonctionnelle, signifie « *passer d'une structure-problème à une structure-solution, c'est réorganiser et restructurer le champ mental. Comme l'a écrit OLERON (1964), le problème est une structure, la solution une nouvelle structure, qui naît de la transformation de la précédente* » (MINDER M., 2007 : 175). L'enseignement fonctionnel est loin d'une simple distribution de savoirs. Cette didactique permet de promouvoir l'activité de la recherche chez l'apprenant ; elle exploite des situations fonctionnelles, tient compte des objectifs et des intérêts, investit des savoirs prérequis, en développe d'autres pour atteindre un résultat identifiable.

La didactique fonctionnelle, dont le FOS adopte les démarches, se calque sur les processus de l'apprentissage spontané de l'être humain qui s'interroge sur son milieu et cherche par curiosité des solutions aux problèmes auxquels il est confronté. Elle se résume en cette phrase « *pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire* » (MINDER M., 2007 : 115). La procédure générale de cet enseignement fonctionnel, comme l'a montré MINDER M. (2007 : 112), se traduit par les trois étapes suivantes :

1. L'apparition d'un problème : « *lorsqu'apparaît un besoin dont la satisfaction ne s'opère pas ni de façon automatique, ni automatisée, l'individu se trouve alors confronté à un problème* » MINDER M. (2007 : p. 112). Dans cette situation-problème, l'apprenant n'a aucune réponse toute prête à sa disposition, la réponse ne s'impose pas simplement, mais elle sollicite une recherche ou une série d'actes pour la trouver. Ce problème, comme source de tension, crée ce qu'on appelle la tension didactique qui introduit un déséquilibre et place l'apprenant dans une « *situation-impasse* » où son modèle d'action antérieure ne fonctionne plus. Il lui faut modifier ses anciennes représentations pour atteindre un nouveau comportement réadaptatif.
2. La transformation du besoin en intérêt : « *Le besoin non satisfait automatiquement pose donc un problème à l'individu, mais se présente aussi, pour reprendre le terme de AEBLI, comme le « dynamogénisateur » de la conduite, puisque c'est lui qui suscite directement ou indirectement nos comportements* » MINDER M. (2007 : p. 112). Le

comportement réadaptatif n'est pas directement déclenché par un besoin mais il se déploie sous l'action d'un intérêt. La situation-problème mobilisatrice pose un problème qui active un besoin, ce dernier éveille et polarise l'intérêt en fonction de l'objectif didactique. Cela va impliquer l'apprenant à répondre à ces intérêts par l'investissement de ses capacités et de ses compétences afin de fournir une solution adéquate au problème et d'atteindre les objectifs didactiques cibles.

3. L'activité réadaptative : dans la démarche de réadaptation, MINDER M. (2007 :113) a fait la distinction entre « *le niveau de l'effectuation, qui exprime une solution déjà connue avant que le problème se pose* » et celui « *de l'apprentissage, qui implique que la solution n'est pas connue, et qu'elle doit donc être découverte ou inventée* ». La procédure consiste alors à confronter les apprenants à un problème-défi qui les concerne et les désadapte, et tel qu'il ne pourra être résolu qu'en acquérant le comportement-cible ou terminal prévu par le dispositif didactique.

De cette situation-problème fonctionnelle va naître la tâche défi pédagogique que le concepteur-enseignant du FOS doit identifier afin de la proposer aux apprenants. Les compétences-objectifs sont nécessairement exploités suite à une analyse exhaustive de la situation problématique. On veille à ce que le problème posé soit significatif et représentatif de la sphère de préoccupation de l'apprenant.

Voir le schéma suivant qui montre que le comportement A est le besoin dégagé de la situation sociale et comment ce comportement se transforme en comportement B (objectif final) :

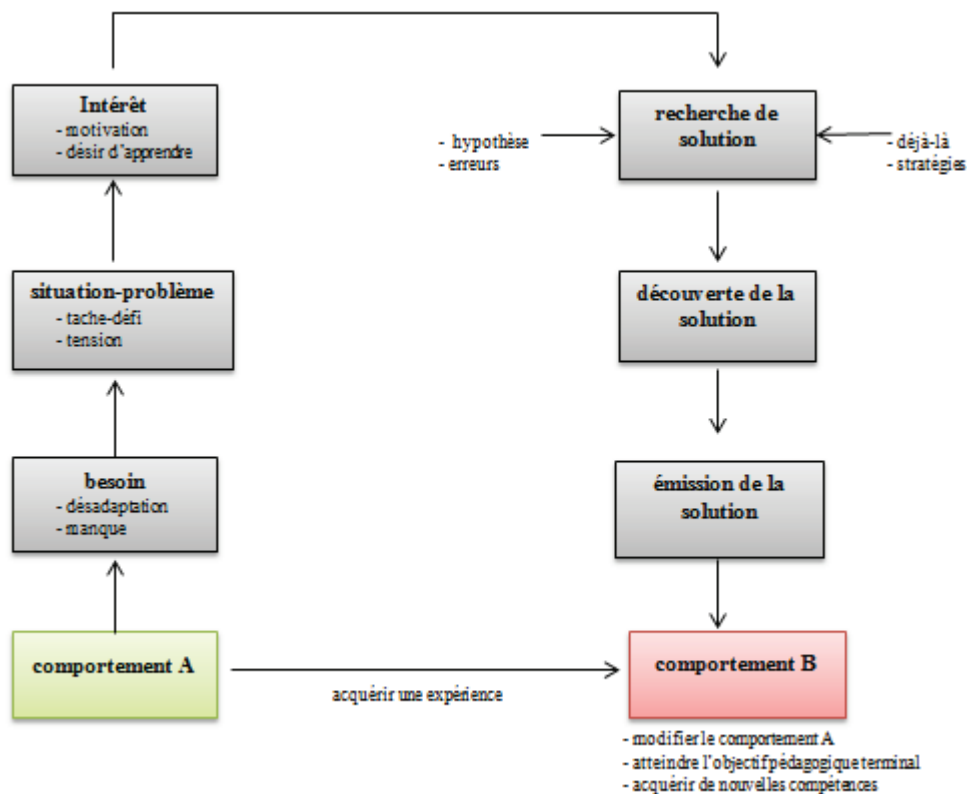


Figure 1 : Procédure de l'apprentissage selon la didactique fonctionnelle

1.2.2 Perspective actionnelle

Dans les années 1950, la pensée portée sur la langue a été une pensée de type structural. La langue était vue comme un ensemble de structures dont il faut connaître les règles de sa syntaxe pour être capable de l'utiliser. A partir des années 1970, la pensée sur la langue a été orientée par la théorie des actes de parole. Utiliser la langue, ce n'est pas seulement manipuler ses structures grammaticales, mais aussi véhiculer des sens conformes à l'intention de communication dans laquelle on se trouve. Le changement fondamental que les approches communicatives ont apporté de la langue, c'est que l'on apprend la structure en communiquant non pas l'inverse. Dans les années 2000, avec l'arrivée de la perspective actionnelle, la langue ne sert plus seulement à communiquer, mais elle est un outil pour exécuter une action ou une activité sociale (CECR : 2000).

L'approche actionnelle qui s'impose comme autre vision du monde et qui ouvre une nouvelle ère dans l'histoire de la didactique des langues vivantes, est créée pour répondre aux nouveaux besoins de la société européenne de faire du citoyen européen un acteur social, solidaire et (inter)actif (CECR : 2000). C'est une approche à visée socioculturelle, centrée sur

la réalisation d'une tâche "sociale" en langue étrangère. La langue ne sert plus seulement à communiquer, mais elle est aussi un outil de pratique sociale qui permet d'exécuter quelque chose de concret relevant de la vie réelle. Ainsi, l'approche par action a donné à l'apprentissage des langues un nouvel objectif de nature sociale, celui de préparer l'apprenant à agir avec l'autre en langue étrangère.

« *Loin d'une attitude parnassienne de l'art pour l'art ou de la langue pour la langue, la perspective actionnelle implique une approche fondée sur la réalisation de tâche, il s'agit d'agir avec et dans la langue* » (VELTCHEF C., 2009 : 133). Adopter une approche actionnelle dans l'enseignement, c'est adopter une approche par tâche, c'est développer chez les apprenants non seulement des compétences à communiquer langagièrement mais aussi les entraîner à utiliser leurs compétences générales de type : savoir sélectionner et analyser des documents, savoir traiter les informations, savoir réorganiser et réutiliser les informations choisies.

De ce fait, l'approche communicative trouve sa place dans la rubrique du FLE à l'encontre de l'approche actionnelle qui est congruente avec le FOS où la situation de référence est l'action sociale. C'est pourquoi, dans cette partie, il est indispensable de répondre à la question suivante : *Quels sont les implications et les apports didactiques et pédagogiques de l'approche actionnelle dans l'élaboration de programmes FOS ?*

1.2.2.1 Qu'est-ce qu'une tâche dans une perspective actionnelle ?

La tâche est « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe* » (CECR, 2000 :16).

Dans cette perspective, le terme « *tâche à accomplir* » comporte essentiellement quatre composantes : 1) toute tâche se réalise dans un contexte socioculturel ; 2) elle a un problème à résoudre à travers la mobilisation de plusieurs types de compétences ; 3) afin d'atteindre un but ; 4) et d'avoir un résultat identifiable (langagier ou extra langagier).

Dans ce sens, « *toute tâche n'est pas seulement ni nécessairement communicationnelle* » (COSTE D., 2009 : 17). Elle peut être de type aussi bien linguistique que cognitif, à titre d'exemple : L'apprenant qui demande un café dans un restaurant, devrait passer d'abord par plusieurs activités langagières et non langagières pour obtenir le résultat d'avoir un café qui est considéré comme un résultat de l'ordre non langagier.

Le Cadre Commun de Référence pour les Langues pour les langues a distingué trois grands types centraux de la tâche auxquels l'apprenant prend part :

a) Les tâches de pré-communication pédagogique : Elles sont « *constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes* » (ROSEN E., 2009 : p. 7). Ce genre de tâches est éloigné de la vie réelle, vise à développer les compétences linguistiques de l'apprenant et correspond à ce que l'on appelle traditionnellement exercice de grammaire.

b) Les tâches pédagogiques communicatives : elles ont pour objectif de développer prioritairement les compétences communicatives langagières. Leur origine revient aux approches communicatives, elles se fondent sur la nature interactive de la classe (jeux de rôle). Elles ont un caractère plus complexe que le type précédent et normalement elles portent sur la mobilisation des actes de parole dans un contexte donné.

c) Les tâches proches de la vie réelle ou les tâches « cibles » : elles ont un caractère complexe, authentique ou simulé de la réalité. Leur but ne réside pas seulement dans le développement des compétences communicatives mais également dans d'autres types de compétences. Elles ont pour objectif de faciliter l'accès à la vie réelle tant quotidienne que professionnelle.

Ces trois catégories du concept de tâche forment toutes ensemble une continuité. Les deux premières, considérées comme tâches intermédiaires ou micro-tâches, se réalisent en classe et servent finalement à exécuter la macro-tâche ou la tâche proche de la réalité. Dans notre programme FOS, nous allons adopter la classification du CECR de la notion de tâche.

Cela nous amène à une ancienne classification qui correspond totalement à celle présentée par le CECR. Mais cette ancienne classification utilise des termes classiques que nous connaissons tous : *tâche, activité et exercice*. BOUCHARD R. (1985), BESSE et

PORQUIER (1991) ont travaillé sur la distinction entre ces trois termes. Nous pensons que le CECR a adopté les mêmes définitions de ces trois termes en changeant juste la terminologie.

L'exercice, appelé dans le CECR la tâche *pré-communication pédagogique*, comme unité minimale d'apprentissage, répétitive, limitée, scolaire et peu communicative, est lié étroitement à un travail sur la langue. Il est considéré comme une tâche assez éloignée de la vie réelle. Selon BESSE et PORQUIER, l'exercice réfère à « *une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux apprenants et évaluée par lui* » (1991 : p.121).

Les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'activité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'effectivité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement. Bouchard R. (1989 :60-69)

L'exercice est un travail axé sur la forme. Il est pensé comme une étape basique à laquelle on ne pourrait pas échapper puisqu'elle prépare l'étudiant à réaliser des tâches plus complexes, alors que les activités ou *les tâches pédagogiques communicatives* sont à mi-chemin entre l'exercice et la tâche finale, donnent « *un caractère plus réaliste* » (BOUCHARD R. 1985 :70) que les exercices et par conséquent, elles sont utiles et nécessaires pour exécuter la tâche finale proche de la vie réelle.

« Bouchard (1985), pour sa part, propose une intéressante distinction entre exercice, activité et tâche. Il considère que la différence entre exercice et activité est celle qui existe entre usage et emploi : travail sur la langue pour la langue et travail sur des activités plus réelles, où ce qui est en jeu est l'usage de la langue à des fins de communication ; la tâche est alors une activité qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule ».

Citation 14. MANGENOT F. (2000)

Voici le schéma illustratif ci-dessous qui résume leurs propos :

Marco-tâche

Activité 1	Exercice 1 Exercice 2 ...
Activité 2	Exercice 1 Exercice 2 ...
Activité 3	Exercice 1 Exercice 2 ...

Figure 2 : Définition de la notion de la macro-tâche

Dans l'approche actionnelle, tout est considéré comme tâche, exercice à trous autant que les simulations globales, « *dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable* » COSTE D. (2009 : p.17), ce que nous trouvons un peu exagéré.

1.2.2.2 Les caractéristiques fondamentales de la tâche

a) Action et Motivation dans la tâche

Tout usage de la langue se réalise en situation sociale, les actes de parole s'inscrivent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui leur donnent leur signification. Cette tendance actionnelle, selon COSTE D. (2009), inscrit l'apprentissage dans une dimension sociale en tant qu'action humaine. La théorie de l'action, expliquée par SPRINGER C., confirme le propos de COSTE D. :

« Les théories de l'activité nous invitent à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social. L'action est vue comme une spécialité humaine de transformation et/ou de représentation du réel. La médiation instrumentale, qu'elle soit matérielle ou idéale, est essentielle pour agir sur le réel. On part ainsi du postulat que l'activité humaine suppose une volonté, une intention. Elle implique aussi des modalités de coopération, car c'est à travers la relation aux autres que se constitue la conscience individuelle de l'activité. Si l'expérience sociale est bien sûr personnelle, elle ne peut se réaliser et se formaliser qu'à travers la communication et l'interaction avec les autres et grâce à divers instruments et outils ».

Citation 15. SPRINGER C. (2009 : 26)

Approche actionnelle, apprentissage par tâche, pédagogie du projet, toutes ces dénominations confirment que l'action, imposée en particulier par la tâche proche de la vie réelle, donne une signification à toutes les activités langagières. Dans ce sens, la tâche a la capacité de mettre en complémentarité les composantes communicationnelles d'une part et les composantes non langagières d'une autre part.

« L'action en contexte social peut comporter la mise en œuvre d'activités langagières (réception, production, interaction, médiation) qui elles-mêmes sont analysables en termes de réalisation/compréhension d'actes de langage (remercier, demander une formation, protester, etc.) et de genres (conférence, éditorial, débat, etc.). Mais l'action comporte le plus souvent aussi des activités autres que langagières : se déplacer, manipuler des outils, etc. ».

Citation 16. COSTE D. (2009 : p.15)

Cette situation-problème a une fonction motivante parce qu'elle mobilise le plaisir de chercher et le désir de trouver, comme dit FREUD « *apprendre, c'est investir son désir dans un objet de savoir* ». L'individu ne s'implique dans l'action que s'il en obtient quelque chose en retour. « *Il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable* » (GOULLIER F., 2006 : p. 21).

b) Progression et complexité dans la tâche

Les tâches proches de la vie réelle ou celles de la simulation globale sont qualifiées autrement par les « *macro-tâches* » ou les « *supra-tâches* ». Leur existence nécessite la mise en œuvre de différentes tâches élémentaires appelées aussi « *micro-tâches* » ou « *sous-tâches* » (COSTE D., 2009). Les *micro-tâches* sont considérées comme décomposition de la *macro-tâche*, c'est un passage obligatoire qui répond à une progression bien réfléchiée pédagogiquement. Elles ont pour objectif de reconstruire petit à petit les compétences pour que l'apprenant soit capable d'exécuter la *macro-tâche*. Choisir les paramètres de la mise en ordre des *micro-tâches* dépend des « *objectifs visés dans telle ou telle phase du cursus* » (COSTE, 2009 : 20). « *Toute micro-tâche doit être mise en relation avec l'ensemble ou les ensembles dans lesquels son exécution réussie trouvera à s'insérer et pourra être remobilisée* » (COSTE D., 2009 : p.18).

Cette échelle de micro-actes est, bien entendu, relative à la complexité de la tâche globale qui comprend des enjeux de la réalité. La complexité de la tâche relève de quatre facteurs, selon BERARD E. (2009 : P.40), « *des compétences doivent être mises en jeu pour accomplir une tâche, des stratégies auxquelles l'apprenant doit faire appel, de la nature de la tâche elle-même et de sa possible décomposition en étapes ; par exemple, rédiger un texte argumentatif à un niveau C1 peut inclure les tâches suivantes : lire des textes pour se documenter sur un sujet/ lister les idées personnelles sur le thème/ faire un plan du texte/ rédiger et relire* ». Ainsi, la tâche finale doit être adaptée et faisable au niveau des apprenants.

c. Autonomie dans la tâche

Dans la tâche, l'apprenant est lié à une pratique autonome puisque c'est à lui seul de traiter la situation-problème et d'effectuer la production. Il lui appartient de trouver les ressources et les démarches nécessaires à mobiliser pour trouver la solution adéquate correspondant à l'objectif de l'apprentissage. Tout cela se réalise progressivement sans aide extérieure. Si l'enseignant lui dit quels outils matériels ou intellectuels il doit utiliser, ça sera une simple application. Le choix des outils adéquats à la tâche à réaliser fait donc partie intégrante de la réalisation de la tâche complexe. Bref, l'apprenant devient l'acteur de son apprentissage.

1.2.2.3 Quelles différences entre l'approche actionnelle et communicative ?

L'approche actionnelle est apparue au fil de l'histoire de la didactique des langues à la fin des années quatre-vingt-dix. Elle a développé, complété et enrichi les notions de l'approche communicative en constituant avec elle un continuum et non pas une rupture, une évolution et non pas une révolution. Dans cette perspective, l'approche actionnelle met ses racines dans l'approche communicative ; mais *quelles sont les différences entre ces deux méthodologies ?* Cette différence nous amène également à la différence entre le FLE et le FOS.

a) Au niveau du public visé et de l'objectif de la formation : Dans l'approche communicative, l'accent est mis sur « *parler avec l'autre* ». Elle a pour objectif de former des apprenants capables de communiquer en langue étrangère en tant qu'« *étranger de passage* » alors que la centration de l'approche actionnelle est posée sur « *agir avec l'autre* » (ROSEN E., 2009 : 8), sur le groupe et sur l'interaction collective. Cette dimension collective de

l'apprentissage suppose que l'étudiant devienne un acteur social, un citoyen solidaire et pas seulement un simple apprenant dans la classe.

b) Au niveau de l'interculturalité : L'approche communicative demande une maîtrise de ce qu'on appelle « *regards croisés* » dans une communication interculturelle ponctuelle où chacun respecte la différentiation de l'autre. Dans l'actionnel, on passe de l'interculturel au co-culturel qui signifie plutôt « *co-agir et intégrer l'autre en tant que co-acteur social* » (PUREN C., 2009). Puren continue que : « *Lorsqu'il s'agit non plus seulement de "vivre ensemble" (co-exister ou co-habiter), mais de "faire ensemble" (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances* » (PUREN C., 2002).

« *Une co-culture, c'est précisément l'ensemble des conceptions partagées que certains acteurs se sont créés ou qu'ils ont acceptées en vue de leur type d'action conjointe dans un environnement social déterminé* » (PUREN C., 2009 :162). L'idée de créer ensemble des ressemblances ne signifie pas oublier ou négliger la culture personnelle des apprenants au bénéfice de la culture commune, mais plutôt de les engager à « *pratiquer les conceptions communes lorsqu'ils apprennent avec les autres : nous retrouvons là l'idée de convention, qui renvoie à celle de (contrat didactique)* » (PUREN C., 2009 :162-163).

c) Au niveau des principes théoriques : les tâches complexes sont deux outils méthodologiques qui permettent de mettre en œuvre la perspective actionnelle. Les actes langagiers mobilisés souvent par des activités de jeu de rôle, sont mis au centre des intérêts de l'approche communicative. Enseigner les actes du langage est également compris dans les objectifs de l'actionnel qui ne valorise pas seulement les compétences à communiquer langagièrement, mais aussi les compétences générales et stratégiques de l'individu. Nous avons une valorisation de la dimension cognitive du processus de l'apprentissage que le communicatif néglige.

L'approche communicative passe de la pédagogie de l'enseignement à celle de l'apprentissage. Elle se préoccupe de la théorie de l'acquisition du langage chez l'apprenant au fil de son apprentissage. En revanche, l'apprentissage par tâche partant du principe suivant : « *on n'apprend pas seul mais grâce et avec les autres* », implique une conversion de la culture individuelle à la culture de l'action collective.

d) Au niveau relationnel entre apprenants et apprenants/enseignant : L'actionnel a modifié profondément le rôle de l'enseignant en tant que correcteur des erreurs orthographiques ou syntaxiques pour qu'il devienne le guide. Le schéma suivant réalisé par LIRIA P. (2010) montre la différence des liens relationnels entre le professeur de la classe et ses apprenants dans les deux approches en question :

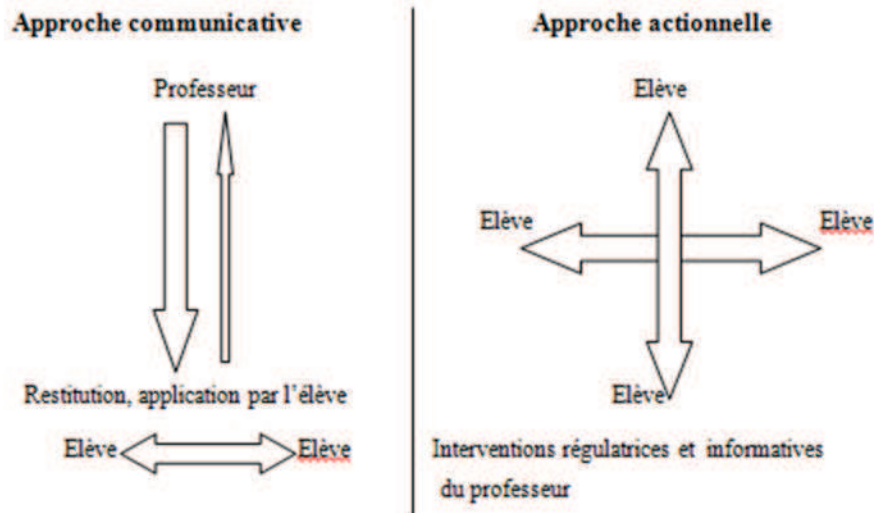


Figure 3 : Différence du niveau relationnel entre FLE et FOS

1.2.3 Approche situationnelle

L'enseignement du FOS est un enseignement situationnel qui se réfère au contexte. Il repose sur le principe selon lequel l'enseignement-apprentissage doit préparer l'apprenant à pouvoir faire face à une tâche proche de la vie réelle ou à *une situation d'intégration*⁹ d'un niveau donné. La situation d'intégration est « *une situation complexe significative dans laquelle l'apprenant doit articuler ses acquis, les mobiliser, les réinvestir dans un contexte donné.* » (ROEGIERS X., 2010 : 40). Mais *il s'agit de quelles situations d'intégration ?*

⁹ Termes de ROEGIERS X. (2010)

Chaque situation d'intégration correspond à une compétence professionnelle ou à une activité-clé. Dans notre travail, les compétences professionnelles sont celles qui se trouvent identifiées dans le référentiel du métier et qui font également l'objet du profil attendu de notre apprenant. La notion de complexité de la situation est essentiellement liée à la segmentation de l'activité-clé (appelée autrement la compétence professionnelle) à des tâches élémentaires ou intermédiaires (des savoir-faire professionnels). Regardons le schéma suivant, inspiré du travail de ROEGIERS X. (2010) :

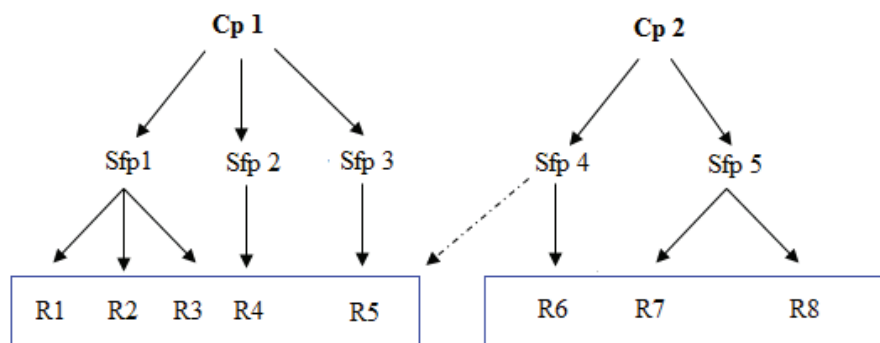


Figure 4 : Compétence professionnelle et ses composantes

- Cp : compétence professionnelle = activité clé = tâche complexe=situation d'intégration
- Spf : savoir-faire professionnel= tâche intermédiaire = activité
- R : ressources = (savoirs, savoir-faire, savoir-être)

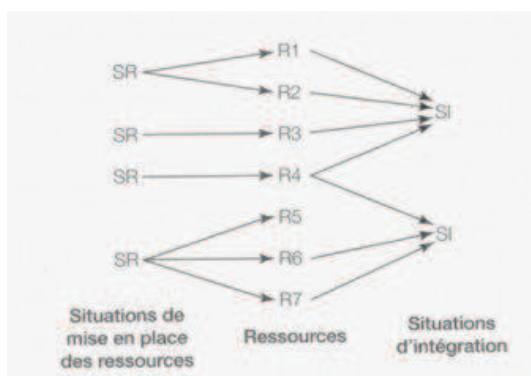
A partir de ce schéma, il est clair que pour faire face à une situation d'intégration, l'apprenant doit disposer de ressources. Le concept de ressource, « englobe tout ce que l'apprenant doit avoir en sa possession pour pouvoir exercer sa compétence, c'est-à-dire pour pouvoir réaliser une tâche complexe, et la mener à bien, en toute autonomie (LE BOTERF, 1995). » (ROGIERS X. 2010 : 43).

C'est sur ce principe que repose une approche curriculaire, appelée la pédagogie de l'intégration, qui met les situations d'intégration au cœur de l'apprentissage. Autour de cette notion s'articule trois autres notions principales : la notion de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être), la notion de situations d'apprentissage des ressources et celle de situation d'intégration. L'apprentissage des ressources est nécessaire pour faire face aux situations complexes.

« 1. Des situations dont la fonction est d'installer des ressources. Il s'agit de mises en situation professionnelles a priori, réelles ou simulées, ou de situations didactiques portant sur l'une ou l'autre ressource particulière.

2. Des situations d'intégration, dont la fonction est d'amener l'apprenant à mobiliser ses ressources pour réaliser une tâche complexe. Il s'agit de mises en situation professionnelles, réelles ou stimulées, qui sont le témoin du profil de sortie.

On peut schématiser de la manière suivante la démarche générale :



Citation 17. ROEGIERS X. (2010 : 46)

Toute approche situationnelle combine, selon ROEGIERS X. (2011), le complexe et le concret, mais il faut veiller à choisir de ce complexe ce qui est évaluable, *le complexe évaluable*¹⁰. Selon lui, *évaluable* signifie *cernable et mesurable*. Le *cernable* désigne les conditions, « ce que l'on évalue doit être compris à l'intérieur d'un contour déterminé. On ne peut pas évaluer le respect de l'environnement par quelqu'un, parce que cela renferme des milliers de facettes. On a donc besoin de préciser ce que l'on attend de l'élève ou de l'étudiants » ROEGIERS X. (2011 : 44). L'adjectif *mesurable* signifie que la situation doit être appréciée par des critères.

Il continue en disant que le *complexe* ne signifie pas nécessairement *difficile*. Mais cette notion de « *complexe* » fait appel « à une combinaison d'une multitude de ressources et

¹⁰ Termes de ROEGIERS X. (2011 : 45)

à une multitude de savoirs et de savoir-faire : leur nombre, mais aussi la manière de les articuler. » ROEGIERS X. (2011 :44)

Par contre, pour lui, le *complexe* signifie nécessairement *nouveau*, « *puisque quelque chose de très complexe deviendrait dans la plupart des cas élémentaire une fois qu'elle aurait été résolue. (...) travailler sur du complexe impose à l'élève ou à l'étudiant l'obligation de trouver lui-même les voies de la production ou de la résolution* » ROEGIERS X. (2011 :44)

Chapitre 1.3 : Les compétences dans le monde du travail

1.3.1 Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ?

De quel concept de compétence avons-nous besoin pour construire notre référentiel de formation FOS ? La compétence comme ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir être est une définition qui remonte aux années 60, mais une telle définition ne permet pas, selon LE BOTERF G. (2011), de répondre à des questions du type « *A quoi reconnaît-on qu'une personne agit avec compétence dans une situation de travail ?* », « *Comment préparer une personne à agir avec compétence ?* » (2011 : 24).

La compétence n'est pas un simple savoir personnel coupé de la vie et de l'action mais c'est *un savoir dynamique* (MINDER M. : 2007) dédié à la gestion de la situation-problème. C'est la capacité comme activité mentale et transdisciplinaire, qui mobilise la compétence pour en faire *un savoir dynamique*.

Alors il faut distinguer entre deux termes : ressources personnelles, dit autrement ressources internes, et compétences. La compétence ne réside pas dans les ressources personnelles à mobiliser : savoirs, savoir-faire et savoir-être mais dans la mobilisation même de ces ressources. D'où vient la question suivante : *Quelle est la différence entre « avoir des compétences » et « être compétent » ?*

« Être compétent : être capable d'agir et de réussir dans les diverses situations professionnelles qui peuvent se présenter dans un métier ou un emploi. Cela suppose que le professionnel concerné sache choisir et mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces.

Avoir des compétences : avoir des ressources pour agir avec compétences ».
« Avoir des compétences est une condition nécessaire mais non suffisante pour pouvoir être reconnu comme « étant » compétent. Une personne peut très bien avoir beaucoup de compétences (ou de ressources personnelles) mais ne pas savoir les combiner et les activer en situation de travail. En ce cas, elle peut être considérée comme « savante » mais non pas comme « compétente » : elle ne sait pas agir avec compétence ».

Citation 18. LE BOTERF G. (2011 : 13)

Ainsi, la compétence est de l'ordre du *savoir-mobiliser* (MINDER M. : 2007) et non du savoir, savoir-faire et savoir être. Cette définition nous permet de simplifier énormément

les débats autour de la notion de compétence. Les dispositifs didactiques du FOS doivent viser à former des professionnels qui non seulement ont des compétences mais savent agir et réagir avec compétence dans des situations de travail.

Alors la question principale sur laquelle il convient de travailler dans cette recherche ce n'est pas *qu'est-ce que la compétence ?* Mais *qu'est-ce qu'un agir avec compétence ?* Mieux nous comprendrons le processus mental qu'une personne met en œuvre pour agir avec compétence, mieux nous pourrons mettre en place des dispositifs de formation adéquats aux besoins du public. Aborder le concept de compétence devient une nécessité dans cette recherche puisqu'une mauvaise définition signifie un dispositif non fiable ayant tant de problèmes.

1.3.2 Qu'est-ce qu'un savoir « *agir avec compétence* » ?

L'agir avec compétence, selon LE BOTERF, est un processus complexe qui désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources en vue de résoudre une situation-problème. Cet agir avec compétence dans une situation professionnelle suppose que l'individu soit capable de :

« mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes par rapport à une situation professionnelle à gérer composée d'une activité à réaliser à laquelle sont associés des critères de réalisation » ;

« en mobilisant des combinaisons appropriées » de ressources internes : savoir, savoir-faire, savoir être, ainsi que de ressources externes, celles de son environnement: internet, ordinateur, bibliothèque ...

« en vue d'atteindre des résultats attendus » (performance ou produit), afin de « répondre à des enjeux ».

Citation 19. LE BOTERF G. (2011 : 28)

On entend par pratiques professionnelles dans la définition de LE BOTERF G. « *le déroulé de décisions et d'actions réellement mises en œuvre par une personne pour faire face aux exigences d'une situation professionnelle* » (2011 : 52). Ces pratiques professionnelles mises en œuvre pour gérer une situation professionnelle sont singulières et propres au sujet. Elles sont organisées par ce que l'on appelle le schème opératoire (capacité). Elles se traduisent par des phrases du type : formuler une hypothèse, planifier une action, gérer un problème, trouver une information. Pour agir dans une situation de travail, on a besoin d'un

double équipement de ressources internes et externes. L'individu doit être capable de mobiliser ces deux ressources par mettre en œuvre des pratiques professionnelles.

LE BOTERF G. (2011) confirme qu'*un agir avec compétence* suppose non seulement un savoir agir à mobiliser développé pendant la formation ou en pratiques professionnelles, mais également un vouloir agir encouragé par l'existence d'un sens donné à la nécessité d'agir avec compétence et un pouvoir agir rendu possible par l'existence des ressources externes (matériels, internet...) comme contexte facilitateur.

Finalement, il convient de préciser que la compétence est une notion non seulement utile mais indispensable pour construire notre programme FOS qui donne une priorité à l'analyse des compétences professionnelles du métier. « *Il ne faut pas oublier que, dans la réalité, la compétence n'existe pas en soi, indépendamment d'un sujet qui la porte et dont elle est indissociable.* » (LE BOTERF, 2011 : 98). Regardons le schéma ci-dessous :

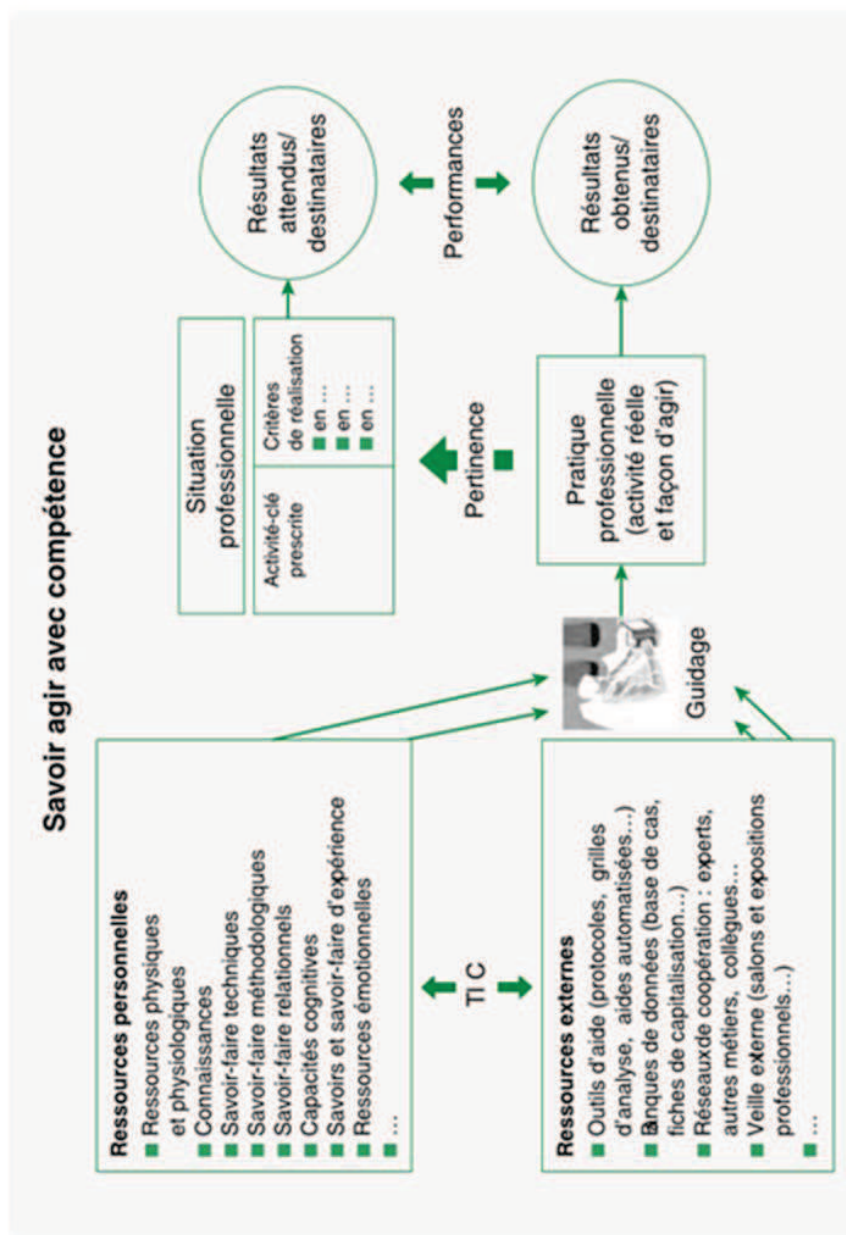


Figure 5 : Savoir agir avec compétence selon LE BOTERF G. (2011 :29)

1.3.3 Quelles compétences à mobiliser en FOS selon le CECR ?

Dans une perspective actionnelle, la compétence naît dans l'action. Selon le CECR les tâches complexes et les projets pédagogiques combinent divers ordres d'activités langagières et non langagières et pour que l'étudiant devienne capable de les accomplir, il doit d'abord mobiliser :

a) Les compétences communicatives langagières : Elles résultent, selon le CECR, de la combinaison de plusieurs composantes :

- Composante linguistique : elle recouvre toutes les connaissances relatives au système de la langue cible qu'elles soient phonétiques, lexicales et syntaxiques.
- Composante sociolinguistique : elle regroupe les savoirs et « *les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (CECR, 2000 : 93) tels que : les proverbes populaires, la notion de statut social, les règles de politesse, les registres de la langue, les marqueurs des relations sociales, les dialectes.
- Composante pragmatique : elle se compose de trois niveaux : discursif, interactionnel et fonctionnel. « *La composante pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/l'apprenant a des principes selon lesquels les messages sont : a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ; b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ; c) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique)* » (CECR, 2000 : 96).

b) Les compétences générales individuelles : Elles « *ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières* » (le CECR, 2000 : 15). Elles se reposent sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. Elles renvoient plus précisément à la connaissance du monde, à l'expérience de l'individu et à ses capacités. Elles sont appelées également dans le paragraphe précédent : ressources personnelles.

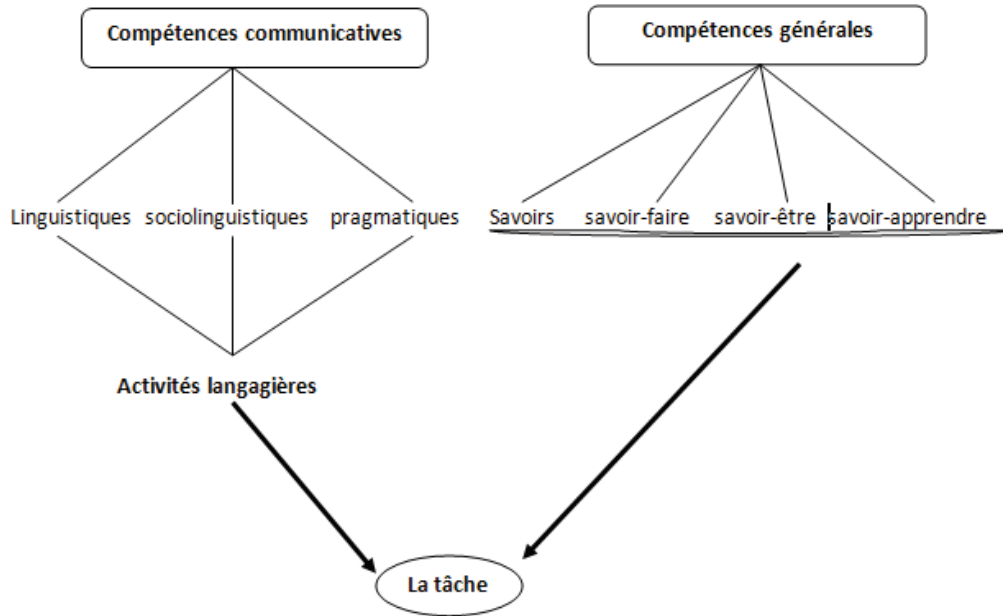


Figure 6 : Compétence de communication langagière selon le CECR

c) Les compétences stratégiques : L'action est une stratégie qui relève du processus cognitif de l'apprenant. Les stratégies mises en place dans la réalisation de la tâche « *sont considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (activités communicatives)* » (le CECR, 2000 : 29). Le CECR a parlé de trois modèles de stratégie : « *a) Planification de l'action ; b) Equilibre des ressources et compensation des déficiences au cours de l'exécution et ; c) Contrôle des résultats et remédiation* » (2000 :29). Bien évidemment, dans les paragraphes précédents, ce type de compétences est l'équivalent du terme « capacité ».

Travailler sur les stratégies de l'apprenant dans cette approche par tâche ne signifie pas rejeter la langue maternelle puisqu'on ne peut pas enfermer chaque langue dans sa logique propre. Au fil de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant emploie ses stratégies en langue maternelle puisque cette dernière fait partie de son intelligence et de son imaginaire. Dans ce cas-là, l'apprenant peut recourir à ses compétences et à sa façon de traiter l'information en langue maternelle pour aller vers la langue-cible en profitant de ce qu'on appelle les compétences transversales.

Il faut noter que l'on peut placer les compétences du traitement de l'information dans les trois rubriques à la fois : celle des compétences générales, celle des compétences communicatives et celle des compétences stratégiques. Les compétences de l'agir sur l'information pourraient être traduites par les actions suivantes : choisir les documents

convenables pour la tâche/ sélectionner et analyser l'information/ réorganiser et réutiliser l'information /avoir des stratégies de filtration et de planification/ profiter des outils de l'environnement/chercher les informations manquantes, etc.

1.3.4 Comment définir un objectif pédagogique ?

La plupart des enseignants syriens travaillent à l'aveuglette, sans la moindre idée des finalités de la tâche qu'ils accomplissent ou des objectifs qui manquent, en général, de précision : soit les objectifs sont souvent centrés sur des savoirs et on peut les considérer comme micro-objectifs, soit la formulation de l'énoncé de l'objectif est imprécise. Les référentiels de formation FOS dans les facultés syriennes gagneraient à travailler sur les énoncés qui expriment l'activité de l'apprenant. Il faut savoir en fonction de quoi les choisir, et comment rédiger les énoncés des objectifs pour mettre en valeur notre référentiel. C'est grâce à la bonne formulation des objectifs du programme ou du cours que le professeur va pouvoir déterminer avec précision le « *Quoi* » enseigner de son cours.

Ce paragraphe nous permet de reconnaître les caractéristiques de tout objectif bien défini (*les apprenants sont-ils capables d'établir une communication ?*), de définir les deux principaux types d'objectifs auxquels on recourt dans le domaine de l'éducation, puis de montrer que les objectifs ne sont pas tous de même niveau : on a des objectifs complexes (objectifs généraux) et des objectifs simples (objectifs spécifiques). Il a également pour tâche de fixer la manière dont doit être formulé un objectif susceptible d'établir une communication. Nous montrons ensuite que la formulation des objectifs est une démarche progressive qui va du général au particulier.

Besoin et objectif sont deux notions qui rendent efficace le processus d'apprentissage. Les besoins humains exploitables par l'action pédagogique nous apparaissent comme des objets à atteindre dans les programmes. Les besoins se traduisent plus tardivement par ce qu'on appelle les objectifs pédagogiques de la formation puis les objectifs se traduisent en contenu. Ce paragraphe souhaite répondre aux questions suivantes : *Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique ? Pourquoi s'en préoccuper ? Comment exprimer des objectifs qui décrivent clairement le comportement que nous désirons obtenir chez notre apprenant ?*

Avant d'établir une formation ou un programme d'enseignement, avant de déterminer la méthode ou le matériel à utiliser, il est important de pouvoir exprimer clairement le but que nous voulons atteindre. Avec la notion d'objectif vient la grande question : *Comment mettre*

au point un enseignement efficace ? L'enseignement n'est efficace que dans la mesure où il atteint un objectif primordial : il doit faire évoluer l'étudiant dans le sens souhaité.

« Un objectif est la description d'un ensemble de comportements (ou de performances) dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétent. Un objectif décrit donc une intention plutôt que le processus d'enseignement lui-même » (MAGER, 2005 : 7). Un objectif bien défini doit répondre à la question : Que doit être capable d'accomplir l'apprenant ? Les objectifs sont la garantie de la transparence du projet pédagogique, ils structurent les démarches de l'enseignement et permettent une évaluation cohérente. L'objectif est valable s'il communique aux autres une image identique à celle que son rédacteur a en vue. Alors, l'objectif décrit le comportement que le maître souhaite voir se manifester chez l'apprenant au moment où cesse son influence sur lui.

Puisqu'un objectif décrit le comportement final de l'action pédagogique, il nous faut pour le définir analyser les composantes de ce comportement. Le comportement est « l'action d'un sujet qui agit sur le monde afin de réduire des tensions ou des besoins, et de s'adapter aux modifications de l'environnement (RAYNAL et RIEUNIER, 1997) » (MINDER M., 2007 : 27). Selon ce dernier, le comportement inclut deux composantes (voir le schéma illustratif 2 : la métaphore de l'iceberg :

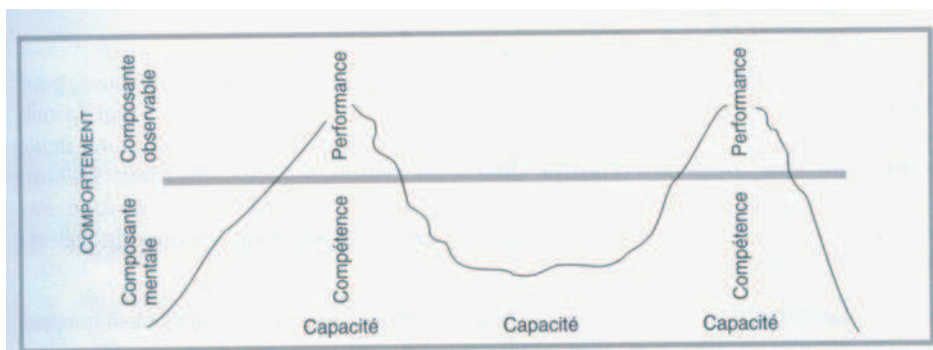


Figure 7 : La métaphore de l'iceberg

1. La première est une composante mentale (représentation) « qui concerne les mécanismes internes de traitement de l'information ». Dans cette composante, on remarque encore deux sous-composantes : la compétence et la capacité. La compétence, c'est **l'objet** du comportement intellectuel, elle « n'est pas un simple savoir notionnel mais un savoir dynamique ». La capacité, c'est « **l'activité mentale** transdisciplinaire à mettre en œuvre pour mobiliser la compétence »,

« c'est la variable **opération**, l'outil qui permet l'acquisition du savoir ».
(MINDER M., 2007 : 27)

2. La deuxième est une composante observable (performance) : c'est « l'action concrète manifestée », c'est le « **produit** », « la résultante visible de l'interaction de la compétence et de la capacité ».

MINDER M. (2007) a présenté l'interaction de ces trois composantes sous la forme de l'équation suivante :

$$\text{objet (compétence)} \times \text{opération (capacité)} = \text{produit (performance)}$$

« Au terme de l'activité, l'apprenant aura amélioré sa compétence X grâce à la mobilisation de la capacité Y, et sera capable de la manifester par la performance Z » (MINDER M., 2007 : 30). Définir l'objectif d'une performance, c'est poser une question du type : Par quelle action l'apprenant montrera-t-il qu'il a acquis ce qu'on voulait lui faire acquérir ? Alors, les énoncés de performance commencent généralement par l'expression verbale « être capable » suivie d'un verbe d'action et non d'un verbe d'état : l'apprenant sera capable de + verbe d'action.

Pour que la définition de l'objectif soit en termes claires, selon MAGER M. (2007), il faut éviter l'utilisation des mots lourds de sens qui portent plusieurs interprétations comme ceux des verbes d'état : apprécier, estimer, comprendre, savoir... Ces verbes « décrivent des états psychologiques ou des jugements abstraits. Apprécier par exemple, n'est pas une action mais ressortit plutôt au domaine de l'intellect ou des sentiments » :

« On connaît malheureusement trop de mots lourds de sens, qui ouvrent la porte à un grand nombre d'interprétations diverses [...] Que voulez-vous dire au juste, lorsque vous affirmez qu'un élève doit savoir quelque chose ? Désirez-vous qu'il soit capable de réciter, de résoudre ou de construire ? En lui demandant de savoir, vous lui dites en vérité bien peu [...]. Il est certes légitime d'inclure des mots comme comprendre ou apprécier dans la définition d'un objectif, mais une telle définition n'est pas assez précise pour être utile tant que vous n'indiquez pas comment vous avez l'intention d'évaluer cette compréhension et cette appréciation [...]. Votre description reste fort sommaire tant que vous n'avez pas défini ce que FERA l'élève lorsqu'il démontrera qu'il a compris ou apprécie ».

Selon CUQ (2005), HAMELINE D. sépare les objectifs en deux principaux types : objectifs généraux et objectifs spécifiques ou et donne les définitions suivantes :

- Objectifs généraux exprimés par «un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage » (CUQ, 2005 : 140). Cet objectif est appelé autrement objectif terminal ou complexe puisqu'il coiffe les énoncés des objectifs spécifiques qui en découlent ou sert de point de départ à leur formulation.

- Objectifs spécifiques ou opérationnels : ils sont issus « de la démultiplication d'un objectif général » (CUQ : 2005 : 140). On peut considérer l'objectif général comme la macro-tâche et les objectifs spécifiques comme des micro-objectifs : savoir, savoir-faire et savoir être ou comme des tâches secondaires que l'étudiant doit savoir accomplir s'il veut atteindre l'objectif général, comme par exemple :

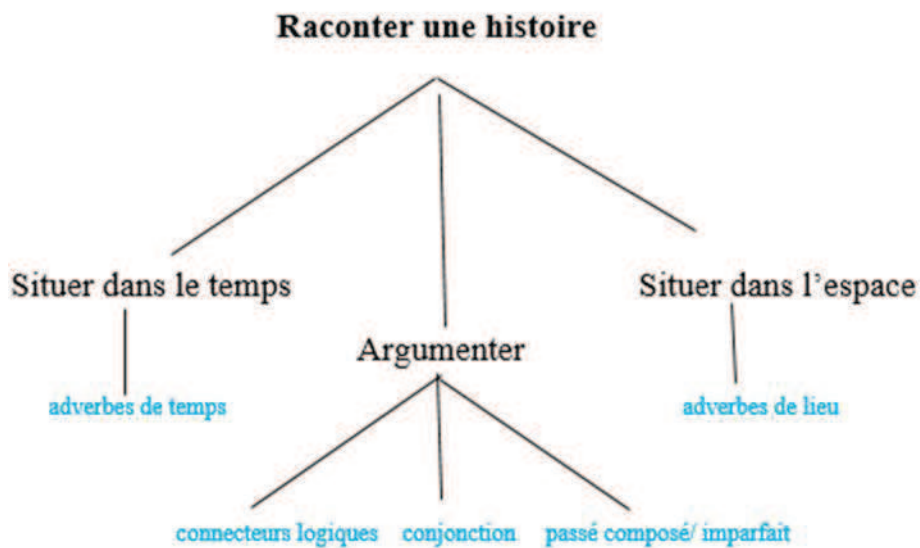


Figure 8 : Objectif général et objectifs spécifiques

Chapitre 1.4 : Ingénierie de formation professionnelle selon la Pédagogie d'Intégration

Les démarches d'ingénierie de formation s'articulent en quatre temps : « *analyser, concevoir, réaliser, évaluer* » (ARDOUIN, 2010 :49). Selon lui, l'ingénierie de formation, développée dans le monde du travail, est définie comme « *une logique de renforcement de l'efficacité de l'action, voire de rentabilité. L'ingénierie cherche donc à se doter des moyens nécessaires et suffisants pour agir dans les meilleures conditions possibles compte tenu des contraintes de l'environnement* » (ARDOUIN, 2010 : 25).

Maintenant c'est le temps de choisir une approche curriculaire pour construire notre référentiel FOS. Ce choix déterminera l'architecture pédagogique de notre référentiel puisqu'il conditionne la manière dont est rédigé le matériel didactique et la façon d'évaluer les acquis des apprenants, les pratiques de la classe. De cette façon, choisir de s'orienter vers un curriculum en termes de compétences, comme dans notre cas, signifie articuler un curriculum de formation autour de compétences orientées vers l'action.

Ce chapitre apporte des éléments de réponse aux deux questions suivantes : *Comment procéder en termes d'ingénierie des dispositifs basés sur la Pédagogie de l'Intégration (PI) pour construire notre référentiel de formation FOS ? En quoi cette pédagogie (PI) permet-elle de faciliter l'intégration des acquis dans l'enseignement du FOS ?*¹¹

1.4.1 Pédagogie de l'Intégration comme approche curriculaire

La Pédagogie de l'Intégration (PI), est définie comme « *approche méthodologique qui aide à construire des curricula de formation : des programmes d'études, des dispositifs d'évaluation, une organisation des apprentissages. Elle relève de l'ingénierie curriculaire : elle définit les contours des apprentissages et de l'évaluation, pour répondre à une politique*

¹¹ La construction de ce chapitre s'appuie essentiellement sur le livre de ROEGIERS X. (2010)

d'éducation ou de formation » (ROEGIERS X., 2010 :39). Elle se propose d'organiser des formations en faisant un équilibre entre le monde du métier et celui de la formation.

La PI est une approche situationnelle qui s'appuie sur un profil de sortie bien contextualisé. Elle « *n'apporte aucun contenu. Elle part des contenus existants proposés par les associations professionnelles, le terrain* » (2010 : 40) et elle se contente d'analyser ces contenus, les restructurer et les articuler en fonction d'un projet didactique. Chaque enseignant a la liberté de choisir la méthode pédagogique efficace pour sa formation. En cela, la pédagogie de l'intégration ne propose ni ne rejette aucune méthode pédagogique *a priori*. Elle définit un ensemble de situations face auxquelles l'apprenant doit être capable de faire face au terme de la formation.

Selon cette pédagogie, la conception des curriculums se repose sur l'articulation de trois niveaux :

1. Niveau de référentiel-métier : ce niveau, appelé autrement le niveau du profil de sortie général ou le profil professionnel, est lié directement avec la commande sociale. Dans cette première étape de l'ingénierie des curriculums, on comprend le monde du métier et on identifie ses principales activités-clés.
2. Niveau de référentiel de compétences évaluables : c'est le niveau du profil de sortie spécifique de l'apprenant, appelé autrement noyau de compétences évaluables. Dans cette étape, on analyse les activités-clés identifiées dans l'étape précédente et on choisit ce qui est enseignable dans la formation visée.
3. Niveau de référentiel de formation: c'est le niveau des ressources. L'apprentissage des ressources ne constitue pas un but en soi, c'est un moyen au service de l'exercice d'une compétence. Autrement dit, la PI considère que les ressources ne prennent du sens que lorsqu'elles sont mobilisées et articulées par l'apprenant dans des situations complexes, en vue d'exercer une compétence (macro-compétence = activité-clé complexe enseignable).

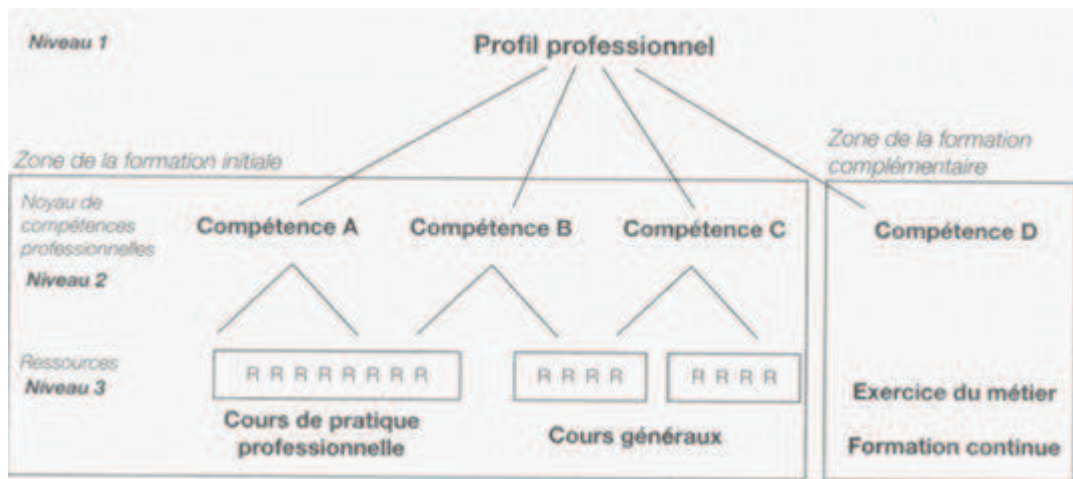


Figure 9 : Les trois niveaux de l'ingénierie des curricula selon ROEGIES X. (2010)

1.4.2 Référentiel : définition et typologies

Dans le langage courant, le terme référentiel désigne « *un système de référence* » (le Petit Robert : 2131). En didactique des langues, un référentiel se présente comme « *un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes* » (CUQ J.-P., 2003 :212). Il répond aux attentes du système politique, économique et technique de la société. Il a trois fonctions : guide, accompagnateur de l'apprentissage et système de repérage au moment de l'évaluation des compétences visées. Il a donc un caractère indicatif et non pas prescriptif : les usagers peuvent s'y référer pour construire leurs activités sans le prendre pour une norme (CUQ J.-P, 2003).

Il existe quatre types de référentiel qui organisent la relation emploi-formation : le référentiel-métier, le référentiel de compétences, le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation.

1.4.2.1 Référentiel-métier

Avant de définir le référentiel-métier, il convient de répondre à la question : *Qu'est-ce qu'un métier ?* Un métier « *constitue un corpus cohérent de savoirs, savoir-faire et savoir-être faisant appel à un ou plusieurs domaines structurés de connaissances et nécessaire à l'exercice de plusieurs emplois d'une même famille* (Le BOTERF G., 2003). *C'est donc un ensemble d'activités professionnelles, regroupant des postes pour lesquels il existe une identité ou une forte proximité de compétences* » (ROEGIER X., 2010 : 25).

Ainsi, le référentiel-métier, appelé autrement le référentiel d'activités, est « *un descriptif des activités professionnelles qui caractérisent un métier donné* » (ROEGIERS X., 2010 : 204). Il permet de décrire « *les grandes orientations du métier (activités, tâches, à partir des fonctions visées)* » (2010 :113), d'établir le profil de sortie général de l'individu postulé à l'emploi (diplômes et compétences nécessaires pour exercer le métier), d'évoquer les conditions générales de l'exercice du métier et de préciser ses caractéristiques.

« Les référentiels métiers sont généralement bâtis de la même manière à savoir : une définition du métier ; les conditions générales d'exercices du métier ; la formation requise pour exercer le métier ; les compétences techniques de base et les compétences associées ; les capacités liées à l'emploi ; les activités spécifiques ; les perspectives d'emploi et les perspectives d'évolution du métier ; les lieux d'exercices du métier ; la rémunération ».

Citation 21. OLLEIK Z. (2010 : p. 2)

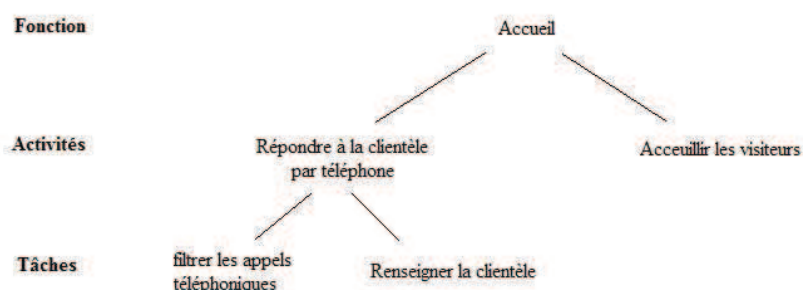
Il doit impérativement être élaboré et validé par les experts du terrain professionnel concerné. C'est un document synthétique, concis, qui se compose en général de 2 à 3 pages, il est rédigé dans une langue claire, concrète et simplifiée à part quelques termes techniques appartenant au monde du métier. Pour les concepteurs de formation FOS, il est la première entrée à l'ingénierie du curriculum, il constitue « *un document contractuel entre le monde professionnel et le système de formation, fixant aux parties concernées l'ensemble des objectifs à atteindre* » (ROEGIERS X., 2010 :111), il rapproche la formation de l'emploi et garantit une meilleure adéquation entre l'offre de formation et la demande du marché du travail. Comme outil d'information, il faut l'analyser pour en extraire les activités-clés (les compétences professionnelles) et les savoir-faire professionnels (tâches).

Le référentiel-métier consiste essentiellement « *à décrire les fonctions, les activités et les tâches relatives à l'exercice du métier* ». Une fonction « *répond à la question : Pourquoi fait-on ce que l'on fait dans le cadre de ce métier ? A quoi sert telle activité, à quoi contribue-t-elle ? Par exemple, la vente, la maintenance, l'accueil sont des fonctions liées à des métiers* » (ROEGIERS X., 2010 :111). Les activités et les tâches expriment ce que la personne doit faire dans le cadre de la fonction.

Les activités-clés, « *correspondent à ce que fait concrètement son titulaire* ». C'est le niveau « *le plus global de la description d'un poste de travail* » et il correspond au niveau de compétences professionnelles, alors que les tâches correspondent « *aux différentes opérations*

qui doivent être effectuées pour réaliser correctement chaque activité », elles constituent les savoir-faire professionnels. Nous clarifions ce qui précède par l'exemple de ROEGIERS (2010) :

« Prenons l'exemple du métier de « secrétaire-réceptionniste. Une des activités liées à la fonction « accueil » du métier consiste à « répondre à la clientèle par téléphone ». Cette activité peut être décomposée en plusieurs tâches élémentaires telles que « filtrer les appels téléphoniques, orienter la clientèle, renseigner la clientèle ».



Citation 22 ROEGIERS X. (2010 :112)

Nous allons suivre, dans la quatrième partie de cette thèse, la même méthode présentée dans le schéma ci-dessus avec l'analyse des activités clés du métier de nos apprenants.

1.4.2.2 Référentiel de compétences

Un référentiel de compétence est la première étape de la réalisation d'un référentiel de formation. Dans un premier temps, on y reformule les compétences visées en partant du profil de sortie général de l'apprenant (référentiel-métier). Dans un second temps, on identifie les ressources qui contribuent à développer les compétences visées. Ici, on distingue deux types de référentiel de compétences :

1. Le référentiel de compétences professionnelles : Il découle du référentiel métier et de l'observation du lieu de métier et il débouche sur le référentiel de formation. Ce référentiel liste « l'ensemble des compétences professionnelles générales requises par l'agent pour exercer le métier » (MANGIANTE, 2007 : 132). Le référentiel-métier et celui de compétences professionnelles sont normalement établis à un niveau politique, par des

professionnels ayant en charge la reconnaissance des acquis. Ce travail ne relève donc pas des capacités des didacticiens des concepteurs des programmes.

« Il s'agit de décliner le référentiel métier en un référentiel de compétences, qui explicite les compétences requises pour exercer le métier. Ce référentiel constitue la base de la partie pédagogique du travail, autrement dit c'est l'interface qui permet de passer du monde du travail au monde de la formation, comme le montre le schéma suivant » :

Citation 23. ROEGIETS X. (2010 :114)

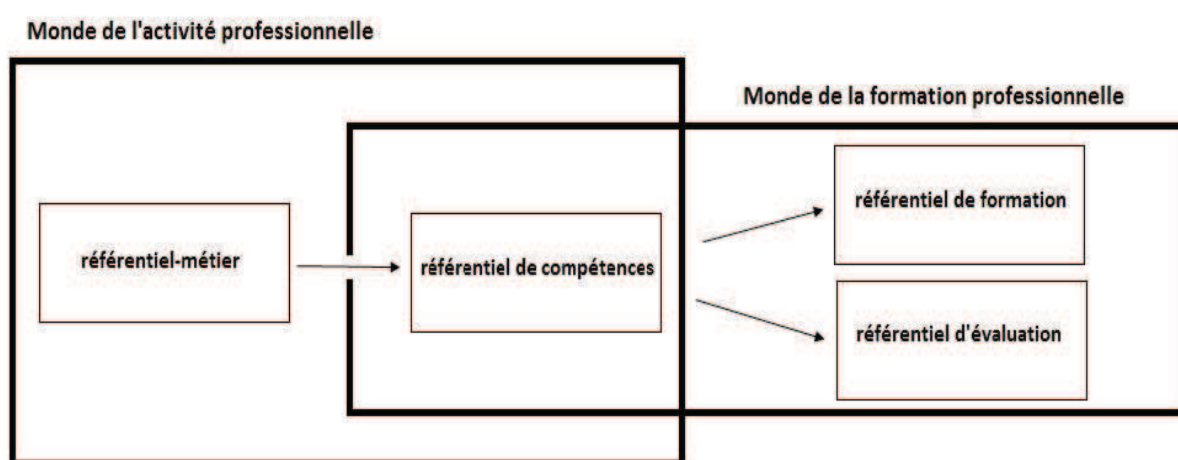


Figure 10 : Passage du monde du travail au monde de la formation en termes de référentiels selon ROGIERS X.(2010)

Ainsi, pour le construire, il nous faut juste lister les activités-clés (compétences professionnelles). Mais ce type de référentiel n'existe pas dans une version définitive pour qu'il soit un matériel didactique. Il faut développer le référentiel de manière à pouvoir organiser concrètement des apprentissages progressifs. Mais comment faire pour le rendre plus accessible aux didacticiens qui ne sont pas des spécialistes du métier. On ne peut pas laisser les énoncés tels qu'ils existent dans le référentiel-métier.

2. Le référentiel de compétences évaluables : c'est le niveau de la construction du *noyau de compétences évaluables* (ROEGIERS, 2010). Il se réalise juste après avoir formulé le référentiel de compétences professionnelles. Il s'appelle également, selon ROEGIERS (2010), le *cadre curriculaire*. « Si on prend l'analogie d'une maison à construire, qui fait l'objet d'une commande (référentiel métier, référentiel de compétences), il s'agit des plans de la maison. » (2010 : 128).

C'est aux didacticiens de le concevoir à partir de la liste de compétences professionnelles faite dans l'étape précédente. Il faut reconstruire les phrases qui expriment les compétences professionnelles et en faire des énoncés qui permettent de rentrer dans la structure des cours et des modules. Il s'agit alors de déterminer les compétences évaluables et ensuite, selon une structure arborescente, dégager les savoir-faire professionnels, dit autrement *paliers des compétences* (ROEGIERS, 2010).

Cette étape divise chaque activité-clé (macro-compétence) en savoir-faire professionnels (tâches élémentaires). Les activités-clés vont être considérées comme les situations d'intégration qui bouclent chaque module dans le référentiel de formation et les savoir-faire font l'objet des leçons du module.

Dans le cas de notre formation FOS, le référentiel de compétences évaluables sera appelé référentiel de compétences langagières. Élaborer un référentiel de langue pour une formation professionnelle « *implique d'articuler la dimension professionnelle et la dimension linguistique, en croisant les aspects langagiers et techniques liés au métier ou au poste du travail en question* » (CARRAS C., 2007 : 48). Pour produire un référentiel de compétences langagières, il faut prendre le côté langagier des activités et trouver les macro-actes puis procéder à l'analyse fine de chaque macro-acte et le découper en ses unités constitutives.

Regardons la figure ci-dessous, qui illustre la place du cadre curriculaire dans les démarches de l'élaboration d'un curriculum. Il articule le référentiel de compétences avec le référentiel de formation et celui de l'évaluation. C'est un outil commun utilisé pour construire le référentiel de la formation ainsi que celui de l'évaluation.

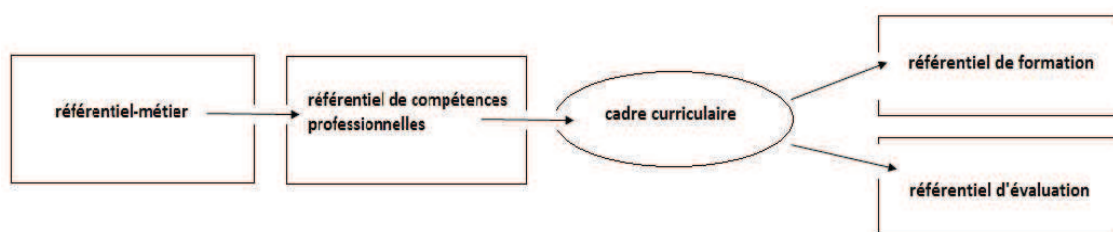


Figure 11 : Place du cadre curriculaire dans l'ingénierie des curricula

1.4.2.3 Référentiel de formation

Le référentiel de formation ou le curriculum de formation, « *c'est la mise en forme pédagogique et didactique d'un référentiel de compétences, qui a déjà fait l'objet d'un cadre*

curriculaire [...] en effet, si le référentiel-métier et le référentiel de compétences sont issus en premier lieu du monde professionnel, le référentiel de formation relève de l'institution de formation, et de l'organisation des apprentissages qui la caractérise » (ROEGIERS X., 2010 : 123). C'est le niveau de la planification de l'apprentissage.

Il a pour objectif de donner une idée précise de l'enchaînement logique et chronologique des apprentissages. Il répond à la question « *Que doit-on faire, à chaque moment d'apprentissage, dans chaque cours ?* » (ROEGIERS X., 2010 : 123). C'est un ensemble structuré qui comprend en termes claires et simplifiées les différents énoncés des compétences et des savoir-faire évaluables. Dit autrement, il regroupe tout ce qui précède en une progression logique. Ainsi, un référentiel de formation concrétise et explicite les compétences comportementales visées en proposant une progression des contenus de formation et une organisation temporelle appropriée.

Le référentiel de formation permet d'exprimer concrètement ce que l'apprenant devrait savoir-faire dans une période déterminée de son apprentissage. Il identifie les objectifs et les contenus du programme, il précise les méthodologies de l'enseignement durant la formation. La démarche consiste à découper les compétences professionnelles (activités-clés) en unités de plus petites tailles (savoir-faire professionnels) et à décider dans quel cours ou quel module chacune peut être traitée. Tous ces éléments nécessaires à faire acquérir durant la formation vont être mis sous forme d'un tableau.

« L'élaboration d'un référentiel de formation se fait en 5 étapes :

- Identifier les situations clés qui mobilisent la compétence ;*
- Identifier les domaines de savoirs nécessaires à la mise en œuvre de cette compétence dans les situations clés.*
- Identifier et organiser les unités d'enseignement*
- Détailler chaque unité d'enseignement*
- Organiser et mettre en cohérence les unités d'enseignement et les distribuer sur le temps de la formation (par semestre, par semaine ou par jour...selon la durée de la formation) ».*

Citation 24. OLLEIK Z. (2010 : p. 4)

1.4.2.4 Référentiel d'évaluation

Le référentiel d'évaluation « *est un ensemble articulé qui précise les modalités du dispositif d'évaluation.* » (ROEGIERS X., 2010 : 147). Il répond à la question : « *Quand un professionnel est-il déclaré comme compétent ?* » (2010 : 148). Il fixe de manière claire les règles de l'évaluation, il dispose d'un noyau de compétences évaluables, qui reflètent les dimensions principales du métier.

Partie II : Analyse des besoins

Cette étape d'élaboration didactique doit être solidement pensée, sinon tout ce qui suit perd une grande partie de son utilité. L'analyse des besoins apparaît pratiquement comme incontournable si l'on veut optimiser l'adéquation entre les contenus d'une formation et le public. Pour définir le contenu de notre programme et identifier les grandes lignes du contexte didactique de la formation, il faut s'interroger sur le profil socio-culturel des apprenants et des enseignants, l'environnement éducatif, la demande sociale, les besoins langagiers des apprenants, et sur les ressources et contraintes matérielles et humaines. Mais avant de commencer à analyser les besoins subjectifs ainsi qu'objectifs de la formation, il convient de comprendre : *Qu'est-ce qu'un besoin ?*

Un grand flou sémantique entoure l'incontournable notion de *besoin* qui, dans sa « *dérive sémantique* », « *indexe des associations d'idées* » liées à « *exigence* », « *désir* », « *envie* », « *manque* », « *nécessité* », « *intérêt* », « *motivation* », « *attentes* » etc. (BESSE H. et GALISSON R., 1980 : 55). Après une analyse pointue des besoins, ces derniers feront ensuite l'objet d'une traduction en objectifs de formation. Ces deux notions complémentaires « *besoin et objectif* » forment le couple noyau du FOS : « *Les besoins font question, les objectifs sont réponse qui doit être adéquate* » (CUQ J.P., GRUCA I., 2009 : 141).

DE KETELE, CHASTRETTE, CROS, METTELIN et THOMAS définissent le besoin comme « *un décalage entre une situation réelle et une situation idéale* » (1988 : 45). BARBIER et LESNE soulignent que « *l'ambiguïté du concept de besoin, liée à ses connotations à la fois objective et subjective : objective, dans le sens où le besoin est censé être le reflet d'une nécessité naturelle ou sociale ; et subjective, dans la mesure où il n'existe qu'à travers le filtre des perceptions de l'individu* » (1977 : 67). Selon ces derniers, le besoin n'est pas une réalité en soi, mais un construit social, un produit dû aux interactions du couple individu-environnement.

D'après GERARD F.-M., ROEGIERS X. et WOUTERS P., le besoin est « *une construction mentale articulée autour de trois pôles distincts mais étroitement liés* » :

- « • *le pôle de la représentation de la situation actuelle, dans lequel le besoin est exprimé en termes de problème, de dysfonctionnement, d'exigence, de nécessité, de défaut ;*
- *le pôle de la représentation de la situation attendue, dans lequel le besoin est exprimé en termes de désir, de souhait, d'aspiration, de motivation ... ;*

- *le pôle de la représentation des perspectives d'action dans lequel le besoin est exprimé en termes d'action à mener ».*

Citation 25. GERARD F.-M., ROEGIERS X. et WOUTERS P. (1992 :34)

L'analyse des besoins a deux fonctions principales : elle est à la fois un processus de *régulation* et *d'anticipation*¹². La fonction de régulation se propose de recueillir les informations nécessaires pour vérifier les hypothèses lancées au début de l'analyse ce qui nous permettra de réguler le processus de la conception du programme. Cette fonction garantit qu'on ne se trompe pas de formation, et plus largement de type d'action. L'autre fonction nous permet de prévoir l'évolution du système en fonction des résultats attendus de la formation. L'analyse apparaît comme le meilleur chemin à suivre pour réduire les écarts entre la situation actuelle et la situation attendue, il s'agit de déterminer quelle est la réponse la plus adéquate pour réduire ce dysfonctionnement.

Notre analyse des besoins se divise en deux grandes phases. La première est consacrée à analyser le passé socioculturel du public concerné et comprendre la mentalité de la société face à l'enseignement des langues étrangères (partie II- chapitre I). La seconde est une analyse pointue du contexte professionnel du métier du technicien de laboratoire d'analyses médicales (partie II-chapitre II). Dans la seconde, on envisage les besoins objectifs de la formation : recenser les situations de communication que le public aura à utiliser dans le cadre de leur activité, alors que la première envisage les besoins subjectifs qui ne sont pas inclus dans les situations-cibles, ceux qui relèvent des motivations de l'apprenant.

Notre analyse du contexte didactique et professionnel est une analyse systémique parce qu'elle consiste à détailler tous les paramètres intervenant dans la situation d'enseignement/apprentissage de notre référentiel de formation (analyse de la société, de l'apprenant, de l'institution, de la profession), des paramètres susceptibles de jouer sur la programmation des contenus de la formation. Bien évidemment, tous les besoins, qui font

¹² Termes de GERARD F.-M., ROEGIERS X. et WOUTERS P., 1992 :33

l'objet de l'analyse, ne se transforment pas automatiquement en objectifs de formation, il est nécessaire d'en tirer les besoins exploités pédagogiquement.

Chapitre 2.1 : Analyse de la situation didactique de l'offre

Nous travaillons comme formatrice des formateurs dans l'Institut Supérieur des Langues vivantes de Homs, nous sommes chargée d'animer trois cours en Master professionnel FLE (le FOS, l'élaboration des programmes, la critique des méthodes). Cet institut se compose essentiellement de trois départements : département d'enseignement de la langue française ; département d'enseignement de la langue anglaise, département d'enseignement de la langue arabe. Il est orienté, dans toutes les universités syriennes, vers la formation universitaire, il s'occupe d'offrir des masters professionnels dans l'enseignement des langues étrangères ainsi que de proposer des cours en LE (anglais, français, russe, chinois, persan, espagnol, allemand...) comme services publics. Ces masters visent les diplômés de littérature arabe, française et anglaise qui voudraient s'insérer dans la vie professionnelle comme des enseignants des langues vivantes. Cet institut s'occupe également de fournir aux facultés scientifiques ainsi que littéraires des enseignants des langues étrangères.

Le système éducatif des facultés syriennes oblige les apprenants à choisir une langue étrangère, l'anglais, ou le français, comme matière à côté de leurs matières de spécialités¹³. Mais nous avons remarqué pendant notre étude de l'affectation des enseignants de FLE (le département de français s'occupe seulement des enseignants de FLE) aux facultés qu'il y a des facultés, comme celle des sciences de la santé et du tourisme ... qui accordent une place particulière aux deux langues étrangères ensemble : anglais et français. Elles obligent leurs apprenants à apprendre les deux langues étrangères : l'une de ces langues sera une langue de spécialité selon le choix de l'apprenant.

¹³ Il est toujours conseillé (ce n'est pas une obligation) par l'administration de chaque faculté de mettre l'accent sur le français de spécialité et non le français général.

Pour bien comprendre la problématique de notre thèse, nous avons décidé de donner des cours de français dans la faculté des sciences de la santé comme enseignante de FLE, à côté de nos cours spécialisés dans l'Institut Supérieur des Langues comme formatrice des formateurs. De cette façon, nous comprenons facilement les besoins du public visé de notre formation à proposer et les besoins de l'institution ainsi que leur logique administrative face aux langues étrangères. Etre en contact direct avec les apprenants, les enseignants-chercheurs et les responsables administratifs de la faculté nous a, finalement, beaucoup aidé à construire les questionnaires de cette recherche et à collecter les réponses des concernés.

Ce chapitre s'interroge sur la place exacte du français dans le système éducatif syrien, et tout particulièrement dans la faculté des sciences de la santé. Afin de répondre au mieux à cette interrogation, nous avons réalisé deux questionnaires. Le premier est adressé au cadre institutionnel de cette faculté (enseignants-chercheurs ainsi que responsables administratifs) (Annexe 4) et le deuxième aux étudiants de la faculté en question (étudiants de 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} année et des licenciés) (Annexe 5). Par ailleurs, à la lumière des données recueillies par ces deux questionnaires, nous justifions l'apparition de la problématique de notre thèse et comprenons l'intérêt et l'utilité d'une telle recherche pour les facultés syriennes.

Le premier questionnaire (annexe 4) adressé au cadre institutionnel de cette faculté (enseignants-chercheurs ainsi que responsables administratifs), s'est divisé en trois parties : informations personnelles, informations relatives à la situation de la langue française dans la faculté des sciences de la santé et la dernière partie était consacrée à recevoir les propositions des enseignants pour concevoir notre référentiel de formation. Ainsi, il avait pour trois objectifs de :

- identifier la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- mettre à jour les vrais besoins institutionnels ainsi que personnels de LE dans l'établissement.
- concevoir un référentiel de formation adapté aux besoins spécialisés des apprenants ainsi que des institutionnels.

Le deuxième questionnaire (annexe 5) adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé, s'est divisé en deux parties : informations personnelles, informations relatives à la

situation de la langue française dans la faculté des sciences de la santé. Les résultats de ce questionnaire nous permettront d'identifier ce que les apprenants ont besoin du français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.

Comme déjà expliqué dans l'introduction, une licence à la faculté des sciences de la santé se fait sur 4 ans. A partir de la troisième année les étudiants se spécialisent dans l'un des sous-domaines suivants : nutrition et diététique (diététicien), kinésithérapie (kinésithérapeute) ou recherches biologiques médicales (technicien de laboratoire d'analyses médicales). Après l'obtention de leur licence, les apprenants font partie de l'équipe paramédicale de l'hôpital. Pour avoir le grade de médecin, ils sont obligés de suivre des études supérieures (master ou doctorat) à l'étranger. Sinon certaines tâches pendant la pratique de leur métier sur le terrain, en Syrie, ne se font qu'à travers des langues étrangères.

Ainsi, notre offre s'adresse aux étudiants de troisième et quatrième année – option : recherches biologiques médicales pour plusieurs raisons : la première est de préparer les jeunes à la poursuite des études supérieures, surtout que leurs études à l'étranger seront accompagnées de stages, et la seconde est de les faire accéder à une qualification ciblée sur leur métier et de promouvoir leur insertion socioprofessionnelle.

Les réponses des questionnaires étaient prises par une rencontre directe et individuelle avec chaque responsable administratif, chaque professeur et assistant dans cette faculté. Ici il faut signaler que les réponses des administratifs comme par exemple le vice-président des affaires scientifiques Dr. Bachir ELIAS (annexe 4.2) qui a fait ses études supérieures en Russie, étaient d'abord rédigés en arabe puis nous les avons traduites en français. Seuls le vice-doyen Dr. Tammam MANZALIT (annexe 4.1) qui a fait ses études supérieures en France et l'assistant-chercheur Ghadir NOFAL qui était scolarisé dans une école évangéliste en français, ont répondu, sans notre aide, au questionnaire en français. Le doyen de la faculté n'a pas eu le temps de répondre à notre questionnaire, mais, par une interview rapide avec lui,

il a bien insisté sur l'idée de faire apprendre à ses étudiants le français de spécialité en disant que « *ça sert à rien le français général pour nous* »¹⁴.

Concernant les réponses des étudiants, l'enquête était faite pendant le dernier jour du semestre. Nos étudiants ont essayé de répondre tout seul en français, je les ai aidés un peu pour le choix de quelques termes, d'où vient la simplicité des phrases. Nous ne voulions pas corriger toutes leurs erreurs, l'essentiel était pour nous le sens de leurs phrases.

2.1.1 Statut des LE dans le système éducatif actuel de Syrie

La seule langue officielle de la Syrie est l'arabe standard moderne. L'arménien, le kurde, le tcherkesse et le turkmène sont également parlés dans le pays par les minorités nationales mais ils n'y ont aucun statut officiel. De nombreux Syriens instruits parlent l'anglais et le français, mais le premier est plus largement compris. La très forte unité linguistique autour de la langue arabe reflète la politique nationale du pays qui se fonde sur le nationalisme arabe. Ce dernier défend la thèse de l'existence d'une seule nation arabe, s'étendant de l'Atlantique au Golfe, selon lequel tous les Arabes sont unis par une histoire, une culture et une langue commune. Depuis cela, le système éducatif syrien s'est orienté vers une arabisation graduelle et a défavorisé l'enseignement des langues étrangères.

Dans les années 80 et 90, le système éducatif syrien proposait aux élèves de choisir une seule langue étrangère à partir de l'âge de 10 ans soit l'anglais, soit le français. Dans le système éducatif syrien actuel, la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe par l'intégration de l'enseignement de deux langues étrangères de grande diffusion : anglais et français, dans les différents cycles du système éducatif. Mais le système favorise l'enseignement de l'anglais parce qu'il est imposé aux élève comme première langue étrangère dès leur plus jeune âge (l'âge de 6 ans) et le français comme deuxième langue étrangère à l'âge de 12 ans.

¹⁴ On ne trouve pas un questionnaire rempli de sa part dans notre annexe.

Ce fait a influencé le choix de la langue étrangère par les étudiants pendant leurs études universitaires. Et bien évidemment la majorité choisit l'anglais, leur première langue étrangère depuis l'enfance. Si nous regardons les réponses des apprenants de la faculté des sciences de la santé à la question suivante: « *Quelle est votre première langue étrangère dans la faculté ? Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1ère LE ?* » (Annexe 5 – question 1), nous remarquons que la grande majorité des étudiants ont choisi l'anglais comme 1ère LE ; ils ont justifié leur choix par les propos suivants : « *parce que c'est la langue de mondialisation* » ; « *pour le cv* » ; « *pour les études supérieures* », « *parce qu'on maîtrise l'anglais plus que le français* » ; « *parce qu'on a commencé à l'apprendre depuis l'enfance* » ; « *parce que l'anglais est plus important que le français* », il y a également une partie d'étudiants qui ne savent pas pourquoi ils ont choisi l'anglais.

En examinant également la réponse de DR. BACHIR ELIAS, Vice - président des affaires scientifiques dans la faculté des sciences de la santé, à la question « *Y aurait-il une possibilité, dans le futur, de donner une matière médicale basique en langue étrangère ? Si oui, en quelle(s) langue(s) ?* », sa réponse était : « *je le souhaite bien !* », mais « *on préfère arabiser tout, c'est notre politique maintenant dans les universités* » (Annexe 4.2 – question 7). Lui, il préfère l'anglais au français parce qu' « *avec l'anglais, il est plus facile de continuer les études et prendre contact avec les universités étrangères, la majorité des articles de recherches est publiée en anglais* » (Annexe 4.2 – question 7).

Actuellement, du fait des liens importants avec la Fédération de Russie depuis les débuts de la guerre contre les djihadistes en 2011, le russe semble devenu de plus en plus important, nous pensons prochainement qu'il va devenir la seconde langue apprise après l'anglais. Le russe commence maintenant à être enseigné dans certains lycées. Pendant ces deux dernières années, les Instituts Supérieurs des Langues des universités syriennes ont ouvert plusieurs classes pour enseigner le russe comme LE suite à la grande demande. Le persan et le mandarin sont également des langues de plus en plus choisies par les universitaires du fait d'échanges importants avec ces pays (missions scientifiques pour les études supérieures / bourses syriennes et bourses offertes de ces pays). Auparavant, il y avait beaucoup d'échanges avec la France mais depuis les sanctions exercées sur le pays à cause de la guerre, tous les programmes d'échanges sont arrêtés. Regardons la réponse de Ghadir qui confirme ce propos (cet assistant va prochainement partir en Chine pour faire son doctorat)

sur la question : « *Y aurait-il une possibilité, dans le futur, de donner une matière médicale basique en langue étrangère ?* » (Annexe 4.4 – question 7)

« Actuellement la faculté nous envoie pour continuer nos études ou bien en Iran ou bien en Chine ou bien en Russie. Ces trois pays nous demandent de continuer nos études chez eux en anglais. Dans quelques années, je pense, on n'aura plus de doctorants diplômés de la France. »

En résumé, la politique linguistique des pays synthétise les choix communs et, d'une certaine manière, les codifie ; les instances pédagogiques (le cas de notre Institut Supérieur des Langues Vivantes) traduisent ces options au niveau des programmes ; les didacticiens, au sein d'une structure pédagogique, concrétisent le curriculum. Selon MINDER M., 2007 : 34) l'élaboration d'un curriculum passe par trois niveaux : le niveau de l'axiologie répond à la question « *Quel homme ?* », le niveau de la finalisation répond à la question « *Quelle éducation ?* » et celui de la didactisation à la question « *Quelles compétences ?* »

2.1.2 De l'observation à la naissance de la problématique

Dans cette faculté, les deux langues : français/anglais, sont intégrées dans leur système comme LE pendant la 1^{ère} et la 2^{ème} année. Lors de l'inscription en 1^{ère} année, les étudiants choisissent celle des deux langues qui sera leur LE1 et celle qui sera leur LE2. La langue 1 est enseignée comme LE pour trois semestres et comme langue de spécialité pour un semestre et la langue 2 est enseignée seulement comme LE pendant trois semestres. Les matières médicales sont toutes, bien évidemment, en arabe. Les professeurs utilisent les langues étrangères dans leurs cours seulement quand il y a des terminologies (annexe 5 – question 4 et annexe 4 - question 4).

La réalité de la situation de l'enseignement des langues étrangères dans les universités syriennes, par exemple à la faculté des sciences de la santé, s'aggrave de plus en plus. Les études faites sur le terrain pour analyser les vrais besoins du public sont rares, à cause du manque de professeurs compétents et disponibles pour assurer une formation FOS ; même s'il

y en a, ils sont très mal payés et personne n'apprécie leur programme à cause de la mentalité des professeurs de l'université qui considèrent la LE comme matière secondaire. Le doyen de la faculté des sciences de la santé¹⁵, le Vice-doyen et le Vice-doyen des affaires scientifiques de la faculté ont tous répondu à la question : « *Dans votre système d'études, considérez-vous la langue étrangère comme matière secondaire ?* » (Annexe 4 - question 3) par « *oui* ». La même réponse est émise par les deux assistants (annexe 4.3 et annexe 4.4), pour eux, la langue étrangère était durant leur étude une matière pour améliorer la moyenne générale.

Mais leurs réponses aux deux questions suivantes alimente notre problématique : a) « *D'après vous, quelle place occupe-t-elle la langue étrangère **dans les études médicales** ?* » Tous les profs (assistants et docteurs) ont répondu par « *primordiale* » et personne n'a choisi « *secondaire* » (annexe 4 – question 5). Tous ont justifié leur réponse par le besoin d'accès à la documentation. b) « *D'après vous, quelle place occupera-t-elle la langue étrangère **dans l'exercice du métier de vos apprenants** ?* » (Annexe 4 – question 6), ils ont également tous répondu par « *fonctionnelle* » et ont négligé les deux autres choix « *primordiale* » / « *secondaire* ». Notre problématique est imposée par **ce décalage entre leurs besoins sur le terrain et les pratiques exercées par l'administration de la faculté** : la langue occupe une place importante dans le domaine médical (travail / études) mais secondaire dans le système d'études de la faculté.

Nous pourrions aussi voir ce décalage par les réponses à la question : « *D'après votre expérience d'enseignant-chercheur ou d'ancien étudiant, considérez-vous la durée de l'enseignement de la langue de spécialité comme suffisante pour vos apprenants ?* » (Annexe 4 – question 2), tous ont répondu par « *non* ». Les deux vices-présidents n'ont pas justifié leur choix, mais les deux assistants qui partiront prochainement pour continuer leurs études à l'étranger ont justifié leur réponse par : assistant 1 « *parce que cette durée ne permet à nos apprenants d'obtenir les terminologies nécessaires pour lire des références dans leur spécialité. Les enseignants de la langue étrangère ne sont pas formés pour enseigner la*

¹⁵ Il a répondu oralement pendant l'interview

langue de spécialité » (annexe 4.4 – question 2), assistant 2 « *ce n'est pas suffisant pour continuer les études. On a besoin de beaucoup de terminologies* » (annexe 4.3 – question 2).

Pour les étudiants de la 2^{ème} année, on remarque qu'ils ne sont pas encore conscients de l'importance de la langue étrangère dans leurs études et la majorité a répondu à la question suivante : « *Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matière secondaire dans la faculté ?* » (Annexe 5 – question 3) par « *oui* » en justifiant leur réponse par : « *parce que ma langue maternelle est l'arabe* » / « *c'est une matière pour améliorer la moyenne générale* » / « *parce que nous on étudie la médecine et non pas la langue étrangère comme discipline* » / « *ce n'est pas important d'apprendre une LE* » / « *ce n'est pas important dans notre spécialité. En Syrie, on voit rarement des gens qui parlent une autre langue que l'arabe* » / « *ce sont les professeurs qui considèrent les LE comme secondaires, ce n'est pas nous* » / « *dans notre spécialité on n'a pas besoin de la langue. Ce n'est pas une matière basique et notre langue maternelle est l'arabe* » / « *parce qu'on est arabe et notre langue maternelle est l'arabe. La communication avec le cadre de la faculté est en arabe même nos matières sont en arabe* » / « *dans notre faculté, les professeurs s'intéressent seulement aux matières médicales et non pas aux LE. Le contenu des programmes de la LE en 1^{ère} et 2^{ème} année sont pas utiles pour nous. Les enseignants des LE nous enseignent les LE de façon très simples. Pour eux c'est une matière secondaire* ».

En revanche, les étudiants de 4^{ème} année et ceux qui sont licenciés sont plus ou moins conscients de l'importance de la langue étrangère dans leur domaine médical et ont répondu différemment (annexe 5.12/ annexe 5.7/ annexe 5.1/ annexe 5.19) : ils ont souhaité suivre une bonne formation en langue de spécialité dans leur domaine parce que dans les pratiques de leur métier leur utilisation est quasiment inhérente à leur travail. Les étudiants de 2^{ème} année ont signalé qu'ils n'ont pas besoin de programme de spécialité. Alors que les licenciés, les étudiants de 4^{ème}, les assistants, les professeurs-chercheurs ont déclaré leur besoin d'avoir un programme FOS pour chaque spécialité à partir de la 3^{ème} année.

Pris entre la nécessité actuelle d'apprendre des langues étrangères pour s'ouvrir à la modernité et le souci de l'arabisation, nous trouvons que l'enseignement des langues étrangères doit suivre une orientation fonctionnelle. Il faut réexaminer les curricula de l'enseignement des langues étrangères dans les facultés syriennes. La didactique des langues à des fins spécifiques est la solution dans le contexte syrien puisqu'elle pourrait garder les

valeurs nationales de la république syrienne (focaliser sur la langue maternelle), qui considère la langue comme un outil d'accès au développement scientifique mondial.

« La langue étrangère est un facteur d'enrichissement de l'esprit de l'apprenant. Elle est également considérée comme une fenêtre ouverte sur le monde. Son enseignement contribue à former la personnalité de l'apprenant aux niveaux intellectuel, social et psychologique, à la développer d'une manière globale et équilibrée, à consolider sa langue nationale et à conforter sa culture pour qu'elle interagisse avec les autres cultures tout en renforçant les relations entre les peuples ».

Citation 26. MAJBOUR A. (2011 : 46)

Dans cette perspective, et à partir des données recueillies dans les questionnaires, nous proposons l'enseignement du français comme langue générale pour la 1^{ère} et 2^{ème} année afin de renforcer le niveau des apprenants sans négliger le domaine de la santé dans son ensemble en présentant ses secteurs. La formation de 1^{ère} et 2^{ème} année doit être complétée en troisième et quatrième année par une autre ayant un lien direct avec leur spécialisation future. Donc, à partir de la 3^{ème} année, ils ont besoin d'un programme de spécialité pour chaque option, centré sur les terminologies de la spécialité et sur la compétence de la compréhension écrite (annexe 4- question 8) (annexe 5 – question 7/ question 8).

2.1.3 Dis-moi qui tu es je te dirais comment j'enseigne

Cette méthodologie fonctionnaliste nous amène à interroger le public avant de questionner la langue. Notre programme s'adresse à des adultes, ce qui nécessite de mettre en œuvre une pédagogie pour les adultes (andragogie) de prendre en compte leurs expériences, de partir impérativement de leurs besoins pour donner du sens à la formation. La culture d'enseignement/apprentissage des apprenants doit être prise en compte, non pour y enfermer les apprenants mais pour leur éviter des chocs de culture scolaire. Après avoir eu une idée sur le passé socioculturel des apprenants, il nous faut à présent examiner les points suivants : *Quel est-il leur niveau de maîtrise du français ? Comment préfèrent-ils apprendre une langue étrangère ? Quels supports privilégient-ils ? La langue maternelle peut-elle constituer un frein d'apprentissage d'une langue étrangère ?* Pour répondre à ces interrogations, nous avons enseigné, pour un semestre, aux étudiants de 2^{ème} année dans la faculté concernée. Leur niveau variait d'A1 à A2. Cette expérience nous a amené à nous interroger tout

particulièrement sur la place de la langue maternelle et l'anglais dans l'apprentissage du français.

2.1.3.1 La difficulté de mettre la LM à distance

Dans la classe, dès le premier jour, pour expliquer le sens de certains mots, nous donnions naturellement leur traduction en arabe ou leurs équivalents en anglais. Ce passage par la traduction intervenait dans un second temps, après avoir tenté d'expliquer le mot en français. Nous nous sommes alors interrogé sur le bien-fondé de cette manière de faire : *Est-ce trop simple pour l'apprenant de lui donner la traduction directement ? Est-ce que cela l'empêche de retenir car ce processus ne fait pas travailler sa mémoire à long terme ? Pourquoi ne pas profiter de la ressemblance entre les terminologies médicales anglaises et celles du français (même base de mot) ?* Ici il faut signaler que les terminologies de leur spécialité sont exposées en anglais dans les cours des matières médicales par les professeurs (annexe 4 – question 4) (Annexe 5 – question 4 et 5).

La première difficulté chez nos apprenants : la LM est souvent difficile à mettre à distance. Dans un pays où le sentiment de rattachement à la langue maternelle est si puissant, il nous semble que l'accès à la langue maternelle n'est pas une faute. Cette langue constitue une partie de lui et de son intelligence, nous ne pouvons pas enfermer chaque langue dans sa logique propre. Une personne se construit à partir de son rapport à sa langue maternelle. La langue étrangère pour un temps n'offre aucune place symbolique ou identificatoire à l'apprenant. Ce sont les mots de la LM qui l'ancrent dans sa société et déterminent ses relations symboliques avec l'autre. Ces raisons symboliques pourraient jouer comme un frein dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La langue maternelle constitue le fondement psychomoteur et affectif de l'apprenant sur laquelle l'enseignant en langue cible peut prendre appui.

Nos apprenants emploient leurs stratégies en LM pour comprendre et produire en LE, alors, il faut éviter de leur dire ce type de phrases dans les cours du LE, à titre d'exemple « *dans le cours du français, il faut oublier l'arabe !* ». L'apprenant croit que sa culture, sa vision du monde et son système linguistique sont universels. L'idée de faire une didactique intégrée pourrait faire émerger la motivation chez notre public. Cette didactique, selon CHISS J.-L., MILED M. (2009), MAURER B. (2007), ne se contente pas de faire repérer les grands écarts linguistiques, mais elle met en évidence les zones de similarité de manière à renforcer

la confiance de l'apprenant. Exploiter la ressemblance entre LM/LE dans le cas des étudiants bien rattachés à la LM engendrera des économies de temps importantes dans des formations où le temps est toujours insuffisant. Il est inutile, dans une langue, de reprendre entièrement un concept déjà acquis dans une autre langue. Lorsque qu'il accède à la grammaire d'une langue étrangère, l'apprenant est déjà "grammatisé" dans sa langue maternelle. Pour un arabophone qui aborde une leçon sur les articles en français, il s'agit moins de lui expliquer cette notion attestée en arabe que de lui montrer ses fonctionnements dans le système de la langue cible.

Alors, pourquoi ne pas s'appuyer sur une démarche d'apprentissage d'une LE en prenant appui sur les autres langues connues par l'apprenant pour le rendre plus actif et faire travailler ses facultés d'observation, d'analyse et de mise en relation ? Notre programme doit s'appuyer sur une description, une comparaison subtile du système de la LM et de celui de la langue française¹⁶ dans le but de discerner les zones facilitant l'apprentissage et de prédire les zones des interférences qui provoquent les erreurs potentielles et d'y remédier. Comparer chaque structure dans les deux systèmes linguistiques nous permet de découvrir les potentiels problèmes d'apprentissage.

Cette démarche nous a notamment permis de porter un nouveau regard sur l'utilisation de la LM dans l'enseignement-apprentissage du français, et de continuer à nous interroger sur les différents usages que nous pouvons en faire en cours. Au-delà des simples traductions, *Quelles activités peut-on proposer aux apprenants en prenant appui sur leur langue maternelle ?* Nous pouvons aborder, par exemple, des documents authentiques propres à la culture de la LM, extraits de notre collecte de données dans les laboratoires syriens et les comparer avec ceux qui sont extraits des laboratoires français en respectant leur mode de lecture et d'écriture et d'échanges oraux de chaque langue. Autrement dit, nous étudions en

¹⁶ CHISS J.-L., MILED M., 2009, *Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe*, OIF. Il y a 10 fiches de comparaison qui identifient le niveau que le degré de proximité entre la langue arabe et la langue française. Ce document est destiné aux formateurs d'enseignants des pays arabes vise à mettre en place une réflexion didactique et des pratiques de formation appropriée dans le domaine de la didactique convergente du français langue seconde et de l'arabe langue première.

LE les mêmes textes extraits de la culture arabe. Ce respect de chaque langue/culture permet précisément une démarche interculturelle et favorise des comparaisons positives qui aident l'enseignant et l'élève à acquérir la capacité à relativiser.

2.1.3.2 Les connaissances du monde et la lecture

Il nous semble très important de mettre le doigt dans cette analyse sur une autre question fondamentale : la compétence de la compréhension écrite, une compétence qui intéresse, au premier degré, notre public. Nous avons remarqué que la majorité des apprenants préfère commencer leur séance par un document écrit pour passer à l'oral (annexe 5 – question 8). A cette occasion et avant d'entamer le processus de l'enseignement du français de spécialité dans la classe que nous avons animé, nous nous sommes posé plusieurs questions telles que : *Quels textes faut-il choisir ? Comment les aborder si les apprenants n'ont pas la compétence linguistique en français ?*

Les textes les plus faciles sont ceux qui peuvent éveiller chez les apprenants de deuxième année leurs connaissances du monde. Il s'agit des textes illustrés, des textes à organisations discursives très nettes (un bilan d'analyse comme par exemple) ou bien des textes dont la thématique est connue par les apprenants. De tels textes sont capables de provoquer le déclenchement du processus de compréhension qui amène aux premières inférences et à la formulation d'hypothèses qui seront confirmées, plus tard, lors de la lecture. Ce genre de textes permet de briser la glace sans que l'apprenant ait besoin de connaître beaucoup de lexiques, ils sont des supports qui permettent de créer facilement des interactions.

Notre sujet-lecteur possède des données individuelles qui l'aident à comprendre les textes spécialisés ayant des indices iconographiques (illustration, tableaux ...). sa connaissance du monde joue un rôle-clé dans le processus de lecture, à titre d'exemple : quand nous avons exposé un texte de leur domaine comme un bilan d'analyse du sang, ils ont tous rapidement reconnu le type du texte, ils étaient capables de déterminer qu'il s'agit d'un

résultat d'analyse de sang grâce à la forme du document, et la ressemblance entre les terminologies anglaises et françaises, à titre d'exemple : *hémoglobine/ hemoglobin*¹⁷.

Leur compréhension globale du texte s'est réalisée grâce aux activités mentales concernant l'observation, l'association, la comparaison et l'inférence. Le deuxième niveau de lecture était porté sur la compréhension fine de chaque partie de document, cela s'est fait à l'aide des questions ouvertes ainsi que fermées qui permettent de vérifier, d'aider et d'affiner la compréhension de notre support écrit. Cette lecture proposée est loin d'être linéaire et fondée sur la compréhension mot à mot, ligne par ligne, ce qui mène à la traduction littérale qui empêche la construction du sens global du texte.

Chapitre 2.2 : Analyse du contexte professionnel

Cette étape nous a donné la possibilité d'entrer en contact avec les acteurs du milieu concerné. Il a pour objectif de découvrir les multiples aspects du fonctionnement du métier, de constater ses éventuelles difficultés qui peuvent surgir à différents niveaux, de collecter des discours et de mettre en évidence les tâches et les vrais besoins professionnels du technicien de laboratoire d'analyses médicales.

Déterminer les besoins dans cette étape signifie recenser les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants. Ces situations de communication seront traduites par les objectifs comportementaux de la formation. C'est une compréhension fine du cadre socio-professionnel dans lequel la formation se situe. C'est une analyse évolutive puisqu'elle a été effectuée au fur et à mesure de la réalisation de notre projet.

2.2.1 Repérage des tâches professionnelles évaluables du métier

Dans un premier temps, le référentiel-métier (Annexe 1) était la première base de données en prise directe sur le terrain pour bien comprendre le métier dans le sens global :

¹⁷ En Syrie, les résultats d'analyses médicales sont réalisés en anglais (annexe 7.2.1/ 7.2.2) et parfois en anglais et en arabe (annexe 7.2.3)

définition du métier, tâches demandées, compétences requises, lieux d'exercice du métier, salaire... Le référentiel-métier a consisté dans notre analyse en un examen rapide, à partir duquel on a pu structurer un questionnaire pertinent contenant les termes du métier pour l'envoyer aux professionnels du métier (annexe 2, annexe 3). Dans un second temps, on est entré en contact avec des experts du métier. Cette seconde étape est un examen approfondi qui permet de réaliser une véritable analyse des besoins et de vérifier s'il manque une tâche qu'on n'a pas remarqué dans l'examen du référentiel-métier.

Pour compléter cette première partie concernant l'analyse des besoins, nous avons conçu deux questionnaires : le premier est adressé aux professionnels du métier français et le deuxième aux professionnels du métier syriens. Cela nous a permis d'identifier, d'une part, les compétences professionnelles inhérentes à la pratique du métier du technicien de laboratoire et d'autre part, d'identifier les opérations discursives et les différentes tâches exercées dans la situation d'action.

L'enquête s'est réalisée dans deux pays différents pour que nous soyons capables de prendre en compte la composante socioculturelle qui diffère d'une culture à l'autre ; ceci nous aidera à prendre la culture des apprenants en considération et voir ce qui crée la différence avec la culture française concernant le discours oral ainsi qu'écrit (formes des documents écrits, la manière de présenter les informations). L'objectif final sera de réaliser avec ces documents des activités sur la didactique convergente (documents du même thème sur deux langues).

2.2.1.1 Description du métier ¹⁸

En France ainsi qu'en Syrie, tous les étudiants qui se préparent pour être médecins font partie du domaine médical alors que les autres étudiants qui font des études dans un domaine rattaché à la médecine, font partie du domaine paramédical. Le paramédical

¹⁸ (Informations extraites du référentiel métier extrait du site ONISEP.fr, recommandé par les professionnels du métier, (Voir l'annexe 1). et de deux entretiens avec DR. Nidal et DR. Rida

regroupe des professions d'auxiliaires médicaux qui aident au bon fonctionnement du système de santé mais il ne s'agit pas de médecins. Dans le paramédical, on retrouve les infirmiers, les sages-femmes, les kinésithérapeutes, les orthophonistes, les psychologues (et non les psychiatres : les psychiatres sont des médecins), les aides-soignants, les techniciens de laboratoire d'analyses médicales, etc.

La biologie médicale est une discipline scientifique de médecine, elle est essentiellement utilisée en médecine de laboratoire pour procéder aux différentes analyses réalisées à la suite d'examens médicaux tels que la prise de sang, l'analyse d'urine ou la biopsie. *Un laboratoire d'analyses médicales* ou *laboratoire de biologie médicale*, est une structure où des professionnels de la santé prélèvent et analysent différents fluides de l'organisme. Un laboratoire de biologie médicale peut être hospitalier ou privé. Il regroupe généralement trois types de professionnels : le biologiste médical, des techniciens de laboratoire, une secrétaire.

Le terme *biologiste médical* désigne un docteur en pharmacie ou en médecine ayant effectué une spécialisation de 4 ans en recherches biologiques médicales dans les laboratoires d'analyses médicales hospitaliers. Il est responsable des examens de biologie médicale devant la loi, dirige les laboratoires et vérifie tout le travail. Alors que *les techniciens de laboratoire d'analyses médicales* n'ont pas fait d'études de médecine mais ils ont fait des formations de BTS (bac + 2 ou bien bac + 3) ou équivalent pour devenir techniciens de labos. En Syrie leur niveau est à bac + 4 dans la faculté des sciences de la santé. Le technicien de biologie médicale réalise les analyses de biologie (biochimie, hématologie, sérologie, hormonologie, hémostase, bactériologie, mycologie, virologie, parasitologie) sous la direction du biologiste médical.

Quelles sont ses principales activités ? (Annexe 1, Annexe 2, Annexe 3), le technicien de laboratoire d'analyses médicales assure deux fonctions principales :

1. Réaliser les analyses médicales : le technicien de laboratoire réalise des analyses biologiques prescrites par un médecin en vue de confirmer ou d'infirmer un diagnostic. Cela se passe en trois étapes : prélèvement, analyse et délivrance. Il donne les consignes au patient avant le prélèvement. Une fois l'analyse réalisée, il transmet les résultats au biologiste responsable qui se charge de les valider et de les interpréter.

2. Vérifier et entretenir les instruments de travail : il prépare les instruments et les substances nécessaires pour réaliser l'analyse.

Dans cette étape, il nous faut analyser chaque tâche et la diviser en savoir-faire professionnels. Regardons le tableau ci-dessous :

Référentiel des compétences professionnelles	
Activités-clés professionnelles	Savoir-faire professionnels
Réaliser les analyses médicales	Prélever les échantillons
	Analyser les échantillons
	Délivrer les résultats
Vérifier et entretenir les instruments de travail	Préparer le kit (les réactifs de l'analyse)
	Vérifier le bon fonctionnement de la machine à utiliser

Tableau 2 : Référentiel des compétences professionnelles

Quelles compétences requises ? (Annexe 1, Annexe 2, Annexe 3)

1. Le technicien doit être responsable puisque la justesse du résultat des examens pratiqués engage la santé de chaque patient. Egalement, il doit être minutieux parce que la manipulation des prélèvements et des substances chimiques demande méthode et précision. Il doit être aussi polyvalent puisque le technicien assure également le recueil des prélèvements, le secrétariat ou encore le suivi thérapeutique des patients. De même, le sens de l'initiative et l'organisation sont des qualités requises pour l'exercice de son métier.
2. Le technicien de laboratoire médical doit posséder avant tout de solides connaissances en biologie médicale. Egalement, il doit posséder des connaissances en informatique et en électronique pour pouvoir s'adapter aux différents appareillages qu'il utilise (optique, micro-informatique, robotique...).
3. Le technicien biologiste est exposé quotidiennement à différents risques (chimiques, biologiques...) liés aux produits, matériels et techniques utilisés. Il doit donc connaître les réglementations de sécurité qui y sont associées et

savoir les appliquer. Voici la réponse de VILLENAVE Yorrick (annexe 2.1) à la 1^{ère} question: « *Quels sont les tâches professionnelles principales que le technicien du laboratoire devrait-il maîtriser ?* », selon lui le technicien de laboratoire d'analyses médicales doit avoir « *de bonnes connaissances des protocoles techniques, une Précision et maîtrise des manipulations et un respect de l'asepsie et exactitude dans le rendu des résultats* ».

2.2.2.2 Référentiel de compétences professionnelles évaluables

Le référentiel de compétences professionnelles ne suffit pas en soi à être un matériel didactique pour le FOS. Il faut développer le référentiel de compétences de manière à pouvoir organiser concrètement des apprentissages progressifs et pour le rendre plus accessible aux didacticiens pour l'analyser à l'étape suivante (analyse de discours professionnel). Ainsi, on ne peut pas laisser les énoncés tels qu'ils existent dans le référentiel-de compétences professionnelles. Ce dernier doit suivre une analyse détaillée pour supprimer ce qui concerne le cadre technique de la profession et garder ce qui est langagier et enseignable pour notre formation.

Il faut maintenant entrer dans les détails de chaque savoir-faire pour extraire ce qui est langagier et dissocier les savoir-faire professionnels associés aux compétences langagières écrites des savoir-faire professionnels associés aux compétences langagières orales.

C'est pourquoi nous avons posé la question suivante aux professionnels du métier : « *Cochez, parmi cette liste, les supports écrits auxquels vous vous confrontez en exerçant votre métier dans un laboratoire* » (annexe 2/ annexe3-question 2). Tous ont répondu par :

- lire des modes d'emploi des kits : Selon Dr. Rida « *les kits c'est en général une boîte en carton qui renferme des réactifs ... Dans cette boîte, il y a un mode d'emploi : par exemple : versez 100 ml du produit B1, le manger avec 10 ml du produit B2 ... etc. / le but des kits c'est de faciliter les manip des laborantins.* » (annexe 2.2). Selon Dr. Nidal : « *les modes d'emploi des kits se trouvent sur internet. Cela est très très important. En principe il y a plusieurs langues dans le mode d'emploi (l'arabe n'existe pas), ça passe principalement par la langue étrangère. Roche est une entreprise très connue dans ce domaine surtout pour les hormones. On trouve le français surtout dans les kits. Moi je*

préfère le français puis que c'est ma langue, les autres préfèrent l'anglais. »
(annexe 3.2)

- Délivrer des rapports d'analyse : selon Dr. Nidal « *Ça se fait automatiquement sur l'ordinateur* ».

Puis, pour déterminer la place de chaque document écrit dans le travail du technicien de labo et mettre le doigt sur les actes de parole réalisés pendant la visite du patient, nous sommes posée la question suivante : « *Quand le technicien de laboratoire reçoit un patient pour prélever l'échantillon, quels sont les actes langagiers qu'il utilise ?* » (Annexe 2/annexe3 -question 3). Les résultats de ces questionnaires sont confirmés par une observation faite directement dans le laboratoire de Dr. Nidal.

- a) Prélever l'échantillon : Accueillir le patient (se saluer, reprendre les données personnelles du patient), questionner le patient (demander par exemple si le patient est à jeun ou s'il est sous un traitement médical), rassurer le patient, donner des ordres, conseiller le patient... Avant de prendre congé, il faut s'assurer que le patient a bien supporté le prélèvement avant de le laisser partir (nausées, vertiges, malaise, pansement protecteur etc.). selon Dr. Nidal, « *la secrétaire fait l'accueil, le technicien fait le questionnement* ». (annexe 3.2). Le technicien redemande le nom et prénom du patient seulement pour prendre contact avec lui. Le paiement se fait chez la secrétaire. Dans cette première étape tout se passe presque à l'oral. Alors que dans les deux dernières on voit le discours écrit.
- b) Analyser les échantillons : 1- vérifier et entretenir les instruments de travail (les instruments sont automatiques). 2- préparer les réactifs du laboratoire. 3- analyser les échantillons sous la direction du chef de laboratoire (cette étape technique se passe avec la lecture des modes d'emploi des kits).
- c) Délivrer le rapport du résultat : cette étape est automatisée, issue automatiquement de l'ordinateur.

Référentiel des compétences professionnelles évaluables			
Activités-clés	Savoir-faire	Savoir-faire	Savoir-faire

professionnelles	professionnels	langagiers oraux	langagiers écrits
Réaliser les analyses médicales	Prélever les échantillons	accueillir le patient demander prendre congé	-
	Analyser les échantillons	-	Lire les modes d'emploi des kits
	Délivrer le résultat d'analyse	-	Rédiger le bilan d'analyse
Vérifier et entretenir les instruments de travail	Préparer le kit de l'analyse	-	-
	Vérifier le bon fonctionnement de la machine à utiliser	-	-

Tableau 3 : Référentiel des compétences professionnelles évaluables

2.2.2 Présentation des documents professionnels collectés

Le recueil de données informe le concepteur sur les discours écrits ainsi qu'oraux qui circulent dans le milieu professionnel ciblé. Ces discours authentiques serviront de supports de base pour construire des activités didactiques. Selon CARRAS C., et al. (2007 : 34), ces documents avant qu'ils soient utilisés dans le programme, subissent les opérations suivantes :

- la sélection : opérer une démarche sélective dans tous les documents ramassés puisque le tout n'est pas utilisable ou ne présente pas d'intérêt pour la formation.

- l'adaptation au niveau et aux objectifs de la formation : les documents authentiques sont riches et des fois difficiles à traiter par les apprenants. Toutes les informations contenues ne sont pas utilisables en classe de langue.

- le traitement des données : faire une petite analyse discursive pour choisir le contenu enseignable et déterminer les objectifs pédagogiques.

- l'actualisation : le monde professionnel évolue rapidement et les données du terrain risquent rapidement de devenir déphasées. Il convient alors de les renouveler régulièrement pour que ça soit en adéquation avec le milieu concerné.

Notre corpus porte sur deux catégories de documents qui feront l'objet de l'analyse du discours de l'étape suivante et serviront à la conception des activités de notre programme :

1. La première est constituée des textes écrits professionnels qui sont ainsi présentés :
 - Modes d'emploi des kits (Annexe 6) : nous avons deux modes d'emploi de kit. Le premier : *Glucose-LQ* (annexe 6.1) délivré de l'entreprise Spinreact. Le deuxième : *Hémoglobine* (annexe 6.2) délivré de l'entreprise Spinreact.
 - Bilan d'analyse (Annexe 7) : nous avons trois exemples d'un bilan de résultats d'un laboratoire d'analyses médicales français : Biochimie sang (annexe 7.1.1) ; Hématologie (annexe 7.1.2) et analyse d'urine (annexe 7.1.3).
Et trois d'autres exemples d'un bilan d'analyses réalisés dans deux différents laboratoires syriens : Haematology / Chemistry (annexe 7.2.1) ; Urinalysis (annexe 7.2.2) ; Haematology/immunology/serology/urine/diabetes (annexe 7.2.3)
2. La deuxième porte sur le discours oral fait entre le patient et le technicien lors du prélèvement. Le corpus de discours oral est présenté sous forme d'un DVD
 - La première vidéo (Annexe 8) est une visite filmée dans un laboratoire syrien. Cet enregistrement audio-visuel met en scène un professionnel dans l'exercice de son métier. Le dialogue entre le patient et le technicien se réalise en arabe. La langue présentée dans cet enregistrement est une langue professionnelle, mais elle conserve les marques propres au discours oral spontané : pauses,

hésitation, reprise, vocabulaire... vous trouvez en annexe 8.1 la traduction de cette vidéo en français.¹⁹

- La deuxième vidéo (annexe 9)²⁰ est une visite filmée dans un hôpital français. Cette vidéo est extraite de la méthode *Le français des médecins* (2008), réalisée par Fossier T. et Talavero-Goy, vidéo n°18 (la prise de sang) – chapitre V – p.85.
- La troisième est extraite d'Internet (annexe 10). Elle est intitulée *Comment faire une prise de sang ?* C'est une visite dans un laboratoire français. Ces trois films vont faire l'objet d'une comparaison dans notre programme. Ils sensibiliseront les apprenants aux registres langagiers du français et de l'arabe.

Ces documents professionnels authentiques sont choisis dans le but de sensibiliser l'apprenant à ses futures tâches langagières écrites (compréhension écrite) et de développer ses capacités en expression orale. Voici les documents à utiliser dans notre programme en résumé dans le tableau ci-dessous :

Tâches langagières relatives à la compréhension écrite	Tâches langagières relatives à la compréhension et production orale
Lire et comprendre des modes d'emploi des réactifs (des kits)	Comprendre un dialogue entre le patient et le technicien lors du prélèvement
Lire et comprendre des bilans d'analyses	Produire un dialogue professionnel entre le

¹⁹ C'est ma traduction personnelle.

²⁰ Il était impossible d'enregistrer une visite dans un laboratoire français à cause de la confidentialité du domaine d'une part et d'autre part, je n'étais pas sur les territoires français.

médicales	patient et le technicien lors du prélèvement
-----------	--

Tableau 4 : Documents professionnels collectés

On remarque que notre programme visera trois compétences seulement : la compréhension écrite (terminologies techniques), la compréhension orale et l'expression orale. En négligeant la quatrième celle de la production écrite.

2.2.3 Méthodes d'enquête sur le terrain

Ce type de travail ne peut être obtenu qu'en prenant un contact direct avec le milieu concerné. Nous devons nous déplacer, aller sur le terrain, recueillir et photocopier les écrits professionnels, interviewer le public concerné, enregistrer, filmer, travailler en collaboration avec les acteurs de terrain. Pour ce faire, nous devons être également équipée de matériels tels que magnétophone, ordinateur, caméra, papier, etc. C'est un travail qui s'avère être une opération gourmande en temps et en matériel.

Diverses difficultés peuvent surgir lors de l'enquête, tout d'abord, il faut que nous nous familiarisons avec un secteur très éloigné de notre formation littéraire ; le formateur peut être également éloigné géographiquement du milieu professionnel où il effectue sa collecte de données ; la troisième difficulté qui surgit lors de la collecte est celle de la confidentialité de certains documents et d'échanges professionnels. Dans notre cas, il était difficile d'enregistrer ou filmer les visites médicales dans le laboratoire d'analyses médicales.

Les méthodes d'enquête que nous avons mobilisées pour faire aboutir notre recherche à ses objectifs et pour construire notre corpus sont les suivantes :

- Observer et prendre des notes pendant les visites des laboratoires afin de déterminer les besoins et les tâches de notre public professionnel et de repérer les actes de parole.
- Interviewer les professionnels du métier pour expliciter et clarifier certains aspects de leur travail que nous ignorons.
- Photocopier les documents professionnels écrits du métier.
- Enregistrer et filmer le discours professionnel oral.

- Réaliser quatre questionnaires, les deux premiers sont adressés aux professionnels syriens et français et les deux derniers sont adressés aux apprenants ainsi qu'aux professeurs de la faculté des sciences.
- Observer et animer une classe d'enseignement de langue de spécialité du public concerné.
- Toutes les méthodes mentionnées ci-dessus étaient complétées par des recherches sur Internet.

Partie III : Analyse du discours médical

L'enseignement du Fos met l'accent sur les moyens linguistiques et culturels qui favorisent le contact des apprenants avec des contextes réels du domaine concerné en relation avec leur propre situation. Les apprenants doivent être conscients de ce qu'il faut dire et de ce qu'il ne faut pas dire, bien comprendre les vécus et les ancrages culturels de leurs allocutaires. La non-maîtrise de la dimension culturelle se voit sanctionnée sévèrement sur le plan professionnel comme dans le cas de la non-maîtrise des cultures des entreprises où il y a des mots ou des phrases qui déterminent les relations d'égalité et de hiérarchie. Les obstacles de la communication sont plutôt culturels que langagiers. Ce n'est pas l'apprentissage de la grammaire française qui permettra de surmonter les malentendus de la communication.

Dans les années soixante, la priorité est donnée à l'enseignement du lexique spécialisé. On pensait qu'il suffisait d'enseigner les terminologies spécifiques pour accéder à l'étude d'une discipline spécifique. La présence des terminologies dans un discours permet de le rattacher à une spécialité. C'est pourquoi, on s'est préoccupé de faire de longues listes de vocabulaires et cela a été, par la suite, interprété dans le cadre de dictionnaires contextuels. Puis après le mot, la priorité est donnée au texte dans son entier. À la grande époque du français instrumental, on a remarqué les limites de l'approche strictement lexicale et on a commencé à étudier les particularités grammaticales de ces discours spécialisés.

Dans les années 70, le discours sur objectifs spécifiques a commencé à mettre ses racines dans les approches discursives. C'est la perspective énonciative qui a renouvelé l'approche linguistique des écrits professionnels. La langue elle-même n'est pas spécialisée, mais l'existence ou l'absence de certains éléments soit linguistiques soit énonciatifs fonde sa spécialisation. C'est étudier les instances extralinguistiques qui conditionne les usages linguistiques des énoncés du discours spécifique. Puis dans l'étape suivante, l'accent est mis sur la linguistique textuelle où l'étude des genres, des types du discours et leurs particularités grammaticales étaient une priorité.

Les liens entre analyse de discours et enseignement des langues (par exemple, l'enseignement du français langue étrangère ou langue maternelle) ne datent pas d'hier. Traditionnellement, l'analyse de discours met au service de la didactique des langues son savoir-faire descriptif et interprétatif, en identifiant les éléments linguistiques récurrents qui sont caractéristiques d'un domaine, en structurant les données et en donnant accès aux réseaux de communication qui se tissent à l'intérieur d'une aire discursive spécifique. L'analyse de discours contribue ainsi à « conceptualiser les pratiques professionnelles en articulant la nature des

activités au travail (avec leurs visées pragmatiques, leurs opérations logico-discursive, leur ancrage culturel), à des configurations « types » de formes linguistiques (MOURLHON –DALLIES F. 2005 : 10) ».

Citation 27. CISLARU G., KATSIKI S. et al. (2007 : 101)

La linguistique textuelle est « *la linguistique du sens* » (ADAM, 2011 : 20). Selon lui, le texte ne doit pas du tout être vu comme une unité grammaticale, mais comme une unité sémantique dans sa dimension énonciative ; pour le dire autrement, comme une unité de sens liée à l'environnement dans lequel il se trouve placé. L'analyse textuelle des discours est appelée à jouer un rôle de description et d'interprétation du sens des textes en contexte.

Ainsi, notre analyse du discours du technicien de laboratoire d'analyses médicales ne doit pas seulement faire apparaître les caractéristiques linguistiques auxquels les apprenants seront confrontés dans la formation (lexique, structures morphosyntaxiques, registres de discours) mais aussi les caractéristiques extralinguistiques (composante sociolinguistique, composante stratégique, composante énonciative et pragmatique). Cette étape permet de faire apparaître les particularités du discours médical. Ainsi, l'unité de l'analyse privilégiée dans cette recherche est *l'acte de parole*. Ce choix nous permet à dépasser le cadre étroit de l'analyse de l'énoncé pour accéder à l'analyse de l'énonciation. Cette unité d'analyse nous aide à présenter les constituants du discours en question et à organiser les unités de notre référentiel de formation.

Chapitre 3.1 : Dimension énonciative et discursive

Pour qu'une communication linguistique s'établisse, « *un ensemble de conditions doivent être réalisées, un certain nombre d'instances mises en place. Tout d'abord, il faut qu'il y ait un message à transmettre d'un individu à un autre* » (CHISS J.-L. et al., 1977 : 49). Celui qui produit le message (oral ou écrit) est dit destinataire, énonciateur, émetteur (ou locuteur s'il s'agit de communication orale), et celui qui reçoit le message est dit destinataire, co-énonciateur, récepteur (ou allocutaire dans le cas de production orale). Il n'y a pas de message sans une intervention implicite ou explicite des protagonistes de la communication. Ce message ne doit pas être conçu comme un lexique associé seulement aux règles syntaxiques du système de la langue ou comme un produit hors du contexte de la situation d'énonciation (situation de communication).

*« On appelle **situation de communication** les données communes au destinataire et au destinataire en ce qui concerne la situation culturelle et psychologique. Cela renvoie aussi bien à l'entourage physique de l'acte de communication qu'aux rôles qu'assument ses protagonistes et à la représentation qu'ils se font de l'un et l'autre ainsi que de leur situation. Il faut également tenir compte des échanges linguistiques antérieurs ; tout message s'inscrit toujours dans du (déjà-dit). On entend par **univers du discours** l'univers extralinguistique auquel le message fait référence, qu'il s'agisse d'objets physiquement perceptibles ou non ».*

Citation 28. CHISS J.-L. et al. (1977 : 49)

La linguistique énonciative constitue le fruit du travail des linguistes européens (Ch. BALLY, G. GUILLAUME, E. BENVENISTE, A. CULIOLI...). Elle dépasse les limites de la phrase du fait qu'elle articule la linguistique à l'extralinguistique. Elle tend à ancrer l'énoncé dans sa situation d'énonciation et à prendre en compte tous les paramètres liés au contexte de la communication. Une réflexion sur l'énonciation nous a permis d'accéder « *à des phénomènes linguistiques de grande finesse (modalités, discours rapporté, polyphonie, temporalité, détermination nominale, méta-énonciation...)* où se mêlent étroitement la référence au monde et l'inscription des partenaires de l'énonciation dans le discours » (MAINGUENEAU D., 2003 : 6). Ces phénomènes, qui ont tissé de nouvelles passerelles entre linguistique et littérature, ont été négligés par les courants dominants de la linguistique structurale qui s'appuie essentiellement sur une approche strictement grammaticale.

L'énonciation est communément définie comme « *la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* », la « *conversion individuelle de langue en discours* » (BENVENISTE E., 1966 :167), acte que l'on oppose à l'énoncé, considéré comme objet linguistique résultant de cet acte. Dans cette perspective, « *les énoncés constitués seront à la fois des objets de l'expérience humaine et des objets de communication, et la constitution de l'énoncé est la constitution d'un objet dont le sujet parlant assume plus au moins le contenu et vis-à-vis duquel il se pose comme devant tout objet* » (DUBOIS J. M., 1969 : 103). On obtient un énoncé quand on insère la phrase dans un contexte énonciatif. Énoncé et énonciation forment un couple noyau mais chacun d'eux est analysable en termes différents.

Dans ce chapitre, nous allons aborder une théorie, apparue dans les années 60, qui a changé le chemin des études linguistiques. Ici on fait référence à la théorie de la subjectivité de Benveniste. Sur le plan syntaxique, la conception de l'objectivité pure et dure, de l'impersonnalité de la langue de spécialité a été remise en question par cette théorie. Cette dernière a montré que les traces de subjectivité (marqueurs d'énonciation) sont également présentes dans les énoncés de spécialité car « *le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme Je dans son discours* » (BENVENISTE E., 1966 : 260). Alors, la subjectivité se manifeste par l'emploi de certaines formes langagières indiquant la présence d'un énonciateur dans son énoncé. Cet ensemble de structures de surface est appelé, selon Benveniste, « *l'appareil formel de l'énonciation* ». Ce paragraphe mérite d'être rappelé :

« La subjectivité dont nous traitons ici est la capacité du locuteur de se poser comme sujet. Elle se définit, non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même (...) mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience. Or, nous tentons que cette subjectivité (...) n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est ego qui dit ego. Nous trouvons là le fondement de la subjectivité qui se détermine par le statut linguistique de la personne ».

Citation 29. BENVENISTE E. (1966 : 259-260)

Ainsi, le langage n'est jamais neutre, il n'y a pas de texte neutre. L'énonciateur se montre ici et là, par les propres mots de la langue, même quand il veut se cacher derrière eux. Étudier *l'appareil formel* du discours nous permet de voir comment le locuteur surgit dans

son énoncé, quelle est son attitude par rapport au discours qu'il a produit et quelle relation il entretient avec son interlocuteur à travers l'énoncé. Les structures de surface de *l'appareil formel* de l'énonciation qui feront l'objet de l'analyse dans ce chapitre, se divisent en trois catégories :

- Les embrayeurs : ce sont des éléments linguistiques qui n'ont pas de référent stable et qui font appel à la situation d'énonciation tels que : les pronoms personnels *je, tu, nous, vous* (vs *il, elle*) ; le temps (*le présent, le futur et le passé*) ; les démonstratifs (*ce, cette ...*) ; les adverbes du temps (*hier, ce matin ...*) ; les adverbes du lieu (*là-bas, à deux pas d'ici ...*) etc.

« Les embrayeurs sont partie intégrante du sens de l'énoncé et on ne peut ignorer ce à quoi ils réfèrent si on entend comprendre ce sens. D'un certain point de vue, les embrayeurs constituent des signes linguistiques, appartiennent au code, mais en même temps, ils constituent des choses, des faits concrets inscrits par leur occurrence dans un réseau déterminé de coordonnées spatiales et temporelles ».

Citation 30. MAINGUENEAU D. (1999 : 11- 12)

- Les modalisateurs de l'énonciation : modaliser les énoncés dans le discours, on le fait pour obtenir certains effets dans les actes de langage. *« Tous nos énoncés ou tous nos actes de langage sont modalisés, c'est-à-dire, imprégnés de notre subjectivité en tant que sujet parlant »* (MACHADO I.-L., 2010 : 168). Les modalisateurs expriment les marques d'adhésion du locuteur à son énoncé (phénomène de l'attitude), on les trouve dans les adverbes d'opinion (peut-être, certainement, certes, sans doute...), le conditionnel, les verbes de modalité (pouvoir, vouloir, devoir, falloir...) ...

« La modalisation énonciative est une stratégie efficace dans l'art d'écrire ou de parler. Elle peut varier selon celui qui l'emploie. Elle peut aider le sujet-communicant à échapper d'un certain dogmatisme et à mieux communiquer et à mieux influencer l'autre, le faire entrer dans son jeu ».

Citation 31. MACHADO I.-L. (2010 : p.174)

- Les marqueurs de tension : c'est tout ce qui implique un rapport vivant et immédiat entre l'énonciateur et son interlocuteur. Ces marqueurs résultent essentiellement de la

situation du dialogue : les impératifs, les énoncés exclamatifs, les injonctifs, les verbes de modalité ...

Le niveau énonciatif et discursif de cette analyse nous montrerons que les choix énonciatifs du discours du technicien de laboratoire d'analyses médicales ne sont pas gratuits et participent aux stratégies discursives particulières : faire croire, détourner l'attention du patient ... Ainsi, l'inscription maximale ou partielle du sujet parlant dans son énoncé ou son effacement maximal est un choix énonciatif porteur de significations. Ce choix d'être absent ou présent dans le discours oral ou écrit nous semble fondamental à étudier dans la mesure où il touche à la construction du discours et qu'il fait partie des stratégies discursives dont nous parlerons dans les paragraphes suivants.

Ce chapitre se préoccupe, en premier lieu, d'identifier « *l'appareil formel de l'énonciation* » du discours oral du technicien de laboratoire d'analyses médicales et de ce qu'il devient dans son discours écrit. En second lieu, il se préoccupe de mettre en évidence les marques de subjectivité comme choix énonciatif indispensable dans les opérations discursives du technicien de laboratoire d'analyses médicales.

Nous concluons l'introduction de ce chapitre en citant les propos de DUBOIS J.-M. :

« On définit l'énonciation comme l'engendrement d'un texte par un sujet parlant qui se voit imposer les règles de la structure, ou plutôt des structures successives. Le sujet est dominé par la structure d'un texte qu'il ne peut pas ne pas émettre ainsi. Deux termes de l'opposition, l'énoncé est valorisé ; il est le reflet du procès d'énonciation dans sa totalité. Alors l'énonciation est l'impact de son sujet dans un texte. Or celui-ci le manifeste toujours, même lorsqu'il est rejeté par le sujet qui l'a émis. Dans cette conception, la notion jakobsonienne d'embrayeurs a joué un grand rôle : ce sont les points perceptibles de la présence du sujet parlant dans le texte ; mais ces éléments appartiennent aussi à la structure linguistique, même s'ils en sont des moyens privilégiés. Le dégagement de la classe des embrayeurs (je, ici, maintenant) est une première élaboration de l'énonciation, identité avec le sujet qui énonce. On réduit le sujet d'énonciation à n'être qu'un texte que l'on peut lire entre les lignes de l'énoncé manifesté ».

Citation 32. DUBOIS J.-M. (1969 : 102)

3.1.1 Les modalités d'inscription des protagonistes de l'énonciation

L'identification des protagonistes de l'énonciation se limite à une étude approfondie des marqueurs de la personne : noms propres, mots d'adresse (Monsieur, madame, Dr...) et pronoms personnels. « *Pas d'énoncé sans détermination personnelle et temporelle, c'est dans ce cadre que, pour la catégorie de la personne sont définies trois positions : d'énonciateur, de co-énonciateur et de non-personne* » (MAINGUENEAU D., 2003 : 9). Selon ce dernier, pour identifier la position d'énonciateur, le pronom personnel *je* est le marqueur. Pour identifier celle de co-énonciateur, on fait référence au pronom *tu*. « *Énonciateur et co-énonciateur sont en effet à la fois solidaires et opposés* » (2003 :9). Dans ce sens, le *je* ne se conçoit pas sans le *tu* et vice versa, « *dans l'échange linguistique tout tu est un je en puissance et tout je est un tu en puissance, les rôles s'inversent indéfiniment dans le jeu du dialogue.* » (MAINGUENEAU D., 1999 : 22). Quant à la troisième position, la non-personne, est celle « *des entités qui sont présentées comme n'étant pas susceptibles de prendre en charge un énoncé, d'assumer un acte d'énonciation. Entre cette position et celle d'énonciateur et de co-énonciateur, la relation est de rupture. C'est pour cette raison qu'Emile Benveniste a préféré parler de non-personne plutôt que de 3^{ème} personne* » (MAINGUENEAU D., 2003 : 9). Ainsi, pourquoi les pronoms *il/ils* et *elle/elles* sont-ils qualifiés par l'adjectif *personnel*, s'ils peuvent se référer à la fois à un objet, à une idée ou à une personne ?

BENVENISTE E. (1966) a distingué deux *plans d'énonciation* : *l'énonciation de discours* et *l'énonciation historique*. La première correspond au discours oral du technicien de laboratoire d'analyses médicales, il s'agit d'un texte dialogal qui se développe comme enchaînement de tours de parole référés à un énonciateur (le technicien de labo) et un co-énonciateur (le patient) bien précis (annexe 8, annexe 9). Nous y pouvons identifier facilement les modalités de l'inscription des protagonistes dans la situation d'énonciation. La deuxième représente les documents écrits de notre corpus (annexe 6 / annexe 7), il s'agit de textes à caractère informatif où l'énonciateur tend à effacer les marques de sa propre voix et celle de son destinataire. Dans le cas de « vive voix », on désigne « *la présence matérialisée d'un sujet qui s'affirme au fil de son discours et la présence matérialisée de l'autre, récepteur, auditeur* » (FENOGLIO I. et DULONG R., 1994 : 66). Alors que la voix des documents écrits est destinée à « *quelqu'un qui n'est pas en situation hic et nunc. L'autre de*

l'écrit est à venir, tandis que l'autre de l'oral est immédiatement attendu dans une certaine attitude » (FENOGLIO I. et DULONG R., 1994 : 66).

3.1.1.1 Les modalités d'inscription des protagonistes de la communication

Dans notre discours oral, une forte interaction passe par la langue entre les partenaires. C'est un discours interactif où la voix du technicien de laboratoire s'adresse à celle du patient afin d'inviter ce dernier à répondre aux questions et de retenir son attention. Dans l'échange des tours de parole chacun devient alternativement *je* et *tu*. Être sujet, « *c'est se dire sujet, c'est se dire je : je est le symbole linguistique de l'inscription de l'être de parole dans l'espace et dans le temps. Les déictiques toponématiques : ici, ailleurs, mais aussi chronothématiques : maintenant, avant, après, s'organisent et se repèrent en fonction du point de vue de je* » (DETRIE C. et al., 2010 : 307).

Extrait 1 (Annexe 10) : dialogue entre l'infirmière et le patient (un adulte)

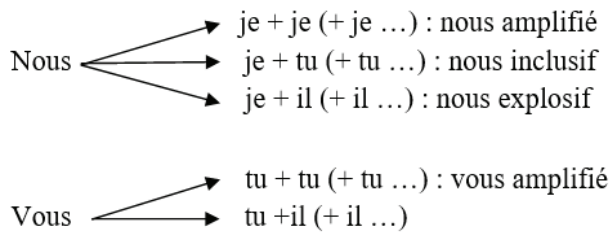
- *Infirmière : Bonjour Monsieur !*

- *Patient : Bonjour !*

- *Infirmière : Je suis Joséphine, je suis infirmière, le médecin vient de vous voir et il vous a prescrit une prise de sang pour différentes analyses... je vais préparer le matériel et puis je reviens tout de suite vous voir pour effectuer ce soin.*

Le pronom personnel *je* apparaît impérativement dans le discours oral et surtout dans l'échange question-réponse. Ce *je* remplit les deux fonctions discursives suivantes : la première représente l'identité personnelle du technicien dans « *je suis Joséphine* » et la deuxième relève de son identité professionnelle dans « *je suis infirmière / je vais préparer le matériel...* ». Par ce *je* le locuteur assume pour son compte le discours en tant que professionnel et sujet parlant.

Selon MAINGUENEAU D. (2003 : 17), nous avons l'habitude de considérer *nous/ vous* comme le pluriel de *je / tu*. Ce *je/tu* ne sont pas à *nous/ vous* ce que *cheval* est à *chevaux* ou *il* à *ils*. *Nous* désigne *je + d'autres* (*nous* inclusif et *nous* explosif) ou le *nous* amplifié, appelé autrement le *nous* de modestie, et *vous* désigne également *tu + d'autres* ou le *vous* amplifié, dit autrement, le *vous* de politesse.



Dans notre discours oral, le *nous* de modestie alterne fréquemment avec le *vous* de politesse. Des fois, nous remarquons la présence du *nous* inclusif comme stratégie argumentative qui offre la possibilité de fusionner avec le technicien le patient dans le but de permettre à ce dernier de « *se trouver inclus dans la sphère de l'énonciateur pour assumer l'énonciation avec lui* » (MAINGUENEAU D. 1999 : 31).

Dans la conversation, les rôles s'inversent continuellement, le locuteur devenant allocutaire, et inversement. L'allocutaire est présenté en général sous plusieurs formes :

- des pronoms de la 2ème personne (tu/vous).
- des mots d'adresse comme *Monsieur* dans l'extrait 1 ci-dessus et *mon petit garçon* dans l'extrait 2 ci-dessous.
- des noms propres comme *Ammar* dans l'extrait 2.
- et également sous le mode impératif dans l'acte langagier *dire de faire et de ne pas faire* à titre d'exemple : *Ouvre ta main !* dans l'extrait 2.

Extrait 2 (Annexe 8) : dialogue entre le technicien et un jeune garçon de 9 ans

- *Technicien : Bonjour !*
- *Patient : Bonjour !*
- *Technicien : Tout va bien, Ammar ?*
- *Patient : Oui.*
- *Technicien : Tu es à jeun, Ammar ? Tu as rien bu ni mangé ?*
- *Patient : Non.*
- *Technicien : Tu as fait des analyses sanguines avant, n'est-ce pas Ammar ?*
- *Patient : Oui.*
- *Technicien : Qu'est-ce qui te fait mal*
- *Patient : J'ai mal au ventre et j'ai des vertiges.*
- *Technicien : N'aie pas peur mon petit garçon ! Ça fait pas mal, ça se fait dans quelques seconds*

- Technicien : **Tu es héros mon petit garçon ... montre-moi comment tu es musclé ?** (une demande implicite pour que le garçon monte la manche)
- Technicien : **Ouvre ta main ! Bravo ...**
- Technicien : **Comprime avec le coton pour deux minutes !**
- Technicien : **Bon rétablissement inchalla !**
- Patient : **Merci.**

Ici, nous remarquons que le *je/tu* renvoie à une classe grammaticale plus large, il s'agit de leurs variantes : *me/te, moi/toi, mon/ton, le mien/le tien*. C'est vrai que *le mien et le tien* renvoie à un objet mais *le mien* : (*nom qui est à moi*) désigne un objet dont je parle. Alors, dans *mon / ton et le mien/le tien*, il y a les déictiques de personne *je/tu*.

3.1.1.2 Les modalités d'effacement des protagonistes de la communication

Les documents écrits de notre corpus : modes d'emploi des kits (annexe 6) et comptes-rendus d'analyses médicales (annexe 7), sont des textes détachés de la situation immédiate de parole ou du contexte de production. Ce type de texte informatif ne met pas en relation l'énonciateur et le co-énonciateur, il se caractérise par l'utilisation exclusive de la 3ème personne, ni « *je* » ni « *tu* » se présente dans les énoncés comme si les événements se racontent eux-mêmes. Le locuteur se masque et laisse rarement des traces explicites de sa présence. Il choisit d'inscrire son texte en objectivité par l'utilisation du *il* qui est considéré comme « *une personne absente ou exclue du dialogue. Dans cette non-personne se regroupent indifféremment humains et objets* » et par ailleurs « *l'interlocuteur est nié en tant que personne* » (DETRIE C. et al., 2010 : 307). Pour le *il*, c'est le cotexte (contexte linguistique) qui permet de l'interpréter en le liant à son antécédent.

Extrait 3 : mode d'emploi du kit « Glucose-LQ » (annexe 6.1)

Contrôle de qualité

Il est conseillé d'analyser conjointement les échantillons de sérum dont les valeurs ont été contrôlées: SPINTROL H Normal et pathologique (Réf. 1002120 et 1002210). **Si les valeurs** se trouvent en dehors des valeurs tolérées, **analyser** l'instrument, les réactifs et le calibreur. **Chaque laboratoire** doit disposer de **son** propre contrôle de qualité et déterminer les mesures correctives à mettre en place dans le cas où les vérifications ne correspondraient pas aux attentes.

Dans l'extrait 3, le destinataire utilise l'infinitif dans la phrase « *Si les valeurs se trouvent en dehors des valeurs tolérées, analyser l'instrument, les réactifs et le calibreur* » afin d'éviter l'utilisation de *vous*. Le texte incite quasi systématiquement à l'effacement de la personne par le recours à l'impersonnel ex. « *Il est conseillé d'analyser conjointement les échantillons de sérum dont les valeurs ont été contrôlées* » = au lieu de dire (*je vous conseille d'analyser...*).

Concernant les comptes-rendus d'analyses médicales (Annexe 7), la matérialité textuelle participe à la production de la signification. La mise en page, le titre, la signature, le logo du laboratoire, font déjà sens et induisent des hypothèses de lecture. La mise en forme le contenu se divise en trois parties :

- la 1^{ère} partie est consacrée à la présentation des directeurs et du patient en répondant aux questions :
 - *Qui a rédigé le compte-rendu?* Le destinataire est présenté par les noms propres des directeurs des laboratoires d'analyse, leurs spécialités et leurs grades administratifs.
 - *A qui est – il adressé ?* en premier lieu, il est destiné au médecin qui a prescrit l'examen (destinataire 1) et puis au patient (destinataire 2)
 - *Où ?* Les adresses des destinataires et des destinataires sont prescrites dans le compte-rendu écrites.
 - *Quand ?* C'est la date de prélèvement.

L'identité du locuteur et celui de l'allocutaire se trouve au début de chaque analyse. Dans l'extrait 4, ci-dessous, l'énonciateur est désigné avec le mot d'adresse *Dr.* (Dr. A. BARRANS et Dr. J. ANDRE, Dr. C. HENTGEN et Dr. L. DELAUNAY). L'allocutaire : Dr. ESCUDERO Pedro et le patient avec le mot d'adresse : *Madame VILLENEUVE Camille*

Extrait 4 : (annexe 7.1.1)

HÔPITAUX DU BASSIN DE THAU - HÔPITAL SAINT CLAIR
LABORATOIRE DE BIOLOGIE
 Agrés n°3510 - Enregistrés n°34-95
 Boulevard Camille Blanc - 34207 SETE - Tél. : 04.67.46.57.80 - Fax : 04.67.46.59.84

Dr A. BARRANS PRATICIEN HOSPITALIER CHEF DE SERVICE	Dr J. ANDRE PRATICIEN HOSPITALIER	Dr C. HENTGEN PRATICIEN HOSPITALIER	Dr L. DELAUNAY PRATICIEN ATTACHE
--	---	---	--

Prescripteur : Dr ESCUDERO Pedro	Madame VILLENAVE Camille RES LE CONSTELLATION Bât 5 270 R du dauphine 34200 SETE
---	---

Demande N° **1403110107** du 11/03/14 à 09:56

Edité le 11/03/14 à 13:26 **DUPLICATA**

Né(e) le : 30/04/89

- La 2^{ème} partie présente le compte-rendu du pourquoi de la visite : c'est le titre (BIOCHIMIE SANG) qui annonce le début de cette partie. Typographiquement, il accroche l'œil grâce à la taille et l'épaisseur de ses caractères. Ce sont des marques de mise en valeur, de la première lecture, le titre fait directement sens.

Extrait 5 : (annexe 7.1.1)

BIOCHIMIE SANG		Valeurs de référence	Antérieures
Glycémie	0,78 g/L	0,60 - 1,10	0,78 du 01/03/13
Electrode spécifique, DXC / Beckman	soit 4,33 mmol/L	3,33 - 6,11	
		* De 1.10 g/l à 1.26 g/l : à surveiller*	
		* >1.26 g/l : rechercher un diabète*	
Exploration lipidique			
Aspect du sérum (lactescence)	Limpide		Limpide du 01/03/13
Cholestérol Total	2,05 * g/L	<2,00	1,95 du 01/03/13
Enzymatique, DXC / Beckman	soit 5,29 mmol/L	<5,16	
Triglycérides	1,89 * g/L	0,40 - 1,50	1,79 du 01/03/13
Enzymatique, DXC / Beckman	soit 2,15 mmol/L	0,46 - 1,71	
		Risque cardiovasculaire : - limité : entre 1.5 et 2 g/l - élevé : entre 2 et 5 g/l - très élevé : > à 5 g/l	

- La 3^{ème} partie est consacrée à la signature du vrai rédacteur du compte rendu. Parmi les quatre directeurs du laboratoire, il y en a qu'un seul qui a rédigé le compte-rendu. Celui qui conclut son texte, jette son masque d'objectivité. L'analyse est signée comme signe d'assumer la responsabilité de l'énonciateur. Marqueur d'autorité : le signataire est désigné comme expert invité à s'exprimer.

Extrait 6 (annexe 7.1.1)



Un rapide relevé des marques personnelles des modes d'emploi des kits et les comptes-rendus des résultats dans notre corpus écrit fait apparaître que l'énonciateur en *je* est totalement absent. Ces marques personnelles exclues de l'énonciation de nos documents écrits sont fréquemment présentes dans l'énonciation de discours.

3.1.2 Le contexte spatio-temporel

« *Les coordonnées spatiotemporelles de l'énonciation sont centrées sur l'ici et le maintenant de la parole, et se définissent en référence au moment et au lieu où l'échange se déroule* » (DETRIE C. et al., 2010 : 298). Elles sont des mots ou des groupes de mots qui répondent aux questions « *quand ?* » et « *où ?* ». Nous essayons de repérer les déictiques spatio-temporels du discours oral où « *les partenaires sont en présence l'un de l'autre, et partagent les mêmes références temporelles et spatiales* » (DETRIE C. et al., 2010 : 299) et de savoir comment fonctionnent ces repérages déictiques dans un texte médical du fait qu'il est écrit et dissocié de la situation d'énonciation.

3.1.2.1 Les déictiques spatiaux

Les déictiques spatiaux se distinguent en trois groupes : adverbess de lieu, démonstratifs et présentatifs. Ces trois types résident essentiellement dans le discours oral du technicien de laboratoire d'analyses médicales, ce qui nous permet de le qualifier de discours contextualisé. Alors dans le discours écrit, les coordonnées déictiques, les marqueurs fondamentaux de la subjectivité : *je, ici, maintenant* sont effacés.

- Eléments adverbiaux de lieu

Les adverbess de lieu : *Ici, là, là-bas, là-haut, près, loin, ci-dessous, là-dessous, ci-dessus, là-dessus, dedans, derrière, dehors, etc.* et également les locutions adverbiales de lieu : *en haut, en bas, à gauche, à droite, de près, de loin, à côté, etc.* sont des éléments grammaticaux fréquemment utilisés dans le discours oral du technicien de laboratoire. Ils marquent les différents degrés d'éloignement par rapport au locuteur et servent à désigner et à inscrire un objet dans la situation de l'énonciation. « *Si on ignore la position du corps de*

l'énonciateur qui les a émis, ces termes restent parfaitement opaques ; si le corps change de place, leur interprétation change corrélativement. » (MAINGUENEAU D., 1999 : 35).

Extrait 7 : (annexe 9.1)

*Je vais mettre un petit champ **dessous** pour protéger.*

Extrait 8 : (annexe 10)

*Monsieur, je vais positionner **sous** votre bras une alaise pour votre confort.*

- Démonstratifs

Les adjectifs (*ce, cet, cette, ces*) et les pronoms démonstratifs (*celui, celle, ceux, celles, ça, ceci, cela*) peuvent accompagner le geste de l'énonciateur et désigner les objets impliqués dans le discours. Les pronoms (*celui, ceux, celle, celles*) sont souvent complétés de deux particules adverbiales démonstratives : *-ci* et *-là* qui indiquent que l'objet en question est proche ou éloigné de celui qui parle. Ces déictiques situationnels sont fréquemment utilisés dans le discours oral du technicien de laboratoire et surtout le pronom démonstratif *ça* qui est considéré comme une variante orale et familière de *cela*. En ce sens, « *l'environnement discursif ne permet pas d'identifier le référent du démonstratif de manière aussi immédiate que l'environnement extralinguistique* » (MAINGUENEAU D., 1999 : 34).

Extrait 9 : (Cf. 9)

- Infirmière : **Ça** va ?

- Patient : Oui.

- Infirmière : Voilà ! Je vais mettre un petit champ dessous pour protéger. Hop !

Voilà ! Vous reposez votre bras, tout est prêt... **Ça** va serrer un petit peu... Hop !

Voilà !

- Patient : **Ça** fait mal ?

- Infirmière : La pique va vous faire un petit peu mal, mais c'est rapide, et c'est une toute petite aiguille, vous inquiétez pas !

- Patient : Vous me dites quand vous piquez ?

- Infirmière : Je vais vous dire ... je vous pique.

- Patient : Aie !

- Infirmière : **Ça** y est

-Infirmière : **Ça** va ?

- Patient : Oui.

- Infirmier : Je remplis les tubes ...Hop ! **Ça** va toujours ?
- Patient : Oui
- Infirmier : Voilà, je vais faire une hémoculture ... Voilà, Hop ! **Ça** va toujours ?
- Patient : Toujours
- Infirmier : **Ça** va être terminé ... Voilà, c'est parfait ! ... Voilà, puis je vais enlever l'aiguille... Ne bougez toujours pas ... Voilà, c'est terminé... **Ça** va ?
- Patient : Très bien !
- Infirmière : Voilà, c'est fini.
- Patient : Merci.

Dans un mode d'emploi d'un kit (document écrit) on trouve plutôt *cela* et non *ça* comme dans l'extrait suivant :

Extrait 10 (annexe 6.2)

SIGNIFICATION CLINIQUE

*L'hémoglobine est une protéine qui contient du fer, et qui donne au sang sa couleur rouge. Elle se trouve dans les globules rouges et est chargée du transport de l'oxygène dans le sang, depuis les poumons jusqu'aux tissus. Lorsque le niveau d'hémoglobine apparaît inférieur aux niveaux normaux, **cela** signifie qu'il existe une anémie, qui peut être due à plusieurs causes : une anémie primaire, un cancer, une grossesse, des maladies rénales ou des hémorragies.*

Il ne faut pas confondre ces véritables déictiques avec les démonstratifs à valeur anaphorique qui renvoient à une unité déjà introduite dans un texte écrit. Ce cas existe fréquemment dans les modes d'emploi des kits, à titre d'exemple :

Extrait 11 (annexe 6.1)

Contrôle de qualité

*Il est conseillé d'analyser conjointement les échantillons de sérum dont **les valeurs** ont été contrôlées : SPINTROL H Normal et pathologique (Réf. 1002120 et 1002210).*

*Si **les valeurs** se trouvent en dehors des valeurs tolérées, analyser l'instrument, les réactifs et le calibre.*

Chaque laboratoire doit disposer de son propre contrôle de qualité et déterminer les mesures correctives à mettre en place dans le cas où les vérifications ne correspondraient pas aux attentes.

Valeurs de référence

Sérum ou plasma :

60 – 110 mg/dL \approx 3,33 – 6,10 mmol/L

Ces valeurs ont un caractère d'orientation. Il est recommandé à chaque laboratoire d'établir ses propres valeurs de référence.

- Présentatifs

C'est, voilà, voici et il y a sont des formes linguistiques appartenant normalement à la grammaire de l'oral. Comme leur nom l'indique *les présentatifs*, ils servent à présenter quelqu'un ou quelque chose afin de le mettre en rapport avec la situation de communication ou à signaler l'apparition de nouveaux éléments. Il convient de signaler ici qu'étymologiquement *voici/voilà* viennent de *vois ici/vois là*, on a donc deux adverbes déictiques de lieu. Nous avons également dans la construction du *c'est (ce est)*, ce démonstratif *ce* intègre le co-énonciateur fortement dans la situation d'énonciation.

Les présentatifs *voilà / c'est*, fréquemment présents dans le discours oral du technicien de laboratoire, ont une force argumentative puisqu'ils présentent les faits contenus dans l'énoncé comme évidents (regardons l'extrait 12 ci-dessous). Le dernier *Voilà* dans l'énoncé « *voilà, c'est fini !* » annonce la conclusion de la conversation entre le technicien et le patient.

Extrait 12 : (Cf.9)

- *Infirmière : Ça va ?*

- *Patient : Oui.*

- *Infirmière : **Voilà !** Je vais mettre un petit champ dessous pour protéger. Hop !*

***Voilà !** Vous reposez votre bras, tout est prêt... Ça va serrer un petit peu... Hop !*

Voilà !

- *Patient : Ça fait mal ?*

- *Infirmière : La pique va vous faire un petit peu mal, mais **c'est** rapide, et **c'est** une toute petite aiguille, vous inquiétez pas !*

- *Patient : Vous me dites quand vous piquez ?*

- *Infirmière : Je vais vous dire ... je vous pique.*

- *Patient : Aie !*

- *Infirmière : Ça y est*

- *Infirmière : Ça va ?*

- *Patient : Oui.*

- *Infirmier : Je remplis les tubes ...Hop ! Ça va toujours ?*

- Patient : *Oui*
- Infirmier : **Voilà**, je vais faire une hémoculture ... **Voilà**, Hop ! Ça va toujours ?
- Patient : *Toujours*
- Infirmier : Ça va être terminé ... **Voilà**, **c'est parfait** ! ... **Voilà**, puis je vais enlever l'aiguille... Ne bougez toujours pas ! ... **Voilà**, **c'est terminé**... Ça va ?
- Patient : *Très bien !*
- Infirmière : **Voilà**, **c'est fini**.
- Patient : *Merci*.

3.1.2.2 Les déictiques temporels

Le point de repère des déictiques temporels est le moment où l'énonciateur parle ou écrit. Les déictiques de la temporalité se manifestent sous deux formes : des compléments de temps (des adverbes et des locutions prépositionnelles) et des formes verbales présentées comme « *des informations intégrées aux affixes des conjugaisons verbales* » (MAINGUENEAU D., 1999 : 37).

- **Éléments adverbiaux**

« Dans la présentation des éléments porteurs d'indications temporelles, il va donc nous falloir distinguer nettement deux séries : celle des déictiques, tels hier ou aujourd'hui qui sont fixés grâce au ME (moment d'énonciation), et celle des éléments non-déictiques fixés à l'aide de repères présents dans l'énoncé. Pour les déictiques le repère R coïncide donc avec le ME (R=ME) tandis que pour les non-déictiques R distinct du ME (R≠ME) ».

Citation 33. MAINGUENEAU D. (1999 : 37)²¹

MAINGUENEAU D. a classé les compléments de temps déictiques selon leurs visées temporelles de la façon suivante :

-Présent

²¹ ME : moment de l'énonciation. R : le repère

Eléments adverbiaux : actuellement ; maintenant...

Prép. + Dét. + N. : en ce moment, à cette heure...

-Passé

Eléments adverbiaux : hier/avant – (avant)-hier (demain, soir) ; autrefois, jadis, naguère/récemment, dernièrement.../ l'autre jour...

Le + N + dernier/passé, où N=(mois, jour...)

N + dernier, où N = (lundi, mardi...)

-Futur

Eléments adverbiaux : demain/après – (après)-demain (midi, soir...) ; immédiatement, bientôt, etc.

Le + N + prochain/ qui vient, où N = (mois, année...)

N + prochain, où N= (lundi...)

-Passé/futur et passé/ présent/futur

Aujourd'hui, tout à l'heure

Ce + N, où N = (matin, midi, été, année...)

Lundi, mardi...

« Il est venu/dort/partira aujourd'hui. »

« Il est arrivé/partira lundi, ce lundi, tout à l'heure ».

Citation 34. MAINGUENAU D. (1999 : 39)

Dans notre discours oral, il s'agit essentiellement de certains adverbes de temps : *hier, maintenant, demain*, tels que « **maintenant**, comprime fermement avec le coton », « vous êtes **actuellement** sous traitement médical ? », « tu as rien mangé **hier** ? », « je reviens **tout de suite** » et de certains syntagmes prépositionnels tel que « *comprime bien pour 2 minutes !* ».

- Formes verbales

Le présent, le passé composé, et le futur simple/ le futur périphérique établissent le plan temporel basique du discours oral du technicien de laboratoire. Ces trois temps verbaux qui témoignent de la double présence de l'énonciateur et du destinataire par rapport au moment de l'énonciation, appartiennent au mode de l'indicatif que l'on considère, selon MAINGUENEAU D. (1999 : 57), comme « *le mode de l'actualisation maximale* ».

Extrait 13 (annexe 8.1) :

Technicien : Bonjour !

- Patient : Bonjour !

- *Technicien : Tout **va** bien, Ammar ?*
- *Patient : Oui.*
- *Technicien : Tu **es** à jeun Ammar ? Tu **as** rien **bu** ni **mangé** ?*
- *Patient : Non.*
- *Technicien : Tu **as fait** des analyses sanguines avant, **n'est-ce pas** Ammar ?*
- *Patient : Oui.*
- *Technicien : Qu'est-ce qui **te** fait mal*
- *Patient : **J'ai** mal au ventre et **j'ai** des vertiges.*
- *Technicien : N'aie pas peur mon petit garçon ! Ça **fait** pas mal, ça **se fait** dans quelques seconds*
- *Technicien : Tu **es** héros mon petit garçon ... Montre-moi comment tu **es** musclé !*
- *Technicien : Ouvre ta main ! Bravo ...*
- *Technicien : Comprime avec le coton pour deux minutes !*
- *Technicien : Bon rétablissement inchalla !*
- *Patient : Merci.*
- *Technicien : **As-tu déposé** l'échantillon d'urine, Ammar ?*
- *Patient : Non.*
- *Technicien : Alors, va aux toilettes pour remplir ça !*

Extrait 14 (annexe 9.1)

- *Infirmière : Ça **va** ?*
- *Patient : Oui.*
- *Infirmière : Voilà ! Je **vais mettre** un petit champ dessous pour protéger. Hop ! Voilà ! Vous **reposez** votre bras, tout **est prêt**... Ça **va serrer** un petit peu... Hop ! Voilà !*
- *Patient : Ça **fait** mal ?*
- *Infirmière : La piqure **va** vous **faire** un petit peu mal, mais **c'est** rapide, et **c'est** une toute petite aiguille, vous **inquiétez pas** !*
- *Patient : Vous me **dites** quand vous **piquez** ?*
- *Infirmière : Je **vais** vous **dire** ... je vous **pique**.*
- *Patient : Aie !*
- *Infirmière : Ça y **est** ? Ça **va** ?*
- *Patient : Oui.*
- *Infirmier : Je **remplis** les tubes ...Hop ! Ça **va** toujours ?*
- *Patient : Oui*

- *Infirmier : Voilà, je **vais faire** une hémoculture ... Voilà, Hop ! Ça **va** toujours ?*
- *Patient : Toujours*
- *Infirmier : Ça **va être** terminé ... Voilà, **c'est** parfait ! ... Voilà, puis je **vais enlever** l'aiguille... Ne **bougez** toujours pas ... Voilà, **c'est** terminé... Ça **va** ?*
- *Patient : Très bien !*
- *Infirmière : Voilà, **c'est** fini.*
- *Patient : Merci.*

Les énoncés écrits des modes d'emploi des kits (annexe 6) utilisent essentiellement le temps du présent de vérité générale, ce type d'énoncés prétend présenter la vérité et indique ce dont il faut prendre connaissance. Le lecteur ne peut effectuer de retour critique. Ces assertions sont présentées comme objectivement vraies ce qui laisse un vide énonciatif chez le destinataire. Ainsi les énoncés sont posés comme des énoncés liés à l'actualité du co-énonciateur sans être vraiment des déictiques temporels car les événements se déroulent hors plan d'embrayage. La visée communicative du discours écrit est d'informer et de présenter le discours comme une vérité.

Extrait 15 : (Annexe 6.2)

PRINCIPE DE LA METHODE

*L'hémoglobine **est** oxydée par l'action du ferricyanure en méta hémoglobine et par le cyanure, elle **se transforme** en cianmétahémoglobine.*

*L'intensité de la couleur formée **est** proportionnelle à la concentration d'hémoglobine présente dans l'échantillon testé.*

SIGNIFICATION CLINIQUE

*L'hémoglobine **est** une protéine qui **contient** du fer, et qui **donne** au sang sa couleur rouge. Elle **se trouve** dans les globules rouges et **est** chargée du transport de l'oxygène dans le sang, depuis les poumons jusqu'aux tissus. Lorsque le niveau d'hémoglobine **apparaît** inférieur aux niveaux normaux, cela **signifie** qu'il **existe** une anémie, qui peut être due à plusieurs causes : une anémie primaire, un cancer, une grossesse, des maladies rénales ou des hémorragies.*

Concernant les comptes-rendus des résultats d'analyses médicales (annexe 7), ils sont caractérisés par l'usage des phrases nominales. Cette ellipse verbale est accompagnée de la disparition des marques de personne dont le verbe supprimé est le porteur. L'un des effets de l'ellipse verbale sur ce genre du document est l'effacement de la distinction entre le sujet et le prédicat, elle unit le thème et le rhème et par conséquent le sujet ne se différencie pas de

l'objet, en formant ensemble un tout indissociable, ce qui inscrit ce genre de document dans l'objectivité.

3.1.3 La nature de la relation entre l'énonciateur et ses énonciataires

Le rapport du locuteur à son interlocuteur mérite une attention particulière dans le discours du technicien puisque la manière dont il saisit son patient par la langue, n'est pas un choix absurde. Le concept énonciatif qui permet de bien le décrire, est celui de la « *tension* ».

3.1.3.1 Qu'est-ce que la « *tension* » ?

Ce phénomène a pour objectif d'étudier la nature de la relation que l'énonciateur institue avec ses énonciataires, ses tentatives de "saisie" de l'autre. Dans cette optique, la *tension* définit la dynamique du rapport entre le locuteur et le destinataire.

« Ce concept interprète l'énonciation comme un rapport entre le sujet parlant et son interlocuteur ; la communication est d'abord désir de communiquer ; et cette volonté est traduite par l'image du désir et de la tension. Le texte est le médiateur de ce désir. Cela revient à poser que le discours n'est qu'une tentative de saisie de l'autre ou du monde »

Citation 35. DUBOIS J.-M. (1969 : 106)

Dans notre corpus, le discours oral du technicien est un discours tendu et centré sur l'interlocuteur pour capter son attention alors que notre discours écrit médical est décentré car il crée une relation de distance totale par rapport à l'autre.

3.1.3.2 Les marqueurs de la « *tension* »

Les unités discursives de « *tension* » qui traduisent le mieux ce phénomène, selon DUBOIS J.-M., (1969 : 106-107), sont les suivantes :

- a. Le système des temps et des aspects est le plus important à étudier dans le phénomène de tension, « *car le verbe apparaît comme l'opérateur de la phrase, comme servant à la relation des syntagmes nominaux* » (DUBOIS J.-M., 1969:106).
- b. Le système des articles et des déterminants « *parce qu'ils instituent la référence fondamentale, c'est-à-dire une relation avec l'énoncé antérieur, avec le monde et avec le sujet simultanément* » (DUBOIS J.-M., 1969 : 106).

- c. Le système des pronoms : l'alternance *je/tu* crée un discours tendu alors que *il/elle/on* marque un discours à distance maximale avec l'interlocuteur.
- d. Le domaine privilégié de la tension réside « *dans l'opposition des formes avoir et être d'une part et des auxiliaires du type vouloir, pouvoir, devoir, faire* » (DUBOIS J.-M., 1969 : 107). Les premières indiquent « *un état, un accompli, une distance, une absence de tension* », alors que les factitifs (*faire*) et les désidératifs (*vouloir, pouvoir, falloir, devoir*) marquent « *une prise en charge, une tension plus ou moins grande du sujet en face de l'interlocuteur* » (DUBOIS J.-M., 1969 : 107).

Ajoutons à la classification de DUBOIS J.-M. (1969) deux autres marqueurs que nous trouvons fréquemment dans le discours oral du guide :

- e. Les modalités de la phrase (déclarative, interrogative, exclamative et injonctive). Les énoncés du discours du technicien se rangent différemment en trois types linguistiques : déclaratif, interrogatif et injonctif. Les deux derniers sont des choix énonciatifs qui impliquent l'autre dans la conversation. La phrase impérative « *suppose la mise en présence directe de l'énonciateur et de l'allocataire à travers un acte d'énonciation par lequel le premier cherche à agir immédiatement sur le second ; il n'y a pas de place ici pour un découpage chronologique.* » (MAINGUENEAU D., 1999 : 57). La phrase interrogative est la meilleure façon de retenir l'attention des patients, de les rassurer durant le prélèvement : « *As-tu déposé l'échantillon d'urine, Ammar ?* » « *Qu'est-ce qui te fait mal?* » « *Ça va ?* » (annexe 8.1) alors que le discours écrit présente seulement des phrases sous forme déclarative. (annexe 6.1/annexe 6.2).

Extrait 16

- Infirmière : **Ça va ?**

- Patient : *Oui.*

- Infirmière : *Voilà ! Je vais mettre un petit champ dessous pour protéger. Hop ! Voilà ! Vous reposez votre bras, tout est prêt... Ça va serrer un petit peu... Hop ! Voilà !*

- Patient : *Ça fait mal ?*

- Infirmière : *La pique va vous faire un petit peu mal, mais c'est rapide, et c'est une toute petite aiguille, vous inquiétez pas !*

- Patient : *Vous me dites quand vous piquez ?*

- *Infirmière : Je vais vous dire ... je vous pique.*
- *Patient : Aie !*
- *Infirmière : Ça y est ? Ça va ?*
- *Patient : Oui.*
- *Infirmier : Je remplis les tubes ...Hop ! **Ça va toujours ?***
- *Patient : Oui*
- *Infirmier : Voilà, je vais faire une hémoculture ... Voilà, Hop ! **Ça va toujours ?***
- *Patient : Toujours*
- *Infirmier : Ça va être terminé ... Voilà, c'est parfait ! ... Voilà, puis je vais enlever l'aiguille... **Ne bougez toujours pas ! ... Voilà, c'est terminé... Ça va ?***
- *Patient : Très bien !*
- *Infirmière : Voilà, c'est fini.*
- *Patient : Merci*

- f. Le phénomène d'interpellation est employé dans le discours oral du technicien (regardons l'extrait 16 ci-dessus) sous forme nominale : mots d'adresse (*Monsieur, mon petit garçon, Ammar, docteur ...*) ou sous forme interrogative comme (*ça va ? ça va toujours ? tout va bien ? vous voyez ? vous êtes d'accord...*). Le but de poser ces petites questions est d'interpeler le patient et détourner son attention. L'interpellation implique un rapport vivant et immédiat de l'énonciateur à l'autre.
- g. L'interjection : elle est un marqueur de subjectivité, une expression déictique dont la signification s'actualise en situation. C'est «*un mot-phrase conventionnel, à contenu codé*» (RIEGEL M., 2009 :771), une catégorie de mot invariable permet au sujet parlant d'adresser un message au destinataire pour exprimer une émotion spontanée (joie, surprise, tristesse, douleur etc.). Dans l'extrait ci-dessus, *Aie* exprime la douleur et donne une image sonore d'un évènement comme dans *Hop* qui exprime une action brusque et rapide faite. Selon RIEGEL, ces interjections ont différentes valeurs : *Expressive ou émotive* (*Aïe !, Aïe aïe aïe !, Oh la la ! rho la la ! Zut ! Non ! Tant pis ! Tant mieux ! Bon ! Bof ! Hélas !, Bravo !, Ouf !, Mince !*) ; «*Injonctive*» (*Chut !*) ; «*Phatique*» (*Hé !, Holà !, psst !*) et «*Interrogative*» (*Hein ?*)

3.1.4 La modalisation

Faire une étude sur la modalisation nous mène à une lecture décodée du discours. La modalisation est la coloration, la position ou l'attitude que le locuteur choisit de donner face à son discours : "*adhésion*", "*distance maximale* ou *minimale*" DUBOIS J.-M. (1973). Les modalisateurs sont les marques linguistiques qui permettent d'exprimer la modalisation. C'est l'art de nuancer le discours et de savoir laisser l'effet que l'énonciateur veut produire sur l'autre. Le sujet-énonciateur peut exprimer de deux façons son attitude par rapport au contenu de son énoncé, soit de façon explicite (marqueurs linguistiques : adverbes, verbes, adjectifs, opposition accompli/non-accompl...), soit de façon implicite (marqueurs non-linguistiques : les intonations, les ponctuations).

D'une façon générale, les modalisateurs peuvent être marqués par l'emploi DUBOIS J.-M. (1973) : (i) de certains pronoms personnels, démonstratifs, temps et modes verbaux (le conditionnel, le subjonctif), etc. ; (ii) de certains adverbes et verbes dits d'opinion ; (iii) des modalités logiques (adjectifs, adverbes et verbes désignant les différentes nuances de la certitude, de la probabilité, de la possibilité, de la nécessité, de la relativité et de l'évidence) ; (iv) des modalités appréciatives (adjectifs, adverbes et verbes exprimant un sentiment, une appréciation, une évaluation ...) ; (v) des énoncés rapportés (polyphonie) ; (vi) transformations modalisatrices (emphase, négation, nominalisation, passif...); (vii) auxiliaires modaux (Pouvoir, vouloir, devoir, falloir), (viii) des modalités intersubjectives (exclamation, interrogation, injonction) et finalement (ix) des intonations et des ponctuations qui fourniront, selon les cas, un ton impératif, interrogatif, exclamatif ou déclaratif à l'acte de langage.

3.1.4.1 Qu'est-ce que « l'attitude » ?

« *Le sujet parlant adopte vis-à-vis de son énoncé une attitude déterminée par laquelle il s'y inscrit ou au contraire s'en évade complètement (distance)* » (DUBOIS J.-M., 1973 : 498). Cet énoncé par la distribution de ses éléments constituants traduit cette distance entre l'énonciateur et son texte. Il convient ici de faire la différence entre la notion de *l'attitude* et celle de la *tension*. *L'attitude* c'est la position du locuteur en face de son discours tandis que la *tension* désigne la position du locuteur face à son interlocuteur. L'énonciateur creuse la distance entre lui et son énoncé par ce que l'on appelle les modalisateurs. Le choix d'adhérer

ou de ne pas adhérer à l'énoncé crée deux types de distance : la distance minimale et la distance maximale.

Quand la distance tend vers zéro, le discours est assumé. « *Cela signifie que le sujet parlant assume totalement son énoncé, qu'il y a donc une relative identification entre le je sujet de l'énoncé et le je sujet de l'énonciation* » (DUBOIS J.-M., 1969 : 104). Ici, on parle d'une distance minimale. C'est le cas de notre discours oral où on voit clairement le surgissement du sujet parlant dans l'énoncé par l'emploi fréquent du pronom je. Cela se comprend également par la présence d'autres unités linguistiques intégrées dans la classe des embrayeurs (*maintenant/ici*). Cette distance minimale peut se traduire également par un élément non visible, discret : c'est l'intonation.

Alors que la distance maximale « *c'est l'instant où le sujet considère son énoncé comme partie d'un monde distinct de lui-même* » (DUBOIS J.-M., 1969 : 104). C'est l'absence totale de traces de la subjectivité du locuteur dans son discours. Le *je* tend à devenir *il*. L'apparition du pronom *je* peut réduire la distance et permet au locuteur d'assumer le contenu de l'énoncé. En revanche, l'utilisation de la 3ème personne accroît cette distance, et par conséquent, ce qui est communiqué à l'interlocuteur n'apporte ni les expériences ni les opinions du sujet parlant. Le discours écrit du technicien de laboratoire est en quelque sorte l'exemple typique de la distance maximale puisque d'une certaine manière le sujet de l'énonciation est nié.

3.1.4.2 Les modalisateurs de l'énonciation

a. Les modalisateurs retrouvés dans les énoncés du discours oral du technicien de laboratoire d'analyses médicales :

→ Des modalités intersubjectives : nous remarquons la présence de deux types de questions, le premier, des questions sollicitent une réponse comme « *tu es à jeun Ammar? / Qu'est-ce qui te fait mal? / As-tu déposé l'échantillon d'urine, Ammar?* » (annexe 8.1). L'autre type de question fait mine de solliciter une réponse ou une suite conversationnelle, il a pour objectif d'ouvrir une conversation avec le patient et détourner son attention de l'action du prélèvement à titre d'exemples : « *ça va? / ça va toujours?* » (annexe 9.1). Cette question est répétée six fois dans une petite conversation du prélèvement du sang.

→ L'impératif ou l'injonction : L'impératif est un acte direct qui peut recevoir des sens différents dans notre discours oral, selon les caractéristiques du contexte dans lequel cette marque est employée. Voyons, par exemple, le cas de cette phrase : « *Montre-moi comment tu es musclé !* » (extrait 17, ci-dessous), le verbe impératif exprime une demande implicite « *tu pourrais monter ta manche ?* ». Egalement pour les deux autres phrases « *ouvre ta main !* » et « *comprime avec le coton !* » (extrait 17). Alors que la phrase « *ne bougez toujours pas !* » peut déguiser un conseil « *je vous conseille de ne pas encore bouger* » (extrait 18).

Extrait 17 (annexe 8.1)

- *Technicien : N'aie pas peur mon petit garçon ! Ça fait pas mal, ça se fait dans quelques seconds*
- *Technicien : tu es héros mon petit garçon ... montre-moi comment tu es musclé !*
- *Technicien : **Ouvre ta main !** Bravo...*
- *Technicien : **Comprime** avec le coton pour deux minutes*

Extrait 18 (annexe 9.1)

- *infirmier : ça va être terminé ... voilà, c'est parfait ... voilà puis je vais enlever l'aiguille... **ne bougez toujours pas !** Voilà c'est terminé... ça va ?*

→ Le futur proche et le conditionnel : ils sont « *tournés vers l'avenir, évaluent les chances de réalisation du procès respectivement en termes de probabilité et de possibilité* » (RIEGEL M., 2011 : 978). Dans notre discours, le conditionnel pourrait avoir les valeurs modales suivantes : demander, conseiller, donner un ordre atténué.

« A la différence du futur qui s'appuie sur du présent (je finir-ai), en conquête de réalité, le conditionnel s'appuie sur la terminaison de l'imparfait (je finir-ais), en déprise de réalité. D'où les nombreux effets de sens dans lesquels le conditionnel – en dehors de toute condition/hypothèse – signifie la moindre réalité (atténuation, politesse etc...). Relève de cet ensemble l'occurrence : « ce serait peut-être le moment ». Appuyé par peut-être, le conditionnel modalise une affirmation qui serait plus catégorique au présent : [c'est le moment] ».

Citation 36. DETRIE C. et al. (1998 :266)

→ L'intonation : Elle appartient à la langue orale. Elle fait partie du sens des énoncés en désignant s'ils ont une structure assertive ou interrogative ou exclamative ou injonctive. Elle manifeste quelques fois l'appréciation du locuteur telle la phrase suivante où on trouve un adjectif appréciatif : « *c'est parfait !* » (annexe 9.1)

Extrait 19 (annexe 9.1)

- *Infirmier : ça va être terminé ... voilà, c'est parfait ! ... voilà puis je vais enlever l'aiguille... ne bougez toujours pas ! Voilà, c'est terminé... ça va ?*

b. Les modalisateurs retrouvés dans les énoncés du discours écrit du technicien de laboratoire d'analyses médicales :

La théorie de la modalisation énonciative a remis en question un certain nombre de croyances concernant les particularités des textes scientifiques dont l'objectivité et le caractère purement informatif sont dominants. Le *non-dit* ou le *dire implicite* constituent, eux-aussi, des marques révélatrices d'une attitude du sujet qui se lance dans un acte de communication. S'effacer ou gommer les indices de son appartenance identitaire devant le destinataire donne plus de poids à son argumentation pour mieux convaincre et pour rendre le texte comme un pur reflet de la réalité. Mais impossible au locuteur de ne pas se dire, pour peu que le gommage ne soit pas parfait. Toujours, il y a des marques qui amènent le destinataire à découvrir des pistes de la subjectivité du sujet parlant. Les modalisateurs de notre discours écrit sont plus ou moins répartis dans la négation, la nominalisation, la passivation, les modalités de logique, les auxiliaires-modaux (*devoir, falloir, pouvoir*), le conditionnel... Il y a autant de façons de construire une représentation objective de la parole.

Les traces des modalisateurs dans notre discours écrit sont les suivants :

→ Les modalités logiques : cela englobe les adverbes et les locutions adverbiales qui expriment les différentes nuances de la certitude, de la probabilité, de la possibilité, de la nécessité, de la relativité et de l'évidence tels les mots : peut-être, évidemment, probablement, fortement, certainement, particulièrement, clairement, nettement, notamment, précisément...

Extrait 18 (Annexe 6.2)

SIGNIFICATION CLINIQUE

*L'hémoglobine est une protéine qui contient du fer, et qui donne au sang sa couleur rouge. Elle se trouve dans les globules rouges et est chargée du transport de l'oxygène dans le sang, depuis les poumons jusqu'aux tissus. Lorsque le niveau d'hémoglobine apparaît inférieur aux niveaux normaux, cela signifie qu'il existe une anémie, qui **peut être** due à plusieurs causes : une anémie primaire, un cancer, une grossesse, des maladies rénales ou des hémorragies.*

*Si le niveau d'hémoglobine est élevé, cela **peut être** du à des cardiopathies, à une déshydratation, ou à un séjour passé en hauteur.*

*Le diagnostic **doit prendre** en compte les données cliniques et de laboratoire.*

- La passivation : Dans le compte-rendu des analyses médicales (annexe 7), la signature est précédée de la préposition par qui, introduisant l'agent, présuppose un participe passé passif du genre : [dossier validé par...]. L'effet est double : la préposition, en marquant syntaxiquement l'énonciateur comme agent, le souligne ; en présupposant le participe passé [validé], elle insiste sur la dimension textuelle de ce qui va être lu. Egalement on trouve le passif fréquemment dans le mode d'emploi des kits. Le passif est très employé parce qu'il permet de mettre l'accent sur l'action plutôt que sur la personne.

Extrait 19 (Annexe 6.2)

INTERFERENCES

Différentes drogues ont été décrites, ainsi que d'autres substances pouvant interférer dans la détermination de l'hémoglobine.

Extrait 20 (Annexe 6.1)

Il est conseillé d'analyser conjointement les échantillons de sérum dont les valeurs ont été contrôlées: SPINTROL H Normal et pathologique

- Le conditionnel : dans le sens de possibilité

Extrait 21 (Annexe 6.2)

CONTROLE DE QUALITE

*Chaque laboratoire doit disposer de son propre contrôle de qualité et déterminer les mesures correctives à mettre en place dans le cas où les vérifications ne **correspondraient** pas aux attentes.*

- La ponctuation : elle appartient à la langue écrite. Elle « *peut exprimer, à l'écrit, diverses attitudes du scripteur : appréciation et sentiments divers (point d'exclamation), insistance et mise en valeur par le choix des caractères (italiques, gras, capitales ou majuscules), distance plus ou moins ironique par les guillemets* » (RIEGEL M., 2011 : 979).
- Les auxiliaires modaux : Pouvoir, vouloir, devoir, falloir, normalement leur utilisation est majoritairement dans le discours oral, mais dans notre cas, nous remarquons leur existence massive dans les modes d'emploi des kits. Ils distinguent les valeurs modales suivantes : la possibilité, l'obligation, la probabilité, la nécessité et la volonté.
- La nominalisation est trouvée assez fréquemment dans le compte-rendu d'analyses médicales.
- L'infinitif : dans le mode d'emploi des kits, le verbe à l'infinitif s'adresse au technicien. Il est utilisé à la place de l'impératif.

3.1.5 Repérage des actes de discours : approche pragmatique

La pragmatique linguistique s'est fondamentalement développée grâce aux linguistes des pays anglo-saxons. L'initiateur de cette théorie est le philosophe britannique AUSTIN dans son ouvrage : *How to do things with words* (1962). La pragmatique linguistique se préoccupe essentiellement de la problématique des actes de langage (speech act). Cette approche n'étudie pas la langue « *sans envisager son fonctionnement dans la communication* » (KERBRAT-ORECCHIONI C., 2008 :1). Elle convient de considérer que *quand dire, c'est faire* et que les énoncés du discours fonctionnent comme des actes langagiers qui se réalisent pour accomplir un acte social, pour agir sur autrui et pour amener le destinataire à réagir. Autrement dit, « *la parole est elle-même une forme d'action* » (KERBRAT-ORECCHIONI C., 2008 :1).

« *Le langage n'a pas pour unique fonction de transmettre des contenus, il est aussi action. Tout énoncé, outre le contenu qu'il véhicule, accomplit un certain type d'acte de langage à l'égard de son allocutaire : actes de promettre, questionner, menacer, etc.* ».

Citation 37. MAINGUENAU D., (1999 :15)

La théorie des actes de langage montre que le langage n'a pas seulement pour fonction de décrire et nommer les objets du monde, mais aussi d'accomplir des actions et d'agir sur la réalité. L'*acte de langage*, dénommé autrement *acte de parole* ou *acte de discours*, est « *la plus petite unité réalisant par le langage une action (ordre, requête, assertion, promesse...) destinée à modifier la situation des interlocuteurs*» (MAINGUENEAU D. 1996 :10). En observant notre discours écrit et oral du technicien de laboratoire d'analyses médicales, nous remarquerons que l'on a toujours un *macro-acte dirigeant*, appelé autrement *acte directeur*, suivi par d'autres *micro-actes subordonnés*. Ajoutons que chaque acte est distingué par des traits syntaxiques et grammaticaux spécifiques. Dans cette optique, le texte est regardé comme un assemblage d'actes de discours.

« *L'acte directeur est obligatoire, c'est lui qui donne son sens général à l'intervention, sa valeur pragmatique tandis qu'un acte subordonné vient le préparer ou le justifier* ».

Citation 38. MAINGUENEAU D. (1996 : 79)

3.1.5.1 Repérage des actes de langage du discours écrit

a) Le mode d'emploi d'un kit : ce type de document écrit, tourné essentiellement vers dire faire/comment faire, mêle information et conseil. Dans ce document, on trouve un modèle d'écriture que l'on rencontre sur les fiches de recettes. Cette partie est un écrit procédural, avec une liste d'instruction à suivre, des actions précises à faire par étape.

Extrait 22 (annexe 6.1)

PROCEDURE

1. Conditions de test:

Longueur d'ondes: 505 nm (490-550)

Cuvette: 1 cm d'éclairage

Température : 37°C / 15-25°C

2. Régler le spectrophotomètre sur zéro en fonction de l'eau distillée.

3. Pipeter dans une cuvette:

	Blanc	Etalon	Echantillon
R (mL)	1,0	1,0	1,0
Étalon (Potassium 1,2,3) (µL)	--	10	--
Echantillon (µL)	--	--	10

4. Mélanger et incuber pendant 10 minutes à 37°C ou 20 minutes à température ambiante (15-25°C)

5. Lire l'absorbance (A) de l'Étalon et l'échantillon contre le Blanc du réactif. La couleur est stable au moins 30 minutes.

Ses phrases peuvent être très injonctives sans rien indiqué verbalement. C'est un discours que l'on peut qualifier de discours prescriptif ayant vocation à engager le lecteur (le technicien) dans certaines actions qui méritent pleinement d'être appelées un discours de consignes.

Tâche professionnelle langagière	Actes du langage	
Comprendre un mode d'emploi des kits	Actes directeurs	Actes subordonnés
	Dire comment faire	Définir
		Indiquer la façon de faire
	Dire faire/ne pas faire	Conseiller
		Recommander

Tableau 5 : Macro-acte / micro-actes de la tâche « comprendre un mode d'emploi des kits »

b) Rédiger un compte-rendu d'analyses médicales : ce type de document se distingue par son style bref, un style semi-rédigé où les verbes sont remplacés par des noms ou des abréviations. Ce document de format réduit est essentiellement délivré pour indiquer les résultats de l'analyse.

Tâche professionnelle langagière	Actes du langage	
	Acte directeur	Actes subordonnés

Comprendre un compte-rendu d'analyses médicales	Informer	Se présenter
		Présenter le patient
		Indiquer les résultats de l'analyse
		Prendre congé

Tableau 6 : Macro-acte / micro-actes de la tâche « comprendre un compte-rendu d'analyses médicales »

3.1.5.2 Repérage des actes de langage du discours oral

Un grand nombre de diagnostics se font par analyse de prélèvements sanguins. La prise de sang est un acte souvent bien vécu par le patient. Dans la phase du prélèvement, il faut sentir dès les premiers échanges oraux l'état d'esprit du patient (il est mal à l'aise ou à l'aise) à l'égard de la prise sanguine pour bien réagir avec lui et le rassurer s'il a peur. Il met le patient à l'aise en lui parlant pour détourner son attention de l'action du prélèvement.

Tâche professionnelle langagière	Actes du langage	
	Actes directeurs	Actes subordonnés
		Se Saluer

Prélever les échantillons	Accueillir	Se présenter
		Rassurer le patient
	S'informer sur	Redemander les coordonnées du patient
		Questionner le patient
	Dire faire / ne pas faire	Donner des instructions au patient (ordonner)
	S'informer sur	S'assurer que le patient a bien supporté le prélèvement
	Prendre congé	Souhaiter un bon rétablissement
		Se saluer

Tableau 7 : Macro-acte /micro-actes de la tâche «prélever les échantillons»

3.1.5.3 Référentiel de de compétences professionnelles langagières

Savoir-faire professionnels écrits	Opérations discursives	
	Actes directeurs	Actes subordonnés
Etre capable de comprendre un	Dire comment faire	Définir
		Indique la façon de faire

mode d'emploi des réactifs	Dire faire/non pas faire	Conseiller
		Recommander
Etre capable de comprendre un compte-rendu d'analyse	Informers	Se présenter
		Présenter le patient
		Informers sur les résultats de l'analyse
		Prendre congé

Tableau 8 : Référentiel des compétences professionnelles langagières des tâches écrites

Savoir-faire professionnel oral	Opérations discursives	
	Actes directeurs	Actes subordonnés
Etre capable de réaliser un échange oral avec le patient durant le prélèvement des échantillons	Accueillir	Se Saluer
		Se présenter
		Rassurer le patient
	S'informer sur	Redemander les coordonnées du patient
		Questionner le patient
		S'assurer que le patient a bien supporté le prélèvement
	Dire faire/ne pas faire	Donner des instructions au patient (ordonner)
	Prendre congé	Souhaiter un bon rétablissement
		Se saluer

Tableau 9 : Référentiel des compétences professionnelles langagières des tâches orales

Chapitre 3.2 : Choix linguistiques et stratégies argumentatives

Il convient ici de rappeler la différence entre *les types de texte* et *les genres de texte*. Le texte se constitue normalement de plusieurs types de séquences linguistiques qui regroupent un ensemble limité d'aspects lexicaux et syntaxiques, de relations logiques et de certains temps verbaux. Ces types sont, selon ADAM J.-M. (2011), les suivants : *la narration, l'argumentation, la description, l'explication et le dialogue*. L'inscription de ces unités séquentielles dans les pratiques sociales crée le genre du texte. Alors le genre est une « réalisations linguistiques concrètes définies par les propriétés socio-communicative » (ADAM J.-M., 2011 :30). Ainsi, il n'y a pas de texte sans genre. Le genre est ce qui rattache un texte à un discours. Il remplit certaines fonctions sociales dans des situations communicatives données tels que l'ordonnance, la prescription médicale, le compte-rendu des analyses médicales, le récit, le roman, la prière....

Les propositions sont interprétées comme composantes d'une unité supérieure, la macro-proposition. Les macro-propositions sont des constituantes d'une unité de rang supérieur, celle de la séquence. Il y a des discours qui comportent qu'un seul type de séquence mais il est un peu rare de trouver un discours qui ne soit que narratif ou descriptif. Le cas le plus fréquent est le mélange de séquences. Ici on peut parler de la relation entre une *séquence insérante*²² et une autre *insérée* comme par exemple le mode d'emploi d'un kit (annexe 6.1/6.2) ; c'est un texte informatif mais peut avoir également des séquences argumentatives : [séq. informative (séq. argumentative) séq. informative]. Ici, on revient à l'idée de l'acte de discours directeur et ses composantes : les micro-actes subordonnés. Dans ce cas-là, on appelle ce discours « *pluri-séquentiel* ». Une séquence dominante et une autre dominée servant à renforcer les argumentations de la première.

« Les séquences sont des unités textuelles complexes, composées d'un nombre défini de paquets de propositions de base : les macropropositions. Ces macropropositions sont des unités liées aux autres macropropositions de même

²² Termes d'ADAM (2011)

type et elles occupent des positions précises au sein du tout ordonné de la séquence. Chaque macroproposition ne prend son sens propre que par rapport aux autres macropropositions dans l'unité sémantique complexe de la séquence. Dire que la séquence est une structure relationnelle transgénérique préformatée, cela veut dire que c'est : un réseau relationnel décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ; une entité relativement autonome, dotée d'une organisation préformatée interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance-indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle est une partie constituante : le texte ».

À la différence des simples périodes, les macropropositions qui entrent dans la composition d'une séquence relèvent d'agencements préformatés de propositions. Ces différents agencements sont dits « narratif », « argumentatif », « explicatif », « dialogal », et « descriptif ». Les cinq types de base retenus correspondent à cinq types de relations macropropositions acquises en même temps que la langue par imprégnation culturelle (par la lecture, l'écoute et la production) et transformée en schémas de reconnaissance et de structuration de l'information textuelle ».

Citation 39. ADAM J.-M. (2011 : 44)

Il est impossible de raconter une histoire pour la raconter ou décrire pour décrire. *Est-ce qu'il y a un discours qui ne soit pas argumentatif ?* Le tout doit former un ensemble cohérent pour avoir une visée communicative demandée. Dans notre corpus, trois types de discours font l'objectif de notre analyse : le discours dialogal, le discours argumentatif et le discours informatif. Chaque type ou séquence est renforcé par des marques de surface, par des caractères linguistiques particuliers qui nous permettent de définir une séquence comme informative et une autre comme argumentative... Le recensement de ces caractéristiques linguistiques suppose une observation des structures syntaxiques récurrentes.

« Il arrive à tous les hommes de décrire en parlant, pour rendre plus sensible les objets qui les intéressent ; et la description est liée avec un récit qui l'amène, avec une intention d'instruire ou de persuader, avec un intérêt qui lui sert de motif. Mais ce qui n'arrive à personne, dans une aucune situation, c'est de décrire pour décrire, et de décrire encore après avoir décrit, en passant d'un objet à l'autre, sans autre cause que la mobilité du regard et de la pensée ».

Citation 40. ADAM J.-M. (2011 : 62)

Dans le domaine de la conception des programmes FOS, le défi de l'ingénierie curriculaire est d'associer les compétences langagières complexes relevant du contexte professionnel à des savoirs, savoir-faire lexicaux ainsi que grammaticaux considérés comme des ressources mise en service de des tâches finales communicatives.

3.2.1 Le discours informatif

Quelle est la différence entre le discours informatif et le discours explicatif ? Le discours explicatif « *a sans doute une base informative, mais se caractérise, en plus, par la volonté de faire comprendre les phénomènes* » (ADAM J.-M., 2011 : 158), alors que le discours informatif, en revanche, ne vise pas à établir une conclusion, ni à expliquer ou à justifier un problème mais il transmet des données. Le discours explicatif répond à la question pourquoi et il comporte des causes, des justifications et des éclaircissements (parce que, car, c'est-à-dire ...), alors que le discours informatif répond à la question comment. Le mode d'emploi des kits, le compte-rendu des analyses médicales sont des discours informatifs.

« Une définition du type de celle de Littré prête sur ce point à confusion : « explication : 1. Discours par lequel, on expose quelque chose de manière à en donner l'intelligence, la raison. (...) 2. Ce qui aide à trouver la cause, le motif d'une chose difficile à concevoir (...) 3. Justification et éclaircissement ».

Citation 41. ADAM J.-M. (2011 : 157)

3.2.1.1 Dire comment faire

Dire comment faire	Définir
	Indiquer la façon de faire

Tableau 10 : Acte de parole « dire comment faire »

On trouve ces actes de parole dans le mode d'emploi des kits. (Voir partie III, 5. Repérage des actes du discours)

- **Définir** : l'énoncé définitoire est un énoncé qui fournit une réponse à une question du type *Qu'est-ce qu'un X ?* En observant le mode d'emploi des kits, nous constatons qu'il contient toujours des énoncés définitoires pour présenter le(s) réactif(s) en question.

Extrait 1 (annexe 6.1)

SIGNIFICATION CLINIQUE

*Le glucose **est** la plus grande source d'énergie pour les cellules de l'organisme ;
l'insuline **facilite** l'entrée de glucose dans les cellules.*

*Le diabète **est** une maladie **qui** se manifeste par une hyperglycémie, causée par
un déficit d'insuline.*

Extrait 2 (annexe 6.2)

SIGNIFICATION CLINIQUE

*L'hémoglobine **est** une protéine qui **contient** du fer, et qui **donne** au sang sa
couleur rouge. Elle se trouve dans les globules rouges et **est chargée** du transport
de l'oxygène dans le sang, depuis les poumons jusqu'aux tissus. Lorsque le
niveau d'hémoglobine apparaît inférieur aux niveaux normaux, cela signifie qu'il
existe une anémie, **qui** peut être due à plusieurs causes : une anémie primaire, un
cancer, une grossesse, des maladies rénales ou des hémorragies. Si le niveau
d'hémoglobine est élevé, cela peut être dû à des cardiopathies, à une
déshydratation, ou à un séjour passé en hauteur.*

Nous avons deux types d'énoncés définitoires dans le mode d'emploi des kits. Les premiers sont les définitions par fonction qui se marquent par l'utilisation directe des verbes de fonctionnement au présent de vérité générale : *faciliter/ donner à / être chargée de / servir à + infinitif / permettre de + infinitif / être utile pour + infinitif / être utilisé pour + infinitif ...* Les deuxièmes sont des définitions par composition qui utilisent des verbes de composition au présent de vérité générale comme : *contenir / se composer de / il est composé de / comporter ...* sans oublier bien sûr le verbe être au présent

En regardant attentivement la structure de l'acte définitoire, nous constatons la présence des pronoms relatifs aussi bien composés que simples. Ils sont des traits grammaticaux inévitables dans cette séquence en question puisqu'ils nous permettent d'affiner la définition. Selon BENVENISTE E. (1966 : 209), la phrase relative est « *une phrase subordonnée rattachée par un moyen tel qu'un pronom à un terme dit antécédent* ». Regardons ces phases extraites de notre corpus (annexe 6.1 / annexe 6.2):

- *L'hémoglobine **qui** donne au sang sa couleur rouge, est une protéine contenant de fer.*
- *Le diabète est **une** maladie **qui** se manifeste par une hyperglycémie.*

- Lorsque le niveau d'hémoglobine apparaît inférieur aux niveaux normaux, cela signifie qu'il existe une anémie, **qui** peut être due à plusieurs causes: une anémie primaire, un cancer, une grossesse, des maladies rénales ou des hémorragies.

Les fonctions que remplit la phrase subordonnée dans les phrases, sont les suivantes :

La première phrase est une « *phrase relative déterminative* »²³ : elle sert à déterminer le nom subordonnant ou l'antécédent (l'hémoglobine), c'est pourquoi, on trouve ce dernier accompagné d'un déterminant défini. Quand le nom subordonnant est déterminé par un article défini, la phrase relative est dite déterminative. La deuxième phrase relative est à « *détermination zéro* » parce que son antécédent est accompagné d'un article indéfini. Et finalement la troisième phrase relative est dite « *explicative* ». Cette dernière ne joue aucun rôle dans l'identification du nom subordonnant, elle se distingue obligatoirement de la relative déterminative par sa position entre deux virgules.

Dans cet acte de langage, nous ne pouvons pas négliger la forte présence du système des articles définis, indéfinis.

- Indiquer la façon de faire :

Extrait 3 (Annexe 6.2)

PREPARATION

Réactif de travail (RT):

- Pour 5 mL 4,9 mL d'eau distillée + 2 gouttes de réactif

- Pour 250 mL 245 mL d'eau distillée + 1 flacon (5 mL) de réactif

Bien mélanger.

Stabilité: 2 mois au réfrigérateur à 2-8°C, à l'abri de la lumière.

CONSERVATION ET STABILITE

²³ Termes de BENVENISTE E. (1966).

Tous les composants du kit sont stables jusqu'à la date de péremption indiquée sur l'étiquette de la capsule, et si les capsules sont maintenues hermétiquement fermés à 2-8°C, à l'abri de la lumière et des sources de contamination.

Ne pas utiliser les réactifs en dehors de la date indiquée.

Indices de détérioration des réactifs :

- Présence de particules et turbidité.
- Absorbation (A) du blanc à 540 nm $\geq 0,012$.

MATERIEL SUPPLEMENTAIRE

- Spectrophotomètre ou analyseur pour les lectures à 540 nm
- Cuvettes de 1,0 cm d'éclairage.
- Equipement classique de laboratoire.

ECHANTILLONS

Sang capillaire ou veineux.

Utiliser les anticoagulants tels que l'EDTA, l'héparine ou l'oxalate.

Stabilité de l'échantillon: 1 semaine à 2-8°C.

PROCEDURE

1. Conditions de test :

Longueur d'ondes : 540 nm

Cuvette:..... 1 cm d'éclairage

Température 15-25°C

2. Régler le spectrophotomètre sur zéro en fonction de l'eau distillée

3. Pipeter dans une cuvette :

	Blanc	Modèle	Echantillon
RT (mL)	5,0	5,0	5,0
Calibreur (µL)	--	20	--
Echantillon (µL)	--	--	20

4. Mélanger et incubé 3 minutes à température ambiante (15-25°C).

5. Lire l'absorbation (A) du calibreur et l'échantillon, en comparaison avec le blanc du réactif.

Pour indiquer la procédure du test, on remarque l'utilisation de :

- l'infinitif avec des prépositions : ces verbes à l'infinitif font partie du lexique spécialisé : **mélanger** bien, **utiliser** les anticoagulants, **régler** le spectrophotomètre **sur** Zéro, **pipeter dans** une cuvette, **mélanger** et **incuber**, **verser** 100 mL du produit a et le **mélanger**

avec 10 mL du produit b, **couvrir** la plaque avec une feuille adhésive, **retirer** la feuille adhésive, **égoutter** l'excès de solution sur du papier absorbant, **mesurer** la densité optique avec un photomètre...

- les indicateurs du temps : *Mélanger **rapidement** le contenu en agitant, incuber **3 minutes**, mettre l'échantillon **1 semaine** à 2-8°C, mélanger et incuber **3 minutes**, mélanger et incuber **pendant 10 minutes**, la couleur est stable **au moins 30 minutes**, mesurer la densité dans les **60 min** suivants.*

- la nominalisation : « Pour 5 mL 4,9 mL d'eau distillée + 2 gouttes de réactif »/ « Stabilité de l'échantillon: 1 semaine à 2-8°C. ».

- les unités de mesure : les modes d'emploi des kits utilisent trois unités de mesure. Il faut prendre en compte leurs abréviations. Il y a des règles d'écriture pour les symboles, par exemple : g est sans point, sauf si le symbole se trouve en fin de phrase. Il y a des symboles en majuscule et d'autres en minuscule.

→ l'unité de masse : le kilogramme (kg). Il est décliné en multiples et sous-multiples décimaux :

1 yottagramme (Yg) = 10^{24} g
1 zettagramme (Zg) = 10^{21} g
1 exagramme (Eg) = 10^{18} g
1 pétagramme (Pg) = 10^{15} g
1 téragramme (Tg) = 10^{12} g
1 gigagramme (Gg) = 10^9 g
1 mégagramme (Mg) = 10^6 g
1 kilogramme (kg) = 10^3 g
1 hectogramme (hg) = 10^2 g
1 décagramme (dag) = 10 g
1 g
1 décigramme (dg) = 10^{-1} g
1 centigramme (cg) = 10^{-2} g
1 milligramme (mg) = 10^{-3} g
1 microgramme (μ g) = 10^{-6} g

1 nanogramme (ng) = 10^{-9} g
1 picogramme (pg) = 10^{-12} g
1 femtogramme (fg) = 10^{-15} g
1 attogramme (ag) = 10^{-18} g
1 zeptogramme (zg) = 10^{-21} g
1 yoctogramme (yg) = 10^{-24} g

Tableau 11 : Unité de masse

→ unité de quantité de matière : la mole (mol)

10^{24}	yottamole	(Ymol)
10^{21}	zettamole	(Zmol)
10^{18}	examole	(Emol)
10^{15}	pétamole	(Pmol)
10^{12}	téramole	(Tmol)
10^9	gigamole	(Gmol)
10^6	mégamole	(Mmol)
10^3	kilomole	(kmol)
10^2	hectomole	(hmol)
10^1	décamole	(damol)
10^0	mole	(mol)
10^{-1}	décimole	(dmol)
10^{-2}	centimole	(cmol)
10^{-3}	millimole	(mmol)
10^{-6}	micromole	(μ mol)
10^{-9}	nanomole	(nmol)
10^{-12}	picomole	(pmol)
10^{-15}	femtomole	(fmol)
10^{-18}	attomole	(amol)
10^{-21}	zeptomole	(zmol)
10^{-24}	yoctomole	(ymol)

Tableau 12 : Unités de quantité

→ l'unité de volume : le litre (L). Les symboles reconnus sont les lettres L (majuscule) ou l (minuscule)

10^{24}	yottalitre	(YL)
10^{21}	zettalitre	(ZL)
10^{18}	exalitre	(EL)
10^{15}	pétalitre	(PL)
10^{12}	téralitre	(TL)
10^9	gigalitre	(GL)
10^6	mégalitre	(ML)
10^3	kilolitre	(kL)
10^2	hectolitre	(hL)
10^1	décalitre	(daL)
10^0	litre	(L)
10^{-1}	décilitre	(dL)
10^{-2}	centilitre	(cL)
10^{-3}	millilitre	(mL)
10^{-6}	microlitre	(μ L)
10^{-9}	nanolitre	(nL)
10^{-12}	picolitre	(pL)
10^{-15}	femtolitre	(fL)
10^{-18}	attolitre	(aL)
10^{-21}	zeptolitre	(zL)
10^{-24}	yoctolitre	(yL)

Tableau 13 : Unité de volume

3.2.1.2 Indiquer les résultats de l'analyse médicale

Ce type d'acte de parole se trouve dans le compte-rendu des analyses médicales. Il se distingue par la présence du lexique spécialisé et par ses abréviations.

- Liste des abréviations scientifiques médicales concernant le domaine des recherches biologiques médicales et ses significations :

NFS	Numération et formule sanguine (hémogramme)
V.G.M.	Volume globulaire moyen
Ht	Hématocrite
Hb / Hgb	Hémoglobine
C.C.M.H.	concentration corpusculaire moyenne en hémoglobine
T.C.M.H.	teneur corpusculaire moyenne en hémoglobine
PNN	Polynucléaires neutrophiles
PNE	Polynucléaires éosinophile
PNB	Polynucléaires basophile
Lympho.	Lymphocytes (mononucléaires lymphocytes)
Mono.	Monocytes
Plaq.	Plaquette
VS	Vitesse de sédimentation

Tableau 14 : Liste des abréviations médicales

- Puis pour lire les valeurs il faut connaître les unités de mesure citées ci-dessus.

3.2.1.3 S'informer

s'informer sur	Redemander les coordonnées du patient
	Questionner le patient
	S'assurer que le patient a bien supporté le prélèvement

Tableau 15 : Acte de parole « s'informer »

Ce macro-acte trouve sa place dans la conversation entre le technicien et le patient pendant le prélèvement des échantillons. Le technicien pose des questions au patient de manière informelle, c'est-à-dire sans inverser le sujet et le verbe de la phrase, par exemples :

Redemander les coordonnées du patient :

- *Tu t'appelles Ammar, n'est-ce pas ?*
- *Tu t'appelles comment ?*
- *Tu as quel âge ?*
- *D'où vous venez ?*

Questionner le patient :

- *Vous êtes actuellement sous traitement médical ?*
- *Vous buvez de l'alcool ?*
- *Tu es à jeun ? Tu as rien bu ni mangé ?*
- *Qu'est-ce qui te fait mal ?*
- *Qu'est-ce qui vous arrive ?*
- *Tu as fait des analyses sanguines avant, n'est-ce pas ?*

S'assurer que le patient a bien supporté le prélèvement :

- *C'est bon ! Tu as des vertiges ?*
- *Tu veux un verre d'eau ?*
- *Toujours ça va, Monsieur ?*

3.2.2 Le discours argumentatif

ADAM J.M. (2011 :158) a également distingué le type de discours informatif de celui de discours argumentatif. Ce dernier vise à convaincre, à changer l'avis de l'autre à créer ou à modifier des croyances alors que le discours informatif ne vise pas à établir une conclusion mais à transmettre des savoirs. Un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes, comportements d'un interlocuteur. Son but ultime est de convaincre, de faire agir l'autre.

Ce discours se distingue en général par les organisateurs textuels : d'abord, ensuite, d'une part, d'autre part, aussi, enfin..., appelés également les « *organisateur énumératifs* »

ou les « *marqueurs d'intégration linéaire* »²⁴ ou encore les articulateurs du discours. Ils mettent en ordre la progression du discours. Ils établissent une logique narrative servant à construire une structure hiérarchique, compréhensible et claire et à planifier le discours. Ajoutons à cela, les connecteurs logiques : expression de but, de conséquence, de l'hypothèse, de la cause, de l'opposition, de la reformulation...

3.2.2.1 Dire faire / ne pas faire

Dire faire / ne pas faire	Donner une instruction au patient
	Conseiller /Recommander

Tableau 16 : Acte de parole « dire faire/ne pas faire »

- **Conseiller/recommander** : Selon ADAM J.-M. (2011 :233), conseiller « *c'est indiquer à quelqu'un ce qu'il doit faire ou ne pas faire* ». L'acte de conseiller de faire ou de ne pas faire est un acte fréquent dans le discours aussi écrit qu'oral du guide. Il existe sous plusieurs types de structure :

a. Dans le mode d'emploi des kits :

→ Forme impersonnelle : Elle donne la possibilité de conseiller sans désigner les personnes concernées comme dans ces exemples :

- *Il est conseillé d'analyser conjointement les échantillons de sérum dont les valeurs ont été contrôlées.*

- *La calibration avec l'Étalon aqueux peut donner lieu à des erreurs systématiques dans les méthodes automatiques. Dans ce cas, il est recommandé d'utiliser des calibrateurs sériques.*

- *GLUCOSE CAL : Vu la nature du produit, il est conseillé de le traiter avec beaucoup de soin vu qu'il peut facilement contaminer.*

²⁴ Termes d'Adam, 2011

- *Ces valeurs ont un caractère d'orientation. Il est recommandé à chaque laboratoire d'établir ses propres valeurs de référence.*
- *Ces réactions diminuent dans les deux à trois semaines suivantes, comme décrit ci-dessus, et c'est pourquoi il est fortement conseillé de tester un échantillon de contrôle deux à trois semaines plus tard. Un échantillon positif peut aussi être confirmé par analyse Western Blot.*
- *Le diagnostic clinique doit être réalisé en tenant compte de toutes les données cliniques et de laboratoire*
- *Ne pas utiliser les réactifs en dehors de la date indiquée.*
- *Il est fermement déconseillé de ...*
- *Il n'est absolument pas recommandé de ...*
- *Il est préférable de ...*

- **Donner une instruction au patient** : Dans le discours oral, nous avons deux façons pour donner un ordre :

→ Impératif / conditionnel de politesse (atténuer l'ordre)

Pour donner une instruction au patient (demander au patient de faire une action), le technicien utilise souvent un verbe à l'impératif. Cette manière de donner une instruction est très directe. Le technicien ajoute souvent « S'il te plaît » avec un enfant et « s'il vous plaît » avec un adulte pour atténuer le caractère directif de cette formulation.

Parfois, pour atténuer l'ordre, le technicien utilise des instructions indirectes, généralement, sous forme de questions contenant le verbe « pouvoir » au conditionnel de politesse, ou il utilise l'impersonnel, ou la formule « Merci de...), à titre d'exemple :

Donner une instruction directe	Donner une instruction indirecte
Asseyez-vous ici !	Pourriez-vous vous asseoir ?
Montez la manche s'il te plaît !	Est-ce que tu pourrais monter la manche ?
Serrez bien votre poignet pour 5 minutes, s'il vous plaît !	Vous pourriez serrer bien votre poignet pour 5 minutes ?
Comprime bien la place de ponction avec le coton pour 5 minutes !	Il faut bien comprimer la place de ponction avec le coton pour 5 minutes.
Montre-moi comment tu es musclé !	Je vais vous demander de monter la manche.
Ne pliez pas le bras maintenant !	Merci de ne pas plier le bras maintenant.
Serrez votre poignet et pompez, svp !	Monsieur, est-ce que je peux vous demander également de serrer votre poignet et de pomper ?

Tableau 17 : Donner une instruction directe et indirecte

3.2.2.2 Rassurer le patient

Pour rassurer le patient, le technicien utilise des phrases au futur proche ou des phrases sous formes comme « ne t'inquiète pas » « n'aie pas peur »... Regardons les extraits ci-dessous :

- *Tout va bien se passer !*
- *La pique va vous faire un petit peu mal mais c'est rapide et c'est une toute petite aiguille vous inquiétez pas !*
- *ça va être terminé ... voilà, c'est parfait !*
- *N'aie pas peur mon petit garçon ! Ça fait pas mal, ça se fait dans quelques seconds.*

3.2.3 Repérage du lexique spécialisé des équipements du prélèvement

Sur une table de soin muni d'un sac à déchet, il est déposé :

- une alèse pour le support du bras du patient ;
- une protection-papier pour protéger le lit du patient ;
- un garrot ;
- des matériels de désinfections : une solution hydro-alcoolique pour la peau du patient et une solution lavante antiseptique pour désinfecter les mains du technicien ;
- des matériels de prélèvement et des tubes pour les analyses demandées ;
- des étiquettes d'identification ;
- un pansement protecteur pour recouvrir l'endroit de ponction ;
- une paire de gants à usage unique ;
- un contenant rigide pour éliminer l'aiguille ;
- et finalement, pour une prise de sang, on utilise une aiguille ordinaire ou une aiguille à ailettes.

3.2.4 La syntaxe comparative : langues et didactiques en contact

Les principes universels des langues, expliqués par la grammaire universelle, sont les principes linguistiques de bases qui trouvent des réalisations dans toutes les langues du monde. Parmi ces principes, nous pouvons citer, entre autres, que toutes les langues ont des *consonnes*/ des *voyelles*, elles ont des catégories de type *verbe* et de type *nom*, mais la façon de les appliquer dans chaque système langagier est variable. En surface, les langues présentent de grandes disparités, ces derniers s'avèrent être essentiellement de nature lexicale.

« Le langage humain est réalisé sous différentes formes par les langues. Bien que les principes universels sous-tendent toutes les langues, ces dernières présentent aussi des différences. Cependant, les variations ne sont pas infinies, mais très restreintes au contraire. Elles sont l'effet de variations paramétriques sur la base des principes universels. Les langues du monde ne varient pas donc d'une façon

infinie ou/et aléatoire, mais sont le résultat d'une combinaison de paramètres différents ».

Citation 42. PUSKAS G. (2013 :2)

L'étude comparative des langues montre que les langues partagent des caractéristiques liées à des principes d'organisation et de fonctionnement universels. *« Vu le nombre de langues dans le monde, les structures, c'est-à-dire l'organisation des éléments de la phrase, présentent des similitudes auxquelles on ne s'attendrait pas si chaque langue était un système indépendant et unique »* (PUSKAS G., 2013 :3).

De ce fait, une approche comparative entre la langue française et la langue arabe prend tout son sens dans cette thèse et cela sera l'objet principal de ce sous-chapitre. Cela va nous aider à cerner les zones de contact entre les deux langues. Le transfert positif comporte les caractéristiques de la langue cible qui ressemblent à celles de la langue source, dans ce cas, l'apprentissage va être plus aisé. En revanche, lorsque les caractéristiques de la langue cible divergent par rapport à celles de la langue source, dans ce cas, l'apprentissage va être difficile, et le transfert est négatif.

La réalisation de ce sous-chapitre est largement inspiré par le travail de CHISS J.-L., MILED M. et al. (2009), intitulé *« Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe »*. Ce travail est une réflexion didactique qui vise à mettre le doigt sur les principes de base de la didactique convergente, la plupart du temps employée. Une forte tendance de l'appliquer dans les pays francophones où l'enseignement-apprentissage peut être bilingue. Mais pourquoi une telle didactique ne pourrait pas être également applicable dans un pays parlant qu'une seule langue officielle comme la Syrie ?

« Travailler sur les stratégies des apprenants est le reflet d'une lente évolution qui a marqué la didactique des langues : après la centration sur la langue (méthodes traditionnelles), sur les méthodes (courant SGAV), après l'accent sur l'apprenant (approches communicative), l'intérêt tend à se déplacer vers une centration sur l'apprentissage (...). Les approches communicatives centraient sur l'apprenant et ses besoins de communication ; le post-communicatif ainsi conçu centrerait sur l'apprenant et ses processus d'apprentissage ».

Citation 43. MAURER B. (2007 : 148)

Il convient ici de mettre en évidence le fait que l'apprentissage est une activité active extrêmement variée. Nous avons chacun des aptitudes différentes devant l'apprentissage. Nous n'apprenons pas tous de la même façon. Les systèmes d'enseignement et de formation sont conçus comme si nous apprenions tous de la même façon. Or ceci est faux. Il faut prendre en compte les particularités de chaque société.

Pourquoi cette langue maternelle est importante pour l'apprenant ? Premièrement, la langue maternelle est la première dans le temps, elle n'est pas dissociable de l'inscription symbolique de l'apprenant dans la société. A travers sa langue maternelle, il apprend à s'exprimer selon les normes de sa société, à s'identifier comme un homme ou une femme. Avec la langue maternelle, l'individu apprend à devenir un être social. Alors, pour mesurer l'importance de cette idée, il suffit de penser à celui qui apprend une langue étrangère, cette langue étrangère ne lui offre aucune place subjective, elle lui est extérieure, il y parle en tant qu'apprenant, non pas en tant que sujet.

Il y a également des raisons cognitives, cette première langue ne participe pas seulement au développement psychologique de l'individu mais aussi à son développement cognitif. C'est pourquoi certains chercheurs postulent que les enfants ont plus de facilité à apprendre des langues étrangères que les adultes, c'est parce que les enfants ont moins peur que les adultes de risquer leur identité sociale. Lorsqu'un adulte apprend une langue étrangère, son identité personnelle en tant qu'individu social est en grande partie fixée. La peur de ne pas menacer cette identité joue comme un frein dans l'apprentissage. D'où vient l'importance de ne pas négliger la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère que propose la didactique convergente.

Qu'est-ce que la didactique convergente ? Selon CHISS J.-L., MILED M. et al. (2009), c'est une didactique qui s'appuie sur une étude comparative de deux langues, elle est née « dans des contextes multilingues, notamment au Mali, où certaines langues nationales sont enseignées dans le primaire (...) ; les pratiques inspirées de cette pédagogie convergente étaient censées favoriser un transfert vers le français langue seconde, à travers des similitudes de supports et de procédés didactiques » (2009 :11). Cette didactique recommande de partir du connu chez l'élève, sa langue maternelle, vers l'inconnu, la langue cible.

En appliquant cela sur les pays arabes francophones, l'enseignant essaie de prendre appui sur son répertoire cognitif, langagier et culturel en langue arabe pour passer à la langue cible.

« Une prise en compte du système linguistique et des démarches d'enseignement de l'arabe dans la préparation et la mise en œuvre d'un cours de français ; cette orientation prend appui sur la comparaison de faits linguistiques dans les deux langues éclairant les difficultés de l'apprenant ; de même, elle s'interroge sur les acquis visés dans l'enseignement de l'arabe, comme un facteur d'amélioration de l'apprentissage du français. Cette dimension de la didactique convergente implique essentiellement les enseignants dans leurs pratiques de conception et de réalisation de leurs cours de français ».

Citation 44. CHISS J.-L., MILED M. et al. (2009 :5)

« Le vocable convergence ne signifie pas l'alignement d'une didactique sur une autre, ni la transposition pure et simple de la méthodologie de l'une à celle de l'autre ; car, chaque langue a ses spécificités et sa logique propre » CHISS J.-L., MILED M. et al. (2009 :5). Il ne s'agit pas non plus de recourir à l'alternance codique en classe de langue. Il s'agit plutôt de profiter de l'expérience grammaticale déjà bien intériorisée en langue arabe par les apprenants arabophones et s'en servir pour construire leurs connaissances en FLE. C'est la tentation d'utiliser la langue arabe quand l'élève se sent dans des situations d'insécurité linguistique : l'usage de l'arabe est, pour eux, tout simplement une solution spontanée de refuge.

En nous appuyant sur l'analyse du discours faite dans le chapitre I et II de cette partie, nous trouvons qu'il est utile, pour construire notre programme, de faire une étude comparative, dans les deux langues (arabe et français), sur les points suivants :

3.2.4.1 Les pronoms personnels sujet

La phrase simple en arabe correspond à la structure (V. S. C.). Le sujet est postposé, alors qu'en français, il occupe la tête de la phrase (S. V. C.). Mais quand le sujet, en arabe, est un pronom personnel, le mot n'apparaît pas dans la phrase, il est sous-entendu par les formes conjuguées des verbes (أقرأ الكتاب) au lieu de dire (أنا أقرأ الكتاب). En français, les pronoms personnels sujets sont des mots visibles dans la phrase comme "tu", "nous" ou "il"... D'où viennent les erreurs de nos apprenants de l'omission du pronom personnel français (*lis le livre*) au lieu de (*je lis le livre*).

En arabe, cependant, c'est un peu plus compliqué, les pronoms personnels sujets connaissent plus de variations que le français : ce n'est pas seulement selon le genre et le nombre, mais aussi selon le principe de dualité. Par exemple "tu" se traduit en arabe par : *انت* (aanti) et *انت* (aanta). Ces derniers changent en fonction du genre de la personne à laquelle on s'adresse (masculin/féminin). Et si l'on s'adresse à deux personnes, on utilise *أنتم* (aantouma) pour deux hommes et également le même pronom dans le cas de deux femmes. Quand on s'adresse à un groupe à partir de trois personnes dont au moins une est masculin, on utilise ou bien le pronom de la 3^{ème} personne du pluriel "ils" (*هم*) (hom) et "elles" (*هن*) (hunna), ou bien le "vous" qui se traduit par *انتم* (aantom) pour un groupe à partir de trois hommes et par *أنتن* (aamtunna) pour un groupe à partir de trois femmes.

En français	En arabe
Je	أنا (pour le masculin et le féminin)
Tu	انت - انت (le premier est pour le féminin et le deuxième pour le masculin)
-	أنتم (pour deux personnes masculins ou féminins)
Il	هو (pour le masculin)
Elle	هي (pour le féminin)
-	هما (pour deux personnes masculin et féminin)
Nous	نحن (pour le masculin et le féminin au pluriel)
Vous	أنتم - أنتن (le 1 ^{er} pronom pour le masculin et le deuxième pour le féminin)
Ils	هم (pour le masculin au pluriel)
Elles	هن (pour le féminin au pluriel)

Tableau 18 : Les pronoms personnels en arabe et en français

L'utilisation du *nous* de modestie et du *vous* de politesse existe également en langue arabe. Alors que *il(s) et elle(s)* qui se réfèrent à la fois à un objet, à une idée ou à une personne

en français, ils sont juste utilisés en arabe pour les personnes, il est impossible que ces pronoms réfèrent à un objet ou à une idée comme dans la langue française. Concernant l'utilisation du *il* impersonnel qui se trouve être un élément sans référent, il est aussi utilisé en arabe comme par exemple dans le formule (... يجب أن) (il faut que...) / (... ينصح ب) (il est conseillé de...)/ (ممنوع الدخول) (il est interdit d'entrer)...

3.2.4.2 La phrase verbale / la phrase nominale

Le noyau organisateur de la phrase prototypique française est le verbe (la phrase verbale). Le verbe porte les marques de temps, d'aspect et de modalité, et c'est le sujet qui y donne ses marques d'accord en personne, en nombre et en genre. Ce nœud prédicatif (S. V.) est complété par les compléments d'objet direct ou indirect. Le verbe peut exprimer un procès qu'il soit du type état ou du type événement. Ce type d'organisation existe bien en arabe, mais il n'est pas le seul. On a également la phrase nominale où il n'y a pas de relation temporelle explicite et le noyau organisateur est le nom (elle ne contient pas aucun repérage temporel).

La phrase nominale arabe commence « 1. par un nom ou un mot pouvant tenir lieu de nom (pronom). 2. Elle sert à donner une information sur un sujet donné, elle est fréquemment rendue par des phrases contenant le verbe être en français. Ses deux constituants immédiats sont le thème (المبتدأ) et le prédicat (الخبر) qui est l'équivalent de tout ce qui commute avec l'attribut du sujet dans la phrase française » (CHISS J.-L., MILED M., 2009 :22). C'est pourquoi, nous voyons beaucoup, dans les copies de nos étudiants, l'omission de la copule « être ». L'apprenant transpose en français la structure de la phrase nominale arabe qui ne comporte pas la copule, comme par exemple « la leçon difficile » (الدّرس صعب) au lieu de dire « la leçon est difficile ». Les énoncés nominaux simples se forment en arabe sans l'emploi du verbe être qui est simplement omis.

« La traduction en français des expressions ci-dessus nécessite l'utilisation du verbe « être » pour former une phrase grammaticalement correcte. En revanche, l'arabe permet la construction d'énoncés complets et corrects sans recourir systématiquement à ce verbe. (...) le français permet parfois l'utilisation de ce type de constructions, notamment dans les titres d'articles de presse ».

Citation 45. BELMOUHOU R. (2006 :110)

Dans notre corpus écrit français, comme dans les modes d'emploi des kits (annexe 6.1/annexe 6.2), nous remarquons, à l'encontre de ce qui précède, la présence fréquente des

syntagmes nominaux sans avoir un syntagme verbal, ils sont du type : phrases commençant par un verbe à l'infinitif ; celui-ci a la fonction d'un syntagme nominal. Ce type de phrase n'existe pas en arabe.

Dans les modes d'emploi des kits, on a exceptionnellement des phrases semi-rédigées que nous pouvons les qualifier par des phrases nominales comme dans cet extrait ci-dessous (annexe 6.2), elles sont des phrases qui se réduisent à un seul groupe nominal ou même à un nom. Ce type existe fréquemment en langue arabe.

Indices de détérioration des réactifs :

- *Présence de particules et turbidité.*
- *Absorption (A) du blanc à 540 nm $\geq 0,012$.*

MATERIEL SUPPLEMENTAIRE

- *Spectrophotomètre ou analyseur pour les lectures à 540 nm*
- *Cuvettes de 1,0 cm d'éclairage.*
- *Equipement classique de laboratoire.*

ECHANTILLONS

Sang capillaire ou veineux1.

Utiliser les anticoagulants tels que l'EDTA, l'héparine ou l'oxalate.

Stabilité de l'échantillon : 1 semaine à 2-8°C.

PROCEDURE

1. Conditions de test :

Longueur d'ondes: 540 nm

Cuvette:..... 1 cm d'éclairage

Température 15-25°C

3.2.4.3 La phrase interrogative

Dans notre discours oral, on a deux types d'interrogation : l'interrogation totale (réponse par oui/non/si) et l'interrogation partielle (présence d'un pronom ou un mot interrogatif). Dans l'interrogation totale, nous avons les trois modèles suivants (CHISS J.-L., MILED M., 2009 : 33) :

L'interrogation totale (réponse par « oui / non / si »)			
	En français	En arabe	Remarques
Par intonation	1. Sami est venu ? 2. L'enfant est venu ? 3. Il est venu ?	1. جاء سامي؟ سامي جاء؟ 2. جاء الولد؟ الولد جاء؟ 3. جاء؟	Registre de l'oral
Par « est-ce que »	1. Est-ce que Sami est venu ? 2. Est-ce que l'enfant est venu ? 3. Est-ce qu'il est venu ?	1. هل جاء سامي؟ 2. هل جاء الولد؟ 3. هل جاء؟	
Par inversion du sujet	1. Sami vient-il ? 2. L'enfant vient-il ? 3. Vient-il ?		Cette forme n'existe pas en arabe.

Tableau 19 : Interrogation totale en français et en arabe

Cette comparaison montre pourquoi nos apprenants oublient toujours d'inverser le sujet après certains mots interrogatifs à cause de l'inexistence de ce procédé en langue arabe.

Dans l'interrogation partielle, nous avons le tableau suivant qui compare le cas en français et arabe (CHISS J.-L., MILED M., 2009 : 33) :

Les pronoms			
	En français	En arabe	
Qui	Qui est venu ? Qui est-ce qui est venu ?	من جاء؟	En arabe un seul pronom peut suffire quelle que soit la nature du sujet exemple : « <i>ma</i> » est valable quelque soit le genre ou le nombre du sujet. En français, il y a variation en genre et en nombre au niveau du mot interrogatif (celui-ci est invariable en arabe).
Que	Que fais-tu ?	ماذا تفعل؟	
Quoi	A quoi penses-tu ?	فيم(في ماذا)في أي شيء تفكر؟	
Lequel	Lequel des enfants est l'aîné ? Laquelle des filles est l'aînée ? Lesquels des élèves sont à l'école ? Lesquelles des filles sont à l'école ?	من من الأطفال هو الأكبر؟ من من البنات هي الكبرى؟ من من التلامذة موجود في المدرسة؟ من من البنات موجودات في المدرسة؟	
Combien	Combien coûte ce livre ?	كم ثمن هذا الكتاب؟	
Les déterminants			
Quel	Quel est le titre de ce texte ? Quel titre donnes-tu à ce texte ? Quels livres désires-tu ? Quelle voiture chois-tu ? Quelles voitures chois-tu ?	ما هو عنوان هذا النص؟ ما هو العنوان الذي تعطيه للنص؟ ما هي الكتب التي تريد؟ ما هي السيارة تختار؟ ما هي السيارات التي تختار؟	En arabe, un seul déterminant peut suffire quelle que soit la nature du sujet : exemple : « <i>ma</i> » est valable quelque soit le genre ou le nombre du sujet.
Combien	Combien coûte ce livre ? Combien de livres y a-t-il sur la table?	ما هو ثمن هذا الكتاب؟ كم كتابا(يوجد) فوق الطاولة؟	

Les adverbes			
Comment	Comment s'appelle-t-il ?	ما اسمه ؟	Chaque adverbe en L2 a son équivalent propre en L1
Où	Où va-t-il ?	أين يذهب ؟	
Pourquoi	Pourquoi se fâche-t-il ?	لماذا يغضب ؟	
Quand	Quand part-il ?	متى يرحل ؟	
Que	Que fais-tu ?	ماذا تفعل ؟	

Tableau 20 : Interrogation partielle en français et en arabe

3.2.4.4 La phrase impérative

L'impératif exprime dans les deux langues un ordre, une demande, un conseil ... Le verbe conjugué à l'impératif en français a seulement trois formes : à la 2^{ème} personne singulier (tu), à la 2^{ème} personne pluriel (vous), et à la première personne pluriel (nous) comme par exemple : faisons / fais/ faites. La conjugaison est influencée juste par le nombre du sujet. Alors qu'en arabe, le verbe a six formes, la conjugaison est influencée par le nombre (sans oublier le principe de la dualité) et le genre de la personne sujet comme dans l'exemple suivant pour le verbe faire (فعل) :

Remarque : les lettres rouges marquent les affixes (suffixe/préfixe) de la conjugaison.

Le pronom	singulier	duel	pluriel
2 ^{ème} personne masculin	أَفْعَلْ – (if3al)	إِفْعَلَا – (if3alâ)	أَفْعَلُوا - (if3alû)
2 ^{ème} personne féminin	أَفْعَلِي - (if3ali)		أَفْعَلْنَ - (if3alna)

Tableau 21 : Conjugaison de l'impératif en arabe

Et la sixième forme est celle de la 1ère personne (masculin/féminin) (nous : نحن) :
فَلْنَفْعَلْ – (falnaf3al)

Selon BELMOUHOU B R. (2006), on reconnaît les verbes à l'impératif en arabe par ces deux caractéristiques :

1. « Ils se placent au début de l'expression, comme en français.
2. Ils commencent par un alif (أ) qui selon le verbe se prononce i-,a- ou u ».

Citation 46. BELMOUHOU B R. (2006 : 120)

3.2.4.5 La phrase passive

Comme le français, le verbe se met au passif lorsque l'auteur veut mettre l'accent sur l'action. La façon de construire le passif se ressemble beaucoup à la façon de le faire en arabe : À la voix passive le sujet devient complément d'objet direct et le complément d'objet direct prend la place du sujet en ajoutant la préposition *par* (من قبل) avant le nouveau complément d'objet direct.

- La fille mange une pomme (تأكل الفتاة التفاحة)
- La pomme est mangée par la fille (أُكِلت التفاحة من قبل الفتاة)

Des fois, le passif, comme en langue arabe, exprime une action dont l'auteur n'est pas exprimé ou supprimé comme par exemple :

- **Il est conseillé** de traiter le glucose avec soin. (يُنصَح بمعالجة الكلوكوز بعناية).
- La réunion **a été réunie**. (عُقد الاجتماع)

Ce qui diffère de la langue arabe, c'est qu'en français, la conjugaison d'un verbe à la voix passive se construit avec l'auxiliaire *être* et le participe passé du verbe. L'auxiliaire est conjugué au même temps que le verbe de la voix active, alors qu'en arabe, le verbe à la voix passive prend le temps du verbe à la voix active mais sans utiliser un auxiliaire.

3.2.4.6 Les pronoms relatifs

Les pronoms relatifs (الأسماء الموصولة) appartiennent en grammaire arabe à la catégorie des noms. Ils s'accordent et changent la forme selon le genre et le nombre de l'antécédent. Par contre, en français, les pronoms relatifs simples changent la forme selon la fonction de son antécédent non selon le genre ou le nombre. Concernant les pronoms relatifs composés qui changent, en français, la forme selon le nombre, le genre et la fonction de l'antécédent, ce cas n'existe pas en langue arabe. D'où vient la difficulté d'apprendre comment fonctionne le système du pronom relatif chez nos apprenants.

Le pronom relatif masculin singulier : الَّذِي	Qui Que Dont
Le pronom relatif féminin singulier : الَّتِي	
Le pronom relatif masculin duel : الَّذَانِ	
Le pronom relatif féminin duel : اللَّتَانِ	
Le pronom relatif masculin pluriel : الَّذِينَ	
Le pronom relatif féminin pluriel : اللَّائِي	

Tableau 22 : Pronoms relatifs en français et en arabe

Alors que *où* comme pronom relatif de temps et de lieu a un équivalent en arabe (حيث). Ce pronom ne s'accorde pas en nombre et en genre avec son antécédent et du coup, il ne change pas la forme, il est unique dans les deux langues.

En langue arabe, lorsque l'antécédent est déterminé on peut utiliser le pronom relatif :

- Je regarde la fille **qui** étudie (أنظر الى الفتاة التي تدرس)
- Tu te souviens de la personne **dont** on a parlé (تتذكر الشخص الذي تحدثنا عنه)

Alors que lorsque l'antécédent est indéterminé, le pronom relatif n'est pas utilisé. Ce cas n'existe pas en français. Mais quand on traduit une phrase pareille de l'arabe en français, on utilise le pronom relatif :

- Je regarde une fille **qui** étudie (انظر الى فتاة تدرس)

3.2.4.7 Les articles définis / indéfinis

Le nom indéfini en arabe est appelé الاسم النكرة, il est marqué par la présence de *tanwine* (التنوين), c'est une petite marque mise au-dessus de la dernière lettre comme par exemple كِتَابٌ (kitabone). Alors que le nom défini الاسم المعرف est obtenu après avoir ajouté l'article ال (al) comme dans الْكِتَاب (alkitab). Dans les deux langues, l'indéfini concerne les mots désignant une chose non précise et le défini concerne les mots qui désignent une chose précise. La difficulté récurrente ici, c'est que nos apprenants suppriment la plupart du temps l'article indéfini de la phrase française parce qu'en arabe *tanwine* n'est pas une lettre comme dans *j'ai lu livre* au lieu de dire *j'ai lu un livre*.

Deuxième difficulté confrontée est celle de la confusion dans le choix du genre des noms. Le genre du nom diffère en langue arabe et en langue française, *la maison* est un nom féminin en français alors qu'en arabe et un nom masculin. En plus, *tanwine* et (al) sont des marques uniques pour tous les genres et pour le nombre, autrement dit, il n'y a pas de singulier et de pluriel pour l'indéfini et le défini en arabe, les marques ne changent pas du masculin au féminin.

3.2.4.8 Les démonstratifs

Les adjectifs démonstratifs : En arabe, les adjectifs démonstratifs peuvent être singuliers, pluriels ou duels. De même, ils peuvent être utilisés au masculin ou au féminin.

- *Ce* (هذا) : l'utilisation de *cet* pour un nom masculin qui commence par une voyelle n'existe pas en arabe.
- *Cette* (هذه).
- *Ces* : il est utilisé en arabe pour le duel masculin (هذان) et pour le duel féminin (هاتان). *Ces* est aussi l'équivalent de (هؤلاء) pour un groupe à partir de 3 personnes ainsi que masculin que féminin.

Adverbes de lieux : Pour indiquer un lieu proche ou éloigné, nous avons en français et en arabe :

- Ici (هنا) pour un endroit proche. Viens **ici** (تعال الى هنا)
- Là-bas (هناك) pour un endroit loin. Je le vois, **là-bas** (أراه هناك)

Pronoms démonstratifs : l'utilisation de *Ça* (registre oral)/ *cela* (registre écrit) existe en arabe sous forme d'un seul mot (هذا). Il peut remplacer une idée ou un paragraphe comme en français.

3.2.4.9 Les temps verbaux

Il existe, dans toutes les langues, les notions d'époque : le passé, le présent et le futur. Mais la langue arabe ne dispose, dans son système langagier, que de deux temps grammaticaux : الماضي و المضارع. Alors que la langue française dispose de six modes comprenant une vingtaine de temps grammaticaux pour exprimer les différentes variantes de ces trois temps.

Le présent en langue arabe est traduit par المضارع. C'est un temps double qui indique le présent ou le futur à la fois. المضارع cesse d'indiquer le présent dès qu'il est précédé de l'une des particules سوف et سوف. La particule سوف avec المضارع exprime le futur proche. Alors سوف + المضارع exprime le futur simple. A titre d'exemple :

- *Je vais finir mon devoir dans quelques instants* : سأنهي واجبي خلال لحظات
- *Les femmes seront meilleures l'année qui vient* : سوف تصبح النساء أفضل السنة القادمة

L'imparfait en arabe et en français désigne une action inachevée. En arabe, l'imparfait se fait par كان+المضارع, كان, c'est verbe être au passé, comme par exemple :

- *La reine Zénobie parlait au moins quatre langues* : كانت تتحدث الملكة زنوبيا أربع لغات.

Le passé : Le passé composé en arabe comme en français indique une action dans le passé mais intéresse encore le présent. Ce temps a besoin en arabe d'un élément d'appui : ou bien لقد ou bien قد, comme par exemple : *J'ai cassé le crayon* . : لقد كسرت القلم.

Le passé simple est coupé du présent ainsi que le passé antérieur et le plus-que parfait. Le passé simple s'exprime tout simplement par الماضي en arabe. En arabe, le passé antérieur se conjugue comme le plus-que parfait par ajouter deux particules كان + قد avec le verbe au passé (الماضي), à titre d'exemple :

- *Jeanne d'Arc avait mené une guerre pour libérer son pays de l'envahisseur anglais au XVème siècle* : في القرن الخامس عشر, كانت جان دارك قد قادت حربا لتحرير بلدها من المحتل الإنكليزي.

Cette comparaison pourrait être présentée à nos étudiants sous la forme du tableau suivant :

Présent	المضارع
Imparfait	كان + المضارع
Passé simple	الماضي
Passé composé	(قد) + الماضي
passé antérieur	كان قد + الماضي
Plus que parfait	كان قد + الماضي
Futur simple	المضارع
Futur simple imminent	سوف + المضارع
Futur simple moins imminent	سوف + المضارع

Tableau 23 : Les temps verbaux en arabe et en français

3.2.4.10 Le système vocalique

Les erreurs interférentielles portent essentiellement, chez nos apprenants, sur le système vocalique, qui se réduit en arabe à trois phonèmes fondamentaux: / a/, /i/ et /u/, le triangle vocalique le plus simple existant dans toutes les langues du monde, il manque donc les phonèmes /y/, /e/, /o/ et /e/. De plus, il n'y a pas de voyelles nasales. Les arabophones écrivent comme ils prononcent. Nous allons traiter dans notre programme les cas suivants :

- L'apprenant syrien produit toujours [ɔ̃] au lieu de [ã]. Il est difficile de produire correctement des sons que nous percevons mal ou que nous ne percevons pas. Pour l'apprenant arabophone, les deux sons nasaux [ɔ̃] et [ã] ne sont qu'un seul son avec un seul timbre, alors qu'en réalité, ce sont deux timbres et deux lieux articulatoires différents.
- L'accentuation du « n » de la voyelle nasale : au lieu de dire « *mon petit garçon* », ils disent « *monne petit garçonne* »
- Il produit le [u] au lieu de [y] : au lieu de dire « *salut* », il dit « *salout* »

Nous avons également des erreurs interférentielles qui résultent du passage de la langue maternelle vers une langue française en ce qui concerne le système consonantique. Les erreurs les plus récurrentes chez notre apprenant syrien, ce sont

- Il produit le [b] au lieu du [p] parce que dans son système d'origine la lettre *p* n'existe pas.
- Egalement pour le [f] au lieu du [v].

3.2.4.11 Lexique français - arabe

Nous avons trouvé qu'il est également important d'ajouter une petite liste de lexique comparé entre l'arabe et le français dans notre programme pour faciliter la compréhension des comptes-rendus des analyses médicales comme ci-dessous :

→ Pour l'analyse de sang

Biochimie sang : الكيمياء الحيوية في الدم
Hématologie : علم الدم – تحليل الدم
Numération globulaire : تعداد الكريات
Hématies (globules rouges) : الكريات الحمراء
Hémoglobine : خضاب
Hématocrite : الرسابة
Vitesse de sédimentation : سرعة التثقل
Leucocytes (globules blancs) : الكريات البيض
Plaquette : الصفائح
Polynucléaires neutrophiles : العدلات
Polynucléaires éosinophile (PNE) : الحمضات
Polynucléaires basophile (PNB) : الأساسات
Lymphocytes : اللمفاويات
Monocytes : الوحيدات

Tableau 24 : Terminologies médicales traduites en arabe

→ Pour l'analyse d'urine

Leucocytes الكريات البيض
Hématies الكريات الحمر
Cristaux : الكريستالات
Cylindres : الاسطوانات
Cellules épithéliales : الخلايا الظهارية
Glucose : الغلوكوز
Hémoglobine : خضاب الدم
Urobilinogène : مولد اليوروبيلين
Bilirubine : البليروبين
nitrite : النتريت
Cétone : الكيتون
Acide urique : اليوريك اسيد
Phosphate : الفوسفات

Tableau 25 : Terminologies médicales traduites en arabe

Partie IV : Elaborer et mettre en musique le contenu du référentiel

A partir des données recueillies et analysées dans les deux grandes étapes précédentes (analyse des besoins et analyse du discours professionnel), nous élaborerons notre propre matériel didactique FOS : formuler les intentions didactiques, identifier les objectifs généraux et spécifiques de la formation, organiser les unités de l'enseignement autour des savoir-faire communicatifs, distribuer les unités sur le temps, détailler le contenu de chaque unité d'enseignement. Dans cette dernière partie, nous nous penchons sur la réponse à la grande question : *Comment articuler les compétences professionnelles avec les compétences langagières dans un référentiel de formation ?*

Par ailleurs, mieux nous comprendrons les obstacles de l'apprentissage liés au contexte syrien, mieux nous pourrions mettre en place des dispositifs de formation adéquats aux besoins du public. Ainsi, le premier chapitre de cette partie identifie les obstacles de l'apprentissage de la langue étrangère dans les facultés scientifiques syriennes. Il se préoccupe également de cerner la différence entre quelques notions théoriques telles que « *Programme* », « *curriculum* », « *référentiel* » et « *itinéraire pédagogique* » dans le but de bien situer notre matériel didactique par rapport aux terminologies courantes du discours de la didactique des langues : *Quelle(s) terminologie(s) faut-il choisir pour notre dispositif : « un programme FOS », « un référentiel de formation FOS » ou « un curriculum de formation FOS » ?* Ce sont des notions théoriques bien distinctes mais elles se confondent dans la pratique orale des enseignants.

Selon GALISSON R. (1980), depuis longtemps, ce sont quatre questions fondamentales que la didactique des langues se pose : *A qui enseigner ?* (le public visé) ; *Pourquoi enseigner ?* (les buts et les objectifs de la formation) ; *Quoi enseigner ?* (le contenu de la formation) et *Comment enseigner ?* (les méthodologies et pédagogies à mettre en œuvre pour animer la classe). Ces questions sont les questions basiques auxquelles nous répondrons dans le deuxième chapitre de cette partie, afin de bien déterminer le cadrage curriculaire de notre référentiel de formation de la faculté des sciences de la santé, option : technicien de laboratoire médical.

Chapitre 4.1 : Curriculum : définitions et perspectives

Dans l'élaboration d'un curriculum, « *deux niveaux de décisions interagissent : des décisions de nature politique (la politique éducative) et des décisions de nature technique (la gestion de l'éducation).* Ces deux niveaux de décision doivent s'articuler de façon

harmonieuse : produire directement des démarches techniques à partir d'orientations politiques serait aussi aberrant que de construire une maison au coup par coup, sans disposer de plans d'architecte » (ROEGIERS X., 2011 : 36).

Aucun curriculum ne pourrait embrasser tous les savoirs, les savoir-faire et les comportements indispensables au développement d'une personne dans un domaine. Le choix de ce qui doit être inclus ou pas dans un curriculum dépend des personnes impliquées dans le processus de sa conception. Il est donc important de déterminer qui effectuera ces choix, qui prendra ces décisions. Les recherches actuelles s'intéressent à une nouvelle question : *Quel rôle peuvent jouer les apprenants ainsi que les autres personnes pour qui les résultats de l'enseignement constituent un enjeu dans le processus même d'élaboration des programmes ?*

1. Qui est impliqué dans l'élaboration de notre référentiel ?

Selon ROGERS A. et TAYLOR P. (2002), à partir des années 20 de ce siècle, la façon dont l'enseignement-apprentissage est programmé, a commencé à être considérée comme une approche scientifique : grande attention accordée à la planification, analyse des besoins systémiques, établissement des buts et objectifs spécifiques, etc. ROGERS A. et TAYLOR P. (2002) distinguent deux modèles principaux pour élaborer des curriculums d'enseignement ; le premier modèle est l'approche *classique*, l'approche la plus répandue dans le monde, et le deuxième modèle est l'approche *participative* qui porte une nouvelle idéologie, un changement radical dans la conception des programmes d'études : prêter plus d'attention au rôle des apprenants dans le processus d'apprentissage.

Le modèle classique est basé sur « *l'enseignement par objectifs* » (ROGERS A. et TAYLOR P. 2002 :12). Les buts et les objectifs de l'enseignement sont établis par des experts en élaboration des programmes attachés aux Ministères. Le curriculum conçu selon cette approche est le produit d'un système hiérarchique (regardons le schéma ci-dessous). Les apprenants ne participent pas à l'élaboration de leur curriculum d'apprentissage. Les objectifs sont fermés, il n'est pas autorisé de les changer ou les adapter sauf si cela requiert des décisions provenant du groupe d'experts de ce domaine. Cette approche classique est « *rationnelle* » et se caractérise par « *un point de vue objectif* » (2002 :12).

« Les bases du programme sont généralement fixées par les autorités supérieures. Buts et objectifs sont établis par des spécialistes au plus haut niveau du système, institutions, ministères ou services du Plan. Les étudiants, eux, sont

considérés comme la base et ne participent que peu ou pas dans l'élaboration des programmes ».

Citation 47. ROGERS A. et TAYLOR P. (2002 :12)

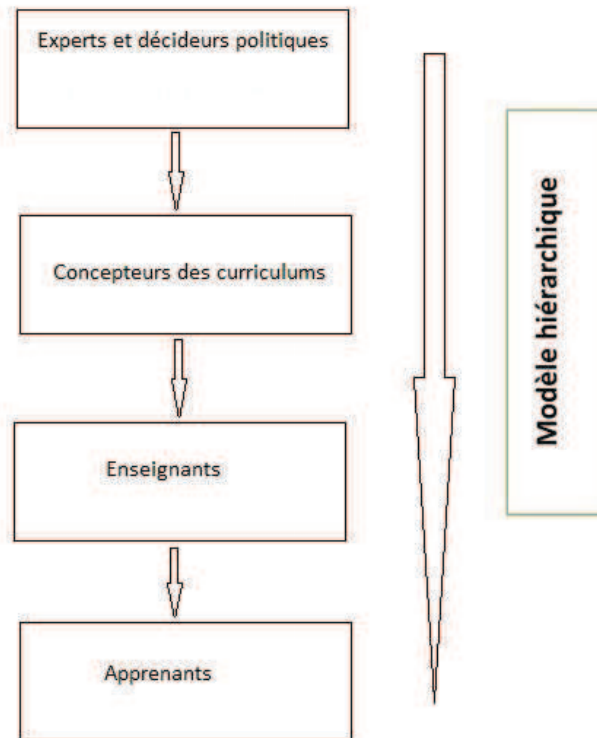


Figure 12 : Modèle hiérarchique de l'élaboration du curriculum

Le deuxième modèle est le participatif : il adopte une conception de l'apprentissage plus ouverte puisque les apprenants ont un rôle essentiel à jouer dans ce modèle. Ils sont considérés comme des sujets apprenants. Ils doivent contribuer de façon significative dans l'élaboration de leurs programmes. Cette nouvelle approche est « romantique », « interactionnelle » et « subjective » parce que chaque apprenant présente des réactions personnelles sur le curriculum proposé. Il comporte des objectifs « fermés » ainsi qu' « ouverts ». « On a désormais remarqué que les adultes (et en la matière les enfants) apprennent de façon plus efficace s'ils ont décidé ou ont tout au moins quelque contrôle sur ce qu'ils veulent apprendre. C'est ce qu'on entend par enseignement centré sur l'apprenant » (2002 :13). Ce modèle participatif représente un grand pas par rapport à la conception hiérarchique de l'élaboration d'un programme d'enseignement. Cette approche ne se fait pas de haut en bas et n'est plus l'affaire d'un nombre limité d'experts.

Pendant l'élaboration de notre référentiel FOS, la prise de décision était partagée, et n'était pas rassemblée dans un petit nombre de mains. Le référentiel de formation FOS correspond bien au modèle participatif : les apprenants de la faculté, les professionnels du métier, le cadre institutionnel de la faculté concernée sont tous impliqués dans la conception du programme ainsi que le concepteur du programme lui-même. Pendant la conception de notre référentiel, il était indispensable de prendre en compte leurs opinions sur les objectifs de la formation surtout que nous ignorons complètement le domaine de leur métier. Notre référentiel était l'affaire de tous. Il est vrai (regardons le schéma dessous-ci) que le concepteur du matériel didactique est au centre de la structure, mais il fait appel aux expériences de toutes les personnes concernées. Les apprenants y sont inclus et traités sur le même pied d'égalité que les autres participants. Cette façon de faire nous a amené à construire un matériel didactique centré sur l'apprenant.

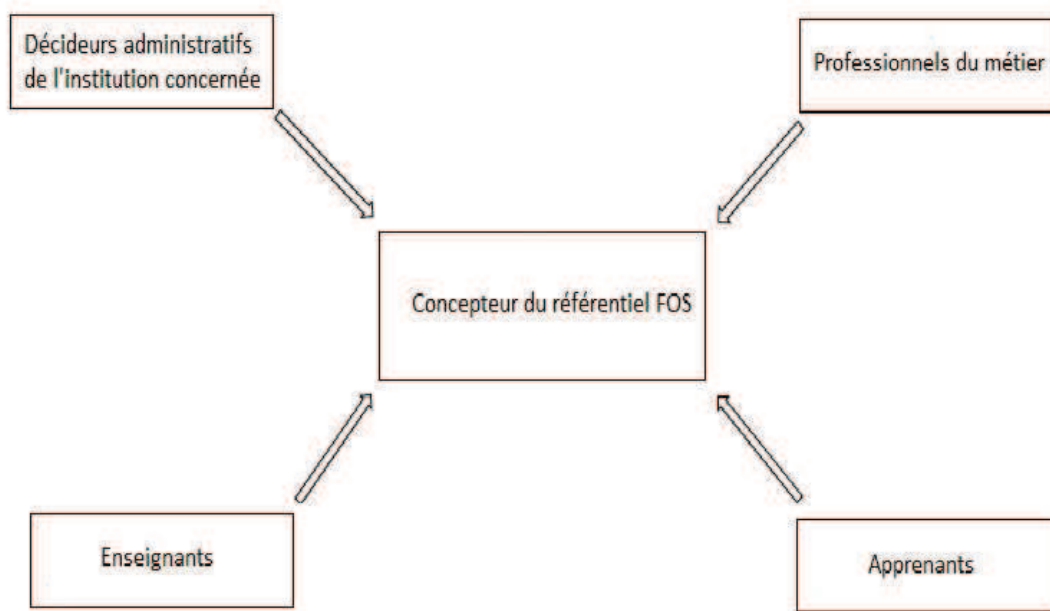


Figure 13 : Modèle participative de l'élaboration du référentiel de formation

2. Les obstacles de l'apprentissage en Syrie

Les bons curriculums d'enseignement ont pour objectif essentiel d'aider l'étudiant à apprendre ; ils doivent, donc, tenir compte de tous les facteurs qui influent sur cet apprentissage. Les programmes d'enseignement des langues étrangères dans les facultés syriennes doivent se construire à partir des besoins ressentis par les apprenants concernés et pas à partir de ce que l'établissement d'enseignement souhaiterait. Au point où nous en

sommes arrivée, il convient de se demander *Comment notre référentiel de formation peut-il être utilisé pour faciliter l'apprentissage?* Pour répondre à cette question, il nous faut nous'interroger sur les obstacles que peut rencontrer l'apprentissage d'une langue à des fins professionnelles dans nos universités.

Ma formation en Didactique du Français Langue Etrangère (Master : Sciences du langage-Pratiques professionnelles en français langue non maternelle à Paul-Valéry, Montpellier III) et l'expérience acquise tout au long de ma carrière en tant qu'enseignante du français langue étrangère dans les facultés syriennes (j'étais en contact direct avec les apprenants) et en tant que formatrice de formateurs auprès de l'Institut Supérieur des Langues (ISL) à l'université Al-Baath (en contact direct avec les enseignants du FLE dans les facultés), m'ont aidée à identifier trois catégories d'obstacles :

- La première catégorie comporte les obstacles liés au programme de l'enseignement FOS lui-même. Les programmes FOS dans les facultés syriennes manquent totalement d'intérêt : une prééminence des matériaux didactiques transmissifs privilégiant la mémorisation des savoirs grammaticaux. Par ailleurs, de nombreux programmes de formation FOS ont échoué parce que les rédacteurs n'avaient pas examiné sérieusement les besoins de leur public apprenant. Il n'y a pas d'adéquation entre l'évolution socio-économique de la société et les besoins des apprenants d'une part et la politique éducative appliquée face à l'enseignement des langues étrangères d'autre part. Le programme FOS devra être contextualisé et comportera des activités que l'apprenant aura à accomplir (objectifs comportementaux), plutôt que des ensembles de thèmes que l'enseignant dispensera.
- La seconde catégorie d'obstacles se trouve, cette fois, chez notre apprenant lui-même. Nous avons des difficultés liées aux conflits de représentations. Représentations de quoi ? Représentations de différents objets de la scène enseignement-apprentissage : la langue (remise en question du pourquoi apprendre une langue étrangère « *Ça sert à quoi ?* »), l'option méthodologique de l'enseignement-apprentissage (remise en cause de la pertinence de la méthode de travail de l'enseignant si cela ne se base pas sur la grammaire « *Ça, ce n'est pas de la grammaire, pourquoi on ne fait pas de la grammaire, c'est pas sérieux ?* » « *je n'apprends rien de cette façon ! j'ai besoin d'écrire plus, j'ai besoin de règles* »). Notre apprenant, depuis son enfance, a

l'habitude d'apprendre une langue étrangère de façon traditionnelle. Ajoutons que dans notre faculté en question, l'apprenant manque de motivation pour apprendre une langue étrangère à cause de l'existence d'autres préoccupations ou d'autres matières qu'il juge plus significatives.

- La troisième catégorie est liée aux enseignants du FLE qui sont mal formés. Ce n'est pas toujours la faute du manuel ou de l'apprenant. La méthode scolaire *Horizon*²⁵, adoptée par le ministère de l'éducation pour enseigner la langue française, contient des activités basées sur la compétence de production écrite et orale mais les enseignants dépassent ces activités et ne font que de la grammaire. D'ici vient le problème des connaissances antérieures passives chez nos apprenants. Les apprenants n'arrivent pas à mettre en contexte ce qu'ils ont appris. Ajoutons que, d'après mes observations, l'apprenant manque de confiance non seulement en lui-même mais aussi en son professeur de langue « *le cours du FLE, ce n'est pas un cours sérieux !* ».

Regardons quelques extraits de réponses issues de notre questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé (annexe5) :

Annexe 5.1 : Batoul AHMAD

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matière secondaire dans la faculté ?

X Oui non

- Justifiez votre réponse : une matière pour améliorer la moyenne générale.

Annexe 5.2: Racha YOUSSEF

²⁵ *Horizon* est une série de manuels scolaires spécifiquement élaborée pour les apprenants syriens, diffusée et utilisée exclusivement dans ce pays. Cette série est destinée à enseigner le français comme une langue étrangère depuis que l'apprenant a 12 ans (le septième) jusqu'à 17 ans (le bac). Elle s'inscrit dans une perspective communicative et elle est influencée par les approches interculturelles, elle invite généralement les apprenants à acquérir une compétence de communication.

3) *Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?*

X Oui non

- Justifiez votre réponse : les professeurs considèrent les LE comme secondaires.

Annexe 5.4 : Rana MAYAR

3) *Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?*

X Oui non

- Justifiez votre réponse : parce que nous on étudie la médecine et non pas la langue étrangère comme discipline.

Annexe 5.5 : Fatima SALEH

3) *Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?*

X Oui non

- Justifiez votre réponse : ce qui nous intéresse c'est les matières de la médecine et non pas la langue.

Annexe 5.18 : Nour HASSAN

3) *Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?*

X Oui non

- Justifiez votre réponse : la LE est enseignée de façon très simple pour qu'on prenne une bonne note

Annexe 5.19

3) *Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?*

X Oui non

- Justifiez votre réponse : dans notre faculté, les professeurs s'intéressent seulement aux matières médicales et non pas aux LE. Le contenu des programmes de la LE en 1ère et 2ème année ne sont pas utiles pour nous. Les enseignants des LE nous enseignent les LE de façon très simples. Pour eux c'est une matière secondaire.

Parfois, les enseignants du FOS dans les facultés scientifiques syriennes essayent de se moderniser un peu en utilisant des manuels FOS tout prêts importés des pays développés tels que *Santé-médecine.com* réalisé par MOURLHON-DALLIES F. (2004). Ce manuel est utilisé pour trois facultés : la faculté de médecine, de pharmacie et des sciences de la santé. Notre enseignant emploie ce manuel sans aucune adaptation, ce qui provoque des problèmes d'inconvenance. Nous remarquons que le manuel *Santé-médecine.com* s'adresse à 3 catégories du public, un public qui désire améliorer sa pratique du français dans des situations où la santé est en jeu :

- *Etudiants et travailleurs étrangers habitant en France, appelés un jour ou l'autre à consulter un médecin ;*
- *Professionnels de santé étrangers (infirmier, interne) venus se former ou s'établir en France ;*
- *Futurs médecins et infirmières qui ont, dans leur pays d'origine, le projet à plus ou moins long terme de s'installer en France ».*

Citation 48. DALLIES F.-M. (2004 : 2)

Et voici le sommaire des thèmes que le manuel traite (2004 : 3)

Sommaire

Introduction : « Comment ça va ? »	4
I. Quand ça ne va pas (p. 4) – II. Quelques maladies ou désagréments courants (p. 5) – III. Mots pour maux (p. 6) – IV. La grippe : une épidémie saisonnière (p. 7) – V. Bonne santé, maladie, guérison (p. 9).	
Chapitre 1. Patients et médecins	10
1. La consultation : I. Le cabinet médical (p. 10) – II. Avant la consultation : la prise de rendez-vous (p. 10) – III. La consultation : principales étapes (p. 11) – IV. Tarif et règlement de la visite (p. 14) – V. La carte Vitale (p. 15). 2. Diagnostic et prescription : I. Le questionnement (p. 16) – II. L'auscultation (p. 18) – III. La formulation du diagnostic (p. 19) – IV. La formulation de la prescription (p. 20).	
Chapitre 2. Les médicaments	22
1. Les types de médicaments : I. Les différentes formes de médicaments (p. 22) – II. La fabrication et la composition des médicaments (p. 24) – III. Le rôle des médicaments (p. 25). 2. Obtention et consommation : I. La délivrance des médicaments (p. 27) – II. L'ordonnance (p. 28) – III. Les notices des médicaments (p. 28) – IV. Les Français et les médicaments (p. 31) – V. Système de santé et protection sociale (p. 33).	
Chapitre 3. Vaccins et examens médicaux	34
1. Les vaccins : I. Le calendrier vaccinal (p. 34) – II. Adultes et vaccins (p. 35). 2. Les examens médicaux : I. Les examens biologiques (p. 37) – II. Les examens radiologiques (p. 42).	
Chapitre 4. L'hôpital	46
1. Travailler à l'hôpital : I. Principaux métiers (p. 46) – II. Hiérarchie et formation (p. 48) – III. Spécialistes et spécialités (p. 49) – IV. Les différents services (p. 50). 2. Les urgences : I. Le « 15 » (p. 52) – II. Cas d'urgence (p. 54) – III. L'encombrement des urgences (p. 56) – IV. Profession urgentiste (p. 57).	
Chapitre 5. L'hospitalisation en chirurgie cardiaque	58
1. Le cœur en quelques mots : I. À savoir « par cœur » (p. 58) – II. Cœur et vaisseaux (p. 59). – III. Un cœur qui bat (p. 62). 2. Les maux du cœur : I. Cardiologie et cardiopathies (p. 65) – II. La prévention (p. 66) – III. Le pontage coronarien (p. 67) – IV. Le service de chirurgie cardiaque (p. 68).	
Chapitre 6. Profession infirmière	70
1. Études et débouchés : I. Devenir infirmière (p. 70) – II. Les catégories d'infirmières (p. 71) – III. La préparation au concours (p. 73). 2. Un travail en équipe : I. Une journée type (p. 75) – II. Les protocoles de soins (p. 77) – III. La prise en charge d'un accidenté (p. 78) – IV. Mobilisation générale pour une greffe (p. 79).	
Mémento étymologique	82
Éléments bibliographiques	86
Corrigés	87

Figure 14 : Sommaire du manuel Santé-médecine.com

Nous remarquons, en prenant en compte notre analyse du contexte professionnel dans la partie II de cette thèse, que seul le cours de « 2. Les examens médicaux : 1. Les examens

biologiques » du chapitre 3 de ce manuel (de la page 37 à la page 41) correspond à une partie de profil de sortie de notre public en question. La première règle, pour qu'un cours soit dit "cours de FOS", c'est l'adéquation entre les besoins du public et le contenu du programme de formation. Alors même si ce manuel est conçu pour le français de la médecine, on ne peut pas le considérer comme un modèle exemplaire pour un programme FOS pour la faculté concernée comme font beaucoup de nos enseignants du FOS. Ce manuel ne prend pas en compte la particularité du public ni leur spécialité.

Pour nous, ces manuels universalistes ne sont pas la meilleure solution pour le FOS, même s'ils sont destinés spécialement au public du FOS. Chaque métier ou domaine professionnel a sa particularité et ses applications sur terrain ; de plus cela diffère d'un pays à l'autre. Le programme d'enseignement du FOS ne devra pas traiter tout le monde de la même façon ; ou bien, il nous faut, au moins, adapter ces programmes importés de l'extérieur aux besoins identifiés du pays en y incluant des éléments de notre propre système traditionnel.

Ce sont les retombées néfastes de la mondialisation ou de la globalisation des programmes de formation FOS. Dans cette thèse, nous nous plaçons dans l'optique de réaliser un référentiel de formation FOS *localisé*. Avec les programmes *localisés*, on a « *une tendance vers la décentralisation, vers une insertion locale de l'enseignement impliquant une responsabilité croissante de la communauté dans cet enseignement, vers une autonomie plus grande des établissements d'enseignement* » (ROGERS A. et TAYLOR P., 2002 : 11). Nous pensons que les établissements universitaires syriens doivent prendre des responsabilités dans la gestion de leurs programmes d'enseignement des langues étrangères et des langues de spécialité.

3. Sur la différence entre «*méthodologie*», «*méthode*» et «*manuel*»

Conformément aux paroles de COURTILLON J. (1995), la méthodologie est « *une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants afin de réaliser une méthode. Elle se doit de fournir un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs de méthodes afin de déterminer leurs lignes de réalisations. Plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique, mais aussi de la situation politico - économique - culturelle du monde* » comme la méthodologie traditionnelle, la méthodologie naturelle, la méthodologie de la « méthode directe », la méthodologie active, la méthodologie audio-orale, l'approche communicative et

l'approche actionnelle. L'évolution de ces méthodologies était marquée par des changements dans les besoins/les objectifs du public concerné.

Selon CUQ J.-P., le terme méthode possède deux acceptations selon le contexte où l'on utilise. Il désigne soit « *le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre, avec cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, Espaces ou Café Crème ; soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe.* » (CUQ J.-P., 2002 : 233). Alors, la première acceptation désigne le matériel didactique dans son ensemble (les manuels de chaque niveau + les éléments complémentaires à la méthode concernée : cahier d'exercice, guide du maître, cassettes ...). Pour les enseignants ainsi que les apprenants, la présence d'une méthode bien définie dès le début l'année scolaire est très importante et sécurisante. Utiliser le terme méthode dans ce sens est très courant dans les écrits didactiques actuels. La deuxième acceptation présentée par CUQ J.-P. correspond à la définition de la méthodologie présentée ci-dessus.

Finalement, le terme manuel au sens général vient du latin « *manualis* » (adjectif issu lui-même du substantif manus « *main* »), un terme qui signifie « *ce qu'on tient dans la main* ». Le manuel « *renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement* » (CUQ J.-P., 2003 : 161). Pour CUP J.-P. (2003), quand le livre de l'élève (le manuel) est accompagné de matériels complémentaires, l'ensemble de ce matériel pédagogique est désigné comme méthode. Et selon le dictionnaire actuel de l'éducation, le 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'étude* ».

4. Sur la différence entre «*curriculum*», «*itinéraire*» et «*programme*»

Le curriculum « *n'est pas exactement une idée neuve, mais la didactique des langues, du moins dans ses modes d'expression francophones, ne s'y est intéressée que relativement récemment* » (COSTE D., 2011 : 16). Le pluriel du curriculum est curriculums ou bien curricula. Les dérivés de ce terme « *ne peuvent guère être nombreux mais l'adjectif curriculaire est accepté* » (COSTE D., 2011 : 16). Pour POCHARD J.C. (2011 : 49), les études éducatives françaises depuis au moins une trentaine d'années ont commencé à utiliser

« - L'ensemble des expériences et activités d'apprentissage que l'école et la société élaborent en vue de l'éducation de l'enfant (SALIA-BAO 1988).

- La globalité de l'enseignement planifié et offert aux enfants à l'école (HAWES 1979).

- Une structure pour l'amélioration et l'organisation des nombreuses et diverses expériences des étudiants au sein de l'établissement scolaire et hors de l'école (SKILBECK 1984) ».

Citation 50. ROGERS A. et TAYLOR P. (2002 : 4)

Qu'est-ce qui doit être inclus dans le curriculum ? Le curriculum comporte le programme (les sujets à enseigner ou les thèmes que les élèves doivent étudier) sous forme d'une table de matière, il précise les méthodes d'enseignement employées, les objectifs à atteindre et les moyens d'évaluation qui permettront d'en mesurer l'efficacité. Le curriculum se résume dans les termes suivants : objectifs, savoirs, expériences d'apprentissage, évaluation.

Il convient de signaler ici qu'il n'y a pas un curriculum fixe qui ne change pas avec le temps. Le curriculum est un projet social évolutif parce que les principes et les objectifs de la société sont évolutifs. Le plus souvent, c'est la politique qui décide de ce qui doit être enseigné et la façon de le faire : « *l'enseignement est désormais un domaine politique majeur* » (ROGERS A. et TAYLOR P. 2002 : 10). Ici ROGERS et TAYLOR utilisent le terme de *la politisation des programmes de formation*. D'après eux :

« *L'Itinéraire Pédagogique, n'est pas une structure fixe et impérative qui enfermerait tout le contenu, bien organisé, des enseignements. Il reflète les objectifs éducatifs à atteindre et les expériences formatrices qui doivent être proposées pour y parvenir. Et comme ces objectifs changeront avec le temps, il en sera de même des idées que l'on se fera sur les expériences qui auront des chances d'être les meilleures pour les atteindre. Par conséquent l'itinéraire pédagogique devra s'adapter et se modifier au fur et à mesure que le programme lui-même est développé. Puisque la société change et évolue, il convient de pratiquer une révision permanente de l'itinéraire pédagogique* ».

Citation 51. ROGERS A. et TAYLOR P. (2002 : 8)

5. Sur la différence entre «*curriculum*» et «*référentiel de formation*»

La question que nous nous sommes posée tout au long de cette recherche : *Quel terme dois-je utiliser pour qualifier notre matériel didactique : référentiel de formation FOS ou curriculum de formation FOS ?* Conformément à la définition du terme curriculum dans le dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde (CUQ J.-P., 2003) : « *Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants* ». Dans ce sens, il est le produit d'« *une politique éducative* », il a « *un caractère d'obligation* » (CUQ J.-P., 2003). Il est considéré comme « *projet d'enseignement raisonné et complet, ce dernier propose un plan d'organisation des études sur le cursus entier de l'élève* » (CUQ J.-P., 2003).

Notre référentiel de formation est d'une toute autre nature. Il est vrai qu'il doit répondre, comme le curriculum, aux attentes du système politique, économique et technique de la société, mais il a un caractère indicatif et non pas prescriptif : les usagers peuvent s'y référer pour construire leurs activités sans le prendre pour une norme (CUQ J.-P., 2003). Il a pour objectif de lister les compétences attendues en formation et d'encadrer ses activités en classe. Dans cet ordre d'idées, le curriculum « *visé le long terme* », contrairement au référentiel de formation qui « *visé le ponctuel* » et qui « *fournit en effet aux usagers un cadre fonctionnel pour accompagner des activités ponctuelles* » (DUPLESSIS P. : 2009). A partir de cette définition, le référentiel trouve sa place dans le curriculum. Ce dernier se réalise pour qu'il soit appliqué sur plusieurs années scolaires et chaque année a son référentiel. Selon DUPLESSIS P. (2009) :

« Le curriculum concrétise un discours institutionnel dans ses différentes applications, projetant sur le terrain des finalités éducatives ainsi qu'un cadre précis d'organisation. Il peut être ainsi saisi comme une formalisation a priori de l'expérience éducative des élèves tout au long de leur cursus. Visant l'exhaustivité des conditions de ces parcours, le curriculum prétend embrasser dans une vision globale la totalité du phénomène éducatif, à savoir les intentions, les contenus, l'organisation, les méthodes, les environnements humains et matériels (manuels scolaires, ressources divers), les situations d'apprentissage, de même que l'évaluation des élèves et les dispositifs de formation des enseignants. Le curriculum se donne pour but d'apporter des réponses concrètes et formalisés aux questions suivantes : 1) Axiologie : à quelles fins ? Selon

quelles valeurs ? 2) Didactisation : quels contenus cognitifs ? Quelle progressivité ? 3) Opérationnalité : quels objectifs ? 4) Méthodologie : Comment ? Quelles méthodes ? 5) Temporalité : quand ? Dans quel ordre ? Selon quelles progressions ? 6) Responsabilité : qui ? ».

Citation 52. DUPLESSIS P. (2009)

Nous pensons que le curriculum ainsi que le référentiel de formation FOS comportent des finalités éducatives, des objectifs d'apprentissage, des contenus et des méthodologies d'enseignement. Mais le curriculum contient en plus les moyens d'enseignement (matériaux didactiques...) et les formes d'évaluation, alors que le référentiel de formation est juste considéré comme cadre curriculaire aidant les enseignants à construire leurs activités de classe. Si le curriculum est « *politique par sa nature et qu'il tend à s'idéologiser, c'est-à-dire à dissimuler sous un apprenant naturel des choix politiques implicite* » (MARTINEZ P., 2011 : 32), alors, il est normal qu'il soit plus sable et qu'il ait une vie plus longue que le référentiel de formation. Dans la conception du curriculum, il y a un engagement politique, alors il est imposé par le ministère de l'éducation ou bien de l'enseignement supérieur. Notre référentiel n'a pas cette nature, il n'est imposé par personne. Les enseignants du FOS ne seront pas obligés d'utiliser notre référentiel de formation. Il n'est imposé par aucun pouvoir politique, il s'agit d'une simple proposition. Dès qu'il devient imposé par le ministère, nous pouvons l'appeler « curriculum de formation FOS ».

Chapitre 4.2 : Mise en place du référentiel de formation

Ce dernier chapitre est plus pratique, il relève de l'ingénierie de formation, c'est le fruit de toute notre recherche-analyse réalisée précédemment. Ce chapitre est l'occasion d'exposer concrètement comment bâtir un module d'enseignement de langue à des fins professionnelles.

Le mode de programmation de notre référentiel de formation s'inscrit dans le cadre d'un enseignement fonctionnel du français et s'harmonise parfaitement avec la perspective actionnelle. Notre démarche ici consiste à identifier les compétences professionnelles langagières dégagées de notre analyse du contexte professionnel du métier et les découper en unités plus petites (les savoir-faire professionnels langagiers). Cela exige une programmation d'étapes intermédiaires et requiert du concepteur un sens de la planification.

Un référentiel de formation doit donner une idée précise de l'enchaînement logique et chronologique de l'apprentissage. Il a également pour objectif de donner une cohérence méthodologique, organisationnelle et fonctionnelle (rapport entrée-sortie) au processus de l'enseignement-apprentissage. Il s'agira de construire un itinéraire cognitif orienté par des objectifs pédagogiques bien précis afin de donner sens à l'ensemble des activités de la classe.

4.2.1 Les cinq domaines de l'apprentissage

Dans notre référentiel de formation, nous ne devons pas nous limiter aux seuls savoirs et savoir-faire comme le font la plupart des manuels, mais, nous attacher au développement d'autres domaines d'apprentissage : celui de la compréhension, de l'attitude et finalement le domaine du comportement. La possibilité de faire changer les comportements des étudiants serait la preuve de l'efficacité de notre programme d'études mis en place, et du coup de l'apprentissage. Selon ROGERS A. et TAYLOR P. (2002 : 38), il faut aborder les cinq domaines de l'apprentissage suivants dans les curriculums pour que le processus d'apprentissage soit complet :

4.2.1.1 La connaissance

« Pour beaucoup de personnes, apprendre signifie « accroître » ou modifier ses connaissances. Cela est vrai, mais l'apprentissage est bien autre chose et couvre bien d'autres domaines » (ROGERS A. et TAYLOR P., 2002 : 38). *Apprendre* n'est pas

connaître ; l'apprenant peut connaître une règle sans être capable de la mettre en pratique. Alors, *apprendre* est un mouvement dynamique qui nous permet de mobiliser activement les connaissances acquises. Dans cette perspective, *connaître* est un état passif, provisoire si l'apprenant prend conscience d'une information sans être capable de la mobiliser en contexte (le cas de la majorité de nos apprenants). Les connaissances (savoirs) sont une condition nécessaire mais pas suffisante pour apprendre. C'est la première base vers le but final de tout apprentissage : le changement dans les comportements.

4.2.1.2 La compréhension

La compréhension est une opération « *plus vaste que la seule connaissance. Elle cherche à établir des liens avec les principes généraux, des relations entre les divers constituants de la connaissance, faisant appel à une large implication des aspects personnels de cette connaissance (...)* On peut connaître quelque chose (un fait) sans pour autant comprendre pourquoi il a eu lieu et quelles en seront les conséquences. » (ROGERS A. et TAYLOR P., 2002 : 40). C'est la deuxième étape du processus du traitement de l'information chez l'apprenant, elle va de pair avec le premier processus de l'apprentissage (la connaissance). Quand la formation consiste en l'acquisition de connaissances sans prendre en compte la compréhension, cela conduit à réaliser des activités de façon mécanique et par conséquent à une compréhension inerte.

4.2.1.3 Les savoir-faire

« *La plupart des formations s'arrête à ce stade de l'apprentissage sans penser au stade de la tâche finale* » (ROGERS A. et TAYLOR P., 2002 : 40). Les savoir-faire sont les étapes intermédiaires ou les moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche. On ne peut pas être dans le savoir-faire sans passer d'abord par le stade d'acquérir des savoirs et le stade de la compréhension active. Ils se traduisent par l'expression « être capable de + verbe d'action »

4.2.1.4 Les attitudes

Les attitudes, appelées autrement les savoir-être, se résument en deux mots : motivation et personnalité (ROGERS A. et TAYLOR P., 2002). L'apprentissage des attitudes ou le désir d'apprendre constitue la dimension proprement « *subjective* » de l'apprentissage. « *Beaucoup d'enseignants pensent que l'apprentissage ne concerne que l'intelligence et non*

les sentiments. Mais un véritable apprentissage, qui aboutit à un changement de comportement et à la réussite est impensable sans implication des sentiments » (ROGERS A. et TAYLOR P., 2002 : 41).

Cet apprentissage des attitudes doit être encouragé par les itinéraires pédagogiques. Il est souvent négligé ou caché dans de nombreuses formes d'enseignement et de formation, *«Le changement d'attitudes est plus lent, moins direct et moins sûr que le changement des connaissances et des savoir-faire, mais il est possible»* (ROGERS A. et TAYLOR P., 2002 : 41). *« C'est l'attitude qui permettrait d'aboutir au changement désiré »* ; c'est la motivation qui permet à nos apprenants de dire : *Je veux faire ...*

Travailler sur la personnalité de l'apprenant et sa confiance en lui-même se trouve dans notre référentiel par la présence des activités du type interculturel (l'approche convergente) : le recours à ses connaissances du monde dans sa langue maternelle pour passer à la langue étrangère, et par des exposés public (développer le côté critique dans leur personnalité). On pourrait considérer que toutes nos activités s'inscrivent dans une dimension motivante pour l'apprenant puisque cela les aide à exécuter leurs activités professionnelles dans le futur.

4.2.1.5 Le comportement

« Apprendre est toujours une affaire intérieure que l'on fait pour soi-même. Mais les changements dus à l'apprentissage «interne» se manifestent toujours de façon externe par les changements de comportement. Le but ultime de la plupart des activités d'apprentissage est de changer notre façon d'appréhender les événements, de faire mieux ce que nous faisons » (ROGERS A. et TAYLOR P., 2002 : 37). Ainsi, il existe une cinquième forme d'apprentissage, celle du comportement (la tâche finale : la compétence professionnelle complexe).

« L'apprentissage du comportement, c'est à dire les changements dans nos normes et dans notre manière de faire les choses, but de la plupart des actions d'enseignement et de formation, est en fait le résultat global de l'ensemble des autres formes d'apprentissage. C'est la façon de manifester à l'extérieur les changements apportés par l'apprentissage que sans cela nous sommes seuls à connaître. Personne ne peut se rendre compte des changements dans nos connaissances jusqu'à ce que nous le manifestions dans ce que nous disons et faisons. Personne ne peut constater nos nouvelles aptitudes jusqu'à ce que nous

fassions quelque chose. Personne ne peut constater les changements survenus dans notre compréhension des choses tant que nous ne le manifestons pas dans nos écrits, nos paroles ou notre comportement. Personne ne peut constater nos changements d'attitude jusqu'à ce que nous les manifestions dans notre comportement ».

Citation 53. ROGERS A. et TAYLOR P. (2002 : 42)

Dans cet ordre d'idées, le changement de comportement est le but ultime de tout apprentissage efficace. Mais d'abord, les changements doivent intervenir dans les quatre premiers domaines de l'apprentissage dans l'ordre suivant : les connaissances, la compréhension, les savoir-faire et les attitudes, pour que le changement final (le comportement final ou la tâche finale) se produise.

4.2.2 Organisation de notre référentiel de formation

L'ordonnancement de notre référentiel de formation s'est réparti en deux étapes : organisation des unités en module et organisation des modules entre eux.

4.2.2.1 Organisation des unités

Le module vise un seul objectif-obstacle général. Chaque module de notre référentiel correspond à une compétence complexe professionnelle langagière. Les constituants de cette compétence complexe constituent les objectifs spécifiques (les savoir-faire professionnels langagiers) de chaque unité. Alors, la première étape consiste à identifier puis à organiser les unités du programme issues de l'analyse de chaque compétence complexe pour élaborer ce qu'on appelle un module.

Quand la compétence à traiter est simple, le module de l'apprentissage se réduit à une seule unité didactique (module=unité) comme dans le cas de la compétence (analyser un bilan d'analyses médicales) (voir plus tard). Alors que quand la compétence est complexe, comme dans le cas du reste des compétences, le module correspond à plusieurs unités d'apprentissage (module = x unités).

L'organisation des unités en module n'est pas constitué arbitrairement, elle suit une organisation logique fonctionnelle-notionnelle : macro-acte = micro-actes, donc, la compétence terminale ne peut être correctement mise en place qu'à la condition que les sous-compétences se succèdent dans un ordre plus ou moins précis.

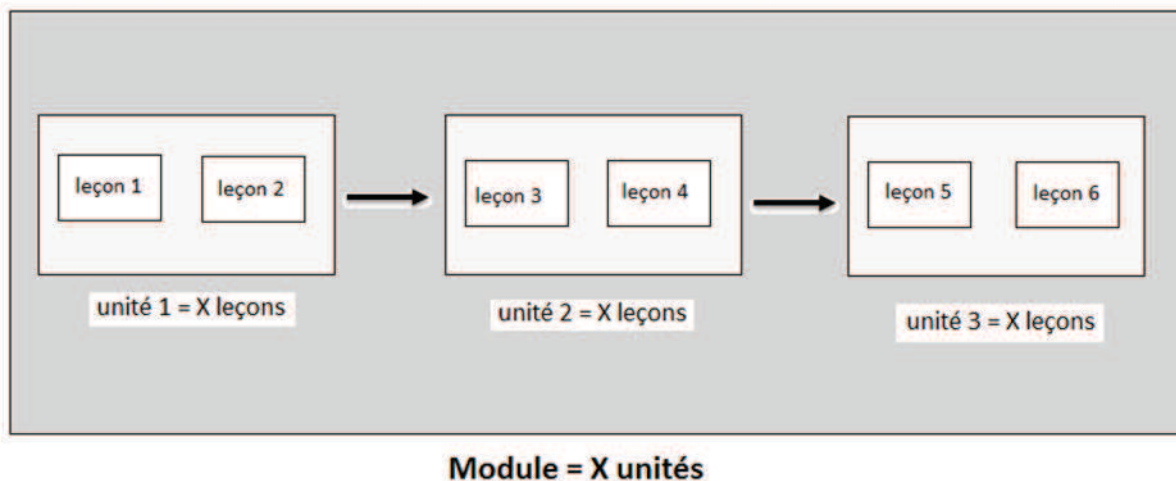


Figure 15 : Module=X unités

4.2.2.2 Organisation des modules

Dans notre référentiel, l'ordre des modules ne présente pas une grande importance. Chaque module constitue en lui-même une entité qui possède en soi une signification. Ils sont automatisés parce qu'ils pourraient être présentés sans un ordre bien particulier. Mais cela ne signifie pas que notre organisation modulaire est arbitraire. Elle suit la logique de la profession : 1^{ère} étape, le technicien de laboratoire médical prélève les échantillons (échanger avec le patient comme 1^{ère} compétence professionnelle langagière visée) ; puis dans la 2^{ème} étape, il analyse les échantillons prélevés de la première étape (utiliser les modes d'emploi des kits est une compétence langagière indispensable pour exécuter cette tâche professionnelle) et finalement, il s'occupe de délivrer le bilan d'analyses médicales (il faut qu'il soit capable de comprendre ce bilan). Dans cet ordre, les modules vont se succéder.

Cette organisation par une nécessité comportementale ne repose pas sur le sacro-saint principe : du plus simple (échanger avec le patient) au plus complexe (comprendre des modes d'emploi des kits) ou plutôt du plus connu (familier) au moins connu.

Chaque module se termine par une tâche finale stimulée de la situation authentique de leur vie professionnelle future. Cette tâche constitue un véritable problème motivant la recherche et la réflexion de l'apprentissage (un défi, un besoin social, une compétence complexe), elle va être exprimée clairement dans le titre de chaque module (l'objectif général), et finalement, elle peut être évaluée dans le cadre institutionnel des apprenants (universités syriennes).

4.2.3 Des progressions linguistiques aux progressions notionnelles-fonctionnelles

La progression exprime l'idée de la gradation et du groupage des contenus du programme, elle répond à la question suivante : *Quels sont les éléments qui doivent venir en premier et quels sont ceux qui doivent les suivre ?* Cette progression n'est pas explicitée dans les programmes, nous pouvons la remarquer le plus souvent dans les tables des matières des manuels. Historiquement, quatre critères de progression ont été, et sont encore, essentiellement utilisés : critère de simplicité/complexité (du facile au difficile) ; critère de fréquence ; critère de productivité morpho-lexicale (exemple *avoir/être* sont plus productifs qu'*aimer* parce qu'ils servent à former les temps composés) et finalement critère de la progression notionnelle-fonctionnelle (fondée sur des entités sémantiques : actes de parole).

Avec l'arrivée des approches communicatives, on ne part plus de contenus purement formels qui reposent sur une description linguistique pour aboutir aux notions, au signifié. Cette démarche est rejetée par les approches communicatives parce qu'elle ne prend pas en compte les conditions réelles d'utilisation de la langue. La langue n'est plus considérée comme un simple code mais comme moyen d'accomplir des actes de parole et par conséquent d'agir sur autrui. Ce sont les actes de parole qui surdéterminent les choix des structures grammaticales et du lexique et non l'inverse.

Cette perspective a affecté la manière de penser les progressions : on ne vise plus le développement de la compétence linguistique comme objectif prioritaire (méthodologie traditionnelle), mais le développement d'une authentique compétence de communication. Les principaux objectifs sont identifiés à partir de leur fonctionnalité : demander, donner une information, conseiller, etc. c'est-à-dire, l'étude du passif, de l'impératif ou de l'interrogation ne sera pas faite pour elles-mêmes mais pour permettre la réalisation d'actes de parole correspondants. Cela substitue aux progressions grammaticales des progressions situationnelles.

L'organisation des modules et les unités de notre référentiel de formation se conçoit selon le critère notionnel-fonctionnel. Avec cette progression notionnel-fonctionnelle de chaque module, notre apprenant comprend pourquoi il apprend ce que nous voulons lui faire apprendre. Il devient conscient que la grammaire et le lexique enseignés ne sont que des moyens à mobiliser pour atteindre tel ou tel objectif de communication, accomplir tel ou tel acte de parole et non juste de simples règles à mémoriser. Beaucoup d'enseignants et

d'apprenants syriens ne comprennent pas cette relation entre contenus grammaticaux du programme et leur fonctionnalité ce qui amène le processus de l'apprentissage à rester dans le premier domaine de l'apprentissage : les savoirs.

4.2.4 Quels objectifs ?

Notre travail ici suppose une analyse approfondie de chaque compétence complexe. Le principe général est de diviser la difficulté et fait appel au concept de hiérarchie. Cette démarche analytique vise à décrire la structure de la compétence visée et permet également d'ordonner les objectifs unitaires de l'objectif global. Cela fait le squelette de chaque module d'apprentissage. On va déterminer dans cette étape les comportements de base (niveau supérieur) et leurs éléments décomposés (niveau inférieur) : *Qu'est-ce que l'apprenant devrait savoir faire pour apprendre cette nouvelle compétence ?*

Nous partons de la compétence globale, nous cherchons ses différents savoir-faire qui achemineront progressivement l'apprenant jusqu'au comportement complexe qu'on désire finalement le voir manifester. Notre référentiel se compose de trois compétences professionnelles langagières : *échanger avec le patient, comprendre un mode d'emploi des kits et comprendre un bilan d'analyses médicales* :

1. La compétence professionnelle langagière 1 (CPL1=Module1) : *échanger avec le patient*. Cette compétence se divise, selon notre analyse pragmatique du discours, en quatre savoir-faire professionnels langagiers (SFPL) ou en quatre macro-actes : *accueillir, s'informer sur, dire faire /ne pas faire, prendre congé* (unités). Chacun de ces savoir-faire professionnels langagiers (macro-acte) se divise à son tour en plusieurs micro-actes de parole (leçons). Voir le schéma illustratif suivant :

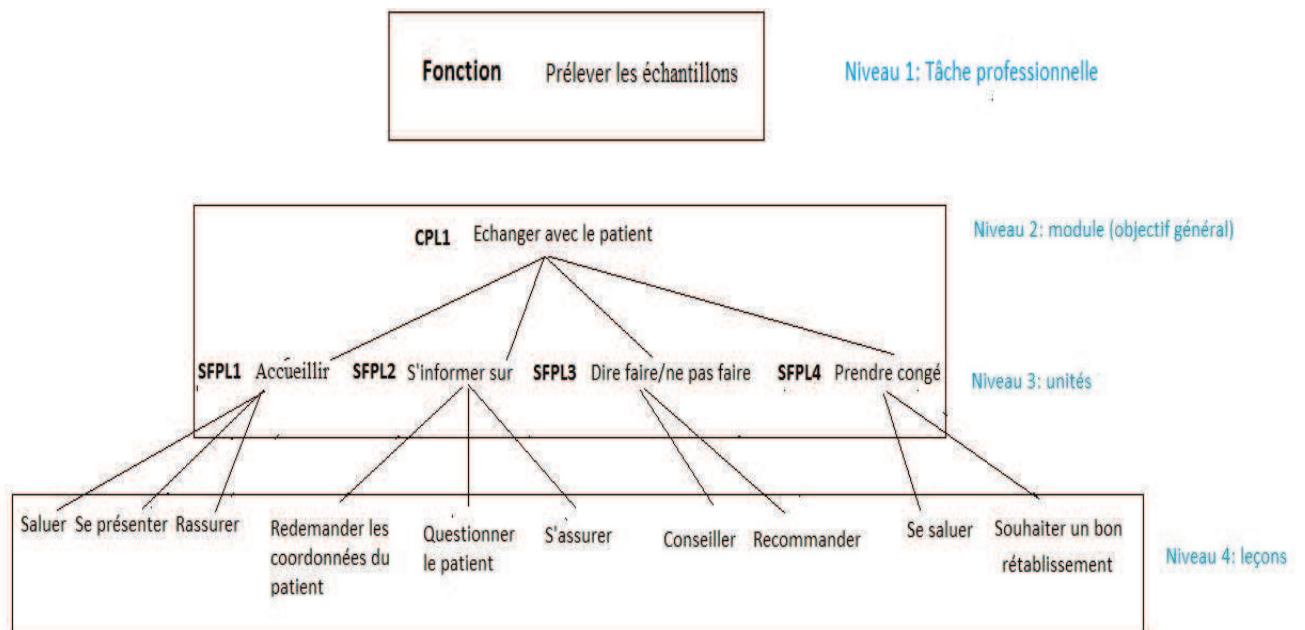


Figure 16 : Schéma arborescent de la compétence 1

2. La compétence professionnelle langagière 2 (CPL2= Module 2) : *comprendre un mode d'emploi des kits*. Cette compétence se divise en deux unités d'apprentissage : *Dire comment faire et dire faire/ne pas faire* (deux SFPL) et en 4 leçons : *définir, indiquer la façon de faire, conseiller, recommander*.

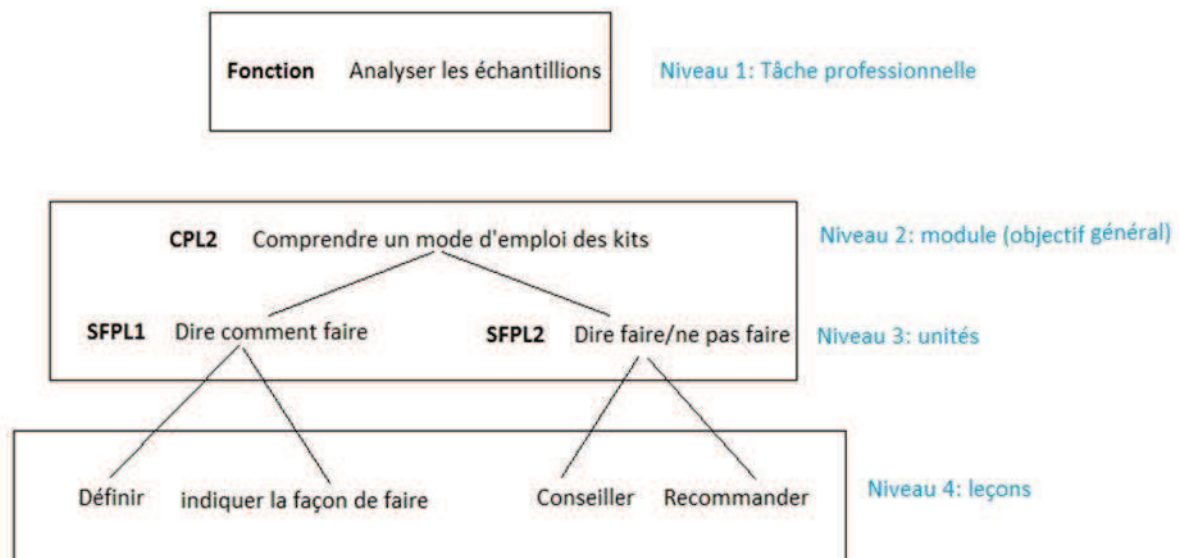


Figure 17 : Schéma arborescent de la compétence 2

3. La compétence professionnelle langagière 3 (CPL3= Module 3) : *comprendre un bilan d'analyses médicales*. Cette compétence n'est pas complexe. Elle correspond à une seule unité d'apprentissage : *informer*. Cette unité se compose de 4 leçons : *se présenter, présenter le patient, indiquer les résultats de l'analyse médicale, prendre congé*.

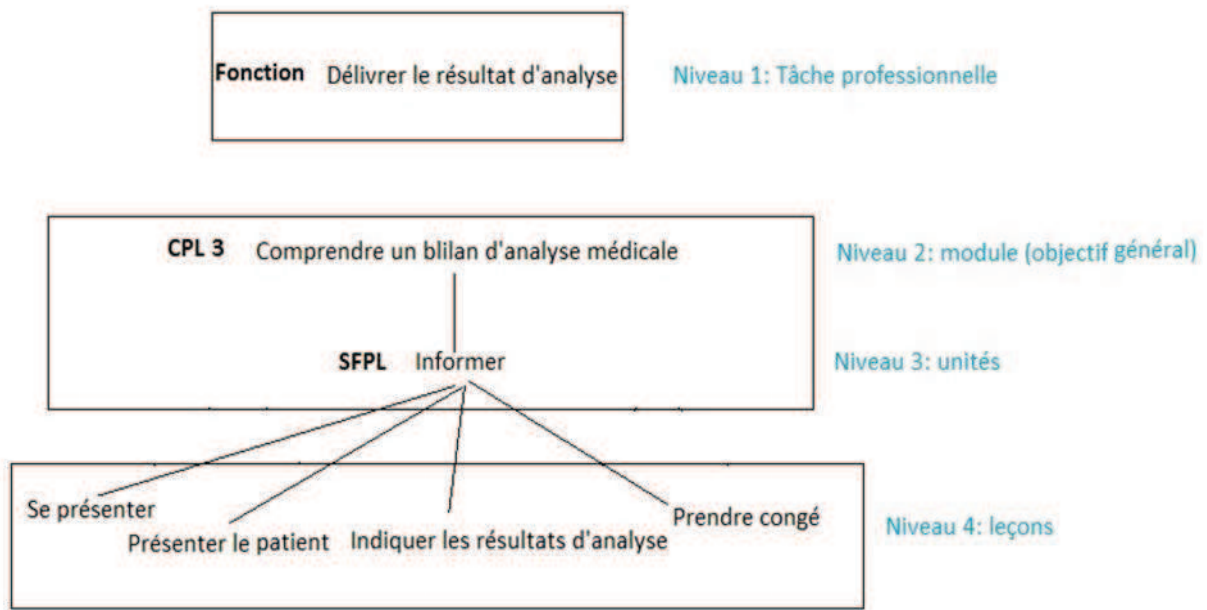


Figure 18 : Schéma arborescent de la compétence 3

D'après MINDER M. (2007), CLAUSSE (1972) a bien dégagé « *la philosophie de la question de l'ordonnance des unités d'apprentissage en énonçant son principe de la séquence*²⁶, qu'on peut synthétiser comme suit :

« - Les unités s'intègrent dans la croissance totale : « S'il est évident que le développement se fait par des expériences spécifiques, des leçons et donc des apprentissages spécifiques, ceux-ci ne doivent pas être traités comme des unités indépendantes et complètes ; ce ne sont que des épisodes d'un feuilleton.

²⁶ Dans cette thèse, nous avons utilisé le terme *module* au lieu de *séquence*

- *La séquence doit être significative pour le sujet : « Toute acquisition comportementale doit se greffer sur le faisceau organique et fonctionnel des comportements antérieurs et doit déboucher sur une ouverture, sur une meilleure adaptation. Tout comportement neuf doit pouvoir s'intégrer harmonieusement dans les possibilités effectives de l'élève ».*

Citation 54. MINDER M. (2007 :76)

4.2.5 Définition du contenu

Une fois que nous avons identifié l'allure générale des modules et des unités (le plan général de notre référentiel), il devient possible d'explorer la liste des contenus qui seront abordés dans notre formation. Les contenus de notre programme sont pluriels : linguistique, interculturel, discursif et pragmatique ... ; justifiés par l'opérationnalisation des objectifs ; mobilisables en vue d'une activité communicative. Dans notre formation, il existe cinq types d'objectifs que nous allons énumérer ci-après. Ces objectifs mobilisent, grosso modo, ce que le cadre européen commun de référence regroupe sous les termes de compétence linguistique/socioculturel/pragmatique-discursif (compétence communicative langagière).

a. Objectif de type lexical : tous les apprenants et le cadre institutionnel de la faculté concernée ont annoncé, d'après notre questionnaire, la priorité de cet objectif par rapport aux autres objectifs (voir annexe 4/ annexe 5). Voici des extraits de leurs réponses :

Extrait 1 : annexe 4.1 (Dr. Tammam MANZALIT : vice-doyen)

4) Utilisez- vous des langues étrangères dans votre cours ?

- X oui - non

• Si oui, quelle langue utilisez-vous ?

- X anglais - français - latin

- Autre :

• Dans quel(s) contexte :

- X dans les terminologies médicales.

- X dans des articles exposés durant votre cours. (Ils sont des articles en arabe qui contiennent des terminologies médicales en LE)

Extrait 2 : annexe 4.2 (Dr. Bachir ELIAS : vice-président des affaires scientifiques)

4) Utilisez- vous des langues étrangères dans votre cours ?

- X oui - non

- *Si oui, quelle langue utilisez-vous ?*
- *X anglais* - *français* - *latin*
- *Autre :*
- *Dans quel(s) contexte*
- *X dans les terminologies médicales.*
- *X dans des articles exposés durant votre cours.*

Extrait 3 : annexe 5.12 (Lamia MOUHAMD : étudiante)

5) *Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?*

- *X Dans les terminologies médicales*
- *X Dans l'accès à la documentation*
- *On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté*
- *Autres :*

6) *Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?*
(Choisissez une seule réponse)

- *X Les terminologies techniques*
- *De la grammaire*
- *Autres*

Extrait 4 : annexe 5.19 (Michel TAYARA : étudiant)

5) *Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?*

- *X Dans les terminologies médicales*
- *X Dans l'accès à la documentation : surtout pour notre projet final dans la 4ème année.*
- *On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté*
- *Autres :*

6) *Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?*
(Choisissez une seule réponse)

- *X Les terminologies techniques : concernant chaque spécialité*
- *De la grammaire*
- *Autres :*

Le lexique va être appris au travers des situations professionnelles. Pour les apprenants, le lexique est facilement repérable puisque les mots médicaux (issus du latin) sont

présentés pendant leurs cours ou bien en anglais (même base terminologique) ou bien en lettres arabe (ils ont presque la même prononciation que les mots anglais, alors, c'est facilement repérable à l'oreille). Ici, le défi n'est pas avec l'apprentissage du lexique spécialisé (la langue savante) dans les documents écrits mais probablement avec la langue familière de la conversation orale. Dans notre référentiel, nous pourrions mettre l'accent sur les variétés du registre langagier médical.

b. Objectif de type grammatical : le but n'est pas de maîtriser la langue dans tous ses fonctionnements mais d'acquérir une certaine capacité dans le maniement des formes récurrentes dans le métier en question. Dans cette logique sélective, on se focalise sur les éléments les plus saillants de ce que les didacticiens appellent « *grammaire de spécialité* »²⁷

c. Objectif de type phonétique : Nous allons mettre l'accent sur la courbe intonative (question, exclamation, affirmation). Egalement, nous allons faire travailler les apprenants sur des paires : voyelles ainsi que nasales.

d. Objectif de type discursif : Dans cette compétence, nous accordons une grande importance aux modalités d'inscription ou d'effacement des communicants et à la dimension argumentative. Cette compétence discursive passe également par faire apprendre aux étudiants les techniques de l'expression écrite ainsi qu'orale et par l'apprentissage des modalités constitutives du discours, notamment:

- Les modalités d'ouverture : comment aborder quelqu'un, comment introduire un sujet ;
- Les modalités de développement du discours : comment progresser (transitions, structuration en paragraphes ...);
- Les modalités de clôture : comment prendre congé.

²⁷ Termes de MOURLHON-DALLIES, F. (2008)

Il ne suffit pas d'enseigner à l'apprenant à réaliser des actes de paroles dans des phrases du type : se présenter, conseiller, rassurer, redemander les coordonnées du patient..., mais de le préparer à réaliser des «discours», c'est-à-dire, des productions plus longues caractérisées par une visée de communication et des interactions langagières. Dans cette perspective, nous enseignerons un acte de parole comme se présenter dans des univers phrastiques (je suis, je me nomme, voici X..) et discursifs : apprendre à se présenter lors d'un échange oral avec un patient pour prélever des échantillons.

e. Objectif de type interculturel et socioculturel : nous aborderons les points suivants : reconnaissance de statuts sociaux (façon de saluer les gens/ de prendre congé et de s'adresser au gens pendant une conversation médicale : s'adresser à un patient enfant est différent d'un adulte) / comparaisons entre les formes des documents écrits dans la langue-culture arabe et la langue-culture française.

4.2.6 Le tableau du contenu

Cette formation s'adresse aux étudiants de la 3ème et 4ème année de la faculté des sciences de la santé : option- technicien de laboratoire médical. Ils sont de niveau A2. La formation vise à développer trois compétences : compréhension écrite ; compréhension orale ; expression orale. Ces compétences sont inhérentes à l'exercice de leur métier dans le futur. Le programme pourrait être également adressé aux professionnels de la santé dans ce domaine qui veulent se former ou continuer leurs études supérieures en France. Cela pourrait les aider, comme point de départ, à faire des stages dans les hôpitaux français.

Cette formation se déroulera sur deux années scolaires, un semestre pour chaque année. Le semestre dans les universités syriennes dure 3 mois. Dans chaque semaine, nous avons une séance de 2 heures consacrée à l'enseignement du français à des fins professionnelles. Cela fait entre 10 à 12 séances par semestre, ce qui représente environ 24 heures d'enseignement de langue à visées professionnelles.

Le programme est reparti en 3 modules et 6 unités :

- Programme de la troisième année : le module 1 (être capable d'échanger, oralement, avec le patient pendant le prélèvement des échantillons) qui se compose de trois unités (accueillir ; s'informer sur et dire faire/ne pas faire). Il va être adressé aux étudiants de troisième année au premier semestre.

→ Programme de la quatrième année : le module 2 (être capable d'utiliser un mode d'emploi des kits en français) qui se compose de 2 unités ((dire comment faire ; dire faire/ne pas faire)) et le module 3 (être capable d'analyser un bilan d'analyse médicale) qui se compose d'une seule unité d'apprentissage (informer), vont être adressés aux étudiants de troisième année au premier semestre.

A l'intérieur de chaque unité de ce programme, nous trouvons des aspects interculturels et linguistiques (points grammaticaux, lexique spécialisé) articulés aux principaux actes professionnels du domaine concerné. Chaque module est construit autour d'une tâche professionnelle, dont les unités se focalisent sur la réalisation des actes de parole.

Les supports privilégiés sont des documents authentiques (supports audio-visuels qui présentent les interactions orales brèves entre le technicien et le patient / supports écrits qui présentent la culture écrite dans ce domaine) extraits du monde de la profession tels qu'un mode d'emploi des kits ; un bilan d'analyse médicale ; enregistrement des visites médicales.

Il est fort conseillé de suivre une démarche comparative du même thème en LM et LE dans l'élaboration des activités de ce programme. Cela se fait à partir de collecte de deux documents sur le même thème, le premier est extrait du système médical syrien et l'autre de la France. Cette orientation prend appui sur la comparaison de faits linguistiques dans les deux langues éclairant les difficultés de l'apprenant. Nous pourrions par cela profiter de leurs connaissances du monde professionnel pour accéder au français de spécialité.

Il faut signaler ici que la liste des contenus de ce programme n'est ni exhaustive, ni limitative. Si l'enseignant remarque des difficultés ou des manques dans des domaines non-cités ici, il est le bienvenu pour construire une activité dans ce sens.

4.2.6.1 Le programme du référentiel de formation de la 3ème année en tableau

Module 1 : Etre capable d'échanger avec le patient pendant le prélèvement des échantillons

Unités	Leçons	Objectifs lexicaux	Objectifs grammaticaux	Objectifs phonétiques	Objectifs discursifs	Objectifs interculturels
Accueillir	Se présenter Prendre congé	Verbes : <i>se présenter / être.</i>	Verbes pronominaux au présent.	[y /u] - [ʃ /ã]	Mots d'adresse : <i>Madame, monsieur, mon petit garçon ...</i>	Le système vocalique en arabe et en français. le présent en arabe et en français.
	Rassurer le patient	<i>Tout va bien se passer! Ça va être terminé ! / Ne vous inquiétez pas ! / N'aie pas peur! Ça fait pas mal !...</i>	Les présentatifs : voilà / c'est. Futur proche.	[v /f] - [b /p]	Modalité de fermeture : <i>souhaiter un bon rétablissement.</i>	Interjections françaises et leur équivalents en arabe: <i>Aie ! Hop !</i> Le futur proche en arabe et en français.
S'informer sur	Redemander les coordonnées du patient		Poser des questions informelles : <i>Tu as quel âge ? / tu t'appelles comment / d'où vous venez ?...</i>		Alternance <i>je/tu.</i> <i>Vous de politesse.</i> <i>Nous de modestie.</i>	Comparer entre les pronoms personnels en arabe et en français.
	Questionner le patient	<i>Qu'est-ce qui vous arrive ? / Qu'est-ce qui te fait mal ? / Tu es à jeun ? / Tu as rien bu ni mangé ? / Tu as fait des analyses avant ?...</i>	La question : <i>Qu'est-ce que ... ? Qu'est-ce qui ... ?</i> Pronom personnel : <i>te /vous /lui /leur.</i> Le passé composé.	Intonation de la phrase interrogative.		La phrase interrogative en arabe et en français. Le passé composé en arabe et en français.
	S'assurer que le patient a bien supporté le prélèvement	<i>C'est bon Monsieur ? Tout va bien ? / Tu as des vertiges ? Tu veux un verre d'eau ?...</i>	Ça : pronom démonstratif neutre comme (variante orale). Les adjectifs démonstratifs : <i>Ce /cette/cet/ces.</i>			Phénomène d'interpellation : <i>Ça va toujours ? tout va bien ? d'accord ? n'est-ce pas ?...</i>
Dire de faire/ ne pas faire	Donner des instructions au patient	équipements du prélèvement : <i>Une alèse, une protection-papier, un garrot, une solution hydro-alcoolique, une solution lavante antiseptique, un pansement, des gants, une aiguille...</i>	Donner une instruction directe : <i>impératif + indicateur du temps impératif forme négative.</i> Donner une instruction indirecte : <i>pouvoir au conditionnel de politesse. présenter l'instruction sous forme de question.</i> <i>Style impersonnel assertif : Merci de + infinitif / Il faut + subjonctif.</i>	Intonation de la phrase injonctive. Intonation de la phrase assertive.	Les directives comme « <i>ne bougez pas !</i> » déguisent un conseil « <i>je vous conseille de ne pas bouger</i> ».	La phrase impérative en français et en arabe.

Module 2 : être capable d'utiliser un mode d'emploi des kits					
Unités	Leçons	Objectifs lexicaux	Objectifs grammaticaux	Objectifs discursifs	Objectifs interculturels
Dire comment faire	Définir	<p>Verbes de fonctionnement : <i>Etre chargé de /servir à / permettre de /être utile pour /être utilisé pour ... + infinitif.</i></p> <p>Verbes de composition : <i>Contenir/ comporter/ se composer de/ il est composé de + infinitif.</i></p>	<p>Présent de vérité générale.</p> <p>Pronoms relatifs.</p> <p>Adjectifs démonstratifs à valeur anaphorique.</p> <p>Cela : pronom relatif neutre (variante à l'écrit).</p>	<p>Fonctions de la phrase relative : - <i>Phrase relative déterminative (articles définis).</i> - <i>Phrase relative à détermination zéro (articles définis).</i> - <i>Phrase relative explicative</i></p>	<p>Comparer entre les pronoms relatifs arabes et français.</p> <p>Comparer entre les articles définis et indéfinis en arabe et en français.</p> <p>L'équivalent du pronom cela en arabe.</p>
	Indiquer la façon de faire	<p>Verbes-clés de la recette des kits: <i>régler, mélanger, utiliser, incuber, mesurer, pipeter, verser, égoutter, couvrir...</i></p> <p>Unités de mesure : <i>abréviations et règles d'écriture des symboles: Unités de masse (Kg) (multiples et sous multiples).</i></p> <p><i>Unités de quantité (mol) (multiples et sous multiples).</i></p>	<p>Indicateur du temps : <i>rapidement/ dans 30 minutes / pendent 10 minutes...</i></p> <p>Nominalisation.</p> <p>Pronoms compléments: <i>le / la / les / en / y...</i></p> <p>La forme passive.</p>	<p>Modalités logiques : <i>Adverbes : peut-être, presque, à peu près ...</i></p> <p><i>Verbes modaux : devoir / falloir/pouvoir.</i></p> <p><i>Phrases impersonnelles : Il est possible que... Il est probable que...</i></p>	<p>La phrase nominale et verbale en arabe et en français.</p> <p>La forme passive en arabe et en français.</p>
Dire faire / ne pas faire	Conseiller	<p>Verbes de conseil : <i>Conseiller / déconseiller / recommander.</i></p>	<p>Forme impersonnelle : <i>Il est conseillé de ... Il est recommandé de... Il est préférable de ...</i></p> <p>Négation + infinitif <i>Ne pas utiliser les réactifs en dehors de la date limitée.</i></p> <p>Conditionnel de possibilité</p>	<p>Adverbe d'opinion indirecte : - <i>Il est fermement déconseillé de ...</i> - <i>Il n'est absolument pas recommandé de...</i> - <i>Il est fortement conseillé de ...</i></p>	<p>La formule impersonnelle en arabe.</p>

4.2.6.2 Le programme du référentiel de formation de la 4ème année :

Tableau 26 : Le programme de la 3ème année

Module 3 : Etre capable d'analyser un bilan d'analyses médicales

Unité	Leçons	Objectifs lexicaux	Objectifs grammaticaux	Objectifs discursifs	Objectifs interculturels
Informer	Se présenter / Présenter le patient		Répondre aux questions : - Qui a rédigé le bilan d'analyse ? - A qui est-il adressé ? - Où est-il réalisé ? - Quand est-il réalisé ?	Modalité d'ouverture	Comparer entre un bilan d'analyse français et un bilan d'analyse syrien.
	Indiquer les résultats de l'analyse médicale	Liste des abréviations de l'analyse du sang Liste des abréviations de l'analyse de l'urine Unités de volume (L) : abréviation et règles d'écriture des symboles (multiples et sous-multiples)		Mise en forme du bilan (forme semi-rédigée) : absence totale des verbes et toute forme de pronoms personnels, abréviation	Trouver les équivalents des abréviations et leurs significations en arabe
	Prendre congé			Modalité de conclure : Forme passive (ellipse verbal) Validé par + le nom du docteur responsable + signature	

Tableau 28 : Le programme de la 4ème année-b-

Tableau 27 : Le programme de la 4ème année-a-

Conclusions générales et perspectives de la recherche

Au terme de ce travail de recherche sur la didactique du FOS, il s'avère important de tirer certaines conclusions qui concernent quatre éléments principaux, mentionnés ci-dessous :

1. Conclusion : « le non-dit structure le dit »

Dans le passé, je considérais que les enseignants partageaient les convictions politiques des dirigeants de la société pour décider de ce qui doit être inclus dans les programmes de formation, mais ceci n'est pas vrai. Ce sont le plus souvent la politique et l'administration qui décident de ce qui doit être enseigné et comment. La liberté qu'ont les enseignants dans ce domaine est, dans de nombreux cas, très limitée par le pouvoir politique.

Au terme de cette recherche, j'ai compris que dans le monde de la didactique des langues en particulier, *c'est le non-dit qui structure le dit*. Ce sont les changements sociétaux et la politique du pays comme composants extra-didactiques qui influencent les contenus des programmes d'enseignement et les pratiques de classe. Ainsi, construire un référentiel de formation ne revêt pas seulement de finalités didactiques et pédagogiques, mais aussi politiques, économiques et sociales comme dans le cas de notre programme FOS.

L'idée de faire entrer la vie et l'action sociale dans la classe n'a pas seulement renouvelé la nature des supports didactiques, les tâches pédagogiques à exécuter, les contenus des programmes d'enseignement mais a renouvelé aussi la notion de langue, perçue comme l'une des formes de l'action. Cette tendance, vers une didactique actionnelle, a également fait évoluer la notion de compétences, des compétences qui ne se développent qu'à travers l'action vécue par la personne en situation.

En conséquence de ces évolutions actuelles de la société, un programme ayant un contenu décontextualisé risquerait de ne pas intéresser l'apprenant car celui-ci étant mis « hors- situation », il est ainsi mis « hors-jeu » de la société. Cet enjeu a conduit les chercheurs en didactique des langues aussi bien étrangères que maternelles à accorder une place grandissante à l'étude de la situation cible et des besoins des apprenants. C'est le « à qui » qui conditionne et détermine « le quoi ? ». Plus les démarches d'élaboration du référentiel de formation sont participatives et partagées par les acteurs, plus nous avons de chances qu'il réponde à leurs attentes.

Les référentiels du Fos ont éprouvé le besoin de remplacer la pédagogie par objectifs (loin de l'idée de situation d'intégration reposant sur de vrais besoins de l'apprenant) par celle

des Approches par Compétences jugée plus efficace concernant les formations du FOS. A mon avis, l'Approche par Compétence est l'approche la plus adéquate pour élaborer un référentiel de formation FOS.

Les principes de cette approche d'intégration nous ont aidés à articuler de manière contextualisée entre le complexe et le concret. L'entrée privilégiée de cette approche était l'identification des situations d'intégration auxquelles les apprenants vont être confrontés plus tard dans la vie réelle. Les principes de la pédagogie de l'intégration sont exactement ce dont le Fos a besoin pour bien stabiliser ses démarches, c'est une bonne approche curriculaire pour structurer les référentiels de formation FOS. Ce côté concret et contextualisé a créé une parenté avec le Fos. L'approche par compétence est placée en faveur du FOS où la situation de référence est l'action sociale.

2. Conclusion sur mes démarches de la conception du programme FOS

La conception du référentiel de formation FOS était, pour moi, un travail de recherche pluridisciplinaire auquel ont contribué diverses sciences humaines et sociales : les sciences du langage et de l'éducation (approches FLE, ingénierie des curriculums...) , la linguistique (analyse du discours médical), la psychologie (question de la place de la langue maternelle dans l'enseignement du FLE, motivation ...), la sociologie (travail sur le terrain : questionnaire, analyse des besoins du public et du contexte professionnel), et même la technologie (utiliser un magnétophone, une caméra, un portable, un CD, de l'internet ... pour réaliser l'enquête et collecter les documents à exploiter dans les cours).

Tout au long de ce travail, j'ai essayé de montrer combien il était difficile tant théoriquement que pratiquement de concevoir ce programme FOS. Le seul recours aux démarches de MANGIANTE J.M. et PARPETTE C. (2004) était un peu problématique pour concevoir mon programme. Bien sûr, il ne faut pas négliger que ces démarches étaient les points-clés pour accéder à la conception du programme mais leurs démarches présentent dans leur contenu une grande simplicité par rapport au travail du terrain que j'ai réalisé pour élaborer ce programme.

Dans ces démarches, j'ai confronté deux problèmes d'organisation à deux niveaux. Le premier était au niveau du macro-plan, autrement dit, au niveau de l'ingénierie de formation. Pour combler ce point vide, j'ai accédé au travail de ROEGIERS X. (2010) parlant de

l'ingénierie des référentiels de formation pour un public professionnel selon la pédagogie de l'intégration.

Le deuxième problème était au niveau du micro-plan : s'appuyer sur les modèles d'analyse de la situation didactique et du public présentés par MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004) a abouti à une analyse pauvre du contexte. J'avais besoin d'une analyse pointue de la politique linguistique du pays, des besoins de la société, de la mentalité de la société face aux langues étrangères, du passé socioculturel et de l'environnement éducatif du public. Il m'a fallu également m'interroger sur la place de la langue maternelle du public concerné dans l'enseignement du FLE, sur le degré de proximité de sa langue maternelle et la langue cible, et sur sa culture d'enseignement-apprentissage dans les autres domaines.

Par ailleurs, leur modèle d'analyse du discours professionnel montre également une grande simplicité et n'était pas assez structuré pour moi. Il n'y a pas dans leur démarche de l'analyse du discours, l'idée de macro-acte qui se divise en micro-actes, ou plutôt c'était mentionné de temps en temps sans accorder une grande importance à cette notion. Il n'a pas fallu négliger ce point parce que c'était la base essentielle pour organiser plus tard les unités de notre référentiel de formation. Je me suis basée, pour régler cette problématique, sur le livre de LE BOTERF G. (2011) pour analyser les compétences professionnelles (les macro-tâches) en savoir-faire (les micro-tâches) et puis l'analyse des compétences était complétée plus tard par le travail D'ADAM J.-M. (2011) pour analyser les genres de discours et trouver leurs structures de surface.

Voici un récapitulatif général de mes démarches qui sont, en effet, une articulation entre les démarches d'ingénierie de formation selon ROEGIERS X. (2010) et celles de MANGIANTE J.M. et PARPETTE C. (2004). Dans ce schéma illustratif, je trouve que le travail de ROEGIERS X. (2010) et de MANGIANTE J.M. et PARPETTE C. (2004) sont bien complémentaires :

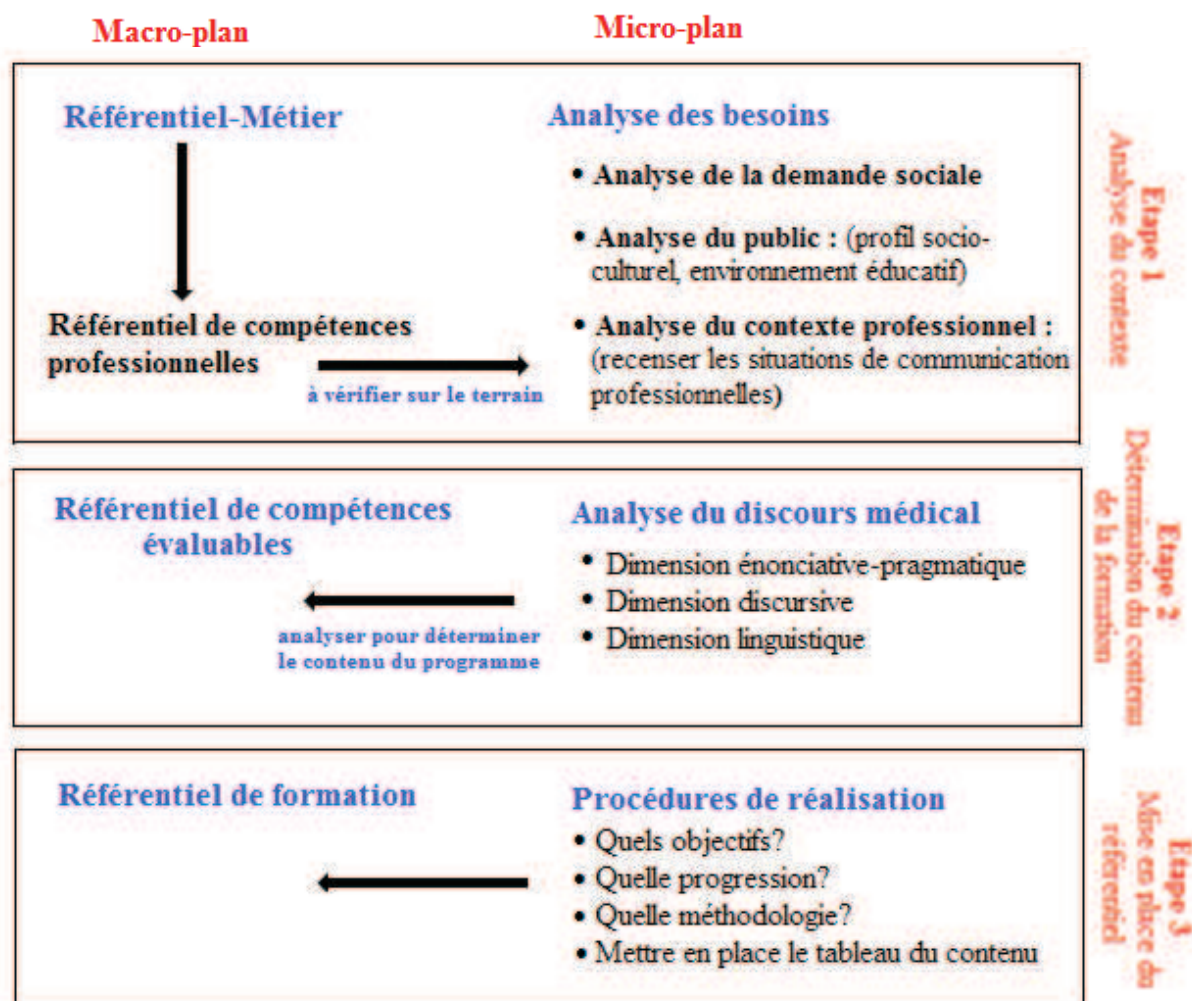


Figure 19 : Récapitulatif de mes démarches

3. Conclusion sur la réalité de l'enseignement du FOS en Syrie

Dans les facultés syriennes, il faut adapter la méthode à l'étudiant et non l'étudiant à la méthode. Nos enseignants pensent plus à ce qu'eux auront à faire qu'à ce que les étudiants devraient faire. Malheureusement, certains professeurs considèrent que la meilleure façon de gérer l'enseignement est de « remplir » la tête des étudiants comme des « vases vides ».

De plus, la plupart des enseignants ont tendance à utiliser les mêmes méthodes que celles qui avaient été employées avec eux quand ils étaient étudiants. Ils assurent que c'est la méthode « correcte », qu'il n'y a pas, pour eux, d'autre choix possible que d'utiliser ces méthodes, ils n'essaient même pas de remettre en question ces méthodes ou pour en expérimenter d'autres.

Ce qui manque dans nos universités, c'est une bonne formation adressée à nos enseignants, il faut former des enseignants capables de construire des référentiels de formation fondés sur un profil de sortie bien identifié et articulés autour d'énoncés évaluables qui ont de sens pour l'apprenant et d'appliquer la bonne méthodologie d'enseignement pour les apprenants.

Le référentiel de formation est une construction sociale, une étude de terrain. La faisabilité et le réalisme de notre projet de formation passe par l'étude des vrais besoins de l'apprenant. Les anciens programmes qui sont décontextualisés, peu motivants, peu significatifs pour les apprenants, ne prennent pas la réalité sociale en compte. Les réformes curriculaires ne peuvent être ciblées et efficaces que si elles font l'objet d'une prise en compte des particularités du contexte.

4. Conclusion sur la place de la langue maternelle dans le référentiel du FOS

La réalité de l'apprentissage est extrêmement complexe du fait qu'on ne puisse pas identifier tous les paramètres qui entrent en jeu dans l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela dépend de la personnalité de l'apprenant et du contexte de l'apprentissage auquel il est exposé.

Selon moi, le nouveau défi de la didactique du FOS est le suivant : il faut laisser une place pour la langue maternelle dans le programme, surtout au niveau du lexique spécialisé. Dans le domaine du FOS, nous sommes devant un public adulte, spécialiste dans son domaine, son rapport à la langue maternelle est double : il s'agit à la fois d'un rapport d'inscription et d'identification. De plus, il n'a pas bien appris le français bien que cette langue soit intégrée dans son système scolaire depuis l'enfance. Le Fos pourrait être une solution pour cette situation où l'apprenant n'a besoin qu'apprendre du français et non le français.

L'intégration dans le référentiel de formation FOS des approches différenciées, dites aujourd'hui approche plurielle ou approche de la convergence : éveil au phénomène des contacts des langues et de l'intercompréhension, me semble indispensable. Cette intégration qui relève encore souvent de pratiques marginales et ponctuelles va améliorer, à mon avis, la

qualité de l'enseignement de la langue étrangère d'une part et de la promotion de l'identité de ce peuple fort attaché à sa langue maternelle comme valeur nationale de son identité sociale.

Cette pratique, je pense, rencontrera peu d'écho dans mon pays parce qu'elle va déstabiliser les systèmes hérités du passé « *dans un cours de français ou anglais, il faut oublier l'arabe* », une phrase est répétée presque dans les cours de FLE en Syrie. Le problème, c'est que la grande majorité des enseignants du FLE demandant à leurs apprenants de ne pas penser en arabe dans un cours de français, ont aussi appris cette langue en Syrie sans avoir l'opportunité de voyager en France et voir la vraie culture française. Alors, ils demandent aux étudiants de faire ce qu'ils ne peuvent pas faire eux-mêmes. Il faut comprendre qu'on ne peut pas enfermer la langue dans sa logique propre. Il faut leur faire comprendre (les convaincre) d'abord que le recours à la langue arabe n'est pas un tabou mais pourrait être un atout dans notre cas, et cela ne touchera pas leur image comme un bon enseignant de français.

Pour conclure, je précise que mon intention dans ce travail de recherche n'a jamais été de juger les travaux des autres et de dire que cette démarche est la bonne et l'autre est mauvaise. A mes yeux, il n'y a pas de courant didactique meilleur que d'autres, c'est toujours une question de projet à réaliser, de public et de priorité sociale.

Mon vœu personnel comme formatrice des formateurs à l'Institut Supérieur des Langues en Syrie, est d'apporter aux enseignants de langue française dans les facultés scientifiques syriennes que je vais former, un éclairage sur les différents choix possibles en didactique des langues ainsi qu'analyse de discours et en matière d'élaboration de référentiel de formation FOS.

Bibliographie

1. ADAM J.-M., 2011, *Les textes : types et prototypes*, Armand Colin.
2. ARDOUIN Th., 2010, *Ingénierie de formation pour l'entreprise*, Dunod.
3. BARBIER J.M., et LESNE M., 1977, *L'analyse des besoins en formation*, Jauze.
4. BELMOUHOU B., 2006, *Lire et écrire l'arabe*, Larousse.
5. BENVENISTE E., 1966, *Problèmes de linguistique général I*, Gallimard.
6. BESSE, H., GALISSON, R., 1980, *Polémique en didactique. Du nouveau en question*, CLE International.
7. BOUGUERRA T., 2010, cours de « *Didactique du projet d'apprentissage* », Mater1 : Pratiques professionnelles du FLE, université de Montpellier III-Paul Valéry.
8. CARRE M. T., 1998, *La terminologie : théorie, méthodes et applications*, traduit du catalan, adapté et mis à jour par Cormier M. et Humbley J., Ottawa, presses de l'Université d'Ottawa (regards sur la traduction) et Paris, Armand Colin (U-Linguistique).
9. CARRAS C., TOLAS J., *et al.*, 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, CLE International.
10. CHISS J.-L., FILLIOLET J., 1977, *Linguistique française : Initiation à la problématique structurale*, tome 1, Hachette.
11. CHISS J.-L., MILED M., 2009, *Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe*, OIF.
12. CISLARU G. *et al.*, 2007, « Quelle continuité entre l'analyse de discours et la formation professionnelle ? Le cas des écrits de signalement de l'enfant en danger », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Langue et travail », n°42, Juillet, CLE International.

13. Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.
14. COSTE D., 1980, « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres », in *Le français dans le monde*, n° 153, Mai-Juin, Hachette.
15. COSTE D., 2009, « Tâche, progression, curriculum », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », n° 45 janvier, FIPF.
16. COSTE D., 2011, « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle », in *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, « curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », n°49 (janvier), FIPF.
17. COURTILLON J. (1995). « L'unité didactique », in *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, « Méthodes et méthodologies », n° spécial (janvier), FIPF.
18. CUQ J.P., GRUCA I., 2009, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
19. CUQ J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE INTERNATIONAL.
20. CUQ J.P., GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
21. DE KETELE J.M., CHASTRETTE M., *et al.*, 1988, *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck.
22. DETRIE C. *et al.*, 1998, « Le texte journaliste et son écriture », in *Pratiques textuelles*, coll. Praxiling-université Paul Valéry-Montpellier III.

23. DUBOIS J.-M., 1969, « Enoncé et énonciation » in *Langages*, n°13, Persée.
24. DUBOIS J.-M., 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse.
25. FENOGLIO I. et DULONG R., 1994, « Oral, parole, discours, récit », in *le récit oral. Question de narrativité*, sous la direction de BRES J., PRAXILING, Montpellier III.
26. FOSSIER T. et TALAVERO-GOY, 2008, *Le français des médecins*, PUG.
27. FRANDBSEN F., 1998, « Langue générale et langue de spécialité – une distinction asymétrique ?, in *Gambier Y., Discours professionnels en français*, Y. Gambier, Peter Lang.
28. GALISSON R. et COSTE D. (dir.), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.
29. GALISSON R., 1980, « Compétence de communication et acquisition des vocabulaires », in *Travaux de didactique*, n°3, Montpellier III.
30. GERARD F.-M., ROEGIERS X. *et al.*, 1992, « Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre », in *Formation et Technologies*, Vol.1, n° 2-3, BIEF.
31. HOLTZER G., 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et des pratiques », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Français sur objectifs spécifiques : De la langue aux métiers », n° spécial, janvier, CLE International.
32. KERBRAT-ORECCHIONI C., 2008, *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*, Armand Colin.
33. LE BOTERF G., 2011, *Ingénierie et évaluation des compétences*, EYROLLES.
34. LEGENDRE R., 2006, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^{ème} édition, Guérin.

35. LEHMANN D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.
36. LERAT P., *Les langues spécialisées*, PUF, 1995.
37. MACHADO I.-L., 2010, « Marqueurs d'énonciation : définition et approches pratiques », in *Synergies Brésil*, n° spécial 1, université Fédérale du Minas Gerais.
38. MAGER R.F., 2005, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, DUNOD.
39. MAJBOUR A., 2011, « Les nouveaux programmes syriens, les valeurs nationales et l'éducation à l'ouverture aux autres dans les manuels », in *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen*, Harmattan.
40. MAINGUENEAU D., 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil.
41. MAINGUENEAU D., 1999, *L'énonciation en linguistique française*, Hachette.
42. MAINGUENEAU D., 2003, *Linguistique pour le texte littéraire*, 4^{ème} édition, Nathan.
43. MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique*, Hachette.
44. MANGIANTE J.-M., 2007, « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités- Chambre de Commerce et d'industrie de Paris », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Langue et travail », n°42, Juillet, CLE International.
45. MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2011, *Le Français sur objectif universitaire*, PUG.
46. MARTINEZ P., 2011, « Curriculum et finalités d'enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », n°49 (janvier), FIPF.

47. MAURER B., « Rédaction de curriculums en Afrique francophone et aspects linguistique », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », N°49 (janvier), FIPF.
48. MAURER B., 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, Harmattan.
49. MINDER M., 2007, *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation - Le cognitivisme opérant*, De Boeck.
50. MOURLHON-DALLIES F., 2004, *Santé-médecine.com*, CLE International
51. MOURLHON-DALLIES F., 2005, « Analyse du discours et français sur Objectifs Spécifiques : des apports réciproques », in *Points communs*, n°26, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.
52. MOURLHON DALLIES F., 2006, « Penser le français langue professionnelle », in *Le français dans le monde*, n° 346, juillet, FIPF et CLE International.
53. MOURLHON-DALLIES F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier.
54. PICT H. et DRASKAU J., 1985, *Terminology: An Introduction*, England, The University of Surrey.
55. POCHARD J.C, 2011, « Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », n°49 (janvier), FIPF.
56. PORCHER L., 1975, *Monsieur Thibaut ou le Bec Bunsen*, CREDIF.
57. PUSKAS G., 2013, *Initiation au programme minimaliste : éléments de syntaxe comparative*, Peter Lang.

58. RICHER J.-J., 2008, « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? », in *Synergies Chine*, n° 3, Université de Bourgogne.
59. RICHER J.-J., 2016, « Pour une reconceptualisation de la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques », in *Didactique du français sur objectifs spécifique. Nouvelles recherches, nouveaux modèles*, Garant.
60. RICHTERICH R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette.
61. RIEGEL M. et al., 2009, *Grammaire méthodique du français*, PUF.
62. ROEGIERS X., 2010, *Des curricula pour la formation professionnelle initiale - La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique professionnel*, De Boeck.
63. ROEGIERS X., 2011, « Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement » in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », n°49 (janvier), FIPF.
64. ROGERS A. et TAYLOR P., 2002, *L'élaboration participative des programmes d'enseignement-Manuel de formation*, FAO.
65. ROSEN E., 2009, « La perspective actionnelle et approche par les tâches », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », n° 45 janvier, FIPF.
66. VELTCHEF C., 2009, « Evaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », n° 45 janvier, FIPF.

Sitographie

1. CALBERG-CHALLOT M., 2008, *Quand un vocabulaire de spécialité emprunte au langage courant : le nucléaire, étude de cas*, Cahier du CIEL, université Paris 7. Disponible sur : <http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/media/recherche/clillac/ciel/cahiers/2007-2008/05bis-calberg.pdf>
2. DUPLESSIS P., 2009, *Distinction entre référentiel de compétences et curriculum*. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/distinction-entre-referentiel-de-competences-et-curriculum>
3. LIRIA P., 2010, *L'approche actionnelle : une autre vision pour l'enseignement du FLE*, université JAVIERANA, Maison des langues. Disponible sur : <http://www.slideshare.net/acolprof/videoconferencia-uni-javeriana-4650777>
4. MANGENOT F., 2000, *Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?*, communication au 17ème colloque Triangle (Paris, Goethe Institut, 30/1/98), paru dans Triangle 17, Multimédia et apprentissage des langues, ENS. Disponible sur : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/triangle.htm>
5. MANGIANTE J.-M., « Français de spécialité ou français sur objectif spécifique deux démarches didactiques distinctes », in *Linguistique plurielle*, université d'Artois. Disponible sur : <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4030419.pdf>
6. MOURLHON-DALLIES F., 2004, *Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives*. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Baltique3/MourlhonDallies.pdf>
7. OLLEIK Z., 2010, « Démarche curriculaire : élaboration de référentiels FLE/FOS », in *Formation de formateurs*, université de Damas et université d'Alep. Disponible sur : http://eprints.aidenligne-francaisuniversite.auf.org/381/1/Olleik_Elaboration_de_referentiels_FLE_FOS.pdf
8. RICHER, J. J., 2008, « Le français sur objectifs spécifiques (FOS.) : une didactique spécialisée ? », in *Synergies Chine*, n°3. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>

Index des tableaux

Tableau 1 : Historique du FOS.....	34
Tableau 2 : Référentiel des compétences professionnelles	103
Tableau 3 : Référentiel des compétences professionnelles évaluables	106
Tableau 4 : Documents professionnels collectés.....	109
Tableau 5 : Macro-acte / micro-actes de la tâche « comprendre un mode d’emploi des kits »	142
Tableau 6 : Macro-acte / micro-actes de la tâche « comprendre un compte-rendu d’analyses médicales».....	143
Tableau 7 : Macro-acte /micro-actes de la tâche «prélever les échantillons».....	144
Tableau 8 : Référentiel des compétences professionnelles langagières des tâches écrites	145
Tableau 9 : Référentiel des compétences professionnelles langagières des tâches orales	146
Tableau 10 : Acte de parole « dire comment faire »	149
Tableau 11 : Unité de masse	154
Tableau 12 : Unités de quantité.....	154
Tableau 13 : Unité de volume	155
Tableau 14 : Liste des abréviations médicales	156
Tableau 15 : Acte de parole « s’informer ».....	156
Tableau 16 : Acte de parole « dire faire/ne pas faire »	158
Tableau 17 : Donner une instruction directe et indirecte	160
Tableau 18 : Les pronoms personnels en arabe et en français	165
Tableau 19 : Interrogation totale en français et en arabe	168
Tableau 20 : Interrogation partielle en français et en arabe	169

Tableau 21 : Conjugaison de l'impératif en arabe	169
Tableau 22 : Pronoms relatifs en français et en arabe.....	171
Tableau 23 : Les temps verbaux en arabe et en français	173
Tableau 24 : Terminologies médicales traduites en arabe	175
Tableau 25 : Terminologies médicales traduites en arabe	176
Tableau 26 : Le programme de la 3ème année.....	208
Tableau 27 : Le programme de la 4ème année-a-	209
Tableau 28 : Le programme de la 4ème année-b-	209

Index des figures

Figure 1 : Procédure de l'apprentissage selon la didactique fonctionnelle	53
Figure 2 : Définition de la notion de la macro-tâche.....	57
Figure 3 : Différence du niveau relationnel entre FLE et FOS	61
Figure 4 : Compétence professionnelle et ses composantes	62
Figure 5 : Savoir agir avec compétence selon LE BOTERF G. (2011 :29).....	68
Figure 6 : Compétence de communication langagière selon le CECR	70
Figure 7 : La métaphore de l'iceberg	72
Figure 8 : Objectif général et objectifs spécifiques.....	74
Figure 9 : Les trois niveaux de l'ingénierie des curricula selon ROEGIES X. (2010)	77
Figure 10 : Passage du monde du travail au monde de la formation en termes de référentiels selon ROGIERS X.(2010).....	80
Figure 11 : Place du cadre curriculaire dans l'ingénierie des curricula	81
Figure 12 : Modèle hiérarchique de l'élaboration du curriculum	180
Figure 13 : Modèle participative de l'élaboration du référentiel de formation.....	181
Figure 14 : Sommaire du manuel Santé-médecine.com.....	186
Figure 15 : Module=X unités	197
Figure 16 : Schéma arborescent de la compétence 1	200
Figure 17 : Schéma arborescent de la compétence 2	200
Figure 18 : Schéma arborescent de la compétence 3	201
Figure 19 : Récapitulatif de mes démarches	215

Annexe

Annexe 1 : Référentiel-Métier



» L'école change avec le numérique »
#EcoleNumerique

L'INFO NATIONALE ET RÉGIONALE SUR LES MÉTIERS ET LES FORMATIONS

COLLÈGE LYCÉE, CFA APRÈS LE BAC ÉQUIPES ÉDUCATIVES PARENTS HANDICAP MÉTIER CAP VERS L'EMPLOI

RECHERCHE LIBRE OK TÉLÉCHARGEMENT GUIDES

RECHERCHE THÉMATIQUE
→ UN MÉTIER → UNE FORMATION → UN ÉTABLISSEMENT → UN LIEU D'INFORMATION

Accueil » Secteurs » Fiches métier » technicien / technicienne d'analyses biomédicales

< Retour à la page précédente

Fiche métier

technicien / technicienne d'analyses biomédicales

À l'hôpital ou en laboratoire privé, ce professionnel de santé effectue les analyses biomédicales permettant de prévenir ou d'identifier une maladie. Un travail sur prescription médicale uniquement, et sous la responsabilité du biologiste.



- » Niveau minimum d'accès : bac - 2
- » Salaire débutant : 1480 €
- » Statut(s) : Statut fonctionnaire, Statut salarié
- » Synonymes : Laborantin/ne, Laborantin/ne d'analyses médicales, Technicien/ne de laboratoire d'analyses, Technicien/ne de laboratoire médical
- » Secteur(s) professionnel(s) : Fonction publique, Recherche, Santé - Social - Bien-être
- » Centre(s) d'intérêt : Je veux être utile aux autres, Ma vocation est de soigner

Le métier Où l'exercer ? Carrière et salaire Accès au métier Exemples de formations En savoir plus

→ Nature du travail

Prélever et analyser

Les analyses médicales permettent au médecin de confirmer un diagnostic ou de déceler une maladie. C'est le technicien d'analyses biomédicales qui se charge de les réaliser. Il procède aux divers examens en se basant sur l'ordonnance : prélèvement de sang ou de tissus chez le patient, recherche de germes ou d'anomalies (cellules défectueuses, anticorps, sucre, cholestérol...).

Entretien et vérification

Ce professionnel prépare les instruments et les substances à utiliser, et donne les consignes au patient avant l'examen. Il transmet les résultats au responsable du laboratoire, qui se charge de les interpréter. L'entretien et la vérification du matériel (manuel ou automatisé, selon le type d'analyses) lui incombent aussi.

Suivi thérapeutique

Au sein des labos privés, la polyvalence est de mise : surveillance des préparations, prélèvements, relevé des résultats, et même secrétariat (accueil des patients, prise de rendez-vous...). De leur côté, les hôpitaux publics permettent parfois à ces professionnels de la santé d'assurer un suivi thérapeutique en relation avec le malade et l'équipe soignante, et d'intervenir sur des recherches ou des examens très spécialisés.

→ Compétences requises

Rigueur indispensable

Les principales qualités pour être un bon professionnel : habileté manuelle, minutie et précision, sens de l'initiative et de l'organisation. En effet, pour chaque tâche (prélèvement, mise en culture, report des données...), le laborantin doit suivre un protocole très strict, établi par le responsable du laboratoire. De même, chaque expérience fait l'objet d'un rapport très précis, consigné dans un cahier de laboratoire. Une excellente hygiène est également exigée.

Science et conscience

De solides connaissances en biologie sont nécessaires mais insuffisantes. Il faut aussi s'intéresser aux évolutions technologiques et à la technique en général pour s'adapter aux nouveaux appareillages d'optique, de micro-informatique ou de robotique. Par ailleurs, le travail en équipe requiert une certaine ouverture d'esprit. Enfin, les échanges quotidiens avec les patients nécessitent une bonne capacité d'écoute, de la patience et le sens du service.

Le métier	Où l'exercer ?	Carrière et salaire	Accès au métier	Exemples de formations	En savoir plus
---------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	--	--------------------------------

→ Lieux d'exercice et statuts

Déplacements possibles

Le technicien en analyses biomédicales travaille en équipe, sous le contrôle d'un médecin, d'un biologiste, d'un pharmacien ou d'un chercheur. En laboratoire privé, ses horaires sont réguliers ; il peut parfois être amené à se déplacer chez un patient pour réaliser les prélèvements. Au sein d'un service hospitalier, il doit effectuer des gardes la nuit, le dimanche et les jours fériés.

Priorité à l'hygiène

La profession requiert des connaissances techniques, notamment en informatique, afin d'utiliser un matériel automatisé de plus en plus sophistiqué. Par ailleurs, le technicien doit respecter des règles d'hygiène et de sécurité (matériels stériles, port de vêtements adaptés comme la blouse et les gants...). Enfin, il passe la plus grande partie de son temps de travail debout, à la « paillasse ».

Le métier	Où l'exercer ?	Carrière et salaire	Accès au métier	Exemples de formations	En savoir plus
-----------	----------------	---------------------	-----------------	------------------------	----------------

→ Salaire

Salaire du débutant

A partir du Smic

→ Intégrer le marché du travail

Ralentissement des embauches

Le marché de l'emploi n'est plus aussi favorable que par le passé. Après une longue période de développement, les laboratoires d'analyses médicales et les laboratoires des industries embauchent de moins en moins. Les raisons de cette situation : l'automatisation et l'informatisation accrues des équipements d'analyses biomédicales.

Large champ d'activité

Les techniciens de laboratoire exercent dans de nombreux secteurs du domaine de la santé ou de la recherche. Les structures qui les emploient sont notamment les laboratoires publics de recherche scientifique ou médicale (CNRS, Inserm, Inra...), la police technique et scientifique, les industries pharmaceutiques ou les laboratoires privés d'analyses biomédicales.

Évolutions diversifiées

Les évolutions possibles pour le technicien de laboratoire d'analyses sont réelles. En suivant éventuellement des formations ciblées, il peut se tourner vers le contrôle qualité, la maintenance et l'instrumentation biomédicales ou l'hygiène hospitalière. En hôpital, les fonctions de cadre directeur de soins ou de formateur sont accessibles sur concours, après quelques années d'expérience professionnelle.

Le métier	Où l'exercer ?	Carrière et salaire	Accès au métier	Exemples de formations	En savoir plus
-----------	----------------	---------------------	-----------------	------------------------	----------------

→ Accès au métier

Au même titre que bon nombre de professions de santé, l'accès au métier de technicien en analyses biomédicales est réglementé. Et la liste des diplômes requis très précisément définie. On en compte 8 accessibles en formation initiale. La plupart se situent à bac + 2.

Niveau bac + 2

- › BTS analyses de biologie médicale
- › BTS bioanalyses et contrôles
- › BTS biotechnologie
- › BTSA analyses agricoles biologiques et biotechnologiques
- › DUT génie biologique option analyses biologiques et biochimiques
- › DEUST (diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques) analyse des milieux biologiques
- › titre d'Assistant de laboratoire biochimie-biologie délivré par l'ESTBB

Niveau bac + 3

- › Diplôme d'État de technicien de laboratoire médical

Le métier	Où l'exercer ?	Carrière et salaire	Accès au métier	Exemples de formations	En savoir plus
-----------	----------------	---------------------	-----------------	------------------------	----------------

→ Après BAC

bac - 2

- › BTS Analyses de biologie médicale
- › BTS Bioanalyses et contrôles
- › BTS Biotechnologies
- › BTSA Analyses agricoles, biologiques et biotechnologiques
- › DEUST Analyse des milieux biologiques
- › DUT Génie biologique option analyses biologiques et biochimiques

bac - 3

- › Assistant Ingénieur en biologie-biochimie-biotechnologies
- › Diplôme d'Etat de technicien de laboratoire médical

Le métier	Où l'exercer ?	Carrière et salaire	Accès au métier	Exemples de formations	En savoir plus
-----------	----------------	---------------------	-----------------	------------------------	----------------

→ Témoignages

Nathalie, technicienne d'analyses biomédicales

Une relation de confiance

"Ce que j'apprécie surtout dans ce métier, ce sont les relations avec les patients. Par le biais des analyses, on les suit dans les événements heureux, lors des grossesses, comme dans les périodes plus tristes, les maladies, les tentatives de grossesse qui échouent... On instaure une relation suivie. Ce qui est pénible, c'est le bruit incessant des machines qui effectuent les analyses."

(03/01/2012)

→ Ressources utiles

www.antab.com

Site de l'Association nationale des techniciens en analyses biomédicales

www.cloparamedical.com

Cellule régionale d'information et d'orientation des personnels paramédicaux

→ Publications

Publications Onisep

Les métiers de la biologie
collection Parcours, Onisep
parution 2016

Les métiers du paramédical
collection Parcours, Onisep
parution 2014

Annexe 1.1 Vidéo sur la description du métier du technicien de laboratoire d'analyses médicales

Cette vidéo²⁸ se trouve sur le CD

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=oxszcV85otY>

Annexe 2 : Questionnaire adressé aux professionnels du métier français

Annexe 2.1 : Yorrick VILLENAVE (technicien de laboratoire médical)

Questionnaire adressé aux professionnels du métier français

L'intérêt principal de ce questionnaire est de nous permettre de mieux connaître le terrain de votre travail dans le laboratoire d'analyses médicales et d'identifier les vrais besoins langagiers inhérents à la pratique de votre métier. Les résultats de ce questionnaire devraient nous permettre de tenir compte des particularités et des besoins de votre profession dans le but de concevoir un programme de formation en français de spécialité adressé à la faculté de santé – section : technicien de laboratoire d'analyses médicales.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Renseignements sur la personne

- Nom : VILLENAVE Prénom : Yorrick
- Nationalité : française
- Diplôme obtenu /spécialité : Brevet de technicien supérieur en analyses biologiques
– option : microbiologie (technicien de laboratoire d’analyses médicales)
- Lieu de travail : Laboratoire d'analyses médicales

Renseignements sur la pratique du métier

1. Quels sont les tâches professionnelles principales que le technicien du laboratoire devrait-il maîtriser ?

Le technicien de laboratoire d'analyses médicales doit avoir de bonnes connaissances des protocoles techniques, une Précision et maîtrise des manipulations et un respect de l'asepsie et exactitude dans le rendu des résultats.

2. Cochez, parmi cette liste, les supports écrits auxquels vous vous confrontez en exerçant votre métier dans un laboratoire. (Vous pourriez cocher toutes les possibilités si cela correspond à votre travail).

X lire des modes d'emploi des kits. (S'assurer de leur non péremption)

X rédiger un rapport d'analyse.

se préoccuper des modes d'emploi des appareils de laboratoire

Autres :

3. Quand vous recevez un patient pour prélever un échantillon, utilisez- vous ces actes langagiers ?

a. Accueillir le patient : saluer, prendre les données personnelles du patient, demander le motif de la visite, demander la prescription médicale, inviter à attendre le rôle.

- Vous avez des remarques pour cette étape ?

L'accueil, normalement, c'est le travail du secrétaire.

Moi je demande si le patient est à jeun (si nécessaire) et s'il est sous traitement médical.

b. Prélever l'échantillon : questionner le patient, rassurer le patient, conseiller le patient.

- Vous avez des remarques pour cette étape ?

Questionnement avant le prélèvement de l'échantillon.

c. Prendre congé : donner un RDV pour prendre les résultats d'analyse, payer, dire au revoir.

-Vous avez des remarques pour cette étape ?

Il faut s'assurer que le patient a bien supporté le prélèvement avant de le laisser partir (nausées, vertiges, malaise, pansement protecteur etc.).

Prendre un RDV et le paiement c'est le travail du secrétariat.

d. Délivrer les résultats : rédiger le bilan de l'analyse.

-Vous avez des remarques pour cette étape ?

Renseigner les résultats des analyses en s'assurant de ne pas faire d'erreurs de saisie.

Annexe 2.2 : Dr. Rida AL-AYOUBI (médecin)

Questionnaire adressé aux professionnels du métier français

L'intérêt principal de ce questionnaire est de nous permettre de mieux connaître le terrain de votre travail dans le laboratoire d'analyses médicales et d'identifier les vrais besoins langagiers inhérents à la pratique de votre métier. Les résultats de ce questionnaire devraient nous permettre de tenir compte des particularités et des besoins de votre profession dans le but de concevoir un programme de formation en français de spécialité adressé à la faculté de santé – section : technicien de laboratoire d'analyses médicales.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Renseignements sur la personne

- Nom : AL-AYOUBI Prénom : Rida
- Nationalité : double nationalité (française/libanaise)
- Diplôme obtenu /spécialité : Médecin en anatomie pathologique
- Lieu de travail : CHU Anger - France

Renseignements sur la pratique du métier

1. Quels sont les tâches professionnelles principales que le technicien du laboratoire devrait-il maîtriser ?

- Réaliser des analyses médicales (sang, urine, sperme...)
- Vérifier et entretenir les instruments de travail

Ce sont les médecins biologistes qui gèrent ces laboratoires d'analyse. Le médecin biologiste contrôle et vérifie tout le travail du technicien de labo et interprète les résultats.

2. Cochez, parmi cette liste, les supports écrits auxquels vous vous confrontez en exerçant votre métier dans un laboratoire. (Vous pourriez cocher toutes les possibilités si cela correspond à votre travail).

X lire des modes d'emploi des kits : le kit c'est en général une boîte en carton qui renferme des réactifs (un tube esmou B1, un autre B2, un autre B3, etc... en fonction de la manip). Dans cette boîte, il y a un mode d'emploi : par exemple : versez 100 mL du produit B1, le mélanger avec 10 mL du produit B2 ... etc. / le but des kits c'est de faciliter les manips des laborantins.

X rédiger des rapports d'analyse : cette étape est automatisée.

se préoccuper des modes d'emploi des appareils de laboratoire. Non

Autres :

3. Quand le technicien de laboratoire reçoit un patient pour prélever l'échantillon, quels sont les actes langagiers qu'il utilise ?

1. Prélever l'échantillon : accueillir le patient/ questionner le patient/ faire le prélèvement/ prendre congé.
2. Analyser les échantillons : lire les modes d'emploi des kits.
3. délivrer le rapport du résultat.

Annexe 3 : Questionnaire adressé aux professionnels du métier syriens

Annexe 3.1 : Ghadir NOFAL (technicien de laboratoire médical)

Questionnaire adressé aux professionnels du métier syriens

L'intérêt principal de ce questionnaire est de nous permettre de mieux connaître le terrain de votre travail dans le laboratoire d'analyses médicales et d'identifier les vrais besoins langagiers inhérents à la pratique de votre métier. Les résultats de ce questionnaire devraient nous permettre de tenir compte des particularités et des besoins de votre profession dans le but de concevoir un programme de formation en français de spécialité adressé à la faculté de santé – section : technicien de laboratoire d'analyses médicales.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Renseignements sur la personne

- Nom : NOFAL Prénom : Ghadir
- Nationalité : syrienne
- Diplôme obtenu /spécialité : Licence en sciences de la santé – option : recherches biologiques médicales (technicien de laboratoire d’analyses médicales)
- Lieu de travail : dans un laboratoire d’analyses médicales à Homs

Renseignements sur la pratique du métier

1. Quels sont les tâches professionnelles principales que le technicien du laboratoire devrait-il maîtriser ?

- accueillir des patients (mais pas toujours, cela dépend le laboratoire)
- prélever l'échantillon pour l'analyser / tirer du sang
- l'analyser (à l'aide des kits)
- délivrer le rapport de l'analyse
- vérifier et entretenir les instruments de travail

2. Cochez, parmi cette liste, les supports écrits auxquels vous vous confrontez en exerçant votre métier dans un laboratoire. (vous pourriez cocher toutes les possibilités si cela correspond à votre travail).

X lire des modes d'emploi des kits.

X rédiger des rapports d'analyse.

lire les modes d'emploi des appareils de laboratoire. Non c'est le travail des ingénieures.

Autres : des références / des articles de recherche concernant mon domaine d'étude

3. Quand le technicien de laboratoire reçoit un patient pour prélever l'échantillon, quels sont les actes langagiers qu'il utilise ?

1. Accueillir le patient : saluer, demander de se présenter, questionner...
2. Prélever l'échantillon : conseiller, donner des ordres (relevez ta main...)
3. Prendre congé : souhaiter un bon rétablissement

Annexe 3.2 : Dr. Nidal ABDALLAH (biologiste medical)

Questionnaire adressé aux professionnels du métier syriens

L'intérêt principal de ce questionnaire est de nous permettre de mieux connaître le terrain de votre travail dans le laboratoire d'analyses médicales et d'identifier les vrais besoins langagiers inhérents à la pratique de votre métier. Les résultats de ce questionnaire devraient nous permettre de tenir compte des particularités et des besoins de votre profession dans le but de concevoir un programme de formation en français de spécialité adressé à la faculté de santé – section : technicien de laboratoire d'analyses médicales.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Renseignements sur la personne

- Nom : ABDALLAH Prénom : Nidal
- Nationalité : syrienne
- Diplôme obtenu /spécialité : Diplôme d'Etat français de la Sorbonne en recherches biologiques médicales (médecin : biologiste médical)
- Lieu de travail : dans un laboratoire d'analyse médicale à Lattaquié

Renseignements sur la pratique du métier

1. Quels sont les tâches professionnelles principales que le technicien du laboratoire devrait-il maîtriser ?

- prélever les échantillons : des échantillons comme du sang ou de l'urine... (Il faut avoir des expériences ou attestation de stage / s'il est qualifié on peut lui confier ce travail).
- vérifier et entretenir les instruments de travail (les instruments sont automatiques).
- préparer les réactifs.
- analyser les échantillons : Cela se fait toujours sous la direction du chef de laboratoire (le médecin biologiste).
- délivrer le rapport de l'analyse : Le chef du laboratoire contrôle toujours les résultats. Le travail est ici automatisé.

2. Cochez, parmi cette liste, les supports écrits auxquels vous vous confrontez en exerçant votre métier dans un laboratoire. (vous pourriez cocher toutes les possibilités si cela correspond à votre travail).

X lire des modes d'emploi des kits : les modes d'emploi des kits se trouvent sur internet. Cela est très très important. En principe il y a plusieurs langues dans le mode d'emploi (l'arabe n'existe pas), ça passe principalement par la langue étrangère. Roche est une entreprise très connue dans ce domaine surtout pour les hormones.

On trouve le français surtout dans les kits. Moi je préfère le français puis que c'est ma langue, les autres préfèrent l'anglais.

X délivrer des rapports d'analyse. Ça se fait automatiquement sur l'ordinateur.

se préoccuper des modes d'emploi des appareils de laboratoire. Cela le fait ni le technicien ni le chef de laboratoire mais l'ingénieure des appareils médicaux. Nous, on l'utilise pas ! Ce n'est pas notre travail. Nous, on prend le programme qui est juste en anglais et non pas le manuel.

Autres : il est essentiel d'être fidèle à la recette du médecin (la prescription médicale).

3. Quand le technicien de laboratoire reçoit un patient pour prélever l'échantillon, quels sont les actes langagiers qu'il utilise ?

- la secrétaire fait l'accueil d'abord pour prendre ses coordonnées. Puis le technicien le reçoit en redemandant son nom et prénom pour prendre contact avec lui puis le motif de la visite (il demande la prescription médicale) / il faut ici questionner le patient s'il prend des médicaments particuliers surtout hormonaux, s'il est à jeun. Bref, la secrétaire fait l'accueil, le technicien fait le questionnement.

- Prélever l'échantillon : donner des ordres (relevez ta main, ne regarde pas si tu as peur, regarde là-bas...), rassurer, conseiller (appuie sur la place de la piqueur pour cinq minutes et levez ta main,), être sûr que le patient a bien supporté le prélèvement : c'est bon ? Tu as du vertige ? Tu veux un verre d'eau ?...

- Prendre congé : dire au revoir.

Annexe 4 : Questionnaire adressé aux enseignants-chercheurs de la faculté des sciences de la santé

Annexe 4.1 : Dr. Tammam MANZALIT (vice-doyen)

Questionnaire adressé aux professeurs de la faculté des sciences de la santé

Ce questionnaire se divise en trois parties : informations personnelles, informations relatives à la situation de la langue française à la faculté des sciences de la santé et la dernière partie est consacrée à recevoir vos propositions pour concevoir notre référentiel de formation en français de spécialité. Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- D'identifier la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- De mettre à jour les vrais besoins institutionnels ainsi que personnels de LE dans votre établissement.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins spécialisés.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- | | |
|--|-----------------|
| - Nom : MANZALIT | Prénom : Tammam |
| - Dernier diplôme obtenu /spécialité : Doctorat en chimie physique - cinétique et catalyse | |
| - Pays de délivrance du diplôme : France | |
| - Votre grade scientifique actuel dans la faculté : Maître de conférences | |
| - Votre fonction administrative dans la faculté : Vice-doyen de la faculté des sciences de la santé, université AL-Baath | |

Deuxième partie : Informations relatives à la réalité linguistique de la langue française dans la faculté des sciences de la santé.

1) Pendant combien d'années l'anglais et le français, comme langues étrangères, sont-ils enseignés dans votre faculté ? Pendant 2 ans : première et deuxième année

- Pendant combien de semestres sont-ils enseignés comme langue générale ?

Langue 1 : pendant 3 semestres

Langue 2 : pendant 3 semestres

- Pendant combien de semestres sont-ils enseignés comme langue de spécialité ?

Langue 1 : un semestre

Langue2 : aucun semestre

2) D'après votre expérience d'enseignant-chercheur ou d'ancien étudiant, considérez-vous la durée de l'enseignement de la langue de spécialité comme

suffisante pour vos apprenants ?

- oui
- X non

Justifiez votre réponse :

3) Dans votre système d'études, considérez-vous la langue étrangère comme matière secondaire ?

- X oui
- non

4) Utilisez- vous des langues étrangères dans votre cours ?

- X oui
- non

• Si oui, quelle langue utilisez-vous ?

- X anglais
- français
- latin
- Autre :

• Dans quel(s) contexte :

- X dans les terminologies médicales.
- X dans des articles exposés durant votre cours. (ils sont des articles en arabe qui contiennent des terminologies médicales en LE)
- Autre :

5) D'après vous, quelle place occupe-t-elle la langue étrangère dans les études médicales ?

- X primordiale
- secondaire

Justifiez votre réponse : accès à la documentation

6) D'après vous, quelle place occupera-t-elle la langue étrangère dans l'exercice du métier de vos apprenants ?

- Primordiale
- secondaire
- X fonctionnelle

Justifiez votre réponse : des fois c'est outil de travail, langue de communication avec les autres collègues du métier de différents pays pendant les conférences.

7) Y aurait-il une possibilité, dans le futur, de donner une matière médicale basique en langue étrangère ? Je ne sais pas ! Mais je le souhaite bien !

- Oui
- non

• Si oui, en quelle(s) langue(s) ?

- anglais
- X français
- Autre :

Justifiez le choix de la langue : parce que je parle français couramment

• Actuellement, la raison qui vous empêche de réaliser ce projet :

- Il manque un cadre pouvant assurer une bonne performance d'enseignement en LE.
- Le ministère d'enseignement supérieur refuse actuellement une telle demande.
- X Autre : le niveau des étudiants ne permet pas de suivre un cours en LE

8) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

- X Oui
- non

- Si oui, quelles sont les années concernées ? Chaque année au moins un semestre en langue de spécialité. La plupart de nos étudiants veulent partir à l'étranger pour continuer leurs études.

Troisième partie : Informations relatives à vos propositions.

9) Les thèmes abordés dans le programme de la langue de spécialité doivent être en adéquation avec le descriptif de vos matières médicales suivies en arabe :

- X oui
- non

- Si oui, pourquoi ? Faciliter la compréhension des textes spécialisés en langue étrangère
- Si non pourquoi ?

.....

10) Vos apprenants de la faculté des sciences de la santé ont besoin le plus souvent de la langue étrangère pour :

- X lire des textes dans leur spécialité
- écouter des enregistrements dans leur spécialité
- écrire des textes dans leur spécialité
- X parler en langue de médecine

11) Etes-vous d'accord pour les thèmes scientifiques qui seront abordés dans le

programme du français de spécialité ?

- les typologies des cellules
- X la cellule humaine et ses composantes
- X le microscope et ses parties composantes
- X les tissus biologiques
- X les organes du corps
- X les appareils fonctionnels du corps : l'appareil locomoteur, l'appareil respiratoire, l'appareil cardio-vasculaire, l'appareil digestif et l'appareil génito-urinaire.
- X les parties du spermatozoïde et de l'ovule humains
- X le sang : groupes de sang / les composantes du sang
- X les maladies de sang
- X la pyramide alimentaire/ les composantes alimentaires
- X les maladies nutritionnelles
- la foie et ses fonctionnements
- les types de médicaments
- X les glandes endocrines et leurs troubles
- le système lymphoïde
- autres :

Annexe 4.2 : Dr. Bachir ELIAS (vice-président des affaires scientifiques)

Questionnaire adressé aux professeurs de la faculté des sciences de la santé

Ce questionnaire se divise en trois parties : informations personnelles, informations relatives à la situation de la langue française à la faculté des sciences de la santé et la dernière partie est consacrée à recevoir vos propositions pour concevoir notre référentiel de formation en français de spécialité. Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- D'identifier la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- De mettre à jour les vrais besoins institutionnels ainsi que personnels de LE dans votre établissement.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins spécialisés.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- | | |
|--|-----------------|
| - Nom : ELIAS | Prénom : BACHIR |
| - Dernier diplôme obtenu /spécialité : PHD en chimie analytique | |
| - Pays de délivrance du diplôme : Russie - Moscou | |
| - Votre grade scientifique actuel dans la faculté : Maître de conférences | |
| - Votre fonction administrative dans la faculté : Vice - président des affaires scientifiques à la faculté des sciences de la santé, université Al-Baath | |

Deuxième partie : Informations relatives à la réalité linguistique de la langue française dans la faculté des sciences de la santé.

1) Pendant combien d'années l'anglais et le français, comme langues étrangères, sont-ils enseignés dans votre faculté ? Pendant 2 ans : première et deuxième année

- Pendant combien de semestres sont-ils enseignés comme langue générale ?

Langue 1 : pendant 3 semestres

Langue 2 : pendant 3 semestres

- Pendant combien de semestres sont-ils enseignés comme langue de spécialité ?

Langue 1 : un semestre

Langue2 : aucun semestre

2) D'après votre expérience d'enseignant-chercheur ou d'ancien étudiant,

considérez-vous la durée de l'enseignement de la langue de spécialité comme suffisante pour vos apprenants ?

- oui
- X non

Justifiez votre réponse :

3) Dans votre système d'études, considérez-vous la langue étrangère comme matière secondaire ?

- X oui
- non

4) Utilisez- vous des langues étrangères dans votre cours ?

- X oui
- non

• Si oui, quelle langue utilisez-vous ?

- X anglais
- français
- latin
- Autre :

• Dans quel(s) contexte :

- X dans les terminologies médicales.
- X dans des articles exposés durant votre cours.
- Autre

5) D'après vous, quelle place occupe-t-elle la langue étrangère dans les études médicales ?

- X primordiale
- secondaire

Justifiez votre réponse : accès à la documentation

6) D'après vous, quelle place occupera-t-elle la langue étrangère dans l'exercice du métier de vos apprenants ?

- Primordiale
- secondaire
- X fonctionnelle

Justifiez votre réponse : l'emploi est limité dans quelques contextes

7) Y aurait-il une possibilité, dans le futur, de donner une matière médicale basique en langue étrangère ? je le souhaite bien ! Mais, on préfère arabiser tout, c'est notre politique maintenant dans les universités.

- X oui
- non

• Si oui, en quelle(s) langue(s) ?

- X anglais
- français
- Autre :

Justifiez le choix de la langue : avec l'anglais, il est plus facile de continuer les études et prendre contact avec les universités étrangères, la majorité des articles de recherches est publiée en anglais.

• Actuellement, la raison qui vous empêche de réaliser ce projet :

- Il manque un cadre pouvant assurer une bonne performance d'enseignement en LE.
- Le ministère d'enseignement supérieur refuse actuellement une telle demande.
- X Autre : on préfère arabiser tout.

8) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

- X oui
- non

- Si oui, quelles sont les années concernées ? Un programme pour Chaque spécialité.

Troisième partie : Informations relatives à vos propositions.

9) Les thèmes abordés dans le programme de la langue de spécialité doivent être en adéquation avec le descriptif de vos matières médicales suivies en arabe :

- X oui
- non

- Si oui, pourquoi ?

.....

- Si non pourquoi ?

.....

10) Vos apprenants de la faculté des sciences de la santé ont besoin le plus souvent de la langue étrangère pour :

- X lire des textes dans leur spécialité
- écouter des enregistrements dans leur spécialité
- X écrire des textes dans leur spécialité
- parler en langue de médecine

11) Etes-vous d'accord pour les thèmes scientifiques qui seront abordés dans le programme du français de spécialité ?

- les typologies des cellules
- la cellule humaine et ses composantes
- le microscope et ses parties composantes
- X les tissus biologiques
- X les organes du corps
- X les appareils fonctionnels du corps : l'appareil locomoteur, l'appareil respiratoire, l'appareil cardio-vasculaire, l'appareil digestif et l'appareil génito-urinaire.
- les parties du spermatozoïde et de l'ovule humains
- X le sang : groupes de sang / les composantes du sang
- X les maladies de sang
- X la pyramide alimentaire/ les composantes alimentaires
- X les maladies nutritionnelles
- la foie et ses fonctionnements
- les types de médicaments
- X les glandes endocrines et leurs troubles
- le système lymphoïde
- Autres :

Annexe 4.3 : Nagham WASOUF (maître-assistante)

Questionnaire adressé aux professeurs de la faculté des sciences de la santé

Ce questionnaire se divise en trois parties : informations personnelles, informations relatives à la situation de la langue française à la faculté des sciences de la santé et la dernière partie est consacrée à recevoir vos propositions pour concevoir notre référentiel de formation en français de spécialité. Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- D'identifier la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- De mettre à jour les vrais besoins institutionnels ainsi que personnels de LE dans votre établissement.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins spécialisés.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- | | |
|---|-----------------|
| - Nom : WASSOUF | Prénom : NAGHAM |
| - Dernier diplôme obtenu /spécialité : Master en nutrition | |
| - Pays de délivrance du diplôme : Turquie | |
| - Votre grade scientifique actuel dans la faculté : Maître-assistante | |
| - Votre fonction administrative dans la faculté : il n'y a pas | |

Deuxième partie : Informations relatives à la réalité linguistique de la langue française dans la faculté des sciences de la santé.

1) Pendant combien d'années l'anglais et le français, comme langues étrangères, sont-ils enseignés dans votre faculté ? Pendant 2 ans : première et deuxième année

- Pendant combien de semestres sont-ils enseignés comme langue générale ?

Langue 1 : pendant 3 semestres

Langue 2 : pendant 3 semestres

- Pendant combien de semestres sont-ils enseignés comme langue de spécialité ?

Langue 1 : un semestre

Langue2 : aucun semestre

2) D'après votre expérience d'enseignant-chercheur ou d'ancien étudiant, considérez-vous la durée de l'enseignement de la langue de spécialité comme suffisante pour vos apprenants ?

- oui
- X non

Justifiez votre réponse : ce n'est pas suffisant pour continuer les études. On a besoin de beaucoup de terminologies.

3) Dans votre système d'études, considérez-vous la langue étrangère comme matière secondaire ?

- X oui
- non

4) Utilisez- vous des langues étrangères dans votre cours ?

- X oui
- non

- Si oui, quelle langue utilisez-vous ?

- X anglais
- français
- latin
- Autre :

- Dans quel(s) contexte :

- X dans les terminologies médicales.
- X dans des articles exposés durant votre cours.
- Autre : dans la recherche sur internet (nouveaux articles sur le domaine)

5) D'après vous, quelle place occupe-t-elle la langue étrangère dans les études médicales ?

- X primordiale
- secondaire

Justifiez votre réponse : accès à la documentation

6) D'après vous, quelle place occupera-t-elle la langue étrangère dans l'exercice du métier de vos apprenants ?

- Primordiale
- secondaire
- X fonctionnelle

Justifiez votre réponse : pour lire les modes d'emploi de quelques médicaments, des catalogues...

7) Y aurait-il une possibilité, dans le futur, de donner une matière médicale basique en langue étrangère ? Je ne sais pas !

- Oui
- non
- Si oui, en quelle(s) langue(s) ?
 - X anglais
 - français
 - Autre : et l'allemand peut-être

Justifiez le choix de la langue : l'anglais c'est la langue de la recherche scientifique, c'est une langue mondiale

- Actuellement, la raison qui vous empêche de réaliser ce projet :
 - Il manque un cadre pouvant assurer une bonne performance d'enseignement en LE.
 - Le ministère d'enseignement supérieur refuse actuellement une telle demande.
 - X Autre : le niveau des étudiants ne permet pas de suivre un cours en LE. En plus on a un problème avec la mentalité des étudiants envers la langue étrangère (c'est une matière secondaire pour prendre de bonne note et du coup améliorer la moyenne générale).

8) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

- X oui
- non

- Si oui, quelles sont les années concernées ? 2 semestres de langue générale puis à partir de la 3^{ème} année, on a besoin d'un programme de langue de spécialité pour les 3 spécialités.

Troisième partie : Informations relatives à vos propositions.

9) Les thèmes abordés dans le programme de la langue de spécialité doivent être en adéquation avec le descriptif de vos matières médicales suivies en arabe :

- X oui
- non

- Si oui, pourquoi ? Faciliter la compréhension des textes spécialisés en langue étrangère
- Si non pourquoi ?
.....

10) Vos apprenants de la faculté des sciences de la santé ont besoin le plus souvent de la langue étrangère pour :

- X lire des textes dans leur spécialité
- X écouter des enregistrements dans leur spécialité
- écrire des textes dans leur spécialité
- parler en langue de médecine

11) Etes-vous d'accord pour les thèmes scientifiques qui seront abordés dans le programme du français de spécialité ?

- X les typologies des cellules
- la cellule humaine et ses composantes
- X le microscope et ses parties composantes
- les tissus biologiques
- X les organes du corps
- X les appareils fonctionnels du corps : l'appareil locomoteur, l'appareil respiratoire, l'appareil cardio-vasculaire, l'appareil digestif et l'appareil génito-urinaire.
- X les parties du spermatozoïde et de l'ovule humains
- X le sang : groupes de sang / les composantes du sang
- X les maladies de sang
- X la pyramide alimentaire/ les composantes alimentaires
- X les maladies nutritionnelles
- X la foie et ses fonctionnements
- X les types de médicaments
- X les glandes endocrines et leurs troubles
- X le système lymphoïde
- Autres : les maladies digestives/ le cancer/ la diabète/ le dysfonctionnement des reins/ les problèmes cardiaques.

Annexe 4.4 : Ghadir NOFAL (assistant)

Questionnaire adressé aux professeurs de la faculté des sciences de la santé

Ce questionnaire se divise en trois parties : informations personnelles, informations relatives à la situation de la langue française à la faculté des sciences de la santé et la dernière partie est consacrée à recevoir vos propositions pour concevoir notre référentiel de formation en français de spécialité. Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- D'identifier la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- De mettre à jour les vrais besoins institutionnels ainsi que personnels de LE dans votre établissement.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins spécialisés.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- | | |
|--|----------------|
| - Nom : NOFAL | Prénom : GADIR |
| - Dernier diplôme obtenu /spécialité : licence en sciences de la santé/ département : recherches biologiques médicales (sciences de laboratoire) | |
| - Pays de délivrance du diplôme : Syrie | |
| - Votre grade scientifique actuel dans la faculté : assistant-chercheur | |
| - Votre fonction administrative dans la faculté : professeur dans la faculté des sciences de la santé, université Al-Baath | |

Deuxième partie : Informations relatives à la réalité linguistique de la langue française dans la faculté des sciences de la santé.

1) Pendant combien d'années l'anglais et le français, comme langues étrangères, sont-ils enseignés dans votre faculté ?

Les deux langues sont enseignées pendant deux ans (1^{ère} et 2^{ème} années)

- Pendant combien de semestres sont-ils enseignés comme langue générale ?
Langue 1 : pendant 3 semestres
Langue 2 : pendant 3 semestres
- Pendant combien de semestres sont-ils enseignés comme langue de spécialité ?
Langue 1 : un semestre
Langue2 : elle n'est pas enseignée comme langue de spécialité

2) D'après votre expérience d'enseignant-chercheur ou d'ancien étudiant, considérez-vous la durée de l'enseignement de la langue de spécialité comme

suffisante pour vos apprenants ?

- oui
- X non

Justifiez votre réponse : parce que cette durée ne permet à nos apprenants d'obtenir les terminologies nécessaires pour lire des références dans leur spécialité. Les enseignants de la langue étrangère ne sont pas formés pour enseigner la langue de spécialité.

3) Dans votre système d'études, considérez-vous la langue étrangère comme matière secondaire ?

- X oui
- non

4) Utilisez- vous des langues étrangères dans votre cours ?

- X oui
- non

• Si oui, quelle langue utilisez-vous ?

- X anglais
- X français
- latin
- Autre :

• Dans quel(s) contexte :

- X dans les terminologies médicales.
- X dans des articles exposés durant votre cours.
- Autre

5) D'après vous, quelle place occupe-t-elle la langue étrangère dans les études médicales ?

- X primordiale
- secondaire

Justifiez votre réponse : accès à la documentation et aux nouvelles recherches/ faciliter les études supérieures à l'étrangère

6) D'après vous, quelle place occupera-t-elle la langue étrangère dans l'exercice du métier de vos apprenants ?

- Primordiale
- secondaire
- X fonctionnelle

Justifiez votre réponse : comme technicien de laboratoire (mon cas) j'utilise la langue étrangère pour lire les modes d'emploi des kits.

7) Y aurait-il une possibilité, dans le futur, de donner une matière médicale basique en langue étrangère ? Je le souhaite bien !

- oui
- non

• Si oui, en quelle(s) langue(s) ?

- X anglais
- français
- autres : actuellement la faculté nous envoie pour continuer nos études ou bien en Iran ou bien en Chine ou bien en Russie. Ces trois pays nous demandent de continuer nos études chez eux en anglais. Dans quelques années, je pense, on n'aura plus de doctorants diplômés de la France.

Justifiez le choix de la langue :

• Actuellement, la raison qui vous empêche de réaliser ce projet :

- X Il manque un cadre pouvant assurer une bonne performance d'enseignement en LE.
- Le ministère d'enseignement supérieur refuse actuellement une

telle demande.

- X Autre : le niveau des étudiants ne permet pas de suivre un cours en LE

8) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

- X oui
- non

- Si oui, quelles sont les années concernées ? On a besoin de ce programme en 3^{ème} et 4^{ème} année pour chaque spécialité. Nos apprenants se spécialisent à partir de la 3^{ème} année.

Troisième partie : Informations relatives à vos propositions.

9) Les thèmes abordés dans le programme de la langue de spécialité doivent être en adéquation avec le descriptif de vos matières médicales suivies en arabe :

- X oui
- non

- Si oui, pourquoi ? Faciliter la compréhension des textes spécialisés en langue étrangère
- Si non pourquoi ?

.....

10) Vos apprenants de la faculté des sciences de la santé ont besoin le plus souvent de la langue étrangère pour :

- X lire des textes dans leur spécialité. En première lieu
- écouter des enregistrements dans leur spécialité
- X écrire des textes dans leur spécialité

- parler en langue de médecine

11) Etes-vous d'accord pour les thèmes scientifiques qui seront abordés dans le programme du français de spécialité ?

- X les typologies des cellules
- X la cellule humaine et ses composantes
- X le microscope et ses parties composantes
- X les tissus biologiques
- X les organes du corps
- X les appareils fonctionnels du corps : l'appareil locomoteur, l'appareil respiratoire, l'appareil cardio-vasculaire, l'appareil digestif et l'appareil génito-urinaire.
- les parties du spermatozoïde et de l'ovule humains
- X le sang : groupes de sang / les composantes du sang
- X les maladies de sang
- la pyramide alimentaire/ les composantes alimentaires
- les maladies nutritionnelles
- la foie et ses fonctionnements
- X les types de médicaments
- X les glandes endocrines et leurs troubles
- le système lymphoïde
- autres : j'ai juste choisi les thèmes qui sont nécessaires dans ma spécialité. Je trouve c'est très important d'avoir des programmes de langue de spécialité en 3^{ème} et 4^{ème} année qui contiennent ces thèmes.

Annexe 5 : Questionnaire

Annexe 5.1 : Batoul AHMAAd

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : AHMAAd

Prénom : Batoul

- Année d'étude : licence en sciences de la santé depuis 2016 – spécialité : recherches biologiques – technicienne de laboratoire d'analyses médicales

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français Autre :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE ?

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matière secondaire dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : une matière pour améliorer la moyenne générale. Problème dans la mentalité de l'université en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères.

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales.
- Dans l'accès à la documentation : pour élaborer le projet final dans la 4^{ème} année.
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté.
- Autre:

**6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?
(Choisissez une seule réponse)**

- Les terminologies techniques
- De la grammaire
- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :

- De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : pour accéder la documentation.

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.2 : Racha YOUSSEF

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : YOUSSEF

Prénom : RACHA

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : les professeurs considèrent les LE comme secondaires

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?

(Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- De la grammaire
- Autres : des textes spécialisés

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :

- De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : pour améliorer ma langue

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.3 : Ranim ALJIRJAOU

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : ALJIRJAOUI

Prénom : RANIM

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres :

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : parce que ma langue maternelle est l'arabe

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?

(Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- De la grammaire

- Autres :

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin:

- X De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : pour être capable de lire une référence en le quand c'est nécessaire

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.4 : Rana MAYAR

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : MAYAR

Prénom : RANA

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres.....

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : parce que nous on étudie la médecine et non pas la langue étrangère comme discipline.

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres :

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre *de la langue étrangère* durant vos études ? (Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- De la grammaire

- Autres :

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :
 - X De lire
 - D'écouter
 - D'écrire
 - De parler

Justifiez votre réponse : parce que je ne maîtrise pas la lecture en LE

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.5 : Fatima SALEH

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : SALEH

Prénom : FATIMA

- Année d'étude : 3^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :
recherches biologiques

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres : j'ai eu une bonne note en anglais au bac et c'était avec cette langue que j'ai décidé de continuer pendant l'université

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : ce qui nous intéresse c'est les matières de la médecine et non pas la langue.

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ? (Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques

- De la grammaire
- Autres :

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :
- De lire
 - D'écouter
 - D'écrire
 - De parler

Justifiez votre réponse : pour la documentation

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.6 : Hala HAMDAN

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : HAMDAN

Prénom : HALA

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : ce n'est pas important d'apprendre une LE

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?

(Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- De la grammaire
- Autres : des textes spécialisés

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin:

- De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : pour accéder à la documentation

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.7 : Yasmine AL-MASSRI

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : AL-MASSRI

Prénom : YASSMINE

- Année d'étude : 4^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :
recherches biologiques – technicien de laboratoire

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV) une langue universitaire
- Je ne sais pas !
- Autres parce que je comprends l'anglais mieux que le français, j'ai commencé à l'étudier depuis l'enfance

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : est une matière pour améliorer la moyenne générale

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation : pour élaborer projet final dans la 4^{ème} année.
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?

(Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- De la grammaire
- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin:

- De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : dans le travail du technicien de laboratoire, on confronte la langue étrangère en lisant des modes d'emploi des kits

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.8 : Amina ALWANE

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : ALWANE

Prénom : AMINA

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : ce n'est pas important dans notre spécialité.
En Syrie, on voit rarement des gens qui parlent une autre langue que l'arabe

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

**6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?
(Choisissez une seule réponse)**

- Les terminologies techniques
- De la grammaire
- Autres :

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :
- De lire
 - D'écouter
 - D'écrire
 - De parler

Justifiez votre réponse : le programme de la langue étrangère dans notre faculté doit-être enseigné selon la spécialité de chacun

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.9 : Elaine AL-IBRAHIM

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : AL-IBRAHIM

Prénom : Elaine

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : parce que l'on a besoin seulement d'apprendre des terminologies médicales

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ? (Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- De la grammaire

- Autres :

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :

- X De lire
- D'écouter
- X D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : pour être capable de lire les modes d'emploi des médicaments

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.10 : Douha YOUSSEF

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : YOUSSEF

Prénom : DOUHA

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : parce que ma langue maternelle est l'arabe

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre *de la langue étrangère* durant vos études ?

(Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques :
- De la grammaire
- Autres :

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

X Oui non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :
- X De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : pour comprendre les textes spécialisés

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.11 : Warda TURKMANI

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : TURKMANI

Prénom : WARDA

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais X français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- X Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

X anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

X Oui X non

- Justifiez votre réponse : les professeurs considèrent les LE comme secondaires

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

X Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

X anglais français autres :

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- X Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ? (Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- X De la grammaire

- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :

- De lire
- D'écouter
- D'écrire
- X De parler

Justifiez votre réponse : j'aime parler cette langue

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.12 : Lamia MOUHAMD

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : MOUHAMD

Prénom : LAMIA

- Année d'étude : 4^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

Recherches biologiques – technicienne de laboratoire

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres : parce que le français est mal enseigné pendant le collège et le lycée ... par contre l'anglais non ! Je maîtrise l'anglais mieux que le français c'est pourquoi j'ai choisi l'anglais et non pas le français.

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : pour lire les nouveaux recherches

4) Utilisent-t-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre *de la langue étrangère* durant vos études ? (Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques

- De la grammaire
- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

X Oui non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin:

- X De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : des articles

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.13 : Rim ABD ALWAHAB

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : ABD ALWAHAB

Prénom : RIM

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres : parce que c'est la langue de mondialisation

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : c'est pas une matière basique pour notre spécialité.
C'est la faculté qui la considère comme matière seondaire.

4) Utilisent-t-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

**6) Que souhaitez-vous apprendre *de la langue étrangère* durant vos études ?
(Choisissez une seule réponse)**

- Les terminologies techniques
- De la grammaire
- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin:

- De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : pour comprendre une conversation

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.14 : Lama ALI

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : ALI

Prénom : LAMA

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres : j'ai eu une bonne note en anglais dans le bac.

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse :

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres :

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres : je ne sais pas !

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?

(Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- De la grammaire
- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :

- X De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse :

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.15 : Nayef MOUHAMD

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : MOUHAMD

Prénom : NAYEF

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais X français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres : j'ai eu une bonne note en français au bac

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

X anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

X Oui non

- Justifiez votre réponse : dans notre spécialité on n'a pas besoin de la langue. Ce n'est pas une matière basique et notre langue maternelle est l'arabe.

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

X Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

X anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- X Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ? (Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- X De la grammaire
- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :

- X De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : des articles de spécialité

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.16 : Aya IBRAHEEM

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : IBRAHEEM

Prénom : AYA

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres :

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : notre spécialité c'est pas la langue.

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres :

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ? (Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques :
- De la grammaire
- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :

- X De lire
- D'écouter
- X D'écrire
- De parler

Justifiez votre réponse : pour lire des références

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.17 : Youssef IBRAHEEM

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : IBRAHEEM

Prénom : YOUSSEF

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres : parce que j'ai eu une bonne note au bac en anglais

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : parce qu'on est arabe et notre langue maternelle est l'arabe. La communication avec le cadre de la faculté est en arabe même nos matières sont en arabe.

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ? (Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- De la grammaire
- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :
- De lire
 - D'écouter
 - D'écrire
 - De parler

Justifiez votre réponse : pour lire des références

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.18 : Nour HASSAN

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : HASSAN

Prénom : NOUR

- Année d'étude : 2^{ème} année

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres : je maîtrise l'anglais plus que le français

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : la LE est enseignée de façon très simple pour qu'on prenne une bonne note

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté
- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre *de la langue étrangère* durant vos études ? (Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques
- De la grammaire

- Autres

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui X non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :
- X De lire
 - D'écouter
 - D'écrire
 - De parler

Justifiez votre réponse : pour lire des références

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- X De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 5.19 : Michel TAYARA

Questionnaire adressé aux étudiants de la faculté des sciences de la santé

Les résultats de ce questionnaire nous permettront :

- De connaître la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage des facultés scientifiques, en général, et de la faculté des sciences de la santé en particulier.
- D'identifier ce que vous avez besoin *du* français pour développer des compétences langagières spécialisées inhérentes à la pratique du métier.
- De concevoir un référentiel de formation adapté à vos besoins.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce questionnaire. Cette collaboration m'a été très précieuse.

Première partie : Informations personnelles

- Nom : TAYARA

Prénom : Michel

- Année d'étude : licence en sciences de la santé depuis 2016 – spécialité : masso-
Kinésithérapie

- Indiquez votre spécialité si vous êtes en troisième ou en quatrième année :

.....

Deuxième partie : Informations pratiques à la conception du programme.

1) Votre première langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

- Pourquoi avez-vous choisi cette langue comme 1^{ère} LE :

- Pour vos études
- Par nécessité professionnelle : cette langue aura une incidence sur votre statut professionnel (CV)
- Je ne sais pas !
- Autres

2) Votre 2^{ème} langue étrangère dans la faculté :

anglais français autres :

3) Considérez-vous le français ainsi que l'anglais comme matières secondaires dans la faculté ?

Oui non

- Justifiez votre réponse : dans notre faculté, les professeurs s'intéressent seulement aux matières médicales et non pas aux LE. Le contenu des programmes de la LE en 1^{ère} et 2^{ème} année ne sont pas utiles pour nous. Les enseignants des LE nous enseignent les LE de façon très simples. Pour eux c'est une matière secondaire.

4) Utilisent-ils vos professeurs des langues étrangères dans les cours ?

Oui non

- Si oui, quelle langue utilisent-ils ?

anglais français autres : latin

5) Dans quel contexte confrontez-vous le plus souvent la langue étrangère pendant vos études ?

- Dans les terminologies médicales
- Dans l'accès à la documentation : surtout pour notre projet final dans la 4^{ème} année.
- On n'utilise jamais la langue étrangère dans les études de la faculté

- Autres :

6) Que souhaitez-vous apprendre de la langue étrangère durant vos études ?

(Choisissez une seule réponse)

- Les terminologies techniques : concernant chaque spécialité
- De la grammaire
- Autres :

7) Avez-vous besoin d'un programme en langue de spécialité dans votre faculté ?

Oui non

- Si oui, vous avez le plus souvent besoin :

- De lire
- D'écouter
- D'écrire
- De parler

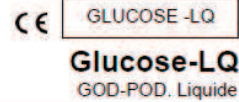
Justifiez votre réponse : pour que je puisse communiquer avec les autres collègues du métier dans les autres pays du monde.

8) Pour apprendre une langue étrangère, le plus facile pour vous est de passer :

- De l'oral à l'écrit
- De l'écrit à l'oral
- Je ne sais pas

Annexe 6 : Modes d'emploi des kits

Annexe 6.1 : Glucose-LQ

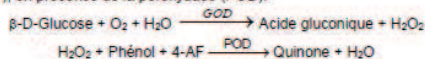


Détermination quantitative de glucose IVD

Conserver à 2-8°C

PRINCIPE DE LA METHODE

La glucose-oxydase (GOD) catalyse l'oxydation de glucose en acide gluconique. Le peroxyde d'hydrogène (H₂O₂) produit se détecte avec un accepteur chromogène d'oxygène, phénol, 4-aminophénazone (4-AF), en présence de la peroxydase (POD):



L'intensité de la couleur est proportionnelle à la concentration de glucose présente dans l'échantillon testé^{1,2}.

SIGNIFICATION CLINIQUE

Le glucose est la plus grande source d'énergie pour les cellules de l'organisme; l'insuline facilite l'entrée de glucose dans les cellules. Le diabète est une maladie qui se manifeste par une hyperglycémie, causée par un déficit d'insuline^{1,5,6}. Le diagnostic clinique doit être réalisé en tenant compte de toutes les données cliniques et de laboratoire.

RÉACTIFS

R	TRIS pH 7,4	92 mmol/L
	Phénol	0,3 mmol/L
	Glucose oxydase (GOD)	15000 U/L
	Peroxydase (POD)	1000 U/L
	4 - Aminophénazone (4-AF)	2,6 mmol/L
GLUCOSE CAL	Étalon primaire aqueux de Glucose 100 mg/dL	

PRÉPARATION

Le réactif et le étalon sont prêts pour l'emploi.

CONSERVATION ET STABILITE

Tous les composants du kit sont stables jusqu'à la date de péremption indiquée sur l'étiquette, et si les flacons sont maintenus hermétiquement fermés à 2-8°C, à l'abri de la lumière et des sources de contamination.

Ne pas utiliser les réactifs en dehors de la date indiquée.

Indices de détérioration des réactifs:

- Présence de particules et turbidité.
- Absorption (a) du blanc à 505 ≥ 0,32.

MATERIEL SUPPLEMENTAIRE

- Spectrophotomètre ou analyseur pour les lectures à 505 nm.
- Cuvettes de 1,0 cm d'éclairage.
- Equipement classique de laboratoire.

ÉCHANTILLONS

Sérum ou plasma, sans hémolyse¹.

Le sérum doit être séparé le plus tôt possible du coagulum.

Stabilité de l'échantillon : Le glucose en sérum ou plasma est stable 3 jours à 2-8°C.

PROCEDURE

- Conditions de test:
Longueur d'ondes: 505 nm (490-550)
Cuvette: 1 cm d'éclairage
Température: 37°C / 15-25°C
- Régler le spectrophotomètre sur zéro en fonction de l'eau distillée.
- Pipeter dans une cuvette:

	Blanc	Étalon	Échantillon
R (mL)	1,0	1,0	1,0
Étalon ^(Remarque 1,2,3) (µL)	--	10	--
Échantillon (µL)	--	--	10

- Mélanger et incubé pendant 10 minutes à 37°C ou 20 minutes à température ambiante (15-25°C)
- Lire l'absorbance (A) de l'Étalon et l'échantillon contre le Blanc du réactif. La couleur est stable au moins 30 minutes.

CALCULS

(A)Échantillon - (A)Blanc
(A)Étalon - (A)Blanc

Facteur de conversion : mg/dL x 0,0555= mmol/L.

CONTROLE DE QUALITE

Il est conseillé d'analyser conjointement les échantillons de sérum dont les valeurs ont été contrôlées: SPINROL H Normal et pathologique (Réf. 1002120 et 1002210).

Si les valeurs se trouvent en dehors des valeurs tolérées, analyser l'instrument, les réactifs et le calibre.

Chaque laboratoire doit disposer de son propre contrôle de qualité et déterminer les mesures correctives à mettre en place dans le cas où les vérifications ne correspondraient pas aux attentes.

VALEURS DE REFERENCE¹

Sérum ou plasma :
60 - 110 mg/dL ≈ 3,33 - 6,10 mmol/L

Ces valeurs ont un caractère d'orientation. Il est recommandé à chaque laboratoire d'établir ses propres valeurs de référence.

CARACTERISTIQUES DE LA METHODE

Plage de mesure: Depuis la limite de détection de 0,3709 mg/dL, jusqu'à la limite de linéarité de 500 mg/dL.

Si la concentration de l'échantillon est supérieure à la limite de linéarité, diluer 1/2 avec du ClNa 9 g/L et multiplier le résultat final par 2.

Précision:

	Intra-série (n=20)		Inter-série (n=20)	
Moyenne (mg/dL)	86,7	235	92,5	250
SD	0,44	0,86	2,76	6,44
CV (%)	0,51	0,37	2,98	2,57

Sensibilité analytique: 1 mg/dL = 0,0039 (A)

Exactitude: Les réactifs SPINREACT (y) ne montrent pas de différences systématiques significatives lorsqu'on les compare à d'autres réactifs commerciaux (x).

Les résultats obtenus avec 50 échantillons ont été les suivants:

Coefficient de corrélation (r): 0,99492.

Equation de la Courbe de régression: y=1,104x - 1,249.

Les caractéristiques de la méthode peuvent varier suivant l'analyseur employé.

INTERFERENCES

Il n'a pas été observé d'interférences avec l'hémoglobine jusqu'à 19 g/L et bilirubine jusqu'à 100 mg/L¹.

Il a été rapporté que plusieurs drogues et autres substances interfèrent avec la détermination de la glucose^{3,4}.

REMARQUES

- GLUCOSE CAL : Vu la nature du produit, il est conseillé de le traiter avec beaucoup de soin vu qu'il peut facilement contaminer.
- La calibration avec l'Étalon aqueux peut donner lieu à des erreurs systématiques dans les méthodes automatiques. Dans ce cas, il est recommandé d'utiliser des calibrateurs sériques.
- Utiliser des embouts de pipette jetables propres pour la dispensation.
- SPINREACT dispose de consignes détaillées pour l'application de ce réactif dans différents analyseurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Kaplan L.A. Glucose. Kaplan A et al. Clin Chem The C.V. Mosby Co. St Louis. Toronto. Princeton 1984; 1032-1036.
- Trinder P. Ann Clin Biochem 1969; 6: 24-33.
- Young DS. Effects of drugs on Clinical Lab. Tests, 4th ed AACC Press, 1995.
- Young DS. Effects of disease on Clinical Lab. Tests, 4th ed AACC 2001.
- Burtis A et al. Tietz Textbook of Clinical Chemistry, 3rd ed AACC 1999.
- Tietz N W et al. Clinical Guide to Laboratory Tests, 3rd ed AACC 1995.

PRÉSENTATION

Ref. 41010	Cont.	R: 2 x 50 mL, CAL: 1 x 2 mL
Ref. 41012		R: 2 x 100 mL, CAL: 1 x 2 mL
Ref. 41011		R: 2 x 250 mL, CAL: 1 x 5 mL
Ref. 41013		R: 1 x 1000 mL, CAL: 1 x 5 mL

Annexe 6.2 : Hémoglobine



HEMOGLOBIN

Hémoglobine Drabkin, colorimétrique

Détermination quantitative d'hémoglobine IVD

Conserver à 2-8°C

PRINCIPE DE LA METHODE

L'hémoglobine est oxydée par l'action du ferricyanure en méta-hémoglobine et par le cyanure, elle se transforme en cyanméta-hémoglobine.

L'intensité de la couleur formée est proportionnelle à la concentration d'hémoglobine présente dans l'échantillon testé^{1,2}.

SIGNIFICATION CLINIQUE

L'hémoglobine est une protéine qui contient du fer, et qui donne au sang sa couleur rouge. Elle se trouve dans les globules rouges et est chargée du transport de l'oxygène dans le sang, depuis les poumons jusqu'aux tissus. Lorsque le niveau d'hémoglobine apparaît inférieur aux niveaux normaux, cela signifie qu'il existe une anémie, qui peut être due à plusieurs causes: une anémie primaire, un cancer, une grossesse, des maladies rénales ou des hémorragies.

Si le niveau d'hémoglobine est élevé, cela peut être dû à des cardiopathies, à une déshydratation, ou à un séjour passé en hauteur^{1, 5,6}.

Le diagnostic doit prendre en compte les données cliniques et de laboratoire.

REACTIFS

HEMOGLOBIN 50x	Ferricyanure de potassium	0,6 mmol/L
	Cyanure de potassium	77 mmol/L
	Dihydrogène de phosphate de potassium	2 mmol/L

Optionnel

HEMOGLOBIN CAL Réf.1001232	Patron de détection de l'hémoglobine 15 g/dL Origine animale
----------------------------------	---

PRECAUTIONS

R: H301+H311+H331-Toxique par ingestion, par contact cutané ou par inhalation. H412-Nocif pour les organismes aquatiques, entraîne des effets néfastes à long terme.

CAL: H412- Nocif pour les organismes aquatiques, entraîne des effets néfastes à long terme.

Suivez les conseils de prudence donnés en SDS et étiquette.

PREPARATION

Réactif de travail (RT):

- Pour 5 mL 4,9 mL d'eau distillée + 2 gouttes de réactif
- Pour 250 mL 245 mL d'eau distillée + 1 flacon (5 mL) de réactif

Bien mélanger.

Stabilité: 2 mois au réfrigérateur à 2-8°C, à l'abri de la lumière.

CONSERVATION ET STABILITE

Tous les composants du kit sont stables jusqu'à la date de péremption indiquée sur l'étiquette de la capsule, et si les capsules sont maintenues hermétiquement fermées à 2-8°C, à l'abri de la lumière et des sources de contamination. Ne pas utiliser les réactifs en dehors de la date indiquée.

Indices de détérioration des réactifs:

- Présence de particules et turbidité.
- Absorbance (A) du blanc à 540 nm $\geq 0,012$.

MATERIEL SUPPLEMENTAIRE

- Spectrophotomètre ou analyseur pour les lectures à 540 nm
- Cuvettes de 1,0 cm d'éclairage.
- Equipement classique de laboratoire.

ECHANTILLONS

Sang capillaire ou veineux¹.

Utiliser les anticoagulants tels que l'EDTA, l'héparine ou l'oxalate.

Stabilité de l'échantillon: 1 semaine à 2-8°C.

PROCEDURE

- Conditions de test:
 - Longueur d'ondes: 540 nm
 - Cuvette: 1 cm d'éclairage
 - Température: 15-25°C

- Régler le spectrophotomètre sur zéro en fonction de l'eau distillée

- Pipetter:

	Blanc	Modèle	Echantillon
RT (mL)	5,0	5,0	5,0
Calibreur (μ L)	--	20	--
Echantillon (μ L)	--	--	20

- Mélanger et incuber 3 minutes à température ambiante (15-25°C).

- Lire l'absorbance (A) du calibreur et l'échantillon, en comparaison avec le blanc du réactif.

CALCULS

- Avec facteur²:

$$(A) \text{ Echantillon} \times 36,77 = \text{g/dL d'hémoglobine dans l'échantillon}$$

- Avec patron:

$$\frac{(A) \text{ Echantillon} - (A) \text{ Blanc}}{(A) \text{ Modèle} - (A) \text{ Blanc}} \times 15 (\text{Patron conc.}) = \text{g/dL d'hémoglobine dans l'échantillon}$$

CONTROLE DE QUALITE

Chaque laboratoire doit disposer de son propre contrôle de qualité et déterminer les mesures correctives à mettre en place dans le cas où les vérifications ne correspondraient pas aux attentes.

VALEURS DE REFERENCE¹

Hommes 14 - 18 g/dL \approx 8,7 - 11,2 mmol/L

Femmes 12 - 16 g/dL \approx 7,5 - 9,9 mmol/L

Ces valeurs sont données à titre d'information. Il est conseillé à chaque laboratoire de définir ses propres valeurs de référence.

CARACTERISTIQUES DE LA METHODE

Gamme de mesures: Depuis la limite de détection de 0,108 g/dL jusqu'à la limite de linéarité de 20 g/dL.

Si la concentration de l'échantillon est supérieure à la limite de linéarité, diluer 1/2 avec du ClNa 9 g/L et multiplier le résultat final par 2.

Précision:

Moyenne (g/dL)	Intra-série (n= 20)		Inter-série (n= 20)	
	8,00	15,2	7,81	15,1
SD	0,29	0,33	0,19	0,26
CV (%)	3,59	2,19	2,51	1,74

Sensibilité analytique: 1 g/dL = 0,027 (A).

Exactitude: Les réactifs SPINREACT (y) ne montrent pas de différences systématiques significatives lorsqu'on les compare à d'autres réactifs commerciaux (x).

Les caractéristiques de la méthode peuvent varier suivant l'analyseur employé.

INTERFERENCES

Différentes drogues ont été décrites, ainsi que d'autres substances pouvant interférer dans la détermination de l'hémoglobine^{3,4}.

BIBLIOGRAPHIE

- Franco R S. Hemoglobin. Kaplan A et al. Clin Chem The C.V. Mosby Co. St Louis, Toronto, Princeton 1984; 1294-1296 and 418.
- Van Kampen EJ et al. Standardization of hemoglobinometry Clin. Chim 1961;6: 438-544.
- Young DS. Effects of drugs on Clinical Lab. Tests, 4th ed AACC Press, 1995.
- Young DS. Effects of disease on Clinical Lab. Tests, 4th ed. AACC 2001.
- Burtis A. et al. Tietz Textbook of Clinical Chemistry, 3rd ed. AACC 1999.
- Tietz N W et al. Clinical Guide to Laboratory Tests, 3rd ed. AACC 1995.

PRESENTATION


Ref: 1001230	Cont.	R:4 x 5 mL
Ref: 1001231		R:4 x 50 mL, CAL: 1 x 1 mL



Annexe 7 : Bilans d'analyses médicales

Annexe 7.1 : Bilans d'analyses de la France

7.1.1 Biochimie Sang

 HÔPITAUX DU BASSIN DE THAU - HÔPITAL SAINT CLAIR LABORATOIRE DE BIOLOGIE Agrés n°3510 - Enregistrés n°34-95 Boulevard Camille Blanc - 34207 SETE - Tél. : 04.67.46.57.80 - Fax : 04.67.46.59.84			
Dr A. BARRANS PRATICIEN HOSPITALIER CHEF DE SERVICE	Dr J. ANDRE PRATICIEN HOSPITALIER	Dr C. HENTGEN PRATICIEN HOSPITALIER	Dr L. DELAUNAY PRATICIEN ATTACHE
Prescripteur : Dr ESCUDERO Pedro		Madame VILLENAVE Camille RES LE CONSTELLATION Bât 5 270 R du dauphine 34200 SETE	

Demande N° 1403110107 du 11/03/14 à 09:56

Edité le 11/03/14 à 13:26 DUPLICATA

Né(e) le : 30/04/89

BIOCHIMIE SANG

			Valeurs de référence	Antériorités
Glycémie	0,78	g/L	0,60 - 1,10	0,78 du 01/03/13
"Electrode spécifique, DXC / Beckman"	soit 4,33	mmol/L	3,33 - 6,11	
			* De 1,10 g/l à 1,26 g/l : à surveiller"	
			** >1,26 g/l : rechercher un diabète"	
Exploration lipidique				
Aspect du sérum (lactescence)		Limpide		Limpide du 01/03/13
Cholestérol Total	2,05 *	g/L	<2,00	1,95 du 01/03/13
"Enzymatique, DXC / Beckman"	soit 5,29	mmol/L	<5,16	
Triglycérides	1,89 *	g/L	0,40 - 1,50	1,79 du 01/03/13
"Enzymatique, DXC / Beckman"	soit 2,15	mmol/L	0,46 - 1,71	
			Risque cardiovasculaire: - limité : entre 1,5 et 2 g/l - élevé : entre 2 et 5 g/l - très élevé : > à 5 g/l	
HDL - cholestérol	0,59	g/L	>0,40	0,48 du 01/03/13
"Enzymatique, DXC / Beckman"	soit 1,53	mmol/L	>1,04	
LDL - cholestérol	1,08	g/L	<1,60	1,11 du 01/03/13
"Calculé par formule de Friedwald"	soit 2,80	mmol/L	<4,14	
			Objectifs thérapeutiques: sans facteur de risque = LDLc <2,2g/l 1 facteur de risque = LDLc <1,9g/l 2 facteurs de risque = LDLc <1,6g/l 3 facteurs de risque = LDLc <1,3g/l Prévention secondaire = LDLc <1g/l	

Validé par **Caroline HENTGEN**



Résultats définitifs, CR complet.

7.1.2 Hématologie



Votre laboratoire de Biologie Médicale

Laboratoire de Biologie Médicale Sète LIDO

343730115
Charlotte TERNISIEN - Pierre FOURNIER

115 Bd Camille Blanc 34200 Sète
Tél 04.67.53.22.21 - Fax 04.99.02.49.84
www.biomed34.fr

le 13/08/15 11H03 Résultat Partiel
dossier 1522433016 du 12/08/15 07h52
prélevé à 07h53

FI / NNNNN

DR ILIANA KOLEVA

1 AVENUE DE POUSSAN
34540 BALARUC LE VIEUX

Mme VILLENAVE CAMILLE

BATIMENT 5
270 RUE DU DAUPHINE
34200 SETE

Njf VILLENAVE
Ddn 30/04/1989 26 ans

9160 FMGE

1522433016

- HEMATOLOGIE -

Val. usuelles Antérieures

HEMOGRAMME

Impédance / cytométrie de flux - Beckman Coulter - Saint Thibéry

NUMERATION GLOBULAIRE

Hématies	4,62	Téra/L	3,80 à 5,80
Hémoglobine	14,0	g/dl	12,0 à 16,0
Hématocrite	41,3	%	37,0 à 47,0
V.G.M.	89,4	fL	80,0 à 100,0
C.C.M.H.	33,9	g/dL	32,0 à 36,0
T.C.M.H.	30,3	pg	27,0 à 32,0
Leucocytes	7,6	Giga/L	4,0 à 10,0

FORMULE SANGUINE

Polynucléaires neutrophiles	43.5 %		
		3,310 G/L	1,800 à 7,500
Polynucléaires éosinophiles	3.3 %		
		0,250 G/L	inf. à 0,800
Polynucléaires basophiles	1.1 %		
		0,080 G/L	inf. à 0,200
Lymphocytes	43.7 %		
		3,320 G/L	1,000 à 4,000
Monocytes	8.4 %		
		0,640 G/L	0,200 à 1,000

NUMERATION DES PLAQUETTES

	250	Giga/L	150 à 450
vol. plaq. moyen	8,4	fL	6,0 à 11,0

validé par GILLES Frédéric

7.1.3 Analyse d'urine / Bactériologie



Laboratoire de Biologie Médicale Sète LIDO

343730115
Charlotte TERNISIEN - Pierre FOURNIER

115 Bd Camille Blanc 34200 Sète
Tél 04.67.53.22.21 - Fax 04.99.02.49.84
www.biomed34.fr

le 17/08/15 07H45
dossier 1522533053 du 13/08/15 11h38
prélevé à 11h41
DR JEAN-MARC BORIES
9 RUE ALSACE LORRAINE
34200 SETE

V / NONNN

Mme VILLENAVE CAMILLE
BATIMENT 5
270 RUE DU DAUPHINE
34200 SETE

Njf VILLENAVE
Ddn 30/04/1989 26 ans

9160 FMGE

1522533053

- BACTERIOLOGIE -

Milieux Biomérieux - Vitak2 - Système expert - Logiciel d'épidémiologie SIRWEB - I2a

EXAMEN CYTO-BACTERIOLOGIQUE DES URINES

Date du recueil: 13/08/15
Heure du prélèvement: 11H20
Lieu de prélèvement: Effectué au domicile du patient
Recueil: Flacon stérile
Conservation: A température ambiante
Origine du prélèvement: Urines recueillies par miction

CYTOLOGIE ET EXAMEN DIRECT

Leucocytes	4.000 /ml	inf. à 10.000
Hématies	< 1.000/ml	inf. à 10.000
Absence de cristaux		
Absence de cylindres		
Présence de cellules épithéliales		

BACTERIOLOGIE

Bactériurie non significative
Numération de germes: < 1.000/ml

INTERPRETATION

Absence d'éléments en faveur d'une infection du tractus urinaire
EXAMENS EN COURS: RECHERCHE DE CHLAMYDIA TRACHOMATIS;

17/08/15 07H45 dossier validé par BODART MICHEL
Collaborations: Laboratoire BFR - Analyses spécialisées - Montargis
Laboratoire UNIBIO - Nîmes
Contactez votre laboratoire pour consulter vos résultats par internet

Annexe 7.2 : Bilans d'analyses de Syrie

7.2.1 Haematology (Hématologie) / Chemistry (Biochimie Sang)

الدكتور بسام عابدين
دكتوراه في الكيمياء الحيوية السريرية
من فرنسا
اختصاصي بالتشخيص المخبري والكيمياء الغذائية
استاذ في كلية الطب
Dr. BASSAM ABDINE
Doctorat D.etat en Biochimie Clinique.
Specialiste en Analyses Medecine.
Professeur a La.fac. De Medecine

مخبر عوض وعابدين
التحاليل الطبية
Medical Laboratory
AWAD & ABDINE
تأسس عام ١٩٧٩ 1979 ESTABLISHED

الدكتور زهير عوض
دكتوراه في علم الجراثيم الطبية من
كلية طب جامعة لندن
اختصاصي بالتحاليل الطبية
عضو الجمعية الدولية لعلم الجراثيم التطبيقية
Dr. ZOUHEIR AWAD
B. Pharm., Ph.D. The Medical College of
St.Bartholomews Hospital.
The University of LONDON

8 AZAR ST., P.O.Box : 672 , LATAKIA - SYRIA Tel : +963 41 478754 , 466667 - Fax : +963 41 464626 Mob : 0933 481697 , E-mail : awad.abdine@gmail.com

التاريخ : 08/08/2015

الاسم : السيدة لبنى فيصل الفروي

الرقم : 150808031

HAEMATOTOLOGY

<u>Tests</u>	<u>Results</u>	<u>Units</u>	<u>Normal</u>
CBC			
Haemoglobin	12.1	g/dL	11 - 16
Haematocrit	35	%	34 - 48
RBC	4.15	mil/uL	3.80 - 5.20
WBC	6300	/uL	4000 - 10500
• Neutrophils	53.3	%	37 - 70
• Lymphocytes	39.7	%	20 - 50
• Monocytes	4.3	%	1 - 6
• Eosinophils	2.4	%	1 - 5
• Basophils	0.3	%	0 - 1
• Immatures	0	%	0
Platelets Count	160	thous/uL	150 - 450

CHEMISTRY

<u>Tests</u>	<u>Results</u>	<u>Units</u>	<u>Normal</u>
Glucose (fasting)	94	mg/dl	70 - 110
Urea	25	mg/dL	15 - 45
Creatinine	0.9	mg/dL	0.5 - 1.2

Signature

مخبر عوض وعابدين
للتحاليل الطبية

7.2.2 Urinalysis (analyse d'urine)

الدكتور بسام عابدين
دكتوراه في الكيمياء الحيوية السريرية
من فرنسا
اختصاصي بالتشخيص المخبري والكيمياء الغذائية
أستاذ في كلية الطب
Dr. BASSAM ABDINE
Doctorat D.état en Biochimie Clinique.
Specialiste en Analyses Medecine.
Professeur a La.fac. De Medecine



الدكتور زهير عوض
دكتوراه في علم الجراثيم الطبية من
كلية طب جامعة لندن
اختصاصي بالتحاليل الطبية
عضو الجمعية الدولية لعلم الجراثيم التطبيقية
Dr. ZOUHEIR AWAD
B. Pharm., Ph.D. The Medical College of
St.Bartholomew,s Hospital.
The University of LONDON

ESTABLISHED 1979 تأسس عام ١٩٧٩
8 AZAR ST., P.O.Box : 672 , LATAKIA - SYRIA Tel : +963 41 478754 , 466667 - Fax : +963 41 464626 Mob : 0933 461697 , E-mail : awad.abdine@gmail.com

التاريخ : 08/08/2015

الاسم : السيدة لبنى فيصل الفروي

الرقم : 150808031

URINALYSIS

Color	Yellow	Specific Gravity	1.026
Appearance	Slightly Turbid	pH	7

Chemical Examination

Protein	Negative	Hemoglobin	+
Glucose	Negative	Bilirubin	Negative
Ketone	Negative	Urobilinogen	Normal

Microscopic Examination

Leukocytes	6 - 8	/HPF
Erythrocytes	35 - 40	/HPF
Crystals	Not Seen	/HPF
Casts	Not Seen	/LPF
Epithelial Cells	++/-	/HPF
Mucus	++/-	/HPF

Signature

مختبر عوض وعابدين

للتحاليل الطبية

7.2.3 Haematology (h ematologie) / immunology (immunologie) / serology (s erologie) / urine / diabetes (diab etes)

Dr. AIMAN AL-FARWI
MEDICAL LABORATORY
 MD, Ma Lab-Med
 MSc. ImmuPharm (UK)
 Spec. Molecular Biology (AUST)
 PhD Clinical Biochemistry

الدكتور آيمن الفروي للعلايل الطبية
 د. في الطب البشري - ماجستير في التشخيص المخبري
 جستير في الماعة والادوية - بريطانيا
 خصاص في البيولوجيا الجزيئية - الجامعة الأمريكية
 كوراء في الكيمياء الحيوية السريرية

التاريخ: 2017/05/08 الرقم: 4
 السيد دافيد جواد الخوري

HEMATOLOGY

Leucocytes	البييض	5.9	$\times 10^3/mm^3$	Normal 4.5 - 10.5	القيم المطلقة
Neutro.	العدلات	65.5	%		3.86450 /mm ³
Lympho.	اللمفاويات	27.2	%		1.60480 /mm ³
Mono.	الوحدات	4.2	%		0.2478 /mm ³
Eosino.	الحمضات	3	%		0.17700 /mm ³
Baso.	الأسسات	0.1	%		0.00590 /mm ³
Immature Celle	الخلايا الفتية	0	%		

Red Blood Celles	الاحمر	4.63	$\times 10^6/mm^3$	MCHC	32.73	Normal 32 - 36 %
Hemoglobin	الخضاب	14.50	g/dl	MCV	95.68	Normal 80 - 94 fl
Hematocrite	الرسابة	44.30	%	MCH	31.32	Normal 27 - 31 pç

ESR سرعة التثقل (1hr) 5 mm (2hr) 10 mm

Platelets 196 120 - 450 $\times 1000mm^3$

IMMUNOLOGY/SEROLOGY

Tests	Results	Expected Values	Units	Last Test
CRP(Quantitative) البروتين المتفاعل C (معايرة)	1.7	UP to 6	mg/L	

1 برنلج الوافي
 مع أطيب التمنيات بالشفاء العاجل

Dr. AIMAN AL-FARWI
MEDICAL LABORATORY
 MD, Ma Lab-Med
 MSc. ImmuPharm (UK)
 Spec. Molecular Biology (AUST)
 PhD Clinical Biochemistry



الدكتور أيمان الفروي للتحاليل الطبية
 نور في الطب البشري - ماجستير في التشخيص المخبري
 جستير في المناعة والأدوية - بريطانيا
 تخصص في البيولوجيا الجزيئية - الجامعة الأمريكية
 دكتوراه في الكيمياء الحيوية السريرية

التاريخ: 2017/05/08 الرقم: 4

: السيد دافيد جواد الخوري

URINE

URINALYSIS تحليل البول

اللون Color	Yellow	الغلوكوز Glucose	Neg.	مولد اليوروبيلين Urobilinogen	Normal
المظهر Appearance	Clear	البروتين Protein	Neg.	البيروبين Bilirubin	Neg.
الثقل النوعي Specific Gravity	1.015	الخصاب Hemoglobin	Neg.	النيتريت Nitrite	Neg.
الحموضة pH	5			الكيتون Ketone	Neg.

Microscopic Examination الفحص المجهرى

الكريات البيض Leucocytes	1-2 /field	الكسالات الكالسيوم Ca. Oxalate	(-)
الكريات الحمر Erythrocytes	1-2 /field	اليورات Urate	(-)
الخلايا الظهارية Epithelial Cells	1-2 /field	اليوريك اسيد Uric Acid	(-)
الاسطوانات Cylinders	0 /field	الفوسفات Phosphate	(-)

DIABETES

Tests	Results	Expected Values	Units	Last Test
Glucose (Fasting) سكر	75	65 - 110	mg/dl	



Annexe 8 : Visite filmée dans un laboratoire d'analyses médicales en Syrie

Cette vidéo se trouve sur le CD

Annexe 8.1 : Traduction de la visite en Français

Phase 1 : L'accueil (Dans la salle d'attente, c'est le secrétaire qui se préoccupe de l'accueil du patient)

- Patient (un jeune garçon) : Bonjour Monsieur !
- Secrétaire : Bonjour ! (il prend et lit la prescription médicale).
- Secrétaire : Tu es à jeun ?
- Patient : Oui.
- Secrétaire : Tu t'appelles comment ?
- Patient : Ammar Issa.
- Secrétaire : Tu as combien d'âge ?
- Patient : 12 ans.
- Secrétaire : Vous avez un téléphone fixe chez vous ?
- Patient : Oui, c'est 876 987.
- Secrétaire : Ok ! Installez-vous ! Je vais appeler le technicien.

Phase 2 : le prélèvement (c'est le travail du technicien de laboratoire

- Technicien : Bonjour !
- Patient : Bonjour !
- Technicien : Tout va bien, Ammar ?
- Patient : Oui.

- Technicien : Tu es à jeun Ammar ? Tu as rien bu ni mangé ?
- Patient : Non.
- Technicien : Tu as fait des analyses sanguines avant, n'est-ce pas Ammar ?
- Patient : Oui.
- Technicien : Qu'est-ce qui te fait mal ?
- Patient : J'ai mal au ventre et j'ai des vertiges.
- Technicien : N'aie pas peur mon petit garçon ! Ça fait pas mal, ça se fait dans quelques seconds
- Technicien : Tu es héros mon petit garçon ... Montre-moi comment tu es musclé !
- Technicien : Ouvre ta main ! Bravo ...
- Technicien : Comprime avec le coton pour deux minutes !
- Technicien : Bon rétablissement inchalla !
- Patient : Merci.
- Technicien : As-tu déposé l'échantillon d'urine, Ammar ?
- Patient : Non.
- Technicien : Alors, va aux toilettes pour remplir ça !

Annexe 9 : Visite filmée dans un hôpital français

Cette vidéo se trouve sur le CD. Il extrait de la méthode 2 *Le français des médecins* (2008), réalisée par Fossier T. et Talavero-Goy, vidéo 18 (la prise de sang) – chapitre V – p.85

Annexe 9.1 : Transcription

- Infirmière : Ça va ?

- Patient : Oui.

- Infirmière : Voilà ! Je vais mettre un petit champ dessous pour protéger. Hop ! Voilà ! Vous reposez votre bras, tout est prêt... Ça va serrer un petit peu... Hop ! Voilà !

- Patient : Ça fait mal ?

- Infirmière : La pique va vous faire un petit peu mal, mais c'est rapide, et c'est une toute petite aiguille, vous inquiétez pas !

- Patient : Vous me dites quand vous piquez ?

- Infirmière : Je vais vous dire ... je vous pique.

- Patient : Aie !

- Infirmière : Ça y est ? Ça va ?

- Patient : Oui.

-Infirmier : Je remplis les tubes ...Hop ! Ça va toujours ?

- Patient : Oui

- Infirmier : Voilà, je vais faire une hémoculture ... Voilà, Hop ! Ça va toujours ?

- Patient : Toujours

- Infirmier : Ça va être terminé ... Voilà, c'est parfait ! ... Voilà, puis je vais enlever l'aiguille... Ne bougez toujours pas ! ... Voilà, c'est terminé... Ça va ?

- Patient : Très bien !

- Infirmière : Voilà, c'est fini.

- Patient : Merci

Annexe 10 : Vidéo sur le geste technique pour une prise de sang

Cette vidéo intitulée *Comment faire une prise de Sang*²⁹ se trouve sur le CD

²⁹ https://www.youtube.com/watch?v=eZzM7ytlW_U

