

CEDoc : Esthétiques et Sciences de l'Homme.

Formation doctorale : langages et formes symboliques.

Spécialité : sciences du langage.

Le E-Learning au service du FOS et de l'enseignement : cas du Français Médical.

Thèse pour l'Obtention du Doctorat

Volume I

Nom Et Prénom de l'Etudiant :
Meriyem ADDAD
CNE : **03/21822199**

Sous la direction du professeur :
Professeur Ali HEFIED

Année universitaire : 2020/2021

Dédicaces

Louange à Dieu tout puissant, qui m'a permis de voir ce jour tant attendu

Je dédie cette thèse :

Dédicace :

A mon très cher père Abdelhak ADDAD,

Tu as toujours été pour moi un exemple du père respectueux, honnête, de la personne méticuleuse, je tiens à honorer l'homme que tu es.

Grâce à toi, papa, j'ai appris le sens du travail et de la responsabilité. Je voudrais te remercier pour ton amour, ta générosité, ta compréhension... Ton soutien fut une lumière dans tout mon parcours. Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime et le respect que j'ai toujours eu pour toi.

Ce modeste travail est le fruit de tous les sacrifices que tu as déployés pour mon éducation et ma formation. Je t'aime papa et j'implore le tout-puissant pour qu'il t'accorde une bonne santé et une vie longue et heureuse.

A MA TRÈS CHÈRE MÈRE : EL MRABET KACEM Najat.

Autant de phrases, aussi expressives soient-elles, ne sauraient montrer le degré d'amour et d'affection que j'éprouve pour toi. Tu m'as comblée avec ta tendresse et affection tout au long de mon parcours. Tu n'as cessé de me soutenir et de m'encourager durant toutes les années de mes études, tu as toujours été présente à mes côtés pour me consoler quand il fallait. En ce jour mémorable, pour moi ainsi que pour toi, recevra ce travail en signe de ma vive reconnaissance et ma profonde estime. Puisse le tout puissant te donner santé, bonheur et longue vie afin que je puisse te combler également.

A TOUTE MA FAMILLE

Aucun langage ne saurait exprimer mon respect et ma considération pour votre soutien et encouragements. Je vous dédie ce travail en reconnaissance de l'amour que vous m'offrez quotidiennement et votre bonté exceptionnelle. Que Dieu le Tout Puissant vous garde et vous procure santé et bonheur.

Remerciements

C'est grâce au soutien et à la collaboration de plusieurs personnes que ce travail de thèse a pu aboutir. À travers ces quelques lignes, je souhaite les remercier.

Je voudrais dans un premier temps remercier, mon Directeur de thèse, Monsieur le Professeur Ali HEFIED pour sa patience, sa disponibilité, ses qualités pédagogiques et scientifiques et sa sympathie. J'ai beaucoup appris à ses côtés et je lui adresse ma gratitude pour tout cela.

J'adresse de chaleureux remerciements à Madame la Professeure, Souad EL AYACHI Directrice du laboratoire de recherche SLLACH, pour son attention de tout instant aux doctorants.

Je remercie énormément les membres du jury qui ont accepté d'examiner et d'évaluer mon travail de thèse.

Je remercie également tous mes professeurs du laboratoire de recherche SLLACH pour leurs encouragements, leur soutien moral et leur désir de voir leurs étudiants réussir.

Mes remerciements sont adressés enfin, à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réussite de cette thèse.

Sommaire

DEDICACES	1
-----------------	---

REMERCIEMENTS.....	2
SOMMAIRE	2
RESUME	13
LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	15
INTRODUCTION GENERALE.....	17
CHAPITRE I : EVOLUTION DIACHRONIQUE ET METHODOLOGIQUE DU FOS ET LES SPECIFICITES DE SON PUBLIC	27
I. parcours historique et méthodologique du FOS	28
I.1.français militaire	28
I.1.1. Naissance	28
I.1.1.2 Description de la méthodologie du manuel de français militaire :	29
I.1.1.2.1. Contexte	29
I.1.1.2.2.contenu	29
I.1.1.2.3. Modalités d'enseignement	30
I.2.Français de spécialité	32
1.2.1. Naissance.....	32
1.2.2. L'approche méthodologique du français de spécialité	34
1.2.2.1. Vocabulaire spécialisé	35
1.2.2.2. Vocabulaire général d'orientation scientifique VGOS	35
1.2.2.3. Dictionnaires contextuels	35
1.2.3. Limites de l'étude	37
I.1.3.L'ère du français instrumental.....	38
I.1.3.1.Naissance.....	38
I.1.3.1.2.Méthodologie.....	38
I.1.3.1.3.Limites de la méthodologie	39
I.4.Français fonctionnel.....	40
1.4.1. Contexte économique et politique.....	40
1.4.2. Evolution méthodologique	40

1.4.3. Les critiques	43
I.5.FOS.....	43
I.1.5.1.Origine du FOS.....	44
I.1.5.2.1. Diversité du public FOS	45
I.1.5.2.2. Besoins spécifiques du public	45
I.1.5.2.3. Temps limité consacré à l'apprentissage	46
I.1.5.2.4. Rentabilité de l'apprentissage du FOS	46
I.1.5.2.5.Motivation des publics	46
I.6.Français langue professionnelle FLP.....	48
I.6.1.Contexte économique politique	48
I.1.6.2.Activités didactiques du FLP	49
I.1.7.Français sur Objectifs Universitaires FOU	50
I.1.7.1.La diversité des disciplines universitaires	50
I.1.7.2. Les besoins spécifiques	51
I.1.7.3. Le temps limité consacré à l'apprentissage.....	51
I.1.7.4. La rentabilité de l'apprentissage du FOU	52
I.1.7.5. La motivation des publics	52
I.1.7.5.1.La composante linguistique	52
I.1.7.5.2.La composante méthodologique	52
I.1.7.5.3.La composante disciplinaire	52
II Elaboration des programmes de FOS et cadre conceptuel	53
II.1.L'identification de la demande de formation.....	54
II.2. Analyse du public	55
II.2.1.Qui ?	56
II.2.2.Pourquoi ?	56
II.3.Analyse des besoins	57
II.3.1.Comment recenser les besoins ?	58
II.3.2.1.Composante lexicale, morphosyntaxique, phonologique ;Question des registres de langue :	58
II.3.2.2.Composantes extralinguistiques	60

II.4- Le recueil des données authentiques et leur analyse.....	60
II.4.1.Les discours professionnels authentiques : source d'information pour l'informateur	60
II.4.2.Les données authentiques : supports d'activités didactiques :.....	62
II.4.3.L'apport du multimédia : vers une plus grande autonomisation	63
4.4- Le recours à l'analyse du discours	64
II.5. élaboration des activités.....	68
II.5.1.Conditions nécessaires à l'élaboration d'un cours de FOS :	68
II.5.2. Types d'exercices et FOS.....	70
II.5.3.Simulation et FOS.....	70
II.6.Le cadre juridique de l'exercice de la profession : les questions de déontologie :.....	71
II.6.1.La compétence interculturelle.....	71
II.6.2.L'élaboration de référentiels et de portfolios.....	73
II.6.2.1.Le CECRL : de la pratique à la norme	73
II.6.2.2.Les référentiels de compétences.....	74
II.6.2.3.Les portfolios européens des langues	74
II.6.2.4.Les certifications en français des professions	75
II.6.3. La question de l'évaluation.....	76
II.7. Tableau récapitulatif de l'évolution diachronique et méthodologique du FOS.....	76
CHAPITRE 2 : LE FRANÇAIS MEDICAL ET.....	81
PHARMACEUTIQUE : ÉTAT DES LIEUX ET PRINCIPALES CARACTERISTIQUES	81
I. le français médical.....	82
I.1.avant le protectorat	82
I.1.1. La formation classique des médecins au Maroc : état des lieux	83
I.2. durant le protectorat	87
I.3.la fin du protectorat	88
II. le français pharmaceutique	91
II.1.origine de la discipline	92
II.2.état des lieux de la discipline au Maroc	93
III. caractéristiques de la terminologie médicale	94

III.1. Etymologie.....	94
III.1.1. Mots d'origine latine.....	94
III.1.2. Mots d'origine anglo-saxonne :	96
III.2. Genre	97
Il importe de souligner que la même règle s'applique pour les entités chimiques.	98
III.3. Titre et fonctions.....	98
III.4. Genre et sexe.....	99
III.5. Mots désignant un ensemble de personnes militantes.....	99
III.6. Singulier ou pluriel ?	99
III.7. Bibliographie	100
III.8. Littérature médicale.....	100
III.9. Paronymes et pléonasmes.....	101
III.10. Solécisme.....	101
III.11. Préfixes, suffixes et racines	101
III.12. Majuscules.....	116
III.13. L'accent circonflexe.....	117
III.14. Trait d'union.....	117
III.15. Eponymes	117
III.16. Abréviations, sigles et acronymes	118
CHAPITRE 3 : E-LEARNING : DEFINITIONS ET APPROCHES PEDAGOGIQUES	120
I. FOS à distance	122
I.1. Modèle présentiel transmissif ou de l'empreinte	123
I.1.1. Notions de base de la méthode.....	123
I.1.2. limites de la méthode	125
I.2. Approche behavioriste.....	126
I.2.1. Origines et concepts.....	126
I.3. Le constructivisme.....	127
I.3.1 Historique et fondements	127
I.3.2. Limites de la méthode et apports.....	129

II.1.Définitions du E-Learning	130
II.2.Dispositifs du e-learning	132
II.2.1. L'auto-formation pure.....	132
II.2.2.La formation tutorée à distance	133
II.2.3.Le blended learning.....	133
II.3.Le rôle de l'enseignant dans l'e-learning.....	133
II.3.1.Le tutorat synchrone.....	133
II.3.2.Le tutorat asynchrone.....	134
II.3.3.Tutorat passif ou réactif.....	134
II.3.4.Le tutorat actif.....	134
II.4.Bases et conditions de l'enseignement collaboratif	134
II.4.1.Principes de bases	134
II.4.1.1.Mettre en place les fondements de l'éducation de demain :.....	134
II.4.1.2.Naissance d'une nouvelle pédagogie	136
II.4.1.3.Conditions optimales pour un apprentissage réussi et efficace.....	137
II.4.2.Formation des formateurs.....	137
II.4.3.Les capacités qu'un enseignant est tenu d'avoir :	137
II.5.Apports de cet enseignement.....	139
II.5.1.La flexibilité	139
II.5.2.Formation à grande échelle	139
II.5.3.Diffusion rapide.....	139
II.5.4.Continuité de la formation	139
II.5.4.Gestion du temps	140
II.5.5.Aspects financiers	140
II.6.Difficultés du e-learning.....	141
II.7.Evaluation.....	141
II.8.notre modèle conceptuel.....	144
II.8.1.Définition et objectifs	144

CHAPITRE IV : ETUDE DE CAS : LE FRANÇAIS MEDICAL SUR LA PLATE-FORME MOODLE DE L'USMBA DE FES154

I. demande de la formation	156
I.1.Contexte de la formation	156
I.2.Echantillonnage	157
II. Analyse qualitative et quantitative des données :.....	159
II.1.Les résultats des statistiques descriptives	159
II.1.1.La structure sociodémographique de l'échantillon	159
II.1.3.Enseignants et e-learning.....	163
II.1.4.la retranscription du discours pour une crédibilité reconnue	170
II.1.5.Analyse du contenu par la matrice à groupement conceptuel.....	179
II.2. résultats du questionnaire étudiant	155
II.2.1. informations générales	155
II.2.3.rapport au FOS	161
II.2.4.rapport à l'outil informatique.....	168
II.2.5.l'apprenant et la formation collaborative.....	173
III. Analyse des besoins langagiers.....	182
IV. élaboration du cours FOS : le français médical :	190
IV.1. présentation du corpus :.....	190
IV.1.1.présentation globale du corpus.....	190
IV.1.2.structure du manuel	191
IV.1.3.structure d'une séquence didactique.....	192
IV.1.4.objectifs du cours.....	192
IV.1.5. Intérêt de la séquence préliminaire	193
IV.1.5.1. Pourquoi une séquence préliminaire	193
IV.1.5.1.2 Présentation des résultats.....	194
IV.1.5.1.2.1. Taux de complétude	194
IV.1.5.1.2.3.résultats de l'activité de langue	195
IV.1.5.1.2.4.résultats de l'activité de l'oral.....	195

IV.1.5.1.2.5.résultats de l'activité de l'écrit.....	197
IV.1.6.programmation de l'arrêt-bilan	197
IV.1.7.L'évaluation.....	199
IV.1.7.1. l'évaluation diagnostique	199
IV.1.7.2.l'évaluation formative	199
IV.1.7.2.1. définition et objectifs	199
IV.1.7.2.2.présentation des résultats de la première évaluation formative	200
IV.1.7.3. Evaluation sommative	200
IV.1.7.3.1. Définitions et objectifs	200
IV.1.7.3.2.Présentation des résultats.....	201
IV.1.8.Ressources didactiques employés.....	201
IV.1.8.1.supports du cours	203
IV.1.8.2.chaine éditoriale	206
IV.1.8.3.questions à choix multiples	207
IV.1.8.4.serious game	208
IV.1.8.5.autres (paquetages SCORM)	210
IV.1.9.thèmes	211
IV.1.11.l'approche actionnelle	213
IV.1.12.compétence de la communication	214
IV.1.13.adéquation au CECRL	215
IV.1.14.autres caractéristiques du cours	220
IV.2.Description d'une séquence-type.....	224
IV.2.1. Activité de lecture.....	226
IV.2.1.1 La compréhension de l'écrit	227
IV.2.1.2.Analyse et discussion.....	227
IV.2.2.activité de langue.....	227
IV.2.3.Activité de l'oral.....	232
IV.2.4.Activité de l'écrit	236
V. Présentation de la plate-forme Moodle.....	239

V.1.Définitions.....	239
V.2.Principales caractéristiques et avantages.....	239
V.3. Communiquer au sein de la plate-forme.....	244
V.3.1. Attribution des rôles.....	244
V.3.2. Sens de la communication.....	246
V.3.3.types de la communication.....	246
V.3.4.Contenu de la communication.....	246
V.4.Cahier des charges.....	247
V.4.1. Missions et objectifs.....	247
V.4.2.Sélection des ressources.....	247
V.4.2.1. Qualités techniques.....	247
V.4.2.2.Qalités pédagogiques.....	247
V.4.3.Porteurs du projet.....	248
V.4.3.1. Etablissement(s) :.....	248
V.4.3.1.1. Contributeur.....	248
V.4.3.1.2. Identification du dispositif.....	248
V.4.3.1.2. Public.....	249
V.5.Aspects pédagogiques et dispositif d'apprentissage.....	250
V.5.1. Objectifs pédagogiques.....	250
V.5.2. Références bibliographiques principales.....	250
V.5.3. Utilisation recommandée :.....	251
V.5.4. Pré-requis.....	252
V5.5.Ressources matérielles ou logicielles requises.....	252
V.6.Type de scénario pédagogique dans lequel s'insère la ressource.....	252
V.7.Les acteurs et leurs rôles.....	253
V.1. Enseignant- Tuteur.....	253
V.7.1.Fonction pédagogique.....	253
V.7.2. Fonction administrative.....	254
V.7.3.Fonction technique.....	254

V.7.4.Fonction sociale	255
V.8.Le scénario pédagogique	257
V.8.1.Scénario d'apprentissage.....	258
V.8.2.Scénario d'encadrement :.....	259
V.8.3.Scénario d'utilisation	259
V.8.3.1.Déroulement.....	260
CHAPITRE V : EVALUATION DE LA PLATE-FORME.....	266
I. L'évaluation selon le modèle de kirkpatrick.....	267
I.1.Purquoi une évaluation du FOAD ?	269
II.2. Evaluation des quatre niveaux :.....	270
II.2.1. Les réactions.....	270
II.2.1.1.Objectifs et intérêts	270
II.2.1.2. Résultats de l'étude confirmatoire (quantitative) en aval	270
II.2.1.3.Commentaires	279
II.2.2. Les apprentissages	279
II.2.3.Le transfert des connaissances	280
II.2.4.Les résultats.....	281
II.3.Limites de l'étude :	282
II.4.2.Apprentissages.....	283
II.4.3.Le transfert des connaissances	283
II.4.4.Résultats.....	284
I.4.4.1.Résultats de l'étude exploratoire via l'Analyse en Composante Principale	285
2. Indice de Kaiser-Meyer-Olkin et du Test de sphéricité de Bartlett.....	285
3. Analyse de corrélation et de la normalité des distributions des données	292
3.1 Relations bi variées à travers le test de corrélation	292
4. La modélisation par les équations structurelles :.....	304
4.1 La modélisation en équations structurelles de la relation entre les variables explicatives et les variables à expliquer	304
5. Les résultats de l'effet médiateur de la variable « Attraction cognitive du l'e-learning ».....	314
6. Les résultats de l'intégration des variables de contrôle	322
7. Recommandations.....	340

8. Réactions	341
8.2. Apprentissages.....	341
8.3. Transfert des connaissances :	341
8.4 Résultats	342
II.4.5.Autres	343
II.4.5.1.bénéfice du confinement.....	343
II.4.5.2.formation d'enseignants Pour le FOS.....	343
II.4.5.3.Evaluation coût-bénéfice	344
II.5.Perspectives	346
II.5.1.La classe inversée : un concept simple aux implications multiples.....	346
II.5.1.1Le rôle de l'élève « revu » en classe inversée :	346
II.5.1.2.Le professeur renversé	347
II.5.1.3.Le savoir, la connaissance : un statut reconstruit :	349
II.5.2.Vers une approche communicationnelle systémique :	351
II.5.2.2.L'approche économique	352
II.6.réflexions.....	353
II.6.1. Rôle de l'ordinateur dans une FOAD	353
II.6.2.Peut-on dissocier le FOS du FOS dans notre étude ?	354
II.6.3.L'expérience du E-Learning	356
II.6.4.L'enseignant acteur central de sa formation ?.....	358
II.6.5.Des apprentissages "entre pairs" ?	359
II.6.6.l'évaluation de la formation	360
II.6.7.L'expérience singulière de l'élaboration d'un manuel du FOS :	363
CONCLUSION GENERALE	365
BIBLIOGRAPHIE	371
ANNEXES	384
LISTE DES GRAPHIQUES	387
TABLE DES MATIERES.....	454

Résumé

Les étudiants des filières paramédicales rencontrent des difficultés quant à l'appropriation de la langue médicale. En effet, celle-ci représente un technolecte¹ de spécialité, riche et complexe. Notre thèse propose, après une étude de terrain et du public, d'élaborer un manuel destiné aux étudiants para-médicaux premières années sages-femmes de l'Institut de formation aux professions paramédicales ISFPPM de Fès. L'objectif vise à pallier les déficits communicationnels et linguistiques chez ces derniers, à travers une recherche-action.

Ainsi, la didactique des langues, spécialement le français sur objectifs spécifiques (FOS) constitue une solution envisageable pour notre public. Le suivi de la méthodologie du FOS, des quatre champs de compétences requises par le CECRL, a permis de mener à terme cette recherche.

La formation a été assurée via la plate-forme Moodle de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès. Cette formation a fait l'objet d'une évaluation à distance à travers le modèle de Kirkpatrick² pour vérifier l'efficacité et la rentabilité de cette formation.

Mots-clés : didactique du FOS, CECRL, Formation à distance, plate-forme, évaluation.

Abstract:

Students in paramedical fields encounter difficulties in acquiring the medical language. Indeed, it's a specialized technolecte, rich and complex. Our thesis proposes, after a study of the field and the public, to develop a manual for paramedical first year midwifery students of the ISFPPM Paramedical Training Institute in Fez. With the aim of compensating for communicational and linguistic deficits among those, through action research.

Thus, the didactics of languages, especially French on FSP Specific Purposes is offered as a solution for our audience. We followed the methodology of the FSP, of the four fields of competence required by the CEFR, in order to carry out this research.

The course was taught through the Moodle platform of the Sidi Mohamed Ben Abdellah University, FLSH DM de Fez. Finally, we evaluated distance training through the Kirkpatrick model to verify the effectiveness and cost-effectiveness of this experience.

Key words: didactic of FSP, CEFR, distance learning, platform, evaluation.

¹Le technolecte est définie par le professeur Leila MESSAOUDI : « Un technolecte peut être défini comme un savoir-dire verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat, un savoir ou un savoir-faire », cité dans Leila Messaoudi, *L'étude des technolectes : quel intérêt pour le Maghreb ? in Le français à l'université*, 18-03 | 2013, Mise en ligne le: 26 septembre 2013, consulté le: 22 mai 2021.

²Visitez le site : kirkpatrickpartners.com pour plus d'informations.

Liste des abréviations et acronymes

ACP : Analyse en Composante Principale

CBT :Computer Based Training= CD ROM

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CEFR : Cadre Europeen Framework of Reference for Languages

COOC:Corporate Online Open Course.

CREDIF : Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français

CU : Compétence Universitaire

DFI : Didactique du Français et Interculturalité

DGLF : Délégation Générale de la Langue Française

EAD : Enseignement à Distance

E-Learning: Electronic-Learning

EST : Ecole Supérieure de Technologie

FDS : Français de Spécialité

FF: Français Fonctionnel

FG: Français Général

FI: Français Instrumental

FLE: Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue de Spécialité.

FM: Français Militaire ou Français Médical

FOAD : Formation par Ordinateur Assistée à Distance

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques.

FOU: Français sur Objectifs Universitaires

FSP : Français de Spécialité

FSP : French for Specific Purposes

FST: Français Scientifique et Technique

IFCS : Institut de Formation aux Carrières de Santé

ISFPPM : Institut Spécialisé de Formation aux Professions Para-Médicales.

ISPITS : Institut Spécialisé de Professions Infirmières Techniques de Santé

ISTA : Institut Spécialisé de Technologie Appliquée

LMS: Learning

LSP : Langue de Spécialité

MOOC: Massive Open Online Course

MOODLE: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

NTE : Nouvelles Technologies d'Enseignement

PDF : Portable Document Format

PPT : Power Point

QCM : Questions à Choix Multiples

RC : Réponse Conditionnée

SF : Sage-Femme

SCORM:Sharable Content Object Reference Model

SGAV : approche Structuro-global audio-visuelle

SN : Stimulus Neutre

TIC : Techniques d'Information et de Communication

USMBA : Université Sidi Mohamed BenAdbellah

VGOS : Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique

Introduction générale

A partir du XXème siècle jusqu'à nos jours, le monde vit des changements dans tous les secteurs de la vie : économique, social, culturel, ainsi que linguistique. Au niveau linguistique, l'accompagnement de ces changements requiert la maîtrise de la langue.

De nos jours, s'approprier une seule langue se révèle insuffisant. Comme l'affirme Hani Qotb « (...) *apprendre une langue étrangère est un atout considérable dans un monde marqué par ses mutations permanentes* »³. Le besoin de communiquer avec différentes nations du globe exige la maîtrise de plusieurs langues, il s'agit désormais d'une obligation dans notre contexte actuel. Selon Moeschler et Reboul, « *la langue est probablement d'abord et avant toute chose, un outil de représentation et de transmission de connaissances et d'informations* »⁴. La langue permet en effet, de communiquer les idées, d'interagir avec l'autre, de témoigner de ses sentiments, etc. En d'autres termes, les objectifs pragmatiques priment dans l'apprentissage d'une langue.

Dans ce contexte de mondialisation, le Maroc ne fait pas exception. En effet, le paysage linguistique au Maroc s'avère unique, riche et complexe. Il résulte d'un métissage de langues locales et étrangères. Le Maroc se veut multilingue, voire multiculturel. Parmi ces langues, évidemment, figure la langue française. Celle-ci possède un statut privilégié, et se trouve éditée langue seconde⁵ après la langue arabe. « *Il s'agit d'une langue fonctionnelle qui continue d'intervenir dans plusieurs champs de la vie socioéconomique ainsi que dans la diffusion du savoir scientifique et technologique* »⁶. Le français détient le statut de langue fonctionnelle grâce à son rôle culturel, et instrumental. Elle accorde à l'apprenant l'accès au savoir technique et scientifique, contribue à la recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales, et continue à faire couler de l'encre en termes de production littéraire⁷.

En dépit de son statut privilégié, la langue française pose difficulté aux apprenants marocains lors de l'enseignement/apprentissage de cette langue.

³ Hani QOTB, Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médité par Internet, Thèse Science du langage, Université Montpellier III – Paul Valéry, Paris : Publibook, 2008, p 9, (en ligne) < <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document> > consulté le 23/04/2021.

⁴ MOESCHLER, Jacques, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris : Armand Collin, 1996, p. 17

⁵ Moulay Mohamed TARNAOUI, *le FLE et le système scolaire, quel (s) statut (s) en didactique des langues au Maroc ?* in Francisola 1, décembre 2016, p 154-162.

⁶ Taoufik MAJDI, *Le paysage linguistique marocain*, in Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ?4/2009, p. 4.

⁷ Fouzia BENZAKOUR, *Français de référence et français en usage au Maroc. Une adéquation illusoire : l'exemple de l'écart lexical*, in Actes du Colloque International « Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept » (organisé par le groupe de recherche Valibel Louvain-La-Neuve, 3-5 novembre 1999, Cahier de l'Institut de Linguistique de Louvain, [i:i éd. Peeters, Leuven, 2001.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques universitaires s'opère principalement en français. L'étudiant marocain, qui, jusqu'au baccalauréat⁸, a reçu un enseignement arabisé de toutes les matières y compris les matières scientifiques, se retrouve, en milieu universitaire, contraint à une double charge : celle d'apprendre la matière scientifique, et celle d'acquérir la langue véhiculant ce savoir technique, ou encore, le français spécifique. Cette situation constitue une entorse, voire un hiatus linguistique visible à travers la discontinuité dans l'enseignement des langues dans les deux cycles. Le chercheur Moussa CHAMI avait déjà décrit la situation comme suit :

« Il n'y a pas de publications relatives à ce sujet, mais il ressort de certaines études effectuées sur le terrain que la majorité des élèves marocains qui accèdent aujourd'hui à l'Université ont une connaissance très approximative de la langue française aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Beaucoup d'entre eux éprouvent d'énormes difficultés à poursuivre leurs études supérieures dans cette langue [...] Selon les statistiques de l'Enseignement supérieur, environ 50% des étudiants inscrits en première année quittent l'Université au cours du premier cycle sans diplôme et la moyenne du nombre d'années d'études pour obtenir une licence est de 9.3⁹».

L'impact criard de la langue française dans le cursus post-baccalauréat pour l'étudiant marocain représente une situation inquiétante. En moyenne, celui-ci commençait l'apprentissage du français en 3^{me} année du primaire (actuellement à partir de la 1^{ère} année du primaire) jusqu'au baccalauréat. Or, l'apprentissage des matières scientifiques se réalisait en arabe (actuellement en français et arabe). La langue dans ce cas, constitue un obstacle pour l'apprenant : il constitue l'outil par lequel il peut atteindre le savoir dans le domaine de sa spécialité universitaire, ou post-baccalauréat en général. Ces étudiants se retrouvent confrontés au début de leur cursus universitaire (pour une visée professionnelle ou estudiantine), à des situations complexes : par exemple, lire de la documentation en langue française, en vue de préparer un cours ou un exposé dans cette langue, écouter un cours magistral, comprendre l'énoncé d'un problème ou bien résumer un cours. Ils doivent également produire un écrit dans cette langue, et se trouvent donc dans l'incapacité de construire des connaissances dans leur domaine via cette langue.

⁸Leila MESSAOUDI, *La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc. Pour un bilinguisme intégré*, in « Les technocrates au Maghreb : éléments de contextualisation », laboratoire langage et société CNRS-URAC 56, 2013, AUF, p : 116-117

⁹ Moussa CHAMI, *Quel français aujourd'hui à l'université marocaine ?* In Revue Langues et Littératures, Vol XVIII, 2004, pp. 63-69.

Il en résulte une demande naissante en français sur objectifs spécifiques (FOS), pour subvenir aux besoins propres à cette tranche d'étudiants, qui ne souhaitent pas apprendre Le français mais DU français¹⁰. En d'autres termes, ils désirent apprendre du français technique propre au domaine enseigné, et donc au domaine professionnel. Ces caractéristiques et bien d'autres font partie des caractéristiques des besoins du public du FOS. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons au FOS, plus précisément dans le domaine médical.

Notre sujet de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FOS. Celui-ci est défini par Binon¹¹ et Carnu¹² comme :

« une notion purement linguistique utilisée depuis les années 1960 pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication orales ou écrites, qui impliquent la transmission d'une information, d'un champ d'expérience particulier, d'une discipline, d'une science d'un savoir –faire, lié à une profession déterminée ».

Née en 1960, cette notion linguistique se démarque du français général par l'objectif de l'apprentissage qui a trait à une profession, ou à un domaine d'exercice donné.

Catherine CARRAS définit le FOS pour sa part comme « (...) un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs.¹³ ». En effet, bien que le FOS soit destiné à apprendre du français relatif à un domaine d'exercice prédéterminé, il pose des problèmes méthodologiques. Il s'agit d'un domaine qui obéit à la loi de l'offre et de la demande du public. Or, ce public apparaît cosmopolite, il en résulte que le formateur ou le concepteur se trouve toujours confronté à une nouvelle situation, un défi permanent, celui de préciser le contexte, la situation d'enseignement, l'approche à adapter, les pratiques, les dispositifs, et autres notions à mettre au point selon ce public.

Tauzin B. explique ainsi que : « *Le FOS ce n'est pas enseigner Le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français « Pour ». C'est du français pour travailler - pour les uns - et pour suivre des études pour les autres.*¹⁴ ». A cet effet, Le FOS se distingue par un choix sélectif et intervient dans des domaines où la langue générale n'apparaît pas la bienvenue (dans la perspective que le FOS opère selon une démarche spécifique où les apprentissages se focalisent sur des objectifs de communication fonctionnelle, propres à une profession donnée, et qui ne peuvent s'appliquer à une autre situation de communication). Il

¹⁰ Denis LEHMANN, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1993.

¹¹ Jean BINON, *Langues de spécialité : Mythe ou réalité ?*, 1985.

¹² Gérard CORNU, *English or languages for specific purposes, 1985*

¹³ Catherine CARRAS, Patricia KOHLER, Elisabeth SJILYAJI, Jaqueline TOLAS, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, CLE International, 2007, p. 7.

¹⁴ Béatrice Tauzin, *Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition*, table ronde in Les cahiers de l'asdifle - Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? n°14, 2003, p. 82.

s'agit d'un outil qui sert à engager des procédures urgentes et rapides mais efficaces dans le but de remédier à une carence immédiate.

Le FOS s'adresse donc à des publics dont le principal objectif vise à acquérir, rapidement, à une fin utilitaire présente ou future, un capital culturel et langagier. Il consiste ainsi à développer des savoirs, des savoir-faire et des comportements permettant de faire face aux situations de la vie universitaire ou professionnelle en se basant sur le FLE.

Nées dans un contexte colonial, les dénominations du FOS se sont succédé depuis lors, pour accompagner les changements politiques, culturels. Ainsi, l'évolution débute avec le français militaire, en passant par le français de spécialité FS, le français fondamental FF, puis le français scientifique et technique FST, ensuite, le français instrumental FI, suivi du français fonctionnel FF, pour parvenir au français sur objectifs spécifiques FOS en 2000, suivi par le français langue professionnelle en 2007. A ses différentes appellations, s'ajoute plus récemment, le français sur objectifs universitaires FOU. Ces changements marquent méthodologiquement le français, à chaque dénomination correspond en effet, un historique, une méthodologie, des approches, et quelques ouvrages, dictionnaires, et articles publiés afin de le faire régner et perpétuer la nouvelle méthode sur ses prédécesseurs.

Commenté [mm1]: Nées

Commenté [mm2]: Ses

Le FOS met en évidence une situation particulière de l'enseignement-apprentissage des langues, basée sur la demande, un public spécifique, et un résultat en temps limité. L'objectif principal de ce public consiste à s'approprier la langue technique (le technolecte médical dans le cadre de la présente recherche), ainsi que le savoir-faire inhérent à la profession, à savoir la profession paramédicale ou médicale. Le technolecte, s'apparente selon la sociolinguiste L. MESSAOUDI, à « (...) un ensemble d'usages lexicaux et discursifs, propres à une sphère de l'activité humaine. Ainsi, les productions écrites et orales, englobant la terminologie savante, les textes de haute scientificité mais aussi le vocabulaire banalisé et la terminologie populaire viendront se ranger dans le technolecte ¹⁵ ». Appliquée au domaine médical, cette définition renvoie à l'ensemble des usages lexicaux et discursifs, les échanges écrits et oraux, ainsi qu'aux textes de spécialité médicale.

A partir de ce contexte, nous pouvons nous rendre compte de l'importance de l'enseignement/apprentissage du FOS. Celui-ci permet de prendre en considération des situations nouvelles, ainsi que l'usage des technologies de l'information et de la communication TIC, représentant un atout dans le cadre du FOS, en l'occurrence, le français médical. L'élaboration du cours de FOS se doit de respecter les normes dictées par le CECRL.

S'analysant en l'un des meilleurs outils qui ont contribué à la didactique des langues et du français, le Cadre européen commun de référence pour les langues représente : « un outil murement réfléchi, qui s'appuie sur

¹⁵Messaoudi, LEILA, *Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ?* in Revue Meta, Montréal : Presses de l'université de Montréal, 2010, p.134

*un travail de recherche et qui a été l'objet d'un long processus d'élaboration*¹⁶ ». Il constitue la base pour l'élaboration des cours, corpus, séquences, manuels, programmes, références, ainsi que l'évaluation des langues.

Le CECRL marque l'émergence d'une nouvelle pragmatique de la didactique, en conjuguant sur le plan méthodologique la compétence communicationnelle, et la perspective actionnelle.

Ainsi, « *Dans le monde du travail, le terme compétence insiste sur l'action, les savoir – faire / savoir – être, transversaux, collectifs, sur les facultés réflexives plutôt que sur des savoirs. Transporté au monde de l'éducation, le terme compétence signale ce même changement de focalisation des contenus vers le savoir-faire.* ¹⁷ »

Par conséquent, pour mettre en pratique notre thèse, nous avons choisi l'Institut Spécialisé de Formation aux Professions ParaMédicales ISFPPM. L'option sage-femme (classe de 51 étudiantes) a été sélectionnée, car il s'agit d'un domaine que nous connaissons et que nous avons pratiqué. Il apparaît plus judicieux pour un formateur de FOS d'être familiarisé avec le lexique et le savoir-faire du domaine.

Afin de pallier la problématique du temps, rencontrée chez les étudiants de FOS en général, et chez nos étudiants en particulier, nous avons opté pour un E-learning intégral¹⁸.

Ce terme anglophone, datant de 1990, avec la démocratisation de l'internet, peut se traduire en français comme l'apprentissage en ligne, ou la formation en ligne. Ainsi, il se définit comme l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et notamment d'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, et d'autre part, les échanges et la collaboration à distance.

Il constitue à la fois, une opportunité et une solution pour les apprenants. Comment ? Il offre d'abord, une flexibilité incomparable, au niveau de la gestion du temps de formation, où l'apprenant est libre de gérer le temps selon sa propre disponibilité. Ainsi, à partir du moment où l'enseignant dépose le cours sur la plate-forme, l'apprenant possède un accès 7jours/7, 24h/24. Ensuite, la plate-forme permet de déposer diverses sources d'apprentissages : articles, vidéos, paquet SCORM, fichiers PDF, exposés PPT, etc. Enfin, à la différence d'un cours magistral, le formateur peut déposer son cours sur un document électronique, et l'enseigner selon un mode différé. Somme toute, ces avantages comblent parfaitement les besoins du public du FOS, et spécialement, ceux de notre public, à savoir les étudiantes sages-femmes.

¹⁶ Evelyne ROSEN, Claus REINHARDT, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE International, 2010, p. 39.

¹⁷ Jean-Jacques RICHER, *Le cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique*, dans *Le français dans le monde*, n°359, sept./oct., Paris : CLE International, 2008, p. 36-38.

¹⁸ E-Learning intégral est une formation mise à disposition des apprenants intégralement en ligne. Ceux-ci disposent d'une plate-forme mettant les cours à disposition et offrant un suivi pour atteindre les objectifs.

Ce travail de recherche a été motivé principalement par les deux raisons principales. La première c'est la nouvelle culture sociale du numérique, qui ne cesse de régner de jour en jour. La culture numérique, notion bien récente, datant de 1997 où Pierre Levy en a parlé durant son rapport au conseil de l'Europe. Ainsi, il a fourni deux définitions : « *l'ensemble des techniques (matérielles et intellectuelles), des pratiques, des attitudes, des modes de pensée et des valeurs qui se développent conjointement à la croissance du cyberspace* ¹⁹ ».

Avec l'introduction d'Internet en tant que protocole de mise en réseau d'ordinateurs et l'utilisation généralisée d'outils de communication en réseau au début des années 1990, de nouveaux modèles sociaux sont apparus, ils ont affecté la communication à distance et l'apprentissage dans son ensemble entre les enseignants et les élèves dans des systèmes éducatifs. En raison de l'évolution rapide de la technique et de la grande variété de ses modes d'utilisation, les décideurs ont de fortes attentes aujourd'hui quant à l'introduction des machines dans le système éducatif. En conséquence, de nombreux plans et programmes importants visant à généraliser l'utilisation de la technique dans les établissements d'enseignement et de formation ont été mis en œuvre, souvent complétés par un accompagnement informatique des enseignants et des étudiants.

La deuxième raison, c'est d'avoir vécu l'expérience d'être une étudiante à l'Institut de Formation aux Carrières de Santé IFCS, actuellement appelé Institut Supérieur de Formation des Professions Infirmières et Techniques de Santé ISPITS. Fraîchement bachelière scientifique, en dépit d'un enseignement au préalable de connaissances basiques en terminologie et en sémiologie du domaine, sous forme de mot et son équivalent, sans aucune contextualisation. Il nous a été difficile de suivre les apprentissages durant la première année. C'était un constat exprimé de l'unanimité d'un groupe d'étudiantes issues de différentes options, bachelières, universitaire : nous étions toutes dans le même embarras.

De même, notre formation du master Didactique du Français et Interculturalité DFI nous a donné la base nécessaire pour la conception d'un module pédagogique. Ayant reçu des cours en ingénierie de formation, et en conception de séquences pédagogique, notre mémoire du master se limitait à la confection d'une seule séquence didactique destinée aux étudiants paramédicaux. Ce projet de recherche continue sur la même lignée, mais avec une recherche plus approfondie et des perspectives plus étendues.

Ce sont, principalement, la curiosité, l'achèvement d'un projet personnel et l'actualité du sujet qui nous ont vraiment motivées à conduire ce travail et qui ont entretenues en nous la volonté d'aller jusqu'au bout. Notre objectif est de contribuer à éclairer certains points et attirer l'attention sur les acteurs impliqués dans l'enseignement à distance (EAD) sur les bienfaits de celui-ci sur un public à besoins spécifiques du FOS, en l'occurrence les étudiants en médecine ou en para médecine.

¹⁹ Pierre LEVY, *Les technologies de l'intelligence: l'avenir de la pensée à l'ère informatique.*, 1990. LEVI-STRAUSS. La Pensée sauvage. Paris: Plon, édition la découverte, 1962, 389p.

Notre thèse s'inscrit dans le domaine des sciences du langage, plus précisément la didactique des langues. Ce travail se propose donc de répondre à la question-problématique pivot :

Dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage à distance du FOS permet de pallier le déficit linguistique et communicationnel chez les étudiants relevant des carrières de la santé ?

De cette problématique découlent plusieurs questions de recherche, auxquelles nous répondrons tout au long du travail de recherche :

1. Quel est le parcours historique et méthodologique du FOS ?

Dans une perspective diachronique, le parcours historique et méthodologique d'un concept, en l'occurrence, le FOS, offre la possibilité de suivre, de justifier et d'accompagner ses aléas, ses différentes approches, ses difficultés, les solutions apportées, les échecs ainsi que les réussites. Certainement, ces dernières permettront à la présente recherche de prospérer.

2. Quels sont les spécificités des publics du FOS ?

Comprendre les spécificités des publics du FOS vise à aider à subvenir concrètement, en termes d'objectifs opérationnels, aux besoins exprimés par nos étudiants.

Dans ce cadre, nous avons collecté les données de notre public à travers un questionnaire destiné aux étudiants, et un guide d'entretien à l'attention des enseignants.

3. Comment élaborer un cours de FOS pour un public spécifique ?

La méthodologie d'élaboration d'un cours ou manuel de FOS nous aiderait dans notre propre démarche de conception d'un cours composé de plusieurs séquences pédagogiques destiné au public spécifique paramédical. En ce sens, nous avons élaboré un cours de FOS destiné aux sages-femmes, en première année (voir le manuel).

4. Quel est le cadre conceptuel ?

Connaître le cadre conceptuel de l'exercice de l'enseignement/apprentissage de FOS permet de disposer d'un éclairage quant aux pratiques enseignantes pertinentes pour ce type d'enseignement spécifique, à savoir le CECRL, qui est la référence pour tout cours de FOS.

5. Quel est l'historique de l'enseignement de la médecine et de la pharmacie au Maroc ?

Connaître l'histoire de l'enseignement de la médecine et de la pharmacie au Maroc, vise à mettre en lumière les caractéristiques de la situation actuelle afin d'y apporter des réponses, et de pouvoir agir.

6. Quel sont les spécificités du technolcte médical ?

Connaître les spécificités du technolcte médical vise à comprendre en premier lieu, les raisons de sa perception complexe par les étudiants, ensuite, pour dans un second lieu, nous servir de matière première afin d'élaborer le manuel destiné à nos étudiants.

7. Quelle solution adopter pour rendre l'enseignement/apprentissage du FOS plus efficace ?

Afin de répondre aux besoins de nos étudiants, nous avons proposé d'entreprendre une étude expérimentale, dans une perspective hypothético-déductive, et de dispenser l'enseignement à distance, afin de prendre en compte les spécificités de ce public, et notamment, de contrer le paramètre lié au temps limité.

8. Comment mettre en application notre approche du français médical à distance ?

Nous avons élaboré un manuel de français médical, destiné à nos étudiants, à travers la plate-forme Moodle de notre faculté Sidi Mohamed Ben Abdellah. Ceci permettra de pallier le problème du temps limité, car l'étudiant peut disposer du cours à volonté, et aussi, bénéficier d'un cours fait sur mesure, destiné aux étudiants paramédicaux option sage-femme.

9. Comment évaluer nos apprenants ? Et comment évaluer l'efficacité de la globalité de la formation ?

Pour évaluer nos apprenants, nous avons suivi la méthodologie du FOS, à savoir l'évaluation diagnostic, l'évaluation formative, et l'évaluation sommative.

Quant à la formation dans sa globalité, nous avons recouru à un questionnaire de fin de formation, puis nous avons comparé les résultats de l'évaluation diagnostique et ceux de l'évaluation sommative (l'input et l'output), ainsi que le calcul de l'ACP.

Afin de répondre à cette problématique, ainsi qu'aux questions de recherche, nous avons mis en place le plan répondant à ces questions de recherche en cinq chapitres.

Le premier chapitre, intitulé : FOS : diachronie et méthodologie/spécificités des publics du FOS, vise à décrire le parcours historique et méthodologique, en partant du français militaire jusqu'au FOU de nos jours. Un exposé des appellations, approches, et des difficultés et principaux ouvrages publiés est ainsi réalisé.

Le chapitre présente également les caractéristiques des publics du FOS, et la méthodologie de l'élaboration d'un cours de FOS. Ce chapitre répond ainsi aux quatre premières questions de recherche autour du FOS. Il

importe de préciser ici l'exigence selon laquelle ce cours doit répondre aux normes édictées par le CECRL, que nous allons définir et décrire de même.

Le deuxième chapitre, s'intéresse à l'histoire du français médical et pharmaceutique au Maroc. L'histoire de la médecine et de la pharmacie au Maroc, en particulier le volet enseignement de la discipline sont exposés ici. Il conviendra dans ce cadre, d'envisager les spécificités de ce lexique de spécialité, justifiant sa richesse, sa complexité, et aussi, le besoin exprimé par les étudiants. Ce chapitre répondra à la sixième question de recherche.

Quant au troisième chapitre, il décrit les assises théoriques et pédagogiques du FOS à distance. Nous nous attachons à définir l'e-learning, ses objectifs, ses méthodes, ses applications sur le FOS, dans un contexte de la pédagogie principalement constructiviste de Piaget, où l'apprenant constitue le centre de l'apprentissage. Ce chapitre répond à la septième question de recherche.

Le chapitre quatre justifie la demande de la formation. A travers une analyse qualitative et quantitative du questionnaire destiné aux étudiantes et du guide d'entretien des enseignants, nous allons présenter les résultats. Puis nous allons décrire globalement le corpus. En guise d'exemple, nous allons décrire la séquence III nommée « la gestion médicale » pour mettre en exergue notre méthodologie. Ensuite, nous allons décrire la plate-forme contenant notre cours, le cahier de charges conséquent. Sans négliger le rôle des différents acteurs dans cet apprentissage, et le scénario pédagogique.

Pour mettre en application notre recherche-action, le chapitre cinq présente l'étude de cas de notre thèse, à savoir l'enseignement à travers la plate-forme Moodle de notre faculté faculté des Lettres et Sciences Humaines Dher Mehraz de Fès, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah. En ce sens, nous allons décrire le manuel « Français Médical » ; la plate-forme et la méthodologie adoptée.

Suivant une démarche hypothético-déductive, nous partons de l'hypothèse postulant qu'un enseignement/apprentissage adéquat, sur mesure, basé sur la collecte et l'analyse des données, et la conception d'un programme de formation spécifique, médié par internet selon le mode d'un E-learning intégral, en utilisant des ressources authentiques, peut agir positivement sur l'apprentissage du FOS chez nos apprenants.

Ainsi nous avons suivi une formation spécialisée dans la création de plateforme et dans la création de scénarios pédagogiques (EST de Fès). Suite à laquelle, nous avons inséré graduellement le corpus de notre étude sur cette plateforme.

Le corpus formé représente le fruit d'une recherche-action, basé sur l'analyse et la collecte de données selon la méthodologie du FOS et fondée sur les quatre champs de compétences requises par le CECRL. Il se compose de douze séquences pédagogiques, une évaluation diagnostique, deux évaluations formatives, et une évaluation sommative. Pour consolider et renforcer les acquis de nos apprenants, nous avons démarré

par une séance de consolidation, appelée séquence préliminaire, puis nous avons entamé l'enseignement e-Learning intégral dispensé via la plateforme. Un arrêt-bilan a été programmé après six séquences, marquant la fin d'une période, (équivalant à un semestre d'une année universitaire). Le tutorat s'est opéré en temps synchrone et asynchrone.

L'enseignement a duré une année universitaire, durant laquelle, il importe de le souligner, la période de confinement a beaucoup aidé les apprenants à suivre la formation en raison d'une plus grande disponibilité en termes de temps.

Notre corpus s'avère varié, riche et recourt à différentes ressources : dictionnaires, articles de spécialités, documents authentiques, etc., afin d'assurer un bénéfice maximal des atouts d'une langue de spécialité enseignée à travers un dispositif à distance.

Finalement, le dernier chapitre consiste à évaluer l'efficacité de la formation.

Ce chapitre vise à décrire objectivement, en termes de résultats obtenus, selon le modèle de Kirkpatrick, éponyme de l'évaluation de la formation à distance, les quatre niveaux à savoir : les réactions, l'apprentissage, le transfert des connaissances, et les résultats.

Enfin, la présente recherche se conclut par un exposé des limites, des obstacles rencontrés durant l'élaboration de cette recherche-action, ainsi que des différentes recommandations et perspectives prometteuses, que cette recherche ouvre pour d'autres chercheurs en didactique des langues, en FOS ou en E-Learning.

Chapitre I : Evolution diachronique et méthodologique du FOS et les Spécificités de son public

Dans l'objectif de rendre compte des aspects théoriques et méthodologiques encadrant notre thèse, nous allons prendre part, pour point de départ, de l'évolution historique du FOS, des différentes méthodologies alternées, des approches pédagogiques, des multiples ouvrages et dictionnaires publiés, qui ont, désormais enrichi la bibliothèque du FOS. Cet historique, en effet, fait du FOS sa spécialité et sa diversité, et explique son état actuel. Mais, aussi des limites et critiques qui lui ont été portées et qui ont entravé l'évolution d'une « appellation » en faveur d'une autre.

De même, nous allons décrire dans ce chapitre les caractéristiques du public du FOS, qui font de celui-ci une exigence, voire une urgence pour ce type d'enseignement, à savoir le CECRL, avec ses implications et ses recommandations.

I. parcours historique et méthodologique du FOS

Selon Holtzer, « *La perspective historique, en explorant les évolutions sur un temps plus large, permet de dégager les continuités sous les ruptures, qui sont rarement aussi radicales qu'on le dit, de renouer des liens entre le passé et le présent qui n'en est que la suite* »²⁰.

Notre présent est donc le fruit du passé, et au-delà des cassures dans l'échelle du temps, il convient de créer des ponts de connaissance, dans l'optique d'expliquer un certain nombre de faits. Cela s'applique également au français de spécialité. Il importe de mettre en exergue les différentes étapes de son évolution.

Depuis son émergence dans les années vingt du siècle précédent, du français militaire au français sur objectifs universitaires (FOU), il convient de recenser l'évolution méthodologique et historique du français de spécialité. Le français sur objectifs spécifiques (FOS), retiendra plus particulièrement notre attention. L'objectif consiste à mieux cerner ses caractéristiques, les besoins de son public, les différentes méthodologies, les manuels, les dictionnaires, les événements décisifs durant ce parcours et enfin, les spécificités discursives qui aident les spécialistes à exceller dans ce domaine qui ne cesse d'évoluer.

I.1. français militaire

I.1.1. Naissance

Le français militaire émerge au cours des années 1920. Il s'agit du tout premier ouvrage nommé : « Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes » publié en 1927. L'année suivante, la deuxième partie du même ouvrage fait l'objet d'une publication chez le même éditeur.

Le français enseigné dans ces deux ouvrages renvoie, du point de vue académique, au « français militaire ». La commission de rédaction présidée par le général Monhoren, alors membre du Comité consultatif de défense des colonies, comprend également un colonel, deux médecins militaires de l'Inspection générale du service de santé des colonies, quatre chefs de bataillon et un lieutenant. La commission de rédaction détermine les objectifs visés par ce type d'apprentissage spécifique, destiné aux troupes indigènes :

²⁰ Gisèle HOLTZER, *Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques*. Le français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, le français dans le monde, Recherche et applications, 2004, p : 8.

«L'expérience a montré que, pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant, d'ailleurs, après leur retour à la vie civile, contribuer au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels »²¹.

Donc, l'objectif de cet enseignement consiste dans l'enseignement du lexique militaire, pour des besoins de communication professionnelle, sans viser pour autant, un apprentissage global de la langue.

La première partie de ce règlement s'adresse aux tirailleurs, la seconde s'adresse aux engagés, aux rengagés et aux cadres.

I.1.1.2 Description de la méthodologie du manuel de français militaire :

I.1.1.2.1. Contexte

Le besoin exprimé par les nouveaux militaires recrutés, étrangers, ressenti par les supérieurs militaires et leur direction, se trouve à l'origine de la conception de ce manuel. Il s'agit d'un public bien déterminé de militaires dont le français constitue une langue étrangère.

L'objectif consiste à faire apprendre, mémoriser un bon nombre de mots par séance (soit, une douzaine approximativement). L'enseignement s'avère dispensé, non par des professeurs qualifiés, mais le personnel militaire qui dispense cet apprentissage, par défaut, des lieutenants et des sous-lieutenants. De façon à les aider dans leurs fonctions, ceux-ci se voient délivrer une formation visant à leur inculquer « **comment enseigner** », eu égard au fait qu'ils ne sont pas des professionnels du domaine de l'éducation. De même, des instructions figurent sur le livre à l'intention de l'enseignant, afin de lui faciliter la tâche.

Les enseignements se déroulent durant la période où les militaires apparaissent le moins fatigués, donc plus disposés à apprendre et à assimiler ; autrement dit, en évitant les horaires après le repas ou les entraînements excessifs

I.1.1.2.2.contenu

L'ouvrage contient 60 leçons, toutes centrées sur la vie à la caserne. Les leçons 1 à 17 abordent les thèmes suivants : le corps humain, l'idée de droite et de gauche, les verbes de mouvement, les effets de l'habillement, le paquetage, les appellations, les grades, le salut, la promenade dans le casernement, l'état militaire et la visite d'officiers. Les leçons 21 à 27, ont trait aux repas mettre la table, nommer les aliments.

²¹Charles-La Vauzelle et Cie, Commission militaire, *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy, 1927.

À partir de la 33^{ème} leçon, la notion de temps est introduite, les militaires s'approprient, reconnaissent l'heure, les jours de la semaine, les mois, les années, se trouvent également abordés : les calculs, poids et mesures.

D'autres leçons suivront, avec pour but de faire acquérir aux militaires la terminologie militaire. A savoir les techniques de combat, la compagnie de mitrailleurs, le groupe d'engins d'accompagnement, les munitions, les transmissions et la signalisation, l'observation, le canon de campagne et le service de santé.

Dans son article intitulé « *Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* »²², Kahn (1990) cite un passage de ce manuel qui porte sur l'observation :

« À la guerre, pour avoir des renseignements, sur l'**ennemi**-, on ne doit pas l'**observer**. L'observation se fait –à- la **vue**- et par -l'**é-cou-te**-. Dans l'infanterie, tous les –**guetteurs** observent le terrain du côté de l'ennemi, ils donnent –la **larme**- si l'ennemi s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent – **observateur**- et des soldats observateurs ; ils se servent de-**jumel-Les**- avec lesquelles ils voient très loin. »

Dans l'artillerie, il y a aussi des **observateurs** placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils –**a-cous-tiques** ; avec des appareils, ils entendent très loin ».

Dans ce passage, l'acte d'observation retient particulièrement l'attention. L'extrait recourt ainsi aux dérivés des mots (verbe, nom, adjectif.), ainsi qu'aux techniques d'observation (visuelles et auditives), nécessaires pour un bon militaire. L'enseignement vise donc un double objectif : l'enseignement du français ainsi que celui du métier de militaire.

Le mot à enseigner est syllabé, écrit en gras afin d'attirer l'attention de l'apprenant aussi bien sur la graphie que sur l'effet sonore produit par l'enseignant au moment de la lecture.

I.1.1.2.3. Modalités d'enseignement

Du point de vue du déroulement de l'apprentissage des indigènes militaires, préalablement à celui-ci, le Commandant d'unité procède à la formation des classes. Ce dernier prend en considération, lors de la composition de ces classes, de trois facteurs essentiels :

- 1- le degré d'instruction des indigènes,
- 2- le dialecte parlé par les recrues,

²² Gisèle KAHN, *Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, dans Français dans le monde, recherches et applications , 1990, p 97-103.

3- la nécessité de limiter le nombre d'élèves de chaque classe (20 élèves maximum par classe).

Les enseignants doivent parler de façon exclusive, la langue française durant les enseignements et les entraînements. Ce qui crée un blocage au début, et justifie le recours à des interprètes pour pouvoir communiquer proprement avec les nouveaux recrutés, le temps nécessaire pour apprendre « **le français militaire** ».

Puis, durant le cours, en cas de difficulté d'explication, l'enseignant peut recourir aux gestes et aux mimiques, mais absolument pas de langue maternelle en classe, ni ailleurs.

En fait, le manuel explique aux instructeurs comment faire comprendre ses ordres aux indigènes qui ne comprennent pas le français. L'exemple suivant illustre parfaitement cela :

*« Je veux donner l'ordre de « balayer la chambre » à un jeune tirailleur dont aucun des anciens ne parle pas le français. Je prends le balai, j'appelle le tirailleur ; il vient auprès de moi ; je fais **le geste de balayer**, je remets le balai au tirailleur ; je lui dis, posément, en détachant les syllabes :*

Ba-laie- la- cham-bre

Et d'un geste, je lui montre le parquet en répétant :

Ba-laie- la- cham-bre

Si je m'éloigne un peu, j'entends tous ses voisins répéter :

Ba-laie -la- cham-bre»²³.

Le français militaire s'impose alors aux indigènes, qui ne disposent pas de choix en termes de matière d'apprentissage, et de méthodes.

Il importe de relever dans ces passages l'importance attribuée aux syllabes, autrement dit à l'oral. Les enseignants ne s'intéressent pas à l'écrit, et ceci s'explique par plusieurs raisons

D'une part, la lourdeur des charges militaires que les indigènes assument tout au long de la journée, induisent un effort minime pour apprendre. D'autre part, l'objectif premier de cet enseignement vise à faciliter le contact des indigènes avec leurs supérieurs français, l'oral prime donc.

Ce manuel apparaît exceptionnel, tant du point de vue historique qu'éditorial. Du point de vue historique, ce manuel voit le jour dans la période d'expansion que connaît la France au début du siècle précédent.

²³Ibid.

Les informations concernant l'édition, demeurent limitées relativement au tirage et à la diffusion de ce manuel, même s'il a fait l'objet d'une publication par deux éditeurs différents. Le premier est Charles-Lavanzelle, le second est la librairie militaire Breger-Levrant, éditeurs de l'Annuaire Officiel de l'Armée Française, Nancy-Paris-Strasbourg. Ce manuel a été enseigné pendant au moins 25 ans.

Or, le même manuel a été publié sous une autre dénomination : « *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français* »²⁴ (1952). Le titre a changé mais la nouvelle édition garde le même contenu, la même formation, le même nombre de pages et la même couleur de couverture.

La diffusion de ce manuel est réservée uniquement au continent africain. Cette diffusion restreinte résulte essentiellement du contenu et de la méthode proposée, qui ne touchent qu'un public très spécifique (les militaires indigènes).

Le français militaire existe encore, mais de façon voilée, vu la fin du colonialisme. Pour autant, les objectifs militaires et politiques visant l'expansion de la langue de Molière ne cessent pas.

Il s'agit là des premiers pas du FOS dans le secteur militaire, et ce en dépit du fait que les formateurs d'alors n'ont en pas conscience, et ne savent rien des concepts de langue de spécialité ou encore de français sur objectifs spécifiques. Le manuel lui-même présente les caractéristiques de base d'un enseignement du FOS : besoins spécifiques, public spécifique, temps d'apprentissage limité, bagage lexical militaire, sans oublier la rentabilité de cet apprentissage.

I.2.Français de spécialité

1.2.1. Naissance

Le développement historique du FOS se poursuit. Ainsi, vers les années 1950, la langue de spécialité (LSP) ou français de spécialité voit le jour. Celle-ci est attribuée par les lexicologues travaillant sur le vocabulaire. *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* »²⁵.

Le français scientifique et technique, vise également à désigner la langue de spécialité dans les domaines scientifiques et techniques. « *La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950 ; prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex-colonies françaises)* »²⁶.

²⁴Charles-La Vauzelle et Cie, Commission militaire, *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français*, Editeurs, Paris, Limoge, Nancy. Ed n°2, 1952.

²⁵ Robert GALISSON, Daniel COSTE, *Le Dictionnaire de didactique des langues*, 1976, p.511.

²⁶Gisèle HOLTZER, 2004, op. Cit. p.15.

Lerat P. (1995) préfère la nomination de langue spécialisée, et la définit comme « *l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées* »²⁷.

Le FSP émerge sous la bienveillance des services chargés de la diffusion du français à l'étranger. Plusieurs exemples peuvent être cités :

1- en 1961, la création du Centre scientifique et technique français de Mexico. Il se trouve en charge de la coopération scientifique et technique, tout en organisant des cours de français au profit de publics spécifiques ;

2- en 1967 : colloque international à Saint-Cloud avec le soutien de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) et l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA) ;

3-promotion du français fondamental pour les mathématiques, fourni par les services culturels de l'ambassade de France à Damas ;

4-à la demande du ministère des Affaires étrangères, les éditions Hâtier élaborent un manuel en 1971, intitulé « *Français scientifique et technique* » par Masselin, Delsol, et Duchaigne.

A cet égard, il importe de relever un appui de la part du ministère des Affaires étrangères, qui, change de discours selon les zones :

- « *En Europe, la diffusion doit s'appuyer sur des institutions ayant un effet réel sur l'opinion* » ;
- « *Là où le français s'effrite, (Amérique Latine), les efforts doivent s'exercer sur les pays qui présentent un intérêt économique et politique majeur* » ;
- « *Là où le français est distancié de façon irréversible (Asie du Sud-est), on limitera les objectifs à des auditoires spécialisés et techniques et scientifiques* »²⁸.

Cet appui politique prépare le chemin pour le français fondamental, qui connaîtra ses heures de gloire et de reconnaissance au cours des années soixante-dix. Le contexte didactique à ce stade, repose sur la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Il convient de souligner que le français fondamental exerce une influence indéniable sur l'approche méthodologique du français de spécialité. Consécutivement à la deuxième guerre mondiale, l'anglais règne et devient la langue des communications internationales. La France décide alors de renforcer son implantation au niveau des colonies, restaurer son prestige à l'étranger afin de lutter contre l'essor de l'anglais sur la scène internationale.

²⁷ Ibidem, p 21

²⁸ Dans LEHMANN, 1993, op. cit. p. 69.

En 1951 ; le ministère de l'Éducation charge le Centre d'études du français élémentaire d'établir un inventaire afin de faciliter l'apprentissage du français. Se réunit alors une commission de linguistes pour réaliser la tâche. Parmi eux : Aurélien Sauvageot, Emile Benveniste, et Paul Rivenc...

Le français fondamental (1959) correspond alors, à l'inventaire lexical des termes les plus fréquents en français, assortis aux structures grammaticales essentielles. Il se présente sous forme d'une étude lexicale en deux listes :

1-le Français Fondamental, premier degré, 1475 mots ;

2-le Français Fondamental, second degré, de 3000 mots.

Le français fondamental reprend la base indispensable pour tout apprentissage du FLE dans une situation scolaire. Il permet une acquisition graduelle et rationnelle du français.

Du point de vue méthodologique, les manuels de français suivent le cursus méthodologique du français fondamental, qui se subdivise en premier degré, deuxième degré, et au-delà.

Ce modèle s'applique sur les méthodes de langues de spécialité :

- Niveau 1 : les bases de la langue usuelle, avec un contenu basé sur FF1
- Niveau 2 : tronc commun scientifique reposant sur le Vocabulaire général d'orientation spécifique (VGOS)
- Perfectionnement : les langues spécialisées par discipline avec des vocabulaires d'initiation²⁹.

1.2.2. L'approche méthodologique du français de spécialité

Le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) est chargé d'élaborer les premières méthodes audio-visuelles du français de spécialité. Lehmann D. (1993) met en exergue le rôle du CREDIF dans la promotion du français de spécialité durant les années soixante :

- en 1967 : Organisation de stages et rencontres internationales
- en 1960 ont lieu les Journées d'études à Paris et à Strasbourg, et en 1962 : à Toulouse, Besançon et Grenoble ;
- inauguration de « cours spéciaux pour étudiants étrangers » où il est question du français de spécialité ;

²⁹Marie-Thérèse GAULTIER, Jaques MASSELIN, *L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers*, in Les vocabulaires techniques et scientifiques, Larousse, 1973, p. 112-123.

- mise en place d'une enquête en vue de la collecte d'une base de données englobant lieux, publics, matériels et pratiques pédagogiques favorables à l'enseignement d'une langue de spécialité ;
- Publication d'ouvrages du français scientifique basés sur le français fondamental grâce à leur nomenclature lexicographique. Le français professionnel se voit marginalisé par le CREDIF, à l'époque.

Les principaux travaux lexicographiques à tendance scientifique peuvent être sommairement présentés ici :

1.2.2.1. Vocabulaire spécialisé

Les vocabulaires suivants émergent :

- ✓ vocabulaire d'initiation aux études agronomiques en 1966 ;
- ✓ vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire en 1962.

Ils consistent alors simplement en la collecte des contenus lexicaux pour l'enseignement d'un domaine spécifique.

1.2.2.2. Vocabulaire général d'orientation scientifique VGOS

Ce vocabulaire voit le jour en 1971, descendant direct du français fondamental, il puise de sa philosophie, tout en essayant de répondre aux besoins d'un public croissant, scientifique mais diversifié. Il se fonde sur le fait qu'une partie du vocabulaire des sciences se révèle commune à plusieurs spécialités. Sa visée : « enseigner l'expression scientifique aux étudiants et stagiaires étrangers désireux de faire en français des études spécialisées »³⁰.

1.2.2.3. Dictionnaires contextuels

Deux dictionnaires se trouvent ainsi publiés :

- ✓ le dictionnaire contextuel de français pour géologie (Descamps et al, 1976) ;
- ✓ le dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique : les élections législatives³¹, ré édité sous le titre : « *Sémantique et concordances, suivi du Dictionnaire contextuel du français politique* »³².

³⁰ André PHAL, *La recherche au CRÉDIF : la part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques*, in *Le lexique*, 1969, p. 73-81.

³¹ Marie-Anne MOCHET, Janine COLSON, Catherine CLEYNEN, Daniel COSTE, *Le dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique*, Elections législatives, 1976.

³² Jean-Luc DESCAMPS, Marie-anne MOCHET, Thérèse LEWIN, Bernard LAMIZET, Daniel COSTE, *sémantiques et concordances : suivi du dictionnaire contextuel du français politique*, publications de l'INALF, col sanit-cloud, klinksieck, vol 32, n 4, Paris, 1992.

Ces deux dictionnaires, élaborés par des lexicographes spécialisés, visent d'une part à dépasser les aspects lexicaux de l'étude d'une langue de spécialité, et d'autre part à établir un rapport entre l'analyse du discours et la description lexicographique.

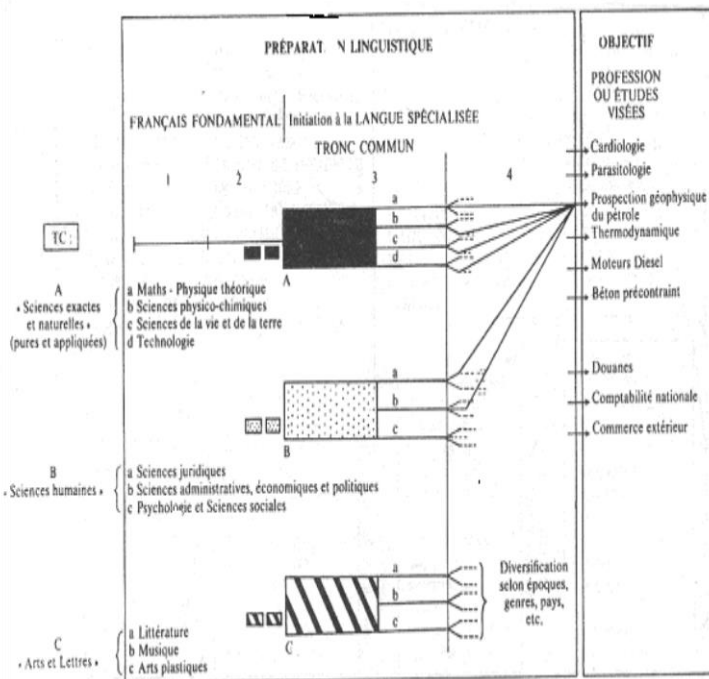
- Ainsi, *Le français scientifique et technique*³³ représente le premier ouvrage du français spécifique dit scientifique. Du point de vue didactique, ce manuel utilise la méthode structuraliste favorisant le contenu enseigné ; à l'opposition de l'enseignement fonctionnel qui rend compte de facteurs didactiques : Situation de communication.
- L'ouvrage *Voix et images médicales*³⁴ utilise quant à lui l'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Celle-ci se base sur des enregistrements magnétiques tandis que le support visuel comprend des vues fixes.

Selon Puren, (1988), l'approche SGAV renvoie à une méthodologie originale, car elle arrive à combiner l'héritage direct, les moyens audio-visuels et la psychologie de l'apprentissage (le structuro-globalisme). Tant l'ouvrage, que la méthodologie rencontrent un réel succès.

Tableau 1 : Modèle pour les langues de spécialité

³³JaquesMASSELIN, Alain DELSOL , Robert DUCHAIGNE, *Le français scientifique et technique : tronc commun : technologie, physique, chimie*, Hatier, 1971, p 159.

³⁴Thérèse DELPORTE, *Voix et images médicales de France*, CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, Paris : Hatier Didier, 1972.



Source : Gaultier, (1961), repris par Lehmann (1993 : 109)

1.2.3. Limites de l'étude

Avant d'envisager l'évolution du parcours du FOS, il paraît nécessaire de mentionner les principales critiques principalement émises par PORTINE³⁵ (1990). Celles-ci se résument en quatre reproches majeurs :

- i. la remise en cause des documents fabriqués : On prive l'apprenant du contact direct avec des documents authentiques, ce qui peut retentir négativement sur l'apport de ce type d'enseignement ;
- ii. l'élève se trouve contraint d'apprendre la langue avant d'acquérir son autonomie. La méthode ne permet pas d'acquérir les bases de la communication même si cela figure parmi ses principaux objectifs ;
- iii. l'aspect universaliste de la méthode SGAV s'avère également critiqué : elle conduit en effet, à enseigner le code et non le discours ;
- iv. la primauté de l'oral sur l'écrit se trouve également remise en cause.

³⁵Henri PORTINE, *Les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations*, in *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août –septembre 1990.

Face à toutes ces réticences, le français de spécialité finit par céder la place à une méthode basée sur d'autres théories linguistiques.

I.1.3.L'ère du français instrumental

I.1.3.1.Naissance

Le français instrumental naît hors de l'hexagone, plus précisément en Amérique latine. « *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 et une sorte de transparence des messages.* »³⁶. *L'objectif principal du français instrumental consiste à être au service de l'enseignement scientifique et technique. Ainsi, Aupècle et Alvarez définissent le français instrumental en 1977 comme « (...) l'enseignement du français langue étrangère, à des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès, en général en leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel »*³⁷.

I.1.3.1.2.Méthodologie

Le français instrumental répond aux besoins de son public, en prenant en compte leur diversité. La langue dans cette perception ne représente qu'un moyen, voire un instrument visant à faciliter la compréhension de textes spécialisés. Il s'agit d'une sorte de vulgarisation, qui intéresse le public de prédilection : étudiants universitaires ou doctorants. Ce qui explique son succès, en Amérique latine : Brésil, Mexique, Argentine, etc.

Dès lors, le français instrumental règne sur la scène internationale et domine la plupart des colloques et des conférences ayant pour sujet l'enseignement.

La lecture représente la clé de ce système, à savoir : le français instrumental. Car, elle constitue le processus de construction de sens chez le sujet-lecteur. MOIRAND³⁸, rajoute que ce dernier possède des données individuelles qui l'aident à comprendre les unités textuelles : unités morphosyntaxiques, rapport entre les paragraphes, et les idées constitutives d'un texte, indices iconographiques (illustrations, graphiques, et tableaux.), sans oublier les indices discursifs.

Les données individuelles ont trait à la personnalité du lecteur : goûts, préférences, intérêts, etc. elles jouent un rôle primordial dans le processus de lecture. D'autant plus que celui-ci nécessite des compétences de la part du lecteur, compétences qui varient d'un lecteur à un autre, selon la culture, l'éducation, et le milieu

³⁶ Maurice AUPECLE, Gérardo ALVAREZ, *Français instrumental et fonctionnel*, AUPELF, 1977.

³⁷ Ibid.

³⁸ Sophie MOIRAND, *autour de la question de didacticité*, Les Carnets du Cedis cor, 1987.

social. Il existe cinq types de compétences de lecture, à savoir : la compétence thématique (connaissance du thème), compétence discursive (schéma socio-culturel acquis), compétence textuelle (ce qu'est un texte), compétence linguistique (connaissance syntaxique et grammaticale), et enfin, la compétence stratégique (habitudes de lecture et la capacité d'adapter les stratégies du projet de lecture au type du texte³⁹).

Lors de la lecture, le lecteur seul, s'avère capable d'attribuer n'importe quel sens à une donnée textuelle, selon qu'elle interpelle sa communauté linguistique et interprétative. Tout un processus cognitif se met en route à la recherche d'analogies, d'interférences, d'hypothétisation, qui apporte du sens au texte. Il existe dans cette configuration autant de textes qu'il y a de lecteurs. Reste alors à définir l'objectif de lecture, qui unifie les points de vue et les résultats de lecture. L'enseignant du français spécialisé, conscient de ce dilemme, essaie d'adapter sa prestation pour éviter les digressions mentales des apprenants.

Avant de commencer un cours de français instrumental, le formateur se trouve dans l'obligation de répondre aux questions suivantes :

- ❖ quels textes convient-il de choisir ?

Le choix des textes à enseigner dépend principalement des besoins du public, mais aussi de leurs connaissances préalables. Le texte de prédilection correspond au texte illustré (publicité), puis aux textes à organisation discursive (sondage), ou encore aux textes dont la thématique se révèle familière pour les apprenants (actualité politique ou économique, par exemple).

- ❖ Comment aborder les textes spécialisés si les apprenants ne disposent pas des compétences langagières requises ?

Le formateur suit plusieurs niveaux de lecture globale. Le premier niveau concerne les activités mentales de l'observation, l'association, la comparaison, et l'interférence. Le deuxième niveau se charge des points principaux qui ne sont pas définis de façon catégorique, mais qui sont au service de l'objectif de lecture : la compréhension de la micro-linguistique, les éléments de la cohésion et le repérage énonciatif, le support et les intentions d'énonciation. Cette approche permet à l'étudiant d'être autonome, de développer le sens critique, et de reconstruire le sens global du texte, chose permise grâce aux multiples opérations de déconstruction/reconstruction du sens.

I.1.3.1.3.Limites de la méthodologie

Toutefois, de nombreuses critiques se trouvent adressées à l'encontre du français instrumental et ce, pour de nombreuses raisons. La première a trait à l'instrumentalisation de la langue : « *un apprentissage et*

³⁹ Sophie MOIRAND, *Les mots d'autorité : quand les discours de la didactique se réfèrent à la linguistique*, in L'usage des mots, DRLAV, 1988, p. 51-66.

un enseignement peuvent être fonctionnels sans pour autant s'en tenir à des finalités instrumentales »⁴⁰. Le rôle de l'enseignant apparaît détourné, il fournit en effet, un savoir « *produit pour être vendu* », « *consommé pour être échangé* »⁴¹. Comme tout discours, le discours scientifique porte une argumentation donc une démarche dialectique portant les traces de l'auteur, ce qui abolit la notion de l'objectivité du discours scientifique.

La deuxième renvoie au fait que le français instrumental méconnaît les besoins des apprenants. Il s'attache à condenser l'information et toute l'attention se concentre sur l'expression et la compréhension écrite, alors que leurs besoins concernent l'acquisition de compétences langagières qui ont trait à l'oral.

En dépit des critiques formulées à l'encontre du français instrumental, celui-ci constitue un apport majeur dans l'histoire du français en général et dans la didactique du FOS en particulier. Il facilite en effet, l'accès aux textes spécialisés pour les publics spécifiques et professionnels. Cette approche prépare le terrain pour l'apparition du français fonctionnel.

I.4.Français fonctionnel

1.4.1. Contexte économique et politique

La langue de Molière connaît un recul notable au niveau mondial à cause de la crise économique due au choc pétrolier, impactant ainsi, négativement la diffusion du français à l'étranger. Ce recul se manifeste à plusieurs niveaux⁴² :

- les heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères diminuent dans plusieurs pays ;
- le gouvernement français restreint le budget de la diffusion du français à l'étranger, et ceci découle tant de la disparition des commissions audiovisuelles, la diminution du nombre des coopérateurs culturels, que de la création de bureaux pédagogiques.

1.4.2.Evolution méthodologique

Face à cette dégradation de la situation du français, le ministère des Affaires étrangères exprime sa volonté de redonner au français son statut. Ceci transparait clairement dans certains documents internes : « *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* »⁴³.

Le français fonctionnel fait ainsi, irruption dans les textes officiels et les milieux didactiques :

⁴⁰ Daniel COSTE, FERENSZI, Victor PAPO, Eliane,COURTILLON, Michel MARTINS-BAL TAR,*Un niveau seuil : Système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979, p. 56.

⁴¹ Jean HOUSSAYE, *Le triangle pédagogique*, Berne, P. Lang, 1988, p. 239.

⁴² Denis LEHMANN, (1993), op. cit.

⁴³ MAE, documents internes repris par Lehmann,

- en 1975, le CREDIF organise un séminaire intitulé : « *Session de formation sur le français fonctionnel* » ;
- « *Approches d'un français fonctionnel* », études de linguistique appliquée N 23,1976 ;
- en 1977, lors des actes de la deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises, Aupècle, M. Alvarez, G. réalisent un article commun sur le « *Français instrumental et fonctionnel* »⁴⁴ ;
- la même année, des rencontres didactiques sont organisées à Mexico sur l'enseignement fonctionnel du Français en Amérique latine.

Depuis, le français fonctionnel ne cesse d'évoluer, de s'étendre sur la scène internationale, par la pertinence de ses offres, et les demandes croissantes du public. D'autant plus qu'il jouit d'une poussée politique visible dans les actions suivantes :

- lancement par le ministère des Affaires étrangères de 14 films entre 1975 et 1978, intitulés « *témoignages pédagogiques* », dont 10 traitent du français fonctionnel ;
- création en 1976 de centres d'études et de documentation scientifique et technique et de formations linguistiques à l'appui ;
- tentatives d'implantation d'enseignements techniques et scientifiques dans les universités à l'étranger ;
- multiplication des missions portant sur le français fonctionnel à l'étranger apportant formation, expertises et assistance pédagogique en français fonctionnel.
- lancement en 1976, du programme intitulé « *formation des boursiers prioritaires* » par le gouvernement Chirac (1974-1976) avec neuf pays non francophones avec lesquels la France souhaite développer ses relations. « *Les actions de coopération devraient être redéployées de manière à développer les actions de coopération des futures élites des pays qui sont, ou qui ont vocation à devenir partenaires économiques privilégiés de notre pays* »⁴⁵.

L'essor du français fonctionnel se poursuit, le ministre François Poncet affirme qu'il consiste à : « *s'adapter à la demande d'un public nouveau qui souhaite apprendre le français comme moyen d'accès à une spécialisation scientifique ou technique, donc comme langue véhiculaire* »⁴⁶.

⁴⁴ Gérardo ALVAERZ, Maurice AUPECLE, *Français instrumental et français fonctionnel*, in Actes de la deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises, organisée par l'AUPELF. Strasbourg, 17-23 juillet, 1977, p. 19.

⁴⁵ Repris par LEHMANN, 1993, p.71.

⁴⁶ Ibidem, 72

Le français fonctionnel se démarque ainsi des approches méthodologiques antérieures, en ce sens où il se fonde sur un certain nombre de rejets :

- ⊙ Longue durée d'apprentissage ;
- ⊙ Élaboration longue en vue de réaliser les trois niveaux exigés ;
- ⊙ Mauvaises répercussions sur le plan éditorial et pédagogiques (coût cher et non prise en compte des besoins du public, qui certes s'avère, très diversifié) ;
- ⊙ Des méthodes universalistes et marxistes qui ne considèrent pas les critères de diversité du public et des besoins ;
- ⊙ De la méthode basée sur le comptage lexical, telle que le vocabulaire général d'orientation scientifique. Cette méthode fait l'objet de critiques vigoureuses par Lehmann « *on ne voyait ni sur quelle théorie linguistique, ni sur quelle réalité de la pratique langagière ordinaire des scientifiques, ni non plus sur quelle modèle épistémologique ou académique d'organisation des savoirs scientifiques pouvait reposer un tel découpage* »⁴⁷.
- ⊙ Toutefois, il est reproché au français fonctionnel le caractère fabriqué de ses textes, qui prive l'apprenant de l'authenticité du texte.

C'est à Louis Porcher que revient le mérite de lancer le terme de français fonctionnel pour la première fois, dans son fameux article *Monsieur Thibault et le bec Bunsen*. Dans cet article, il opte pour l'enseignement du français fonctionnel et en propose une définition : « *la meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à un élève.* »⁴⁸

Dans ce contexte, des modèles de français fonctionnel voient le jour afin de clarifier sa méthodologie. Par exemple, le modèle instauré par Lehmann met l'accent sur trois aspects : les besoins des apprenants, les situations de communication, et l'analyse des actes de parole. MOIRAND Sophie, élabore un modèle similaire, en y ajoutant un quatrième aspect, celui de l'analyse du discours. S'ensuit en 1981, la proposition d'un nouveau modèle par Rémy PORQUIER⁴⁹ et Daniel LEHMANN tout aussi particulier. Il s'agit d'un système dit solaire, centré sur l'apprentissage, et s'articulant autour de quatre éléments principaux : la description des participants, la situation de communication, la mise en forme pédagogique et enfin, l'analyse du discours authentique.

⁴⁷ LEHMANN, 1993, op. cit.

⁴⁸ Louis PORCHER, *Monsieur Thibault ou le Bec Bunsen*, CREDIF, Paris, multigraphié. 1976, p. 16.

⁴⁹ Rémy PORQUIER, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, in *Langages*, 14^{ème} année, n 47, 1980.

1.4.3. Les critiques

A son tour, le français fonctionnel n'échappe pas aux critiques des didacticiens, centrées sur cinq points majeurs :

- ⊕ La liste des besoins du public ne mène pas nécessairement aux objectifs de l'apprentissage ;
- ⊕ La description et l'analyse des situations cibles ne se révèlent pas suffisantes pour la mise en scène de la situation de l'apprentissage ;
- ⊕ Il importe de s'intéresser davantage aux potentialités de l'apprentissage ;
- ⊕ L'instabilité du rapport entre acte de parole donné et formulations possibles dans des situations différentes ne s'applique pas nécessairement aux utilisateurs des niveaux-seuils ;
- ⊕ Désintérêt vis-à-vis des spécialités culturelles qui ne sont pas prises en compte lors de l'apprentissage.

Le français fonctionnel connaît alors un virage, en dépit du soutien politique assigné à ce type d'enseignement. Ce déclin donne la chance à « *un nouvel ordre culturel mondial* ». Ceci découle essentiellement des restrictions budgétaires liées au deuxième choc pétrolier, engendrant la suppression de plusieurs postes d'enseignants du français à l'étranger. D'un autre côté, les didacticiens eux-mêmes participent à l'abolition du français fonctionnel, estimant que celui-ci a rempli sa mission.

Toutefois, le français fonctionnel constitue sans doute un tournant important dans le développement du FOS dans la mesure où son point de départ renvoie non au contenu mais aux besoins des apprenants.

1.5. FOS

Le FOS surgit sur la scène didactique à partir des années 1990, succédant au français fonctionnel, promu par les services culturels relevant du ministère des Affaires étrangères. Ceux-ci proposent des formations afin de répondre à des besoins précis, professionnels, à savoir le français médical, le français des affaires, le français des relations internationales, etc. Dans ce cadre, la formation des étudiants étrangers bénéficie d'un intérêt croissant, et ce, quel que soit le domaine (médical, juridique, social, etc.), ce public étant considéré comme spécifique. Cette priorisation nouvelle de ce public cible tend à se généraliser dans la majeure partie des pays.

« Par ailleurs, du côté de la formation initiale, presque toutes les maîtrises du FLE offrent une option : français sur objectifs spécifiques. De façon plus générale, en 1994-1995, la France a accueilli près de 135 000 étudiants étrangers, soit environ 10% de sa population étudiante ce qui la mettait en proportion au premier rang des pays industrialisés. Parmi

ceux-ci, les étudiants dits scientifiques étaient particulièrement ciblés par les services culturels, dont une des charges est de les orienter le plus efficacement possible vers les formations idoines offertes par les universités »⁵⁰ (Cuq & Crusa, 2003.)

La presse porte également toute son attention sur le FOS. Le Français dans le Monde publie ainsi deux numéros spéciaux autour du FOS. Le premier s'intitule *Publics spécifiques et communications spécialisées* en 1990, le second *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers* en 2004. Les linguistes s'y intéressent à leur tour et les auteurs EURIN et HENAO⁵¹ publient en 1993 « *Pratiques du français scientifique* ». Lehmann, porte un intérêt marqué pour le FOS dans son ouvrage « *Objectifs spécifiques en langues étrangères* »⁵².

Le FOS continue de faire couler de l'encre, comme en témoigne la publication récente « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* »⁵³.

La dénomination de français sur objectifs spécifiques n'est autre qu'un calque de son homologue anglais, English For Specific Purposes (ESP). Cette adaptation linguistique lui permet d'éviter les critiques portées à son prédécesseur, le français fonctionnel.

Le français sur objectifs spécifiques se focalise sur le besoin de son public en premier lieu. Ce public nous propulse désormais vers des besoins d'apprentissages uniques.

Ceci nous amène à déterminer les différentes composantes du processus de l'apprentissage.

I.1.5.1. Origine du FOS

Le FOS puise son origine de l'Angleterre suite aux travaux de Hutchinson et Waters (1987). Ils constituent les pionniers de l'ESP, auteurs du livre « *English for Specific Purposes, A learning centred approche* ». Ils y définissent le trait distinctif du FOS : « *Toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère* »⁵⁴.

L'ESP représente une notion clé à l'époque, pouvant offrir des réponses à des préoccupations d'ordre majeur dans plusieurs disciplines : notamment relevant des théories linguistiques, de celles de la philosophie du

⁵⁰ Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, 2003, p. 325.

⁵¹ Simone EURIN-BALMET, Martine HENAO- DE LEGGE, *Pratiques du français spécifique*, Hachette, AUPELF 1993.

⁵² Denis LEHMANN, *Objectifs spécifiques en langue étrangère : Les programmes en question*, Coll. Références, Paris : Hachette, 1993, p. 224.

⁵³ Catherine CARRAS, Jacqueline TOLAS, Patricia KOHLER, Elisabeth SJILAGYI, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* - Techniques et pratiques de classe, Ed. Clé International, 2007, p. 208.

⁵⁴ Tom HUTCHINSON, & Alan WATERS, *English for Specific Purposes, A learning centred approach*, Publisher: Cambridge University Press, 1987, p.19.

langage (avec Searle⁵⁵ en tête de liste en 1972), ou encore de la compréhension de la cognition (avec Jacques⁵⁶ en 1987). Selon l'ouvrage d'Hamonno⁵⁷ « *Langage, langue et discours économique* », paru en 1982, le langage véhicule la théorie : « *c'est la théorie et non des divergences entre langues communes d'origine qui marque la distinction entre les différentes langues de spécialité* »⁵⁸. Un discours s'adressant à un public, porte un discours scientifique certes, mais aussi un discours pédagogique sous-jacent destiné à un public visé. Il importe dès lors d'analyser la problématique du FOS :

I.1.5.2. Problématique du FOS

Tout enseignant du FOS est tenu de connaître parfaitement les différentes spécificités du FOS, afin de garantir un enseignement optimal et efficace. Ces spécificités ont trait à la diversité du public, à leurs besoins, au temps consacré à l'apprentissage, à la rentabilité de l'enseignement et enfin à la motivation du public cible. Il convient de les envisager successivement.

I.1.5.2.1. Diversité du public FOS

Le public du FOS se veut, diversifié et hétérogène, et recouvre différentes catégories qu'il importe d'examiner rapidement.

I.1.5.2.2. Besoins spécifiques du public

Ce public veut apprendre le FOS afin de faire face à des situations de communication dans le milieu du travail. Il regroupe tous les domaines : le droit, les affaires, le tourisme, la médecine, etc.

a) Les étudiants :

Il s'agit la plupart des cas, d'étudiants non francophones qui s'inscrivent au sein d'une université francophone dans leur pays d'origine ou dans un pays francophone (France, Belgique, Canada, etc.), afin de suivre une formation dans leur domaine de spécialité.

b) Les émigrés :

Ce sont des étrangers qui s'installent dans un pays francophone, ils s'inscrivent dans ce type de formation afin de trouver un emploi leur permettant une promotion sociale, économique supérieure à celle atteinte dans leur pays d'origine.

5.2.2-Besoins spécifiques du public

Reconnus comme la pierre angulaire dans l'enseignement du FOS, ils acquièrent un statut privilégié car, le public du FOS veut apprendre Du français et non Le français. Lehmann met en avant ce point : « *se*

⁵⁵ Pour plus d'information, voir : Jean SEARLE, *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique ?* In revue philosophique de Louvain, 1973.

⁵⁶ André-Jacques DESCHENES, Richard CLOUTIER, *Compréhension de textes et développement cognitif*, Revue des sciences de l'éducation, Volume 13, numéro 2, 1987.

⁵⁷ Janine GALLAIS-HAMONNO, *langage, langue et discours économique*, paris, Klincksieck, 1982.

⁵⁸ Tom HUTCHINSON, Alan WATERS, *ibidem*, 1987, p. 19.

*demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés*⁵⁹. Par exemple, les étudiants éprouvent un besoin pour pouvoir suivre leurs cours, prendre des notes, lire la documentation, rédiger des mémoires, etc. ; un homme d'affaires a besoin, quant à lui, de mener une conversation téléphonique, assister à une réunion, argumenter, convaincre le client, etc.

I.1.5.2.3. Temps limité consacré à l'apprentissage

Défini dès le départ, il se révèle souvent court (certaines formations s'effectuent même dans l'urgence). Ceci oblige le formateur à cibler des contenus très précis et à définir les objectifs à atteindre, notamment lorsque le niveau de départ des apprenants s'avère faible. Ces objectifs peuvent sembler peu réalistes au regard du nombre d'heures de formation. En outre, lorsque les apprenants sont des professionnels en exercice, la formation linguistique peut être fortement contrainte par l'activité professionnelle (manque de disponibilité, déplacements fréquents, etc.).

I.1.5.2.4. Rentabilité de l'apprentissage du FOS

Le public du FOS possède des objectifs à atteindre. Ainsi, pour les étudiants, ils s'attendent à réussir le défi scolaire ; les professionnels, visent quant à eux à mieux communiquer dans l'environnement professionnel, se distinguer par rapport à leurs collègues, et par la suite, une augmentation du salaire, voire être promu...

En ce sens, PORCHER indique que : « *le français des affaires est supposé fonctionner comme une espèce d'accélérateur de carrière, en apportant en quelques sortes un capital social*⁶⁰ ».

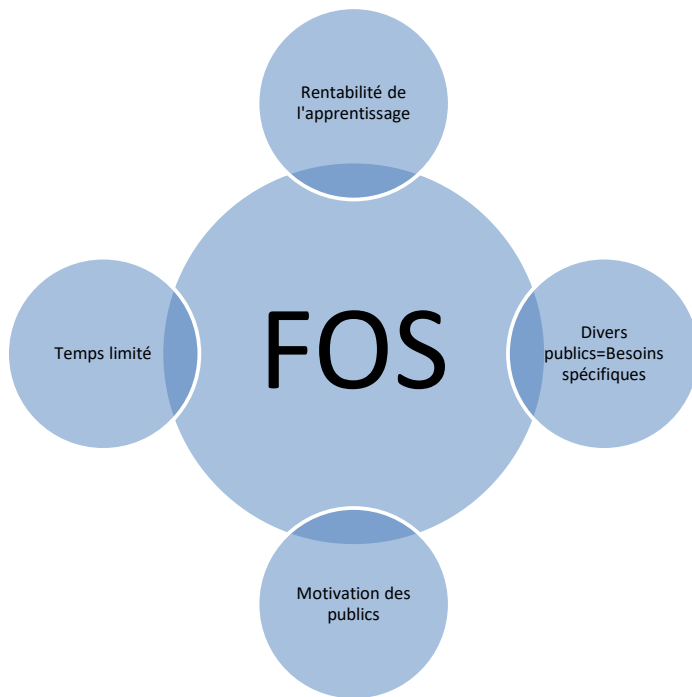
I.1.5.2.5. Motivation des publics

La motivation se trouve en corrélation avec la rentabilité du FOS : plus l'enseignement se révèle performant, plus l'étudiant se montre motivé, et plus cette motivation persistera face aux différentes contraintes. La figure suivante met en évidence les spécificités du FOS.

Figure 1: Les spécificités des publics du FOS

⁵⁹ Denis LEHMANN, 1993, op. cit., p.116.

⁶⁰ Louis PORCHER, *Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS: quelles convergences, quelles interrogations ?*, 85-100 in : Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE. Grenoble, 2002, p. 87.



Construction auteur

Ainsi, le FOS donne naissance à plusieurs sous-catégories, touchant les domaines professionnels et estudiantins, par exemple :

- Le français des affaires,
- Le français de l'hôtellerie et du tourisme,
- Le français scientifique et technique,
- Le français juridique,
- Le français des relations internationales,
- Le français de la médecine,
- Le français des relations publiques et de l'administration,
- Le français du secrétariat,

- Le français des sciences sociales et humaines,
- Le français de l'informatique,
- Le français journalistique,
- Le français des transports,
- Le français des postes et télécommunications,
- Le français de traduction ou d'interprétation.

Avec l'émergence du FOS, de nombreux didacticiens considèrent que tout enseignement du français possède ses objectifs spécifiques y compris celui de la littérature. En suivant une formation du FOS, l'apprenant veut réaliser une tâche précise dans un domaine donné. Le FOS souligne l'importance de l'aspect utilitaire de l'enseignement. Les cours de FOS ont pour mission, entre autres, d'aider l'apprenant à mieux se préparer au marché du travail tout en accélérant sa carrière professionnelle. Ainsi, l'apprentissage du FOS s'analyse en "un capital". Cette vision renvoie à celle de Richerich dans son fameux livre « *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* »⁶¹ qui utilise les termes d' « *unités capitalisables* ».

Il importe de relever également ici que la rentabilité de l'apprentissage du FOS ne fait que renforcer la motivation chez les apprenants. En effet, au cours de la formation, ces derniers se montrent plus motivés à suivre les cours par rapport à leurs collègues qui apprennent le FLE. Dans le cas du FOS, le public apparaît conscient de ses besoins et de ses objectifs ainsi que de la rentabilité immédiate ou différée de son apprentissage. Certes, le public du FOS fait face à beaucoup de difficultés qui rendent sa tâche loin d'être facile. De même, les formateurs se trouvent confrontés à plusieurs obstacles afin de préparer leurs cours de FOS.

I.6.Français langue professionnelle FLP

Au seuil du troisième millénaire, le FOS est appelé à un nouveau développement marquant son parcours. Il se voit obligé de s'adapter aux besoins du marché basés notamment sur des demandes croissantes du monde professionnel. D'une part, les domaines professionnels se diversifient et deviennent de plus en plus pointus (l'aéronautique, l'art floral, etc.). D'autre part, des demandes d'amélioration des compétences en français des professionnels de qualification faible émergent.

I.6.1.Contexte économique politique

Au niveau politique, le comité interministériel du 10 avril 2003 considère la maîtrise de la langue comme une véritable compétence professionnelle. Or, apprendre une langue à visée professionnelle constitue

⁶¹ René RICHERICH, *besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

un droit inscrit dans le Code du Travail depuis la promulgation de la loi du 4 mai 2005 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie⁶².

Cécile COCHY (2006), responsable à la Direction de la Population et des migrations au Ministère de l'Emploi et de la Cohésion sociale, affirme que pour les migrants, peu importe leur date d'arrivée, la maîtrise de la langue représente une priorité absolue pour l'Etat français. A cet égard, un certain nombre de mesures doivent être relevées au profit des nouveaux arrivants :

- ⊕ l'instauration d'un service public de l'accueil avec l'établissement d'un contrat d'accueil et d'intégration comprenant une formation en français ;
- ⊕ la création du diplôme initial de la langue française ;
- ⊕ le contrat d'accueil et d'intégration ainsi que le suivi des formations s'imposent et il convient d'attester de la maîtrise suffisante de la langue française.⁶³

Au niveau économique, certaines entreprises souffrent 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. Les normes européennes concernant le contrôle qualité et la sécurité exigent de la part des salariés des compétences communicatives notamment au niveau de l'explication des tâches et des modalités d'exécution. Il convient de relever que la dimension linguistique ne dispose pas encore d'une place importante dans la formation professionnelle pourtant les compétences communicatives jouent un rôle de premier plan dans l'efficacité et l'insertion sociale d'un salarié dans une équipe de travail. Cette non-maîtrise communicative notamment celle de l'écrit concerne aussi des francophones. Il s'agit du cas des natifs travaillant dans le bâtiment, l'hôtellerie, l'intérim et la propreté. Ces secteurs recrutent souvent des professionnels qui ne témoignent que de faibles qualifications. Ils éprouvent des difficultés à respecter les normes de qualité, au niveau des rapports avec le client, de la communication entre les agents, de la complexité des procédures, des contraintes de sécurité, etc.

I.1.6.2. Activités didactiques du FLP

Depuis 2006, des institutions de formation de langue proposent des diplômes en français langue professionnelle (FLP). Il s'agit du cas de la Chambre du commerce et d'industrie de Paris (CCIP) qui propose le Certificat de français professionnel 1 et 2 (CFP1 et 2). Ainsi, les titulaires du CFP1 peuvent comprendre et s'exprimer dans les situations les plus simples de la vie sociale et professionnelle. Le CFP 1 valide aussi une compétence de français de niveau A2 selon le Cadre européen commun de références. La CCIP propose aussi d'autres certificats pour des spécialités plus pointues dans le monde professionnel. A titre d'exemple, il existe notamment le Diplôme du français médical (DFM), le Certificat de français du

⁶² *Liaisons sociales, Bref social*, 2005, n° 14423 du 13 juillet.

⁶³ Cécile COCHY, *la lettre de la direction de la population et de la migration DPM*, n 65, juin-juillet 2007, disponible sur le lien : [La lettre de la direction de la population et des migrations, n° 65 \(travail-emploi.gouv.fr\)](http://travail-emploi.gouv.fr)

secrétariat (CFS), le Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie (CFTH), le Certificat de français juridique (CFJ) ainsi que les Diplômes du français des affaires 1 et 2 (DFA 1 et 2) et le Diplôme du français des affaires approfondies (DAFA). Ces diplômes suivent la même méthodologie du CFP déjà mentionnée pour développer les compétences communicatives des apprenants dans des domaines plus spécifiques.

Il faut attendre 2006, pour que MOULHOURN délivre une définition du français langue professionnelle :

« Le FLP est un français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans de tels cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles de collègues) ⁶⁴».

Alors que le FLP s'applique à la sphère professionnelle, le français sur objectifs universitaires touche le cadre étudiant.

I.1.7.Français sur Objectifs Universitaires FOU

Le Français sur objectifs universitaires correspond à un nouveau concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques. Il s'agit d'une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants étrangers à suivre des études dans des pays francophones. Il se distingue par certaines particularités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine. Celles-ci concernent cinq points principaux :

I.1.7.1.La diversité des disciplines universitaires

Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : le droit, la médecine, la chimie, etc. Dans ce contexte, il existe deux catégories principales de public cible :

1er) Les étudiants :

Dans cette catégorie, il convient de relever la présence de deux types d'apprenants du FOU. Le premier type concerne des étudiants étrangers qui cherchent à suivre des cours de français dits académiques dans leurs pays d'origine. Concrètement, cela correspond aux étudiants des filières universitaires francophones à l'étranger. Ces dernières ont vu le jour grâce à des conventions signées entre des universités françaises et des universités étrangères.

⁶⁴Florence MOULHORN-DALLIES, *Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche*, In Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), 2006, p. 30.

Elles proposent ainsi, des formations françaises au profit des étudiants étrangers. Selon les statistiques du ministère des Affaires étrangères, il existe 167 filières francophones à l'étranger qui regroupent près de onze mille étudiants. C'est le cas par exemple des filières francophones de l'archéologie au Caire (Egypte), de la gestion et de l'économie à Prague (République Tchèque), des Sciences Juridiques à Hanoi (Vietnam), etc.

Le second type d'apprenants renvoie aux étudiants étrangers qui poursuivent leurs études dans un pays francophones. Ce type d'apprenants du FOU possèdent l'avantage de pratiquer, d'une part, le français dans leurs échanges quotidiens et d'autre part, de disposer d'un contact direct avec les milieux universitaires francophones (enseignants, colloques, séminaires, etc.)

2e) les émigrés

Il s'agit des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'obtenir une rémunération supérieure à celle proposée dans leur pays d'origine.

Pour ce faire, ils s'inscrivent dans une université francophone pour un ou deux ans, en vue de valider leurs connaissances et les compétences déjà acquises dans leur pays d'origine. C'est le cas, par exemple, de certains dentistes étrangers qui viennent s'installer en France. Ils se trouvent dans l'obligation de suivre le cursus pendant au moins deux ans à la faculté de chirurgie dentaire pour obtenir une reconnaissance institutionnelle avant de trouver un poste dans un hôpital ou dans un cabinet dentaire.

Outre la diversité des publics, la deuxième spécificité du FOU tient à leurs besoins particuliers.

I.1.7.2. Les besoins spécifiques

Les besoins spécifiques représentent l'une des caractéristiques principales des publics de FOU. Ainsi que mentionné supra, ces types de public, désirent apprendre Du français pour agir dans les différents milieux universitaires. LEHMANN met en avant que s'intéresser aux besoins des apprenants, conduit à considérer que ceux-ci opèrent nécessairement des choix en termes d'apprentissage de la langue.⁶⁵ En suivant des cours de FOU, les apprenants souhaitent être capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. D'où la nécessité d'analyser les besoins de ces apprenants avant l'élaboration des cours dans la perspective d'une meilleure satisfaction de leurs attentes et besoins spécifiques.

I.1.7.3. Le temps limité consacré à l'apprentissage

Les publics, professionnels ou étudiants, disposent d'un temps assez limité pour suivre des formations de FOU. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils se

⁶⁵ Denis LEHMANN, 1993, op. cit.

trouvent souvent obligés de suivre les cours soit pendant le weekend, soient à la fin de la journée. Les conditions d'apprentissage conduisent souvent ces publics à abandonner leurs cours.

I.1.7.4. La rentabilité de l'apprentissage du FOU

Les apprenants possèdent des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les étudiants étrangers sont motivés à suivre ce type de cours dans le but de réussir dans leurs études universitaires. Comparativement, les publics de FLE ne disposent pas toujours de buts très définis. L'expérience d'enseignement du FLE révèle que les apprenants témoignent souvent d'objectifs plus flous par rapport à leurs homologues du FOU.

I.1.7.5. La motivation des publics

Tenant compte du fait que les publics du FOU se fixent des objectifs bien définis, dont la rentabilité apparaît quasi-immédiate, ils font preuve d'une grande motivation lors de l'apprentissage, d'où la réciprocité entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants se montrent motivés à suivre les cours du FOU. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés abordées ci-dessous.

Dans ce contexte, les cours de FOU visent à développer une compétence universitaire (CU) chez les apprenants. Cette compétence universitaire se distingue par trois composantes essentielles :

I.1.7.5.1. La composante linguistique

Il s'agit de développer chez les apprenants les connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour qu'ils puissent suivre efficacement, correctement les cours dans les domaines de spécialité visés : comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, analyser, exposer, etc.

I.1.7.5.2. La composante méthodologique

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

I.1.7.5.3. La composante disciplinaire

Il s'agit de familiariser les apprenants avec leur domaine de spécialité en utilisant la langue cible. Dans ce contexte, les cours de FOU sont marqués par un échange entre les apprenants et leur enseignant. Ce dernier possède les connaissances linguistiques et méthodologiques tandis que les apprenants maîtrisent le savoir spécialisé du domaine visé.

L'étude du parcours historique et méthodologique du français sur objectifs spécifiques met en exergue son caractère relativement récent (le premier quart du siècle). Depuis la naissance du français militaire, le FOS n'a cessé d'évoluer, de se métamorphoser, au gré des mutations économiques, politiques, ou encore

méthodologiques. Ainsi, il continue d'évoluer et de croître, selon le contexte, comme en témoignent Galisson et Puren⁶⁶, dans leur définition de la didactologie. Pour ces auteurs, en effet,

« En didactologie, la contextualisation, en tant que pratique de décloisonnement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet de l'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence, constitue l'antidote du réductionnisme et le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité. Une formule comme "rétablir le contexte pour retrouver le complexe" résume bien la démarche »⁶⁷

Et le FOS constitue de manière exemplaire une question de contexte. Ainsi, il obéit à la loi de l'offre et de la demande, aux exigences du public, aux matériaux didactiques et aux objectifs d'apprentissages dictés par le public, le temps limité, et autres spécificités que nous allons décrire tout au long de notre recherche.

II Elaboration des programmes de FOS et cadre conceptuel

Selon Le Ninan & Miroudot⁶⁸,

« L'une des spécificités du français sur objectifs spécifiques (FOS) est la grande diversité des situations d'enseignement/apprentissage qui se présentent aux concepteurs de programmes et aux formateurs. Chacune de ces situations doit être analysée avec soin afin de déterminer les caractéristiques et pouvoir ainsi élaborer et animer la formation qui répond le mieux aux attentes des apprenants »⁶⁹.

L'identification des besoins de formation des apprenants doit se traduire en objectifs, en contenus, en actions, en programmes.

La démarche de conception de programmes du FOS comporte certaines étapes et principes méthodologiques, désormais classiques :

- Identification de la demande de formation ;
- Analyse du public ;
- Analyse des besoins ;

⁶⁶ Robert GALISSON, Christian PUREN, *La formation en questions*. Paris: Clé International, 1999, p 128.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Claude LENINAN, Bernardette MIROUDOLT, *apprentissage du FOS : diversité des situations d'enseignement*, political science, 2004, p 106.

⁶⁹ Idem.

- Recueil des données authentiques sur le terrain ;
- Analyse des données en collaboration avec les acteurs du terrain professionnel ou les enseignants de la spécialité ;
- Mise en place d'une méthodologie ;
- Autonomisation des apprenants ;
- Évaluation.

La plupart des étapes ci-dessus, en particulier celles du recueil des données et leur analyse et l'élaboration d'activités didactiques à partir de ce matériel authentique, seront illustrées car mises en application dans les fiches pédagogiques de la présente recherche.

II.1.L'identification de la demande de formation

Elle prend la forme d'une demande émanant d'un organisme, une entreprise, ou une institution dont la vocation est de réaliser un stage précis, en France ou à l'étranger, avec un objectif précis à atteindre, généralement sur une période courte, pour un public homogène ou hétérogène.

L'identification de la démarche, articulée avec l'analyse du public, et des besoins conduisent le formateur à orienter le programme vers une démarche FOS, vers le français de spécialité, voire vers du français général. Il arrive en effet que l'imprécision de la demande ou l'hétérogénéité du public amènent l'enseignant à cibler des compétences transversales et donc à s'orienter plus vers un enseignement généraliste que spécialisé.

Cela arrive fréquemment lorsque la demande provient d'une université recevant de nombreux étudiants étrangers et souhaitant leur proposer des cours de français. Le plus souvent, les étudiants de différentes filières se trouvent regroupés dans un même groupe, rassemblant ainsi des étudiants de spécialités diverses telles que les mathématiques, la médecine, la biologie, la physique et la géographie.

Dans un tel cas de figure, il s'avère quasiment impossible de cibler des compétences propres à une spécialité. En outre, même quand la demande concerne un public d'une même spécialité, les étudiants se situent dans des sous-domaines extrêmement pointus. Ainsi, l'enseignant doit parfois non seulement cibler des compétences transversales et assez générales pour correspondre aux besoins de tous les étudiants, mais aussi utiliser des supports écrits et oraux qui ne se rattachent à aucune spécialité, et qui se rapprocheront beaucoup des supports utilisés dans les formations généralistes (articles de presse grand public, documents vidéo traitant de faits de société...).

Il arrive également qu'il y ait non-adéquation entre la demande de l'institution et les besoins réels du public.

Parfois, la demande se révèle assez imprécise, soit en raison d'une formulation peu claire, soit du fait du manque de précisions relativement au public. L'exemple suivant illustre parfaitement ces cas de figure : un

grand cabinet d'avocats d'affaires va ouvrir une filiale à Bruxelles. Une demande de formation en français est formulée pour les avocats candidats à l'expatriation. Ils ont tous fait du français dans le secondaire mais leur niveau se révèle hétérogène.

Si dans ce cas le public est clairement identifié, la demande demeure insuffisamment précise : tous les avocats concernés par la formation iront-ils à Bruxelles ? Qui seront les clients de la filiation belge, des entreprises à majorité francophone ? Des entreprises internationales ? Dans ce cas, les échanges se feront-ils en français ou en anglais ? Les réponses à ces différentes interrogations conduiront à orienter la formation, soit vers une démarche de FOS, dans le cas où les échanges se feront majoritairement en français, soit vers une formation plus généraliste, dans le cas où, les échanges se feront majoritairement en anglais, les apprenants auront surtout besoin du français pour la vie quotidienne.

Les premières questions à se poser face à une demande de formation sont donc des questions du type :

- La demande est-elle précise ?
- Le public est-il clairement identifié ?
- Est-il homogène ?
- Ses objectifs correspondent-ils à ceux de l'employeur/demandeur ?
- L'objectif fixé par le demandeur paraît-il réalisable compte tenu du temps accordé à la formation ?

Il importe de compléter ce questionnaire préalable par une analyse plus précise du public et de ses besoins.

II.2. Analyse du public

La mise en place d'un programme d'enseignement du FOS suppose l'étude des conditions dans lesquelles il s'effectue, à savoir : le contexte géographique, institutionnel, la proximité des langues en présence, etc.

L'analyse du public comprend : la formation de ces publics, leurs acquis, leurs besoins, leurs attentes, leurs priorités, leur manière d'apprendre le français, leur culture(s), leur environnement, dans une approche interculturelle.

L'analyse du public représente une étape fondamentale et complexe. Les paramètres peuvent en effet, se révéler aussi variés que les demandes. Il convient donc d'établir une grille d'analyse du public qui soit évolutive (les priorités changent souvent au cours de l'apprentissage) et adaptable à des cas différents. Nous proposons ci-dessous un ensemble de questions que le concepteur d'une formation FOS pourra se poser et poser au(x) demandeur(s) et/ou au(x) apprenant(s). Si cette grille ne prétend pas être exhaustive, elle se veut volontairement détaillée, afin de fournir des pistes utiles pour l'élaboration de questionnaires adaptables à

toute demande de formation ; il convient ainsi aux utilisateurs de sélectionner les éléments pertinents pour leur situation.

II.2.1.Qui ?

Age/ sexe/ nationalité.

Quels diplômes avez-vous obtenus ?

Quel a été votre parcours professionnel ?

Parlez-vous d'autres langues ?

Etes-vous en reprise d'études ?

II.2.2.Pourquoi ?

Pourquoi suivez-vous cette formation en français ?

- Pour vos études.
- Par nécessité professionnelle.
- Parce que vous devez obtenir une certification/un diplôme.
- Cette formation aura-t-elle une incidence sur votre statut professionnel ?
- Quels sont vos rapports avec la langue française ?
- Quel est votre niveau actuel en langue française ?
- Où et quand avez-vous étudié la langue française ?
- Que connaissez-vous de la culture française ?
- Avez-vous déjà voyagé en France ou dans des pays francophones ?
- II.2.3.Où ? Analyse de l'environnement :

i. Formation en milieu francophone :

- L'activité en lien avec la formation a-t-elle lieu en milieu francophone ?
- L'activité en lien avec la formation et le lieu d'exercice de l'activité sont-elles les mêmes ? Sinon s'avèrent-elles proches ou éloignées ?
- Quel lien existe-t-il avec le lieu d'exercice de l'activité ? Des activités sur le terrain sont-elles possibles ?

ii. Formation en milieu non francophone :

- L'activité en lien avec la formation aura-t-elle lieu en milieu non francophone ?
- L'activité en lien avec la formation et le lieu d'exercice de l'activité sont-elles les mêmes ? Le cas échéant, apparaissent-elles proches ou éloignées ?
- Quel lien existe-t-il avec le lieu de l'exercice de l'activité ?
- Accès à la documentation francophone (ouvrages et revues scientifiques et professionnels francophones).
- Accès à internet/accès à la TV ?

iii. Dans quel contexte s'effectue la formation ?

- La formation aura-t-elle lieu pendant ou en dehors des heures de travail ?
- La formation se déroulera-t-elle sur le lieu de travail ou à l'extérieur ?
- Cette formation s'avère-t-elle prise en charge par l'employeur ?
- Quelle sera la durée hebdomadaire/mensuelle de cette formation ?
- S'agit-il d'un stage intensif ? De cours du soir ?

II.3. Analyse des besoins

L'analyse des besoins consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants doivent acquérir durant la formation.

D'une façon concrète et très simplifiée, cela revient à répondre à des questions du type : Avec qui l'apprenant parlera-t-il français ? Dans quel contexte ? Qu'aura-t-il à dire, à écouter et à comprendre ? Qu'aurait-il à lire, à écrire ? Quelles tâches devra-t-il accomplir qui impliquent l'utilisation de la langue française ? Etc.

Dans un premier temps, cette analyse peut s'opérer par le biais d'une réflexion personnelle de l'enseignant, qui pourra s'appuyer sur un vécu personnel ou sur une expérience antérieure du même type de public.

Toutefois, l'enseignant peut être confronté à des demandes de formation qui touchent des domaines d'activités qui lui sont peu familiers voire totalement étrangers. Dans ce cas, la solution passe par un contact avec le milieu où se déroule l'activité soit en questionnant les apprenants directement, soit en s'informant auprès de l'organisme demandeur.

Alors, l'enseignant devra s'interroger sur :

- le contexte général de la communication : de quel milieu s'agit-il ? Quel secteur d'activité s'avère concerné ?
- le rôle et le statut de la communication : s'agit-il d'une communication d'égal à égal ? De supérieur à inférieur ? De médecin à patient ? De vendeur à acheteur ?
- les modalités des contrats : Les apprenants auront-ils à communiquer en face à face ? Devront-ils s'exprimer seuls ? Auront-ils à assister à des conférences ou communiqueront-ils en petits groupes, en grands groupes ? Seront-ils dans une situation didactique ? Etc.
- les réseaux de communication utilisés : en face à face, le téléphone, le courrier ; internet, etc.
- à quel registre de langue se trouveront-ils confrontés en priorité : Familial ? Soutenu ? Académique ? Etc.
- quel code sera le plus usité ? Écrit ou oral ?

II.3.1.Comment recenser les besoins ?

Le meilleur moyen de recenser les situations de communication des apprenants consiste à établir un questionnaire d'analyse des besoins. Ce questionnaire doit être adapté au milieu cible. Il s'avère en effet, impossible d'établir un questionnaire type compte tenu de la diversité des demandes. Les référentiels de compétence dans les différents domaines professionnels représentent des outils pour l'élaboration de ces questionnaires.

Toutefois, ces référentiels professionnels, longs et très détaillés, ne peuvent être appliqués tels quels à un public d'apprenants. Il convient de ne cibler que les compétences qui exigent l'utilisation de la langue française, et d'établir un questionnaire assez clair pour que l'apprenant, ou le demandeur, puisse y répondre.

II.3.2.1.Composante lexicale, morphosyntaxique, phonologique ;Question des registres de langue :

Il importe également de recenser les composantes linguistiques des discours auxquels les apprenants se trouveront confrontés :

- lexicale : terminologie du domaine, part du lexique courant, collocations relevant de divers champs sémantiques ;
- les structures morphosyntaxiques récurrentes : numérales, expression de la qualité, comparaisons, connecteurs, verbes modalisateurs, expression de la probabilité, etc. ;

- la composante phonologique : Prononciation correcte et sans hésitation de données chiffrées, intonation correcte, utilisation adéquate des pauses, etc. ;
- la composante paralinguistique : Intonation, langage du corps, postures, gestes, mimiques.

Le recensement des caractéristiques linguistiques des discours d'un domaine spécialisé ou professionnel suppose une analyse de ces discours, sur laquelle il convient de s'attarder plus avant dans ce chapitre. L'observation de ces caractéristiques permet de cibler certains contenus linguistiques (lexicaux, syntaxiques, et morphologiques) ; contrairement à une formation plus générale. Ainsi certains discours spécialisés présentent des structures syntaxiques récurrentes (constructions passives, pronoms relatifs, etc.) comme dans le cadre du discours juridique par exemple. D'autres, en revanche, recourent à une composante grammaticale très restreinte comparativement aux discours non spécialisés (cas du discours mathématique, où le nombre de temps s'avère réduit et où la notion d'aspect n'existe pas).

La composante lexicale des discours spécialisés doit bien entendu être recensée. Il faut cependant veiller à ne pas se focaliser sur cette composante. La présence dans un discours d'unités lexicales spécialisées permet de rattacher ce discours à un certain domaine : un texte contenant de nombreux termes juridiques pourra être identifié comme un texte traitant du droit ; un médecin résumant le cas d'un patient à un confrère utilisera des termes médicaux probablement opaques pour un non-spécialiste.

Mais si ce lexique spécialisé s'avère très visible, le lexique courant apparaît toujours présent, et même majoritaire, quel que soit le degré de spécialité des discours. De plus, il importe de relever que le lexique spécialisé n'est pas nécessairement celui qui pose le plus de problèmes aux apprenants étrangers lorsque ceux-ci se révèlent eux-mêmes spécialistes du domaine en question. Comme le souligne très justement Odile Challe « les mots les plus étranges pour un étudiant étranger ne sont pas forcément les termes les plus techniques »⁷⁰.

Ainsi, le lexique courant peut bloquer la compréhension pour un apprenant de faible niveau. De même, certains mots issus du lexique courant mais possédant une signification très précise dans un domaine de spécialité peuvent être moins transparents pour un apprenant étranger qu'un terme très pointu mais qui peut se rapprocher de son équivalent en anglais, par exemple.

Il semble également important de recenser les différents registres de discours présents dans le milieu professionnel où les apprenants vont évoluer. Ainsi, les discours de certaines disciplines peuvent présenter une imbrication de différents niveaux de discours : un échange médecin/patient peut, suivant les moments de l'entretien, s'inscrire dans le discours de vulgarisation, le discours familier, voire le discours vulgaire suivant le contexte (consultation en psychiatrie, par exemple).

⁷⁰Odile CHALLE, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica, 2002.

Cette cohabitation de différents registres de discours s'analyse en un facteur de difficultés pour un apprenant étranger. Elle peut également dérouter le formateur pour qui « *un domaine de spécialité* » signifie « *discours d'un niveau de spécialité élevé* ». L'observation et le recensement des registres de discours constituent donc une étape tout aussi importante que celle du recensement du lexique ou des structures syntaxiques.

II.3.2.2. Composantes extralinguistiques

Il convient de s'interroger aussi sur :

- ❖ La composante sociolinguistique : comment s'adresser à un collègue, à un patron, à un étranger ? Comment maîtriser les termes relatifs à la communication en français ?
- ❖ La composante stratégique : comment refuser sans dire non ? Comment demander de faire quelque chose en questionnant poliment ? Comment relancer une facture impayée de manière ferme mais polie ? Comment annoncer un diagnostic grave sans inquiéter le patient ? Comment le chirurgien peut-il informer le patient du risque opératoire afin de l'aider à prendre sa décision, et se protéger lui-même d'éventuelles complications ?
- ❖ La composante socioculturelle et interculturelle des discours en vigueur dans le domaine où les apprenants exerceront leur activité. Ces composantes non linguistiques des discours spécialisés s'avèrent les plus difficiles à recenser, car elles se situent au niveau de l'implicite. Elles impliquent une connaissance du milieu cible et de ses enjeux, que le formateur ne possède pas forcément. Cette analyse des besoins se veut évolutive et réaliste.

II.4- Le recueil des données authentiques et leur analyse

En fonction de la demande, l'enseignant connaît plus ou moins bien les situations cibles sur lesquelles, il aura à travailler. Cette étape apparaît donc fondamentale dans la mise en place d'un programme de formation du FOS à plus d'un titre ; et contribue entre autres à compléter l'analyse des besoins.

La confrontation avec les discours écrits et oraux, actualisés, dans les situations où les apprenants se retrouvent à l'issue de la formation, permet au formateur d'identifier concrètement leurs besoins. Le recueil de données authentiques conduit donc l'enseignant à prendre connaissance des discours qui circulent dans le milieu professionnel ciblé.

II.4.1. Les discours professionnels authentiques : source d'information pour l'informateur

Il semble facile d'imaginer une conversation entre un touriste et un réceptionniste d'hôtel, et tout le monde a déjà effectué une réservation de chambre par téléphone. En revanche, à quoi ressemble la feuille de route d'un chauffeur routier, et quels types d'échanges ont lieu entre le responsable logistique d'une entreprise de transport et l'un de ses chauffeurs, empêché de livrer la marchandise à temps ? Ce type de renseignements, indispensables pour cibler les contenus de la formation, ne peut être obtenu qu'en prenant contact directement avec le milieu concerné.

Afin de recueillir ces données, l'enseignant doit, dans la mesure de ses possibilités, se rendre sur le terrain, s'informer des discours qui s'y pratiquent, recueillir les écrits professionnels, enregistrer, filmer des scènes de la vie professionnelle, etc. pour se familiariser avec ces documents issus d'un secteur éloigné de sa formation initiale. Il s'avère nécessaire de travailler en collaboration avec les différents acteurs de ce terrain, souvent dans l'urgence car les demandes se succèdent mais ne se ressemblent pas !

Les organismes demandeurs de formation, entreprises, universités, hôtels, etc. acceptent le plus souvent de collaborer avec le formateur et de fournir des documents professionnels. Cependant, diverses difficultés peuvent survenir lors de cette étape : ainsi, le formateur peut être éloigné géographiquement du milieu professionnel (la formation peut avoir lieu en pays francophone alors que l'activité s'exercera en pays non francophone, ou inversement).

Dans ce cas, le contact peut éventuellement s'établir à distance : téléphone, internet, courrier. Il peut aussi être envisagé de contacter, sur le lieu d'exercice du formateur, une institution dont l'activité se révèle proche de celle qui est demandeuse de la formation, mais dans ce cas, la collaboration n'apparaît pas garantie. Une autre possibilité, consiste à recueillir des informations sur internet : les sites des entreprises peuvent fournir de nombreuses informations, ainsi que des contacts.

La deuxième difficulté qui peut surgir lors de la collecte des données, et qui concerne certains domaines en priorité, a trait à la confidentialité de certains documents et échanges professionnels. Les activités juridique, industrielle, et bien sûr médicale, constituent le lieu d'échanges dont la teneur confidentielle n'autorise pas un accès extérieur. Difficile en effet d'enregistrer une consultation médicale, un entretien entre un avocat et son client, mais aussi une réunion en entreprise où l'on décide de la future stratégie marketing du groupe.

Ici aussi, l'institution demandeuse peut collaborer : un hôpital qui recrute des médecins étrangers pourra fournir des documents de travail vierges ou rendus anonymes (dossiers de patients dont on a effacé le nom, par exemple), et autoriser le formateur à effectuer des entretiens avec le personnel.

Mais lorsque l'accès aux données s'avère trop difficile, le formateur dispose d'un certain nombre d'alternatives. L'une des possibilités consiste à recueillir des données accessibles qui se rapprochent le plus possible des données réelles. Ainsi, pour reprendre l'exemple du milieu hospitalier ou des entretiens à caractère juridique, il existe aujourd'hui des documentaires ou émissions, réalisés pour la télévision ou le cinéma, qui montrent l'activité professionnelle de ces domaines. La plupart des chaînes de télévision proposent des émissions médicales diffusant des consultations, des équipes de médecins en activité à l'hôpital, etc. Ainsi, *Le magazine de la santé au quotidien*, sur France 5, la série *Immersion à l'hôpital*, de France 2, pour ne citer que ces deux exemples, constituent de précieuses sources d'informations. En ce qui

concerne le domaine juridique, des documentaires révélant le quotidien des tribunaux voient le jour, à l'instar du documentaire « 10^{ème} chambre, instants d'audience » de Raymond Depardon⁷¹.

Les œuvres de fiction peuvent également fournir un matériel utilisable pédagogiquement : dans le domaine du monde du travail, des films tels que *Ressources humaines*⁷², *Violence des échanges en milieu tempéré*⁷³, comportent de nombreuses scènes suffisamment proches de la réalité pour permettre une exploitation didactique : dans le domaine du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration, des films tels que *Garçon*⁷⁴, ou encore *Décalage horaire*⁷⁵ se révèlent particulièrement intéressants.

Il convient bien sûr de se montrer prudent avec ce genre de documents, qui correspondent à des productions audiovisuelles pour le grand public, et ne constituent donc pas des documents authentiques. Toutefois, en l'absence de véritables données professionnelles, il importe de ne pas les négliger.

Là encore, les ressources multimédia peuvent se révéler précieuses. Dans le domaine médical, par exemple, il existe de nombreuses ressources disponibles, soit à destination du grand public (avec des sites tels que <http://www.doctissimo.fr> ou <http://www.vulgaris-medical.com>), soit à destination des étudiants de médecine.

Ainsi, sur le site <http://chups.jussieu.fr> (site de la faculté de médecine de Paris VI) des vidéos de consultations médicales (pour ne citer que cet exemple) se trouvent disponibles. Celles-ci s'avèrent tout à fait utilisables en tant qu'apport d'informations mais aussi que support d'activités didactiques.

II.4.2. Les données authentiques : supports d'activités didactiques :

Les données authentiques servent également de supports à l'élaboration d'activités didactiques. Les données recueillies peuvent soit être utilisées en l'état (vidéos de consultation médicale, feuilles de route de chauffeurs routiers, fiches de réservation d'un hôtel ; etc...), soit servir de base à l'élaboration d'un document fabriqué qui sera le support de l'activité. Les fiches pédagogiques de la deuxième partie de cet ouvrage illustrent bien, dans leur diversité, les différentes données qu'il s'avère possible de recueillir et le traitement susceptible de leur être donné.

Il convient de rappeler quelques points relativement à la collecte et à l'utilisation, comme support didactique des données de terrain :

- La sélection :

⁷¹ Raymond DEPARDON, *10^{ème} chambre : instants d'audience*, documentaire d'une heure 45 minutes, réalisé le 2 juin 2003, disponible sur le lien : [10e chambre – Instants d'audience - film 2003 - AlloCiné \(allocine.fr\)](http://alloce.fr/film/10e-chambre-instants-d-audience-film-2003).

⁷² Laurent CANTET, *HUMAN RESOURCES*, film d'une heure 40minutes, 1999. Disponible sur le lien : [Human Resources \(1999\) - IMDb](http://www.imdb.com/title/tt0120681)

⁷³ Jean-Marc MOUTOUT, *violence des échanges en milieu tempéré*, durée : 1h39, 2003, disponible sur le lien : [Work Hard, Play Hard \(2003\) - IMDb](http://www.imdb.com/title/tt0298848)

⁷⁴ Claude SAUTET, *Garçon !*, film d'une heure 42min, 1983, disponible sur le lien : [Garçon! \(1983\) - IMDb](http://www.imdb.com/title/tt0108000)

⁷⁵ THOMPSON, Danielle, *décalage horaire*, film d'une heure 32 minutes, 2002, disponible sur le lien : [Jet Lag \(2002\) - IMDb](http://www.imdb.com/title/tt0298848)

Cela semble évident, mais il importe tout d'abord d'opérer une sélection parmi tous les documents disponibles, en particulier si le recueil des données s'effectue sur internet.

Tout ne se révèle en effet, pas utilisable, et tout ne présente pas d'intérêt pour la formation à mettre en place. Si cette sélection s'avère nécessaire dans l'étape de recueil d'informations sur les discours qui circulent dans un domaine de spécialité (le formateur risquant le cas échéant, de se noyer dans un flot d'informations qu'il ne maîtrise pas), elle l'est encore plus lors de l'étape de didactisation des documents retenus.

- L'adaptation :

Au niveau et aux objectifs des apprenants : les documents authentiques apparaissent en effet, très riches, pour autant, toute l'information contenue ne se révèle pas forcément utilisable en classe de langue. Il convient dès lors d'adapter les données recueillies au niveau des apprenants. Cela peut revenir à simplifier un document, ou à choisir de ne travailler que certains points très précis. Il convient également de sélectionner les points à travailler en fonction des objectifs des apprenants.

- Le traitement des données :

Il importe en effet, afin de les utiliser à des fins didactiques, de rétablir une progression, nécessaire pour l'apprentissage, mais absente des documents authentiques qui ne possèdent pas de caractère pédagogique. Les données authentiques impliquent donc très souvent d'être retravaillées.

- L'actualisation : le monde professionnel évolue vite, et les données recueillies sur le terrain risquent de devenir rapidement déphasées avec la réalité du milieu. Il s'avère donc indispensable de renouveler très régulièrement les documents utilisés, de se tenir informé de l'évolution du domaine, par la voie d'un contact avec la personne ou le service en lien avec le milieu concerné.

II.4.3.L'apport du multimédia : vers une plus grande autonomisation

L'avènement du multimédia offre de nombreuses possibilités didactiques. Dans la mise en place de programmes du FOS, qui implique des réponses individuelles, chaque fois différentes, et surtout la collecte de données authentiques, de documents à caractère professionnel, dans des domaines parfois peu accessibles au concepteur du programme, le multimédia constitue un outil précieux.

L'enseignant du FOS, qui dispose généralement de peu de temps pour recueillir ses données, doit saisir cette chance qu'offre le multimédia pour compléter les données recueillies sur le terrain professionnel. Il trouve ainsi, sur internet une documentation variée, souvent fiable (à condition de bien vérifier les sources), toujours actualisée.

Certains supports peuvent ainsi être obtenus avec moins de difficultés, moins de temps. Quel que soit le domaine de spécialité concerné, internet représente une source quasi intarissable de documents authentiques

actuels, disponibles très souvent, gratuitement. Ces documents relèvent aussi bien de la compréhension orale qu'écrite. Les supports s'avèrent encore plus variés que ceux traditionnellement utilisés en classe : visites virtuelles de lieux touristiques, dictionnaires de spécialités, salles d'opérations virtuelles, vidéos de cours universitaires, vidéos de conférences, vidéos de consultations médicales (confère en ce sens, les références citées supra) pour ne citer que quelques exemples.

Pour l'apprenant, le multimédia se révèle particulièrement productif. Dans un contexte où les formations en présentiel sont généralement courtes, et où les groupes souvent hétérogènes, le multimédia offre la possibilité d'une pédagogie différenciée et d'une plus grande autonomisation de l'apprenant.

L'outil internet permet en particulier de nombreuses et précieuses alternatives pour les publics scientifiques et universitaires. On trouve ainsi des conférences en ligne sur Canal U ; <http://www.canal-u.fr/canalu/index.php>. Le public médical trouve des matrices d'écrits professionnels sur le site : <http://www.courriermedical.com>, des dictionnaires médicaux comme le « Vidal en ligne » (<http://www.vidal.fr>) à destination de tous les professionnels de santé. Les futurs professionnels de santé peuvent également s'évaluer en ligne (tests, quiz, QCM, diagnostics médicaux à partir de radios sur des sites tels que <http://www.chups.jessieu.fr> ou encore <http://www.med.univ-rennes1.fr/etud/index4.htm>).

Grâce au multimédia, l'enseignant peut proposer aux apprenants d'être les acteurs de leur apprentissage, la centration sur l'apprenant prenant alors tout son sens. L'apprenant coopère pleinement avec l'enseignant, il communique et collabore avec les différents partenaires de sa spécialité, remplit des tâches pédagogiques en communiquant avec des spécialistes français, se forme, apprend la culture française et parle aussi de sa culture. Il peut également dialoguer ou communiquer avec ses homologues par le biais de forums, chats, blogs.

En résumé, l'outil multimédia, utilisé à des fins pédagogiques en langue, rend possible une pédagogie active, interactive et différenciée.

4.4- Le recours à l'analyse du discours

L'analyse des discours authentiques permet de faire apparaître les particularités des discours spécialisés. L'analyse de ces discours ne se focalise pas uniquement sur leurs caractéristiques linguistiques ; elle vise également à les situer dans une pratique professionnelle. Ces discours se révèlent en effet, éclairants sur le fonctionnement de certains milieux, surtout lorsque ceux-ci s'avèrent étrangers au formateur. Les échanges professionnels s'inscrivent en effet, dans une logique disciplinaire et dans des schémas de communication propres au contexte où ils se trouvent produits.

L'analyse d'un discours médical : mettant en scène une interaction patient/médecin en consultation psychiatrique se révèle très intéressante.

Dialogue didactique 1 : entretien d'un psychiatre avec un patient anorexique/extrait :

M=médecin, P=patient.

« P : Je me sens pas bien en fait, je me sens trop, trop, trop grosse, je me sens flasque...

M : Ça vous envahit toute la journée cette idée que vous êtes trop grosse, trop flasque...

P : oui, c'est assez envahissant, effectivement, donc c'est ridicule, c'est pénible de ne devoir penser qu'à ça...

M : En fait vous n'arrivez pas à penser à autre chose, il n'y a pas d'autres choses qui sont si importantes pour vous actuellement ?

P : Non ce n'est pas ça, à la limite, j'ai le corps physiquement que j'ai dans la tête...

M : Et c'est quoi ce corps que vous avez dans la tête ?

P : Disons que dans la tête je ne me sens pas femme du tout, donc tant que je ne me sentirais pas femme, je ne pourrai pas accepter.

M : C'est quoi se sentir femme ?

P : Ouais, mais alors, ça c'est le genre de questions...

M : Mais non, mais c'est important, parce que vous avez beaucoup beaucoup de pensées, de schémas comme ça, et c'est important de les clarifier, de voir sur quoi ils sont fondés. Parce que si vous cherchez à atteindre quelque chose qui est impossible à atteindre, vous serez forcément...donc c'est quoi être femme pour vous ?

P : C'est ...accepter...d'être désirée.

M : Et ça...d'être désirée...c'est quelque chose dont vous avez envie ? »

Dans cette interaction professionnelle, nous remarquons que la succession de prise de paroles exige fréquemment des « ligateurs » en tête d'énoncés : donc, en fait, ainsi que des marqueurs de reformulations : en fait, et.

La production orale au cours de l'interaction renvoie à un processus dynamique qui exige quelquefois du locuteur des reformulations pour exprimer au mieux ce qu'il veut dire.

Ces phénomènes centraux de l'oralité se retrouvent d'ailleurs aussi bien chez le médecin que chez le patient.

Cette grammaire des interactions se spécialise suivant les types d'interaction (enseignant/apprenant, employé des postes/usager, médecin/malade, etc.)

Ces interactions différentes dans leur contexte, dans leur finalité, exigent des organisations conversationnelles différentes.

Dans le cas présent, il s'agit d'une interaction de type psychiatrique qui met en face à face deux individus jouant des rôles complémentaires. L'un pose des questions et l'autre répond. Les interrogations du médecin permettent au patient d'écouter ses réponses et de verbaliser des préoccupations qu'il ne parviendrait pas à faire seul.

Le médecin demande ainsi au malade d'écrire un livre de bord qu'il lit avec elle afin de la faire réagir. Puis, à partir de ses premières réactions, il relance la patiente afin de faciliter une verbalisation plus longue et plus complète. Dans ce but, il procède à une chaîne d'échanges binaires liés thématiquement et formellement. Il importe ainsi de relever que quatre des échanges s'ouvrent avec une intervention du médecin : commençant par un « et », et reformulant de manière interrogatoire la réponse précédente du patient.

Cet exemple permet aussi de mettre en lumière deux aspects fondamentaux pour le formateur :

- Les discours spécialisés, ne ressemblent pas toujours à ce qu'il peut s'imaginer. En effet, avant de se pencher sur ce type d'échanges, lorsqu'on ne les a pas soi-même pratiqués, on surestime, probablement, la part du lexique spécifique et sous-estime la part des discours du registre familier.
- Ce type de discours, -dans lequel entrent beaucoup d'expressions familières, où la reformulation, la reprise (et donc la richesse lexicale) occupent une place importante-, pose certainement plus de problèmes pour un médecin étranger qu'un discours très spécialisé, comme un article scientifique, par exemple. Or, il s'avère indispensable pour ce médecin, désireux d'exercer en France de maîtriser ce type de discours, oral, familier.

En médecine, la circulation à l'intérieur de différents niveaux de discours se révèle inhérente à la pratique professionnelle. L'absence de maîtrise des différents niveaux de discours bloque la pratique professionnelle.

Il convient donc de prévoir, au cours de la formation, des activités portant sur ces aspects mis en évidence par l'analyse du discours.

Il s'ensuit donc que l'enchaînement des énoncés doit être envisagé dans une double perspective linguistique et situationnelle.

Il importe de procéder par les articulateurs à une double analyse comparative :

- D'une part, il s'avère nécessaire de comparer la langue scientifique et la langue commune : par exemple, les expressions « si et seulement si », ou encore « nécessaire et suffisant » prennent en mathématiques un sens très spécifique. Les termes : alors, aussitôt, immédiatement possèdent une valeur d'évidence en mathématiques.

Un mathématicien non francophone devra donc maîtriser ces unités lexicales indispensables à la structuration du discours mathématique.

- D'autre part, il s'avère intéressant d'étudier les modèles ou schémas logiques utilisés dans la langue scientifique.

Voici une suite logique reconstruite à partir d'opérations dans une démonstration :

Dialogue didactique 2 :

« -Peut-on trouver une solution... ?

-On remarque...

-Prenons...

-On vérifie aisément...

-Elle est donc...

-C'est en fait la seule solution...

Cette double étude permet de voir comment se reflète dans les discours, la logique interne de la pensée ; cette capacité se situe dans la perspective d'une grammaire de la communication.

- Au niveau phrastique et transphrastique, les connecteurs de phrase introduisent des données résultant de démonstrations antérieures ou établies par convention :
- « *Il existe, on dit que, on sait que, on appelle, on note* » : Il s'agit d'une argumentation à posteriori, dont le but consiste à prouver et non à convaincre. Elle se veut différente de la procédure de recherche (pas de tâtonnements), il n'existe pas de temporalité, ni grammaticale, ni lexicale (présent atemporel).
- Il y a neutralisation de l'énonciation : recourt au pronom impersonnel : on, voix moyenne (s'écrit), et à la première personne du pluriel « prenons ». Il convient de relever également une personnalisation des objets mathématiques : « L'équation vérifie, satisfait ».

Ces verbes se construisent habituellement avec un sujet humain.

Ce type de description s'avère utile dans la démarche didactique pour mettre en évidence :

- Les éléments de la langue commune, exclus du langage mathématique.

- Les éléments employés dans les deux registres et qui revêtent un sens spécifique ou encore polysémique en mathématiques : « remarquable, tangente, etc. ».

Une formation en langue française destinée à des étudiants étrangers devant intégrer une école d'ingénieurs, par exemple, devra donc inclure des activités visant à l'emploi correct de ces procédés linguistiques et de ce lexique.

L'analyse des discours spécialisés met en évidence ces caractéristiques, linguistiques, pragmatiques, etc. et les situe dans une perspective professionnelle ou disciplinaire, afin de cibler des compétences que les apprenants doivent acquérir pour maîtriser ces discours.

Dès lors, il en ressort que ce n'est pas la langue elle-même qui est spécialisée, mais ses usages : cette langue ne constitue pas un système en soi par rapport au système de la langue générale. Il n'existe pas de langue mathématique par exemple, mais des « discours » mathématiques, où certains éléments syntaxiques ou lexicaux se révèlent focalisés, leur fréquence, leur combinaison ou leur absence faisant leur spécificité.

II.5. élaboration des activités

II.5.1. Conditions nécessaires à l'élaboration d'un cours de FOS :

A partir des données recueillies et analysées, l'enseignant sélectionne les situations de communication à traiter, les aspects culturels à étudier, les savoirs langagiers à développer en priorité pour construire les activités d'enseignement. Il élabore son propre matériel. Il n'existe à priori qu'une méthodologie pour un public donné, même si certaines démarches et approches sont transférables. Il s'agit donc de développer des outils pédagogiques rapidement opérationnels permettant d'intégrer les aspects interculturels en cernant le mieux possible les besoins des apprenants.

La plupart des activités didactiques présentes dans les formations en FLE général se retrouvent également dans les formations pour des publics spécifiques : activités de compréhension orale, écrite, exercices sur le lexique, etc.

La spécificité des activités élaborées dans les formations du FOS se situe à plusieurs niveaux.

- **Les supports utilisés font l'objet d'une collecte au plus près du terrain, ils prennent la forme de documents authentiques à caractère professionnel ou spécialisé.**

Les étapes de collecte et d'analyse des données s'avèrent fondamentales dans la démarche d'élaboration d'un programme du FOS ;

- **Les activités choisies s'inscrivent dans une pédagogie de la tâche.**

Il convient donc de préparer les apprenants à intégrer un milieu professionnel dans lequel ils devront se montrer performants et d'opter pour une pédagogie actionnelle. Centrée sur la réalisation des tâches ou de

projets, celle-ci permet en effet, de simuler cette réalité professionnelle. L'élaboration de scénarios didactiques projette un certain nombre de tâches professionnelles à effectuer par les apprenants en prise avec la réalité du terrain qui les attend à l'issue de la formation. Il devient ainsi possible d'acquérir des savoir-faire, mais aussi des savoir-être dans un contexte professionnel.

- **L'enseignant s'efforce d'autonomiser les apprenants, et de leur fournir des stratégies d'apprentissage.**

Les formations s'avèrent généralement courtes, il importe donc de donner aux apprenants des stratégies d'apprentissage leur permettant de s'auto-former, d'être autonomes dans leur apprentissage.

Cette notion s'applique à toutes les compétences. Ainsi, à titre d'exemple, dans le cadre de la compétence lexicale, le lexique constituant un ensemble ouvert, il s'avère indispensable pour les apprenants d'acquérir des stratégies d'apprentissage les conduisant à développer leurs compétences de façon autonome.

Dans le domaine du tourisme, en ce qui concerne la formation des guides, l'hétérogénéité de certains publics ne permet pas toujours de cibler le lexique de description par exemple d'un seul type de bâtiments à caractère religieux. Face à un public dont les lieux d'activité apparaissent divers, l'enseignant se trouve dans l'impossibilité de fournir la totalité du lexique permettant ces descriptions (églises, mosquées, synagogues, temples, de quelles époques ? de quels styles ?), d'où l'intérêt de leur donner des outils qui leur permettent de transférer les compétences acquises au cours de la formation.

- **Les compétences font l'objet d'approches différentes suivant les disciplines.**

Toujours dans le cadre de l'exemple de la compétence lexicale, il convient de relever des variantes importantes naturellement au niveau du contenu (chaque discipline possède sa terminologie), mais aussi sur la façon dont ce lexique doit être maîtrisé et surtout utilisé en discours. Les activités didactiques visant l'acquisition du lexique n'utilisent donc pas les mêmes entrées suivant les domaines concernés.

Ainsi, dans le domaine du droit, la précision, voire l'exactitude de la terminologie employée, s'avère indispensable et la synonymie est considérée comme dangereuse. Une activité lexicale fondée sur la synonymie ne convient donc pas à cette discipline. En revanche, dans ce domaine, on enseigne très rapidement aux apprenants à aborder le lexique par la définition, par la différence. Le recours à l'étymologie latine constitue aussi un outil précieux.

En tant que professionnels, les apprenants doivent apprendre à circuler à l'intérieur de différents niveaux de discours (l'analyse de l'échange entre médecins et patients en constitue un excellent exemple). Pour autant, cette compétence ne s'exerce pas suivant les mêmes paramètres selon les domaines. Ainsi, dans le cadre du droit, où la précision s'avère vitale, il faut partir du spécifique, du très précis, pour aller vers le moins spécialisé (et non le contraire, au risque de ne jamais obtenir la précision requise). Il existe également

différentes façons de verbaliser la même notion, suivant l'interlocuteur et le contexte dans lequel se déroule l'échange. Lors d'un échange avocat/client, le professionnel procède à une vulgarisation orale de certaines notions. Dans un autre registre, l'avocat doit maîtriser un discours lui permettant d'éviter de faire perdre la face à son client, au risque de le perdre (des expressions du type « *permettez-moi de vous souligner que* » apparaissent ainsi indispensables).

II.5.2. Types d'exercices et FOS

Tous les types d'exercices peuvent être utilisés dans une formation de FOS :

-exercices visant à la compréhension, écrite ou orale : textes ou transcriptions lacunaires, exercices de mise en relation, questionnaires à choix multiples, tableaux à compléter, etc.

-exercices visant à l'expression, écrite ou orale : maîtrise de la production de textes, jeux de rôle, exercices de reformulation, etc.

Ce type de formation ne diffère donc pas par la forme des exercices, mais par leur objectif. Ainsi, la proposition d'un exercice portant sur l'utilisation par exemple de l'impératif, permet de viser une compétence communicative (« exprimer un ordre, une obligation », « exprimer une opinion ») ; parce que l'analyse des discours de la spécialité en question la fait apparaître comme nécessaire. Il ne faut pas perdre de vue que la compétence linguistique, dans ce type de formation, ne représente pas une fin en soi, mais un outil pour acquérir une compétence professionnelle.

La tâche à accomplir et la forme de l'exercice s'avèrent donc complémentaires, en lien direct avec le domaine de spécialité concerné et les compétences communicatives qu'il implique.

II.5.3. Simulation et FOS

En tant que construction imitant un système réel, la simulation présente un intérêt indéniable pour les publics professionnels. Pour citer Chantal Cali, « *les simulations reproduisent la réalité ou sont très proches d'elle, à des fins d'apprentissage divers, mais sans faire courir aucun risque aux participants ou à l'institution qui les forme (domaine scientifique, technique, médical, télématique, des métiers*⁷⁶ ». Le recours aux simulations permet la mise en relation de la pratique en milieu professionnel et des objectifs linguistiques et communicatifs du programme de formation. Dans le cadre d'une pédagogie actionnelle, la simulation permet d'orienter les activités vers la réalisation d'une tâche, d'un projet.

Des simulations globales telles que « la conférence internationale » « l'hôpital », « l'hôtel », « la croisière » « l'entreprise » etc. permettent de se rapprocher de la réalité des tâches que les apprenants ont à effectuer, et présentent l'avantage de représenter différents postes de travail (infirmières et médecins pour l'hôpital, voyageur, guide, etc.). Ceci s'avère essentiel dans les groupes comprenant un public apparaît hétérogène

⁷⁶Chantal CALI, Muriel CHEVAL, Antoinette ZABARDI, *la conférence internationale et ses variantes*, HACHETTE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (RÉÉDITION NUMÉRIQUE FENIX), 2016.

quant aux fonctions exercées. Le programme se construit ainsi autour des situations de communication, de façon relativement indépendante du profil individuel des participants.

La simulation, de façon générale, permet de mettre en scène, dans une formation de FOS des interactions plus ou moins spécialisées suivant le statut des locuteurs. En outre, elle offre la possibilité de ménager des moments d'apprentissage collectif et des moments plus autonomes, chacun possédant un rôle à jouer et donc des tâches précises à accomplir.

La pratique de la simulation doit tout d'abord être valide d'un point de vue professionnel. Les paramètres de la situation simulée doivent en effet se révéler assez proches de la réalité pour produire les problématiques et par conséquent des discours facilitant la formation des participants.

II.6. Le cadre juridique de l'exercice de la profession : les questions de déontologie :

Toute activité professionnelle se trouve soumise à un cadre juridique précis. Ce cadre, très contraignant en France, peut l'être beaucoup moins, voire se révéler quasiment inexistant, dans d'autres pays. Toute formation visant une pratique professionnelle doit donc intégrer cette composante.

Il apparaît évident en outre, que certaines professions obéissent à un cadre juridique plus strict que d'autres : l'exercice des professionnels de santé en constitue probablement le meilleur exemple. Il existe bien sûr le serment d'Hippocrate prononcé par les médecins, le secret médical, mais aussi tout ce qui entoure la pratique de la médecine dans le contexte du pays d'exercice : comme la délivrance des médicaments qui obéit à des lois très strictes en France. Tous les échanges professionnels peuvent présenter un caractère confidentiel ou protégé : secret industriel, stratégie marketing, etc.

On attend donc d'un professionnel un comportement déterminé par domaine d'activité. L'expression « *français langue professionnelle* » prend ici tout son sens : comme le souligne F. Moulhon-Dallies, l'enseignement d'une langue visant l'exercice d'une profession « *invite à objectiver des logiques professionnelles inscrites en creux dans les discours, ce qui suppose de conduire la recherche au plus près du terrain. On se trouve alors projeté dans le champ de la recherche-action, qui demande de composer avec des réalités économiques, juridiques et politiques* »⁷⁷. Cet aspect se révèle d'autant plus sensible qu'il concerne non seulement le français langue étrangère mais aussi le français langue seconde, voire le français langue maternelle.

II.6.1. La compétence interculturelle

La compétence interculturelle renvoie à la capacité des personnes à observer, analyser tous les aspects du comportement de leurs interlocuteurs étrangers, à en prendre conscience ainsi qu'à en tirer des enseignements afin d'adapter leur propre comportement.

⁷⁷ Florence MOULHORN-DALLIES, *Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche*, In Apprendre le français dans un contexte professionnel. Actes de rencontres de la délégation générale de la langue française (DGLF), 2006, p. 28-33.

Dans le domaine médical, où le corps et l'intimité entrent en jeu, les différentes approches et traditions thérapeutiques impactent nécessairement les comportements et les rapports patient-médecin et constituer ainsi, une source de gêne ou d'incompréhension. Ainsi, un médecin chinois, qui considère un patient de façon globale, lui demandera toujours de se déshabiller entièrement même si l'objet de la consultation est un panaris au doigt, demande qui peut être mal perçue par un patient français.

De façon plus large, les relations hiérarchiques au sein du monde professionnel varient énormément d'un pays à l'autre. Que sait un homme d'affaires français sur la façon dont se conduit une négociation commerciale en Chine ? De même, le rapport au temps, très différent d'une culture à l'autre, peut représenter une source de conflits ou du moins de malentendus : un retard de 15 minutes lors d'un rendez-vous, normal dans certains pays, sera considéré comme très incorrect dans d'autres pays.

Comme le souligne Odile Challe: « *le français de spécialité ne peut se travailler sous l'angle du langage sans envisager d'aborder une dimension culturelle du domaine concerné* »⁷⁸.

Or, ces données culturelles indispensables à l'efficacité des échanges professionnels, apparaissent nettement moins accessibles que les données discursives : si l'enseignant peut collecter des discours, écrits ou oraux, les analyser et en déduire des compétences de communication, comment collecter les informations à caractère culturel ? Les données langagières s'avèrent en effet explicites, alors que les données culturelles se révèlent éminemment implicites.

L'une des possibilités consiste à interroger directement soit les apprenants, soit les acteurs du domaine professionnel. Toutefois, les différences culturelles n'apparaissent que par contraste et c'est le contact entre cultures qui les révèle : il semble donc difficile de les anticiper. De plus, l'enseignant peut se trouver lui-même, face à une situation qu'il méconnaît : ainsi, si la culture des apprenants, ou le milieu professionnel cible, lui paraissent en partie ou totalement inconnus, l'appréciation de la compétence interculturelle s'en trouve affectée.

Il semble néanmoins, possible d'anticiper les difficultés de communication interculturelle prévisibles.

La mise en place d'un apprentissage coopératif permet un contact des cultures qui prépare les apprenants aux situations du terrain qu'ils ont à affronter.

Les filières universitaires bilingues comportent nécessairement un volet interculturel. La filière juridique bilingue de l'université de Fribourg, met un accent particulier sur l'acquisition d'une compétence dans la culture de l'autre : ainsi, étudiants germanophones et francophones accomplissent ensemble toute une série de tâches permettant le développement de stratégies collaboratives et socioculturelles.

⁷⁸ Odile CHALLE, *Enseigner le français de spécialité*, Paris : Economica, p 122.

C'est en nouant lui-même des contacts avec des spécialistes de son domaine que l'apprenant confrontera le plus efficacement sa culture à celle du milieu où il exercera son activité. Les sites destinés aux étudiants de médecine, cités supra, offrent des forums, chats, blogs, qui permettent aux apprenants de dialoguer avec des homologues, et donc de s'adapter à un nouvel environnement.

II.6.2.L'élaboration de référentiels et de portfolios

II.6.2.1.Le CECRL : de la pratique à la norme

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), élaboré à l'issue d'une réflexion menée par le conseil de l'Europe dès 1991, vise à fournir une base de référence, en ce qui concerne les objectifs, les méthodes et les qualifications dans l'apprentissage des langues, dans le but de faciliter la mobilité professionnelle. Il rassemble un ensemble d'outils permettant de recenser les compétences, fixer les objectifs de formation, évaluer des niveaux, il permet ainsi d'élaborer des programmes d'enseignement, des tests et examens, des manuels pédagogiques, etc.

L'un des grands intérêts du CECR consiste dans l'uniformisation des différentes normes existantes, en utilisant un langage commun, et donc de comparer les différents niveaux de compétences, entre différents pays, différentes langues, et ce, quels que soient les modes et lieux d'apprentissage. Le CECR définit des niveaux de compétences évolutives, offrant ainsi la possibilité d'évaluer les compétences de chaque apprenant tout au long de sa vie.

La conception de l'apprentissage, développée dans le CECR se situe dans une perspective actionnelle : les compétences se définissent en effet, en termes d'activités langagières, de savoir-faire, et non en termes de maîtrise de formes linguistiques. Cette approche actionnelle, dans laquelle l'utilisateur d'une langue (et donc l'apprenant d'une langue étrangère) représente un acteur social, se situe au cœur de l'enseignement au profit de publics spécifiques, et ce, depuis longtemps. L'enseignement des langues étrangères pour les publics spécifiques, pratiqué sur et pour le terrain, a très certainement favorisé l'émergence de l'approche actionnelle comme norme pour l'enseignement des langues.

Les points d'uniformisation des normes d'évaluation, de niveau évolutif, et de perspective actionnelle font du CECR un outil tout à fait utilisable en milieu professionnel. Il permet en effet d'évaluer la compétence des professionnels, d'effectuer des tâches déterminées en langue étrangère.

Dans le cadre de la mise en place d'un programme de FOS, l'utilité du CECR transparaît à différentes étapes. Ainsi, les compétences langagières qu'il définit, peuvent servir à fixer les objectifs, à élaborer des questionnaires d'analyse des besoins, entre autres. Il s'analyse également en une aide pour les apprenants désireux d'évaluer leur propre apprentissage, leur niveau, et contribuer à valoriser les compétences en milieu professionnel.

II.6.2.2. Les référentiels de compétences

Le domaine de l'enseignement professionnel recourt le premier à la notion de référentiel de compétences. Un référentiel de compétences professionnelles consiste en une grille qui indique en termes d'aptitudes, les compétences nécessaires à l'exercice d'une tâche professionnelle. Dans les années soixante-dix ces « **référentiels-métier** » inspirent l'organisation des programmes de l'enseignement technique. Les référentiels de compétences professionnelles s'utilisent aujourd'hui couramment dans le domaine de la formation professionnelle, initiale comme continue, ainsi que pour la réalisation de bilans de compétences, de définition de profils, de postes, etc.

Il existe un référentiel professionnel au niveau européen, le cadre européen de certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie. Ce cadre européen de certifications des diplômes et des qualifications vise à favoriser la mobilité des étudiants et travailleurs en favorisant la reconnaissance des différentes formations nationales à travers l'Europe.

La didactique des langues recourt à cette notion de « référentiel » de façon plus récente. Dans ce domaine, il se définit comme l' « *inventaire des compétences nécessaires à des activités et inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes*⁷⁹ ».

Un référentiel en langue permet de formuler les différentes compétences d'un apprenant, autrement dit, d'exprimer concrètement ce qu'il sait ou ne sait pas faire à un stade déterminé de son apprentissage.

Elaborer des référentiels de compétences professionnelles prenant en compte la dimension langagière des tâches professionnelles s'avère aujourd'hui indispensable. Plusieurs projets sont actuellement menés en ce sens. Dans l'optique du français langue professionnelle, ces référentiels peuvent intéresser non seulement les publics de français langue étrangère, mais également de français langue seconde, voire de langue maternelle, à une époque où la mobilité des étudiants et des travailleurs, et donc la diversité des formations et des expériences, représentent une réalité.

II.6.2.3. Les portfolios européens des langues

Un portfolio constitue un outil qui permet aux individus d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats de leur expérience langagière.

Le portfolio répond à la proposition du conseil de l'Europe d'offrir à tout apprenant en langue étrangère un document qui décrit de façon détaillée tous les actes de communication dont il se révèle capable, qui lui sert de « *passport linguistique* », et susceptible d'être enrichi tout au long de sa vie.

Les portfolios européens des langues comportent trois parties, déclinables différemment suivant les contextes et les publics :

⁷⁹ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du Français, langue étrangère et seconde*, CLE international, 2003, p 212.

- a- une partie passeport de langue : bilan individualisé sous la forme d'un profil linguistique dans les différentes activités grâce à une grille d'auto-évaluation ;
- b- une partie biographie langagière : recensement des enseignements suivis et des expériences extrascolaires (stages, séjours à l'étranger, etc.) ;
- c- une partie dossier, dans laquelle l'apprenant peut rassembler tous les documents venant appuyer les informations recensées dans les parties précédentes.

Ce modèle de portfolio s'adapte aisément pour un public spécifique. L'établissement de référentiels de compétences en langue pour les publics professionnels s'inscrit dans cette voie.

Des actions ont déjà été entreprises dans cette direction : le parlement européen a promulgué en 2004 un portfolio nommé Europass, destiné à favoriser la mobilité étudiante et professionnelle. L'Europass mobilité fournit « un relevé détaillé du contenu et des résultats, exprimés en termes de compétences obtenues par une personne au cours d'une période passée dans un autre pays européen à des fins d'apprentissage »⁸⁰. L'intérêt de cet Europass consiste dans le fait qu'il prend en compte les expériences de formation dans des contextes divers : stage en entreprise, semestre d'études à l'université, mais aussi certification professionnelle. Cet Europass représente un outil intéressant pour les professionnels d'une part, leur permettant d'autoévaluer leurs compétences, et pour les employeurs d'autre part, qui disposent ainsi d'une vision plus claire de leurs qualifications, tant au niveau des langues que des savoir-faire.

II.6.2.4. Les certifications en français des professions

Il existe, depuis de nombreuses années, un certain nombre de certifications en français des professions, ces certifications, reconnues internationalement, ont été créées pour répondre aux besoins de communication dans un contexte professionnel de plus en plus international.

La chambre de commerce et d'industrie de Paris s'avère pionnière en ce domaine, elle offre une gamme de neuf examens différents :

- i. le certificat de français professionnel qui cible des compétences transversales et évalue un niveau de base en français, permettant de comprendre et de s'exprimer dans les situations les plus courantes de la vie professionnelle ;
- ii. les examens de la filière « *Français des Affaires* » : au nombre de trois, ils renvoient à trois niveaux de compétences progressives ;
- iii. les cinq examens de la filière « *Français des professions* » : concernant différents domaines : certificat de français juridique, certificat du français du tourisme et de l'hôtellerie, (+option

⁸⁰Journal officiel des communautés européennes du 23/02/2002.

guides), certificat du français de secrétariat, certificat du français scientifique et technique, certificat du français médical.

Ces différents examens ont été conçus pour évaluer l'aptitude à communiquer en contexte professionnel. Les épreuves portent sur les quatre compétences, et mettent l'accent sur l'évaluation des performances et des savoir-faire, au travers de tâches professionnelles à accomplir. Ils s'adressent aux étudiants ou aux professionnels souhaitant valider une compétence en français dans un domaine professionnel, ou à des entreprises désireuses d'évaluer le niveau de leurs collaborateurs⁸¹. Ces certifications, dont les critères d'évaluation sont fondés sur des réalisations de tâches, se rapprochent de la réalité professionnelle, et constituent un outil intéressant, dans la mesure où la grande diversité des formations rend difficile la visibilité des compétences. La valeur professionnalisante de ces certifications peut donc permettre à des professionnels de valider et donc de valoriser leurs compétences.

Toutefois, le principe même des certifications impose de n'évaluer que des compétences transversales à l'intérieur d'un domaine (il s'avère en effet, impossible de prévoir des certifications pour chaque poste de travail). Dès lors, elles ne peuvent concerner l'ensemble du public.

II.6.3. La question de l'évaluation

La question de l'évaluation, inhérente à tout programme de formation, se pose très logiquement dans les programmes de FOS. Toutefois, les caractéristiques de la démarche du FOS, en particulier le lien avec une demande externe et un objectif de sortie influencent fortement les modalités d'évaluation. En effet, dans une formation en français général, ou en français de spécialité dans le cadre d'un organisme de formation en langue, l'évaluation est interne au programme de formation. Dans le cas des programmes de FOS, l'évaluation a lieu sur le terrain ou du moins, en lien avec ce terrain. Elle renvoie à la capacité des apprenants à réaliser les tâches, professionnelles ou autres, nécessaires à leur activité, et qui se trouvent à l'origine de la demande de formation.

II.7. Tableau récapitulatif de l'évolution diachronique et méthodologique du FOS

Ainsi, nous récapitulons le parcours historique et méthodologique du FOS dans le tableau suivant, avec les principaux éléments :

Tableau 2: Evolution diachronique et méthodologique du FOS

dénomination	Année de parution	Approches	ouvrages	Points forts	limites

⁸¹ Un descriptif complet de ces examens ainsi que des jeux d'épreuves peuvent être consultés sur le site <http://fda.ccip.fr>.

Français militaire	1927 dans un contexte militaire colonial	Aucune approche didactique adoptée.	Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes	Efficace pour l'enseignement des militaires.	Inutile hors contexte militaire.
Français de Spécialité FSP ou Français Langue de Spécialité LSP	1950 grâce ausoutien institution nel des services chargés de la diffusion du français à l'étranger	la méthodologie structuro-global audiovisuel le (SGAV) de la première génération	-Le Français Fondamental, premier degré, constitué de 1475 mots. -Le Français Fondamental, second degré de 3000 mots. -Le dictionnaire contextuel de français pour géologie (Descamps et al, 1976) - Le dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique. Élections législatives (Mochet et al., 1976)	- méthodologie didactique rigoureuse ; -plusieurs ouvrages et textes publiés	-Remise en cause des documents, de la méthodologie ; -méthode qui prime l'oral à l'écrit.
Français Instrumental	1970	Lecture de textes spécialisés. La langue est instrument au service du savoir		faciliter l'accès aux textes spécialisés pour des publics spécifiques et professionnel	- instrumentalis ation de la langue. -ne répond pas aux besoins ni aux motivations

				s	des apprenants.
Français Fonctionnel I	1974 suite aux révolutions politiques et économiques		- « Approches d'un français fonctionnel », Études de linguistique appliquée N° 23, 1976, - Aupècle, M. & Alvarez, G. Français instrumental et fonctionnel, AUPELF, 1977, - Rencontres didactiques à Mexico « L'enseignement fonctionnel du français en Amérique latine en 1977 »	-éviter le parcours traditionnel des étapes successives à franchir (méthodes précédentes) - l'apprentissage en tant que catalyseur de toute activité pédagogique.	-besoins du public visé ne mènent pas aux des objectifs de l'apprentissage, -La description et l'analyse des situations cibles ne sont pas suffisantes pour la mise en scène de la situation de l'apprentissage ; -ne pas s'intéresser aux potentialités de l'apprentissage, -e l'instabilité de rapport entre l'acte de parole donné et ses formulations ; -désintérêt vis-à-vis des spécialités culturelles

Français sur Objectifs Spécifiques FOS	A partir de 1990	- problématique, public et besoins définis		- spécialisation des cursus : un enseignement spécialisé pour chaque sous-domaine. - grande adaptabilité aux contextes	Exclure la linguistique et la littérature
Français Langue Professionnelle FLP	2000	Méthodologie du FOS	-Le Français.Com (Penfornis, 2002) -Affaires.Com (Penfornis, 2003) - Hôtellerie/Restauration.com (Corbeau, Dubois, Penfornis, 2006)	-introduction de la notion de la certification -La mise en relief des spécificités discursives des textes scientifiques et professionnels	-exclure la composante lexicale
Français sur Objectifs Universitaires	2011	Démarche du FOS		Intérêt aux discours oraux Spécifié pour les étudiants universitaires	Invalide pour les autres types de public

Source : construction auteur

Ce chapitre nous a permis de décrire les différents secteurs d'activités concernés, les types de demandes et les publics très divers, ce qui implique évidemment des modalités d'évaluation différentes.

S'intéresser au FOS a nécessité d'envisager son parcours historique et méthodologique, depuis le français militaire au français sur objectifs universitaires.

Cela a permis de mettre en exergue son évolution diachronique, toujours en cours il importe de le signaler. Cette perpétuelle évolution du FOS se veut au service de son public, divers et exigeant, de nature complexe et changeante.

En gardant à l'esprit, les définitions de ces notions, il convient d'envisager de façon plus spécifique le français médical dans un premier temps avant d'aborder dans un second temps, le français pharmaceutique.

**Chapitre 2 : Le français médical et
Pharmaceutique :État des lieux et principales
caractéristiques**

La présente recherche a permis de mettre en exergue son l'évolution diachronique du FOS, des méthodologies, approches, publications, points forts et acquis par rapport au français en général. Ainsi, pour mettre en application notre recherche, nous avons choisi d'expérimenter le français médical au Maroc, qui est une branche du FOS. Pour arriver à cette fin, il nous paraît judicieux de faire un rappel historique sur l'enseignement de cette discipline médicale et technique, en espérant trouver des réponses relatives aux problèmes qu'elle pose aux étudiants marocains.

Ainsi, ce chapitre présentera l'historique du domaine médical et pharmaceutique au Maroc, étant donné que ces deux lexiques sont intimement liés, puis nous allons décrire quelques spécificités du lexique médical. D'une part, pour justifier le caractère technique, complexe, riche, et spécifique de ce lexique, et d'autres parts, pour en faire une matière première pour l'élaboration de notre manuel FOS, que nous allons mettre à la disposition de nos étudiants à travers la plate-forme.

I. le français médical

I.1. avant le protectorat

L'enseignement de la médecine, en français, au Maroc, a procédé exceptionnellement d'une seule idée ou d'un seul homme. Son histoire fourmille d'incongruités, de caprices, d'explosions et de soumissions

à des circonstances de toutes sortes (guerre de résistance, guerre mondiale, indépendance...). Ces fluctuations légitiment des interrogations quant à l'histoire de l'enseignement de cette discipline.

La médecine et ses dérivés revêtent, dès les premiers siècles de l'Hégire, un cachet sacré, les classant parmi les sciences dites islamiques. Ceci explique que la mosquée constitue alors, l'institution de choix pour l'enseignement de cette branche scientifique. Elle est symbolisée, au Maroc, par la grande mosquée de la Qaraouyène, édifiée en l'an 245 de l'Hégire (859 J.C).

I.1.1. La formation classique des médecins au Maroc : état des lieux

A cette époque, Fès, construite une soixantaine d'années auparavant, héberge le rite chafite. Son promoteur affirme alors qu'il ne connaît guère de sciences, autres que la charia, plus noble que la médecine. Cette branche de la connaissance qui assure la santé physique et morale de l'homme se place dans l'islam au premier rang des structures sociales de la société.

La polyvalence des Ulémas de la première université religieuse du monde islamique, ne se conçoit nullement sans une certaine connaissance, dans l'art médical. Dès lors, une heureuse équation, entre le temporel et le spirituel, représente le secret de l'équilibre dont dépend la félicité de l'être humain. Les enseignements coraniques ou traditionnels, englobent les éléments principaux, qui régissent le régime alimentaire, la prévention et la lutte contre tout ce qui révèle de nature à porter atteinte à la santé de l'esprit et du corps. L'éducation de l'âme vise l'élimination des mobiles psychiques, qui perturbent cet équilibre, et, dont les interférences constituent -d'après les statistiques américaines- 9/10 des états morbides chez l'homme. Le coran qui ne s'intéresse qu'accidentellement à la science, décrit pourtant, les phases de l'embryogenèse et du développement, autant intra-utérin que postérieur.

Le béhaviorisme du comportement s'intègre dans ces enseignements, mettant en exergue l'idéal des réactions et des conduites conscientes et inconscientes de l'homme. L'évolution de la science médicale dans toutes ses branches trouve ainsi un heureux stimulant dans la charia, qui a structuré l'enseignement de la médecine, dans les pays islamiques et notamment au Maghreb, depuis le IXème siècle de l'ère chrétienne.

La Qaraouyène, de simple mosquée, s'élève au rang d'université, et crée des cycles d'études de médecine pour former des généralistes, dont l'exercice médical, est considéré comme une obligation communautaire, tant qu'un nombre suffisant de médecins et de spécialistes ne se trouve pas atteint au sein de la société. Les théologues, juristes et autres exégètes du coran ne font pas exception, car la médecine constitue l'un des facteurs socio-économiques, les plus afférents au processus vital de la communauté, auquel il participe. Le Maghreb, façonné par un islam agissant, tient en grande estime toutes les sciences appliquées d'intérêt pratique, les expérimentations positives, le doute créateur et la persévérance dans la recherche. Selon

Leclerc⁸² : « C'est à la médecine que revient l'honneur d'avoir ménagé la concorde et l'alliance heureuse de la science et de l'islamisme ».

L'enseignement de la médecine au Maroc se résume alors aux notions de soins de la santé primaire⁸³, et les étudiants disposent du libre choix d'étudier, sans être redevables à l'Etat. Les livres sur lesquels se base essentiellement cet enseignement peuvent être décrits comme « *superficiels* », « *classiques* », « *sans expérimentations cliniques*⁸⁴ ». Il convient de citer, entre autres :

- « *Le nectar de la médecine* » (Zoubdat at-tib) de Djordjani ;
- « *Le rappel* » (At-tadkir) d'As-soueidi ;
- « *Les intégrales* » (Al-Koulyates) d'Ibn Rochd ;
- « *Les termes médicaux* » (Mofradate Al Adwiya Wa Al-Aghdya) d'Ibn Al Baitar ;
- « *L'herméneutique* » (Kachf Arroumouz) d'Ibn Hmadouch Aljazairi ;

Les productions médicales se révèlent de plus en plus rares, à partir de 1904 ; parmi elles figurent :

- « *Discours sur la préservation de la santé* » (Maqalat Hifd Sihha) d'Ibn Rochd ;
- « *Réflexions sur la santé* » (Tadabbir As-Siha) d'Ibn Al Hassan Alqodaii ;
- « *Epîtres sur la santé publique* » (Urjuza Fi Hifd Assiha Al Amma) d'Abdelkrim Ben Moumen Laâlaj.

Plusieurs médecins arabes, soit au Maghreb, soit ailleurs, dans le monde musulman au-delà des sciences médicales et naturelles, s'intéressent aux autres branches scientifiques, telles que les mathématiques, la philosophie, l'astronomie et autres, qui disposent de chaires respectives à l'université de Fès, et plus tard, à celle de Ben Youssef à Marrakech. C'est grâce à cette polyvalence que le Maghreb connaît toute une lignée de médecins dont quelques-uns possèdent une réputation universelle.

Il convient donc d'évoquer les caractéristiques de la mission didactique médicale au Maroc à travers l'œuvre remarquable de ces médecins.

Le premier mârîstân (hôpital) est édifié par Al Mansour à Marrakech. De grands spécialistes réputés dans le monde médiéval participent à la mise sur pied de ce mârîstân –école où les théories et les pratiques médicales sont animées par : Avempace, Ibn Tofail, Ibn Rochd, et Avenzoar.

⁸² Cité dans Paul DOREVEAUX, *Biographie du Dr Lucien Leclerc (1816-1893)*, *Bulletin de la Société française d'histoire de la médecine*, n° 13, 1914, p. 207-235.

⁸³ Abdelaziz BENABDELLAH, *Développement des sciences au Maroc pendant un millier d'années*, Dal Al Maarifa, Rabat, 2002, p. 121.

⁸⁴ Abdelaziz BENABDELLAH, *ibid.*, p. 22.

Certes, Ibn Badja, Abou Bekr Mohamed Ibn Saigh, dit Avempace, décède à Fès, en l'an 1138 J.C/538 H. Ibn Abi Ossaibia le compare à Al Faraby et le place au-dessus d'Avicenne. Il élabore un discours sur le traité des Simples de Galien et les médicaments d'Ibn Ouafed.

Ibn Tofail, Abou Bekr Mohamed Ben Abdelmalek, disciple d'Avempace, décède à Marrakech, en 1185J.C. Il a été le maître du non moins célèbre Alpetragius (Al Bitrouji) et ses travaux médicaux ont été prouvés et argumentés, en sus des expériences cliniques, par sa grande philosophie.

Ibn Rochd, Abou Al Oualid Mohamed Ben Ahmed, dit Averroès, représente selon Leclerc⁸⁵ « *le plus grand nom de l'Espagne musulmane* ». Il décède également à Marrakech, en 1198 J.C. Sa connaissance du Grec et de la philosophie hellénique lui confèrent le surnom de « commentateur d'Aristote ». Éminent médecin d'Al Mansour et de son père Youssef, il élabore sa principale œuvre médicale, intitulée « *Al Koulliat* » où il traite des généralités de la médecine, réservant pour un autre livre, ses particularités. En fidèle disciple d'Aristote, Averroès souligne bien que pour comprendre le Colliget, il faut faire la connaissance de la logique et des sciences naturelles. Dans des commentaires d'Avicenne, dictés à ses élèves, il préconise le changement de climat dans la phtisie, indiquant, comme stations hivernales, l'Arabie et la Nubie, ses recherches l'amènent à la découverte de la grande circulation du sang, avant William Harvey et l'égyptien Ibn Nafis, qui n'a pu déceler que le processus de la petite circulation pulmonaire. Ses investigations dépassent le cadre philosophico-médical pour atteindre les grandes découvertes d'ordre historico-géographique. Christophe Colomb, cité par Ernest Renan, dans son ouvrage « *Averroès et l'Averroïsme* » a reconnu n'avoir eu vent de l'existence d'une terre ferme outre-Atlantique, qu'après avoir lu la traduction latine du Colligeât. C'est grâce à Ibn Rochd que s'effectue l'échange millénaire entre la pensée grecque et la pensée arabe, à travers le Maghreb, dont la capitale intellectuelle : Fès est considérée comme l'Athènes de l'Afrique. Les échanges maghrébins avec les savants romains, notamment sur le plan médical, sont attestés par la récente découverte d'une statue d'Esculape, dieu romain de la médecine à Volubilis.

A Padoue (en Vénétie) se constitue une école où les doctrines d'Averroès constituent l'assise et la base de l'enseignement, jusqu'au milieu du XVIIe siècle. Témoin de son éminence, une statue est érigée, en son honneur, à la faculté de médecine de Montpellier.

Avec la grande famille d'Ibn Zohr, la réputation du Maghreb, sur le plan médical s'accroît, et la mission didactique enseignante se développe. De nouvelles méthodes cliniques voient alors le jour. L'un de ses descendants, Abou Merouan Abdelmalek Ben Abi Al Alaa, dit Avenzoar, est connu pour son génie médical issu d'une grande expérience clinique basée sur l'observation. Il représente pour certains, le plus grand médecin de l'école arabe. Son principal ouvrage *Teissir* constitue un chef-d'œuvre qui concrétise ses options médicales, où il se montre indépendant et créateur. Pour les étudiants, il s'agit d'un manuel de travail, où Avenzoar développe l'analyse de thèmes nouveaux, dans une sorte d'instituts de spécialités. Il définit ainsi,

⁸⁵ Cité dans DOREVEAUX, Paul, *ibid.*

avec une précision étonnante les données d'un diagnostic différentiel (des encéphalites, fibrokystiques, du xanthome, de la conjonctivite kératite, de la cataracte, de la symptomatologie du délire chronique de l'ostéite, de la trachéotomie, etc.)

Son autre ouvrage, intitulé *L'iqitissad* comporte une synthèse originale sur un double thème : la médecine du corps et celle de l'âme.

D'autres médecins s'avèrent dignes de figurer dans la nomenclature d'honneur, ainsi que leurs célèbres collègues tel Ibn el Boudouh Omar el Mghreby, Abou Yahia Ben Qassim, Abou Jaafar Ahmed Ben Hassan, Haroun Etterjaly : tous, disciples de la première école médicale de Marrakech, ils constituent un cercle de chercheurs, dont les applications cliniques se doublent de pratiques didactiques.

Il en ressort donc que l'enseignement de la discipline médicale se tenait en arabe, mais pas exclusivement. Le chercheur se devait en effet, de connaître au moins trois langues : le grec, le latin et le catalan, qui assuraient les échanges entre l'occident et le Maghreb. Ibn Hazm énuméra dans son « Jamhara » quelques dictionnaires ou lexiques, indispensables selon lui pour un apprentissage adéquat de la médecine :

- Ta'rib (arabisation) du tadhkira d'Ibn Zohri élaboré par Ibrahim ben Abi Sa'd (décédé en 1151/546 H) ;
- El Menhaj sur la médication d'Abi Sa'id el'Alaiy, médecin du XII ème siècle, est un lexicon des termes médicaux, en trois langues ;
- lexique intitulé « charh asmaa Al Oqar » (explication des noms de médicaments), est dû au fameux maimonide, décédé en 1204/601 H.

Ces dictionnaires ont par la suite, été étayés par d'autres, au fil des années.

On saisit aisément l'importance de ce rayonnement scientifique maghrébin en constatant que l'Europe se situe à l'époque, encore au stade de la médecine cabalistique.

Renaud souligne que l'étude de la discipline médicale se poursuivait à l'université encore au moyen d'œuvres classiques, telles les traductions des Hippocrate, Galien et Diogène jusqu'à la fin du XIXème siècle. Jusqu'alors, l'enseignement de cette discipline s'effectue en arabe.

Néanmoins, la genèse de la médicalisation contemporaine coïncide avec le lancement de la formule de « *pénétration pacifique* » du Maroc par la France et le slogan d'une conquête morale des marocains gagnés à la civilisation par une sorte d'endosmose déclenchée par les savants, les médecins, les instituteurs voués les uns et les autres à devenir les ambassadeurs coloniaux d'une république bienfaitrice du genre humain.

A cette période succède une autre, faite d'exotisme de bazar, et d'une littérature qui colle aux convulsions de la crise que traverse alors le Maroc entre 1905 et 1912. Apparaissent alors les médecins missionnaires, dont l'action médicale se révèle loin de leur véritable mission d'explorateurs⁸⁶ (Weigerber et Mauchamp).

I.2. durant le protectorat

Le protectorat est instauré en 1912 ; et Lyautey est nommé Résident Général, le 28 Avril 1912. Il fait appel aux médecins pour venir participer à « *l'œuvre civilisatrice* ». Selon lui, « *Un médecin est plus important qu'un bataillon* » et constitue les premiers groupes sanitaires mobiles. Il commence son œuvre organisatrice guidé par l'idée de préserver la maraude de l'envahissement de tout apport qui pourrait le polluer. Lyautey édicte ainsi, le règlement du 21 mai 1913 et l'action à entreprendre consistant dans :

- la création d'un service central ;
- la fixation du mode de recrutement des médecins ;
- l'établissement du statut des infirmiers français et marocains ;
- la réglementation de la vie administrative et technique des formations et des groupes sanitaires mobiles (GSM).

C'est aux médecins militaires que revient le mérite d'entreprendre l'essentiel de l'œuvre sanitaire (Oberlé et Vanlande).

De 1912 à 1926, la charge de la santé du pays incombe ainsi à la médecine militaire. Elle suit la trace de l'armée de l'occupation.

Le 24 juillet 1920, un dahir consacre ces résultats en créant le service de la santé et de l'hygiène publique, érigé en 1926 en direction autonome.

En 1927, commence l'âge d'or de la colonisation. La mission civilisatrice des nations coloniales prend un aspect naturel partout au Maroc. Cette période coïncide avec le départ de Lyautey.

Quatre directeurs se succèdent ainsi à la tête de la Santé, pendant trente ans jusqu'à l'indépendance du Maroc. Ils assurent ainsi la continuité des idées et des réalisations. Sous leur autorité, l'armature sanitaire du pays orientée vers la population, se met en place. Elle constitue en grande partie, le système sanitaire légué par le protectorat au Maroc dépendant.

De 1920 à 1954, les formules hospitalières évoluent considérablement tenant compte du développement de la science médicale, du changement des doctrines en matière d'architecture médicale, et surtout des besoins changeant eux-mêmes avec les dernières données démographiques et sociales du pays.

⁸⁶ Driss MOUSSAOUI, Omar BATTAS, Abdelfattah CHAKIB, *Histoire de la médecine au Maroc pendant le Protectorat*, in Histoire des sciences médicales, TOME XXVI - N° 4, 1992.

Il semble intéressant de scinder l'époque de la Direction de la santé en deux périodes : l'une s'échelonnant de 1926 à la fin de la deuxième guerre mondiale et l'autre, de l'après-guerre jusqu'à l'indépendance.

Ces deux étapes se révèlent différentes à plus d'un titre. Le progrès médical offre en effet, plus de possibilités d'action. L'urbanisation intensive exige une intervention différente sur le plan sanitaire, la croissance économique favorise une immigration générale et médicale intense. Cela s'accompagne de mouvements internes importants de la population donnant naissance aux bidonvilles avec le cortège de leurs problèmes médico-sociaux.

La première période vise à se doter des moyens humains, en équipements et à agir. Selon les écrits de l'époque, et notamment de l'année 1937, 141 médecins se trouvent attachés à la Direction de la Santé et 200 médecins sont installés à leur propre compte.

Avec la Direction de la Santé apparaissent les instituts, celui de l'hygiène à Rabat en charge de l'étude technique des problèmes relatifs à la protection de la santé publique, l'institut Pasteur, à Tanger en 1913 et à Casablanca en 1929, pour la préparation des vaccins (Dr Blanc) et la pharmacie centrale en 1929 pour l'organisation des médicaments.

La première guerre mondiale représente un obstacle important à l'immigration médicale. A la fin de ce conflit, le nombre de médecins se situe à peine de trente.

Les professionnels de santé, médecins, pharmaciens et infirmiers s'installent au Maroc avec la première vague d'immigration de quatre mille personnes. Les premières autorisations d'exercer à titre privé dans le « *Maroc Français* » sont ainsi délivrées à dix médecins.

La période qui suit la deuxième guerre mondiale correspond en effet, sur le plan économique, la période où le Maroc est perçu comme l'Eldorado.

L'augmentation croissante de la population, et partant le développement des villes nouvelles et des centres urbains, accroît l'importance des besoins, à un point tel que le nombre des médecins augmente fortement.

A l'image de ce qui se profile en France, l'organisation de la profession fait face à l'encadrement du corps médical par la création de l'ordre des médecins par le gouvernement de Vichy 1941 en France et par le Dahir du 7 mai 1949 au Maroc.

I.3.la fin du protectorat

A la fin du protectorat, la densité médicale et paramédicale au Maroc s'établit à 1066 médecins, 365 pharmaciens, 155 chirurgiens-dentistes, et 243 sages-femmes.

Certes, on retrouve durant le protectorat espagnol une organisation similaire à celle qui existait dans la zone sous influence française sur le plan de la couverture sanitaire. Des infirmiers diplômés, des pratiquantes, des

religieuses, jouant le rôle le plus important dans l'action sanitaire aussi bien dans les villes que dans les zones rurales.

L'enseignement technique et médical apparaît insignifiant, même si les relations entre l'Espagne et le Maroc prennent un aspect plus rapproché.

Au lendemain de l'indépendance, l'Espagne cesse brutalement toute action sanitaire, délaissant les lieux comme après un déménagement. La population du rif, estimée à l'époque à plus d'un million d'habitants, se trouve alors, démunie. Dans cette zone, aucune phase de transition n'est mise en place, de même que pour les zones du sud (Ifni, Tarfaya, Sahara).

Cette situation d'insuffisance oblige la puissance publique à conserver l'acquis et à parer au plus urgent, à savoir la résolution du problème des professionnels de santé.

Il apparaît exagéré de dire qu'au cours du protectorat, la France se soit donnée beaucoup de peine pour former des cadres marocains dans le domaine technique et médical.

Dès le départ, le protectorat, basant sa théorie sur la tendance de la population à aller largement vers les sciences alpha, a orienté délibérément la formation sur l'enseignement marocain classique. Il en résulte qu'au moment de l'indépendance n'a pu trouver le nombre insuffisant de professionnels de la santé ne permet pas de pourvoir les postes disponibles.

La faculté de médecine de Rabat ouvre en 1959. Elle a pour mission de dispenser les cours de 5^{ème} année de médecine et de résoudre en partie les problèmes des internes.

Dans le domaine médical, il n'a jamais été question de formation accélérée. La formation médicale bénéficie de rigueur. Des professeurs attirés par les facultés de Paris, de Bordeaux, de Nancy et de Montpellier viennent y enseigner d'abord les sciences fondamentales puis la pathologie. Les enseignants marocains en médecine reçoivent leur titre d'agrégation à la fin des années soixante. La faculté de médecine de Casablanca, ouverte en 1975, bénéficie alors de l'expérience de celle de Rabat.

La formation médicale et paramédicale semble avoir atteint son but vingt ans après. Très tôt, se trouve institué le numéris clausus à quatre cents admissions, par promotion et par faculté (1982-1983).

Cette brève esquisse de l'histoire de la médicalisation au Maroc révèle les raisons premières et secondaires qui ont présidé à l'installation d'un système sanitaire.

Ce faisant, il importe de relever que l'enseignement de la médecine se réalise alors en arabe, et ce, jusqu'à l'intromission du colonisateur qui intègre la langue française dans tous les domaines de la vie technique et scientifique.

Et puisque la langue française constitue une langue privilégiée au Maroc, poursuivre les études médicales en français ne posait pas de problèmes.

Néanmoins, avec la dégradation du niveau des étudiants en français, le nombre d'échecs scolaires augmente dû à une paralysie linguale. Toutes les disciplines s'avèrent en effet, dispensées en arabe jusqu'au baccalauréat, et puis l'étudiant doit étudier une discipline entière en français technique, ce qui ne se déroule pas sans difficultés.

Pour corriger ce problème, un module d'introduction dans le cycle secondaire qualifiant a été instauré. Toutefois, cela se révèle insuffisant compte tenu du faible volume horaire, le module en lui-même étant non rationalisé et ne répondant pas aux besoins des étudiants.

Dès lors, il importe d'apporter à l'étudiant en faculté de médecine confronté à ce type de problématique, une solution d'urgence. Dans ce cadre, le FOS s'analyse en une réponse pertinente. Le français médical vient répondre aux besoins de ces étudiants démunis linguistiquement parlant et vient les armer grâce à des séquences capables de booster leur niveau dans cette langue.

En France en revanche, cette discipline émerge pour combler les besoins des immigrés (médecins et infirmiers) voulant exercer au sein du territoire français mais pour lesquels la langue entrave leur réussite professionnelle.

Il existe peu de professeurs dans cette discipline (soit deux ou trois en France), ce qui justifie encore le manque dans ce domaine, comblé par les livres d'auto-formation, accompagnés d'outils multimédias...

Au Maroc, il n'existe pas encore d'enseignant de la discipline. Les étudiants recourent aux cours de la CCIP, formation certifiant d'un diplôme de français médical, qui permet aux étudiants d'atteindre le niveau B2, et qui touche les quatre compétences : compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale et expression orale.

L'examen du français médical correspond à un examen de langue et non de médecine. Les épreuves mettent en relation la langue et les savoir-faire, et il est demandé au candidat de démontrer qu'il maîtrise les savoir-faire langagiers propres à l'activité médicale.

Il semble évident, toutefois, que le langage médical, et en particulier les termes médicaux renvoient à des notions simples et courantes de médecine.

Les textes et situations que rencontre le candidat et qui constituent les supports des cours du français médical correspondent à ceux que peut rencontrer tout médecin ou futur médecin au cours de sa vie professionnelle.

Les situations de communication professionnelle s'articulent en effet, autour des relations médecin-patient, et médecin-professionnels de santé.

Celles-ci se déroulent aussi bien en milieu hospitalier que dans un cabinet médical et concernent notamment les principaux actes médicaux : consultation, diagnostic et prescription dans les différentes branches de la médecine. Il est fait recours aussi bien à la communication orale qu'écrite.

1-La communication orale

- dans une situation de face à face : consultation ; interview...
- avec un groupe : réunion entre professionnels de santé, analyse d'une situation, transmission d'informations, présentation d'une démarche de soins et d'argumentation...
- au téléphone : prise de rendez-vous, conseil...

2-La communication écrite :

- transmission d'informations ;
- compréhension de documents du service, documents administratifs ;
- traitement de feuilles de soins, arrêt/reprise de travail ;
- rédaction de lettres simples ;
- rédaction de notes, comptes rendus, synthèse.

Il importe d'envisager à présent le français pharmaceutique, et de s'intéresser dans un premier temps aux origines de la discipline avant d'en dresser, dans un second temps, un état des lieux au Maroc.

II. le français pharmaceutique

Depuis des milliers d'années, l'humanité s'ingénie à trouver des moyens pour combattre les maladies. Chaque société développe alors ses propres remèdes, ses personnes capables de conseiller, de prodiguer les soins contre les maladies et leurs conséquences. Dans cette course humaniste et souvent utopique du soulagement de la douleur, le médicament constitue le produit thérapeutique de base.

Pourtant derrière les vertus des substances chimiques ou biologiques, le médicament se révèle porteur d'autres fonctions. D'un côté, il constitue un bien économique dont la plus-value ne cesse de croître avec le processus de mondialisation et d'uniformisation des marchés économiques. D'un autre côté, l'accès aux médicaments reste tributaire de conceptions et de croyances locales. Pour le médicament comme pour d'autres produits, le statut, l'identité culturelle, les valeurs sociales entrent en ligne de compte de sa consommation. Par conséquent il existe deux systèmes de soins : l'un symbolisé par une logique globale (le système biomédical), l'autre déterminé par la spécificité locale (la pharmacopée traditionnelle). Ces deux pratiques médicales ne fonctionnent pas selon une logique concurrentielle, mais de complémentarité. On parle alors de pluralisme médical.

Le Maroc, au même titre que l'Inde où subsistent quatre types principaux de soignants (allopathiques, homéopathiques, ayur-védiques, et hakims) représente un exemple de manières de soigner au pluriel.

Si le Maroc dispose d'infrastructures pharmaceutiques compétentes dans la fabrication et l'approvisionnement (80 pour cent de la consommation du pays en médicaments) cela n'induit pas de facto une domination incontestée du marché et du secteur privé. En effet, un troisième acteur se caractérisant par son aspect informel : le réseau des tradi-praticiens, vient s'y ajouter.

Ceci dit, l'enseignement de la pharmacologie ne s'intéresse qu'à la branche biomédicale, étant donné qu'elle bénéficie d'une réglementation et d'une rationalisation à la différence des autres.

II.1.origine de la discipline

Dermachy réalise pour la première fois l'enseignement de cette discipline, avec Parmentier comme adjoint. Sa tâche s'avère particulièrement lourde, puisque son enseignement comporte à la fois l'étude des drogues tirées des végétaux, des animaux et des minéraux, et compte tenu du fait que le nombre de matières premières employées en médecine se révèle considérable. La fameuse thériaque seule en contient par exemple 74, et l'on peut considérer sa préparation réalisée solennellement en présence des magistrats et des docteurs comme l'un des premiers essais de cours de matière médicale.

De ce « *chaos informe* », tel que qualifié par Claude Bernard, où chaque maladie doit trouver son compte, il ressort que les drogues animales ont été bannies. Ainsi, si on ne trouve plus dans nos pharmacopées la graisse d'ours ou le sang de bouc, de telles drogues simples inscrites dans le Codex actuel, ne paraissent devoir leur emploi qu'à une théorie vieille comme le monde. Linné⁸⁷ la résume ainsi : « *les vertus curatives des simples sont indiquées par la similitude de leurs parties avec les parties lésées du corps humain* ». Et de même que les vieux rêves des alchimistes semblent se réaliser avec les substances radioactives, l'opothérapie moderne a ressuscité les pratiques et les croyances anciennes.

Trusson, directeur de l'Ecole gratuite de Pharmacie sous la révolution proclame ainsi, l'utilité et l'importance de l'enseignement de la matière médicale. Marcelot⁸⁸ en tant que titulaire de la chaire d'Histoire naturelle médicale et pharmaceutique, vient remplacer Demachy en 1801.

Plusieurs personnes succèdent à Marcelot : Laugier, Jacques Vallée, Robiquet, Pelletier, Guibourt, considéré comme « *le créateur, a dit Guignard, de l'enseignement de la matière médicale* », Gustave Plachion, et enfin, M. Perrot, le titulaire actuel.

⁸⁷ Cité dans *Histoire de l'enseignement de la matière médicale dans les écoles de pharmacie : Leçon inaugurale de M. le Professeur Lobstein*, Faculté de Pharmacie de Strasbourg, 6 mars 1929, in *Journal de Pharmacie d'Alsace et de Lorraine*, 1929 [compte-rendu], pp. 305-306

⁸⁸ Ibid, P 305.

A Montpellier, l'enseignement de la matière médicale se trouve assuré dès 1804 par Pouzinn puis par Duportal, Emile Planchon, Courchet, Gay, Louis Planchon et actuellement par M. Juillet.

En revanche, à Strasbourg, l'Ecole de Pharmacie demeure jusqu'en 1836 purement nominale, faute de locaux pour installer ses cours et de crédits pour payer ses professeurs.

Sortie de cet état léthargique, elle délivre, le 28 novembre 1835, ses premiers enseignements. Leon Oberlin, fils d'un pharmacien de Strasbourg est le premier professeur de Matière médicale. Après l'annexion, Oberlin enseigne désormais à Nancy où il continue ses travaux avec un collègue Schlagdenheufen, tandis qu'un essai « *d'école autonome* » voit le jour à Strasbourg, avec Schanté comme maître de Matière médicale. Formée en 1872, « *l'école autonome* » laisse place à « *l'Institut Pharmaceutique* », illustré par Fluckiger qui enrichit la belle collection de matière médicale commencée par Oberlin, et dont s'enorgueillit la Faculté de Strasbourg.

Après la guerre, M. Braemer occupe jusqu'en 1929 la chaire de matière médicale.

L'évolution de cet enseignement, à l'origine simple science descriptive, se traduit rapidement par son changement d'appellation, d'« *Histoire naturelle des médicaments* » elle adopte le nom de Matière médicale, terme un peu vague, incorrect d'ailleurs, et qui ne satisfait guère. D'autres désignations sont employées à l'étranger : Pharmacognosie, Pharmacologie, Pharmacographie. Ce dernier terme, créé par Lesson en 1832, adopté et préconisé par Fluckiger et Harbury, employé en France par MM, Braemer et Herail, paraît étymologiquement le mieux approprié.

II.2.état des lieux de la discipline au Maroc

Au Maroc, la section des sciences pharmaceutiques au sein de la Faculté de Médecine et de Pharmacie voit le jour en octobre 1986. Elle se fixe pour but essentiel la formation de pharmaciens, adaptée à l'environnement et capable d'œuvrer efficacement au bien-être de la collectivité dans le domaine de la santé. D'autres objectifs de formation à atteindre non moins importants figurent dans ce fascicule et démontrent que les programmes de l'enseignement se préoccupent de respecter les réalités culturelles et socio-économiques du pays. Le volet scientifique des études pharmaceutiques est particulièrement pris en compte car la Pharmacie constitue avant tout, une profession de santé à caractère scientifique.

Le concours d'accès aux études pharmaceutiques ouvert aux candidats titulaires du Certificat universitaire d'études scientifiques de biologie et géologie (B.G.) permet de recruter des étudiants ayant reçu une formation de base solide dans le domaine des sciences chimiques et biologiques. Ainsi, après 2 années d'expérience, il ressort que ces étudiants se montrent préparés à assimiler plus facilement les disciplines spécialisées et préparatoires à leur rôle de pharmacien.

Les études en vue du diplôme de docteur en pharmacie durent quatre années et s'organisent en semestres.

Pendant la première année, les étudiants reçoivent une formation dans le domaine des sciences pré-pharmaceutiques. L'enseignement organisé par module, s'oriente vers la connaissance du médicament et de ses effets sur le corps humain dont l'anatomie et la physiologie figurent au programme. La biochimie, la chimie thérapeutique et la biophysique s'orientent vers un enseignement adapté aux problèmes de santé. L'enseignement du droit pharmaceutique et des structures de santé publique préparent le futur praticien à l'exercice de ses fonctions avec déontologie, selon les lois en vigueur tout prenant connaissance des grandes orientations politiques de la santé dans au Maroc.

Pendant les 2^{me} et 3^{me} années d'études, l'enseignement des sciences pharmaceutiques viennent compléter la formation délivrée au cours de la première année notamment en pharmacologie, en pharmacie galénique et en biochimie clinique. Au cours de ce cycle d'études, les sciences biologiques figurent aux programmes de l'enseignement et permettent ainsi une meilleure assimilation par l'étudiant de certaines disciplines comme l'hygiène ou la sémiologie – pathologie.

Des travaux pratiques auxquels prennent part les étudiants, tant en technologie pharmaceutique, en analyses biologiques qu'en analyse instrumentale leur apportent, selon l'option choisie, une expérience indéniable.

L'étudiant souhaitant poursuivre ses études en pharmacologie doit faire montre d'un bon niveau en français avant d'être admis au sein de l'établissement, le concours d'accès étant entièrement francisé.

Pour autant, il convient de relever qu'il n'existe pas encore « *un français pharmacologique* », la discipline elle-même ayant longtemps été dominée par la médecine. Jusqu'à maintenant, la pharmacologie représente une branche sous-jacente à la médecine, son statut s'avère récent et ne bénéficie pas encore d'un français spécialisé.

III. caractéristiques de la terminologie médicale

L'évolution de la terminologie médicale se trouve marquée par l'évolution historique de la médecine et de la chirurgie. La traduction des termes médicaux s'opère ainsi du grec vers l'arabe, de l'arabe vers le latin, et du latin vers le français. La coexistence de ces diverses langues : grecque, arabe, latine et française, ainsi que celle de différents courants de pensée (pensée aristotélicienne ou platonicienne), ont contribué à rendre difficile la constitution d'un vocabulaire médical univoque. La concomitance de plusieurs systèmes linguistiques expose, en effet, à une multiplicité de synonymes. Notre langage médicale emprunte aux trois langues leurs formulations, et construit également des périphrases ou métaphores pour représenter les concepts.

III.1. Etymologie

III.1.1. Mots d'origine latine

S'ils s'intègrent au langage français, ils en suivent les règles.

Tableau 3: mots d'origine latine

Coxa vara	angle col-corps fémoral très fermé
Coxa vaga	angle col-corps fémoral très ouvert
Genu valgum	jambe désaxée en dehors par rapport à l'axe du fémur
Genu varum	jambe désaxée en dedans par rapport à l'axe du fémur
Ictus (apoleptique)	coma brutal généralement par hémorragie cérébrale.
In vitro	se dit d'un examen réalisé à partir d'un prélèvement biologique par opposition à « in vivo » sur le vivant
Kraurosis vulvae	variété d'atrophie générale
Naevus	variété de tumeur bénigne de la peau
Patella bipartita	anomalie congénitale de la patelle, divisée en deux
Prétium doloris	préjudice lié à la douleur ressentie ; il s'agit d'un terme juridique et de médecine légale
Ptérygium colli	anomalie congénitale de la base du cou
Scapula alata	anomalie congénitale de la région de l'omoplate
Sex ratio	rapport du nombre d'hommes par rapport au nombre de femmes
Situs inversus	inversion totale des viscères
Spéculum	endoscope pour l'oreille, le nez ou le col utérin
Truncus antérius	tronc artériel commun, anomalie congénitale
Valgus	dévié de dehors de l'axe du corps
Varus	dévié en dedans vers l'axe du corps

Source : Construction auteur

Dans ce tableau, nous présentons à titre non exhaustif les racines de mots d'origine grecque et latine, dont l'usage est très courant. La formation du mot en médecine recourt ostensiblement aux racines gréco-latines.

III.1.2.Mots d'origine anglo-saxonne :

La langue médicale connaît depuis 60 ans, une forte augmentation du lexique étranger surtout anglo-saxon. Dans la plupart des cas, il convient de les franciser ou de les remplacer par des termes équivalents, voici quelques termes à titre d'exemple avec leurs équivalents .

Tableau 4 :Termes anglais et leurs équivalents admis

abstract	Abrégé, résumé
addiction	dépendance, ou toxicomanie
alternating	matelas alternant
anti-sludge	antiagrégant plaquettaire
auricular standill	paralysie auriculaire (variété de trouble cardiaque)
banding	Cerclage
birth control	régulation des naissances
by-pass	pontage, dérivation, anastomose
border-line case	cas limite ou cas frontière
check-up	bilan de santé
clearance	Clairance
crush injury	lésion par écrasement
double blind test	méthode à double insu ou double aveugle
drill biopsy	forage-biopsie ou biopsie par forage
dumping syndrome	syndrome de chasse
feed-back	auto-régulation, rétraction
germ free	Anéxique
grasping reflex	réflexe de préhension du nourisson
incidentalome	fortuitome, tumeur découverte par hasard

kissing ulcer	ulcère en miroir
lifting	remodelage ou déridage
monitoring	Monitorage
nursing	selon le cas : soins, soins infirmiers, maternage...
overdose	Surdosage
pace-maker	cardiostimulateur
planing-familial	planification familiale
releasing factor	Libérine
screening	Dépistage
side effect	effet secondaire souvent indésirable
spotting	Microorragie
squatting	accroupissement
stipping	éveinage ou phlébectomie
thrill	Frémissement
trapping	Trappage
wandering pace-maker	commande instable
wheezing	Sifflement

Source : Construction auteur

Il est évident, à partir de ce tableau, que l'usage de l'anglais prend de plus de l'ampleur. Jouissant d'un statut universel, le recours à l'anglais dans le domaine scientifique est très demandé, voire obligé.

III.2.Genre

Selon le document d'orientation stratégique *Genre et développement du ministère français des affaires étrangères* (2007) : « l'approche genre repose sur l'analyse en cause des processus qui différencient et hiérarchisent les individus en fonction de leur sexe (...=) en tant que concept, l'approche genre analyse

les rapports de pouvoirs entre les femmes et les hommes basés sur l'assignation des rôles socialement construits en fonction du sexe.(.....) en tant qu'objectif, l'approche genre promeut l'égalité des droits, ainsi qu'un partage équitable des ressources et responsabilités entre les femmes et les hommes⁸⁹ ».

Le genre ne correspond pas au sexe. Il désigne une fonction qui ne devrait pas être liée au sexe de la personne qui exerce la fonction.

Il n'existe pas de règle générale, pour le français comme pour les autres langues, cependant, pour autant, il convient de retenir que :

- les noms se terminant par un « e » muet renvoient souvent à des noms féminins (à l'exception des mots en -isme : alcoolisme, paludisme)
- les autres noms s'avèrent généralement masculins (à l'exception des mots se terminant en -tion : une amputation).

-Sont habituellement masculins :

- les noms des os (exception : patella, enclume, scapula)
- les noms des muscles.

-Sont habituellement féminins :

- les noms des artères (exception : le tronc basilaire, le tronc brachiocéphalique)
- les noms des veines (exception ; le sinus coronaire, le sinus caverneux...)

Pour les médicaments, chacun possède une dénomination, et un ou plusieurs noms commerciaux, une règle simple s'y applique :

- toute dénomination portant la désinence -ine est féminine.
- Toute dénomination portant la désinence -ide est masculine.

Il importe de souligner que la même règle s'applique pour les entités chimiques.

III.3. Titre et fonctions

En ce qui concerne le genre des mots désignant les fonctions ou les titres, la tendance actuelle conduit à féminiser ces mots quand le titulaire du titre ou de la fonction en question est une femme : « auteure », « professeure » alors qu'aucun mot masculin finissant par « -teur » ou « -sreur » ne donne « -teure » ou « -sseure » au féminin), voire même « docteure ».

⁸⁹ Le premier document d'orientation stratégique : *Genre et développement du ministère français des affaires étrangères*, 2007.

Dans le même ordre d'idées, en France pour s'adresser au président d'un tribunal la formule consacrée est « Monsieur le Président », et à un juge « Monsieur le Juge ». La question de savoir si, au féminin, il convient de dire « Madame le Président » ou « Madame la Présidente » semble tranchée au profit de « Madame la Présidente ». Pour les juges, le doute semble également levé la formulation « Madame la Juge » étant adoptée.

Il appert cependant de différencier le titre et la fonction : l'emploi du mot « docteur », renvoie selon les circonstances, soit à une fonction, que l'on peut mettre au féminin (docteure ou doctoresse), soit à un titre, et dans ce cas le masculin prévaut : Mme le Docteur Unetelle.

III.4.Genre et sexe

Le substantif qui désigne une fonction possède un genre, mais, en principe, pas de sexe. L'armée, a compté pendant des siècles, que des hommes ; et, pourtant, le terme « une sentinelle » a toujours été usité. Il en va de même pour la marine et « la vigie ». Quant au mot « personne », féminin, il désigne aussi bien un homme qu'une femme. En ce qui concerne le mot « individu », masculin, renvoie là encore, aussi bien à un homme qu'à une femme. Un ensemble de gens, personnes (féminin) ou individus (masculin) forme une population (féminin) ou un peuple (masculin).

III.5.Mots désignant un ensemble de personnes militantes

Certains mots s'appliquent à un ensemble de personnes, sans tenir compte du sexe des membres qui constituent ce groupe. Ainsi, les Français, correspondent à l'ensemble du peuple français, hommes, femmes, enfants ou encore transgenres ; pareillement les militants renvoient à l'ensemble des gens qui militent au sein d'un parti sans distinction.

Deux mots posent difficultés : « infirmière » et « sage-femme ». Pour le second, bien que cette profession soit essentiellement féminine, il existe quelques hommes qui l'exercent, or l'appellation « sages-femmes » s'applique à leur égard, ce qui se révèle quelque peu troublant. Pour tourner la difficulté, il apparait possible de les affubler du vocable de « maïeuticien », ce qui règle le problème.

En ce qui concerne le mot « infirmière », cette profession devient de plus en plus souvent mixte, et le terme bien évidemment « un infirmier » permet de désigner un homme qui exerce ce beau métier. La difficulté émerge lorsque le terme d'« infirmière » s'emploie pour désigner l'ensemble de la profession, comme dans l'expression « école d'infirmières ». Convient-il de dire « école d'infirmiers et d'infirmières », ce qui se révèle tout de même un peu long à énoncer ?

III.6.Singulier ou pluriel ?

Certains termes médicaux, notamment ceux qui désignent des symptômes, s'emploient, en règle générale, soit toujours au singulier, soit toujours au pluriel : la constipation, la diarrhée (et non pas des

diarrhées, comme cela s'entend souvent), la migraine, le pyrosis ; à l'inverse, les nausées, les vomissements, les règles. Pour la défécation, on va « à la selle » pour y faire « des selles ».

Le pluriel suit les règles de la langue. Les noms en « al » possèdent un pluriel en « aux », sauf les exceptions classiques (chacal, récital, festival...) mais aussi natal et les mots qui en dérivent, il convient de dire les examens prénatals et non prénataux.

Il est nécessaire de rappeler que l'on doit écrire les nouveau-nés et non nouveaux-nés car nouveau ici se comporte comme un adverbe (enfants nouvellement nés).

III.7. Bibliographie

La bibliographie (du grec biblion, livre, et graphein, écrire) consiste à éplucher la littérature médicale sur un sujet donné, pour y recueillir des informations scientifiques ou pédagogiques. Cela consiste à recenser, dans les revues scientifiques, les articles qui y figurent en tant que "références bibliographiques", et de procéder alors à ce qu'il convient d'appeler une « recherche bibliographique ». Si plusieurs médecins se réunissent pour partager le fruit de leurs recherches, ils réalisent une « séance de bibliographie ».

Actuellement, si un médecin veut se faire connaître, il s'avère indispensable de publier dans une revue anglo-saxonne, donc en anglais. Le cas échéant, son travail passera largement inaperçu. Bien plus, un médecin désireux de se perfectionner, doit nécessairement comprendre l'anglais médical pour trouver des informations pertinentes sur un sujet donné. C'est ce que l'on appelle la « bibliographie ».

La bibliographie se trouve à la base de « l'Evidence Based Medicine », qu'il ne faut surtout pas traduire par « médecine basée sur l'évidence » mais par « médecine fondée sur la preuve », le mot « evidence » représentant un « faux ami ». Le concept de « médecine factuelle » est également usité. Cette démarche consiste à ne rien affirmer qui n'ait été validé par la littérature médicale sérieuse (tous les articles médicaux ne témoignent pas de la même rigueur scientifique).

Ainsi, une information validée par une ou plusieurs publications qu'elle est « documentée » par la « littérature ».

III.8. Littérature médicale

Contrairement à une idée préconçue, évoquer la « littérature médicale », ne renvoie ni aux romans écrits par des médecins, ni aux romans mettant en scène des médecins (comme on parle de « littérature policière » quand les héros sont des policiers ou des truands...).

Cette expression désigne en fait toute la production scientifique ou pédagogique publiée par des médecins pour leurs confrères, sur des sujets exclusivement médicaux.

Bien que, sous l'influence anglo-saxonne, les articles médicaux ne possèdent plus aucune valeur littéraire, cette expression reste employée. En effet, il existe actuellement des règles strictes de rédaction des articles

médicaux, qui se ressemblent tous quant à la forme, y compris dans les revues françaises. Seul le message, le fond, change. Toute « littérature » s'en trouve soigneusement évacuée.

III.9. Paronymes et pléonasmes

Certaines confusions demeurent comme pour les verbes « agoniser » et « agonir » qui sont des paronymes. Le premier de ces deux verbes correspond au substantif « agonie ». L'expression « il a agonisé longtemps » désigne donc quelqu'un qui vient de mourir après une agonie pénible. Agonir en revanche, signifie injurier ou insulter : « il l'a agoni d'injures » et ressemble à s'y méprendre à un pléonasme.

« Voire même » : correspond au prototype du pléonasme, puisque « voire » signifie « et même ».

« S'avérer vrai » constitue un autre exemple de pléonasme. En effet, « être avéré » indique « être vrai », et s'emploie surtout pour parler d'une notion qui semblait jusqu'alors non certaine, et dont l'exactitude a par la suite été établie. Ainsi, la personne accusée d'un crime, est qualifiée de « présumée coupable » jusqu'au verdict ; si elle est condamnée par la Justice, sa culpabilité devient « avérée ».

« Panacée universelle » : une panacée est un remède qui fonctionne pour tous les maux. Elle se veut donc universelle par nature.

III.10. Solécisme

Le subjonctif s'avère fréquemment utilisé après la conjonction « après que », ce qui correspond à une faute appelée « solécisme ». En effet, l'emploi du subjonctif s'avère correct avec « avant que », puisque cela renvoie à une hypothèse (ce que l'on annonce ne va peut-être pas arriver). Il convient donc de dire « avant que je sois ».

En revanche, après la conjonction « après que », on se situe dans la réalité : ce dont on parle a bien eu lieu. C'est donc l'indicatif qui convient, et non le subjonctif : « après que je suis ».

Une certaine confusion peut provenir du fait que, à la troisième personne du singulier, le passé simple et l'imparfait du subjonctif peuvent recouvrir la même sonorité (« il eut » au passé simple, « il eût » à l'imparfait du subjonctif

III.11. Préfixes, suffixes et racines

Tableau 5: Préfixes, suffixes et racines de la terminologie médicale

Préfixes, suffixes et racines	Traduction	Exemple

a-	Absence de	Anurie : absence d'urines
An-	Manque de	Anémie : appauvrissement du sang, diminution des globules rouges, du taux d'hémoglobine
Acou	Entendre	Acouphène : sensation auditive anormale
Acro	Extrémité	
Adéno	Glande	
-algie	Douleur	Antalgiques : anti douleur
Allo-	Etranger, autre	
Andr	Homme (masc)	
Angio	Vaisseaux	
Anti-	Contre	Antipyrétique : combat la fièvre
Artéri	Artère	
arthr	Articulation	Arthrose : affections chroniques dégénératives des articulations
audi	Audition	
bar	Pression	Baromètre : mesure la pression
Bio	Vie	Biologie : science de la vie
brady	Lent	Bradycardie : ralentissement du rythme cardiaque

bronch	Bronches	Bronchite : inflammation des bronches
Bucc	Bouche	Buccal
Calc	Calcium	
cardi	Cœur	Cardiopathie : toute affection du cœur
caryo	Noyau cellulaire	Caryotype : ensemble des chromosomes de la cellule (par paire et par taille)
-cèle	Cavité	
céphal	Tête	Céphalées : douleurs à la tête, violentes et tenaces
cérébell	Cervelet	
cervi	Cou	Cervicales
cervix	Col de l'utérus	Cervicite : inflammation du col de l'utérus
chimi	Substance chimique	
chir	Rachis	
chlor	Vert	
cholé	Bile	Cholestase : arrêt de sécrétion biliaire
cholécyst	Vésicule biliaire	Cholécystite : inflammation de la vésicule biliaire
chondr	Cartilage	

chrom	Couleur	
Co-	Avec	
col	Côlon	Colique : douleur aigüe du côlon
colp	Vagin	
cox	Hanche	Coxarthrose : arthrose de la hanche
crâni	Cranien	
cut	Peau	Cutané
cry	Froid	Cryogénique
Cyan	Bleu	Cyanose : coloration bleue des téguments
cyst	Vessie – poche	Cystite : infection ou inflammation de la vessie
cyto	Cellule	Leucocytes : globules blancs
dactyl	Doigt	Dactylographie
derm	Peau	Dermatologie
desm	Ligament	
deut	Second	
Dia-	A travers	Dialyse : diffusion de solutés à travers une membrane qui retient les macromolécules
disc	Disque	

	intervertébral	
dors	Dos	Dorsal
dys	Difficulté, mal	Dysurie : difficulté à uriner
-ectasie	Dilatation	
ect	Extérieur	
-ectomie	Ablation	Néphrectomie : ablation d'un rein
embry	Embryon	
-émèse	Emission par la bouche, vomissement	Hématémèse : vomissement de sang
-émie	Sang	Glycémie : concentration de sucre dans le sang
En-	Dans	
Endo-	A l'intérieur	Endomorphines
entér	Intestin	Gastro-entérite : inflammation des muqueuses gastriques et intestinales
épi	Au dessus	Epiderme : couche superficielle de la peau
Eu-	Normal	
ergo	Travail	
érythr	Rouge	Erythème : rougeur des téguments

exo	A l'extérieur	
extra	Hors de	
foet	Fœtus	
gastr	Estomac	Gastrite : inflammation de l'estomac
-gène	Engendre, produit	Endogène
genu	Genou	
gingiv	Gencives	Gingivorragie : saignements de la gencive
gloss	Langue	Glossite : inflammation de la langue
gluc	Glucose	Glucides
glyc	Sucre	Glycémie
gon	Genou	
-graphie	Enregistrement graphique	
gyn	Femme	Gynécologie
hémato	Sang	Hématurie : présence de sang dans les urines
hémi	Demi	Hémiplégie : paralysie partielle ou complète frappant une moitié du corps
hépat	Foie	Hépatite

hist	Tissus	Histologie
Homéo-	Semblable	Homéopathie
hydr	Eau	Hydratation
-iâtre	Médecin	Pédiatre
Inter-	Entre	
isch	Arrêt, suppression	Ischémie : arrêt de la circulation sanguine dans une zone localisée
Iso-	Même, égal	
-ite	Inflammation	Otite : inflammation d'une oreille
kali	Potassium	
kinés	Mouvement	Kinésithérapeute
lapar	Paroi abdominale	
laryng	Larynx	Laryngite
-leptique	Mince, faible	
leuco	Blanc	Leucémie : cancer des cellules de la moelle osseuse
lipo	Lipides	
-logie	Etude, science	
-logue	Spécialiste	

lomb	Région lombaire	Lombalgie : douleurs lombaires
-lyse	Dissolution, dissociation	Dialyse
Macro	Grand	
maxilo	Machoire	Chirurgie maxilo-faciale : machoire et face
médull	Moelle	
méga	Gros	
-mégalie	Accroissement anormal	Néphromégalie : accroissement anormal du rein
Mél, mèle	Membre	
méno	Règles	Aménorrhée : absence de règles
méto	Utérus	Métrorragie : saignement utérin en dehors des règles
Méso-	Milieu	
micro	Petit	
myco	Champignon	Mycose : affection parasitaire provoquée par un champignon
myél	Moelle	
myo	Muscle	Myocarde : muscle cardiaque (cœur)
naso	Nez	

natr	Sodium	
nécro	Mort	Nécrose : mort des tissus
néphro	Rein	Néphrectomie : ablation d'un rein
neur	Système nerveux	Neurologie : science du système nerveux
névr	Nerf	Névralgie : douleur siégeant sur le trajet d'un nerf
nigr	Noir	
nuclé	Noyau	
ocul	Œil	Lentilles oculaires
odont	Dent	Odontologie
oïde	Qui a la forme de	Ovoïde : en forme d'oeuf
olfact	Odorat	Olfactif
oligo	Peu	Oligurie : diminution de la quantité d'urine
-ome	Idée de tumeur	
onco	Tumeur	Oncologie : science étudiant, diagnostiquant et traitant les cancers
ophtalmo	Œil	Ophtalmologue
opo	Extrait soluble	
orchi	Testicule	

-ose	Maladie non inflammatoire	
ose	Sucre simple	
osm	Odeur	
ostéo	Os	
ot	Oreille	
ovari	Ovaire	
oxy	Oxygène mais aussi aigü, acide	
-page	Fixé	
Pan-	Tous	Pandémie : épidémie étendue à plusieurs zones géographiques
Para-	Idée d'imperfection, auprès, contre, opposition, partiel/presque, à travers, hors de	-parentéral : hors de l'intestin -paraplégie : paralysie partielle (partie inférieure) -parathyroïde : glande située près de la thyroïde- parasympathique : qualifie le système nerveux opposé au système nerveux sympathique -paracentèse : perforation du tympan
pare	Accouchement	
patell	Rotule	
Path,	Maladie	Pathologie : science qui étudie les maladies

pathie		
-pénie	Pauvreté, diminution	
Peri-	Autour, à côté	
pexie	Ajuster, action chirurgicale destinée à fixer en position normale un organe déplacé	
phile	Affinité pour	Hydrophile
phléb	Veine	Phlébite : inflammation d'une veine suite à son oblitération
phot	Lumière	Photosensibilité : sensibilité à la lumière
-plégie	Paralyse	Tetraplégie : paralysie des 4 membres
pleur	Plèvre	Pleurésie : épanchement liquidien dans la plèvre
-pnée	Respiration	Dyspnée : difficulté respiratoire
pneum	Air, respiration	Pneumopéritoire : épanchement gazeux dans la cavité pritonéale
-plasie	Formation	
-plastie	Opération plastique	Rhinoplastie : chirurgie plastique du nez

-poièse	Fabrication, production	
polio	Substance grise	
Pollaki-	Souvent	Pollakiurie : fréquence exagérée des mictions
Poly-	Plusieurs	Polyphagie : besoin excessif de manger en l'absence de sentiment de satiété
proct	Anus	
proso	En avant, loin	
prosop	Visage	
prosta	Prostate	
proté	Protéine, mais aussi forme changeante	Protéinurie : présence de protéines dans les urines provenant du sérum sanguin
protér	Premier	
-ptose	Chute, descente	
-ptysie	Crachement	
pulm	Poumon	Pulmonaire
pyél	Bassinets	Pyélonéphrite : infection urinaire et inflammation du rein
pyo	Pus, suppuration	

Pyro- pyrét	Fièvre	Antipyrétiques
rachi	Colonne vertébrale	
radio	Rayon	
rect	Rectum	Rectorragie : hémorragie rectale
rhin	Nez	Rhinite
-rragie	Ecoulement sanguin (jaillissement)	Hémorragie
-rraphie	Suture chirurgicale	
-rrhée	Ecoulement	
rub	Rouge	
salping	Trompe	Salpingite : inflammation des trompes de Fallope
-scopie	Observation	Coloscopie
scléro	Dur	Sclérose
séro	Sérum	Sérologie : étude du sérum (substance contenant des anticorps spécifiques)
Séméio, sémio	Signe	

sial	Salive	
sider	Fer	
Somie, somato, -some	Corps	
spasme	Contraction	Spasmophilie
spin	Epine, moelle épinière	
spiro	Respiration	
splanch	Viscère	
splén	Rate	Splénomégalie : augmentation du volume de la rate
Spondyl	Vertèbre	Spondylarthrite : arthrite localisée au niveau des vertèbres
stéa	Graisse	
-stase	Arrêt	
stomato	Bouche, ouverture	Stomatologie : étude de la bouche et de ses pathologies
-stomie	abouchement	Urétérostomie : abouchement des uretères à la peau
Sub-	Dessous, moins	
Sus-	Dessus, plus	

-synthèse	Mettre ensemble	
Tachy	Vitesse, accélération	Tachycardie
Tetra	Quatre	Tétraplégie : paralysie des 4 membres
Tétan	Contraction	Tétanisation : contraction musculaire prolongée
thérapie	Traitement	
therme	Chaleur	Thermomètre
thorac	Thorax	
thromb	Coagulation, caillot	Thrombose
Tocie, toco	Accouchement	
-tomie	Incision	Trachéotomie : incision chirurgicale de la trachée
Trans-	A travers, Au- delà	
trauma	Choc violent, blessure	Traumatisme : ensemble des perturbations engendrées par une lésion violente due à un choc
trich	Poil	
-trope	Direction	
Uré, urie	Urine	

urétér	Uretère	Urétérite : inflammation des uretères
urétr	Urètre	Urétrite : inflammation de la muqueuse de l'urètre
vas	Vaisseau	Vasodilatateur : augmentation du calibre des vaisseaux
vascul	Vaisseau sanguin	Système cardio-vasculaire
vésic	Vessie	
viscér	Viscère	
xanth	Jaune	
xén	Etranger, autre espèce	

Source
:
Constr
uction
auteur

Le
tableau
montre une
liste non
exhaustive
des
principaux
préfixes,
suffixes et
racines
employés

dans la formation du mot médical. Dès lors, nous constatons que la clé de possession de cette langue technique, réside dans un premier temps, de maîtriser les racines, préfixes et suffixes qui entrent dans sa formation.

III.12. Majuscules

S'écrivent en majuscules les premières lettres des patronymes, les lettres (A, B, C...) qui désignent les vitamines, les lettres qui composent les sigles (tels que IgG).

Pour les noms latins des nomenclatures animale et végétale, sachant qu'il convient de distinguer trois niveaux : famille, genre et espèce, les espèces depuis Linné sont désignées en utilisant une nomenclature binominale (genre et espèce). Ainsi, chaque espèce se compose de deux mots : le premier désignant le genre, distingué par une majuscule en tête et suivi par l'espèce (généralement un adjectif qualificatif).

Ainsi, Homo sapiens renvoie au nom d'une espèce.

N.B : lorsqu'il s'agit d'une sous espèce, trois noms permettent de la désigner, par exemple : Homo sapiens sapiens. Ce mode d'identification des sous espèces apparait souvent négligé surtout des articles médicaux récents.

III.13.L'accent circonflexe

L'usage de l'accent circonflexe disparaît de plus en plus. Il a ainsi disparu de la lettre o de ptose et ptosis ; il se révèle souvent négligé sur les termes côlon et mégacôlon ; son usage persiste en revanche pour le mot crâne, mais pas pour cranio-(...).

Si l'accent tend à disparaître pour le terme syndrome, il demeure pour symptôme.

Il n'existe pas de règle fixe mais la tendance conduit à son omission.

III.14.Trait d'union

Le trait d'union s'avère très présent dans les termes médicaux composés. Parfois nécessaire, parfois inutile. Souvent contesté, il convient de répertorier ici ses différents usages dans la terminologie médicale :

- Mots du vocabulaire général, mêlés avec le lexique médical : à-coups, cul-de-sac, mort-né, nouveau-né... ;
- Ceux qui séparent et relient deux noms propres : ⁹⁰Pierre-Marie-sain-ton ;
- Ceux qui séparent et relient deux mots entiers : acide-alcool, vésicule-fraise... ;
- Ceux qui séparent deux voyelles juxtaposées, qui peuvent être lues en une seule unité graphique : génito-urinaire, radio-isotope... ;
- Ceux qui permettent d'isoler les chiffres au sein de mots composés : alpha-1 ; glycose-6, etc. ;
- Ceux qui précèdent une lettre majuscule : anti-H1 ;
- Les noms qui suivent le mot « non » : non-agression.

De manière générale, on ne met pas de trait d'union entre un radical et un préfixe, entre un radical et un suffixe, mais il existe beaucoup d'exceptions, variables en fonction de l'évolution du langage.

III.15.Eponymes

Le Larousse définit l'éponyme comme : « *ce qui donne son nom à quelque chose* » : Athéna, déesse éponyme d'Athènes.

L'usage des éponymes dans la terminologie médicale s'avère très fréquent, et ce, malgré le fait que les chercheurs préfèrent recourir à une nomination scientifique adéquate, l'usage d'éponymes se poursuit. Ci-après et sans que la liste ne soit exhaustive, en voici quelques exemples.

○ Eponymes pour les investigations :

- Addis : débit par minute d'hématies et de leucocytes dans l'urine,

⁹⁰maladie héréditaire, résultant d'un trouble chromosomique, l'ostéoarthropathie hypertrophiante (OAH) est un syndrome clinique et radiologique associant un hippocratisme digital et une périostose des os longs.

- Barr : particularité de cellules de sexe nucléaire féminin ;
- Combs : test immunologique de détection des anticorps incomplets ;
- Quick : test de mesure de la coagulabilité du sang pour la surveillance de traitement anticoagulants ;
- Thorn : méthode d'exploration fonctionnelle de la corticosurrénale.

- **Eponymes en thérapeutique :**

- Besredka : technique utilisée lors de la vaccination pour éviter les accidents d'intolérance ;
- Unna : enveloppement pour traitement d'ulcère variqueux ;
- Luccherini : corticothérapie en injection intra-rachidienne en cas de sciatique.

- **Eponymes en pathologie :**

- Adams-stokes : syncopes par ischémie cérébrale due à un bloc artérioventriculaire ;
- Addison : insuffisance surrénale chronique ;
- Alzheimer : variété de démence ;
- Charcot : sclérose latérale amyotrophique, maladie nerveuse grave ;
- Dressler : syndrome inflammatoire observé après infarctus du myocarde.

III.16. Abréviations, sigles et acronymes

Comme tous les langages techniques, le langage médical recourt à de très nombreuses abréviations, sigles et acronymes.

Il est requis alors de distinguer deux sortes d'abréviations. Soit le mot apparaît un peu long et l'abréviation permet de le raccourcir, en général en supprimant la fin. Soit elle renvoie à la création d'un mot par la juxtaposition de la première lettre (l'initiale) de chaque mot formant une expression qui serait trop longue à énoncer.

En dehors des sigles et acronymes, les formes abrégées de mots du vocabulaire médical courant se révèlent très usitées, comme « app » pour appendicite, « cardio » pour cardiologue ou cardiologie, « coelio » pour coelioscopie, « écho » pour échographie, « néo » pour néoplasme (synonyme de cancer), « réa » pour réanimation ou réanimateur, « scan » pour scanner, etc... Ici, les abréviations se trouvent dépourvues de majuscules. Les formes abrégées s'avèrent beaucoup plus souvent employées que les mots complets, mais uniquement dans le langage parlé, jamais à l'écrit.

Il advient de souligner ici que le verbe dérivé du mot « abréviation » est « abrégé », qui donne « abrégé » au participe passé.

Quant aux sigles et acronymes, quand le nouveau mot se prononce lettre par lettre, il s'agit d'un sigle ; chaque lettre s'écrivant en majuscule. En voici deux exemples courants : le VIH correspondant au virus de l'immunodéficience humaine et l'IRM qui correspond à une imagerie par résonance magnétique.

Quand le mot ainsi créé se prononce de manière syllabique, formant un véritable mot, il s'agit d'un acronyme à l'instar des termes Sida ou Laser (cf. infra).

Il importe de noter que chaque discipline médicale possède ses propres abréviations, et qu'il arrive que deux spécialités utilisent les mêmes sigles avec un sens totalement différent ; ainsi une IVG renvoie, pour un gynécologue à une interruption volontaire de grossesse, alors que pour un cardiologue cela correspond à une insuffisance ventriculaire gauche. Mais il arrive aussi que certaines spécialités usent d'abréviations connues uniquement dans leur spécialité.

Tout cela peut générer des confusions parfois fâcheuses ou des incompréhensions.

Il est important de rappeler ici, que dans un acronyme, les lettres qui le forment se prononcent de manière syllabique, comme dans SIDA (syndrome de l'immuno déficience acquise) ou LASER (light amplification by stimulated emission of radiation). L'usage veut cependant que le mot « laser », s'écrive sans majuscule, comme s'il s'agissait d'un substantif banal et non d'un acronyme.

Au terme de ce chapitre, nous avons présenté l'évolution diachronique de l'enseignement de la discipline médicale et pharmaceutique et Maroc. Afin de comprendre les spécificités de ce langage technique, nous avons mis en exergue quelques facettes, des plus importantes, linguistiques, lexicales et grammaticales, de ce lexique riche et complexe.

Pour mettre le manuel à la disposition de nos étudiants, nous avons choisi le canal du E-learning.

Nous allons décrire dans le chapitre suivant le E-learning, ses différentes approches pédagogiques ainsi que l'attribution des rôles durant ce type d'apprentissage.

Chapitre 3 :E-learning : définitions et approches pédagogiques

Afin de faire bénéficier nos étudiants de cette expérience unique, celle de la Formation à Distance en français médical, il nous paraît judicieux de présenter et définir le dispositif de formation à distance, à savoir le E-learning ; d'identifier ses types, ses avantages et ses inconvénients.

De même, nous allons présenter les différentes approches pédagogiques qui s'appliquent pour cette méthode d'enseignement.

I.FOS à distance

Selon Marie d'Agoult, l'homme se montre capable d'améliorations substantielles tout comme de régressions. Dès lors, tant pour la société que dans le cadre familial, l'éducation s'avère incontournable et s'analyse en un impératif. L'éducation se définit, selon l'auteure comme

« le développement le plus harmonieux possible de la vie commune à l'espèce, et de cette énergie particulière qui constitue l'individu. Une éducation rationnelle ne perd point de vue ce double but. Elle tend tout à la fois à développer dans l'homme ce qui le rend semblable à tous les hommes, et ce qui l'en différencie. Suivant les indications de la nature, elle cultive l'espèce et soigne l'individu. Elle cherche l'unité dans la variété, et la liberté dans l'harmonie. »

Pour Marie d'Agoult, le fait d'avoir appréhendé l'homme en le coupant de son environnement naturel, sans prendre en considération celui-ci et ses interrelations, n'a pas permis jusqu'ici à l'homme d'exprimer pleinement son potentiel.⁹¹

Depuis des décennies, les théories psychologiques fournissent hypothèses, résultats et concepts au profit de l'ensemble du processus apprentissage-enseignement. Il en résulte une base de données riche en la matière, fortement suggestive en matière de pratiques d'enseignement. Il revient à l'enseignant de modéliser ces théories en fonction de ce qu'il juge convenable pour ses apprenants.

Les discours des sciences de l'éducation ne se veulent ni exhaustifs, ni normatifs à l'égard des pratiques de l'enseignement

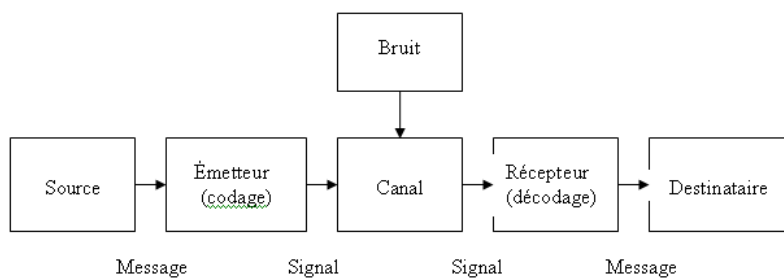
Depuis 1978, les recherches sur la notion de conceptions préalables ou représentations initiales permettent aujourd'hui de distinguer trois grandes positions en éducation : Le modèle transmissif, le modèle behavioriste, et enfin le modèle constructiviste.

I.1. Modèle présentiel transmissif ou de l'empreinte

I.1.1. Notions de base de la méthode

Le modèle de transmission télégraphique de Shannon et Weaver (1949) inspire le modèle transmissif.

Figure 2 : modèle de transmission télégraphique de Shanon et Weaver 1949



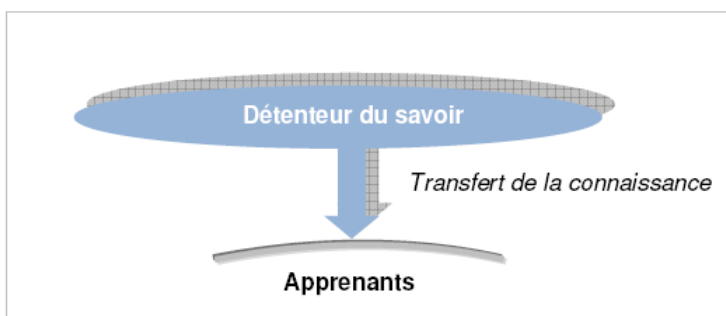
- 1) La source d'information énonce un message ...
- 2) ... que l'émetteur va encoder et transformer en signal,
- 3) lequel va être acheminé par le canal,
- 4) puis décodé par le récepteur, qui reconstitue un message à partir du signal
- 5) et le transmet enfin au destinataire.

Source : Communication, actualités et diversité des approches

⁹¹Marie Catherine Sophie DE FLAVIGNY, *Esquisses morales*, 1849.

Dénoté également, « tête vide de l'élève » cette première méthodologie ignore tout prérequis chez l'élève, considéré en ce sens, comme vierge de tout savoir sujet d'enseignement. L'enseignant se trouve dans l'obligation de « remplir » l'élève de savoirs.

Figure 4 : Postulat de transmission selon le modèle transmissif



Source : theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.frezal_c&part=164580

Selon ce modèle présenté dans la figure 4, les rôles suivants se trouvent assignés à l'apprenant, l'enseignant et au savoir. L'apprenant est apparenté à un réservoir, destiné à recevoir le contenu « le savoir, la connaissance », que l'enseignant seul possède. L'activité de l'enseignement est à sens unique, l'activité de l'apprentissage de même, est uni-sens. Le tableau ci-après présente les rôles de chaque actant dans cette expérience de l'enseignement-apprentissage.

Tableau 6 :Rôles de l'élève, l'enseignant et du savoir dans le modèle transmissif

L'élève	L'enseignant	le savoir
<ul style="list-style-type: none"> •Vièrge de toute information concernant le savoir •Son rôle se résume au devoir d'être attentif, écouter, écrire. •Pas de travail de recherche. •Récepteur passif 	<ul style="list-style-type: none"> •Détenteur absolu du savoir •Doit présenter clairement son savoir(bien structuré) •Celui qui sait •En position centrale d'émetteur/transmetteur de connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> •Entité figée intacte, possédée par l'enseignant au départ, transmise à l'élève, sanctionnée au terme de la formation par une évaluation. •Contenu avec lequel on le remplit.

Source :
construction auteur

Cette forme classique d'enseignement se trouve satellisée autour de l'objectif de « faire cours ». L'enseignant représente l'élément central et se trouve dans l'obligation de préparer le cours de façon préalable pour le rendre « enseignable ». Il doit ensuite le transmettre sous forme de cours, puis exposer clairement et finement les savoirs, tout en respectant la progression didactique du cours, et enfin, évaluer l'apprentissage en organisant un parcours d'acquisition.

Historiquement, ce modèle constitue le premier à s'appliquer, et, ainsi que le met en exergue le tableau ci-dessus, le savoir constitue l'objet extérieur au sujet apprenant. Celui-ci doit être rempli par un savoir sur un rythme cumulatif. Le rôle du maître vise à exposer, dire et montrer, celui de l'élève se résume à mémoriser et à répéter. L'élève remplit sa fonction lorsqu'il se conforme aux attentes du maître : « être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter, et appliquer. »

I.1.2.limites de la méthode

Ce modèle fait l'objet de vives critiques, car assimilé à un remplissage par analogie des éléments suivants :

- L'enseignant déverse les connaissances ;
- L'élève est le contenant ;
- Le savoir : le contenu avec lequel on le remplit.

En dehors des imperfections techniques de ce modèle, et en dépit de l'attention des élèves, ceux-ci ne décodent pas de la même façon le message de l'enseignant. Cela vient du fait que les élèves disposent d'acquis que l'enseignant ne prend pas en compte.

Dans le cadre de ce modèle, l'erreur est à éviter, car elle indique soit que l'élève n'a pas compris, soit que l'enseignant n'a pas bien expliqué.

Malgré les reproches suscités, l'approche transmissive possède le mérite de permettre d'enseigner à un très grand nombre d'élèves, de gagner du temps, et enfin, de procéder à une structuration optimale du savoir.

I.2.Approche béhavioriste

I.2.1.Origines et concepts

Le béhaviorisme représente la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ce courant théorique qui a largement dominé la psychologie durant la première moitié du 20^{me} siècle, exerce encore une influence forte à l'heure actuelle, en particulier dans les pays anglo-saxons.

Le terme de béhaviorisme a été créé en 1913 par l'américain Watson à partir du terme anglais behavior, soit comportement en français. La psychologie devient la science du comportement. Ce terme ne se trouve pas utilisé dans sa signification originale, mais plutôt dans le sens de la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permet de s'assurer que l'objectif visé s'avère atteint.

Le béhaviorisme apparaît souvent réduit au conditionnement, en faisant référence aux travaux de Pavlov. Or, le béhaviorisme ne saurait se restreindre à ce mécanisme d'enseignement primaire, il a en effet, depuis lors fait l'objet de révision et de réutilisation afin de répondre à l'enseignement programmé, une bonne part de la pédagogie par objectif (PPO), et de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ainsi que le développement actuel des référentiels de compétences et de la pédagogie de maîtrise.

La force du béhaviorisme réside dans le fait d'arriver à concevoir une théorie complète de l'apprentissage.

Selon cette approche, apprendre consiste à devenir capable de délivrer une réponse complète, en précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre ; et en prenant pour cadre l'association stimulus-réponse,

Cette approche propose une méthode d'enseignement-apprentissage, conduisant à opérationnaliser des objectifs d'apprentissages, conditionner, apprendre par essai-erreur, provoquer des renforcements positifs en cas de bonnes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

A partir de ce courant, deux types de conditionnement voient le jour.

a. Le conditionnement pavlovien (dit conditionnement classique de type I)

La méthode puise sa nomination du physiologue Pavlov (1849-1936).

A partir de plusieurs expériences effectuées sur des chiens, Pavlov déduit que si un stimulus externe est présenté juste avant le moment de la nourriture, le chien réagit en salivant avant même de voir ou de sentir la nourriture : il s'agit du réflexe conditionné. Le conditionnement dit classique se définit comme la réponse conditionnée (RC) qu'un organisme émet devant un stimulus neutre (SN) pour être associé avec un autre stimulus déclenchant cette réponse (SI).

b. Le conditionnement opérant (ou apprentissage skinnerien de type II, développé par Skinner (1904-1990)).

Skinner ajoute aux travaux de Pavlov la notion de renforcement (positif et négatif). Le renforcement positif associé à la réponse permet d'accroître la probabilité d'apparition de celle-ci tandis que le renforcement négatif la diminue ou l'annule.

L'application du béhaviorisme se révèle bénéfique surtout pour l'enseignement assisté par ordinateur : l'enseignement se découpe par fragment, à chaque étape une question est posée à l'apprenant pour s'assurer qu'il a bien compris, et à chaque fois, il reçoit des questions selon le renforcement positif ou négatif.

Il se trouve à l'origine des méthodes telles que l'enseignement programmé, la pédagogie par objectif et le référentiel de compétences, utiles aux niveaux élémentaires mais peu résistants aux réalités complexes du terrain⁹².

Le rôle de l'enseignant s'avère primordial dans cette approche, en ce sens où il doit créer, gérer et accompagner le processus de l'apprentissage.

Du renforcement positif aux récompenses, l'enseignant ne cesse de varier les situations afin de récolter de nouvelles réponses à des *stimuli* spécifiques ; en utilisant les questions-réponses ou encore la répétition.

I.3. Le constructivisme

I.3.1 Historique et fondements

Le constructivisme émerge suite aux travaux de Piaget (1964) –entre autres-.

Cette théorie prône un apprentissage en se fondant sur l'activité mentale. Les étudiants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations.

Piaget essaie de mettre en exergue la relation sujet/objet. En étudiant le mode de construction des connaissances chez l'individu, il va rendre compte du mode de construction de la connaissance scientifique.

⁹²Monique LINARD, *Les TIC en éducation : un pont possible entre faire et dire*. Langouet, G. Les Jeunes et les médias, Hachette, pp.151-177, 2000, <http://www.hachette.com>. ffedutice-00000273f2000

Il s'agit d'une méthode clinique basée sur une interrogation guidée pour mettre en évidence les raisonnements utilisés par l'apprenant.

La théorie de Piaget avance que le sujet apprend en s'adaptant à un milieu, il en déduit ainsi que c'est en agissant sur le monde qu'il apprend.

Par conséquent, l'apprenant possède son propre rythme d'évolution, ce qui se démarque par rapport aux pédagogies/théories précédentes. Il n'existe pas de programme précis et valable pour tout le monde.

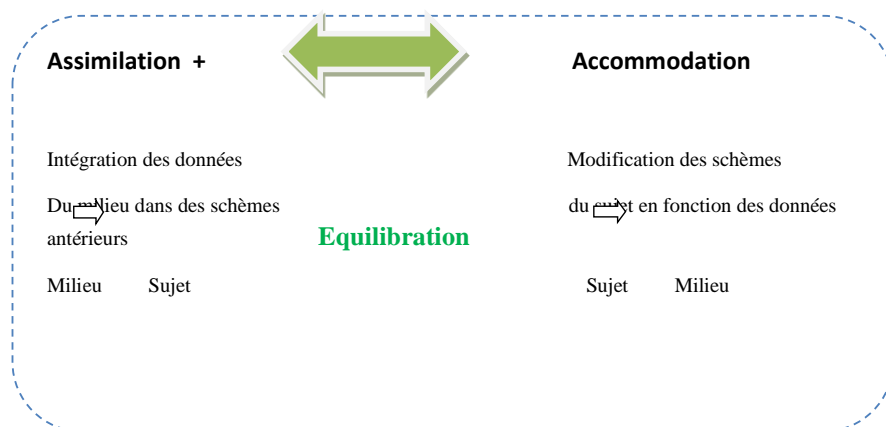
La théorie fondatrice du courant présume qu'un individu confronté à une situation donnée, mobilisera un certain nombre de structures cognitives, appelées schèmes opératoires. Ceux-ci suivent les processus suivants :

- L'assimilation : peut se définir comme l'incorporation des informations de l'environnement au sein de la structure cognitive de l'individu. Celui-ci ne transforme pas sa structure cognitive mais y ajoute des éléments provenant de son propre environnement ;
- L'accommodation : renvoie au processus auquel l'apprenant a recourt lorsqu'intervient une résistance avec un objet ou une situation de son environnement. Ce phénomène agit en modifiant la structure cognitive de l'individu afin d'y incorporer les nouveaux éléments de l'expérience.

Il ressort de cette méthode que :

- Le développement se caractérise par le passage d'une structure à une autre par le processus de l'équilibration ;
- L'adaptation se traduit par la recherche d'un équilibre entre le sujet et le milieu ;
- L'adaptation se fait par assimilation et accommodation. (Voire en ce sens, la figure Mécanisme de l'apprentissage : l'adaptation, ci-après).

Figure 3: L'adaptation comme mécanisme de l'apprentissage.



Source : construction auteur

Cette pédagogie, selon Piaget, suit une évolution en trois stades :

1. **stade de l'intelligence sensori-motrice (0-2ans)** : renvoyant à la construction de l'objet permanent et de l'espace proche ;
2. **stade des opérations concrètes (2-11ans)** : consistant dans la construction des notions de quantités, de fonction symbolique, du langage, de la conservation, de la recevabilité, de l'inclusion, de la classification, etc. ;
3. **stade des opérations formelles** : traduisant l'évolution vers la pensée conceptuelle et socialisée, raisonnement hypothético- déductif...

Dans un cadre pédagogique, les rôles se répartissent comme suit :

- l'élève : construit des structures en agissant sur le monde et l'environnement. Chaque élève possède un rythme, une méthode et des résultats distincts. L'activité cognitive déployée passe par les processus suscités ;

- l'enseignant : son rôle consiste à enrichir l'expérience unique de l'apprentissage, en agissant sur les situations soumises à l'élève : il permet d'ouvrir, d'élargir la vision de l'apprenant, et par la suite ses capacités cognitives, sa perception du monde extérieur.

I.3.2.Limites de la méthode et apports

Le constructivisme a le mérite de réconcilier l'individu avec son environnement. En effet, en agissant sur celui-ci l'apprentissage, la connaissance et la conscience du monde extérieur deviennent possibles.

Il permet en outre, grâce à la mise en place de stades d'apprentissage, d'identifier les apprentissages à délivrer en fonction du stade atteint. Ceci conduit à optimiser le bon déroulement pédagogique-didactique.

La théorie constructiviste en dépit de ses apports et de l'enrichissement conféré à la psychologie cognitive comme à la pédagogie et la didactique, souffre de certains reproches méthodologiques, à savoir :

- la négligence acerbe du rôle du langage ;
- l'affectif est non reconnu par la méthode et ses tenants ;

- la non prise en compte des aspects sociaux de l'apprentissage : les rôles de l'enseignant et de l'apprenant ne s'avèrent pas clairement identifiés.

L'examen de ces trois grandes théories d'apprentissage, conduit à souligner qu'il en existe d'autres. Le but des théoriciens consiste toujours à chercher la meilleure méthodologie permettant d'appréhender toutes les composantes du processus enseignement-apprentissage, tout en en mettant en exergue les acteurs de l'action et tous les aspects touchant à cette opération délicate de l'enseignement-apprentissage.

La recherche dans ce domaine n'a de cesse d'évoluer, l'être humain se trouvant en quête permanente du savoir, et, de la meilleure manière d'enseigner.

A l'ère des médias, internet occupe une place privilégiée dans le quotidien y compris des enseignants et apprenants. Le chapitre suivant explique le choix d'intégrer les TICE, le e-learning comme nouvelle méthodologie, ses apports, ses forces et ses lacunes.

II. Enseignement/ apprentissage du FOS à distance :

Depuis plus d'un siècle, l'histoire de la didactique des langues se trouve intimement liée aux progrès technologiques intervenus dans le domaine des médias audio-visuels et des TICE.

« *La révolution internet* » s'est affirmée par rapport à la connaissance mais aussi par rapport soi et aux autres qui s'en trouvent profondément bouleversés. Dans ce contexte, le web social a engendré de nouvelles pratiques sociales et, une nouvelle manière d'envisager l'enseignement/apprentissage des langues, ainsi que cela sera abordé dans ce chapitre.

II.1. Définitions du E-Learning

Le mot e-learning ne figure pas encore dans le petit Larousse, ni dans le Petit Robert, ou encore le dictionnaire Hachette ; alors qu'il est d'usage courant depuis 1990.

PricewaterhouseCoopers Global Learning considère que : « *la e-formation ou e-learning, c'est l'utilisation des technologies de réseau pour concevoir, diffuser, sélectionner, administrer et développer la formation* ».

Le terme e-learning lui-même, a été créée en novembre 1999 par Elliott Masie, expert américain en technologie éducative, lors de son intervention à la Conférence TechLearn : « *L'e-learning c'est l'utilisation de la technologie du réseau pour concevoir, diffuser, sélectionner, administrer et partager l'apprentissage*. »

Le e-learning renvoie donc au recours aux technologies internet pour former ou se former. Il entraîne une série de changements : plus de souplesse, interactivité, plus d'informations accessibles et à volonté, rapidité, efficacité...

Et ce n'est en l'an 2000, que l'e-Learning a subi une véritable révolution en tant que technologie avec la sortie d'OLAT, le premier système de gestion de l'apprentissage en open source. Marquant la sortie la

première version de [SCORM](#), une norme qui permettra aux utilisateurs de rassembler les documents dans un emballage fictif appelé paquet SCORM, que nous allons utiliser dans notre plate-forme, et que nous allons définir dans le chapitre suivant.

Figure 4: historique et évolution du E-learning



Source : ispring, *L'e-learning c'est quoi : Quels avantages offre-t-il aux entreprises ? 2019*

Il convient de signaler ici, qu'en France, le e-learning se traduit par formation, ce qui signifie teaching ou training en anglais, alors qu'elle signifie chez les anglo-saxons l'apprentissage. Cette nuance interculturelle ne s'avère pas innocente : la première suggère que l'enseignant représente le moteur du dispositif alors que la deuxième suggère qu'il s'agit de l'apprenant.

Dans un sens plus restreint, le e-learning désigne l'apprentissage ou la formation basée sur les nouvelles technologies et l'internet. Quand cet usage se veut exclusif, il peut être assimilé à l'EAO (enseignement assisté par ordinateur). D'autres adeptes élargissent la définition à toute utilisation d'un média en partie ou en totalité, en faisant appel à internet ou aux fameuses TIC (technologies de l'information et de la communication), appelées récemment NTE (nouvelles technologies éducatives), en passant par l'utilisation du CD-ROM, du DVD, de la vidéo interactive, de la visioconférence, voire du tutorat par téléphone...

Philippe Joffre, directeur général de Foragora, affirme qu'il s'agit de « l'introduction des technologies au sens large dans le processus de formation ».

La délimitation du champ du e-learning se situe entre ces deux définitions de la plus restreinte à la plus extensive.

Pour autant, il convient de relever que le e-learning ne se résume pas à la simple utilisation de matériel médiatique ou pas. Il s'agit en l'occurrence de permettre aux apprenants d'entrer en contact avec une base de données, et, en communication synchrone ou asynchrone avec un ou plusieurs enseignants/apprenants. Fouad Arfaoui, associé responsable de PwC Global Learning estime que : « *c'est tout simplement la formation telle qu'elle se pratique avec les outils d'aujourd'hui*⁹³ ».

Serge Ravet (EIFEL), directeur général du The Européen Institute For E-Learning considère que : « *c'est d'abord un changement d'approche de la manière d'apprendre dans une économie et une société de la connaissance. (.....) Un modèle de formation dynamique dans lequel la qualité des connaissances individuelles et organisationnelles augmente au fur et à mesure que l'on apprend. Et où les apprenants sont acteurs de leur formation : ils sont valorisés comme producteurs de connaissances et non comme consommateurs. (.....) Le e-learning ne commence vraiment que lorsqu'un cours est en ligne.*⁹⁴ »

Il s'agit donc d'un apprentissage informel qui puise de ressources dans les NTE afin d'élargir la base de données, l'horizon du processus enseignement/apprentissage. Pour parvenir à un bon résultat, tous les moyens sont mobilisés. En ce sens, il existe non une mais plusieurs pratiques de e-learning qu'il importe d'explicitier dans le point suivant.

II.2. Dispositifs du e-learning

Suite au bref exposé des différentes définitions du e-learning, Il convient de décrire ses dispositifs : autrement dit, il existe plusieurs pratiques. Chaque institution ou entreprise utilise celle qui lui correspond le mieux. Trois grands types peuvent être distingués.

II.2.1. L'auto-formation pure

L'apprenant dispose d'un accès à une base de données large à souhait : à partir de contenus et ressources pédagogiques divers sur internet, CD-ROM, etc.

L'apprenant se montre complètement autonome dans cette pratique.

Le dispositif peut être à accès libre, ou à accès restreint. Dans le premier cas, l'apprenant accède à l'ensemble des data sans restriction aucune. Dans le second, le dispositif peut suggérer un accès restreint, en proposant par exemple des tests pour y accéder, ou un parcours déjà préétabli...

Ce type de formation s'avère fortement répandu et utilisé dans les pays anglo-saxons, alors qu'il demeure encore peu utilisé en France, en raison, probablement d'aspects culturels.

⁹³ Fouad ARFAOUI, Associé en charge de la coordination de l'ensemble des activités du réseau PricewaterhouseCoopers au Maroc.

⁹⁴ Serge RAVET, directeur de l'innovation chez ADPIOS, une organisation à but non lucratif créée en 2010 pour aborder les questions liées à la construction identitaire dans un monde où les technologies numériques et en réseau colonisent un espace toujours plus grand dans nos vies.

II.2.2. La formation tutorée à distance

Agissant comme professeur particulier, le tuteur dans ce cas suit le parcours d'apprentissage de son élève à distance, en proposant des exercices, en les corrigeant, en dirigeant sa formation, en évaluant même ses savoirs, etc. La qualité et la durée de cet apprentissage ne suivent aucune règle, donc pas de rentabilité précise car elle dépend de plusieurs variables (temps de la formation, durée, qualité du contenu enseigné, niveau de l'apprenant/tuteur, ...).

Pour aller encore plus loin, cette méthode s'est développée en donnant naissance à la classe virtuelle, connue communément sous le nom de cyber-classe. Le tuteur dans ce cas pilote et anime une classe ou plusieurs, à partir d'un ordinateur distant. Dans le cadre du travail collaboratif, il réalise une (des) séances de classe(s), produit et met en ligne des documents à la disposition de (s) l'apprenant(s). Le tutorat s'apparente ici au présentiel tant que l'enseignement se déroule d'une façon synchrone et que l'interaction est permise grâce aux NTE, avec plus ou moins de variantes : voix seule, voix et image animée du professeur, parfois voix et image fixe du professeur.

Pour autant, la classe virtuelle souffre de critiques. Ainsi, selon Jacky Doneddu, directeur général d'Arcom⁹⁵ (groupe Cegos) : « Avec la classe virtuelle, on cumule souvent les inconvénients du présentiel, les contraintes d'horaires par exemple, et ceux de la formation à distance : la relation apparaît déshumanisée, désincarnée ».

II.2.3. Le blended Learning

Comme la dénomination l'indique, il s'agit d'une formation mixte, qui permet de regrouper les atouts des deux apprentissages exposés. Il revient au tuteur et au regard des conditions spécifiques de la formation et des apprenants de déterminer le pourcentage de l'enseignement présentiel et celui tutoré à distance.

Il reste le mieux adapté aux besoins du public comparativement aux autres pratiques. Les possibilités d'adaptation se déclinent à l'infini : formes de tutorat, interactions plus ou moins sophistiquées, plus ou moins performantes, plus ou moins coûteuses, tout en modérant avec les objectifs, les apprenants (leur niveau, nombre, profil...), le délai de formation et bien sur le budget, (confère en ce sens le chapitre II-2- Besoins spécifiques du public de FOS-).

II.3. Le rôle de l'enseignant dans l'e-learning

Les attributions de l'enseignant dans ce mode d'enseignement varient d'une pratique à l'autre, conduisant à distinguer les types suivants de tutorat :

II.3.1. Le tutorat synchrone

Le tuteur et l'apprenant entrent en contact en temps réel en même temps, et recourent aux NTE : web, tel, etc. pour la formation ;

⁹⁵ Pour en savoir plus, voir le site officiel : [Notre équipe \(cegos.ch\)](http://Notre%20%C3%A9quipe%20(cegos.ch))

II.3.2.Le tutorat asynchrone

La communication a lieu mais de manière différée, décalée par rapport au temps réel de l'apprentissage, en recourant à l'usage du mail, répondeur téléphonique, fax, voire courrier, etc.

Cette typologie se fonde sur le paramètre temps au cours duquel se déroule la formation. Certains spécialistes vont plus loin en spécifiant aussi la nature du tutorat, en faisant la distinction entre tutorat actif et passif.

II.3.3.Tutorat passif ou réactif

Le tuteur/enseignant se contente de répondre à son apprenant lorsqu'il est sollicité.

Auralog⁹⁶, spécialiste des logiciels d'apprentissage des langues explique que ce mode de tutorat inclut l'accès à un test de niveau, les réponses aux questions de stagiaires, le parcours personnalisé, ainsi qu'un suivi quantitatif de leur travail.

II.3.4.Le tutorat actif

A l'inverse du tutorat passif, le tuteur dans cette pratique pilote actuellement sa formation. Il se permet d'entrer en contact avec son apprenant/élève, lui propose des questions, commente, évalue en temps réel. En plus de son rôle en tant que tuteur passif, il réalise donc les actions citées au-dessus

II.4.Bases et conditions de l'enseignement collaboratif

Qu'il s'agisse de classe virtuelle, auto-formation pure, blended learning ou autres pratiques, le e-learning recourt à de nombreux dispositifs, qui ne cessent d'évoluer sous l'influence des nouvelles technologies. Néanmoins, toutes ces pratiques reposent sur le même principe de base : recourir aux NTE dans la sphère de la formation.

II.4.1.Principes de bases

II.4.1.1.Mettre en place les fondements de l'éducation de demain :

Adopter les TIC dans l'éducation permet de renouveler les pratiques utilisées jusqu'à maintenant, et s'analyse également, en un engagement pour faire face aux défis futurs de la scolarisation. Ace propos, Vogt et Odenthal (1998) Pelgrum, Wilhelm J., et Law (2004 :32-33) exposent les caractéristiques essentielles pour une « *éducation de demain*^{97 98}» :

- o **Le rôle de l'enseignant :**

L'enseignant est ainsi amené à :

⁹⁶ Auralog était une société parisienne qui produisait des [logiciels d'enseignement des langues](#) sous une marque appelée Tell Me More. Il a été acheté [par Rosetta Stone \(société\)](#) en 2013.

⁹⁷ Keistina VOGT, Daniel ODENTHAL, Janine BLOOMFIELD, *Analysis of Some Direct and Indirect Methods for Estimating Root Biomass and Production of Forests at an Ecosystem Level*. Plant and Soil, 200, 71-89, 1998.

⁹⁸ Willem PELGRUM, Nancy LAW, *Les TIC et l'éducation dans le monde:tendances, enjeux et perspectives*, UNESCO, Paris,2004, p 32-33.

- encourager les méthodes pédagogiques en faveur d'un apprentissage actif ;
- s'intéresser de prime abord aux besoins de l'élève ;
- porter conseil aux élèves au cours d'un apprentissage collaboratif ;
- s'imprégner des décisions prises par les élèves au cours d'un processus d'apprentissage.

- **Le rôle de l'élève :**

Vers une autonomisation de l'apprentissage, l'élève doit se montrer plus actif, plus indépendant (par exemple en choisissant son parcours d'apprentissage et ses variantes), agir de son propre chef (ceci transparait notamment au niveau de l'auto-planification et de l'autocontrôle), être capable de travailler en synergie.

- **Objectifs et contenu de l'apprentissage :**

Dans cette unité, les apprentissages doivent tenir compte des conditions suivantes :

- tout savoir enseigné doit mettre en valeur des compétences pragmatiques et cognitives ;
- le savoir enseigné doit pouvoir s'adapter aux réalités de la vie quotidienne ;
- le décloisonnement des contenus scolaires et de leurs sous classifications ;
- la diversification et l'adaptation des méthodes d'évaluation de chacun des élèves, en prenant en compte leurs compétences individuelles.

- **Matériels et infrastructure :**

- Il convient d'établir un planning pour promouvoir l'autonomie de l'élève ;
- Une dotation en matériel NTE s'avère nécessaire afin d'en faire bénéficier les élèves, séparément ou en groupes ;
- Il importe d'opter pour un enseignement plus souple ;
- Une équipe pluridisciplinaire est tenue de veiller à l'ensemble du processus d'apprentissage.

En guise de conclusion, l'introduction des TIC reprend une vision future très optimiste qui cherche à rendre l'apprentissage plus autonome, en optant pour la construction du savoir plutôt que pour une réception passive du savoir.

II.4.1.2. Naissance d'une nouvelle pédagogie

Le deuxième principe du travail collaboratif repose sur le fait que la pratique renvoie à un nouveau paradigme éducatif : l'élève constitue le centre de l'apprentissage, il est axé sur celui-ci et dirigé par ses soins.

Cette tournure des événements a pris lieu suite à l'adoption/intégration des TIC, le professeur assure d'autres rôles certes, mais ne se situe plus au centre de l'enseignement.

Les travaux de Pelgrum, Willem, et Law⁹⁹ mettent en lumière ce passage des rennes de l'apprentissage depuis l'enseignant, avec différents aspects retenus, dans le cadre du « *programme hollandais de suivi des TIC* ».

Tableau 7 : Enseignement/apprentissage contrôlés par l'enseignant VS par l'élève.

Enseignement et apprentissage contrôlés par l'enseignant	Enseignement et apprentissage contrôlés par l'élève
<ul style="list-style-type: none">• Evaluation de la classe entière en temps réel de façon synchrone• Les élèves commencent le même cours simultanément• Les élèves occupent les mêmes places• Le cours est délivré à toute la classe• La classe travaille en temps réel, de façon simultanée avec le même matériel didactique• L'enseignant est le détenteur-source d'informations.	<ul style="list-style-type: none">• Auto-évaluation• L'élève travaille de son propre chef, seul ou en groupe• Plus de lieu disponible pour le travail en groupe• Conseils prodigués de manière personnalisée• Matériel pédagogique à disposition pour consultation immédiate ou ultérieure• Formation à distance• Travail collaboratif.

Source : construction auteur.

⁹⁹ Ibid, p 34.

Ce tableau fait ressortir les principes de base d'un enseignement/apprentissage collaboratif tout en mettant en évidence le profit que nous gagnons dans ce changement.

Cependant, il importe de respecter plusieurs pour assurer un meilleur apprentissage en suivant cette pratique.

II.4.1.3. Conditions optimales pour un apprentissage réussi et efficace

Vu le rôle de l'enseignant dans l'intégration des TIC dans le processus de l'enseignement, il s'avère indispensable que l'enseignant lui-même bénéficie d'une formation portant sur les TIC et leurs usages à des fins pédagogiques.

II.4.2. Formation des formateurs

Un enseignant méconnaissant les modalités d'enseignement par les TIC bien évidemment ne présentera pas un grand intérêt. Dans cette perspective, il s'avère nécessaire de le faire bénéficier d'une formation qui tienne compte de plusieurs conditions :

- placer les enseignants dans une situation pratique, en le considérant lui-même comme un élève. Cela va lui permettre d'acquérir des compétences, des connaissances tout en se mettant dans la peau d'un élève. Cette formation offre ainsi l'opportunité aux professeurs apprenants de discuter entre eux, des aspects pédagogiques, épistémologiques, sociaux, techniques, didactiques... bref, de tout ce qui présente un intérêt à enrichir cette expérience ;
- mettre les outils pédagogiques à disposition des enseignants apprenants afin qu'ils s'en servent et en maîtrisent l'usage ;
- il apparaît possible de réaliser une formation pédagogique axée sur les NTE, afin de couvrir le côté théorique des TIC ;
- les enseignants recevant la formation se trouvent au centre de la formation comme dans le cadre de toute autre formation à caractère collaboratif ;
- les bénéficiaires de la formation doivent avoir l'occasion de discuter, débattre de la formation, des prérequis, des acquis, afin de permettre l'enrichissement de l'enseignement, et de combler les lacunes éventuelles.

II.4.3. Les capacités qu'un enseignant est tenu d'avoir :

Un enseignant des TIC, en plus des compétences communes aux professeurs, doit disposer de compétences spécifiques lui permettant d'assurer le paramètre technologique. Celles-ci se révèlent nombreuses, et consistent entre autres dans :

- la capacité à gérer une classe d'apprentissage collaboratif afin d'atteindre les objectifs d'enseignement : autrement dit, être capable de relever et de décrire les difficultés rencontrées

au cours d'un enseignement recourant aux TIC, ainsi que tenir compte des différences de maîtrise de l'outil technique par l'élève.

- l'aptitude à décider quand une présentation multimédia s'avère bénéfique pour toute la classe, ou pour un groupe. En d'autres termes, il importe que l'enseignant actualise sa présentation avant de l'exposer devant les élèves, en prêtant attention aux aspects ayant trait à la cohérence avec les objectifs précédemment établis, et, à la diversification des médias afin de continuer à susciter l'attention des apprenants et d'améliorer l'assimilation des cours ; la capacité d'analyser les divers multimédias éducatifs :
- l'enseignant devant être en mesure d'évaluer les différents moyens techniques utilisés à des fins pédagogiques (CD-ROM, sites web, audio, vidéo, etc.). Il doit notamment évaluer à quel point, ils permettent de faire progresser l'apprentissage, aussi bien au niveau de la classe, que de ses apprenants pris individuellement ;
- les facultés nécessaires pour guider l'élève dans l'utilisation des ressources pédagogiques technologiques pour des fins didactiques : et donc aiguiller l'apprenant dans le processus de recherche, collecte, triage, organisation, critique, analyse et commentaires des informations trouvées sur le web ;
- la détermination du moyen technique adéquat : susceptible de faciliter l'exposé et la compréhension du cours, tout en prenant soin de suivre les objectifs ; les compétences lui permettant d'utiliser efficacement les TIC et d'innover. Le rôle de l'enseignant dépasse le fait de délivrer un cours en utilisant les TIC, il doit être en mesure d'accomplir la tâche dans les meilleures conditions, et rechercher et aspirer toujours à perfectionner ses compétences, grâce à la formation continue, et ce, d'autant que le domaine des TIC se trouve en plein essor.

Toutes ces conditions, mises en place pour garantir un conditionnement idéal, représentent à la fois des conditions mais aussi des enjeux, voire des défis auxquels il importe de faire face si l'on veut une insertion des TIC dans le domaine de l'éducation.

L'intégration des TIC, offre en effet, de fortes chances d'améliorer la qualité de l'apprentissage/enseignement, en raison du travail collaboratif, de la part de l'enseignant et celui de l'élève, conditionné, modéré, facilité, par un grand nombre de moyens technologiques pédagogiques mis à disposition des deux interlocuteurs. Et c'est à ces deux agents inter-actants que revient la décision de la nature du matériel, contenu, durée, nature, etc.

Dans le point suivant, il convient de s'intéresser aux apports du travail collaboratif, et dans le même temps de mettre en exergue les défauts/inconvénients reconnus pour cet outil.

II.5.Apports de cet enseignement

Quels bénéfices apporte l'e-learning pour la classe et pour l'apprenant ? Récemment la question se pose avec de plus en plus d'insistance, afin de légitimer ou non, le recours aux NTE. Six principaux avantages peuvent être décelés.

II.5.1.La flexibilité

Cet atout se révèle très important car il permet de mettre à disposition de l'élève et de l'enseignant des outils, en ressoudant les ponts coupés entre les deux interlocuteurs, et vient ainsi, remédier à l'enseignement traditionnel qui faillit sur ce point. Ainsi, l'usage des TIC dans un apprentissage/enseignement permet de former :

- Au bon moment ;
- Au bon endroit ;
- Avec le bon contenu (mis à disposition en ligne, et consultable à souhait, voire modifié par le tuteur) ;
- Au bon endroit.

L'enseignement dans ce cas se veut individualisé, car respectueux des besoins de chaque élève à part, l'apprenant se sent de plus en plus impliqué, mis en valeur, bien suivi, et par la suite il devient actant dans le processus de la formation.

II.5.2.Formation à grande échelle

Grâce aux NTE, l'enseignement avec les TIC touche un très grand public (international), dans un espace de temps très court. Son accessibilité représente un apport d'une valeur non négligeable.

II.5.3.Diffusion rapide

Philippe Joffre, directeur général de Foragora affirme : « *quand il est nécessaire de former sans délai, le e-learning est souvent la meilleure solution.* » L'enseignement collaboratif permet de répondre à des besoins urgents de formation. D'autre part, la formation peut toucher plusieurs personnes participant de loin ou de près (partenaires, fournisseurs, clients pour les entreprises, élèves, enseignants, personnel administratif pour l'école). L'étendue de son champ d'action s'avère difficile à limiter.

II.5.4.Continuité de la formation

Contrairement à l'enseignement traditionnel, qui présente un début et une fin, l'e-learning quant à lui ne se veut pas ponctuel. Il commence avant la formation même par un recensement des prérequis, quiz, évaluations, etc. et continue sur un rythme déterminé par l'équipe pédagogique, et ne se termine pas avec l'évaluation finale. Il se prolonge encore avec les visites et les rafraichissements.

II.5.4. Gestion du temps

Comme l'indique Nick Van Dam, responsable de la formation chez Deloitte Consulting dans un article du Financial Times : « *si vous prenez un cours de huit heures et que vous le mettez en ligne, vous pouvez le ramener à trois ou quatre heures* ». Ce témoignage souligne le gain de temps obtenu grâce aux TIC. Ceci se révèle possible permis car il se montre plus efficace, et mieux adapté aux besoins de l'enseignant.

II.5.5. Aspects financiers

Le travail collaboratif permet d'économiser certaines dépenses logistiques, à titre d'exemples : hôtellerie, déplacements, restaurations, etc. son secret réside dans « *l'amortissage* » du coût sur un large public, conduisant le coût de distribution vers zéro. Néanmoins cet avantage est à revoir car d'autres dépenses dans d'autres postes en relation avec l'usage des NTE augmentent la facture. (Confère défauts dans le chapitre suivant).

Il existe d'autres avantages, la liste présentée ici concerne les plus importants. Ces apports peuvent être regroupés, vus sous le même angle, comme l'ultime réussite de cet enseignement : l'efficacité accrue, la garantie par une éviction des pertes, pesanteurs et dysfonctionnements relatifs aux dispositifs de l'ancien apprentissage. Le succès de l'e-learning transparaît sur tous les plans car il permet d'optimiser la formation.

Il semble judicieux d'évoquer ici, une enquête réalisée en 2002 par PwC Global Learning, L'OFEM et le Préau, les entreprises qui utilisent les services e-learning citent les avantages suivants :

- flexibilité de la formation : 87%
- réduction des coûts : 74%
- compétitivité accrue : 68%
- potentiel des compétences accru : 67%
- implication des salariés : 67%
- entreprise innovante : 64%
- innovations technologiques : 61%
- amélioration du rendement : 52%
- nouvelles parts de marché : 26%

Si la rentabilité de cet enseignement/apprentissage apparaît indéniable, il revêt toutefois des inconvénients décrits ci-après.

II.6. Difficultés du e-learning

Si l'intérêt du e-learning s'avère indiscutable, pour autant, le recours aux TIC, se trouve à l'origine même de ses inconvénients, ou risques, et contre lesquels il importe de se prémunir. Voici les principaux risques :

- Le recours aux TIC perturbe les habitudes de formation, pour l'équipe formatrice comme pour celle formée, le mélange du présentiel et du collaboratif, l'introduction de multimédias, nouveau langage, nouvelles attitudes peuvent représenter des éléments déstabilisants ;
- Il importe de tenir compte de la dimension interculturelle : l'adoption du travail collaboratif et le lancement hâtif dans de nouveaux dispositifs ambitieux peut engendrer un résultat tout à fait décevant ;
- L'absence de contact effectif, rend cette pratique quelque peu déshumanisée, automatisée, avec un risque d'isolement des apprenants, cachés derrière leurs écrans, surtout dans l'enseignement entièrement à distance ;
- les coûts dérapent souvent à cause d'une mauvaise estimation des coûts des moyens techniques ;
- pauvreté du contenu : il ne suffit pas de soumettre un cours sur internet, le contenu doit être substantiel et pertinent, il convient de bâtir un dispositif solide
- défaillances techniques : le mauvais fonctionnement de type coupure nette, bug, pannes constituent des causes fréquentes d'abandon de la formation.

L'examen des apports/risques de ce type d'enseignement/apprentissage, nous conduit à nous intéresser à l'étape finale de toute formation, à savoir l'évaluation.

II.7. Evaluation

Connue comme l'étape finale dans l'enseignement traditionnel, ce qui s'analyse d'ailleurs comme un reproche, force est de constater que tel n'est pas le cas dans le cadre du e-learning.

Gilles Freyssinet¹⁰⁰ affirme en ce sens, que : « *l'introduction des TIC dans la formation permet de revisiter très sensiblement la question de l'évaluation.* »

L'évaluation dans le travail collaboratif, se trouve, effectivement révisée. Elle se réalise par trois types d'outils :

- des questionnaires ;

¹⁰⁰Gilles FREYSSINET, Jaques NAYMARK, Anne-Marie HUSSON, *les enjeux de la formation à distance, dans canal éducation*, n 24, 2003.

- des tests,
- et des mises en situation.

En plus de la diversité des outils d'évaluation, celle-ci peut s'opérer à plusieurs niveaux :

- Avant la formation :

Un quizz, un test, ou encore une évaluation destinée permet en effet, de se renseigner sur l'ensemble des prérequis des apprenants concernant le sujet de la formation. Ceci contribue à déterminer les besoins réels, d'où découleront des objectifs globaux afin d'élaborer une formation adaptée.

- **Pendant la formation :**

Grâce à la formation granulisée, l'accès d'une étape à l'autre n'est autorisé qu'après assimilation du cours précédent. Cette évaluation en cours de formation sert à vérifier la compréhension du cours par l'apprenant, et, le cas échéant, de mettre le doigt sur « le grain » ou la leçon qui fait défaut.

- **Après la formation :**

En faisant référence toujours à Gilles Freyssinet, celui-ci souligne au sujet de l'évaluation en e-learning que : « *l'évaluation est à la fois un gage de qualité et de crédibilité pour la formation. Elle constitue aussi un élément de motivation non négligeable-pour l'apprenant, mais aussi pour le formateur et le tuteur, qui mesurent avec précision les progrès ou les difficultés éprouvées par les stagiaires. Enfin elle va permettre de faire évoluer et d'adapter le processus de la formation* ».

Elle peut se réaliser « **à chaud** », autrement dit, immédiatement après la fin de la formation, ou à froid, programmée après quelques jours ou quelques semaines, afin de donner l'occasion à l'apprenant de réviser, assimiler et acquérir des compétences opérationnelles.

La validation de l'évaluation est couronnée par un certificat, diplôme « maison » ; qui peut ouvrir l'horizon à de nouveaux débouchés professionnels, ou de nouvelles formations.

Tableau 8: Parcours d'évaluation dans une action d'e-learning

Etape	Problématique	Type d'évaluation
A la conception	Quels sont les besoins et les attentes : -de l'apprenant ?	Phase d'audit et de diagnostic ; Évaluation des besoins :

	-de la structure ? -du management ?	-stratégiques ; -opérationnels ; -pédagogiques.
Au démarrage	Quels sont les prérequis ?	Évaluation du niveau de connaissance initiale. Système d'auto-évaluation
Pendant la formation	Que se passe-t-il ? Le processus d'acquisition des connaissances est-il : -suffisant ? -pertinent ? -efficace ? -compris et suivi ?	Évaluation du niveau de connaissances acquises et des capacités ; Évaluations intermédiaires et processus de contrôle du projet ; -quiz ou QCM -tests ; -mises en situation ; -suivi tutoré
A la fin de la formation	Quelles sont les pistes d'amélioration possibles ? Les objectifs ont-ils été atteints ? Les attentes sont-elles satisfaites ? Quel est l'impact de la formation ?	Évaluation de la satisfaction « à chaud » Évaluation formative le plus souvent Évaluation de l'efficacité immédiate et de l'impact de l'action
Après la formation	La formation se révèle-t-elle efficace sur le long terme ? Les capacités acquises en formation se sont-elles	Évaluation différée « à froid » Questionnaires internes, à

	traduites par de nouveaux comportements dans des situations professionnelles ?	destination : -de l'apprenant ; -de son environnement ; -du management
--	--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

Source : Extrait du bulletin Rendez-vous sous le Préau, la technologie de la communication et de l'information au service de l'éducation et de la formation,2003

A partir de ce tableau, nous pouvons recenser les différents types et moments d'évaluations que nous pouvons appliquer durant une formation à distance. L'évaluation est l'étape finale dans notre enseignement du français médical. Loin d'être une critique pour l'expérience, elle sera une jauge pour monitorer les points forts, les consolider, ainsi que pour identifier les points faibles, et les corriger durant cette recherche, ou dans des recherches ultérieures.

De même, nous clôturons ce chapitre avec le modèle conceptuel propre à notre recherche, que nous avons produit suite aux fructueuses recherches théoriques et méthodologiques.

II.8. notre modèle conceptuel

II.8.1. Définition et objectifs

Dans le modèle conceptuel d'un centre de décisions, cette activité reçoit un cadre d'arbitrage. Ce dernier détermine et décrit les éléments supports du processus d'élaboration d'une décision de pilotage : objectifs, variables de résolutions et contraintes en particulier. Il définit donc les conditions de mise en œuvre d'une activité de décision¹⁰¹. Toutes les activités d'un centre de pilotage sont coordonnées par le cadre de référence d'arbitrage des différentes décisions.

A partir des éléments du cadre de décision, tels que décrits dans¹⁰² (Marcotte, 1995; Affonso R 2008), nous précisons ici les définitions de chacun de ces éléments :

- **Objectifs** : ce sont les résultats ou la performance à atteindre par le système piloté. S'il y a plusieurs objectifs, ils doivent être hiérarchisés.

¹⁰¹Guy DOUGMEITS, *La Méthode GRAI*, Thèse, Université de Bordeaux I, Bordeaux, France, 1984.

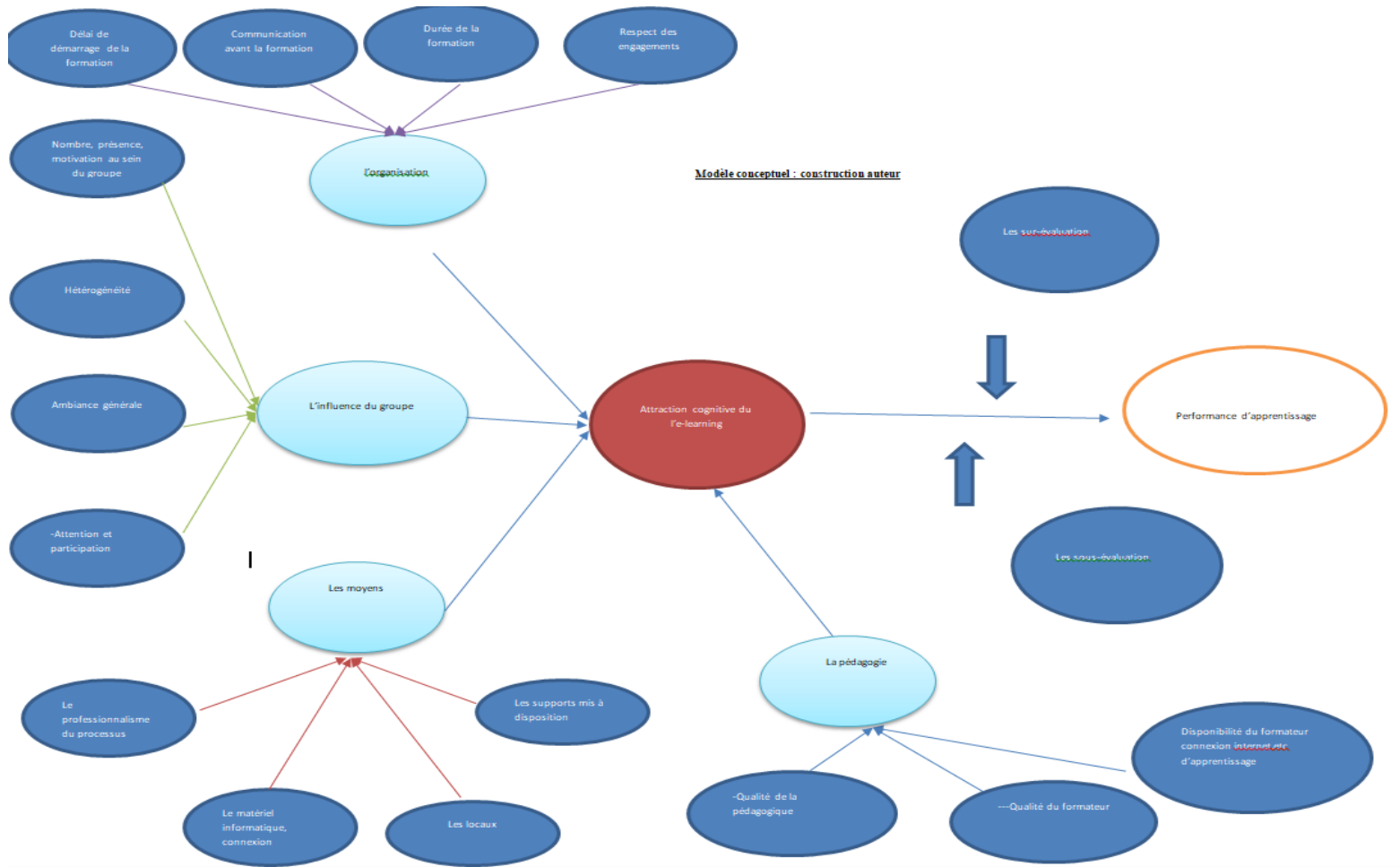
¹⁰² Affonso MARCOTTE-GRABOT, *Sales and operations planning: the supply chain pillar. Production Planning and Control*, 19 (2), 132-141, 2008.

L'objectif principal sera la priorité (la performance cible à atteindre), les autres devenant des critères dont l'optimisation permettra de choisir entre les différentes solutions qui respectent l'objectif principal. Par exemple, si le premier objectif est le "service client" et le deuxième la "minimisation des coûts", le décideur cherchera les solutions qui permettent au processus de respecter les exigences client, puis choisira la solution la moins coûteuse.

- Variables de décision : ce sont les degrés de liberté mis en œuvre pour construire les solutions qui permettent d'atteindre les objectifs (performance souhaitée). Les variables de décision modifient les états du système piloté. Elles peuvent faire appel à des ressources locales ou extérieures au système piloté. Par exemple, pour réaliser les produits en respectant un taux de service donné, l'entreprise peut faire appel à des heures supplémentaires (variable de décision locale) ou à la sous-traitance (variable de décision externe).

- Contraintes : ce sont les limites d'utilisation d'une variable de décision. Ces contraintes peuvent exprimer des limites technologiques, contractuelles ou légales, dans l'utilisation des variables de décision. Comme les variables de décision, les contraintes peuvent avoir une origine locale ou provenir de l'extérieur de l'entreprise.

Figure 5: schéma conceptuel du français médical en e-learning



Construction auteur

A partir de ce schéma conceptuel, nous pouvons relever les différents actants entrant en interactions dans le français médical en mode E-learning intégral. Les chapitres précédents nous ont fourni la matière première pour l'élaboration de cette conception propre à cette recherche.

Le chapitre suivant mettra en application cette matrice, à savoir l'enseignement du français médical par le biais de la plate-forme Moodle. Nous allons décrire notre corpus d'étude, le canal, les actants, et la méthodologie suivie, celle présentée dans le chapitre I, à savoir la méthodologie du FOS de Chantal Parpette.

**Chapitre IV :Etude de cas : le français médical sur
la plate-forme Moodle de l'USMBA de Fès**

« Le FOS est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. (...) L'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques¹⁰³ ».

C'est dans cette optique que le français sur Objectifs Spécifiques diffère du français général. Le FOS nécessite une ingénierie pédagogique qui rend compte des besoins spécifiques du français, à savoir la langue de spécialité. En effet, celui-ci ne prétend pas être exhaustif dans la discipline de spécialité, ni dans le français général, mais elle vise une acquisition rapide des savoir-faire, savoir être et quelques principaux gestes professionnels propres à la discipline désirée. En l'occurrence, le domaine médical ou paramédical. Comme l'a souligné précédemment Lehmann *« ces publics apprennent DU français et non pas LE français. Ensuite, ils apprennent du français POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés »*¹⁰⁴.

Ce chapitre décrit les étapes de la méthodologie du FOS appliquée sur le français médical, enseigné à travers la plate-forme Moodle de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines Fher Mehrz, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès.

Toute méthodologie du FOS passe par cinq étapes principales. Pour commencer, nous allons justifier la demande de la formation exprimée par les étudiants paramédicaux, puis nous allons décrire les besoins langagiers chez nos étudiantes. Ensuite, nous allons collecter les données, pour arriver, enfin, à élaborer le cours « sur mesure » selon les besoins exprimés auparavant. Finalement, nous allons évaluer cet enseignement à trois temps : la première selon l'évaluation formative, la deuxième selon l'évaluation sommative, la troisième, quant à elle, sert à mesurer la satisfaction chez nos étudiantes à travers un questionnaire dont nous allons présenter les résultats.

¹⁰³ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003, p 109-110.

¹⁰⁴ Denis LEHMANN, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, collection FLE, 1993, p115

I. demande de la formation

Tout cours FOS est créé sous la demande. Il s'agit de deux possibilités dans cette étape : soit la demande est exprimée par le commanditaire, soit c'est le concepteur qui offre la formation. Dans notre thèse, c'est nous qui allons offrir la formation, après une étude de la réception de la formation et analyse des besoins spécifiques de ces apprenants.

Faisant partie du domaine paramédical, la notion « du besoin langagier » surgissait tout au long de notre formation, mais aussi, de la part du personnel et des enseignantes qu'il fallait concevoir un module du français médical, qui prendra en charge la préparation des étudiants au lexique de spécialité, ensuite, l'accompagnement. L'idée germait tant et si bien qu'elle s'est concrétisée finalement dans cette thèse.

Pour Galisson et Coste :

« Les besoins langagiers : la prise en compte (de plus en plus souhaitée) des publics et des individus demandeurs de formation pour la définition des objectifs et des méthodes d'apprentissage a conduit, dans l'enseignement des langues comme dans d'autres domaines, à un intérêt renouvelé pour l'analyse des besoins : on est ainsi amené à parler des « besoins langagiers » d'une population, d'un groupe ou d'un individu et à considérer qu'une analyse fine de ces besoins permettra de mieux ajuster la formation à la demande¹⁰⁵ ».

I.1.Contexte de la formation

La formation implique à la fois l'échange, le développement et l'implication d'une relation entre la théorie et l'expérience. Elle demande une certaine ouverture de l'esprit qui permettra de recevoir et de donner en retour. Son objectif c'est assurer une croissance, et un développement du savoir. A travers la formation, l'apprenant doit acquérir un niveau déjà établi par le tuteur.

Pour notre thèse, après avoir présenté le FOS, le E-learning, les différentes théories d'apprentissage (dont le constructivisme), et les spécificités de la langue médicale, nous nous sommes arrivés à expérimenter.

¹⁰⁵ Robert GALISSON, et Daniel COSTE. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1967, p 46.

Après plusieurs recherches, nous avons contacté l'Institut Spécialisé de Formation des Professionnels Paramédicaux ISFPPM¹⁰⁶, chez qui, nous avons trouvé l'engagement et l'assiduité nécessaires à la réussite de cette formation.

Somme toute, après une étude du terrain, des besoins chez les étudiants paramédicaux, nous avons élaboré un cours en « Français Médical ». Vu le temps limité (principale caractéristique chez les étudiants du FOS), et les différents engagements chez nos étudiants, nous avons administré une séquence (la séquence préliminaire) en présentiel. Ceci dans l'objectif de nouer des liens entre apprenants-tuteur, familiariser nos étudiants avec l'usage de la plate-forme, et amorcer la formation.

A partir de la deuxième séquence, l'enseignement a été exclusivement à distance. Le contact, néanmoins, a été permanent grâce aux forums de la plate-forme, le Gmail et l'application WhatsApp.

I.2.Echantillonnage

L'échantillonnage est fondamental. Chaque recherche scientifique requiert un type d'échantillonnage. Celui-ci résulte de l'impossibilité de collecter des données sur tous les éléments d'une population ou d'une surface, souvent pour des raisons pratiques, techniques ou économiques. Dans la présente recherche, la question d'échantillonnage s'est imposée dès le début vu la nature des questionnements, elle a conditionné le mode de traitement des données et donc les résultats.

En effet, l'enquête conduite sur internet permet de sonder un grand nombre d'internautes se trouvant dans des contextes environnementaux différents et géographiquement éloignés, dans un temps relativement court avec une commandité d'application, de facilité de recueil d'informations et pour un coût financier quasi nul. C'est la première différence qu'apporte l'internet à l'expérimentation, que Calciu ¹⁰⁷ nomme « *ubiquité* ». De surcroît, l'internet est un bon terrain d'expérimentation, car elle raccourcit considérablement le temps de réaction des consommateurs¹⁰⁸. Toutefois, si la conduite de l'enquête sur internet limite l'échantillon à des répondants ayant accès à l'internet, elle peut permettre de toucher des cibles extrêmement précises. En outre, la population d'internautes ne doit pas être confondue avec la population

¹⁰⁶ Pour en savoir plus, consulter le site : <http://www.isfppm.com/>

¹⁰⁷ Michel CALCIU, « *Expérimentation et aide à la décision en marketing sur internet* », communication Congrès de l'Association Française du Marketing, Paris, 2003

¹⁰⁸ Robert O'KEEFE, Tim MCEACHERN, « *Web-based customer decision support systems* », communications of the ACM, volume 41, 1998, p 71-78, DOI: [10.1145/272287.272300](https://doi.org/10.1145/272287.272300).

générale¹⁰⁹. Cependant, cette limite est à minimiser dans notre cas, puisque notre étude porte sur un phénomène qui peut s'observer sur internet¹¹⁰.

Les résultats parvenus à la suite de l'analyse qualitative exploratoire nous ont permis de cerner notre problématique de recherche et de la contextualiser par rapport à la spécificité marocaine. Toutefois, malgré l'importance et la pertinence des résultats de cette étude dans l'explication des différents aspects de l'e-learning à propos des l'enseignant marocain dans les instituts de formation paramédicale, dans la mesure de bien éclairer leurs conceptions professionnelles afin d'extraire les variables les plus pertinentes, puis les confirmer dans l'étude quantitative. Le recours à des méthodes qualitatives représente donc une nécessité pour donner une validité approximative à notre recherche. Dans ce contexte, nous avons mené une enquête qualitative auprès des enseignants par le biais du guide d'entretien semi-dirigé. Notre objectif est de valider le mécanisme par lequel le e-learning influence sur l'apprentissage des individus en vérifiant l'effet médiateur de l'efficacité de l'e-learning et modérateur de la performance d'apprentissage.

Dans la présente section, nous tenons à présenter en deux temps les résultats de l'étude qualitative et de l'étude quantitative obtenus des tests statistiques structurés autour de trois familles de méthodes :

Figure 6: Types d'analyses de recherche

Univariée	Titre à plat / Description de l'échantillon
Bivariée	Tris croisés. Mesures d'association
Multivariée	Explicative ; entre groupes

Source : Adapté d'Evrard et al¹¹¹, 2003

¹⁰⁹Joshen MUSH et Ulf-Dietrich REIPS, "A brief history of Web experimenting", Psychological experiments on the Internet, M.H. Birnbaum, 2000, (p. 61–87). <https://doi.org/10.1016/B978-012099980-4/50004-6>

¹¹⁰ Alain JOLIBERT, Philippe JOURDAN, « *Marketing Research : méthodes de recherche et d'études en marketing* », paris : Dunod, janvier 2006.

II. Analyse qualitative et quantitative des données :

II.1. Les résultats des statistiques descriptives

Ce titre est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats des données recueillies dont le traitement a été effectué par le biais des statistiques descriptives et opéré à l'aide du :

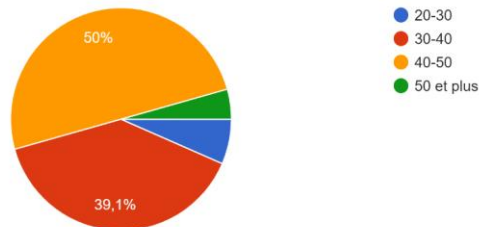
II.1.1. La structure sociodémographique de l'échantillon

Une fois posées, les différentes modalités et précautions liées à notre méthode d'échantillonnage, il convient de décrire, de manière synthétique, la structuration de notre échantillon arrivant à 46 répondants en matière de genre, d'âge, de niveau d'expérience. Comme nous l'avons mentionné précédemment, parmi les buts de la recherche c'est d'éclairer les différents aspects qui poussent les individus à opter pour un e-learning performant dans la mesure de la conception des enseignants en précisant les connaissances épistémologique qui dresse la significativité des variables choisies, d'autant plus que nous avons vu, dans les deux premiers chapitres, que les enquêtes qualitatives donnent des résultats parfois non pertinents, car ambigus, mitigés voire significatifs ou non significatifs, mais il s'avère toutefois nécessaire de connaître le portait et les conceptions pratiques de notre population enquêtée.

Il est à noter que les réponses ci-dessous sont présentées selon leur importance dédiée à notre recherche.

¹¹¹ Yves EVRARD, Bernard PRAS, Eliette ROUX, «*Market, Etudes et recherches en marketing*», paris, Dunod, 2003.

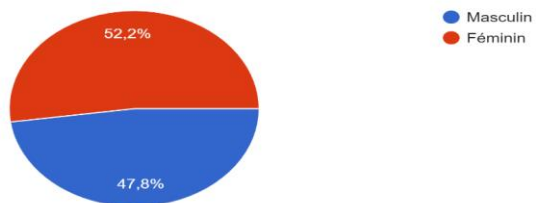
16. Tranche d'âge
46 réponses



Graphique 1: tranche d'âge des enseignants

La tranche d'âge de notre étude s'installe majoritairement dans une catégorie comprise entre 40 et 50 ans, en deuxième temps l'âge compris entre 30 et 40 ans représente 39.1 %, les autres tranches ne sont pas très considérables. Puisque la moitié de nos enseignants ont 50 et plus ; ceci explique majoritairement que leur formation date un peu, et vu le manque de la formation continue, qu'ils n'ont fort probablement pas bénéficié d'une formation en Français sur Objectifs Spécifiques.

15. Sexe
46 réponses



Graphique 2 : répartition du genre des enseignants

Pour notre recherche le sexe se présente majoritairement masculin avec 52,2 % contre 47.8 % du sexe féminin. On peut dire qu'ils sont presque égaux, donc non significatifs.

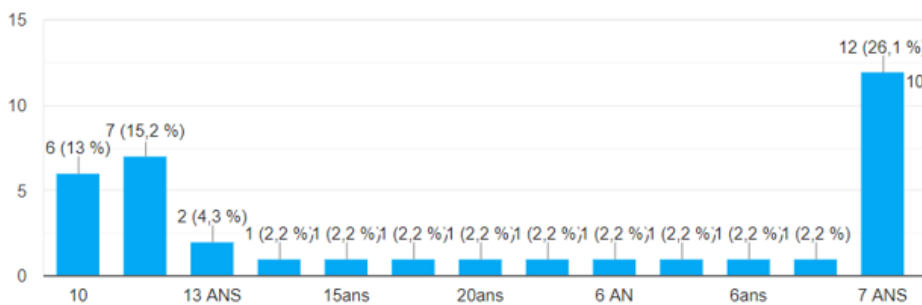
II.1.2. formation des enseignants

17. Vous êtes
46 réponses



Graphique 3 : répartition organisationnelle selon la formation de base des enseignants

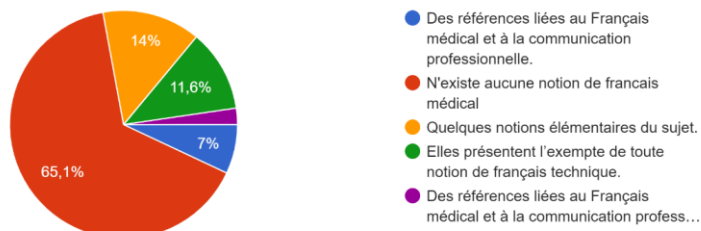
Notre recherche a été adressée aux enseignants de l'école des cadres avec 73,9 % contre 26,1% des enseignants vacataires. Ainsi, les 2/3 de notre échantillon sont des enseignants issus de l'école des cadres, donc qui ont bénéficié d'un encadrement pédagogique approfondi visant à améliorer la réflexion disciplinaire, à découvrir les différentes approches pédagogiques, à identifier les enjeux. Contrairement aux enseignants vacataires, qui représentent le 1/3 restant ; ce sont des enseignants qui n'ont pas bénéficié de formation pédagogique, ce qui peut nuire au côté enseignement/apprentissages du savoir, ainsi que le transfert des connaissances.



Graphique 4:années d'expérience des enseignants

26,1% des enseignants interrogés dans notre étude qualitative ont une expérience de 7 ans. Ce qui témoigne d'une certaine expérience pédagogique favorable.

3. Parmi les formations pédagogiques que vous avez reçues, ces derniers comprennent :
43 réponses

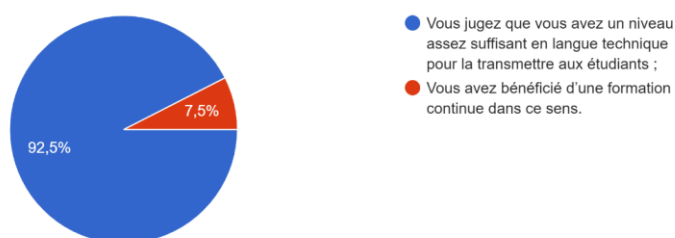


Graphique 5 : formation initiale des enseignants

Pour la question 3 de notre guide d'entretien, nous constatons que les formations pédagogiques reçues d'après notre échantillon ne contiennent aucune notion du français médical ce qui a été affirmé par 65.1% des réponses, ainsi il avait quelques notions élémentaires du sujet dans leurs formations pédagogiques mais ils présentent seulement 14% et pour les autres réponses, elles restent non significatives.

Nous constatons ainsi que la plupart des enseignants déclarent que leur formation initiale ne comporte aucune notion sur le français médical.

4. Dans votre cursus d'apprentissage vous n'avez pas eu une formation pédagogique car :
40 réponses



Graphique 6 : pourcentage des enseignants ayant une formation pédagogique

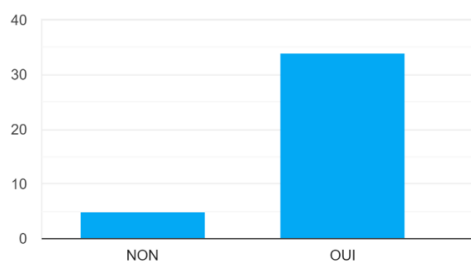
D'après cette question, 92.5% ont jugé qu'ils ont un niveau assez bien en langue technique, en l'occurrence médical, donc ils ne ressentent pas le besoin d'apprendre le français médical. Et seulement 7.5% des répondants ont bénéficié d'une formation continue dans ce sens.

Ces réponses restent largement subjectives fondées sur une appréciation personnelle du besoin ressenti de la part des enseignants envers leur propre formation pédagogique.

II.1.3.Enseignants et e-learning

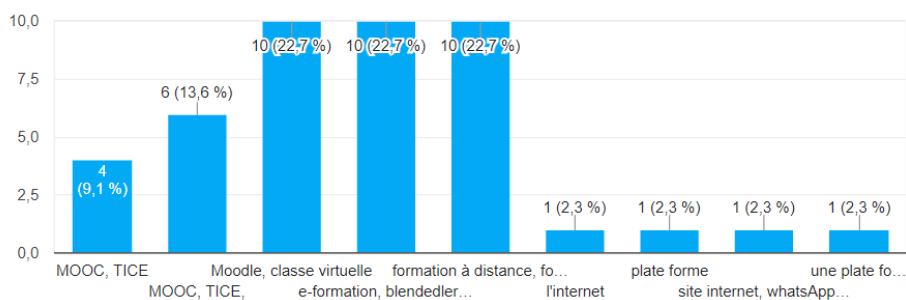
1. Pour vous, le e-learning est intéressant pour l'apprentissage ?

47 réponses



Graphique 7 : avis des enseignants vis-à-vis du e-learning

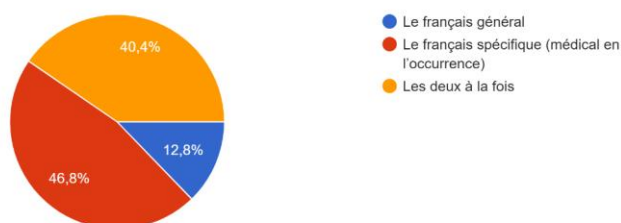
Nous constatons d'après ce graphique que 35 considèrent que le e-learning est intéressant pour l'apprentissage contre 5 qui disent le contraire. Ainsi, presque la totalité des répondants affirment l'importance du e-learning dans le processus de l'enseignement/apprentissage.



Graphique 8 : canaux du e-learning que les enseignants connaissent

D'après ce graphique nous constatons que les canaux d'e-learning les plus célèbres au niveau de notre échantillon se présentent dans : les classes virtuelles, e-formation / blended learning et la formation à distance, ce qui représente un taux élevé de 27% par rapport à l'ensemble des canaux divulgués par les répondants .En parallèle les MOOC, TICE et Moodle présentent 12.7% de l'échantillon, ainsi il existe quelques réponses non significatives à savoir : la formation internet, plateforme, site internet/ WhatsApp et autres.

5.Selon vous, quel est le français le plus adapté aux besoins de vos étudiants ?
47 réponses



Graphique 9: pourcentage du français le mieux adapté pour les étudiants

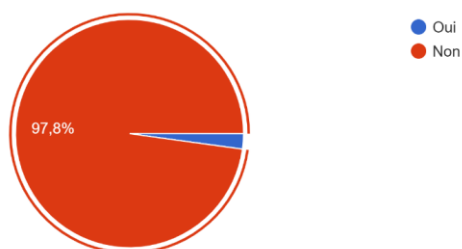
D'après cette question, 46.8% des enseignants affirment que le Français adapté aux besoins de leurs étudiants est le Français spécifique (médicale en l'occurrence), de même 40.4% des enseignants estiment que le français le plus adapté à leurs étudiants réside dans le français spécifique et le français général (les deux à la fois), ainsi 12.8% affirment que le Français général est le plus adapté à leurs étudiants.

Nous constatons donc que la moitié des enseignants estiment que les étudiants ont besoin du français médical durant leur cursus ; tandis que le 1/3 jugent qu'ils ont besoin du FLE joint au FOS. En réalité, il est difficile de dissocier le FLE du FOS quand l'enseignant constate que le

niveau général en français est médiocre, le choix est difficile.

6. Existe-t-il une matière de français de spécialité médicale à l'institution ?

46 réponses

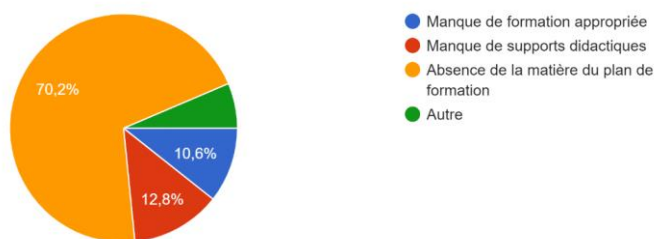


Graphique 10: pourcentage de l'existence de la matière au sein de l'institut

D'après cette question nous constatons qu'il n'existe pas dans l'institution des personnes formées dans la matière « Français Médical », avec un pourcentage de 97.8%.

19. Sélectionnez les raisons de sa non-existence au sein de l'établissement.

47 réponses



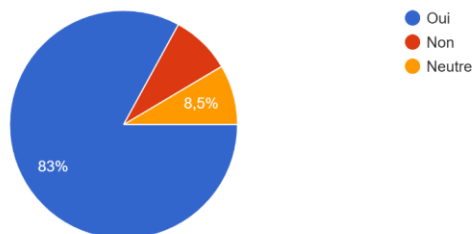
Graphique 11 : pourcentage des raisons de la non existence du français médical au sein de l'institut

Les raisons de non-existence du français en spécialité médicale à l'institution résident dans l'absence de la matière dans le programme pédagogique initial de la formation, qui représente 70.2%. Ainsi, 12.8% des personnes interrogées estiment que la cause est définie dans l'absence de supports didactiques dans la matière, 10.8% disent que la réponse est réduite dans l'absence d'une formation appropriée à ce sujet.

Nous constatons donc que le français médical ne fait pas partie du programme de formation paramédicale.

7.Est-ce que vous jugez nécessaire d'intégrer le Français Médical au sein de l'institution ?

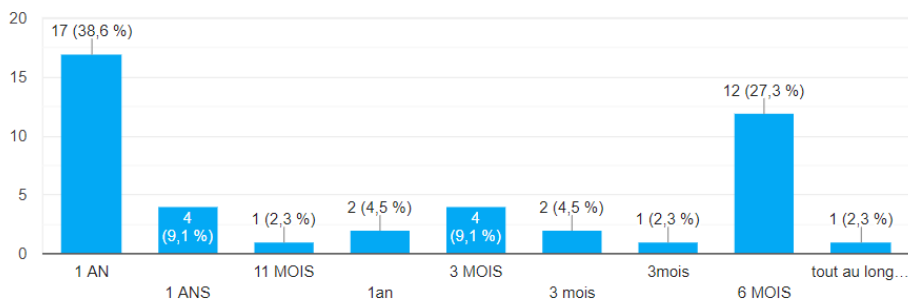
47 réponses



Graphique 12 : pourcentage de vote pour l'intégration du français médical au programme de formation.

83% des enseignants affirment que ce n'est pas nécessaire d'intégrer le français médical au sein de leur institution, à ce niveau 8.5 % des réponses sont neutres. Ceci est peut-être dû à la méconnaissance du module « Français Médical », ainsi qu'au manque de la formation pédagogique.

8. Selon vous, quelle est la période la plus adéquate pour dispenser cette formation à distance prévue ?



Graphique 13 :la durée proposée pour la formation

D'après cette question, nous constatons que la période la plus adéquate est de 1 an ce qui a été affirmé par 38.6% des enseignants, en parallèle 27.3% affirme que la période doit être de 6 mois, les autres réponses restent non significatives.

Ainsi, la moitié des répondants ont jugé que la période nécessaire à une future formation doit varier de 6mois à un an, afin de faire bénéficier les apprenants un maximum.

9. Que pensez-vous des outils multimédias ?

47 réponses



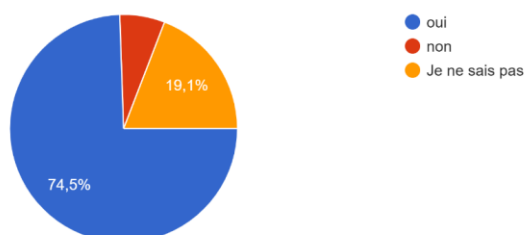
Graphique 14 : pourcentage de positionnement vis-à-vis des outils multimédias

D'après ce graphique, nous remarquons que la majorité des enseignants considèrent que les outils multimédias sont des outils nouveaux et efficaces, de même 23.4% affirment que ces derniers sont des outils qu'on utilise chaque jour car nous sommes habitués, 12.8% des enseignants constatent que les outils multimédias sont des outils inutiles, et 12.8% n'aiment pas les outils multimédias.

Ainsi, la majorité des enseignants utilisent les outils multimédias, et en éprouvent l'efficacité et l'efficience. D'autres se sont habitués à l'utiliser puisque ces outils s'intègrent de plus en plus dans la vie quotidienne mais aussi dans l'enseignement/apprentissage. En effet, les TICE peuvent représenter un atout pour le processus de l'enseignement en facilitant et en agrémentant les propos de l'enseignant.

10. D'après-vous l'intégration des supports médiatiques est utile ?

47 réponses

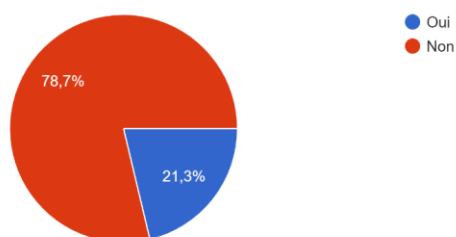


Graphique 15 : pourcentage des avis concernant l'utilité de l'intégration des supports médiatiques

Nous constatons d'après ce graphique que l'intégration des supports médiatiques est utile ce qui est observé avec 74.5%, ainsi 19.12% des personnes interrogées ne savent pas la réponse.

En effet, la quasi-totalité des réponses renchérit la question précédente, en confirmant l'importance d'intégrer les TICE dans la dispensation des cours.

11. Avez-vous des problèmes lors de l'utilisation des supports médiatiques?
47 réponses

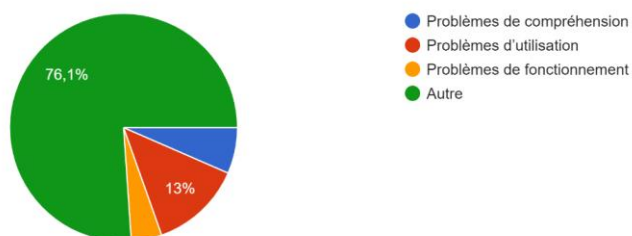


Graphique 16 : pourcentage des enseignants qui ont des problèmes lors de l'utilisation des supports médiatiques

78.7 % des enseignants affirment qu'ils n'ont pas eu des problèmes lors de l'utilisation des supports médiatiques et 21.3% constatent qu'ils existent des problèmes.

En effet, la quasi-totalité n'a pas de problèmes vis-à-vis de l'utilisation des TICE. Ceci peut être justifié par l'habitude (question 9) ; ou peut-être l'ancienneté de l'enseignant dépassant les 7ans, donc un certain recours répétitif à l'usage des TICE.

12. Si vous avez répondu « Oui » à la question précédente, quels sont ces problèmes ?
46 réponses



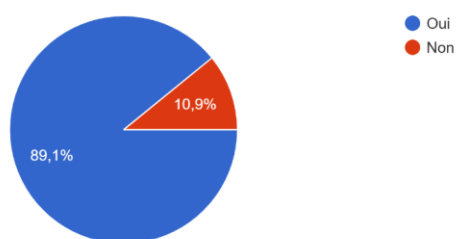
Graphique 17: pourcentage et répartition des problèmes rencontrés par les enseignants lors de l'utilisation des supports multimédias

Parmi les 21.3 % des enseignants qui ont affirmé avoir des problèmes lors de l'utilisation de supports médiatiques (graphique 16), 13% d'entre eux estiment qu'ils ont des problèmes d'utilisation, tandis que d'autres affirment qu'ils ont des problèmes de compréhension et de fonctionnement. Ainsi 76.1% des enseignants estiment qu'ils ont d'autres problèmes hors ce qui a été énoncé comme choix dans la question.

Nous constatons que le 1/3 des enseignants rencontrent des problèmes lors de l'utilisation des supports multimédias, la plus grande partie d'entre eux n'arrive pas à définir la nature du problème rencontrée. Hormis le faible pourcentage qui rencontre des problèmes de compréhension et de fonctionnement, il peut s'agir de problèmes techniques (blocage ou problèmes de connectivité) durant son utilisation. Ce qui peut nuire au processus de l'apprentissage surtout durant un cours dispensé en présentiel.

13. A votre avis, l'utilisation des supports médiatiques apporte-t-elle un plus à votre enseignement?

46 réponses

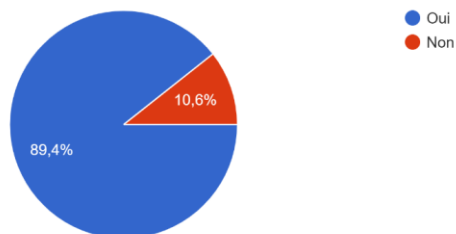


Graphique 18: pourcentage de l'avis des enseignants concernant l'utilisation des supports médiatiques.

D'après ce graphique, 89.1% des enseignants estiment que l'utilisation des supports médiatiques apporte un plus à leur enseignement et 10.9% disent le contraire. Nous constatons ainsi, que la quasi-totalité des répondants affirment que l'usage des supports médiatiques ou les TICE est un atout dans la dispensation de leurs enseignements.

14. D'après vous, l'Internet aide-t-il vos étudiants à effectuer les travaux hors classe?

47 réponses



Graphique 19 : pourcentage de l'usage de l'internet pour les travaux hors classe.

Nous observons d'après cette question que l'internet aide les étudiants à effectuer les travaux hors classe ce qui a été représentée par 89.4% des réponses contre 10.6 % affirmant le contraire. En effet, il est connu de nos jours que les apprenants recourent à l'internet pour résoudre leur problèmes, Google, YouTube, chaînes et autres présentent multiples choix et tentations pour l'apprenant, cours, exercices, exposés déjà faits, tuteurs sur YouTube : une multitude de choix où l'apprenant est le pivot.

II.1.4. la retranscription du discours pour une crédibilité reconnue

Les entretiens individuels, les groupes de discussion et les rapports de terrain sont tous traités dans le cadre de la recherche qualitative. Les directives en matière d'anonymisation et de sécurité de la vie privée pour les données qualitatives sont les mêmes que pour les données quantitatives. L'analyse qualitative inductive consiste à dégager des modèles à partir des données, tandis que l'analyse qualitative déductive consiste à ajouter une hypothèse aux données obtenues.

L'analyse peut commencer dès le premier entretien, le premier groupe de discussion ou la première observation pour permettre l'adaptation du guide d'entretien ou de la grille d'observation, ainsi que pour décider du moment où la collecte des données doit être arrêtée (saturation des données).

Il existe plusieurs méthodes de recherche qualitative (analyse thématique, théorie ancrée, analyse phénoménologique, etc.), mais voici les étapes générales :

- Codage textuel des verbatim (équivalent à la transcription mot à mot des entretiens, y compris le non-verbal, comme les rires, les pauses...).
- Regroupement des codes par thème

- Description des thèmes (analyse descriptive)
 - Interprétation des données
 - Comparaison avec les résultats de la littérature, formulation de théories, recommandations...
- Il est fascinant (et idéal) de faire un double codage sur une partie du verbatim d'un point de vue méthodologique.

Un autre participant, par exemple, peut être amené à revoir une transcription du verbatim (codage avec ses propres codes, ses propres regroupements, sa propre interprétation).

Cela nous permet d'avoir une perspective différente et nous encourage à avoir deux éléments:

- La réassurance que notre compréhension est similaire à celle d'un autre individu - une nécessaire divergence d'opinion sur certains points (ajout de divers codes, différences d'interprétation), ce qui nous permettra d'enrichir l'étude globale d'éléments pertinents qui passeraient autrement inaperçus.

Tableau 9: L'Exemple de Verbatim des enseignants

Exemple de verbatims	
L'importance du e-learning pour l'apprentissage	<p>« <i>L'apprentissage en ligne présente de nombreux avantages. En effet, le e-learning permet de diffuser les formations à tous les élèves sans barrière géographique et sans problème d'organisation dès lors qu'ils disposent d'un accès à la plateforme proposant la formation.</i> »</p> <p>« <i>Tout d'abord, celui-ci permet d'effectuer une formation complète à distance sans avoir besoin de rencontrer le formateur, ce qui en cette période représente un avantage non négligeable pour tout le monde. Globalement, il permet surtout de gagner du temps, d'être adaptable et d'être moins cher.</i> »</p> <p>« <i>Aujourd'hui, quand les gens utilisent le terme « e-Learning », ils font référence à la formation sur n'importe quel appareil numérique. Regarder une vidéo</i></p>

pédagogique, lire un article intéressant, ou répondre à un quiz. Voilà ce qu'est l'e-Learning ».

**Les
principaux
canaux de e-
learning
utilisés**

« Il existe aujourd'hui de nombreux outils pour permettre un accompagnement, que ce soit en présentiel ou par le biais d'emails, de web conférences, de plateformes collaboratives ou de réseaux sociaux. C'est ce qu'on appelle le blended learning, l'apprentissage mixte, et c'est une des modalités de la formation en ligne qui donnent les meilleurs résultats ».

« L'interface Web est le principal canal de diffusion du e-learning. Un navigateur Internet (tel que Microsoft Internet Explorer, Netscape, Mozilla, etc.) est donc suffisant ».

« Des produits hybrides LMS et CMS (Content Management System) sont apparus relativement récemment sur le marché. On parle alors de LCMS (Learning Content Management System, système de gestion de contenus d'apprentissage). En plus des fonctions classiques d'une plate-forme LMS, ils incluent des possibilités de création de cours e-learning. Les entreprises peuvent ainsi réaliser de manière autonome à moindre coût des cours sur mesure, puis les intégrer facilement dans leur plate-forme LMS ».

« Les recherches actuelles sur la E-formation sont nombreuses et soulèvent beaucoup de questions, notamment sur ses principes pédagogiques mêmes »

La conception du

e-learning

chez les enseignants

« Pour entamer le développement d'un cours e-learning, il est nécessaire de conceptualiser un "process", une manière de faire, et ainsi définir un modèle, des critères, que l'on pourrait nommer "critères qualité ».

« Dans le cadre du FOS, les apprenants se distinguent avant tout par leurs besoins spécifiques. Ils ne veulent pas apprendre LE français mais plutôt DU français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné ».

« Pour entamer le développement d'un cours e-learning, il est nécessaire de conceptualiser un "process", une manière de faire, et ainsi définir un modèle, des critères , que l'on pourrait nommer "critères qualité »

« Malgré l'intérêt croissant pour le FOS, son enseignement/apprentissage présente certaines difficultés entravant la réalisation des objectifs des formations. Au niveau de l'enseignement, la difficulté tient au manque d'enseignants formés et capables d'élaborer des programmes de FOS ».

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

« Afin de choisir les pratiques sociales ou les situations professionnelles qui devront servir de référence aux savoirs enseignés, puis de développer la situation de formation »

« Le concept de langue étrangère en guise de la FOS se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère»

La constitution du FOS au Maroc

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

« La formation se doit d'être claire et organisée, pour se faire il faut organiser un plan qui comprend l'ensemble des actions et possibilités de formation pouvant bénéficier les collaborateurs ».

Les critères et les Motivations d'un bon FOS

« C'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique simplement limitée aux

seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever. »

« Etablir un inventaire de compétences est une nécessité pour observer les différentes défaillances de la formation ainsi de l'apprenant ».

Les obstacles du FOS au Maroc

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

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

« On ne peut spéculer sur la capacité des cours mis en place dans le Centre de Ressources en Langue (désormais CRL), à pouvoir administrer aux étudiants un enseignement de français spécialisé adéquat et efficace qui leur servirait à surmonter les obstacles langagiers auxquels ils sont confrontés »

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

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

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

Les catégories d'apprenants au Maroc

« Les techniciens, par contre, représentent une catégorie de locuteurs non homogène, pouvant englober des techniciens de laboratoire, des techniciens informatique, technicien en statistiques sanitaires, etc. Les locuteurs techniciens, en effet, constituent une catégorie socioprofessionnelle moins close que celle des hommes de sciences »

Les outils multimédia

« Les outils multimédia présentent, pour l'utilisateur, l'avantage de pouvoir individualiser le parcours d'apprentissage et donc de pouvoir évoluer à son rythme, selon ses besoins. »

« Les appareils électroniques donnent accès à d'innombrables informations, mais permettent aussi la personnalisation des programmes : chacun peut apprendre à son rythme selon ses propres compétences. De plus, ils prônent une exploration plus indépendante des connaissances, qui favorise l'interaction avec le professeur. L'utilisation de sondages ou de quizz en ligne aiderait en effet les élèves à participer, y compris ceux qui sont timides et n'osent pas lever la main. »

« Les données recueillies à partir de l'expérimentation nous permettront ensuite de chercher à mieux adapter les outils multimédia aux styles d'apprentissage variés des apprenants.

« L'offre de supports vidéos, audio et images actuellement disponible sur internet est immense. Cependant un produit multimédia éducatif n'est pas seulement l'association de divers éléments au sein d'un même contenu. Un produit multimédia éducatif performant doit présenter une coordination graphique et informationnelle entre les composants : texte, son et image (fixe ou animée). Cela constitue un vrai travail de conception qui relève de l'ordre de l'ergonomie pédagogique. »

« Les dispositifs multimédias peuvent être déroutants pour l'apprenant et

pour les médiateurs car ils ne fonctionnent pas selon un mode de navigation linéaire et n'imposent pas de mode d'exploitation particulière. Plus le niveau d'interaction va être élevé, plus l'utilisateur va avoir de liberté sur le choix de son scénario d'apprentissage, ce qui peut mener à une situation très déroutante pour le médiateur qui aura à faire à un groupe très hétérogène car ayant suivi des parcours et atteint un stade d'apprentissage très différents. »

« qualification des produits pour informer les consommateurs sur le niveau de qualité et les caractéristiques du produit ou encore sur une activité par laquelle un organisme tierce partie atteste qu'un produit, un système de management de la qualité ou un service est conforme aux exigences spécifiées dans un référentiel par le biais d'audit ».

Les inconvénients Des outils multimédias

« On assistera à une augmentation des messages publicitaires environnementaux dans lesquels les entreprises décrivent leur engagement envers la planète et leur positionnement vert. Si autrefois, ceci pourrait avoir été un choix stratégique, dicté par des motifs de communication, de nos jours, il est une condition nécessaire de leur survie sur le marché »

« Les dispositifs multimédias nécessitent une bonne maîtrise de base de l'outil informatique, tant pour l'apprenant que pour le médiateur. Cet aspect représente un coût cognitif qui peut parfois représenter un frein à l'apprentissage. »

« Les informations sont mieux assimilées lorsqu'elles sont manuscrites plutôt que tapuscrites : si rédiger à l'ordinateur peut s'avérer bénéfique pour certains enfants souffrant de difficultés de coordination, l'apprentissage serait plus performant via une rédaction à la main plutôt qu'à l'ordinateur. »

« Les dispositifs multimédias peuvent être déroutants pour l'apprenant et pour les médiateurs car ils ne fonctionnent pas selon un mode de navigation linéaire et n'imposent pas de mode d'exploitation particulière.

Plus le niveau d'interaction va être élevé, plus l'utilisateur va avoir de liberté sur le choix de son scénario d'apprentissage, ce qui peut mener à une situation très déroutante pour le médiateur qui aura à faire à un groupe très hétérogène car ayant suivi des parcours et atteint un stade d'apprentissage très différents. »

Source : Construction auteur

II.1.5. Analyse du contenu par la matrice à groupement conceptuel

Nous avons privilégié la revue de contenu à l'aide d'une matrice de regroupement conceptuel manuelle et automatique via une méthode thématique dans le cadre de la synthèse de notre recherche qualitative. Il est nécessaire de rappeler que les colonnes représentent les nombreux interlocuteurs, tandis que les lignes représentent les différentes variables (caractéristiques, propriétés, attributs, indicateurs, descripteurs, etc).

Nous devons également garder à l'esprit que les informations recueillies auprès des experts du secteur ont une double fonction. Elles servent à la fois de description et d'explication. Nous avons regroupé de nombreux facteurs plutôt que de les évaluer individuellement afin de simplifier cette méthode méthodologique. Grâce à cette catégorisation, nous avons pu décrypter les nombreuses interrelations et observations qui existent au sein d'une même famille de variables.

Ainsi, nous avons privilégié la revue de contenu à l'aide d'une matrice de regroupement conceptuel manuelle et automatique via une méthode thématique dans le cadre de la synthèse de notre recherche qualitative. Il est nécessaire de rappeler que les colonnes représentent les nombreux interlocuteurs, tandis que les lignes représentent les différentes variables (caractéristiques, propriétés, attributs, indicateurs, descripteurs, etc).

Deux méthodes peuvent être utilisées pour faire une étude thématique des entretiens semi-structurés :

-L'étude verticale, qui considère l'entretien dans son ensemble, en fonction de la tendance avec laquelle le répondant a interagi avec tous les thèmes du corpus qui sont apparus dans la grille d'analyse et autour desquels nous avons construit nos interprétations.

-La recherche horizontale se concentre sur chaque thème formalisé sur la grille d'analyse avec des éléments et sous-éléments définis en fonction de leur fréquence, en traitant l'entretien de manière transversale. Ensuite, afin de comparer le contenu des thèmes abordés, l'étude réfléchit sur les mots utilisés, les séquences et l'essence des synonymes employés.

Ainsi, grâce aux séries d'extraits des textes des transcriptions ayant été légèrement raccourcis dans leurs formes de manière soigneuse et présentés dans le tableau ci-dessus, nous avons réussi à condenser les opinions, à notre avis, les plus importantes des interviewés. En effet, cette matrice est, en soi, une source de données renfermant et synthétisant des éléments pertinents qui nous permettront de mieux expliquer les constats dégagés selon la logique directionnelle suivie par les données collectées. À ce moment-là, ils serviront à mieux connaître notre terrain d'investigation empirique, de nous assurer de la pertinence des hypothèses fondatrices formulées à l'issue de la revue de littérature et d'enrichir la mesure des échelles qui seront utilisées ultérieurement à travers une opérationnalisation des construits. Ceci, afin de définir les variables requises pour mettre en place le modèle conceptuel final que nous y proposons.

Tableau 10: Matrice à groupement conceptuel

	Raison d'inscription dans le DD, Marketing/PV	Outils du e-learning	Déterminants du FOS			Les outils Multimédia
G 1	<p><i>-L'apprenant reçoit une formation sans se déplacer, pour cela il économise son temps.</i></p> <p><i>-L'apprenant –Amélioration des compétences et des connaissances afin d'avoir une mise à jour rapide.</i></p> <p><i>Une méthode d'apprentissage</i></p>	<p><i>-L'interface Web est le principal canal de diffusion du e-learning</i></p> <p><i>-E-mailing</i></p> <p><i>-web conférences, plateformes sociales</i></p>	<p><u>Les critères et les motivations du FOS</u></p> <p><i>FOS représente le concept de langue étrangère en guise de la FOS se construit par opposition à celui de langue maternelle.</i></p> <p><i>Le FOS est une composante du FLE car il constitue un enseignement du français pour des étrangers adultes, des non-</i></p>	<p><u>Les obstacles du FOS au Maroc</u></p> <p><u>Freins centrés sur les attributs de la formation</u></p> <p>Prix éventuellement élevé – contenu de la formation désagréable</p> <p><u>Freins centrés sur soi</u></p> <p>manque d'intérêt porté à l'égard de la langue française.</p>	<p>Profil de l'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plutôt féminin ; • Plutôt adulte moyen (jeune et mure) ; • Plutôt aisé ; • Plutôt urbain ; • D'un niveau intellectuel et socioprofessionnel 	<p>- Les outils multimédia sont des outils qui utilisent diverses formes de contenu et de traitement de l'information, par exemple des fichiers audio, graphiques, d'animation et vidéo, pour ajouter de l'intérêt à une présentation.</p> <p><i>- Les dispositifs multimédias</i></p>

<p><i>flexible</i></p> <p><i>-Stimulation de la créativité,</i></p> <p><i>- Modularisation</i></p> <p><i>-Concurrence accrue ;</i></p> <p><i>- La mise en ligne des formations s'accompagne d'une recherche de qualité</i></p> <p><i>- Une méthode d'apprentissage plus flexible.</i></p>	<p><i>-Webinaires</i></p> <p><i>-MOOC</i></p> <p><i>-Ateliers thématiques</i></p> <p><i>-La communication et les colloques en ligne</i></p>	<p><i>natifs.</i></p> <p><u>Motivations</u></p> <p><u>Motivations économiques</u> : le e-learning mène à une connaissance approfondie, elle permet d'avoir un pavé économique dans la mesure de commercialiser le savoir-faire et être forte économiquement</p> <p><u>Motivations sociales</u> : Influence sociale – groupes sociaux - Effet de mode ;</p> <p><u>Motivations auprès des pratiques d'apprentissage</u> : confiance ; Signaux sensoriels attrayants, un échange de la manière d'apprentissage</p>	<p><u>Freins centrés sur la commodité et la disponibilité</u></p> <p>La disponibilité de l'information sur internet même si elle est insuffisante, un climat d'apprentissage mal organisé -un feed back médiocre</p> <p><u>Freins liés aux pratiques de la FOS</u></p> <p>⋮</p> <p>Voile d'incertitude-doute/scepticisme/</p>	<p>nnel plutôt élevé ;</p> <p>• S'intéresse aux questions environnementales/ sociale</p>	<p><i>nécessitent une bonne maîtrise de base de l'outil informatique, tant pour l'apprenant que pour le médiateur.</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source : auteur

II.2. résultats du questionnaire étudiant

L'analyse quantitative désigne l'ensemble des méthodes et des raisonnements utilisés pour analyser des données standardisées (c'est-à-dire des informations dont la nature et les modalités de codage sont strictement identiques d'un individu ou d'une situation à l'autre). Ces données résultent souvent d'une enquête par questionnaire mais peuvent également être produites par le codage de documents d'archives, de dossiers administratifs, de sources sonores ou visuelles.

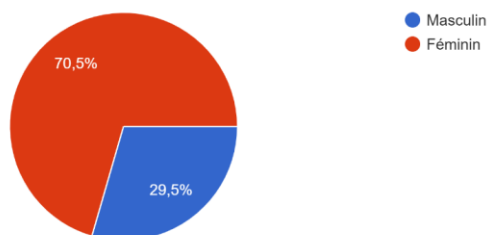
L'analyse quantitative offre un stade de recherche confirmatoire tout en complétant l'analyse qualitative, des outils pour l'accompagner dans son raisonnement, dans sa démarche empirique, dans sa recherche et son analyse des données d'enquête. Elle ne se suffit pas à elle-même.

A ce stade notre échantillon s'appuie sur 200 dont 177 ont répondu d'une manière logique, d'ailleurs après la réalisation de 177 entretiens nous avons atteint la saturation sémantique. Toutes les informations recueillies au cours de cette phase nous ont fourni une compréhension provisoire du phénomène étudié.

II.2.1. informations générales

57. Sexe

173 réponses



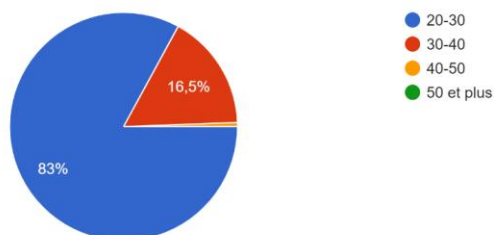
Graphique 20: répartition des étudiants selon le sexe

Notre échantillon se compose de 70.5% du sexe féminin, contre 29.5% du sexe masculin. Ceci est expliqué par le fait que le domaine paramédical est un domaine de

prédilection pour les femmes au Maroc, notamment l'option sage-femme qui est à 100% féminine.

58.. Tranche d'âge

176 réponses



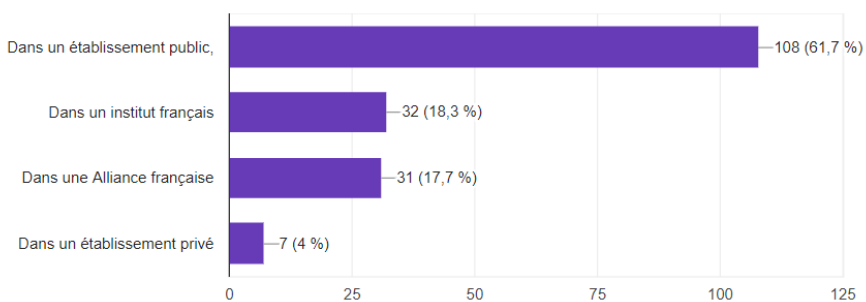
Graphique 21: répartition des étudiants selon l'âge

La tranche d'âge la plus grande dans notre échantillon représente 83%. Celle d'entre 20 et 30 ans, en second lieu, la tranche entre 30 et 40 ans présente 16,5% de l'échantillon, pour les autres tranches, elles ne sont pas significatives. Ceci peut-être expliqué par le fait que les jeunes cherchent une insertion professionnelle immédiate après le baccalauréat. Ainsi ils rejoignent des instituts de formation comme celui de notre recherche, l'ISFPPM.

II.2.2. rapport au français général

1. Dans quel type d'établissement avez vous étudié le français?

175 réponses



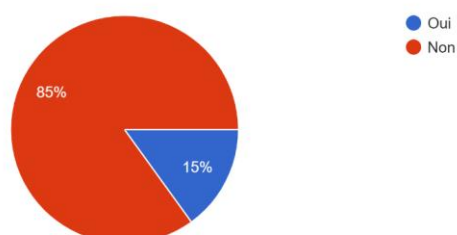
Graphique 22 : répartition des étudiants selon établissement d'études du français

D'après le graphe ci-dessus, 61,7% des personnes interrogées ont étudié le français dans un établissement public, 18,3% dans un institut français. De même, 17,7% ont étudié ce dernier dans une alliance française et 4% dans un établissement privé.

Nous pouvons constater que la plupart de nos interviewés ont reçu l'enseignement de la langue française dans des établissements étatiques publics.

2. Suivez-vous encore une formation de français ?

173 réponses

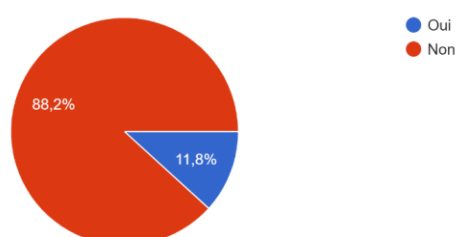


Graphique 23 : suivi d'une formation actuelle en français

Nous relevons que la plupart (85% des étudiants) ne suivent une formation en français et 15 % la suivent. A la question suivante, les personnes ayant répondu oui, ont précisé qu'ils suivent des cours de soutien en français durant la nuit.

3. Avez-vous déjà suivi une formation de français de spécialité ?

170 réponses



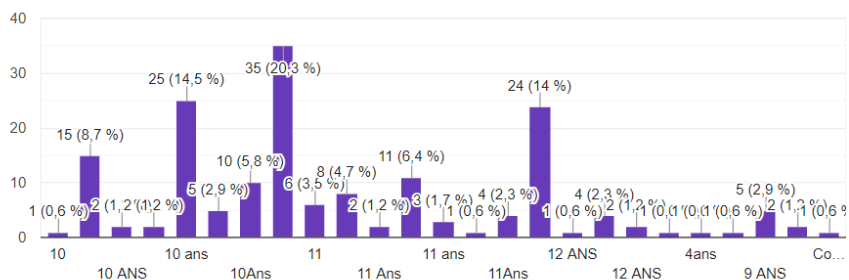
Graphique 24 : suivi d'une formation en français de spécialité

La plupart des répondants, soit 88,2% n'ont pas reçu de formation en français de spécialité, tandis que 11,8% affirment en avoir bénéficié. Les personnes ayant répondu oui à cette question n'ont pas fourni de réponses quant au lieu ou institution dans laquelle ils se sont formés.

Deux répondants ont précisé les ressources employés durant l'apprentissage du français de spécialité, le premier a oublié le manuel ; le deuxième l'a appris via le net.

6. Pendant combien d'années avez-vous étudié le français ?

172 réponses

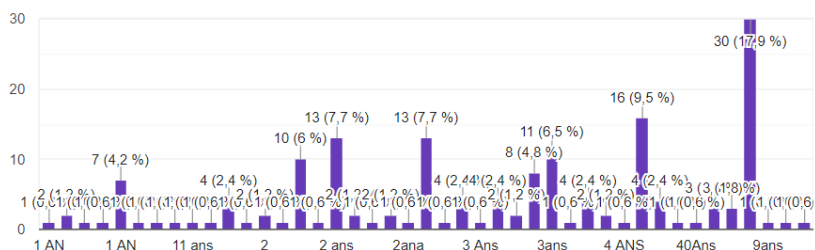


Graphique 25: nombre d'années d'études du français

35% des étudiants ont étudié le français pendant 10 ans (correspondant aux étudiants ayant bénéficié d'un enseignement étatique public), or 14 % des étudiants ont étudié pendant 12 ans (correspondent aux étudiants qui ont été scolarisés en privé, ou qui ont reçu des études universitaires en français).

7. Depuis combien d'années avez-vous arrêté d'apprendre le français ?

168 réponses

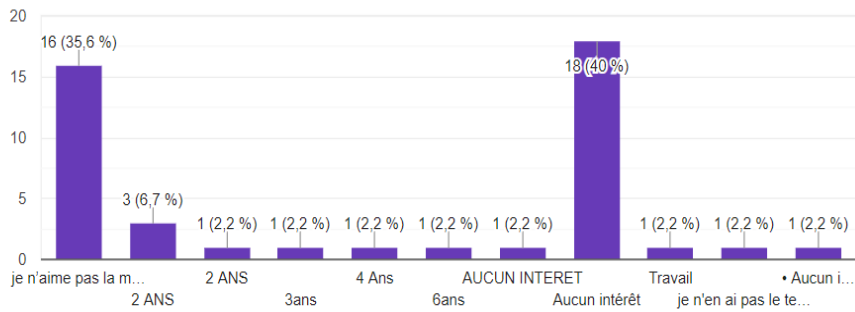


Graphique 26: nombre d'années écoulées après l'arrêt de l'apprentissage du français

D'après le graphique ci-dessus, 17,9% affirment qu'ils ont arrêté d'apprendre le français ça fait 9 ans, 9,5% d'autres étudiants disent 4 ans, 6,5% estiment 3 ans et 7,7% disent 2 ans. Ainsi, nous pouvons constater que nos étudiants ont rompu avec l'apprentissage de la langue française d'une durée allant de 2 ans jusqu'à 9ans. Ce qui peut nuire à leur niveau et recevabilité en français général et spécifique.

8. Pourquoi avez-vous arrêté d'apprendre le français ?

45 réponses

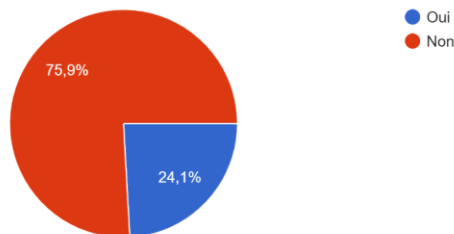


Graphique 27: les raisons d'arrêt de l'apprentissage du français.

40% des étudiants estiment qu'ils ont arrêté d'apprendre le français parce qu'ils n'ont aucun intérêt, 35.8% affirment qu'ils " n'aiment pas la matière ", les autres réponses sont non significatives. Ainsi, les étudiants relient déjà le fait d'apprendre la langue française avec 'l'intérêt', soit cet apprentissage doit être rattaché aux études, soit par nécessité professionnelle.

9. Avez-vous obtenu un diplôme de langue française ?

170 réponses

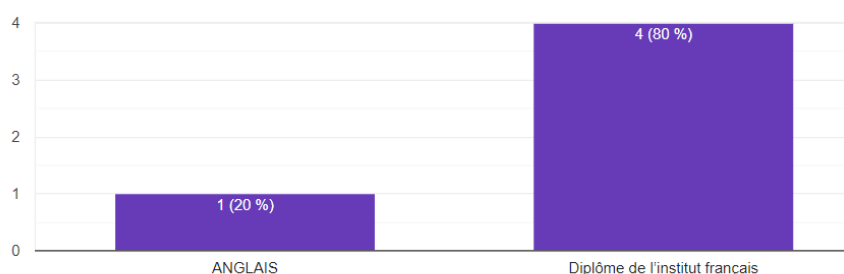


Graphique 28 : Possession d'un diplôme en français

La plupart des étudiants, soit 75.9% n'ont pas reçu de diplôme, contre 24.1% qui affirment en avoir un.

10. Si oui, lequel ?

5 réponses

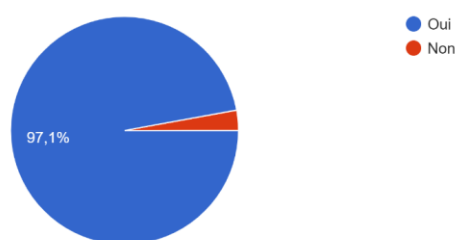


Graphique 29 : nature du diplôme obtenu

Parmi les cinq étudiants ayant reçu un diplôme, 4 en ont reçu un diplôme de l'institut français, tandis qu'un seul étudiant a reçu en anglais (non significatif).

12. Connaissez-vous d'autres langues étrangères ? Si oui lesquelles ?

174 réponses

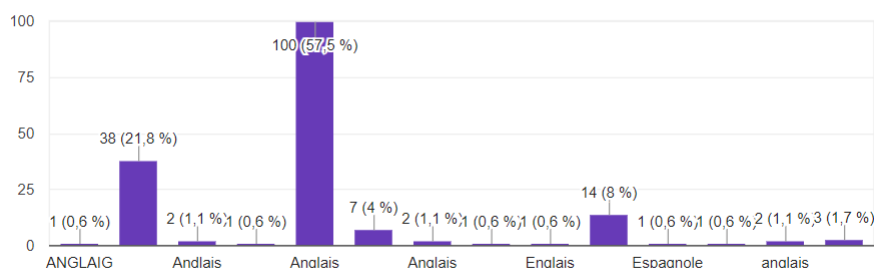


Graphique 30 : connaissance d'autres langues étrangères

97.1% des étudiants connaissent d'autres langues étrangères contre 2.9 % qui ne connaissent pas d'autres langues étrangères.

13. Si oui, lesquelles ?

174 réponses



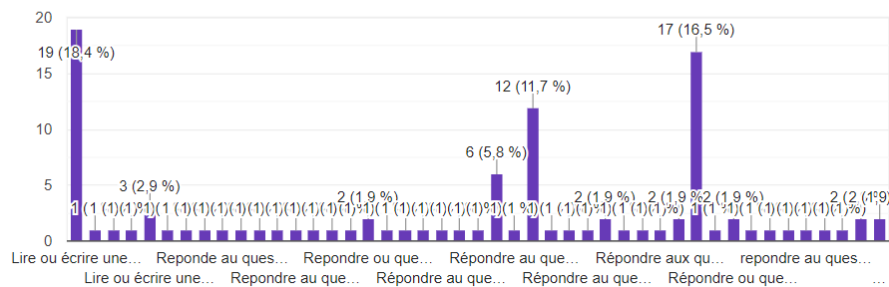
Graphique 31 : recensement du paysage linguistique de nos étudiants

D’après la question ouverte, parmi les 97.1% des étudiants qui connaissent d’autres langues étrangères, 57.5% de ces derniers connaît la langue anglaise et 8% connaissent la langue espagnole. Nous reconnaissons que la moitié des étudiants ont reçu une formation en langue étrangère anglaise, qui occupe le statut de la deuxième langue étrangère au Maroc, avec une prédominance nette sur la langue allemande et espagnole.

II.2.3.rapport au FOS

14. Quelles sont les difficultés linguistiques et communicatives que vous trouvez lors d’un cours médical ou d’un stage ?

103 réponses

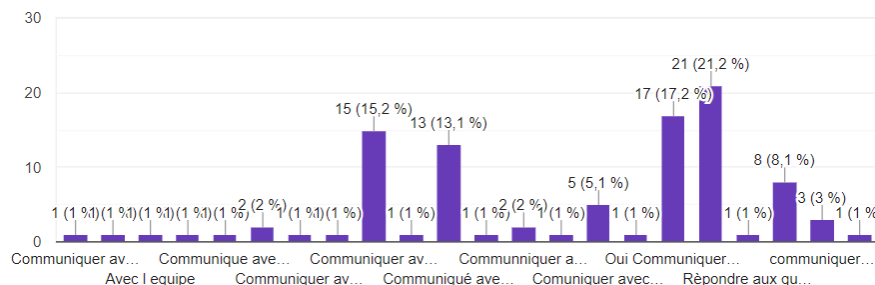


Graphique 32 recensement des difficultés linguistiques rencontrées lors d’un cours médical ou en stage

D’après le graphe ci-dessus, 18.4% des étudiants ont des difficultés de lire ou d’écrire une passation de consignes, 16.5% ont des difficultés de répondre aux questions d’ordre général, ainsi que 11.7% ont la difficulté de répondre aux questions d’ordre professionnel. Ceci indique que les apprenants expriment des difficultés communicationnelles et de compréhension de lecture, rédaction de l’écrit et expression orale.

15. Si oui, dans quelles situations et avec qui ?

99 réponses

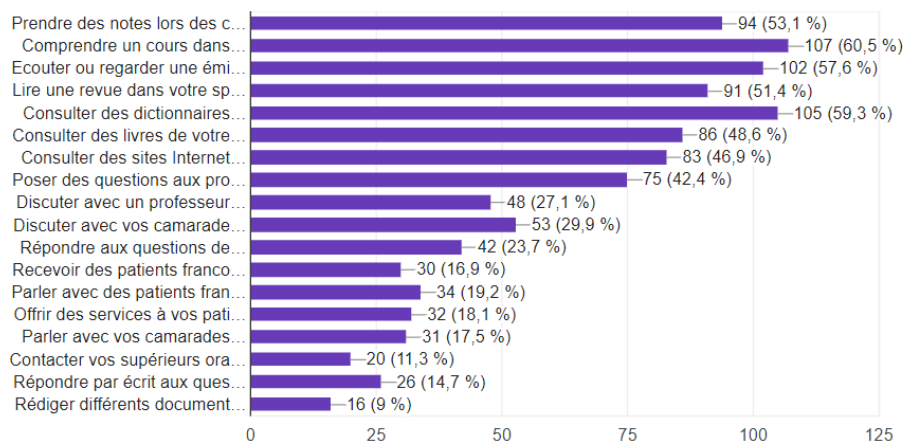


Graphique 33: situations de communication difficiles pour les apprenants

En partant du graphe ci-dessus, les répondants ayant confirmé avoir des difficultés de communication énumèrent ces situations comme suit: 21.2% des situations en difficultés sont d'ordre professionnel, 17.2% durant la communication avec les amis, ainsi que 15.2% estiment qu'ils ressentent des difficultés pendant la communication avec les membres de la famille.

16. Que pouvez-vous faire en français ?

177 réponses



Graphique 34 : activités que les apprenants veulent réaliser en français

D'après le graphique ci-dessus, 60.5% des étudiants veulent apprendre le français de spécialité pour comprendre un cours dans leur domaine, ainsi 57.6% veulent faire des formations en français afin d'écouter ou regarder une émission, de même 59.3% des étudiants veulent avec le français de consulter des dictionnaires pour bien s'enrichir et de comprendre plus de mots, 48.6% veulent avoir un bon français pour consulter des livres de

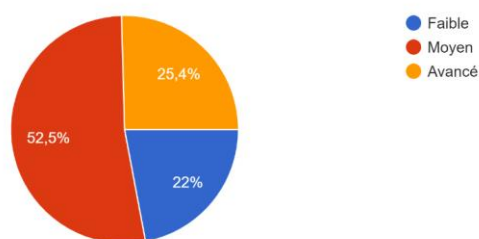
leurs choix, ainsi 48.9% des étudiants trouve cette dernière comme un outil pour consulter les sites internet.

Ainsi, parmi les multiples choix proposés aux étudiants, ceux-ci affirment vouloir apprendre du français qui, majoritairement, rentre dans deux catégories :

1. la lecture et la compréhension des écrits et des cours ;
2. consultation de livres ou revues spécialisés : la documentation dans le domaine de spécialité.

17.-Estimez-vous votre niveau en langue cible :

177 réponses

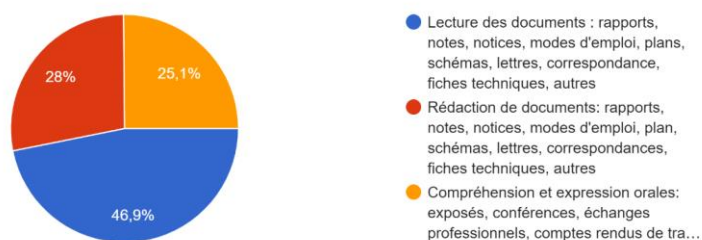


Graphique 35 : estimation du niveau du français

La moitié soit 52.5% des étudiants estiment que leur niveau en langue cible est moyen ainsi 25.4% de ceux-ci répond qu'ils ont un niveau avancé et 22% disent qu'ils ont un niveau faible.

18. Quelles sont vos principales difficultés en langue cible ?

175 réponses



Graphique 36 : principales difficultés rencontrées en langue de spécialité

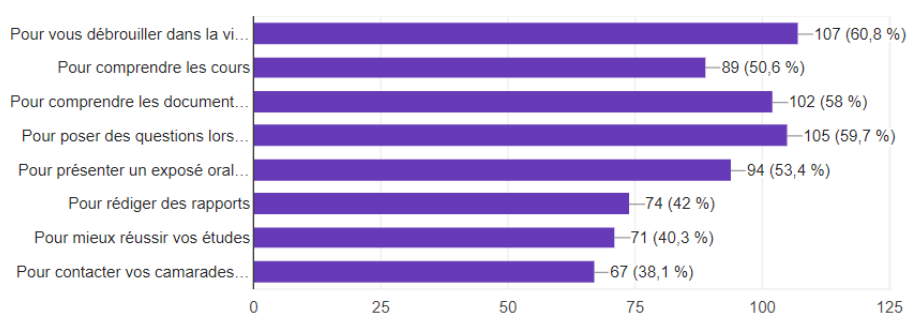
D'après le graphique ci-dessus, la moitié soit 46.9% des étudiants estiment que les principales difficultés en langue cible résident dans la lecture des documents ; rapports, notes, modes d'emploi, plans, schémas, lettres, correspondance, fiches techniques et autres, de

même 28% des étudiants ont répondu qu'ils retrouvent des difficultés lors de la rédaction de ces derniers, ainsi 25.1% des étudiants estiment que la difficulté s'installe dans la compréhension et l'expression orale : exposés, conférences, échanges professionnels, comptes rendus de travail...

Ainsi, la composante dominante est celle de la compréhension des textes.

19. Pourquoi voulez-vous suivre cette formation de FOS ?

176 réponses



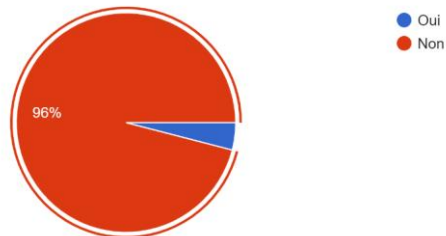
Graphique 37 : raisons en faveur du suivi d'une formation FOS

Nous constatons que 60.8% des étudiants veulent suivre la formation de FOS pour se débrouiller dans la vie quotidienne, 59.7 % d'entre eux veulent avoir cette formation de FOS pour poser des questions lors du cours, 58% ont le besoin de comprendre les documents étudiés en français, 53.4% pour présenter un exposé oral et 50.6% pour comprendre les cours.

Ainsi, les étudiants relèvent majoritairement leur besoin de suivre une formation en français général, afin de pouvoir se débrouiller dans la vie quotidienne ; tandis que les autres répondants préfèrent le français de spécialité pour comprendre et réagir durant les cours.

20. Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ?

174 réponses

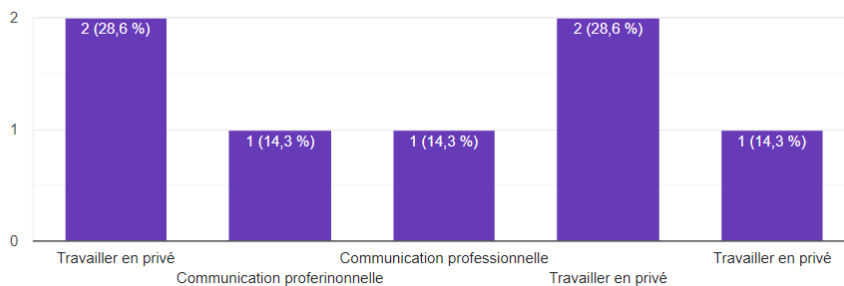


Graphique 38 : projet personnel ou professionnel chez les étudiants

D'après ce graphique, nous constatons que presque la totalité 96% des étudiants n'a pas un projet personnel ou professionnel. Ainsi, l'absence d'un projet dénote l'enseignement de tout objectif et de toute rationalité. L'apprentissage arbitraire n'est pas aussi fructueux.

21. Si oui, quel est ce projet ?

7 réponses

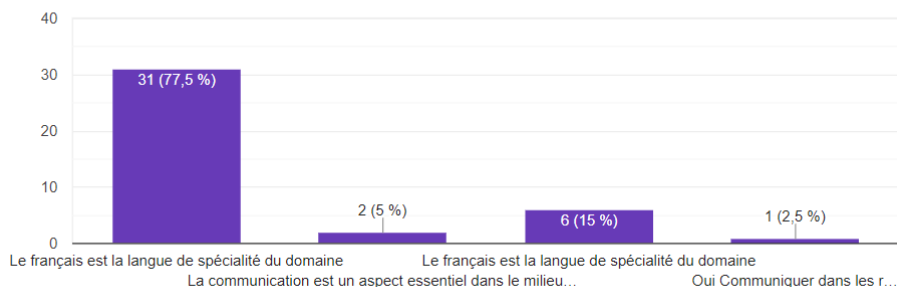


Graphique 39: nature du projet personnel ou professionnel chez les étudiants

Parmi les 96% des étudiants qui optent pour un projet personnel ou professionnel, 28,6 % d'entre eux veulent travailler en privé par contre 14,3% veulent avoir une communication professionnelle.

22. En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de ce projet ?

40 réponses

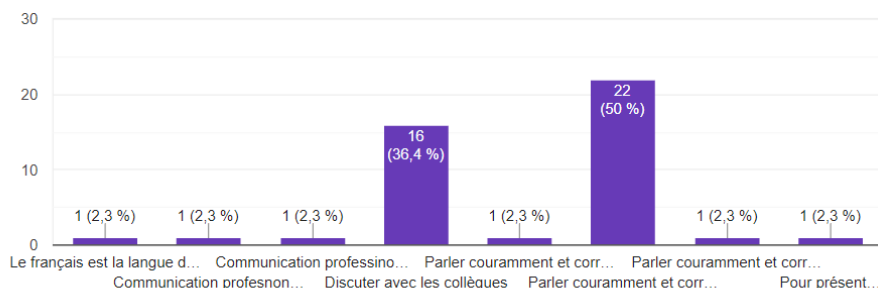


Graphique 40 : l’apport de la langue française dans la réalisation du projet personnel et/ou professionnel

77.5% des étudiants disant la majorité, affirment que la langue française est utile dans la réalisation de leur projet dans la mesure que celle-ci représente une langue de spécialité de leur domaine. Ainsi, la reconnaissance de son utilité, en sus de son statut privilégié au Maroc, la langue française peut permettre à l’étudiant un épanouissement et une amélioration dans son projet personnel et/ou professionnel.

23. Quelles tâches voulez-vous effectuer en langue cible ?

44 réponses



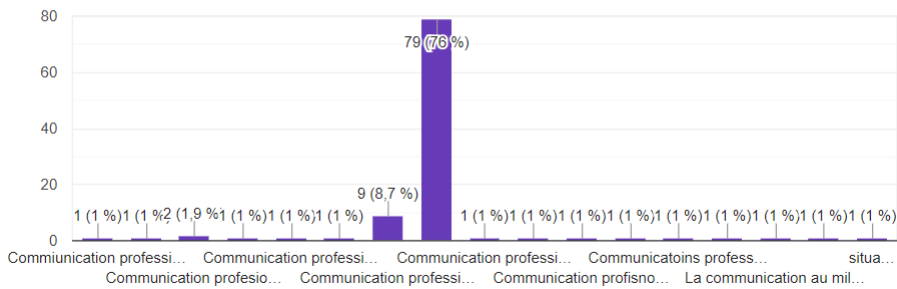
Graphique 41 : tâches à réaliser par le français de spécialité

50% des étudiants préfèrent parler couramment et correctement avec la langue cible, tandis que 36.4% veulent discuter avec leurs collègues et une minorité estime avoir cette dernière comme un outil pour communiquer professionnellement.

En effet, nous constatons que les apprenants prônent l'acquisition de compétences communicationnelles professionnelles.

24. Dans quelles situations voulez-vous utiliser la langue cible ?

104 réponses

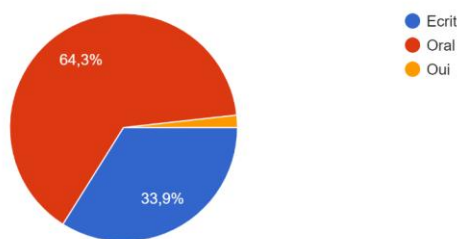


Graphique 42 : situations d'usage du français de spécialité par les apprenants

D'après la question ouverte, un peu près de 76% des étudiants préfèrent utiliser la langue cible pour communiquer professionnellement. Ici, de même, la compétence communicationnelle qui ressort.

25. Intéressez-vous plutôt à l'aspect oral ou écrit de l'apprentissage ?

171 réponses



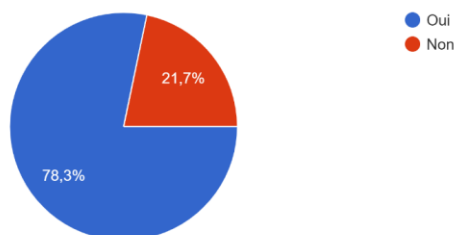
Graphique 43 : préférence de l'aspect oral ou écrit de l'apprentissage

64,3% des étudiants sont intéressés par l'aspect oral de l'apprentissage, ainsi 33,9% des étudiants sont intéressés par l'apprentissage écrit. Seulement 2 étudiants ont justifié leur choix. La première a indiqué que l'aspect oral servira au niveau des communications dans une situation professionnelle, tandis qu'une autre étudiante, ayant répondu oui pour l'aspect écrit, explique que ça lui permettra de rédiger sans fautes d'orthographe, grammaire ou de conjugaison.

II.2.4.rapport à l'outil informatique

27. Savez-vous utiliser le traitement de texte ?

175 réponses

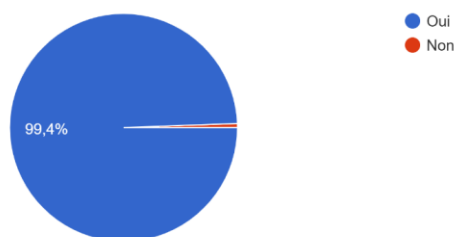


Graphique 44: capacité à faire le traitement d'un texte

Il ressort de ce graphique que la quasi-totalité, soit 78.3% des étudiants savent utiliser le traitement de texte, par contre 21.7% des étudiants ne sachant pas l'utiliser.

28. Savez-vous faire une recherche sur Internet ?

177 réponses

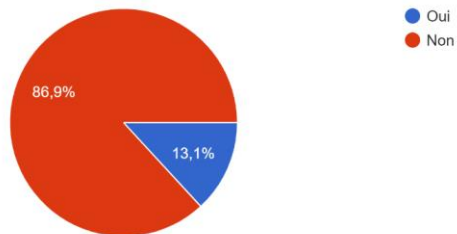


Graphique 45 : capacité de faire une recherche sur le net

Nous pouvons constater que presque l'unanimité, soit 99.4% des étudiants savent faire une recherche sur internet contre une minorité non significative.

29. Avez-vous une boîte de messagerie ?

175 réponses

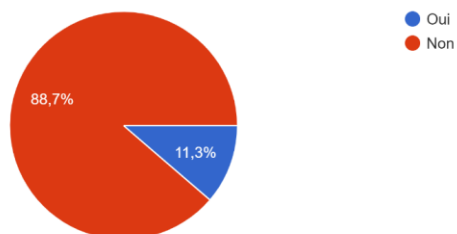


Graphique 46 : possession d'une boîte de messagerie

Le graphe montre que 86.9% des étudiants ont une boîte de messagerie contre 13.1% ne l'ont pas.

30. Utilisez-vous votre boîte de messagerie pour contacter vos amis ?

177 réponses

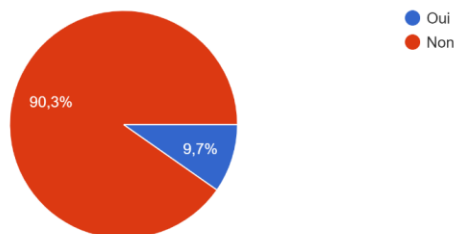


Graphique 47 : utilisation d'une boîte de messagerie

88.7% des étudiants n'utilisent pas leur boîte de messagerie pour contacter leurs amis par contre 11.3% des étudiants le font.

31. Savez-vous en quoi consiste un forum de discussion ?

175 réponses

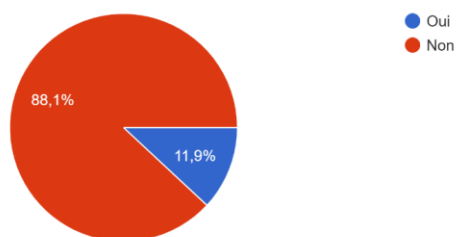


Graphique 48 : le forum de discussion

Ce graphique montre que presque la totalité, soit 90.3% des étudiants ne savent plus en quoi consiste un forum de discussion, mais par contre 9.7% des étudiants savent de quoi il consiste.

32. Avez-vous déjà participé à un forum de discussion ?

176 réponses

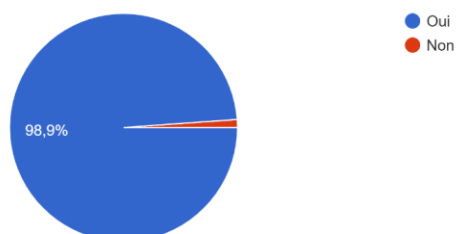


Graphique 49 : pourcentage des apprenants ayant déjà participé à un forum de discussion

88.1% des étudiants n'ont jamais participé à un forum de discussion par contre 11.9% des étudiants ont déjà participé.

33. Utilisez-vous la messagerie instantanée (le chat) pour communiquer avec vos amis ?

176 réponses

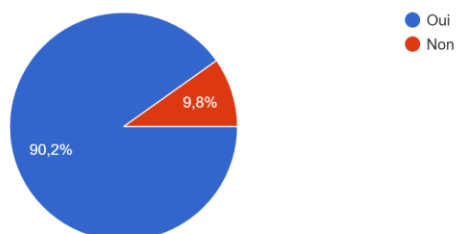


Graphique 50 : utilisation de la messagerie instantanée pour communiquer avec les amis

Nous relevons que la presque la totalité, soit 98.9% des étudiants utilisent la messagerie instantanée pour communiquer à leurs amis.

34. Utilisez-vous Internet dans le cadre de vos études ou de votre travail ?

173 réponses

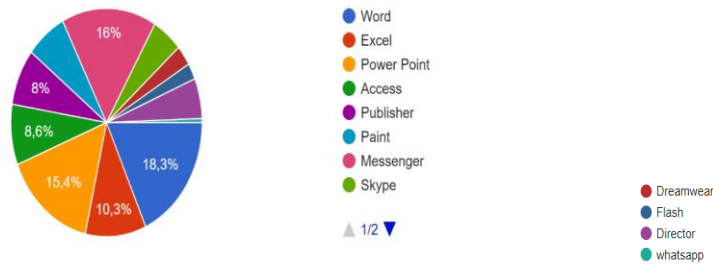


Graphique 51: utilisation de l'internet dans le cadre des études et du travail

Nous constatons que la plupart, soit 90.2% des étudiants utilisent l'internet dans le cadre de leurs études ou de leur travail, ce qui est significatif, par contre 9.8% n'utilisent pas ce dernier dans leurs études ou leurs travaux. Ceci peut-être aux coûts de l'internet, ou peut-être la non possession d'ordinateur par l'étudiant.

35. Quels logiciels maîtrisez-vous ?

175 réponses



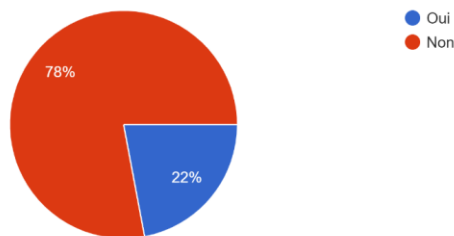
Graphique 52 : maîtrise des logiciels

D’après ce graphique 18.3 % des étudiants maîtrise le logiciel Word et 15.4% des étudiants maîtrisent la Power Point office ainsi 16% des étudiants maîtrise l’application du Messenger. Pour les autres logiciels ils sont modérément maîtrisés.

Nous constatons que les étudiants arrivent à maîtriser au moins un logiciel ou une application qui peut être utilisée durant un cours à distance ou TICE.

36. Avez-vous suivi une formation en informatique?

177 réponses



Graphique 53 : formation en informatique

La plupart 78% des étudiants n’ont jamais suivi une formation en informatique contre 22% des étudiants ont déjà suivi une formation en informatique.

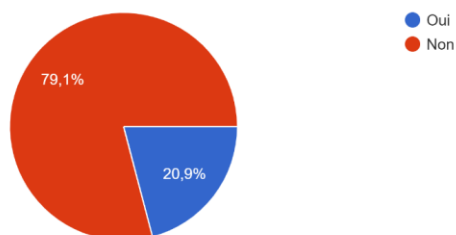
37. Si oui, précisez la nature de la formation reçue ; où et quand ? 2 réponses

- ❖ La nature de la formation reçue a été généralement au niveau du :
- ❖ Bureautique et les cours privés à l’ISTA

II.2.5. l'apprenant et la formation collaborative

38. Avez-vous déjà suivi une formation à distance?

177 réponses



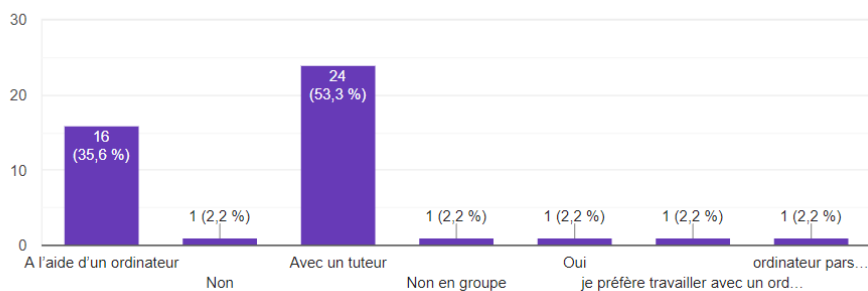
Graphique 54: suivi antérieur d'une formation à distance

La plupart, soit 79.1% des étudiants n'ont jamais suivi une formation à distance, seulement 20.9% ont déjà fait l'expérience.

A ce propos, nous avons reçu une seule réponse, durant laquelle l'étudiante a affirmé avoir reçu en Mars 2021 une formation à distance portant sur la prise en charge de la femme enceinte et du nouveau-né covid19 positif.

40. Préférez-vous apprendre en autonomie à l'aide d'un ordinateur ? Justifiez votre réponse:

45 réponses



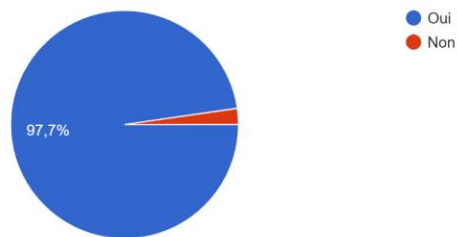
Graphique 55: préférence d'apprentissage avec ou sans tuteur

53.3% des étudiants préfèrent apprendre à l'aide d'un tuteur ainsi 35.6% des étudiants préfèrent avoir l'aide d'un ordinateur, les autres réponses ne sont pas significatives.

;

41. Voulez-vous suivre une formation de FOS à distance ?

175 réponses

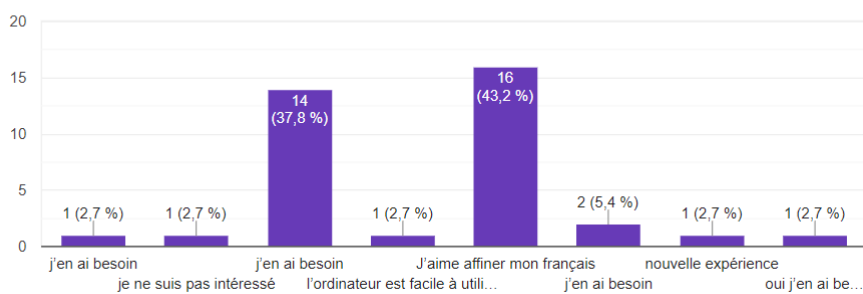


Graphique 56 : désir d'une formation à distance

97.7% des étudiants veulent suivre une formation de FOS à distance contre une minorité qui ne veut pas.

42. Justifiez votre choix:

37 réponses

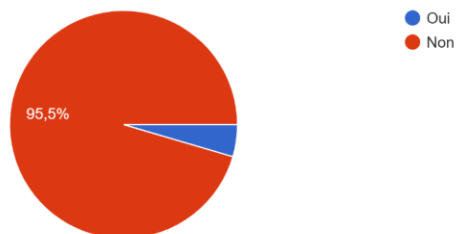


Graphique 57 : raisons de vouloir suivre une formation de FOS

Les principales raisons rapportées par nos étudiants étaient réparties comme suit : 43.2% des étudiants justifient leur réponse par ‘j’aime affiner mon français ‘ et 37.8% ont répondu par ‘ j’en ai besoin ‘ et les autres réponses restent non significatives.

43. Connaissez-vous le concept de la formation collaborative ?

176 réponses

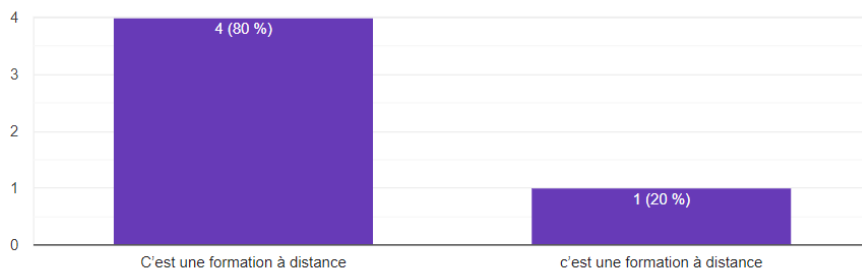


Graphique 58 : connaissance du concept de la formation collaborative

95.5% des étudiants ne connaissent pas le concept de la formation collaborative, les étudiants qui connaissent ce concept sont minimes.

44. Si oui, qu'en savez-vous ?

5 réponses

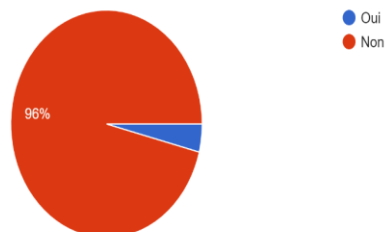


Graphique 59 : la formation collaborative

Les cinq étudiants ont répondu oui à la question précédente, ont défini la formation collaborative comme une formation à distance.

45. Connaissez-vous les avantages de la formation collaborative à distance ?

176 réponses

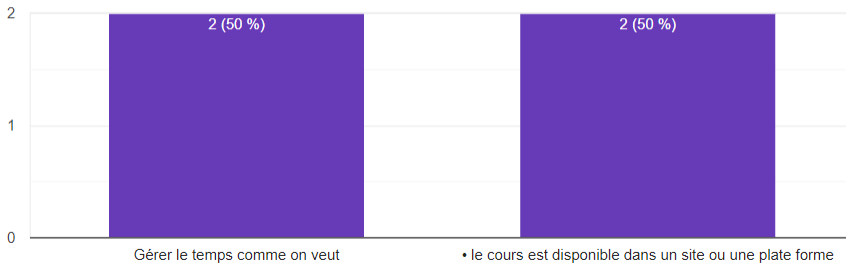


Graphique 60 : connaissance des avantages de la formation collaborative à distance

Nous pouvons constater que la plupart voire 96% des étudiants ne connaissent pas les avantages de la formation collaborative à distance or 4% reconnaissent ses avantages.

46. Si oui, lesquelles ?

4 réponses

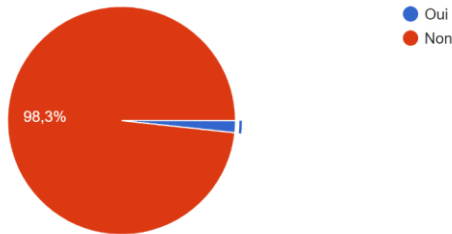


Graphique 61 :recenser les avantages d’une formation collaborative

Pour les 4 % qui savent les avantages de la formation collaborative, 50% d’entre eux disent que l’avantage réside dans “ Gérer le temps comme on veut ” et 50% disent que l’avantage s’installe lors de “la disponibilité du cours dans un site ou dans une plateforme ”..

47. Connaissez-vous les conditions de la formation collaborative à distance ?

176 réponses

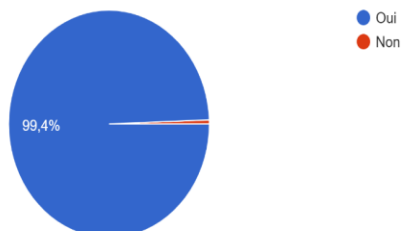


Graphique 62 : reconnaissance des conditions d’une formation collaborative à distance

98.3% des étudiants ne connaissent pas les conditions de la formation collaborative à distance par contre 1.7% des étudiants les reconnaissent. Nous avons pu recueillir une seule réponse dans ce sens, dans laquelle l’étudiant a précisé que parmi les conditions c’est la maîtrise de l’outil informatique.

49. Voulez-vous suivre une formation collaborative à distance ?

175 réponses

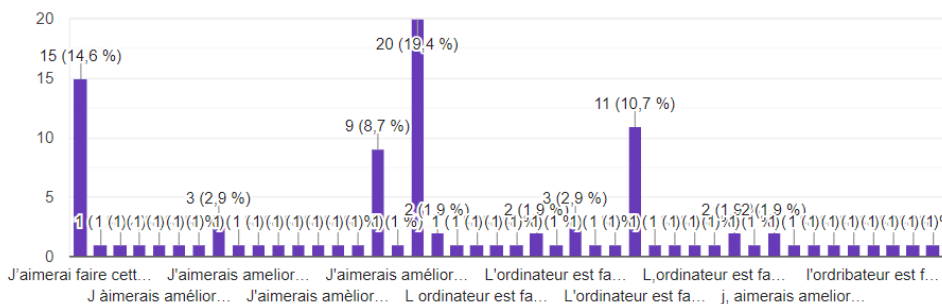


Graphique 63 : désir de suivre une formation collaborative à distance

99.4% des étudiants veulent suivre une formation collaborative à distance contre une minorité qui ne veut pas celle-ci.

50 Si non, justifiez

103 réponses



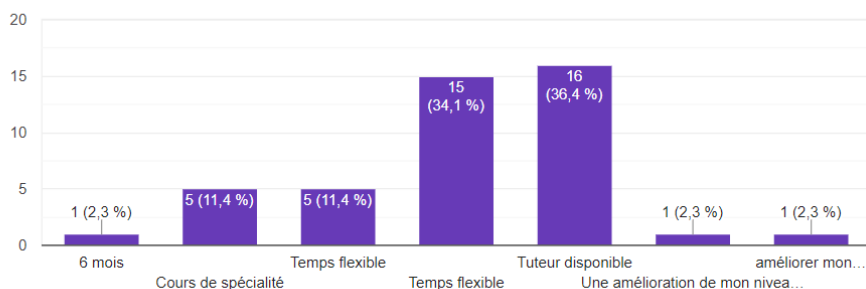
Graphique 64 : raisons pour suivre une formation collaborative à distance

Pour la minorité qui ont répondu non à la question précédente, relative au désir de suivre une formation collaborative à distance, 19.6% ont répondu par " j'aimerais améliorer mon niveau de Français ", de même 14.6% des étudiants ont répondu " J'aimerais faire cette

expérience " ainsi 10.7% des étudiants estiment que " l'ordinateur est facile à utiliser ".

51. Quels sont vos attentes d'une formation à distance prévue ?

44 réponses



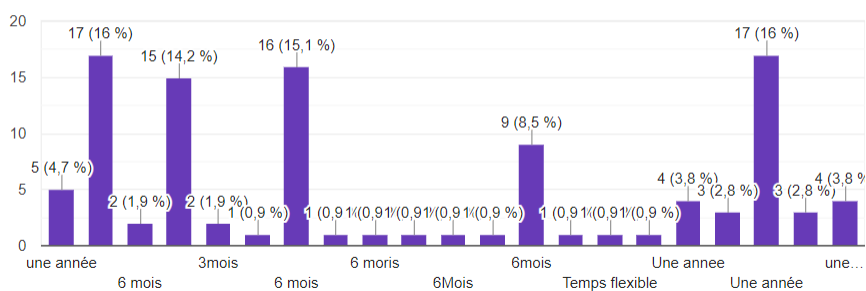
Graphique 65 : les attentes des apprenants d'un enseignement à distance

Parmi les attentes d'une formation à distance prévue pour un étudiant, tandis que 36.4% estime à un tuteur disponible, 34.1% pense à un temps flexible et 11.4% des étudiants affirment qu'ils auront " un cours de spécialité " et " temps flexible ".

Ainsi, nous pouvons constater que les attentes de ces étudiants renvoient aux caractéristiques d'un public FOS en général.

52. En combien de temps voulez-vous réaliser votre formation ?

106 réponses



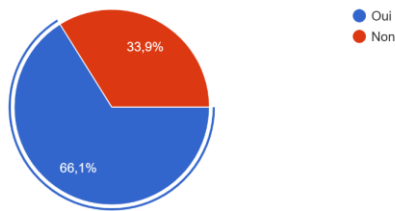
Graphique 66 : durée estimée voulue d'une formation en FOS

D'après le sondage, 16% des étudiants veulent réaliser une formation pour une durée d'une année, ainsi 15.1% des étudiants veulent avoir la formation pour une durée de 6 mois.

Toutes les durées proposées sont relativement étendues, allant de 3 mois jusqu'à une année. Ça peut paraître long pour un cours FOS, mais an en comparaison avec la durée des études de

3ans est relativement acceptable. de plus, les étudiants ont l'intention de suivre la formation à un programme flexible.

53. Est-ce que le travail en groupe vous intéresse ?
174 réponses

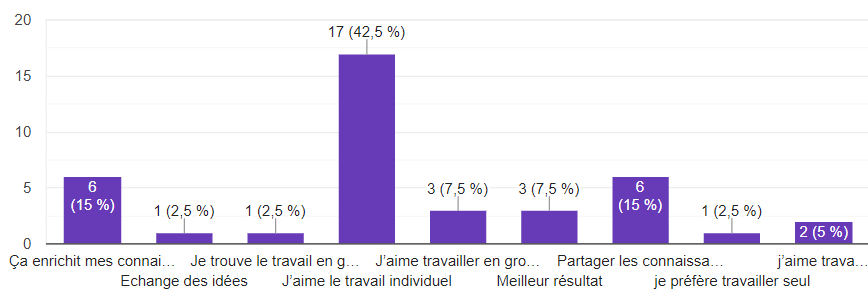


Graphique 67 : intérêt au travail en groupe

66.1% des étudiants affirment que le travail en groupe les intéresse, par contre 33.9% des étudiants estiment que le travail en groupe ne les intéresse pas.

54. Justifier votre réponse

40 réponses

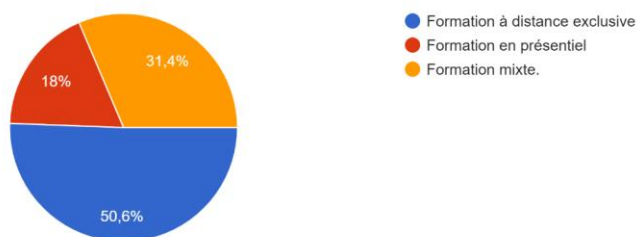


Graphique 68 : justifications relatives au travail en groupe

Les étudiants ayant répondu positivement à la question précédente relative au travail en groupe, ont justifié leurs réponses comme suit : 42.5% des étudiants justifient leurs réponses par " j'aime le travail individuel " et 15% ont répondu par " Ca enrichit mes connaissances " et " partage les connaissances " contre 7.5% des étudiants estiment dans leurs réponses qu'ils "j'aime travailler en groupe".

55. Quelle est la forme la plus adaptée pour la formation selon vous :

172 réponses



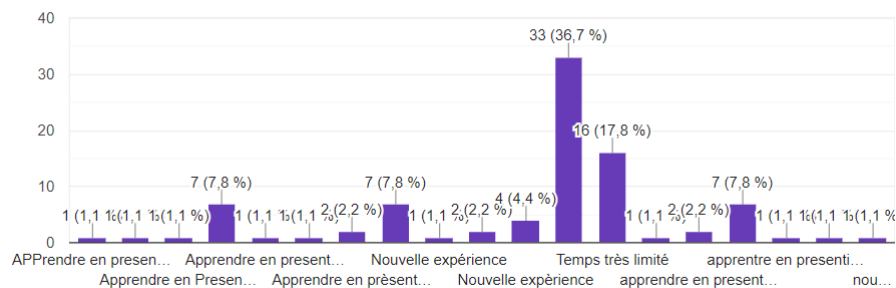
Graphique 69 : avis sur la forme de formation la plus adaptée

Selon le graphique ci-dessus, 50.6% des étudiants trouvent que la forme la plus adaptée pour la formation est la formation à distance exclusive, 31.4% des étudiants ont répondu par la formation mixte et 18% ont répondu par la formation en présentiel.

Somme toute, la moitié des apprenants préfèrent la formation à distance exclusive, alors que l’autre moitié est dominée par la formation mixte.

56. Justifiez votre réponse

90 réponses



Graphique 70 : justification relative au meilleur mode de formation à distance

Les étudiants ayant préféré la formation à distance exclusive ont justifié leurs réponses comme suit : 36.7% des étudiants justifient leurs réponses en répondant par ‘ nouvelle expérience’ et 17.8% disent que ‘le temps est très limité’.

Ainsi, la culture du numérique continue à attirer les apprenants en leur offrant une nouvelle expérience, ainsi que d'une formation différée qui est flexible en matière de temps.

Collecte des données (résultats du test de positionnement) :

MANGIANTE J.M et PARPETTE. C, l'étape de la collecte des données «*permet de confirmer les hypothèses faites par l'enseignant, de les compléter, voire au contraire de les modifier considérablement*¹¹²»

Le test de positionnement a pour objectif d'offrir un accompagnement et des séances de soutien qui permettront à l'élève en difficulté d'aller plus loin dans sa démarche d'apprentissage . En plus, ce test nous permet de personnaliser la programmation et l'intervention pédagogique pour rendre plus accessible les leçons et les contenus d'apprentissage afin d'aboutir à l'évolution et la progression des apprenants.

Les résultats de ce test nous ont permis de classer les apprenants qui étaient présents (51 élèves) lors de l'évaluation diagnostique en trois catégories :

Tableau 11: résultats de l'évaluation diagnostique

L'activité visée	Bien	Moyen	Inapte
Compréhension de l'écrit	29.41%	22.59%	48%
Langue et communication	23.53%	26.47%	50%
Activité orale	13%	27.3%	59.7%
Production de l'écrit	15.68%	25.49%	58.82%

Source : résultats de la plate-forme Moodle de l'USMBA

Nous pouvons constater clairement que la moitié des étudiantes sont inaptes dans la compétence de la compréhension de l'écrit, de la langue et communication et la production de l'écrit, avec prédominance de l'activité de l'écrit et de l'oral. Une portion de 15 à 30% seulement qui maîtrise les différentes compétences.

¹¹² Jean-Marc MANGIANTE, Chantal PARPETE, *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, HACHETTE, 2004.

De même, nous pouvons analyser ces besoins selon deux catégories : d'abord l'analyse situationnelle, puis l'analyse par qualification-clé :

III. Analyse des besoins langagiers

La problématique des besoins langagiers a été reconnue dans le contexte des domaines de formation liés aux activités professionnelles. Cette approche de type essentiellement pragmatique consiste à entreprendre une description des usages de la langue à partir d'un inventaire soit d'action-types, telles que postes de travail, tels qu'ils sont définis pour une branche professionnelle donnée. Daniel Coste¹¹³ cite par exemple, relativement à des tâches administratives, l'analyse proposée à la suite de l'enquête conduite par W.J.C.Stuart et E.VI . Lee pour le compte de la chambre de commerce et d'industrie de Londres et qui aboutit au classement de 21 activités langagières présentées selon un ordre décroissant d'importance :

- Lire des rapports et/ou lettres
- Converser avec une personne
- Rédiger des lettres
- Faire usage du téléphone
- Participer à une réunion informelle de 2 à 5 personnes
- Rédiger des télégrammes, des télex
- Voyager à l'étranger
- Être accueilli et « sorti » à l'étranger
- Accueillir et sortir des visiteurs étrangers
- Comprendre les discussions au cours d'une réunion formelle (avec président de séance...)
- Donner des instructions, une formation
- écouter des conférences, des discours, etc .
- Lire des manuels d'instruction, des brochures
- Écrire des rapports, des comptes rendus

¹¹³ Daniel COSTE, Michèle BATE, Abdelmjid ALI-BOUACHA, Francis DEBYSER, *La Pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques, pratique dans la classe*, 1997, Hachette - (ISBN 2-01-005189-0).

- Prendre la parole au cours d'une réunion formelle
 - Prendre des notes (cours, conférence)
 - Lire des revues ou des journaux techniques
 - Suivre un stage
 - Présider une réunion
 - Écrire des prospectus, des descriptifs, des instructions
 - Prendre sténographie
- On définit ici les situations de communication dans lesquelles l'individu occupant un poste donné sera supposé devoir/pouvoir intervenir.
- Appliqués à des domaines d'activités purement universitaires (étudiants scientifiques sud-américains désireux d'apprendre/de se perfectionner en langue scientifiques), de tels modes d'analyses croisés avec une grille des comportements linguistiques peut aboutir à l'inventaire suivant dressé par Gerardo Alvarez et Maurice Aupècle :

1. compréhension orale :

- Suivre des exposés, des conférences
- Assister à des projections des films
- Comprendre les démonstrations d'appareils, les instructions
- Suivre des stages de perfectionnement, de recyclage (sur place ou à l'étranger)
- Éventuellement comprendre la langue de communication pratique (déplacement dans un pays francophone)

2. Compréhension écrite

- Lire des articles de journaux
- Lire des articles de revus
- Lire des modes d'emploi, des notices d'entretien d'appareils, des instructions
- Lire des rapports

- Lire des thèses
- Lire des ouvrages
- Éventuellement : lire des textes de grande information lire des ouvrages de détente
- Production orale
- Participer à un débat suivant une conférence
- Communiquer avec d'autres spécialistes dans un congrès
- Communiquer avec des représentants d'appareils, des techniciens
- Participer à des stages de perfectionnement ou de recyclage (sur place ou à l'étranger)
- Éventuellement comprendre la langue de communication pratique (déplacement dans un pays francophone).

Pour Gerrard Vigner il a considéré que : « *On ne peut contester a priori l'intérêt de telles analyses, même si elles procèdent, diront certains, d'une vision étroitement technocratique de l'usage de la langue, dans la mesure où elles définissent un cadre de communication en rapport avec un domaine spécialisé d'activités.*

Elles permettent de définir un type de questionnement que Daniel Coste énonce comme suit : « *qui a besoin de quelle langue étrangère pour effectuer quelles opérations par rapport à quel interlocuteur, dans quelles circonstances, dans quel but, à propos de quel objet, à l'aide de quels moyens et de quelles formes linguistiques ?*¹¹⁴ ». Il écrit aussi :

« *Des objections divers peuvent toutefois être formulées à l'égard de semblables analyses :*

- *Des objections de principe tout d'abord. De telles analyses, et elles ont été abondamment critiquées de ce point de vue-là, reviennent à identifier les besoins de l'individu à ceux de l'entreprise et, d'une certaine manière, expriment plus les besoins de cette dernière que ceux de l'employé. Ce besoin objectivement délimité parce qu'investi de l'extérieur et s'arrêtant aux limites de l'individu n'assure en rien la motivation du sujet à l'égard de*

¹¹⁴ Gérard VIGNER, *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Education, 2008, p 28-46.

l'apprentissage. En un mot, le fait de dire que quelqu' un, pour une raisons donnée a besoin d'apprendre une langue ne signifie nullement qu'il on ait ovni.¹¹⁵ ».

D'autre part, il ajoute que :

« de telles analyses , très statiques , ne tiennent nullement compte de la dynamique que fait normalement naitre tout apprentissage .il ne s'agit pas seulement de constater des besoins dans un lieu et un moment donnés , mais de chercher à induire des attitudes nouvelles , d'engendrer une volonté de dépassement des objectifs initiaux , ce qui ne saurait apparaître à partir d'enquêtes de cette nature .A cette intention ,Francis Debyser parle d'analyse continuée , c'est-à-dire de la nécessité d'étudier les déplacements de besoins, leur transformation , induits par l'apprentissage pour les renégocier en permanence dans le cadre d' une réévaluation continue de tels objectifs. Par un souci de rigueur compréhensible, de telles analyses, parce qu'objectives ignorent la disposition de l'apprenant à l'égard de son apprentissage, la motivation qui peut ou non l'animer.¹¹⁶».

D'un point de vue technique : cette caractérisation des usages langagiers procède en fait de ce que l'on nomme, dans les systèmes des productions, l'analyse du travail, c'est-à-dire l'ensemble des procédures descriptives appliquées aux travaux qu'à effecteur un individu dans un secteur de production donné. Or il semble bien que les analyses des besoins langagiers que nous venons d'examiner confondent les niveaux d'analyse et mettent sur un même rang ce qui devrait être normalement distingué en tâche, fonction et activité distinction formulée en ces termes par P.H.Giscard :

« On entend par tâche la plus petite unité de travail individuel ayant un sens complet (par exemple rédiger une lettre, signer une lettre, expédier le courrier, etc). Une activité est un ensemble de tâche similaire ou identique en

¹¹⁵Idem, P32.

¹¹⁶ Ibid, p 48.

ce qui concerne l'objet sur lequel elles portent et/ou les processus (méthode, technique, procédure, etc) qu'elles mettent en œuvre (par exemple la correspondance commerciale). Une fonction est un ensemble d'activités exercées en vue d'atteindre un même objectif (par exemple, la fonction commerciale qui comporte des activités de contact, de négociation, de livraison, de service après-vente, etc).¹¹⁷»

En d'autres termes, si l'entrée choisie par l'enseignant de langue pour établir son programme est une entrée ergonomique, il est indispensable qu'à l'intérieur de cette procédure d'analyse retenue on s'en tienne à des niveaux homogènes de description et que l'on sache exactement si l'on va intervenir au niveau fonction tâche ou activité, ou éventuellement aux trois successivement, dans la mesure où le discours produit le sera en rapport avec la nature du travail effectué. De toute manière de tels classements restent particulièrement fragiles et sont en soi de peu d'utilité. Comme le remarque fort justement Maurice de Montmollin :

« L'évaluation des postes (ce n'est d'ailleurs pas notre avis), de toute façon, le formateur ne peut rien en tirer, si ce n'est une première description très superficielle, et peut –être trompeuse par exemple « communiquer des renseignements » regroupe les tâches élémentaires de l'huissier qui indique à quelle porte s'adresser et la tâche du spécialiste qui renseigne un client sur les nouvelles modalités d'importation dans le Marché commun.¹¹⁸».

D'un point de vue plus spécifiquement linguistique : on voit mal d'autre part quelle traduction linguistique donner (moyens et formes) de ce qui est analysé en ces termes ; Si l'on tente par exemple de représenter en ces termes d'activités langagières ce qu'implique par exemple « suivre des exposés, conférences », cela peut donner :

- Reconnaître le savoir transmis par le professeur ou le conférencier au travers le discours entendu (compétence notionnelle spécifique)

¹¹⁷ GISCARD, P H cite dans Gérard VIGNER, op cit, p35 49.

¹¹⁸ Maurice MONTMOLLIN, *L'intelligence de la tâche : Éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1984.

- Reconnaitre l'organisation d'ensemble du discours (explicatif, démonstratif, argumentatif, etc.)
- Reconnaitre la part des composants didactiques du discours (appels à l'attention, procédures de tropicalisation, procédures métalinguistiques d'élucidation ...)
- Reconnaitre la part de l'expressivité propre à tout discours oral (schémas intonatifs, ellipses, ruptures de construction...) et pour peu que l'on veuille prendre des notes :
- Réduire et transcrire par écrit les données recueillies sous forme de notes (connaissances des règles de concision et de reformulation des énoncés ...)
- Sous un objet apparemment restreint, c'est toute la compétence linguistique du sujet qui est sollicitée.

De la même manière, aussi intéressant que puisse être une matrice des communications telle que celle présentée un peu plus haut, elle ne nous fournit cependant aucune indication relative aux contenus et aux finalités de ces communications. Les dockers en question peuvent aussi bien échanger des renseignements se rapportant aux tâches qu'ils sont en train d'effectuer que des plaisanteries ou des injures .On ne peut déduire , à partir des seules configurations communicatives , ni la connaissance des actes de parole mis en œuvre , ni l'objet même de cet échange , encore moins les contenus de langue , à introduire dans les programmes d'apprentissage .Remarques qui s'appliquent tout aussi bien aux grilles ergonomiques.

Les analyses par « qualification -clé »

A la différence des précédentes , les analyses par « **qualification clé** » n'ont pas fait l'objet en didactique des langues ,du moins jusqu' 'à présent , d'applications très étendues .Elles semblent toutefois devoir être signalées dans la mesure où elles dessinent un domaine d'avenir dans l'analyse des besoins langagiers :associer la caractérisation des conduites verbales à une élucidation des activités cognitives déployées par le sujet dans l'exécution d'une tâche ou dans la résolution d'un problème.

D'un point de vue pédagogique, les analyses situationnelles débouchent sur la constitution d'autant de groupes d'apprentissage qu'il existe de type de programmes différents à élaborer. Indépendamment du fait qu'une telle formation enferme l'apprenant dans les limites étroites de son poste d'activité, elle présente deux types majeurs de désavantages : Elle est d'un cout pédagogique extrêmement élevé dans la mesure où elle exige autant de programmes à élaborer et d'enseignants qu'il existe de catégories d'emploi.

Il est certes souhaitable de travailler en petits groupes afin de fournir la réponse la mieux appropriée aux demandes de chacun, mais il est peu réaliste d'imaginer qu'une institution autorisation la mise en place de programme d'apprentissage sur de telle base. Faute de temps d'une part et faute de personnel enseignant qualifié d'autre part. Elle se contente d'autre part d'une appréhension superficielle des actions entreprises par le sujet et ne dépasse généralement pas les limites d'une décomposition en catégories opératoires. En revanche, l'analyse des démarches heuristique mises en œuvre par l'individu en vue d'atteindre un objectif, c'est-à-dire la connaissance des schémas mentaux nécessaires pour s'adapter aux différentes variations d'une situation, la capacité de résoudre des problèmes. L'art de programmer des décisions peut déboucher sur la notion de « qualification clé ».

D. Mertens la définit comme étant : « *les connaissances théoriques et pratique qui procurent, non pas disparates, mais plutôt l'aptitude :*

- *A occuper un grand nombre de position et de fonction représentant à un moment, pur l'intéressé, des solutions acceptables ;*
- *A faire face aux modifications successives (et le plus souvent imprévisible) qui interviennent au cours d'une vie dans les exigences professionnelles.¹¹⁹».*

L'analyse des besoins langagiers va donc s'opérer à partir de catégorisations cognitives abstraites et non plus d'actions ou de séquences d'actions accomplies par des individus intellectuels impliqués par la nécessité de parvenir à un objectif donné. De façon très générale, Chancerel et Gonthier définiront la qualification clé comme : « *une capacité de modifier le réel dans un mesure jugée satisfaisante¹²⁰»*. Cette capacité s'appuyant sur un certain nombre d'aptitudes cognitives que l'on pourra dériver de taxonomies d'objectifs éducatif, celle de Bloom étant la plus connue. Ainsi, Bloom hiérarchise ainsi les objectifs cognitifs comme suit :

- Connaitre de mémoire
- Des données particulières
- De façon de traiter des données particulières
- Des données universelles

¹¹⁹ Dries MERTENS, *Y a-t-il un français sans objectif spécifique*, Les cahiers de l'ASDIFLE, actes des 29ème et 30ème rencontres, 2003, p 110.

¹²⁰ Jean-Louis CHANCEREL, André GONTHIER, *Recherche pour l'identification des qualifications-clés, en vue de la construction d'unités capitalisables : version abrégée*, conseil de l'Europe, Comité de l'éducation extra-scolaire et du développement culturel, Strasbourg, 1975.

- Comprendre
- Traduire, transposer
- Interpréter
- Extrapoler
- Appliquer
- Analyser
- Recherche des éléments
- Recherche des relations
- Recherche des principes d'organisation
- Synthétiser
- Produire une œuvre personnelle
- Élaborer un plan d'action
- Dériver un ensemble de relations abstraites
- Évaluer

Le lieu n'est pas de discuter dans le détail de la validité ou de la supériorité de tel ou tel modèle, d'autant que les catégorisations jusqu'à présent proposées apparaissent souvent floues et discutables. Mais l'orientation qui consiste à subordonner l'analyse des besoins langagiers à la connaissance des processus cognitifs mobilisés à l'occasion de l'exécution d'une tâche, qu'elle soit matérielle ou intellectuelle, présente un double avantage :

Institutionnellement, elle permet de regrouper dans une même classe des individus appartenant à différents secteurs d'activité professionnelle ou de recherche, évitant l'effet d'atomisation des publics qui découle normalement des analyses situationnelles.

Compte tenu du fait qu'il est possible de regrouper les publics sur la base de similarités des activités cognitives et plus de caractéristiques exclusivement socio -professionnelles on peut examiner comment des activités de prise de décision ou de résolutions de problèmes peuvent s'actualiser linguistiquement au niveau « tâche » , « activité » ou « fonction » , pour reprendre la distinction de P.H .Giscard, permettant à un apprenant ,quel que soit son niveau

dans la hiérarchie socio –professionnelles, de passer par les différentes énonciations correspondantes.

• D'un point de vue linguistique, nous avons noté combien il était difficile dans les analyses situationnelles d'articler les descriptions et les conduites verbales qui pouvaient en découler. Sans que la tâche soit plus aisée à entreprendre dans le cas d'analyses par « *qualification clé* », il est possible cependant de dégager certains usages cognitifs du langage, en distinguant :

• Les usages à des fins de structuration (intervention du langage au niveau de l'opération en cours) Les usages à des fins d'explication (prise de distance et de « conscience » formulation pour soi d'une stratégie, etc. ;)

• Les usages à des fins de communication (explication, argumentation)

IV. élaboration du cours FOS : le français médical :

Après avoir passé toutes les étapes précédentes, nous avons élaboré le programme FOS, en prenant en considération les besoins langagiers et les différentes spécificités de nos apprenants.

Nous avons élaboré nos séquences didactiques conformément aux quatre compétences du CECRL ; à savoir :

- la compréhension de l'écrit ;
- la compréhension de l'oral ;
- l'expression de l'écrit ;
- l'expression de l'oral.
- Compétence de la communication.

Nous allons décrire soigneusement dans ce qui suivra.

IV.1. présentation du corpus :

IV.1.1.présentation globale du corpus

Le corpus que nous avons élaboré se présente sur deux périodes distinctes, à la manière d'un enseignement présentiel. La durée de l'étude était fixée à une année universitaire.

Ce manuel s'adresse aux étudiants paramédicaux (option : sage-femme), de niveau A2 ou B1, selon la classification du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues CECRL, inscrites en S1 de la filière sage-femme de l'Institut de formation paramédicale. Il vise à les amener au niveau B2 à la fin de la formation universitaire.

Agrément de divers exercices, Ceux-ci sont particulièrement importants : ils ont pour objectif d'aider l'apprenant à faire la synthèse des compétences étudiées dans chaque séquence et de les mettre en situation. Il constitue un résumé de ce dont il a besoin pour ses études.

Ce dossier est consolidé par des documents authentiques marocains et français , qui seront sujets d'étude, et ceci pour donner une touche de véracité à l'enseignement, et aussi pour rapprocher l'apprenant au TICE, étant donné que l'utilisation des multimédias est primordiale pour notre recherche.

Le cours se compose de deux périodes (apparentées à deux semestres de l'année universitaire) ; La première période compte 121 pages, la deuxième période 154 pages, faisant un total de 275 pages, en plus des évaluations et de la bibliographie qui constitue le corpus.

IV.1.2.structure du manuel

Le manuel compte 12 séquences didactiques, dont le volume horaire est destiné à couvrir 144 heures, étalées sur une année universitaire.

Chaque séquence didactique présente une thématique propre au domaine médical, avec le respect de la graduation thématique. Chaque thème correspond à une couleur qui lui est propre.

A la fin de chaque 3 séquences, une évaluation formative est programmée.

A la fin de chaque période (qui correspond à 6 séquences pédagogiques), un arrêt-bilan et une évaluation sommative sont programmées.

L'encadré « je retiens », en bleu, marque un résumé du cours, ou récapitulatif des principales règles à mémoriser.

En fin du manuel, on trouve :

- Quelques documents authentiques pour se familiariser avec la future profession ;
- Un dictionnaire du lexique de spécialité ;
- Quelques schémas et dessins anatomiques ;
- Une bibliographie.

Un CD est joint au manuel afin de visualiser les enregistrements audio-visuels qui font partie du cours, dont le cours fait référence comme : source 1, source 2,etc.

Le manuel présente une variété de documents authentiques, d'exercices de rédaction d'écrits professionnels, de dialogues professionnels, de mise en situation, et permet à l'apprenant de s'approprier la langue de spécialité.

L'usage des TICE est largement de mise dans ce manuel, car ils permettent la visualisation et une meilleure compréhension de la langue orale afin d'en faire le transfert à travers l'écrit, ou dans des situations professionnelles dans le futur proche, durant l'exercice de la profession.

IV.1.3. structure d'une séquence didactique

« Préparer une leçon, un cours, une séquence de formation, c'est concevoir un dispositif pédagogique capable de motiver ceux qui doivent apprendre, c'est présenter des contenus rigoureux, permettre leur appropriation progressive, prévoir les évaluations nécessaires, organiser les systèmes de recours pour ceux qui sont en difficulté ou en échec. Bref, préparer une leçon, c'est se situer délibérément du côté de celui qui apprend et préparer le chemin de son apprentissage. C'est interroger les savoirs pour trouver les moyens de les rendre accessibles. C'est travailler à impliquer ceux qui apprennent...car sans leur aide, leur participation active, la mobilisation de leur intelligence, le projet est condamné par avance. »¹²¹

La séquence didactique présente un thème annoncé dans le titre, elle se compose de deux sous-séquences. Chaque sous-séquence offre une activité de lecture, une activité de langue et de communication, une activité de l'oral et une activité de l'écrit.

Donc, dans une séquence, nous allons disposer de :

- 2 activités de lecture ;
- 2 activités de langue et de communication ;
- 2 activités de l'oral ;
- Et 2 activités de l'écrit.

IV.1.4. objectifs du cours

Objectif général : atteindre le niveau B2 en français médical

Objectifs opérationnels :

¹²¹ (*) Alain RIEUNIER est auteur de nombreux ouvrages pédagogiques. Formateur d'enseignants, il poursuit depuis plus de trente ans le même projet: aider les maîtres et plus généralement tous les formateurs à mieux préparer et mettre en œuvre " une leçon ", cité par Claude PHILIPS, « construire une séquence pédagogique en enseignement professionnel », septembre 2005, académie de Strasbourg.

- Communiquer correctement et convenablement en milieu professionnel
- Rédiger des écrits professionnels
- S'exprimer dans une situation de communication professionnelle
- Lire des documents de spécialité
- Discuter, interpréter des études de cas.

IV.1.5. Intérêt de la séquence préliminaire

IV.1.5.1. Pourquoi une séquence préliminaire

L'importance de la séquence préliminaire, réside dans les points suivants :

- a- Tester l'efficacité du dispositif ;
- b- Voir les premiers impacts, l'engagement social, cognitif et physique des élèves en classe¹²² ;
- c- Créer une réflexion didactique à propos des séquences d'apprentissages ;
- d- Permettre une amélioration de l'ingénierie didactique

Pour toutes les raisons suscitées, nous avons élaboré une séquence préliminaire, de diagnostic, consolidation et de remédiation.

La séquence étant sur la plate-forme, nous avons organisé une séance en concertation avec l'équipe pédagogique de l'institut, puis nous avons guidé les premiers pas :

Nous avons montré, en présentiel, à l'ensemble de la classe comment accéder à la plate-forme, en répondant à leurs questions et appréhension (voir V.1. présentation de la plate-forme Moodle).

Nous avons dispensé le cours à la manière présentielle, en leur montrant pas à pas comment manipuler le cours, notes, forums, événements à venir. Et le plus important, comment se déroule une séance à distance.

La séquence préliminaire entière (8leçons) s'est déroulée en présentiel afin d'assurer l'acquisition de l'outil technique et de permettre aux étudiants la gestion des problèmes techniques. Dans le cas où un apprenant rencontre un problème, nous avons désigné les points de contact suivants :

- L'adresse mail ;

¹²²Ashley CASEY, Victoria Anne GOODYEAR, "*Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature*", Quest -Illinois- National Association for Physical Education in Higher Education- 67(1):56-72; DOI:[10.1080/00336297.2014.984733](https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733). consultée en ligne: https://www.researchgate.net/publication/271498692_Can_Cooperative_Learning_Achieve_the_Four_Learning_Outcomes_of_Physical_Education_A_Review_of_Literature

- Le forum de discussion ;
- Et l'application WhatsApp pour les cas urgents.

Presque la totalité des étudiants préfèrent l'application WhatsApp pour rejoindre l'enseignant.

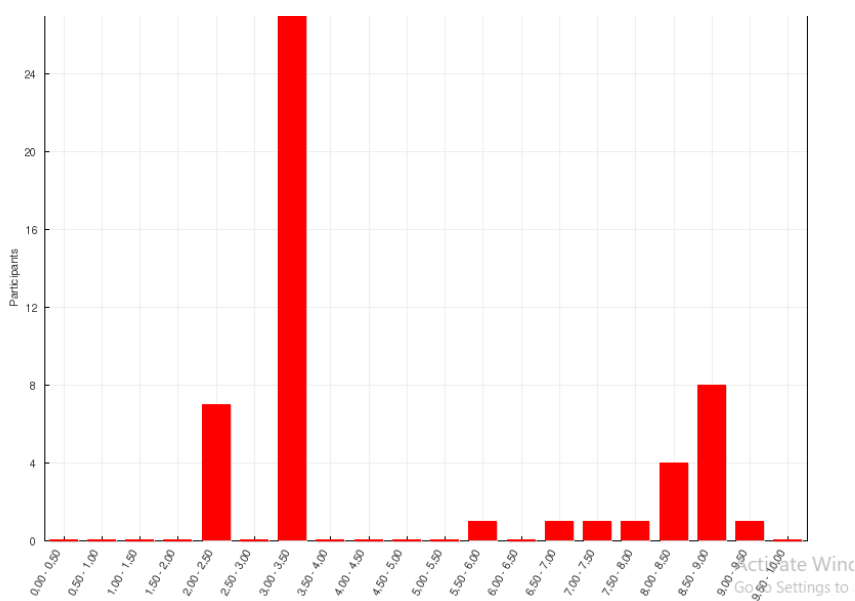
Ces séances nous ont permis de nous familiariser avec les apprenants, de tester la faisabilité du projet, ainsi que de « modeler » le corpus en fonction de la première expérimentation.

IV.1.5.1.2 Présentation des résultats

IV.1.5.1.2.1. Taux de complétude

Puisque cette première séquence a été faite en présentiel, le taux d'achèvement des activités est à 100%.

IV.1.5.1.2.2. résultats de l'activité de lecture



Graphique 1: Nombre total des participants dans l'intervalle des notes-activité de lecture

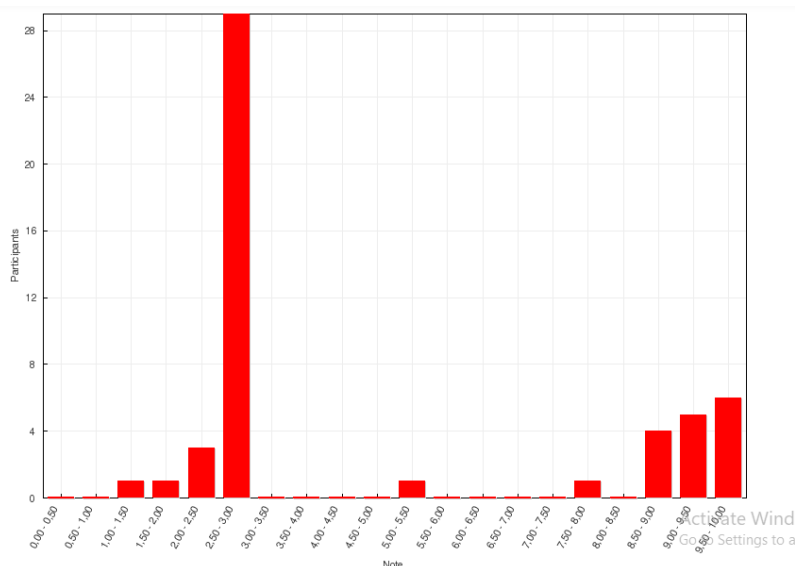
La plate-forme Moodle permet à l'évaluateur d'avoir une idée globale sur le test. Nous déduisons que la séance « essai » en présentiel était bien menée. Ainsi, elle fournit une note sur 10 points.

Puisque la plate-forme offre à l'apprenant la possibilité de refaire le test plusieurs fois, nous avons opté de calculer la meilleure note obtenue (dans un processus d'auto-évaluation et auto-amélioration de l'apprenant).

La note la plus haute était 10/10, et la note la plus basse était 0/10, avec une moyenne de notes de tous les apprenants de 4.50.

A partir du graphique, nous pouvons constater clairement que la quasi-totalité des étudiants n'ont pas passé la moyenne (fixée à 5/10 par leçon). Ce qui justifie évidemment le besoin chez ceux-ci d'approfondir leurs compétences en lecture, ou comme l'indique le CECRL, la compréhension de l'écrit.

IV.1.5.1.2.3. résultats de l'activité de langue

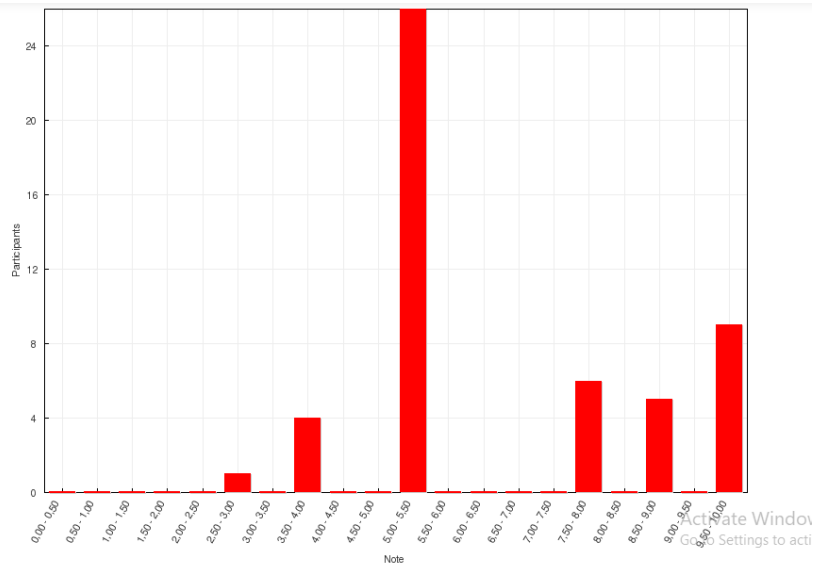


Graphique 2: Total des participants dans l'intervalle des notes-activité de langue et de communication.

Dans cette activité, d'un total de 51 étudiantes, la note la plus haute était de 10/10, la note la plus basse était de 0/10, avec une moyenne de classe de 4.62/10.

Nous pouvons constater clairement que la quasi-totalité des étudiants ont une note entre 2.50 et 3/10, ce qui témoigne du besoin langagier en outils de langue.

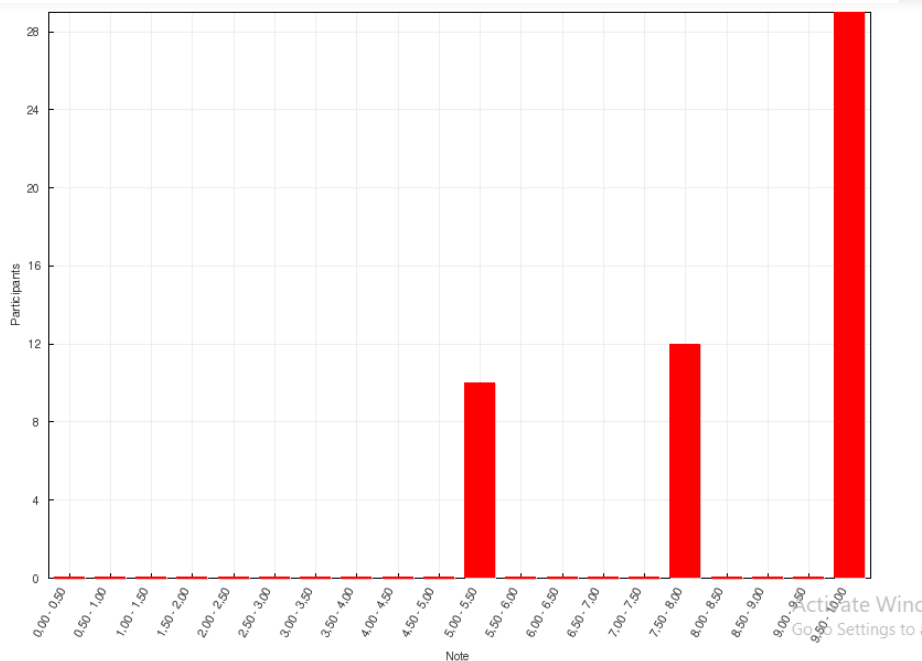
IV.1.5.1.2.4. résultats de l'activité de l'oral



Graphique 3: Nombre total des participants dans l'intervalle des notes-activité de l'oral

La plate-forme indique que la totalité des 51 étudiantes ont suivi le cours et fait le test. La note la plus haute est de 10/10, la note la plus basse est 0/10, avec une note moyenne de la classe à 6.40/10. Ce qui reste faible.

IV.1.5.1.2.5.résultats de l'activité de l'écrit



Graphique 4:Total des participants dans l'intervalle des notes-activité de la production écrite.

Sur un total de 51 étudiantes, ayant toutes répondu au test, la note la plus haute est à 10/10, la note la plus basse est à 5/10, avec une moyenne de classe de 8.43/10.

Nous constatons une hausse dans les notes dans cette activité, ceci est dû à la familiarisation avec le thème de la séquence. Le processus de l'appropriation donne effet, car la production de l'écrit est une activité complexe qui demande la mobilisation de plusieurs prérequis et acquis. Nous pouvons affirmer que les 3 activités précédentes ont permis une amélioration des notes des étudiants.

IV.1.6.programmation de l'arrêt-bilan

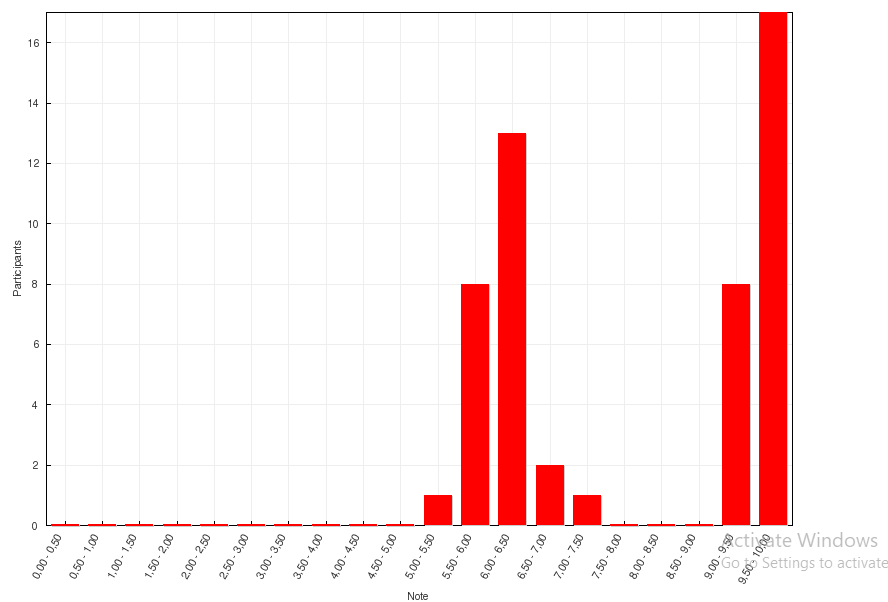
L'arrêt-bilan fait partie de la pédagogie du soutien. Selon le dictionnaire « Petit Robert 1 » le mot soutien signifie « *action, ou moyen de soutenir quel qu'un ou une chose en telle ou telle position appui protection secours* ». Dans la pédagogie du français, nous retenons deux formes de soutien :

- a- le soutien intégré qui devrait s'effectuer aussi bien à l'oral, en lecture qu'à l'écrit au cours des leçons ou pendant les moments de correction ; il s'agit d'un processus continu de correction, d'ajustement et de redressement.

b- le soutien sous forme d'arrêts bilans ayant pour objectif essentiel l'évaluation des acquis, la correction des imperfections, la consolidation et l'enrichissement des contenus linguistiques déjà présentés : il s'agit d' « une pause pédagogique », destinée à faire le point sur les lacunes et de les renforcer, les consolider.

De ce fait, nous pourrions affirmer que l'arrêt-bilan peut être défini comme une étape charnière, permettant d'abord le diagnostic, l'état des lieux, puis un processus de correction, de vérification, d'enrichissement des acquis et des performances et enfin la consolidation.

Dans notre corpus, nous avons élaboré deux arrêts-bilans, chacun à la fin de la période. Il a été programmé ainsi afin de faire le point sur les lacunes chez les étudiants avant de passer à une évaluation sommative.



Graphique 5 : Total des participants dans l'intervalle des notes-arrêt-bilan.

Dans l'arrêt-bilan, 51 étudiantes ont répondu aux tests, dont la note la plus haute est 10/10 ; la note la plus basse est de 5/10, avec une moyenne de classe de 7.87/10, ce qui témoigne d'une bonne appropriation des acquis et que les étudiants sont prêts à l'étape suivante : l'évaluation.

IV.1.7.L'évaluation

IV.1.7.1. l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est un état des lieux en amont de la séquence ; elle intervient habituellement au début d'un apprentissage, permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

L'objectif de réaliser une évaluation diagnostique réside dans le fait de fournir à l'équipe pédagogique un outil de diagnostic des compétences de chaque élève, et permettra, par conséquent, le pilotage et l'accompagnement pédagogique durant l'acte de l'enseignement-apprentissage

Notons bien que, l'évaluation diagnostique est un instrument de mesure quantitatif, mais, dans l'enseignement, une grande part est « subjective ». Ainsi, l'enseignant a souvent recours à d'autres instruments de mesures dits « qualitatifs », à savoir l'observation, l'entretien, le manuel, etc.

La jonction des deux méthodes d'investigation permet d'avoir des résultats précis de diagnostic du point de départ (input) de l'enseignement-apprentissage.

Pour l'interprétation des résultats de l'évaluation diagnostique, voir III-collecte des données.

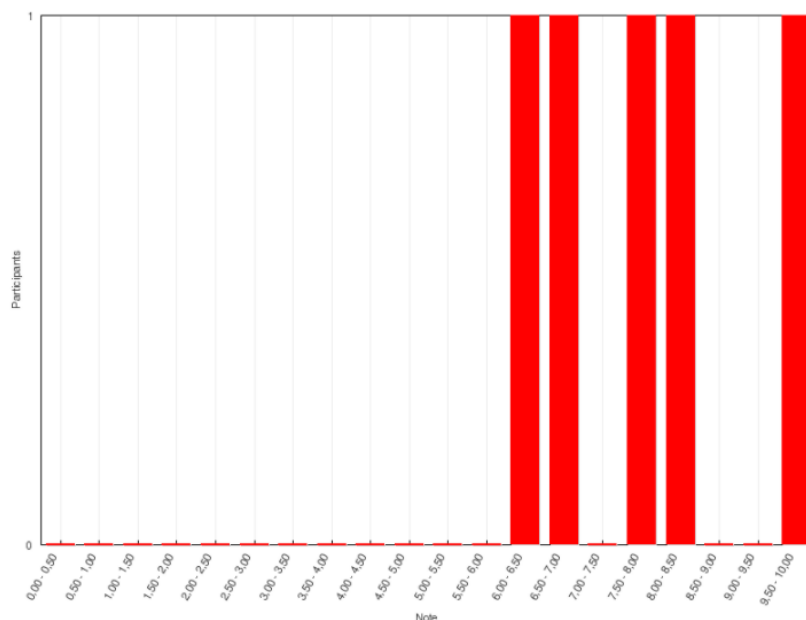
IV.1.7.2.l'évaluation formative

IV.1.7.2.1. définition et objectifs

L'évaluation formative est programmée au cours d'un apprentissage afin de permettre à l'élève de diagnostiquer précisément ses acquis et ses lacunes, et de découvrir les moyens de progresser à partir de critères transparents et connus de lui ; elle permet à l'enseignant d'intervenir, dans le but de permettre aux élèves une meilleure réussite dans l'évaluation sommative.

IV.1.7.2.2. présentation des résultats de la première évaluation formative

Nombre total de participants dans l'intervalle de notes



Graphique 6 :: notes de l'évaluation formative I

Les résultats de l'évaluation formative montrent que les apprenants ont eu généralement de bonnes notes, variant entre 6 et 10/10. Ce qui constitue un bon indice pour la formation.

IV.1.7.3. Evaluation sommative

IV.1.7.3.1. Définitions et objectifs

L'évaluation sommative se situe au terme d'un processus d'apprentissage. Elle vise à mesurer les acquis de l'élève. Elle évalue positivement ce que l'élève est capable de faire dans l'activité langagière dominante entraînée. L'évaluation sommative doit permettre à l'élève d'opérer des transferts de ce qu'il a appris, de faire preuve d'une autonomie linguistique. L'évaluation sommative, dans les activités de réception, n'est pas forcément une tâche actionnelle. Elle ne doit pas être vue comme un aboutissement, mais comme une étape dans un apprentissage qui doit se faire tout au long de l'année. Toute évaluation notée doit être graduée pour que l'élève réalisant au moins une partie du travail demandé soit évalué positivement. Il ne saurait être question de « sanctionner » un élève qui n'a pas atteint le niveau visé.

Au terme de l'acte enseignement-apprentissage, l'enseignant doit construire une grille d'évaluation. Celle-ci se fait en plusieurs étapes, à partir des descripteurs correspondant à

l'activité dominante évaluée et corrélés à des niveaux différents (A1, A2, B1, etc.), puis définir les critères de réussite de la tâche (par exemple en production écrite : réalisation de la tâche, cohérence du discours, correction de la langue, richesse de la langue)

Notons bien qu'évaluer et noter sont deux activités différentes ! La notation n'est qu'un instrument de mesure, au même titre que des pourcentages ou une échelle de lettres. Mais, pour avoir du sens, elle doit être rapportée à des objectifs et des critères. Dans cette perspective, l'évaluation sommative doit être à la fois analytique et positive.

IV.1.7.3.2. Présentation des résultats

La totalité des résultats des étudiants ont eu des notes supérieures à 6/10. Dont les 2/3 ont excellé (des notes supérieures ou égales à 10/10). La maîtrise du cours « Français Médical » a été assurée. Car, au terme de cette formation, l'apprenant était capable de maîtriser l'outil linguistique, d'utiliser les règles de grammaire et orthographe, ainsi que de développer la compétence communicative (que nous avons développé dans le chapitre).

IV.1.8. Ressources didactiques employés

Avant de recenser les ressources didactiques que nous avons employé dans ce corpus, il est primordial de définir c'est quoi « une ressource didactique ». En voici quelques définitions :

*"Toute entité (unité de contenu significative), numérique ou non, utilisée dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage. Cette unité de contenu peut être produite, acquise, assemblée, modifiée et réutilisée, grâce à un ensemble de spécifications communes, afin de construire des unités d'apprentissage plus ou moins complexes comme un module, une leçon, une évaluation, un cours (notion d'agrégation). Ces assemblages peuvent constituer à leur tour de nouvelles ressources pédagogiques, reconfigurables et utilisables à d'autres fins que celles auxquelles elles ont été initialement prévues."*¹²³

"Ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication ... utile à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité

¹²³Wiki.univ-paris5, consultée en ligne : http://campusport.univ-lille2.fr/UV2S/ress_tice/co/chp_1_3_diffrences.html

d'enseignement ou d'apprentissage utilisant les TIC, activité ou projet pouvant être présenté dans le cadre d'un scénario pédagogique¹²⁴."

“Il s'agit d'unités significatives que les enseignants ou les étudiants peuvent utiliser dans une activité ayant pour but l'apprentissage; nos voisins du Sud préfèrent l'appellation objets d'apprentissage. Ainsi, une ressource d'enseignement et d'apprentissage (REA) peut être un cours ou une partie de cours réalisé sur support multimédia et faisant appel à la technologie informatique (TIC). La notion de REA permet de mieux englober tous les types de ressources qui sont développés pour le monde de l'éducation. Ainsi, les REA incluent l'ensemble des ressources numériques qui peuvent être utilisées pour l'apprentissage : simulations, dictionnaire informatisé, lexique, manuel, banques de données, exercices, répertoire de capsules vidéo, mises en situation de résolution de problèmes accessibles à partir de cédéroms, par DVD ou par Internet, etc¹²⁵”

De ces définitions, nous pouvons relever que la notion est assez complexe à cerner de manière précise. Néanmoins, nous pouvons affirmer que toute ressource pédagogique, quel que soit sa forme et sa nature, doit avoir un objectif d'enseignement. Cet objectif sera pris par l'enseignant, en fera usage et l'adaptera sur un enseignement présentiel, à distance ou semi-présentiel.

Ainsi, nous avons opté pour une analyse descriptive de nos documents employés dans l'élaboration du corpus du français médical :

- les supports du cours
- la chaîne éditoriale
- questions à choix multiples
- serious game (jeu sérieux)

¹²⁴ Robert BIBEAU, « **Les TIC à l'école, proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration** », Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), EPI, 2005, pp.[en ligne]. (edutice-00285052) octobre 2005.

¹²⁵ Réjean JOBIN, « **L'ère des REA** ». [En ligne]. CLIC Numéro 51, octobre 2003, Disponible sur : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=accueil&id=51>.

IV.1.8.1.supports du cours

Ce type de support peut être utilisé de façon synchrone ou asynchrone, en distance, présentiel ou à distance. Sa flexibilité, facilité d'usage lui confère un statut primordial dans l'enseignement. Il peut prendre plusieurs formes : PowerPoint (PPT), image, graphique, fichier PDF, vidéo, enregistrement audio...etc. ces supports ont l'atout d'associer une image au concept, ce qui améliore de façon nette l'assimilation de la leçon. Le caractère différé joue un rôle aussi, étant donné que l'apprenant peut disposer de ces supports hors les heures de classe.

Voici quelques extraits de supports de cours que nous avons utilisé dans notre corpus d'étude :

a- illustrations :

Les illustrations¹²⁶ jouent un rôle primordial dans la conception d'un manuel. Or, nous avons veillé à ce que celles-ci respectent leur rôle pédagogique sur le plan quantitatif (la place accordée aux illustrations, en fonction de la matière et du niveau des étudiants), et qualitatif (ce que rapporte les illustrations par rapport aux objectifs d'apprentissage).

En effet :

- sur le plan quantitatif : le pourcentage minimum¹²⁷ du texte nécessaire (70%), et d'illustrations nécessaires (10%) par page pour public adulte sont respectés.
- Sur le plan qualitatif : les illustrations ne jouent pas seulement le rôle d'attraction, elles sont intégrées dans l'action pédagogique. La valeur pédagogique de cette insertion réside dans le fait qu'elles correspondent aux objectifs d'apprentissage et/ou apportent de l'information originale que ne retrouve pas dans le texte.

Figure 7:Activité de lecture, sous-séquence I, séquence II

¹²⁶ Par illustrations, on entend des dessins, des schémas, des photos, des documents historiques, des logos,...en fait, tout ce qui n'est pas du texte est de l'illustration, à l'exception de la légende de l'illustration qui fait partie intégrante de celle-ci.

¹²⁷ Les pourcentages sont calculés par estimation sur 20 pages du manuel. Pour plus de détails, voir annexe 8



b- fichier PDF : signifie Portable Document Format, est le nom d'un format de document portable, très pratique car le document ne peut pas être modifié et il peut être ouvert par tous les ordinateurs. Par extension, le terme PDF désigne le document encodé dans ce format.

Figure 8: Fichier PDF, activité de lecture, sous-séquence I, séquence II.

Mise au point

MAROC MEDICAL

المغرب الطبي

L'observance de l'hygiène des mains Adherence to hand hygiene

التمسك نظافة اليدين

S. Derraji, J. Mouktouh Mubila, A. Baite, Y. Cherrah

المختصر : **الهدف :** مع ارتفاع حالات عدوى المستشفيات المرتبطة بالعدوى في المغرب، أصبح من الضروري التأكيد على أهمية النظافة، بعد التي مرتبت لمتابعة بالانسان والحفاظ على الصحة العامة. الهدف من هذا البحث هو معرفة مدى التزام العاملين في المجال الطبي باتباع تعليمات النظافة الشخصية. **المنهجية :** تم إجراء دراسة وصفية استقصائية في مستشفى مستشفى الحسن الثاني في الدار البيضاء. تم توزيع استبيان على 30 مشاركاً. تم إجراء اختبار مان-ويتني لمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين المتغيرات. **النتائج :** أظهرت النتائج أن 40% من المشاركين لم يتلقوا أي تدريب إضافي على النظافة الشخصية. كما أن 20% من المشاركين لم يتلقوا أي تدريب إضافي على النظافة الشخصية. **الاستنتاجات :** أظهرت النتائج أن 40% من المشاركين لم يتلقوا أي تدريب إضافي على النظافة الشخصية. كما أن 20% من المشاركين لم يتلقوا أي تدريب إضافي على النظافة الشخصية.

Résumé : **Introduction :** La prévention des infections associées aux soins dans les établissements de santé, malgré la promotion des mesures de prévention, ne constitue qu'une part non négligeable de l'application. Cette étude vise à décrire les facteurs qui affectent l'observance de l'hygiène des mains après du personnel paramédical, en raison des taux importants d'infections nosocomiales dans les services de soins. **Méthodes et résultats :** Il s'agit d'une étude descriptive quantitative, menée en questionnaire et une grille d'observation auprès du personnel paramédical dans les services de soins, de réanimation médicale et chirurgicale, sur un échantillon représentatif de 30 participants. **Conclusions :** Cette étude a révélé un taux de 40% des participants qui n'ont bénéficié d'aucune formation continue relative à l'hygiène des mains, d'un tel niveau de connaissances observé chez ces participants sur les techniques de lavage des mains de 35%. Au sujet de l'intolérance, 20% déclarent l'effet dissuasif et irritant des produits de lavage des mains, les déclarant d'intolérance aux produits d'hygiène des mains d'une manière qui a été notifiée de pharmacovigilance. Parmi les facteurs influençant l'observance de l'hygiène des mains, 24% des participants ont indiqué l'insuffisance des produits d'hygiène des mains, 45% ont évoqué la charge de travail.

Abstract : **Introduction :** Preventing associated with hand nosocomial infections care, topic in health facilities. Despite the promotion of preventive measures, we find that they are not fully implemented. This study aims to describe the factors that impede the observance of hand hygiene with the paramedical, because of the rate attributable to nosocomial infections among people in the intensive care units, medical and surgical intensive care. **Méthodes and results :** This is a quantitative descriptive study, through a questionnaire and an observation grid with paramedical services in medical and surgical intensive care, a representative sample of 30 participants. **Results and discussion :** This study found a rate of 40% of participants who did not receive any further education on hand hygiene, resulting in an average knowledge observed in these participants on washing techniques 35% of hands. About intolerance, 20% say the drying and irritating detergents hand rub, statements of intolerance to hand hygiene products have never been subject to notification of pharmacovigilance. Factors influencing adherence to hand hygiene, 24% of participants reported inadequate hand hygiene products, 45% mentioned the workload.

Conclusion : The study revealed a satisfactory level of compliance with hand hygiene services sensitization of this institution, comparable to that described in other studies and the common sense improvement of these processes, the recommendations of this study were offered as corrective and preventive measures adapted to the deficiencies observed.

Keywords : Observance, Handwashing, Hand Hygiene, Mass portage.

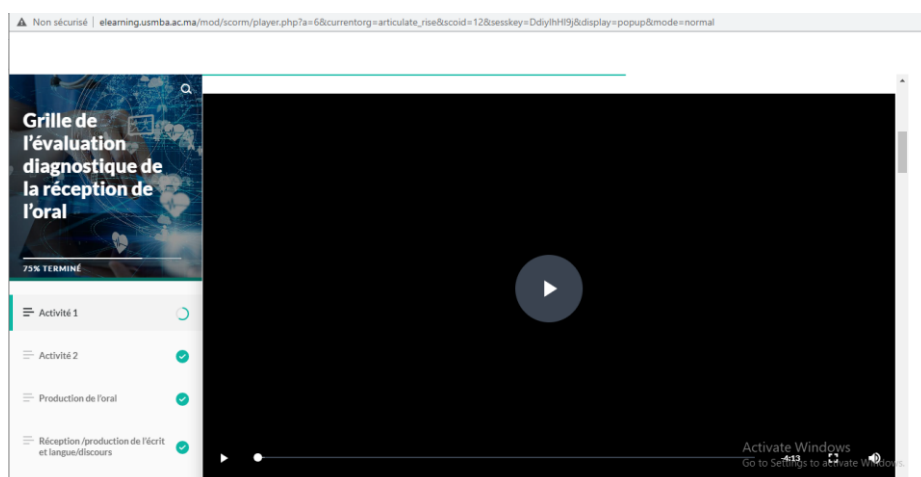
Titre à paraître : Derraji S. Services de soins, Hôpital Militaire d'Infectiologie Mohamed V - CHU de Rabat - S.M. Maroc
Email : derrajis@fsm.2002@yahoo.fr

286 Maroc Médical, tome 33 n°4, décembre 2013

L'étudiant clique sur le fichier PDF, et ce dernier s'ouvre immédiatement. Il est surtout utilisé pour les longs documents, auxquels on ne veut pas du changement.

c- vidéo :Les sciences cognitives ont bien mis en évidence l'importance de la visualisation des données à travers plusieurs études. L'information ¹²⁸est mieux reçue (+50%) quand on combine l'audio et le visuel. 90% de l'information transmise au cerveau est visuelle. Or, celui-ci serait traité 60000 fois plus rapidement que le texte. Enfin, le Dr. James McQuivey, chercheur à Forrester, affirme qu'une minute de vidéo équivaut à 1,8 millions de mots. L'apprenant maîtrise le langage des images avant le langage tout court. C'est pourquoi les vidéos éducatives sont un support privilégié pour enseigner les mots, apprendre la parole et la correspondance entre les signes et les choses. La puissance d'une communication visuelle, d'un discours illustré, a longtemps été ignorée.

Figure 9: Evaluation diagnostique, grille d'évaluation diagnostique de la réception de l'oral.



L'apprenant doit cliquer sur le paquet SCORM, une nouvelle fenêtre apparaît. La vidéo commence avec cercle à gauche qui montre (en pourcentage) la visualisation du document.

d- enregistrement audio :peuvent apporter un feedback immédiat à l'étudiant, or un retour rapide après une action est une des conditions de l'apprentissage. Un apprenant qui lit ou qui présente un exposé ne peut pas analyser sa prestation dans l'action car cela demande trop de ressources intellectuelles. Grâce à l'enregistrement, il pourra s'entendre et prendre le temps d'une auto-analyse ou d'une analysé différée.


¹²⁸<https://www.videotelling.fr/video-explicative-dessinee/la-video-pedagogique/video-educative/>

Figure 10 : Activité de l'oral, sous-séquence II, séquence III.

ORAL: Caractéristiques d'un bon gestionnaire

OBJECTIF: Repérer les caractéristiques d'un bon gestionnaire à partir d'un enregistrement audio.

CORPUS:



ACTIVITE 1 :

Ecoutez l'audio, puis essayer de repérer les principales qualités d'un bon gestionnaire, en faisant la différence entre les qualités de sa personne, puis de celle retombées sur l'équipe.

L'utilisation d'un document audio seul permet de développer la capacité auditive chez l'apprenant. Ainsi, cet exercice aiguisera son sens d'orthographe, d'écoute des nuances phonologiques, dictée, etc.

IV.1.8.2.chaine éditoriale

Elle peut être définie comme un procédé technologique et méthodologique, issu de la recherche en ingénierie documentaire. Elle consiste à réaliser un modèle de document, à assister les tâches de création du contenu et à automatiser leur mise en forme.

Les ressources pédagogiques construites consistent à agencer plusieurs médias : texte, image, graphique, audio, vidéo, animation, dans un but d'apprentissage, le tout dans une trame pédagogique didactique, que l'étudiant pourra assimiler et utiliser dans l'apprentissage du cours.

Ce procédé est principalement utilisé pour des formations à distance. C'est le cas pour notre étude, qui est disponible également à travers le site e-learning de la faculté Sidi Mohamed Ben Abdellah, sur le lien : <http://elearning.usmba.ac.ma/my/>

Voici quelques logiciels libres disponibles : [Scenari](#), [exelarning](#), [chainedit](#), etc.

Notre plate-forme est consultable sur le lien :

<http://elearning.usmba.ac.ma/course/view.php?id=70§ion=1>

IV.1.8.3. questions à choix multiples

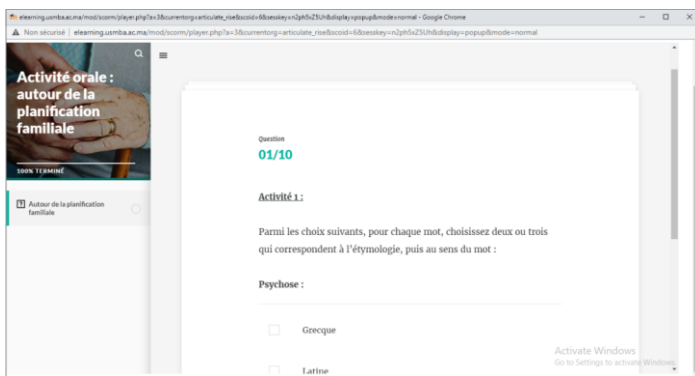
« Un QCM est une série de questions auxquelles « l'étudiant répond en opérant une sélection (au moins) parmi plusieurs solutions proposées, chacune étant jugée (par le constructeur de l'épreuve et par un consensus entre spécialistes) correcte ou incorrecte indépendamment de l'apprenant qui doit y répondre¹²⁹ »

Cette définition nous montre les modalités de cet exercice. Tout simplement, il s'agit d'un exercice composé de plusieurs questions. Pour chacune d'elles, l'évaluateur propose plusieurs choix de réponses, qui peuvent être hétérogènes ou homogènes, correctes ou fausses, ou parfois des réponses très similaires qui mettent l'évalué dans l'embarras du choix, appelée communément réponse piège.

Nous avons eu recours à ce type d'exercice durant l'élaboration de notre corpus d'étude. Qui de plus, est distanciel. Nous l'avons déposé grâce aux paquetages SCORM (que nous allons décrire dans).

Quand l'utilisateur clique sur le test, le paquetage SCORM se lance dans une fenêtre surgissant. L'apprenant peut ainsi répondre aux QCM. Le test affiche à la fin la note du test/10, le degré de complétude du test. En plus d'offrir la possibilité de refaire le test à volonté.

Figure 11: Paquetage SCORM-exemple QCM de l'activité de langue et de communication



¹²⁹Dieudonné LECLERQ, *La conception des Questions à Choix Multiple*. Bruxelles : Labor, 1986, p7.

IV.1.8.4.serious game

« Outil de formation, communication, simulation, en quelque sorte une déclinaison du jeu vidéo au service des professionnels », selon la définition du CERIMES.

Dans cette définition, nous relevons le caractère ludique de cet exercice. Dans l'optique de joindre l'utile à l'agréable, l'apprenant joue, en même temps qu'il comprend, apprend, améliore ses compétences.

Pour effectuer ce type d'exercice, on peut recourir aux TICE (vidéos interactives), ou des simulations, jeu de rôles,etc.

Dans notre corpus, enseigné exclusivement à distance, recourir à ce type d'exercice trouve sa place surtout dans l'activité de l'écrit et de l'oral. Où l'enseignant crée une situation problème, et demande à l'apprenant de créer des dialogues (jeu de rôles).

Figure 12: Exemple du jeu de rôles : activité de l'oral, sous-séquence I, séquence IV

E-learning USMBA
Le français médical

meriyem addad

Accueil > Mes cours > Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Fés-Dhar El Mehraz > FM > Séquence 4 : Interactions soignantes > Activité orale : la relève orale > Prévisualisation

NAVIGATION DU TEST

1
Terminer le test...
Prévisualiser à nouveau

Question 1
Pas encore répondu
Noté sur 1.00
Marquer la question
Modifier la question

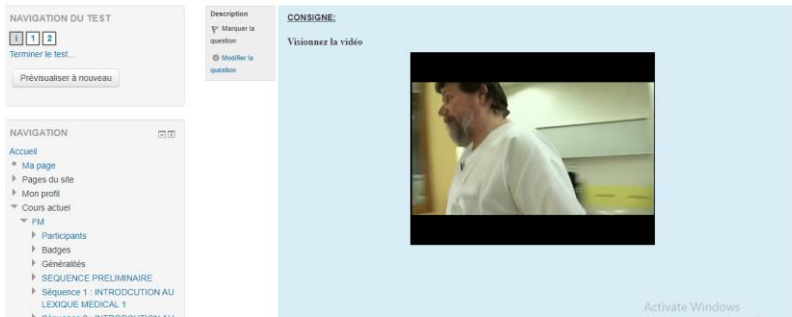
Consigne :
A partir du texte vu dans l'activité de lecture, réalisez un enregistrement vocal dans lequel vous passez la relève à un collègue en passant les informations suivantes :
-Madame Touria HADNI admise à 2cms PDE intacte, PCM, BCF positifs, à 2h du matin. A reçu l'injection spasfon en IM. Dossier déjà rempli.
-Madame Housnia LEFKIH admise à DC , PC Engagée, a accouché par voie basse d'un nouveau-né sexe féminin bien portante.
-Madame Nabila MOTAWAKIL, 22ans, primipare, est reçue pour hémorragie de la délivrance après un accouchement à domicile. Nous avons effectué le bilan et les premières mesures d'urgences ont été faits. Une transfusion sanguine est en cours.

Accueil
Ma page
Pages du site
Mon profil
Cours actuel
FM
Participants
Badges
Généralités
SÉQUENCE PRELIMINAIRE
Séquence 1 : INTRODUCTION AU LEXIQUE MEDICAL 1

Activate Windows
Go to Settings to activate Windows.

Un autre exemple, de l'usage de cet exercice dans l'activité de l'écrit ;

Figure 13: Exercice 1 de l'activité de l'écrit : sous-séquence I, séquence IV.



Il est question de visionner la vidéo, qui montre plusieurs patients vus au cours d'une garde au service des urgences dans un hôpital. La question suivante sera de rédiger une relève écrite, afin d'assurer la passation de consignes à l'équipe qui prendra la relève.

Figure 14: Activité de l'oral, sous-séquence II, séquence I.

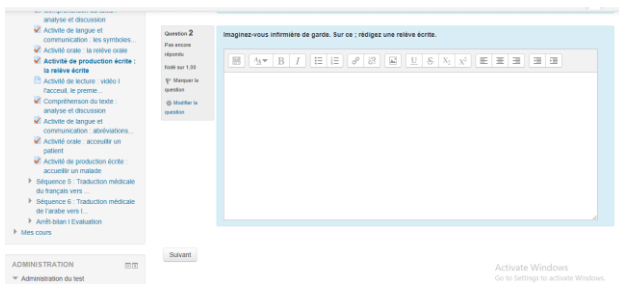


Figure 15: Question 2 de l'activité de l'écrit, sous-séquence I, séquence IV.

ORAL :Autour du lexique médical

OBJECTIF: Mots croisés s'initier au lexique médical

ACTIVITE 1 :

Mots croisés :

Remplissez les mots croisés suivants, en vous inspirant de ce qui a été étudié précédemment.



IV.1.8.5.autres(paquetages SCORM)

SCORM est l'abrégié de Shareable Content Object Reference Model (partage de contenu par l'utilisation d'un modèle de données défini). Un paquet SCORM, quant à lui, peut être défini comme un fichier XML contenant toutes les informations nécessaires au transfert de supports pédagogiques vers une plateforme LMS (Learning Management System) répondant à la norme SCORM.

Ce paquet définit une manière particulière de construire les plateformes LMS et les contenus pédagogiques afin qu'ils puissent être partagés avec les autres systèmes à la norme SCORM. C'est plus ou moins le fichier ZIP des LMS.

Dans la conception de notre cours, nous avons eu recours au paquet SCORM pour plusieurs raisons :

- Facilités d'y déposer tous les QCM de manière agréable,
- Présentation agréable et harmonieuse des TICE, surtout les vidéos et les longs textes.
- Une diminution de la charge visuelle du texte, surtout quand il s'agit de longs textes ou articles,
- La progression de la lecture d'un document est affichée à gauche, avec un pourcentage ;
- A la fin d'un test, le paquet affiche à l'évaluer le score obtenu, et offre la possibilité de refaire le test.

IV.1.9.thèmes

Le thème, (nom masculin), du grec *thema*, du latin *thema*, veut dire ce qui est proposé. Autrement dit, le Sujet, idée sur lesquels portent une réflexion, un discours, une œuvre, autour desquels s'organise une action. Dans le domaine didactique, il s'agit du sujet auquel tourne une (ou plusieurs) séquence(s). Ceci dit, un thème peut s'étaler sur une ou plusieurs séquences, selon la vision de l'enseignant, le besoin de l'étudiant et l'étendue du sujet.

Dans notre thèse, nous avons appliqué ce principe, ainsi, nous avons procédé comme suit :

Une séquence préliminaire : durant laquelle il n'y avait pas de thème précis, un avant-goût du cours à venir, un test de réception des étudiants à l'épreuve de l'expérimentation ;

Durant la première période, on retrouve les thèmes suivants :

- Séquence I : introduction au lexique médical I
- Séquence II : introduction au lexique médical II

Il s'agit dans ces deux séquences de préparer les étudiants en leur donnant aux apprenants les principaux outils de langue, de méthodologie d'appréhension du mot médical, afin de bien s'approprier ses subtilités

- Séquence III : gestion médicale : thème relativement simple, ne demande pas des mots très techniques, mais qui reste quand même important dans l'exercice de la future profession.
- Séquence IV : dialogues médicaux : thème à connotation surtout orale, qui permettra aux étudiants, au terme de cette séquence, de communiquer clairement et correctement dans des situations de communications. Dans ce cours, nous avons sélectionné celles d'usage les plus courants.
- Séquence V et VI : les correspondances. Nous avons étalé ce thème sur deux séquences, car il existe divers types, qui demandent de mettre l'accent sur les caractéristiques de ces interactions, et de s'assurer du transfert des compétences chez les apprenants.

Quant à la deuxième séquence, nous passons aux thèmes suivants :

Durant cette période, nous avons jugé que le niveau des apprenants est en hausse (à travers les résultats de l'évaluation de fin de la première période). Ainsi, une progression thématique est souhaitable.

- Séquence I : le courrier administratif : ce thème a été choisi suite à la proposition des enseignants de l'institut. Elles ont jugé que ce thème n'existe pas dans le parcours de

formation. Pourtant, le futur exerçant se retrouve, dès son recrutement, face aux multiples courriers administratifs, qu'il doit lire, comprendre, interpréter, et éventuellement appliquer ou répondre.

- Séquence II et III : la terminologie médicale : vu que ce thème est assez vaste, nous lui avons consacré deux séquences, afin de pallier au besoin exprimé par les étudiantes et les enseignants. Retenir la terminologie « contextualisée » dans un dialogue, un texte, un reportage diffère d'un apprentissage dénudé de sens. C'est ce que nous avons essayé d'éviter dans ce corpus, d'aiguiser la curiosité de l'apprenant, en mettant l'apprentissage de la terminologie dans différentes situations d'apprentissage.
- Séquence IV : les interactions soignantes : thème à connotation orale aussi, qui permettra de développer la compréhension de dialogues émis durant des situations professionnelles, d'acquérir les différentes structures et tournures phrastiques, de développer une communication efficace et efficiente.
- Séquence V : traduction de l'arabe vers le français
- Séquence VI : traduction du français vers l'arabe

Ces deux derniers thèmes relèvent de la compétence de communication définie par le CECRL, dans laquelle il est question de rendre compte de l'aspect interculturel du cours, de développer un seuil minimal chez l'apprenant de lire, traduire des textes du français médical vers l'arabe et vice-versa. Cette compétence est l'indice révélateur d'une bonne acquisition de principales spécificités de la langue médicale.

IV.1.10. importance des couleurs dans le matériel didactique

Les techniques d'apprentissage moderne qui est lié au cadre professionnel proposé pour la formation. Ainsi, Lusher¹³⁰ a prouvé à travers une série d'expérimentations et d'études psychologiques que l'environnement d'apprentissage regorge d'éléments qu'on ne soupçonnait pas, responsables de troubles ou de blocages à l'acte d'enseignement-apprentissage.

En effet, la vision joue un rôle inédit dans notre environnement. C'est elle en effet qui détermine le système de perception de cet environnement. Autrement dit, la vision peut agir sur l'appréciation de ce qui nous entoure, elle peut même influencer nos relations, *« puisqu'une couleur peut provoquer des réactions d'ordre physique, psychologique ou émotionnel. L'absence ou la présence d'une couleur donnée peut donc avoir des*

¹³⁰Max Lüscher est un psychologue et philosophe suisse né le 9 septembre 1923 à Bâle, considéré le père de la psychologie des couleurs.

conséquences sur notre comportement et, partant, sur l'apprentissage¹³¹ », renchérit M. Mario Barros dans son article. Voici, ci-après un tableau récapitulatif des représentations de chaque couleur :

Figure 16 : Interprétation des couleurs selon Lusher.

GRIS	BLEU	VERT	ROUGE
Introversion	Calme	Tension	Force de caractère
Tension	Relaxation	Fermeté	Volonté de réussir
Isolement	Sécurité	Résistance	Expérience
Participation	Loyauté	au changement	Vitalité
Maîtrise de soi	Empathie	Possessivité	Compétence
JAUNE	VIOLET	BRUN	NOIR
Suggestion	Identification	Sens	Extinction
Relaxation	Intuition	Sécurité	Négativité
Expansion	Mysticisme	Esprit grégaire	Renonciation
Souplesse	Irresponsabilité	Homogénéité	Protestation
Légèreté	Manque de	Défenseur	Révolution
Développement	maturité	du foyer	
	Insécurité	et de la famille	

Ceci dit, il est primordial de tenir compte des couleurs utilisées dans la conception d'un cours, manuel ou livre. D'autant plus que c'est à visée didactique.

Dans notre corpus, nous avons utilisé une couleur pour chaque nouvelle séquence, pour marquer un repère mental chez l'apprenant. De même pour les encadrés intitulés « je retiens ». Ceux-ci sont colorés en bleu, marquant une certaine pause, de lecture, d'appropriation et de fixation des acquis d'une leçon.

IV.1.11.l'approche actionnelle

« Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y

¹³¹Mario Barros BECERRA, in « *psychologie des couleurs : créez un cadre favorable à la formation* », Blog, Formation-Emploi, Sciences-Technologies, 12 août 2009, consultée en ligne : <https://www.jobalternative.net/psychologie-des-couleurs-creez-un-cadre-favorable-a-la-formation/> le 28/04/2021.

compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. L'enjeu est de rendre les élèves aptes à agir avec la langue dans des situations quasi-authentiques. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève. »¹³²

L'approche actionnelle, appelée aussi approche par tâches, visualise l'apprenant comme un acteur social, dans la mesure où, il n'apprend pas à communiquer seulement pour parler avec l'autre, mais pour **agir** avec l'autre. D'où la notion d'action et de tâche.

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé¹³³ »

L'apprenant sera amené tout au long du cours à s'entraîner au moyen d'activités lui permettant d'acquérir les outils langagiers et culturels dont il aura besoin. En travaillant à la réalisation d'une tâche, la langue sera utilisée comme outil de communication et confèrera ainsi une dimension authentique à la situation d'apprentissage.

Dans notre corpus, au fil des séquences, l'apprenant sera confronté aux différents exercices qui lui confèreront la compétence communicationnelle (que nous allons développer VI.1.10). A travers laquelle il aboutira à la tâche finale, à savoir la maîtrise du français médical, et être capable de l'utiliser dans toute fin professionnelle.

IV.1.12.compétence de la communication

La définition de la compétence de la communication rend compte de plusieurs niveaux de la maîtrise¹³⁴, allant du niveau A1 au niveau C2, selon le CECRL, à savoir :

- La composante linguistique

¹³² Adapté par le GT LV 78 à partir d'un document d'Amandine Belleville – Professeure d'anglais au collège Pierre et Marie Curie – Dreux, « **fiche didactique : la perspective actionnelle** ». Disponible en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf

¹³³ CECRL, p 16

¹³⁴ <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

L'individu ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Il peut viser des niveaux de maîtrise spécifiques dans différentes langues. Cet apprentissage du plurilinguisme amène une compétence interculturelle (expérience de l'altérité, mise en perspective de sa propre culture, et relativisation de son point de vue).

.....
.....
.....
4- Vous êtes la sage-femme de garde, informez la femme sur le pronostic posé par le médecin et la nécessité d'une césarienne, expliquez le déroulement et les informations nécessaires en arabe dialectal dans un enregistrement audio.

5- Vous avez terminé la garde. Votre collègue vient prendre la relève. Relevez les éléments de passation de consigne possibles, par ordre de priorité.

.....
.....
.....

Figure 17 : Exercice tiré de l'évaluation sommative

Le développement de cette compétence demande une maîtrise des deux langues, ainsi que leurs systèmes culturels respectifs.

- La composante sociolinguistique : (très proche de la compétence socio-culturelle) est à prendre en compte car la langue, dans ce qu'on en fait, est un phénomène social. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents.
- La composante pragmatique : renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation (voir approche actionnelle chapitre.....).

IV.1.13.adéquation au CECRL

Le cours proposé est en conformité avec les recommandations du CECRL qui détermine les compétences à maîtriser par l'étudiant (niveau B2). Le tableau suivant dresse la récurrence de ces compétences, et nous permettra de voir que toutes ces compétences sont abordées tout au long du manuel.

Figure 18 : compétences requises par le CERCL dans notre corpus

Dossiers	Introduction au Lexique Médical I	Introduction au Lexique Médical II	Gestion Médicale	Dialogues Médicaux	Correspondances Médicaux I	Correspondances Médicaux II
Compétences						
Les compétences de réception (niveau B2)						
Compréhension orale	+	+	+	+	+	+
Compréhension écrite	+	+	+	+	+	+
Les compétences de production (niveau B2)						
Production orale		+		+	+	
Production écrite	+	+	+	+	+	+
Les compétences communicatives langagières (niveau B2)						
Compétences	+	+	+	+	+	+

Linguistiques						
Compétences Grammaticales	+	+	+	+	+	+
Compétences Sémantiques	+	+	+	+	+	+
Compétences orthographiques	+	+	+	+	+	+
Compétences Sociolinguistiques			+		+	

Dossiers Compétences	Courrier administratif	Terminologi e médicale I	Terminologie médicale II	Interactions soignantes	Traduction de l'arabe vers le français	Traduction du français vers l'arabe	
Les compétences de réception (niveau B2)							
Compréhension orale	+	+	+	+		+	+
Compréhension écrite	+	+	+	+		+	+
Les compétences de production (niveau B2)							
Production orale	+	+	+	+		+	+
Production écrite	+	+	+	+		+	+
Les compétences communicatives langagières (niveau B2)							
Compétences Linguistiques	+	+	+	+		+	+
Compétences Grammaticales	+	+	+	+	+		+

Compétences Sémantiques	+		+		+	
Compétences orthographiques	+		+		+	
Compétences Sociolinguistiques	+	+	+	+	+	+

IV.1.14.autres caractéristiques du cours

Équilibre culturel : nous avons pris en considération, lors de la conception, des exigences de la réalité culturelle chez nos apprenants. En effet, le manuel présente équitablement des mises en situation des deux sexes (dans le respect de l'approche genre) ; des deux sphères géographiques (le milieu urbain et le milieu rural), et des différentes couches sociales.

Figure 19: Activité de lecture, sous-séquence I , séquence II, période II.

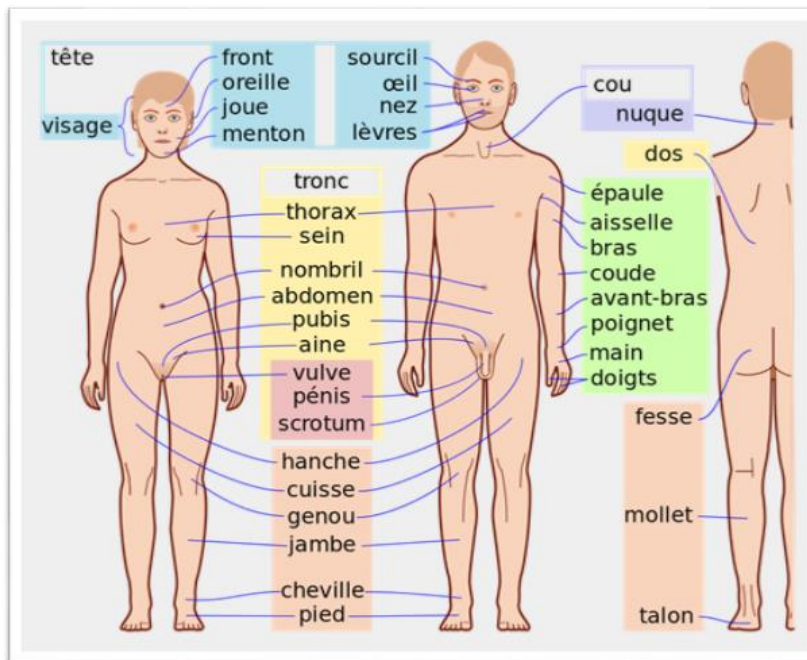


Image : principaux organes du corps humain de face et de dos homme et femme.

- Contextualisation des savoirs : les exercices du manuel évoquent des situations auxquelles l'apprenant est fortement susceptible de confronter. Ce type d'expérience pédagogique donne un sens aux apprentissages et les rend plus significatifs pour l'apprenant. Cette dimension est très importante et nous allons la décrire dans l'évaluation des résultats, elle permet à l'apprenant de décontextualiser le savoir, puis le remettre en situation selon le contexte. Cette opération, faite sciemment à multiples reprises, permet une meilleure appropriation du savoir et par conséquent, un meilleur transfert des connaissances et la mise en application sur le terrain, en pratique.

Activité de production écrite :

Activité 1 :

Rédigez une note de service en vous basant sur les informations suivantes :

Mademoiselle karima khattabi sera affectée au niveau de la Maison d'accouchement X. elle devra venir à la délégation munie de sa CIN et se présenter au niveau des ressources humaines pour reprendre son service au plus tard le 10/11/2018.

Activité 2 :

Rédigez un bon de commande pour la pharmacie de l'hôpital local X :

- Aciclovir Mylan 250MG, 50 boîtes (boîte= 5flacons de 10ml)
- ACLAV 1 G / 125 MG, Poudre pour suspension buvable 100Boîtes de 12
- ACUPAN 20 MG, Solution injectable 50 Boîtes de 5 Ampoules de 2 ml
- ADRENALINE 0,50 MG, Ampoule injectable 100 Boîtes de 100 ampoules de 1 ml
- ZYRDOL 500 MG / 100 ML, Solution Injectable 20 Flacons de 100 ml
- ZOMETA 4 mg, Poudre pour perfusion en flacon de 10 ml 100 Boîtes de 1
- XYLOROLLAND AVEC ADRENALINE 36 mg / 0,04086 mg, Solution pour usage parenteral
100 Boîtes de 50 cartouches de 1,8 ml
- VITAMINE D3 B.O.N. 200 000 UI / ML, Solution injectable IM et buvable
100 Boîtes unitaires : ampoule de 1 ml injectable et buvable
- VOGALENE 10 mg / 1ml, Solution Injectable 100 Boîtes de 10
- TRIACEPHINE PHARMA 5 500 mg (IV), Poudre pour solution injectable
100 Flacons de poudre et 100 ampoules de solvant

- Activités individuelles : nous demandons à l'apprenant de faire les exercices individuellement, car ceci favorise son implication dans le processus de l'apprentissage. D'un côté, il le pousse à agir de manière à le rapprocher du comportement final et lui permet de tester sa maîtrise et son progrès dans l'acte de l'apprentissage, d'un autre côté, ceci permet à l'enseignant de vérifier que l'apprentissage a bien eu lieu.
- Variétés d'exercices : on propose beaucoup d'activités ; à savoir travaux pratiques, jeux, enquêtes, observations, réalisation de projets, rapports, résumés, note de service, fiche de lecture, etc.

- Equilibre pédagogique :

« Les équilibres qu'il est nécessaire de respecter pour tenir compte de la variété des personnalités et des sensibilités des apprenants, ainsi que la variété des simulations nécessaires à leur développement dans le cadre d'une action pédagogique »¹³⁵

Afin de respecter les équilibres pédagogiques, nous avons respecté un certain nombre de critères :

- a- Respect entre l'acquisition du savoir-reproduire, de savoir-faire et savoir être. Ceci est assuré à travers l'utilisation de verbes dans les consignes. ainsi, pour la restitution des savoirs (rappeler) ; pour les savoir-faire (transformer), et pour le savoir-être (se présenter)
- b- Respect de l'équilibre entre les apports d'information et les activités développant chez l'étudiant la capacité d'apprendre entre les activités s'inscrivent dans le quotidien de la vie (activités fonctionnelles ; exemple : activité de langue et de communication), et les activités qui lui permettent de mener à bien des activités d'ordre professionnel (activités structurelles ; exemple : activité de rédiger une note de service ou un bon de commande pour produits contraceptifs).

- Le texte respecte la cohérence formelle : en effet, nous avons évité toute contradiction dans les connaissances, les définitions.... on respecte la terminologie et les symboles admis par le API, une conformité entre le découpage de l'ouvrage et la table de matières, nous avons élaboré la même logique, la structure en divisions, sous-divisions, rubriques, paragraphes,....etc.
- Facilitateurs techniques : nous avons mis à la disposition de l'apprenant des facilitateurs techniques qui permettront d'accéder facilement à l'information : table de matières, index des annexes...etc.
- Facilitateurs pédagogiques : peuvent fournir une aide à l'apprentissage, comme la préface, les encadrés '**je retiens** ', les différentes abréviations, l'étymologie et la signification des différentes racines....etc.
- Une bonne disposition de la mise en page : la lisibilité de la mise en page tient compte de la manière avec laquelle ces savoirs ont été présentés, dont l'optique de faciliter l'accès à l'apprenant. Ceci a été assuré grâce à :
 - a- Bien disposer les blancs, en évitant la surcharge, les renvois, les logos...etc.
 - b- Une police de caractère qui favorise une lecture reposante ;
 - c- Les titres sont marqués avec une police et couleur différente ;

¹³⁵François Marie GERARD, Xavier ROEGIERS, *des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Université, 2009, p175.

- d- Tous les titres sont à gauche, vu que la langue française se lit de gauche à droite ;
- e- Le type des illustrations sont sélectionnées pour attirer l'attention de l'apprenant.
- f- Ranger les exercices par ordre de difficulté croissante : ainsi, l'ordre de difficulté des exercices proposés dans le corpus est proche de la taxinomie de Tirtiaux ¹³⁶: *reproduire, reconnaître, ajuster, appliquer, achever l'initiative, imiter et inventer.*
- g- Rédaction des consignes : lorsque l'activité est demandée à l'apprenant, une consigne est formulée en utilisant un verbe d'action exprimant un comportement véritable. Ainsi, nous précisons les supports dont l'apprenant peut s'en servir, on rédige une consigne courte, directe et contenant toute l'information nécessaire, et nous varions les consignes tout au long de l'activité afin d'assurer une variété et une complémentarité pédagogique suffisante et efficace.
- h- L'intégration : le manuel propose des activités aidant les apprenants à l'appropriation et l'intégration des apprentissages, à travers la métacognition¹³⁷. En effet, nous créons des situations proches du vécu de l'apprenant, et, à la fin de chaque séquence, un travail est proposé qui permet la synthèse, projet, qui fait écho chez lui comme situation susceptible d'être vécue durant le futur exercice de la profession.

IV.2.Description d'une séquence-type

« Ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement »¹³⁸.

Ainsi, nous déduisons qu'une séquence didactique a pour but de faire acquérir à un apprenant un ensemble de compétences, de performances, permettant d'atteindre un objectif, fixé auparavant. Cet objectif peut être atteint à travers un nombre prédéfini de séances d'apprentissages. Notons bien qu'une séquence didactique peut-être conçu d'une ou de plusieurs séances. Le caractère de l'apprentissage, continu ou discontinu, est fixé selon la disponibilité de l'enseignant, des apprenants, et des objectifs opérationnels. La durée d'une séance est largement débattue, peut varier de 45min allant jusqu'à 3h.

Notre corpus est composé de 12 séquences. Disposées de la même manière, nous nous contenterons de décrire une séquence type. Il s'agit de la séquence III, dont le thème est la gestion médicale.

¹³⁶ Suggéré par l'UNESCO dans son guide pour l'analyse et la révision des manuels : *guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels*.

¹³⁷ La métacognition est la réflexion que l'apprenant peut (devrait) être amené à réaliser sur la prise de conscience du travail d'appropriation de la matière.

¹³⁸ *Terminologie de l'éducation* - BOEN n°35 - 17-09-1992

Tableau 12: séquence III période I.

Séquence III : GESTION MEDICALE	
SOUS SEQUENCE I : Vocabulaire de la gestion en médecine	
LECTURE	Article « prise en compte des ressources humaines et matérielles dans la gestion du bloc opératoire : état de l'art »
LANGUE & COMMUNICATION	Synonymes/antonymes
ORAL	Exprimer l'opinion
ECRIT	Rédiger une observation clinique
SOUS SEQUENCE II : Maîtriser le langage gestionnaire	
LECTURE	Article « contrôle de la gestion »
LANGUE & COMMUNICATION	Lexique de la gestion médicale
ORAL	Caractéristiques d'un bon gestionnaire
ECRIT	Rédiger une fiche de stock

La séquence est subdivisée en 2 sous-séquences. Chacune d'elle a un objectif général prédéfini.

Sous séquence I : s'initier au vocabulaire de la gestion médicale ; à travers quatre leçons qui représentent les quatre champs de compétences précédemment décrites du CECRL. Elles correspondent à :

- Compréhension de l'écrit= activité de lecture ;
- Compréhension de l'oral= activité de langue et de communication ;
- Expression de l'écrit= activité de l'écrit ;
- Et expression de l'oral= activité de l'oral.
- La communication : Ces activités de communication langagière peuvent relever de :
 - La réception : écouter, lire
 - La production : s'exprimer oralement en continu, écrire
 - L'interaction : prendre part à une conversation
 - La médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation)

Ainsi réparties, chaque leçon ou séance d'apprentissage a un son propre objectif.

Prenons l'exemple de cette séquence :

Le thème de la séquence c'est la gestion médicale. Ce thème peut englober plusieurs concepts, à savoir l'organisation du temps, des activités, des tâches, la gestion des produits pharmaceutiques, d'un stock, des conflits interpersonnels...

Ainsi, nous avons choisi des sous-thématiques les plus utilisées dans le domaine, dont les apprenants auront à faire, à résoudre durant leur futur parcours professionnel.

IV.2.1. Activité de lecture

Savoir lire, selon Isabelle LEGAY¹³⁹, est « *un enjeu scolaire et social essentiel pour tous* ». Alain Bentolila¹⁴⁰ renchérit et expliquant que « *savoir lire c'est d'être capable de comprendre mentalement un texte lu, de l'énoncer à haute voix, en le comprenant et en le paraphrasant si nécessaire avec ses propres mots* ».

Il en ressort, développer ou faire acquérir à l'apprenant la compétence de lire, peut être perçue à travers le repérage d'indices textuels, le développement d'hypothèses de lecture, être capable de les confirmer ou de les infirmer.

Afin de contextualiser la situation de nos apprenants, qui veulent **du** français, et non pas le français général. Ceci dit, l'apprenant dans cet apprentissage est désireux d'apprendre des textes qui relèvent du domaine, articles, dictionnaires, débats,... etc. et non pas un récit ou une recette. cela va de soi pour affirmer que l'analyse diffère selon le type du texte, ainsi que l'objectif à atteindre.

- Pour cette séance de lecture, nous avons choisi l'article « **prise en compte des ressources humaines et matérielles dans la gestion du bloc opératoire : état de l'art** ». Tiré de la référence : HANSET Arnaud, MESKENS Nadine, ROUX Olivier, DUVIVIER David Louvain School of Management & Facultés Universitaires Catholiques de Mons, 151 Chaussée de Binche, B7000 Mons, Belgique, {arnaud.hanset,nadine.meskens,olivier.roux}@fucam.ac.be 2 Laboratoire d'Informatique du Littoral, 50 rue Ferdinand Buisson, BP 719, F62228 Calais Cedex – France, david.duvivier@lil.univ-littoral.fr.

L'objectif de cette activité est fixé à lire et comprendre le lexique de la gestion. Le texte a été choisi car, en plus d'être riche en lexique de la gestion, est un article scientifique académique. Donc l'apprenant peut s'enrichir tout en apprenant également la structure et la méthodologie d'un article médical.

¹³⁹Groupe ECOUEN, *Former des enfants lecteurs*, tome 1

¹⁴⁰idem

Ainsi, toute activité de lecture est subdivisée en deux étapes :

IV.2.1.1 La compréhension de l'écrit

Durant cette activité, l'apprenant est demandé à répondre à des questions directes :

Par exemple :

- La reformulation ou la nature du titre ;
- Chercher des synonymes et antonymes de mots qui relèvent de la thématique (gestion, ordonnancement, planification...etc)
- Définir la nature du texte, est ce qu'il s'agit d'un article, d'un résumé, d'un récit...etc.

le but de cette étape étant la compréhension linéaire du contenu.

IV.2.1.2. Analyse et discussion

L'apprenant passe à cette étape après avoir compris le sens direct du texte, nous passons alors à interroger le texte afin de s'en approprier (lecture approfondie). Il faudra alors développer une réflexion sur :

- Le plan adopté par l'auteur : afin de dégager la structure formelle du texte ;
- Dégager la problématique du texte (s'il y en a).
- L'idée générale du texte : cette question permet à l'enseignant si l'apprenant a bien compris le sens en paraphrasant l'auteur ;
- Les idées de chaque paragraphe (selon la structure du texte étudié) : cette étape permet à l'apprenant de 'découper', 'fragmenter' les unités de sens dans le texte.
- Autres questions : relèvent du contenu du texte afin de vérifier la compréhension. Par exemple dans cette activité, il s'agit de recenser les problèmes rencontrés au niveau du bloc opératoire, de classer les solutions proposées par l'(les) auteur(s)...etc.
- Proposer un résumé, ou dans ce cas, vérifier si le résumé est fidèle au texte :

2. Est-ce que le texte s'inscrit dans les limites de ce qui a été déclaré dans le résumé et le titre ? justifiez votre réponse ?

- Oui
 Non.

IV.2.2.activité de langue

Partons de la définition des situations d'usage d'une langue formulée dans le CECRL: ce sont des situations où les individus et les acteurs sociaux

« mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer¹⁴¹»

Les mots en caractères gras sont d'origine.

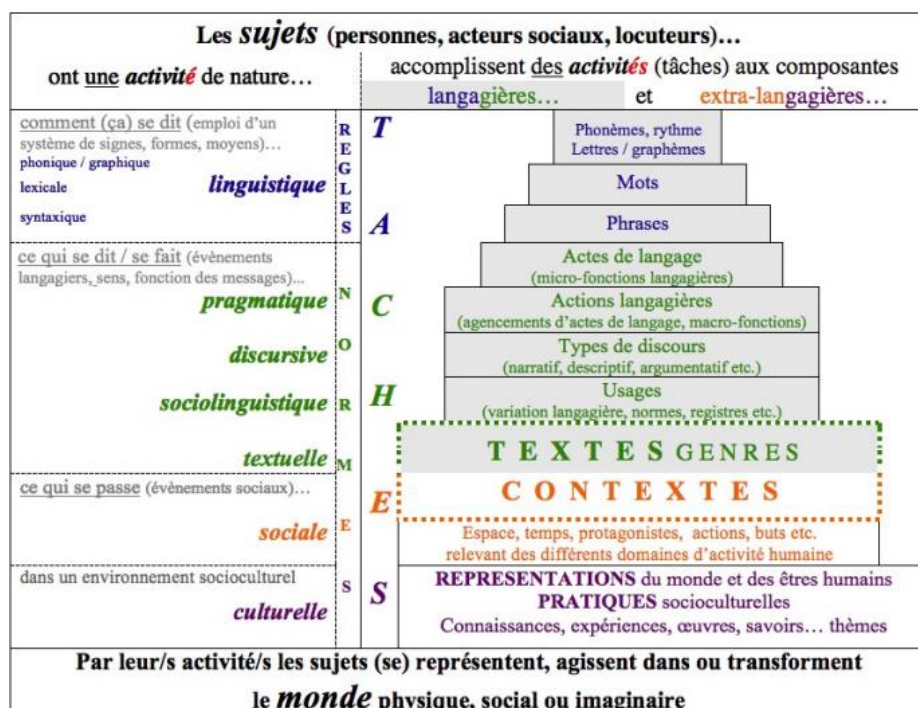
Cette définition fournie par le CECRL permet de dégager les aspects suivants :

- La nature de l'activité langagière : le traitement de textes en réception et en production
- Les produits de l'activité langagière : les textes
- Le contenu ou l'objet des textes : des thèmes relevant de différents domaines de l'activité humaine
- Les circonstances des activités langagières : les contextes, qui déterminent des conditions et des contraintes
- La fonction des activités langagières : la réalisation de tâches
- Leurs conditions de possibilité : l'existence ou l'acquisition de compétences permettant de réaliser les activités
- Leurs conditions d'efficacité : la mise en œuvre de stratégies appropriées.

Afin d'illustrer concrètement ce qui relève de l'activité langagière, nous nous référons à la figure suivante :

¹⁴¹ CECRL, p15.

Figure 20: sujets et nature des activités langagières¹⁴²



La figure ci-dessus recense la nature et les sujets appartenant ou décrivant les activités langagières. En d'autres mots, ce sont les outils permettant l'appropriation de la langue.

C'est sur ce concept que nous avons construit les activités de langue et de communication de notre corpus.

L'activité de la séquence III, sous-séquence I correspond aux synonymes et aux antonymes.

L'objectif fixé pour cette leçon est d'identifier et utiliser correctement les synonymes et les antonymes dans le lexique médical.

¹⁴²« *Qu'est-ce que l'activité langagière ?* » Extrait du DEFILANGUES, 4janvier 2017, consultée sur le lien : <http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article18>, p 9

Etant donné que la leçon synonymie/antonymie fait partie des leçons du programme du français, nous nous attelons directement à l'appropriation du lexique de spécialité, donc les synonymes/antonymes qui relèvent du domaine médical.

Plusieurs exercices peuvent être proposés dans ce sens, mais, vu la nature la disposition du cours en ligne, il fallait choisir des exercices à choix multiples, à cross-match, ou un texte à trous...etc.

Exemple :

Figure 21 : Exercice 1, Activité de langue, sous-séquence I, séquence III

ACTIVITE 1:

1. Reliez chaque terme avec son synonyme:

<u>Anti-hypertenseur:</u>	Réadaptation
<u>Anti-mycotique:</u>	Suspicion
<u>anti-psychothique</u>	Anti-hypertensif
Neuroleptique;	<u>Anti-fongique</u>
Appariement;	Dislocation
Sarrau	<u>cross-match</u>
Bouchée congestive	<u>blushing</u>
Interrogatoire	Blouse
Intervention	Surveillance
Luxation	Anamnèse
Monitoring	Urographie
Provisoire	Procédure
<u>Pyélographie</u>	<u>préemptif</u>
Réhabilitation	Doute

Figure 22 : Exercice 2, activité de langue, sous-séquence II, séquence III

2. Pour chacun de ces termes; trouvez le synonymes et l'antonyme correspondant:

Terme	Synonyme	Antonyme
Naissance		
Décès		
Avortement		
Menstruation		
femme féconde		
accouchement		
bébé mature		
accouchement normal		
Souffrance		
Santé		

Ainsi, nous choisissons des mots, des thèmes qui sont les plus proches du domaine d'exercice des sages-femmes étudiantes. Ces thèmes ont été choisis après concertation avec le directeur et les enseignantes de l'institut. Elles diffèrent entre les thèmes génériques vues durant la première année : anatomie, microbiologie, pharmacologie, gestion....etc. et les thèmes de sous-spécialité, à savoir : la gynécologie, l'obstétrique, l'anatomie gynéco-obstétricale, les grossesses à risque, le transfert...etc

Nous partons du postulat que l'appropriation du lexique technique propres au domaine, et sa contextualisation dans des activités permet une meilleure performance chez l'apprenant.

Par conséquent, la graduation que nous avons suivi dans notre corpus, c'est d'apprendre du lexique dans l'activité de lecture, de la langue dans l'activité de langue et de communication, et puis d'en faire usage durant l'activité de langue et de l'écrit, comme nous allons voir par la suite.

IV.2.3. Activité de l'oral

« On le voit, la grande absente des programmes est la pratique de l'oral social. Cet oral est pourtant enseigné par nos collègues de FLE/FLS avec, en particulier, le recours aux simulations. À partir du collège (et souvent, de facto, dès l'élémentaire), l'objectif essentiel est la pratique de l'écrit. Pourtant, la recherche dans les champs de l'anthropologie et des sciences cognitives nous enseigne que l'oral est aussi un mode de pensée et d'apprentissage efficient auquel il conviendrait d'accorder beaucoup plus d'importance. »¹⁴³

A partir de cette citation tirée du guide TICE pour le professeur du français, nous pouvons constater sa place négligée auparavant dans l'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous lui avons accordé une place importante dans notre corpus. Nous nous référons au CECRL pour concrétiser la nature des exercices proposées dans cette activité :

Le tableau ci-dessous résume l'approche du CECR concernant la compréhension de l'oral, de l'écrit et les stratégies de réception.

Tableau 13 : compréhension de l'oral et de l'écrit, leurs stratégies de réception¹⁴⁴

Réception orale (écoute)	Réception visuelle (lecture)	Stratégies de réception
L'utilisateur de la langue, en tant qu'auditeur, reçoit et traite un message parlé	L'utilisateur de la langue, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un	L'utilisateur de la langue identifie le contexte et la connaissance du monde qui

¹⁴³ Guide TICE pour les professeurs du français, CNDP-CRDP, repères pour agir, Web lettres coédition, disponible sur le lien : <http://www.cndp.fr/collection/rpa/disciplines-competences/guidefr/accueil.php>

¹⁴⁴ « **Compréhension de l'oral et de l'écrit – vers une définition des constructs** », Consultée en ligne : <https://rm.coe.int/16806fba33>

produit par un/plusieurs locuteur(s).	ou plusieurs auteur(s).	lui est attachée, activant la mise en œuvre du processus de ce que l'on considère être le schéma approprié.
Exemples d'activités d'écoute : <ul style="list-style-type: none"> • écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.) ; • fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma) ; • être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.) ; • surprendre une conversation, etc. 	Exemples d'activités de lecture : <ul style="list-style-type: none"> • lire pour s'orienter ; • lire pour s'informer, par exemple en utilisant des ouvrages de référence ; • lire et suivre des instructions ; • lire pour le plaisir. 	Exemples de stratégies de réception : <ul style="list-style-type: none"> . Planification : cadrer (choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, créer des attentes) ; . Exécution : identifier des indices et en tirer une déduction ; . Evaluation : vérifier des hypothèses : apparier les indices et le schéma ; . Remédiation : réviser les hypothèses s'il y a lieu.
Dans chacun de ces cas, l'utilisateur peut écouter afin de comprendre : <ul style="list-style-type: none"> • l'information globale ; • une information particulière ; • une information détaillée ; • l'implicite du discours, etc. 	L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre : <ul style="list-style-type: none"> • l'information globale ; • une information particulière ; • une information détaillée ; • l'implicite du discours, etc. Des échelles sont proposées pour illustrer les activités	Le CECR propose une échelle intitulée « Reconnaître des indices et faire des déductions » (oral et écrit)

Des échelles sont proposées pour illustrer les activités suivantes :	suivantes :	
<ul style="list-style-type: none"> • comprendre l'oral en général ; • comprendre une interaction entre locuteurs natifs ; • comprendre en tant ; • comprendre des annonces et instructions orales • comprendre des émissions de radio et des enregistrements. 	<ul style="list-style-type: none"> • comprendre la correspondance ; • lire pour s'orienter; • lire pour s'informer et discuter ; • lire des instructions. 	

Ce tableau résume l'approche du CECRL concernant la compréhension de l'écrit, de l'oral ainsi que leurs stratégies de réception.

Tenant compte de la nature d'enseignement de notre corpus, qui est à distance, nous avons eu recours à plusieurs enregistrements audio-visuels, permettant de développer cette capacité de comprendre l'oral et le transférer par la suite, à l'écrit.

Prenons l'exemple toujours de la séquence III sous-séquence I, nous la leçon de cette activité est intitulée « exprimer l'opinion », dont l'objectif est d'exprimer l'option en utilisant les verbes d'opinion.

Durant l'exercice de la profession médicale ou paramédicale, l'apprenant sera appelé à donner son avis, son opinion concernant un patient, un médicament, une étude de cas,...etc.

Figure 23 : Exercice 2, activité de l'oral, sous-séquence I, séquence III

ACTIVITE 2 :

Reliez le verbe d'opinion avec la suite convenable :

Verbes d'opinion	Suite qui convient
-Je suis sûr que -Il me semble que -Je pense que -A mon avis -Je crois que	-Le noir lui va bien -Il réussira -Il guérira -Tu as raison -La question est difficile.

SEQUENCE III
SOUS SEQUENCE I

• GESTION MEDICALE
• VOCABULAIRE DE LA GESTION EN MÉDECINE

Figure 24: Exercice 3, activité de l'oral, sous-séquence II, séquence III

ACTIVITE 3 :

Soulignez les verbes d'opinion :

- | | |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|
| -Je suis persuadé que tu as raison. | -Je prends ces paires de gants. |
| -Je suis heureux que tu sois là. | -Je trouve que ce tableau est merveilleux. |
| -Je viendrai avec le groupe. | - Je choisis cette direction. |
| -Je suis convaincu de son innocence. | -Je refuse que tu prennes sa défense. |
| -J'affirme que son travail a été excellent. | -Je ferai mieux de suivre ta trace. |
| -Je m'oppose à votre union. | -J'arrive dans un instant |

Afin de consolider les acquis, certaines leçons contiennent des encadrés intitulés « je retiens », (voir IV.1.8 importance des couleurs). Ces encadrés sont en bleu.

Figure 25 : Encadré 'je retiens', activité de l'oral, sous-séquence I, séquence III



je retiens :

Emploi des verbes d'opinion.
Le verbe de la subordonnée complétive se met :

I/ A l'indicatif : l'indicatif est utilisé chaque fois que l'on considère la réalité d'un fait.

1- Après les verbes de déclaration: affirmer - dire - déclarer ...
Je t'affirme qu'il a trop de travail pour nous rejoindre

2- après les verbes d'opinion : penser - croire ... quand la situation est une certitude.
Je crois qu'il a été surpris, ne s'attendant pas à ce que tu lui répondes aussi sèchement.

3- après les verbes de connaissance et de perception : voir - constater - savoir ...
Tout le monde sait qu'elle est une maniaque du ménage.

II/ Au subjonctif : le subjonctif est utilisé pour un fait envisagé mais non encore réel ni effectif.

1- Après les verbes de volonté: vouloir - exiger - désirer - souhaiter ...
Elle veut qu'on lui rende sa nouvelle poupée.

Attention : le verbe espérer, bien qu'il soit un verbe de volonté, exige l'indicatif
Sa mère espère qu'il dort profondément.

2- Après les verbes d'appréciation, de sentiment de probabilité ... : douter - craindre - apprécier - détester - regretter ...
Je crains qu'il soit reconnu coupable.

3- Après un verbe d'opinion à la forme négative / interrogative.
Je ne crois pas qu'elle puisse mener une vie paisible.
Penses-tu que les sorcières existent ?

4- Il faut employer le subjonctif également après des formes impersonnelles qui n'indiquent pas d'idée de certitude :
- Il faut que - Il est nécessaire que - Il est indispensable - Il est essentiel - Il est obligatoire ...

IV.2.4. Activité de l'écrit

La production de l'écrit est une activité complexe qui demande la maîtrise et la mobilisation de plusieurs acquis et compétences ; à savoir la capacité de produire le geste d'écriture, de se remémorer facilement l'orthographe de certains mots, de mémoriser et d'automatiser l'emploi de règles,...etc.

S'approprier toutes ces compétences s'ajoute aux difficultés spécifiques à la langue française. Ainsi, selon le centre national d'études des systèmes scolaires, « la complexité de l'orthographe française contraint à un enseignement explicite de la langue. La seule lecture et écoute de la langue ne suffit pas pour apprendre à écrire, car la langue française présente de nombreuses difficultés à l'écrit »¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Denis ALAMARGOT, Jacques CRINON, Bernard LETE, Monique SENECHAL, et Jean-Luc VELAY, « état des lieux, Notes des experts », in Étude de la langue et production d'écrits, Cnesco, Paris, 2018

Figure 26:complexité de la langue française



Source : lété, notes des experts, cnesco, 2018.

En plus de cette richesse phonologique, la langue française compte beaucoup d'exceptions aux règles d'orthographe (le pluriel et le genre qui n'apparaissent pas à l'oral), de prononciation (les lettres muettes), les homonymes,.....etc.

Pour notre corpus, adressé aux apprenants du domaine paramédical, nous avons détaillé les spécificités du lexique médical et pharmaceutique dans le chapitre II. Puis, nous avons calqué ; en leçons ; ces principales difficultés de manière didactique. Par exemple, l'étymologie du mot médical afin de comprendre la composition du mot, et pouvoir par la suite, comprendre la signification d'un autre mot contenant la même racine, ou encore, être capable de produire des mots à l'aide des racines grecques et latines.

Dans le cadre de notre séquence III, sous-séquence I ; la leçon est intitulée « l'observation clinique », dont l'objectif est de rédiger une observation clinique.

Cet exercice a été choisi en se basant sur l'exercice de la fonction paramédicale. L'apprenant sera amené, durant l'exercice de sa futur profession, à rédiger multiples écrits et documents professionnels : rapport, passation de consignes, inventaire, observation clinique, fiche de transfert,

....etc. c'est dans optique que cette activité vise à s'approprier d'abord, la forme et les composantes d'une observation clinique, et ensuite, de développer sa compétence rédactionnelle, tout en s'assurant que l'apprenant utilise correctement et efficacement le lexique médical dans une situation professionnelle.

A partir d'une étude de cas, décrite dans l'activité, il est demandé à l'apprenant de rédiger sa propre observation clinique. Un modèle a été fourni en guise d'exemple de renseignements à fournir. Voir l'exemple ci-après.

Figure 27 : Activité de l'écrit, sous-séquence I, séquence III

Une parturiente vient dans la maternité dans laquelle vous travaillez. Rédiger une observation clinique écrite afin de la donner au médecin de garde. (Vous pouvez suivre l'exemple de l'encadré ci- après ou bien votre propre méthode). Formulez votre avis au médecin en fin de l'exercice.

Fatima zahra, âgée de 32 ans. Femme de foyer, mari travaillant à l'étranger, ne présente pas d'antécédants médicaux ou chirurgicaux.
L'interrogatoire révèle un entourage diabétique (père) et hypertendu (mère), des antécédants d'IST à répétition.

Actuellement à terme, 40 SA, suivie le centre de santé, complètement vaccinée, bilan normal, et écho normale. A l'exception d'une stérilité secondaire de 6ans, et d'un antécédent de mort-né.

L'examen retrouve un col souple, dilaté à 2cms, une PDE intacte, présentation céphalique mobile. Une hauteur utérine à 35cms, BCF à 140 réguliers.

La TA est à 14/9 ; des OMI, et une sensation de vertiges

L'observation clinique (exemple)

Motif d'hospitalisation :

Mr/ Mme X, né(e) le .../.../..., âgé(e) actuellement de ..., exerçant la profession de..., est hospitalisé dans le service de... le .../.../... adressé par le médecin X (préciser si médecin traitant ou spécia

Antécédents :

Personnels :

- Médicaux : pathologies à énoncer avec la date et l'éventuel lieu d'hospitalisation
- Chirurgicaux : préciser date et lieu d'hospitalisation, nom du chirurgien.
- Gynécologiques : nombre d'enfant, nombre de grossesses : menées à terme, fausses couches, avortement

Familiaux : cause de décès parents et grands parents, pathologies familiales ? Arbre généalogique systématique avec âge actuel ou au décès du membre de la famille, et la cause du décès, systématiquement : père, mère, frères et soeurs, grand-parents, oncles et tantes, enfants et ne pas oublier le conjoint car très important pour le mode de vie.

V. Présentation de la plate-forme Moodle

V.1.Définitions

Le mot « Moodle » est l'abréviation de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environnement : « Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire ».

Nommée aussi « Formation Ouverte à Distance FOAD » ou « environnement d'apprentissage médiatisé », Moodle a été créée par Martin Dougiamas, elle est disponible en 76 langues, sous licence libre. Elle fait partie du Système de Gestion des Contenus SGC, auquel elle rajoute des fonctionnalités pédagogiques et communicatives. Elle permet de créer, de façon synchrone et asynchrone, des interactions entre tuteurs, apprenants et ressources pédagogiques.

Elle présente ainsi la meilleure opportunité pour nos étudiants, qui sont pris tout le temps par leurs études. L'enseignement a été déposé sur la plate-forme Moodle du site de la Faculté Sidi Mohamed Ben Abdellah, puis nous avons suivi, de manière asynchrone (la plupart du temps), l'évolution des apprenants et de l'enseignement.

V.2.Principales caractéristiques et avantages

Le choix de cette plate-forme a été dicté par les raisons suivantes :

- D'abord, la plate-forme présente une interface conviviale, facile à utiliser pour les enseignants et les apprenants ;

Figure 28: Interface de notre cours, le 16/04/2021



- elle présente multiples forums, gestionnaire de ressources, tests et neuf modules clé en main (Devoirs, clavardage, sondages, glossaires, journal, étiquettes, leçons, wiki, tests, base de données, blogues, flux RSS...). Elle intègre aussi un module de création de tests d'entraînement. Les questions créées avec ce module peuvent être mutualisées et réutilisées dans différents contextes d'épreuve.
- S'appuyant sur le langage PHP, elle est facile à développer ; et peut abrégé d'autres LMS comme le paquet SCORM (nous l'avons déjà décrit dans le chapitre.....)
- Souple, conçu à l'origine par système modulaire, ce qui convient parfaitement pour le découpage séquentiel de notre cours, ainsi qu'il est favorable pour toute scénarisation pédagogique ;
- Elle répond aux besoins d'un formateur isolé, comme elle peut subvenir aux besoins d'une institution académique ; dans notre cas, la plate-forme de notre faculté arbore plusieurs cours et plusieurs disciplines.

Figure 29 : Interface de la plate-forme Moodle de l'USMBA, le 16/04/2021.



Elle offre l'opportunité d'utiliser plusieurs langues dans le même espace cours, ce dont nous avons besoin durant la conception de ce corpus :

Figure 30: Interface de l'activité présentant deux langues simultanées, le 16/04/2021.

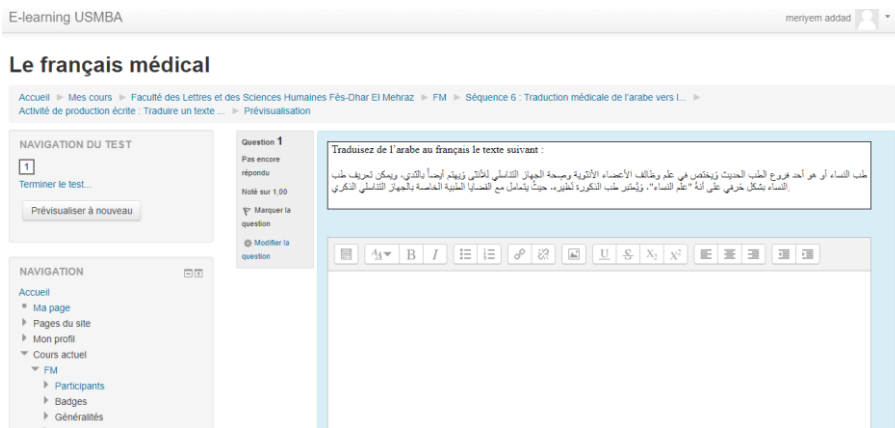


Figure 31: Exemple d'un filtre mathématique utilisé dans une activité de production écrite, sous-séquence 1, séquence VI, période II, consultée le 16/04/2021.

E-learning USMBA meriyem addad

Activité de production écrite : Traduire un texte médical arabe vers le français

Accueil > Mes cours > Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Fès-Dhar El Mehraz > FM > Séquence 6 : Traduction médicale de l'arabe vers l... > Activité de production écrite : Traduire un texte > Filtrés

NAVIGATION

- Accueil
- Ma page
- Pages du site
- Mon profil
- Cours actuel
 - FM
 - Participants
 - Badges
 - Généralités
 - SEQUENCE PRELIMINAIRE
 - Séquence 1 : INTRODUCTION AU LEXIQUE MEDICAL 1
 - Séquence 2 : INTRODUCTION AU LEXIQUE MEDICAL 2
 - Séquence 3 : GESTION MÉDICALE
 - Evaluation formative période 1 : 1er quiz

Réglages de filtre dans Test: Activité de production écrite : Traduire un texte médical arabe vers le français

Titre	Actif ?
MathJax	Défaut (Activé)
Liens automatiques des activités	Défaut (Activé)
Plugins multimédia	Défaut (Activé)

Enregistrer

Retour à Test: Activité de production écrite : Traduire un texte médical arabe vers le français

Activate Windows

- S'inspirant fortement du courant pédagogique du constructivisme social (voir chapitre.....), Moodle propose des outils de gestion du savoir (knowledge management) : wiki, fil RSS, forums et blog. Ces outils favorisent le travail collaboratif d'une communauté centrée autour d'un projet d'apprentissage. Dans notre étude, le français médical.
- Moodle facilite la gestion dynamique d'un cours avec le calendrier. Chaque cours se présente comme un portail composé de blocs que le tuteur peut afficher à sa guise tout au long du déroulement du cours, évitant ainsi une surcharge informationnelle.

Figure 32: Calendrier du cours Français médical, visité le 16/04/2021.



Figure 33: Calendrier du cours Français médical, visité le 16/04/2021.

- Perceptible - L'information et les composants de l'interface utilisateur sont présentés à l'utilisateur de façon à ce qu'il puisse les percevoir.
- Adaptable : créer un contenu qui puisse être présenté de différentes manières sans perte d'information ni de structure (par exemple avec une mise en page simplifiée).
- Lisibilité: Polices de caractères ; pour garantir la meilleure lisibilité, Moodle a employé une police sans serif(empattement), telles que Verdana, Arial ou Helvetica (ou leur équivalent), conçues pour la lecture à l'écran. Pour garder le texte courant lisible, Moodle utilise au minimum un corps de 10 pixels pour le texte normal.
- Téléchargements : Téléchargement descendant (download) – mise à disposition de fichiers sur une page du campus. L'utilisateur peut l'ouvrir et l'enregistrer sur son disque dur : il faut indiquer le nom du fichier, le type de format et la taille du document. Un pictogramme associé à chaque type de document permet de faciliter l'identification.
- Téléchargement montant (upload) - l'utilisateur doit envoyer un document stocké sur son disque dur vers le campus : il doit être fait mention de la liste des formats acceptés et de la taille limite acceptée. Il faut signaler le succès ou non du téléchargement par un message explicite.
- Le bouton de validation doit être visible sans avoir recours à l'ascenseur vertical.
- Boutons d'action : Il convient d'utiliser des verbes d'action. Ils doivent être réalisés en mode texte et non pas en image.

V.3. Communiquer au sein de la plate-forme

Puisqu'il s'agit d'une formation à distance, nous allons décrire le scénario de communication que nous avons suivi.

Les plateformes d'enseignements à distance intègrent des outils pour les différents acteurs, pour faciliter les fonctions tenues par chacun de ces acteurs, enseignants, tuteur, apprenant, concepteur informatique et administrateur.

V.3.1. Attribution des rôles

- **Coordinateur** : comme son nom l'indique, il est responsable d'organiser des rencontres entre différents intervenants, planifier de différentes tâches et organiser leur travail, programmer les cours et séminaires, établir le suivi de la formation, programmer les temps de réunion synchrone.
- **Administrateur de la plate-forme** : c'est celui qui crée l'espace cours, en l'hébergeant dans le serveur de la faculté.¹⁴⁶ Ainsi que l'inscription de la liste d'étudiants.
- **Tuteur-enseignant** : c'est la personne responsable du suivi pédagogique des groupes d'étudiants dans les séminaires. Il donne les consignes de travail, il apporte le soutien sur les incompréhensions du cours, oriente les étudiants vers d'autres pistes d'informations, anime les forums et intervient en cas de conflit entre les apprenants

Le tuteur chargé de l'accompagnement à distance des apprenants aura à :

- Répondre aux questions concernant le contenu
- Suivre les apprenants, leur résultat, le temps de connexion
- Gérer le feed-back (synchrone, asynchrone)
- Rappeler aux apprenants les objectifs pédagogiques
- Communiquer si nécessaire sur le parcours et la durée de la formation

Aider l'apprenant à définir son parcours d'apprentissage

- Le formateur doit se positionner comme "celui qui va vous aider à apprendre par vous-mêmes et à construire les savoirs". En effet, il doit se transformer en animateur des apprentissages. L'apprenant doit être actif à tout moment par la réflexion, l'interrogation, l'expression orale ou

¹⁴⁶ Dans notre étude, c'est Mme Khadija Naji, Ingénieur d'état en SI, Présidence USMBA-Fes. Tél: (212)535 60 96 60/61

l'activité, par la démonstration ou l'exercice ; c'est lui qui parle, qui agit qui questionne¹⁴⁷, ce qui ramène à détailler le rôle de l'apprenant dans cette situation d'apprentissage :

- Apprenant : le pivot de cet enseignement, c'est la personne qui reçoit l'apprentissage. Il consulte le cours, télécharge les documents, réponds aux tests, demande des éclaircissements, présente des exposés si nécessaire, s'auto évalue tout au long de la formation, et finalement, communique avec l'enseignant-tuteur-évaluateur sa progression, ses lacunes, et ses forces.

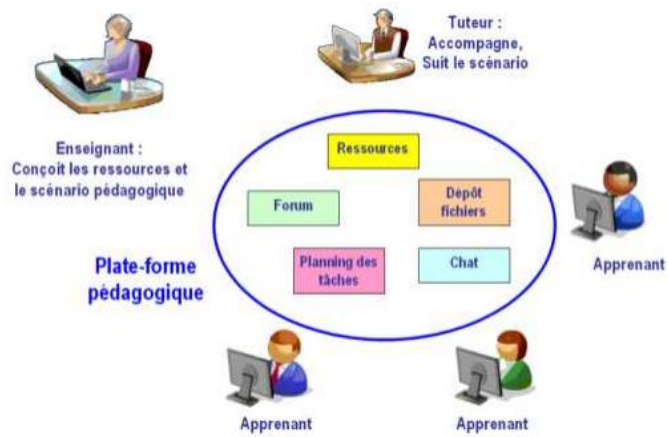
Marcel LEBRUN affirme que :

« Le professeur doit être capable de créer des dispositifs pédagogiques dans lesquels les étudiants pourront apprendre car on ne peut pas apprendre à leur place. Ce sont les étudiants qui doivent apprendre. Ceci est pour moi une véritable révolution, dans le sens où ce n'est pas ce que fait le professeur qui est important mais ce qui est important c'est que les étudiants apprennent. C'est donc là, une condition de changer la posture « centrée enseignement »¹⁴⁸»

Figure 34 : Attribution des rôles dans une formation à distance

¹⁴⁷ Entrevue avec Thierry Laffont, sur les principes d'animation d'une classe virtuelle, « **Article classes virtuelles : quand le formateur devient animateur d'apprentissages** », publié le 21 janvier 2014, consulté en ligne le 28/04/2021 sur le lien : <https://cursus.edu/articles/27341/classes-virtuelles-quand-le-formateur-devient-animateur-dapprentissage>.

¹⁴⁸Sylviane BACHY, LEBRUN, Marcel et Denis SMIDT, « **Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants** »,Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur 26(1) | 2010 Varia - printemps 2010.



- Visiteur : ce rôle permet de visiter le site, sans pouvoir y contribuer.

V.3.2. Sens de la communication

La communication dans une plate-forme peut s'effectuer :

- Entre apprenants ;
- Entre tuteur et apprenants

V.3.3. types de la communication

- Asynchrone : courrier, fax, courrier électronique, forum
- Synchrone : téléphone, vidéo, chat

La durée de la communication synchrone sera d'une heure chaque séance par semaine tout au long de la durée de formation.

Pour la communication asynchrone, les apprenants peuvent laisser des messages à leur tuteur s'il est nécessaire soit dans les forums ou bien sur sa boîte personnelle.

V.3.4. Contenu de la communication

Il s'agira d'un sujet de discussion concernant les unités d'apprentissages publiés à la plateforme.

V.4.Cahier des charges

V.4.1. Missions et objectifs

- Encourager la production des ressources propres à l'établissement et les rendre accessibles aux étudiants et aux professionnels
- Favoriser le partage des ressources,
- Valoriser les productions pédagogiques
- Réutiliser les ressources pour amortir les investissements dans un cadre non-lucratif tout en respectant les propriétés intellectuelles des auteurs.
- Diversifier les approches pédagogiques associées à une même ressource.
- Améliorer l'apprentissage durant la première année par l'acquisition d'un maximum de lexique scientifique médical adapté.
- Accompagner les étudiants durant le processus d'apprentissage.

V.4.2.Sélection des ressources

V.4.2.1. Qualités techniques


Oui	Accessible en ligne
Oui	Lieu d'hébergement des ressources sur site
Oui	Lisible avec les logiciels courants
Oui	Libre et non commerciale 
Oui	Format propriétaire/ouvert (par exemple : PDF, OpenOffice, RTF);
Oui	Utilisabilité (fiable et efficace)

Tableau 14 : Qualités techniques de la plateforme

V.4.2.2.Qalités pédagogiques

oui	Adaptabilité (A tous les navigateurs)
oui	Granularité (Une section d'un cours ou un concept)
Oui	Convivialité (agréable à utiliser) générée par OPALE sup format Quadra
Oui	Réutilisabilité (Toutes les ressources seront livrées en format source OPALE)
Oui	Accessible : (Format de déploiement des ressources SCORM)

Tableau 15 : qualités pédagogiques de la plate-forme

V.4.3. Porteurs du projet

V.4.3.1. Etablissement(s) :

V.4.3.1.1. Contributeur

Tableau 14 : identification du contributeur de la plate-forme

<i>Nom</i>	<i>Meriyem ADDAD</i>
<i>Adresse</i>	<i>FES</i>
<i>Téléphone</i>	<i>0675345694</i>
<i>email</i>	Meriyem.addad@usmba.ac.ma
<i>Etablissement</i>	Faculté des lettres et sciences humaines de Fès, laboratoire SLLACH

V.4.3.1.2. Identification du dispositif

Tableau 15 : identification du dispositif de la plate-forme

Titre	Le français médical
URL	http://elearning.usmba.ac.ma/course/view.php?id=70&section=1

Auteur	Meriyem ADDAD, sous la direction du Professeur Ali HEFIED
Dernière mise à jour	25 Mars 2021
Niveau d'enseignement visé	Bac+1
Discipline	Sage-femme
Types de situations d'apprentissage	Cette formation est dispensée aux profits de sages-femmes, granularité sous forme de modules. Chaque module comporte plusieurs leçons agrémentées d'exercices et d'évaluations. Elle vise l'appropriation des étudiantes du lexique médical, et une meilleure intégration estudiantine et professionnelle.
Brève description du scénario	Le lexique médical est un lexique technique, professionnel. Il constitue le premier pas pour un professionnel médical/paramédical. Afin de franchir cet obstacle, la formation propose des modules qui seront présentés ultérieurement, qui permettront de faciliter la compréhension et l'assimilation du cursus, mais aussi, une meilleure adaptation et intégration professionnelle.
Conditions d'utilisation	-être sage-femme. -suivre le programme annoncé dans la fin de ce planning prévisionnel.

V.4.3.1.2. Public

- Formation

Formation initiale

Formation continue

Formation professionnelle

Formation à distance

Autre : *décrire*

V.5.Aspects pédagogiques et dispositif d'apprentissage

V.5.1. Objectifs pédagogiques

A l'issue de cette formation, les étudiants doivent être en mesure de :

- Identifier l'étymologie/la composition du lexique médical ;
- Communiquer à l'écrit et à l'oral, dans des situations d'apprentissage ou professionnelles ;
- Rédiger des documents professionnels (observation clinique, passation de consignes...) ou des rapports relatifs à l'apprentissage (rapport de stage, résumé, prise de notes, etc.)

V.5.2. Références bibliographiques principales

-Emile BENVENISTE, **Problèmes de linguistique générale**, t. 1,1966, Paris, Gallimard.

-Jean BOSSY, **La grande aventure du terme médical, filiation et valeurs actuelles**, Montpellier, sauramps, 1999, 486p.

-Jacques CHEVALLIER, **Précis de terminologie médicale**, Paris, Maloine, 9ème édition, 2015, 288p.

-Fabienne CUSIN-BERCHE, « *De la langue ordinaire au(x) technolecte(s)* »,in J. Anis et F. Cusin-Berche (dir.), Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation, Actes du Colloque tenu à Paris X-Nanterre, 19-20 et 21 décembre 1994.

-Danielle DE CLERCQ-Douillet et réalisé par Philippe DELSATE pour le Centre de Documentation pour l'Enseignement Secondaire et Supérieur, LLN, **ETYMONS GRECS ET LATINS DU VOCABULAIRE SCIENTIFIQUE FRANÇAIS**.

-Garnier DELAMARE, **Dictionnaire illustré des termes de médecine**. 31e édition, 2012, Paris, Maloine.

-Marie DE VILLERS, Eva, **Le Multi dictionnaire de la langue française**, 4e édition, 2003, Québec-Amérique.

-Carnet DIDIER, **Lexique des termes médicaux (anglais/français - français/anglais). Guide lexical à l'usage des Sciences de la Santé.** Editions Ellipses, 2006, 601 pages.

-Albert DOPPAGNE, **Majuscules, abréviations, symboles et sigles. Pour une toilette parfaite du texte.** Collection Entre guillemets, Louvain-La-Neuve, Duculot, 2007.

- Driss LEMRABET, *Introduction à l'histoire des mathématiques maghrébines*, 2ème édition, 2020, 96 pages.

-Iman AL RAMADAN, *Le lexique technique de la médecine arabe. Étude terminologique d'Al-Qanun fi al-tibb d'Ibn Sina (Avicenne, XI^e siècle)*, Thèse de doctorat en Linguistique Sous la direction de Floréal SANAGUSTIN Présentée et soutenue publiquement le 15 janvier 2007 Thèse au format PDF, consultée le 30/11/2018. -Jacqueline de Romilly, *Origines de la terminologie médicale : étymologie et mythologie*, disponible sur : http://www.terminologiemedicale.com/pages/Origines_de_la_terminologie_medicale-4059536.html, consulté le 2/12/2018.

-Maurice GREVISSE, André GOOSE, **Le Bon Usage**, Paris, éditions [de boeck](#) – duculot, 2016, 1602 pages.

-Serge QUERIN, **Dictionnaire des difficultés du français médical.** Nouvelle édition vue et agréementée, Montpellier, Maloine, 2006, 296p.

- Bernard POTTIER, **Linguistique générale. Théorie et description**, Paris, 1974, Hachette.

-**Grand dictionnaire terminologique** (OQLF, Québec) (gratuit) http://w3.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp.

-Voir notamment la page : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/index.html>

-<https://fr.wikipedia.org/wiki/Éponymie>

-http://www.adequations.org/IMG/article_PDF/article_1035.pdf

-<http://cm1cm2.ceyreste.free.fr/paulbert/prefix.html>, consulté le 2/12/2018.

V.5.3. Utilisation recommandée :

Accompagnement présentiel enrichi

Accompagnement présentiel amélioré

Distance < 50% (présentiel allégé)

Distance 50-90% (présentiel réduit)

V.5.4. Pré-requis

-niveau A2, B1 en français général ;

-quelques notions élémentaires du lexique médical.

V5.5.Ressources matérielles ou logicielles requises

(En + du navigateur)

Acrobat reader, player video flash, word, PowerPoint.

V.6.Type de scénario pédagogique dans lequel s'insère la ressource

Tableau 16: scénario pédagogique type de la formation

	OBJECTIFS	FORME	QUANTITE / RYTHME
Présentiel			
		<i>Evaluation diagnostique</i>	<i>1 fois 3heures > Le tuteur</i>
tutorat à distance (asynchrone)			
<i>Tutorat asynchrone</i>	<i>Suivi des travaux et des questions</i>	<i>Forum</i>	<i>2 Heures / étudiant > commune</i>
<i>Tutorat synchrone</i>	<i>Méthode de travail Discussion d'un cas</i>	<i>Visioconférence, Chat</i>	<i>2 fois 1Heure > A la demande</i>
QCM			

	<i>Autocontrôle</i>	<i>En ligne</i>	<i>fréquent> L'apprenant</i>
devoirs corrigés			
	<i>Contrôle continu individuel</i>	<i>Via Plateforme 4 devoirs : travaux individuels et travaux de groupe</i>	<i>Selon l'activité.</i>
projets, ateliers			
<i>Projets, Cas</i>	<i>Contrôle collectif</i>	<i>Via plateforme : 1 cas de synthèse</i>	<i>1 fois (20%) > Calendrier fixé par le tuteur</i>
Examen final			
	<i>Contrôle surveillé</i>	<i>sur ordinateur</i>	<i>1 fois / session en fin de formation</i>
Etc.			

V.7. Les acteurs et leurs rôles

V.1. Enseignant- Tuteur

V.7.1. Fonction pédagogique

En tant que personne-ressource et spécialiste du contenu, le tuteur/tutrice a pour tâches de :

- Aider à la compréhension des contenus pédagogiques ;
- Mettre à disposition des ressources complémentaires ;
- Conseiller des outils adaptés aux tâches ;
- Contrôler l'évolution des apprenants ;
- Présenter des stratégies cognitives et métacognitives ;

- Soutenir et encourager l'apprenant à plus d'efforts afin de minimiser les risques d'abandon ;
- Modérer les forums et recadrer les interventions ;
- Veiller à la répartition équitable des tâches et leur réalisation ;
- Faire des évaluations formatives avec retour des feedbacks ;
- Valider le niveau de maîtrise des compétences acquises par des évaluations ;

V.7.2. Fonction administrative

Le tuteur/tutrice doit être un facilitateur en charge de :

- Faciliter le contact entre l'administration et les apprenants ;
- Faciliter les procédures d'inscription et de demande de toutes pièces administratives ;
- Suivre et contrôler le niveau de fréquentation des apprenants sur la plateforme d'enseignement à distance ;
- Planifier les activités d'apprentissage dans le temps imparti ;
- Relancer l'apprenant en cas d'absence prolongée

V.7.3.Fonction technique

Le tuteur a aussi une charge technique dont ses principaux actes :

- Présenter la plateforme d'apprentissage (ressources, activités, ...) aux apprenants ;
- Aider les apprenants à la maîtrise des outils ;
- Rendre le dispositif technologique transparent dans la formation ;
- Mettre en place des moyens de contournement en cas d'indisponibilité d'accès au dispositif, à une ressource ou à un outil ;
- Mettre à disposition des apprenants des outils complémentaires et les aider à les installer et utiliser ;
- Prendre contact avec les ingénieurs du service en cas de difficultés ingérables.

V.7.4.Fonction sociale

Le tuteur/tutrice doit être en mesure de :

- Compatissant face aux problèmes relatés par les apprenants ;
- Affectif et soutenir les apprenants dans vie académique ;
- Faciliter, encourager et promouvoir la mise en relation de l'apprenant avec ses pairs ;
- Faciliter l'intégration socio-culturelle ;
- Stimuler les apprenants à rester dans la formation et à plus d'efforts ;
- Relancer les apprenants en difficultés en vue d'une sympathie ;
- Aider à rompre l'isolement ;

Le tuteur/tutrice doit effectuer concrètement les tâches suivantes :

- Accueillir les apprenants et lancer le dispositif d'apprentissage

Le Tuteur prend contact avec les apprenants qui lui sont associés. Cette prise de contact sera un moment de présentation du module de cours, d'échange et de clarification des objectifs du cours et de clarification des délais du planning et des consignes de travail.

- Procurer une assistance technique aux apprenants

Le Tuteur se chargera de répondre aux questions d'ordre technique basique de ses apprenants et apportera un ensemble de conseils sur les outils technique à choisir afin de mener à bien les activités pédagogiques. Si la dimension des questions techniques de l'apprenant dépassent les compétences du tuteur ce dernier fera appel aux services de l'administrateur de la plateforme.

- Assurer un suivi pédagogique et enrichir le dispositif d'apprentissage

Le Tuteur se chargera de fournir des ressources pédagogiques complémentaires liées aux contenus de la discipline si nécessaire et de répondre aux questions relatives aux supports de cours.

De même il facilitera les apprentissages en attirant l'attention sur les points cruciaux, suscitera des questionnements, encouragera l'argumentation et éveillera l'esprit des apprenants aux concepts. Mais aussi il doit encourager les apprenants à argumenter et à construire leur savoir.

Un accompagnement sera aussi assuré par le Tuteur dans le but d'aider l'apprenant à évaluer son trajet, ses besoins, ses difficultés, son rythme et ses préférences. Et de pousser la réflexion des apprenants sur leurs méthodes de travail et l'évolution de leurs apprentissages.

- Organiser et superviser les activités d'apprentissage

Le Tuteur aura la charge de l'organisation des apprenants et du déroulement des activités pédagogiques en :

- Préparant un agenda ;
- Partageant les tâches ;
- Composant les groupes ;
- Veillant sur le respect des délais ;
- Animant le travail de groupe ;
- Facilitant et régulant les échanges ;
- Rappelant si nécessaire les tâches à mener.

- Motiver les apprenants

Le Tuteur devra créer un environnement dans lequel apprendre est mis en valeur. Il créera aussi un environnement d'apprentissage amical et accueillant maintenant ainsi l'unité du groupe tout en aidant les individus à travailler ensemble pour atteindre les buts communs.

- Préparer les apprenants à l'évaluation

Le Tuteur prendra en charge la préparation des apprenants aux évaluations en :

- Rappelant les périodes d'évaluation ;
- Communiquant les objectifs et critères d'évaluation ;
- Participant aux évaluations formatives ;
- Proposant aux apprenants des procédures de remédiation.

A ce titre, des critères d'évaluation doivent être soit proposés par le responsable pédagogique soit proposés par les tuteurs/tutrices après un travail collaboratif qui devra être validé par le responsable

pédagogique. Ces critères dont les valeurs sont définies et communiquer à l'avance aux apprenants porteront globalement sur :

- La qualité de la présentation et de la rédaction des productions ;
- La compréhension des problématiques posées ;
- Le respect des consignes dans les productions (pertinence par rapport à l'objectif) ;
- Le niveau de réinvestissement des acquis dans les productions ;
- L'exhaustivité et la pertinence du contenu ;
- La collaboration des participants ;
- La motivation des participants ;
- Le degré d'engagement des participants ;
- La planification du travail ;
- La qualité de la synthèse.

V.8. Le scénario pédagogique

Le scénario pédagogique renvoie à plusieurs définitions :

Selon Paquette (2005)¹⁴⁹, la conception du scénario pédagogique est réalisée sur la base du résultat d'une analyse préliminaire qui permet de définir les orientations pédagogiques. Ce travail préliminaire oriente la construction d'un réseau d'événements d'apprentissage et les propriétés des unités d'apprentissage à l'intérieur de ce réseau. Ces étapes précèdent la construction du scénario pédagogique pour chacune des unités d'apprentissage (UA). « *Chaque scénario pédagogique décrit les activités des apprenants et des formateurs, les ressources utilisées et produites, de même que les consignes régissant les activités d'apprentissage*¹⁵⁰ » Le scénario pédagogique se scinde ensuite en scénario d'apprentissage (les activités d'apprentissage) et scénario d'assistance (activités de formation). De nombreux chercheurs francophones s'inspirent de cette définition du scénario.

¹⁵⁰ Gilbert PAQUETTE, *L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseau*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 2005, p 222.

Quintin, Depover et Degache¹⁵¹, dans leur article sur le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance, le définissent comme : « *un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation [...]* ». Ils intitulent par la suite le scénario de formation « *scénario d'encadrement* ». Le terme d'« encadrement » doit être compris dans son sens de « cadre général », où les rôles ne sont pas strictement définis et où une part de liberté existe dans les différents rôles à jouer.

Ainsi, le « scénario pédagogique » pour indiquer que le dispositif d'apprentissage médiatisé propose un déroulement pensé et organisé d'un projet, constitué d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario d'encadrement. Le scénario d'apprentissage décrit les activités d'apprentissage, leurs articulations, les ressources, les productions attendues, les critères de réussite, et précise le cadre spatio-temporel de la formation ainsi que les outils qui soutiennent l'activité collaborative. Le scénario d'encadrement présente, quant à lui, le rôle de l'ensemble des acteurs de la formation (apprenants, tuteurs) et propose des aides.

V.8.1.Scénario d'apprentissage

Le module proposé dans la formation des intendants s'inscrit dans un dispositif pédagogique qui se fonde sur l'apprentissage constructiviste (voir chapitre.....). L'épistémologie constructiviste (Jean Piaget)¹⁵², ou encore le constructivisme (brièvement), est un courant de l'épistémologie qui considère que les connaissances sont construites par l'individu dans son univers mental, avec une interaction avec son environnement pour une compréhension partagée du monde.

En effet, l'apprenant aura à développer progressivement ses connaissances tout au long du suivi des modules à son rythme tout en respectant les consignes et les travaux demandés.

Cela se traduit par des outils qui permettent la collaboration en ligne et l'échange des savoirs.

Afin de décrire la plate-forme, nous nous référons au chapitre..... (Description de la plate-forme), et pour rendre compte des objectifs, ressources humaines et matérielles de la formation collaborative, nous nous référons au cahier de charges (voir chapitre.....)

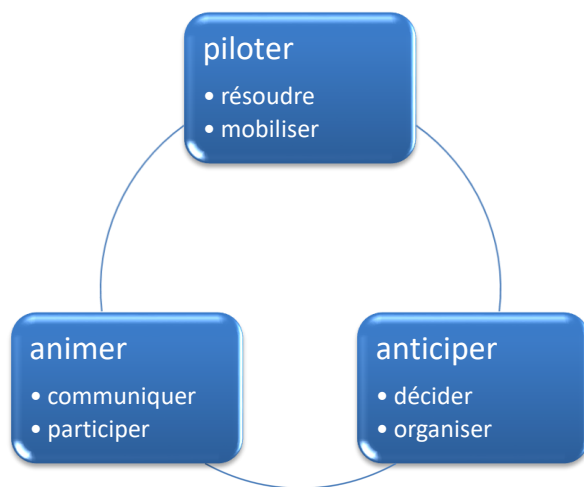
¹⁵¹Jean-Jacques QUITIN,Christian DEPOVERDEGACHE,« *Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis, Le cas de la formation Galanet* » in Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. 2005. (hal-00005727)

¹⁵²<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/Constructivisme.html>
<http://cueep.univ-lille1.fr/psycho/part4.htm>

V.8.2.Scénario d'encadrement :

L'encadrant est le manager pédagogique et technique de la formation. Dans notre étude, nous nous sommes chargés des activités suivantes :

Figure 35 : rôles du tuteur dans un scénario d'encadrement à distance



Source : construction auteur

V.8.3.Scénario d'utilisation

- **Auteur principal** : l'apprenant
- **Objectif** : apprendre le français médical spécifique à l'option sage-femme

À tout moment l'apprenant doit avoir accès au :

- Cours disponible dans la plateforme ;
- Test ;
- Forum et clavardage

V.8.3.1.Déroulement

L'apprenant doit remplir le formulaire d'authentification dans lequel il doit saisir l'identifiant distribué lors de la première phase de formation. Cette interface s'affiche une fois on clique sur connexion en haut de page à droite.

Figure 36 : Connexion à la plate-forme de Moodle

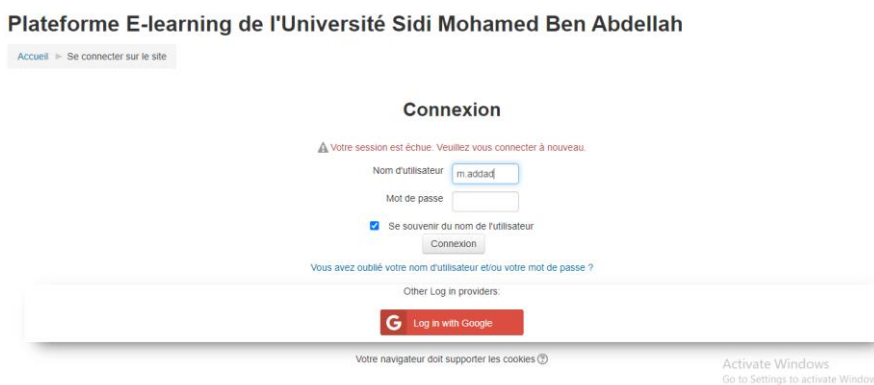


Figure 37 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 1

Le système affiche la page contenant les catégories de cours disponible sur la plateforme :



L'apprenant doit cliquer sur « Faculté des lettres et des Sciences Humaines-DM », qui affiche l'ensemble des cours disponibles :

Figure 38 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 2

Textgrammatik
Enseignant: Mohammed Laasri

Methodik und Didaktik
Enseignant: Mohammed Laasri

Einführung in die wissenschaftliche Arbeit
Enseignant: Mohammed Laasri

Le français médical
Enseignant: meriyem addad
Ce cours s'adresse généralement aux étudiants infirmiers et infirmières, en particulier aux sages-femmes première année. Il a pour objectif de leur faciliter l'apprentissage du langage technique du domaine dans différentes situations professionnelles.

Act
Go 1

L'apprenant clique sur le français médical, et accède au cours :

Figure 39 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 3

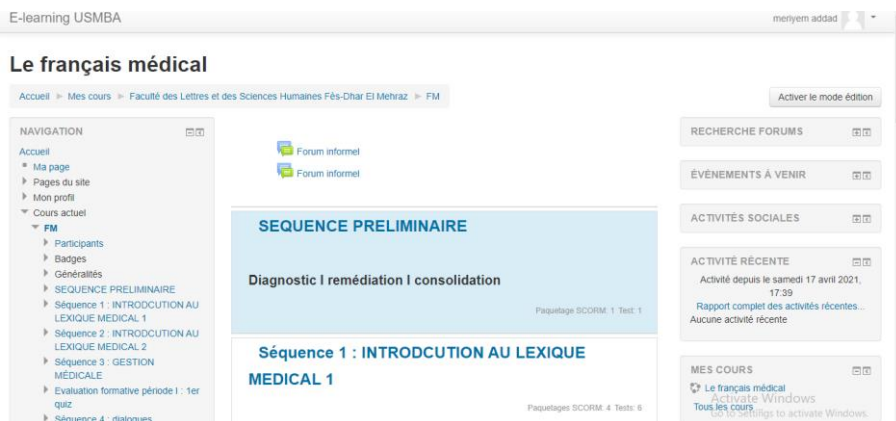


Figure 40 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 4

L'apprenant peut cliquer alors sur la première séquence : introduction au lexique médical :



Les icônes jaunes renvoient à un paquet SCORM. L'apprenant clique sur l'icône, une nouvelle fenêtre s'ouvre, affichant le texte de la première activité :

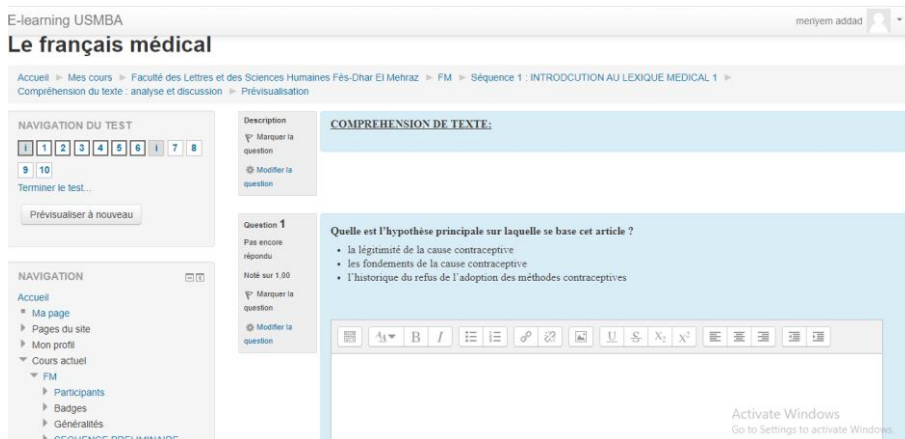
Figure 41 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 5



Après lecture du texte, un cercle vert à gauche affiche le degré de visionnage du texte. Le visionnage complet affiche 100% ; équivaut à un cercle vert complet.

L'apprenant doit ensuite cliquer sur terminer l'activité, puis ouvrir la page des questions :

Figure 42 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 6



Une fois le test terminé, l'apprenant clique sur terminer la lecture, et un résumé de cette tentative s'affiche :

Résumé de la tentative

Libellé de la question	État
1	Pas encore répondu
2	Pas encore répondu
3	Pas encore répondu
4	Pas encore répondu
5	Pas encore répondu
6	Pas encore répondu
7	Pas encore répondu
8	Pas encore répondu
9	Pas encore répondu
10	Pas encore répondu

Retour à la tentative

Tout envoyer et terminer

Activate Windows
Go to Settings to activate Windows

Figure 43 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 6

Au terme de ce chapitre, nous avons décrit la méthodologie de recherche en FOS appliquée au Français médical médié par la plate-forme Moodle. Nous avons décrit le contexte de la formation, suivie d'une enquête du terrain, durant laquelle nous avons collecté et analysé les données de la part des enseignants et des étudiants de l'institution. La collecte et l'analyse de ces données a permis l'élaboration d'un corpus conforme aux besoins exprimés.

Ainsi, nous avons décrit le corpus dans sa globalité, et nous avons présenté amplement les constituants d'une séquence-type ; il s'agit de la séquence III, de la première période, intitulée 'gestion médicale', et nous avons mis en évidence le cursus suivi et expliqué ses finalités et ses finesses.

Dans la perspective du respect de l'ingénierie pédagogique, nous avons également décrit le cahier de charges et le scénario pédagogique de cette formation.

S'en suit la présentation du dispositif de la formation, à savoir la plate-forme Moodle de la FLSHM DM de fès, USMBA, Tout en mentionnant au passage, les résultats de l'évaluation diagnostique, formative et sommative.

Ainsi, au terme de cet apprentissage, nous allons évaluer cette formation-enseignement dans le chapitre suivant, à savoir le dernier chapitre cinq. Pour ce faire, nous allons suivre le modèle de Kirkpatrick que nous définir et décrire dans ce chapitre.

Chapitre V : évaluation de la plate-forme

I. L'évaluation selon le modèle de Kirkpatrick

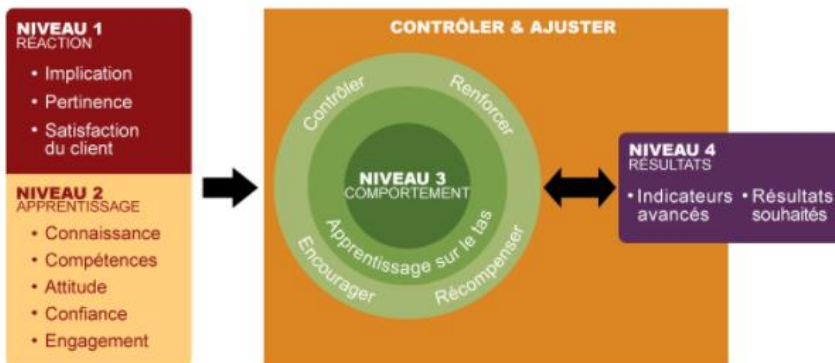
Le FOS étudié dans notre thèse est médié par le biais de la plate-forme Moodle. A ce propos, et dans processus d'auto-évaluation, nous avons procédé à l'évaluation de cette étude en suivant le modèle de Donald Kirkpatrick¹⁵³, basé sur 4 niveaux : l'évaluation des réactions, l'évaluation des apprentissages, évaluation du niveau de transfert, et enfin l'évaluation des résultats.

En effet, Kirkpatrick est l'éponyme référence pour toute évaluation post-formation, baptisé en 1959, revu et corrigé en 2019 (pour prendre en charge plus de fonctionnalités) :

Figure 44 : Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick ;1959



¹⁵³ Donald KIRKPATRICK, Docteur, né le 15 Mars, 1924, décédé le 9 Mai 2014. Pour en savoir plus, visitez le site: [kirkpatrickpartners.com](https://www.kirkpatrickpartners.com) ou le site : <https://www.kirkpatrickpartners.com/About-Us/Don-Kirkpatrick>



© 2010-2019 Kirkpatrick Partners, LLC. Tous droits réservés. Utilisé avec permission.
 Visitez kirkpatrickpartners.com pour plus d'informations.

Sa structure, sa simplicité, sa rigueur de construction reposent en effet sur une hiérarchie de notions qui permettent de rendre compte, dans leur déroulement logique, des effets de la formation, sur les participants et, à terme, sur les institutions commanditaires elles-mêmes.

Dans une approche d'évaluation mixte, aussi bien qualitative que quantitative, nous avons collecté l'information pour témoigner de l'efficacité de la formation, et nous avons aussi cherché pourquoi les résultats sont faibles ou forts.

Le tableau ci-après, montre les outils et moyens suggérés par Kirkpatrick pour évaluer les trois niveaux.

Ainsi, nous allons appliquer les quatre niveaux d'évaluation sur la plate-forme d'enseignement du Français Médical. Par la suite, nous allons relever les limites de cette étude, les recommandations pertinentes pour cette recherche, et finalement les perspectives pour les recherches ultérieures.

Figure 45 : niveaux d'évaluation selon le modèle de Kirkpatrick, et les outils déployés

Niveau	outils		
Réaction	Etudes des fiches de satisfaction	Questionnaires pour les apprenants	Entretien semi-directif avec les enseignants.
Connaissances	Test de connaissances		
Transfert	Grille d'observation		
Résultats			

I.1. Pourquoi une évaluation du FOAD ?

« L'évaluation est un procédé par lequel nous jugeons l'utilité d'une chose dans le but de prendre des décisions »¹⁵⁴. En effet, l'évaluation d'une FOAD suppose prendre du recul en tant que concepteur, et se poser des questions sur l'analyse et les instruments de mesures qui nous permettront de juger de la nécessité, de l'utilité, voire de l'efficacité de cet enseignement.

« L'enseignement supérieur, dans toutes les régions du monde, connaît actuellement des réformes profondes et continues, tant l'évolution du progrès scientifique et technologique est de plus en plus rapide et tant les objectifs de l'enseignement supérieur sont de plus en plus orientés vers l'adaptation aux changements des besoins socio-économiques du pays. De nombreuses publications de ces dernières années mettent toutes l'accent sur les évolutions récentes, d'ordre économique, social, démographique et réglementaire qui imposent à l'université de se préoccuper davantage de l'évaluation de ses activités et de ses résultats »¹⁵⁵

Dans le contexte mondial du souci de la qualité des FOAD, il est impératif de mesurer l'efficacité de la formation universitaire en matière de réponse aux besoins socio-économiques, mais aussi aux normes et standards internationaux.

D'autant plus qu'on connaît une introduction de plus en plus accrue des TICE, donnant naissance à de nouvelles pratiques enseignantes et à de nouveaux chantiers de recherche.

Ainsi, nous allons décrire les quatre niveaux d'évaluation selon Kirkpatrick.

¹⁵⁴ BAKER E. L., "Technology assessment: Policy and methodological issues", in Air Force Systems Command, Proceedings of the 2nd intelligent tutoring systems research forum, Redfield's, 1989, p. 151-158

¹⁵⁵ Pierre Dubois, *EVALUE (Évaluation et auto-évaluation des universités en Europe), Rapport final*. Commission européenne (DG XII, TSER, Axe II, Contrat SOE2-CT 95-2004), Paris, juillet 1998.

II.2. Evaluation des quatre niveaux :

II.2.1. Les réactions

Le niveau I s'intéresse à mesurer de façon directe, la réaction, la satisfaction et l'action prévue. Il mesure la satisfaction des participants à l'égard d'un programme et leur intention de mettre en pratique les connaissances acquises. Bien que la plupart des formateurs n'évaluent que le niveau I, il est important de préciser qu'une telle évaluation ne garantit pas que les participants ont acquis de nouvelles habiletés ou de nouvelles connaissances, ni qu'ils les appliqueront à leur travail.

II.2.1.1. Objectifs et intérêts

Durant cette première étape d'évaluation, celle des réactions, on mesure l'appréciation des participants vis-à-vis d'un programme de formation ou d'une activité en particulier. C'est en quelque sorte mesurer les sentiments de ces derniers vis-à-vis l'expérience de formation qu'ils ont vécue. En effet, l'évaluation se fait immédiatement après la formation et dans la plupart des cas, on demande aux participants de compléter un formulaire d'évaluation. En pratique, le formateur collecte des informations (opinions) par l'intermédiaire d'un questionnaire constitué d'énoncés d'opinion suivis d'une échelle graduée, de type Lickert, où le répondant indique sa réponse¹⁵⁶. Ces questionnaires concernent habituellement la matière, la performance du formateur, l'organisation de la session, le matériel pédagogique, les locaux et ainsi de suite.

Hormis la satisfaction des apprenants vis-à-vis de la formation, ceux-ci sont également invités à donner leur avis sur la pertinence de la session de formation par rapport aux situations professionnelles dans lesquelles ils sont placés.

Les participants doivent également indiquer le degré d'implication qu'ils ont montré durant la formation. Ils précisent tous ces éléments par le biais du questionnaire, que nous développer ci-après.

II.2.1.2. Résultats de l'étude confirmatoire (quantitative) en aval

Les théories et les hypothèses sont formulées au moyen de construits et de relations entre les concepts. Un construit est une idée, une représentation mentale abstraite et générale d'un être, d'une façon d'être ou d'un rapport : c'est, en somme, un atome de pensée. Pour rapprocher les propositions théoriques de la réalité et confronter les hypothèses à l'observation, il importe d'opérationnaliser les construits, c'est-à-dire établir une relation systématique entre les construits et la réalité observable, au

¹⁵⁶ Laurent BELANGER, André PETIT, *Gestion stratégique des ressources humaines*, Montréal, Gaétan Morin éditeur Ltée, 1998.

moyen d'indicateurs. Cette opération permet de passer d'un monde conceptuel conçu depuis la littérature antérieure à un autre monde empirique. Ce passage correspond à la confrontation de la théorie à la réalité.

Plus amplement, opérationnaliser un concept, consiste à rendre concret et observable ce qui est abstrait et inobservable, de passer du général au précis. C'est donc associer au concept théorique un ou plusieurs indicateurs (items du questionnaire) qui permettront de distinguer avec clarté, précision et exactitude ses variations observées dans la réalité. Distinguer les variations, cela veut dire mesurer : l'opérationnalisation d'un construit conduit donc à la mesure. Le processus de cette étape reflète ce traitement qui part d'un concept pour aboutir à des échelles de mesure permettant de renvoyer une image de ce concept en fin d'étude

En retenant cette logique de faire, la vérification des hypothèses découlant de notre modèle conceptuel général suppose l'opérationnalisation des différentes variables mises en exergue et qui sont censées alimenter le modèle nous permettant, in fine, de nous prononcer sur la nature des liens potentiels qui puissent y exister donnant des indications sur les aspects conceptuels étudiés. Nous avons tenté de développer des instruments de mesure pour chaque variable. Un effort considérable a été consacré pour sélectionner les instruments de mesure les plus pertinents et qui répondent le mieux aux critères de validité psychométriques. Des instruments valides menés dans d'autres travaux essentiellement anglo-saxons ont été relevés et ont fait objet d'adaptations au contexte de l'étude. Les items représentent les graduations de l'échelle qui vont permettre de mesurer la caractéristique psychologique considérée, en situant le répondant testé à un degré déterminé de l'échelle.

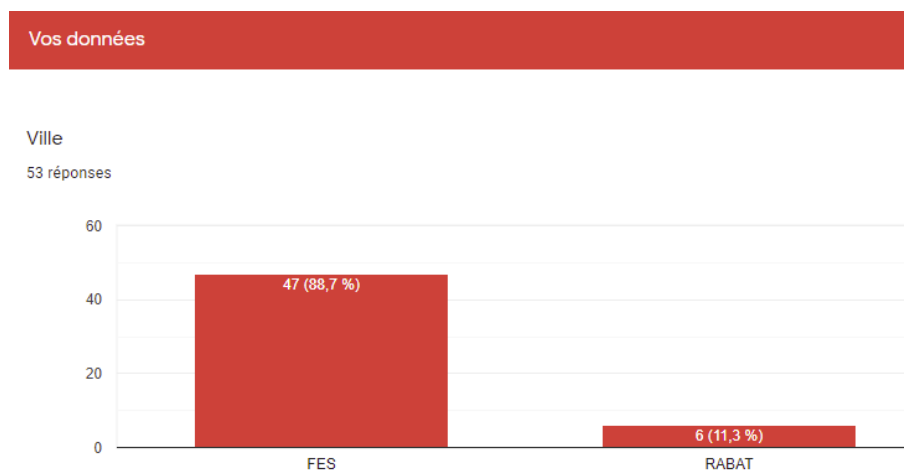
La littérature, bien que préconisant l'utilisation d'échelles de mesure déjà existantes, insiste pour que les variables soient opérationnalisées en fonction du contexte pour permettre de garantir des informations fiables et pertinentes. La traduction des instruments de mesure a été effectuée par le biais de la technique de « back to back translation » encore appelée la rétro-traduction par deux personnes bilingues.

Pour la sélection de ces échelles nous avons gardé à l'esprit deux critères les plus importants : (1) remplir les normes de validité et de fiabilité, et (2) être courts et pratiques à administrer en fonction du temps nécessaire pour les compléter. Nous avons opté pour une échelle de Likert de cinq points allant de « 1 : Pas du tout d'accord » au « 5 : tout à fait d'accord », car d'une part, elle est couramment utilisée dans les recherches sur le comportement du consommateur, d'autre part elle est connue des interviewés et présente une facilité d'administration plus grande pour notre recherche. Enfin, ce choix permet tout de même de recourir à la modélisation par équations structurelles qui

requiert la continuité des données, puisque ces dernières sont considérées comme continues si l'échelle comporte au minimum cinq positions. Il s'agit donc d'une échelle impaire, ce qui n'oblige pas les personnes à se prononcer dans un sens plutôt qu'un autre.

Pour la sélection de ces échelles nous avons gardé à l'esprit deux critères les plus importants : (1) remplir les normes de validité et de fiabilité, et (2) être courts et pratiques à administrer en fonction du temps nécessaire pour les compléter. Nous avons opté pour une échelle de Likert de cinq points allant de « 1 : Pas du tout d'accord » au « 5 : tout à fait d'accord », car d'une part, elle est couramment utilisée dans les recherches sur le comportement du consommateur, d'autre part elle est connue des interviewés et présente une facilité d'administration plus grande pour notre recherche. Enfin, ce choix permet tout de même de recourir à la modélisation par équations structurelles qui requiert la continuité des données, puisque ces dernières sont considérées comme continues si l'échelle comporte au minimum cinq positions. Il s'agit donc d'une échelle impaire, ce qui n'oblige pas les personnes à se prononcer dans un sens plutôt qu'un autre.

Graphique 7 : Appartenance géographique des étudiants

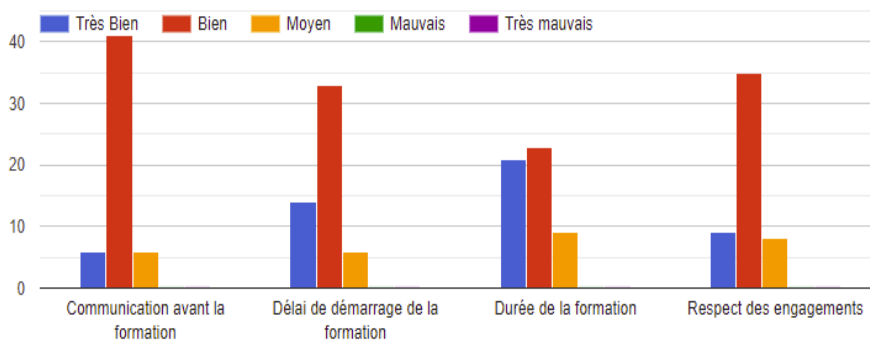


88.7% des étudiants sont de FES et 11.3% sont de la ville de Rabat.

1) Votre évaluation :

L'organisation

Graphique 8 : Evaluation des différentes composantes de la formation par les apprenants



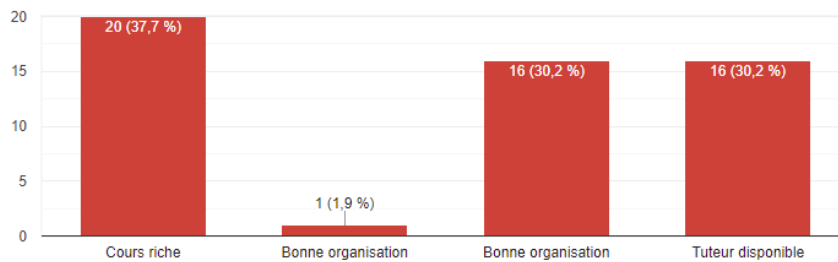
D'après le graphique ci-dessus, nous constatons que 40% des personnes interrogées estiment pour une communication avant la formation en mentionnant le signe « Bien » or les autres échelles sont minimales. Ainsi, la qualification la plus dominante est « bien », qui montre un degré non négligeable de satisfaction envers la formation dispensée.

En effet, ces mentions sont réparties sur les quatre aspects demandés comme suit :

- Pour le délai de démarrage de la formation, un peu près de 30 % des étudiants ont mentionné l'échelle « Bien » et 15% optent pour une échelle « très bien » et une minorité de 5 % ont noté « moyen ».
- En ce qui concerne la durée de la formation, nous n'avons pas une grande estimation ça veut dire que les personnes interrogées estiment que la durée n'as pas une grande importance que les autres variables, un peu près de 20% disent « bien et très bien » et approximativement 10% optent pour une échelle de « moyen ».
- 35% des personnes interrogées optent pour une notation « Bien » et les autres notations sont considérées minimales.
- Les mentions mauvaises et très mauvaises n'ont pas eu de valeur au niveau des réponses.

Votre commentaire concernant l'organisation :

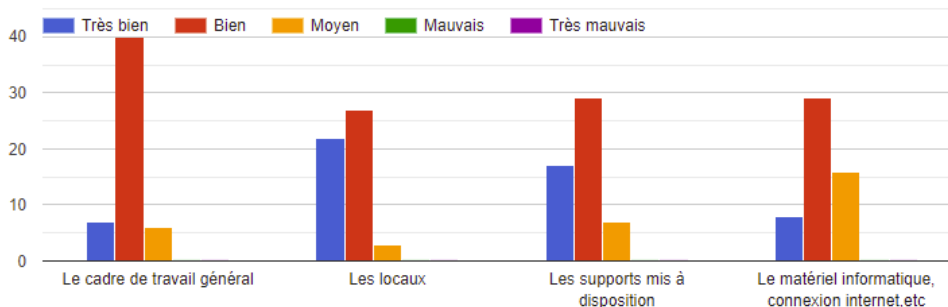
53 réponses



Graphique 9 : commentaires sur l'organisation de la formation à distance

D'après la question ouverte portant sur l'appréciation de l'organisation de la formation en français médical à distance, 37.7% des étudiants considèrent « le cours riche » et 30.2% des étudiants estiment qu'il y a « une bonne organisation », de même que 30.2% de nos étudiants ont répondu qu'ils ont apprécié le fait que le tuteur soit disponible.

Les moyens



Graphique 10: commentaires sur les moyens déployés durant la formation

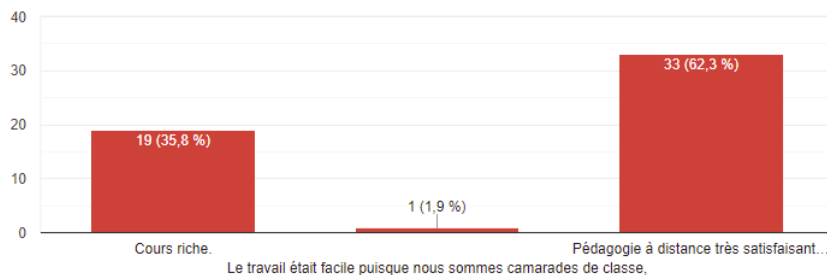
Les étudiants ont exprimé leurs commentaires et appréciations concernant les moyens déployés tout au long de formation, ainsi :

- Pour le cadre général du travail, 40% ont répondu avec la mention « Bien » et les autres mentions sont non significatives.

- Concernant les locaux, nous constatons qu'un peu près de 28 % ont répondu par la mention « Bien » ainsi 20% ont répondu par « très bien », et une minorité par la mention « moyen ».
- Quant aux supports mis à disposition, un peu près de 30% ont répondu par la mention « Bien », et 17% ont répondu par la mention « Très bien » et 7% reste une minorité ont sélectionné la mention « Moyen ».
- Pour le matériel informatique, la connexion internet, etc., 28% ont répondu par la mention « Bien » et 15% ont répondu par la mention « Moyen » et 8 % ont répondu par la mention « Très bien ».
- La proportion des mentions mauvais et très mauvais était minime, de ce fait, non significative au niveau des réponses.

Votre commentaire concernant la pédagogie

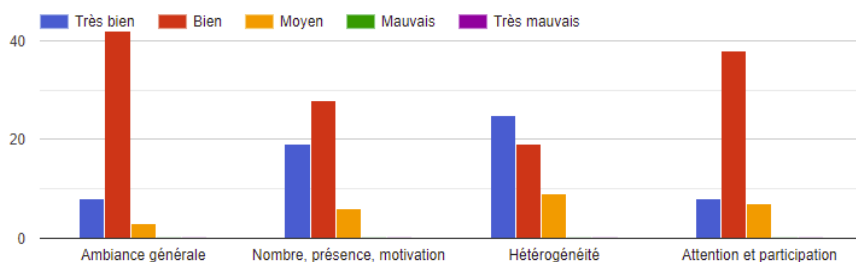
53 réponses



Graphique 11: commentaires concernant la pédagogie

Selon la question ouverte portant sur les appréciations des étudiants à postériori de la formation au regard de la pédagogie déployée, 62.3% des étudiants ont répondu par « Pédagogie à distance très satisfaisante », ainsi 35.8% ont répondu par « cours riche », et en dernier lieu, 1.9% ont répondu par « le travail était facile puisque nous sommes camarades de classe ». Ceci dit, globalement, que les étudiants rapportent leur satisfaction presque unanime relative à la pédagogie, en leur facilitant le travail, surtout que le groupe se connaissait déjà, étant des camarades de la même option paramédicale.

Le groupe



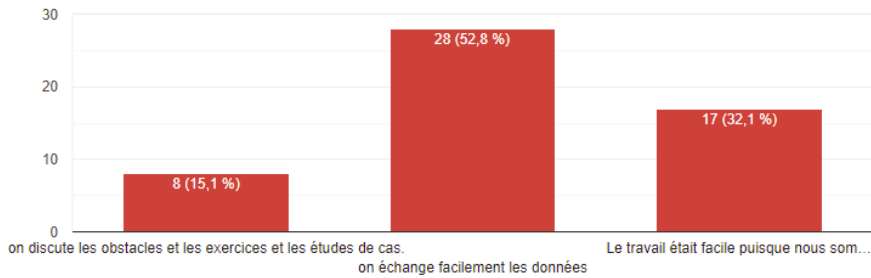
Graphique 12: commentaires concernant le groupe

Pour ce qui est de l'appréciation des apprenants envers les groupes, les facteurs choisis à ce niveau sont : Ambiance générale ; Nombre, présence, motivation ainsi que l'hétérogénéité, l'attention et la participation.

- 42% des étudiants ont répondu par la mention « très bien » en ce qui concerne l'ambiance générale tandis que les autres réponses sont non significatives.
- Pour le nombre, présence, et la motivation, 28% des étudiants ont répondu par la mention « très bien ». Or, 19% ont répondu par l'échelle « Très bien » et 5% avec la mention « moyen ».
- Pour l'hétérogénéité, 25% ont répondu par « très bien » et un peu près de 20 % ont répondu par la mention « Bien » et 10% par la mention « moyen ».
- Concernant « l'attention et participation », 38% des personnes interrogées ont répondu par la mention « Bien », alors que les autres réponses sont désormais non significatives.

Votre commentaire concernant le groupe

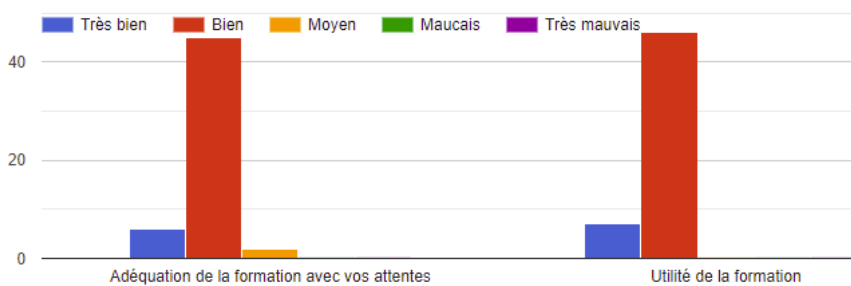
53 réponses



Graphique 13: raisons favorables pour un travail en groupe

A travers la question ouverte relative au sondage des raisons favorables pour le travail en groupe, 52.8% des personnes interrogées ont répondu « on échange facilement les données ». Ainsi, 32.1% des étudiants ont répondu que « le travail était facile puisque nous sommes camarades du classe » et 15.1% ont répondu « on discute les obstacles et les exercices et les études de cas ». en effet, faisant partie du même groupe de classe de l'institut, les étudiants ne trouvaient pas de problèmes de communication asynchrone pour porter solutions aux différents obstacles qui peuvent être rencontrés durant le cours, ou encore pour répondre aux travaux demandés.

Le bénéfice retiré



Graphique 14: le bénéfice retiré par les apprenants de cette formation

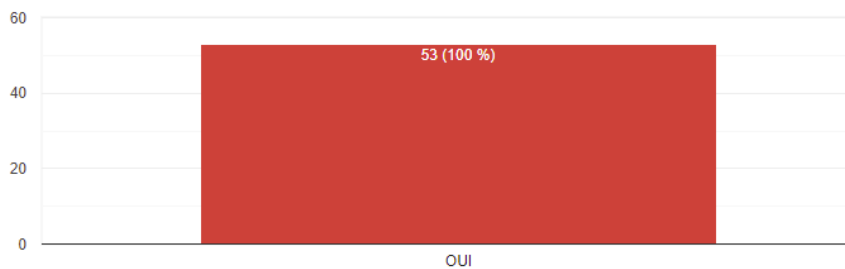
D'après ce graphique, dans lequel nous avons essayé de porter des éléments de réponses sur le bénéfice retiré chez nos étudiants au regard de cette formation à distance, 40% des étudiants ont

répondu avec la mention « bien », pour ce qui est de la réponse « Adéquation de la formation avec vos attentes », pour « l'utilité de la formation » presque 45% ont répondu par la mention « bien ».

Pour les deux réponses, les autres mentions n'ont été plus significatives (mauvais et très mauvais).

Recommanderiez-vous cette formation à d'autres personnes ?

53 réponses



Graphique 15: recommandations à tierce personne

Nous relevons que la totalité, soit 100% des étudiants recommandent la formation à d'autres personnes.

Autres remarques et suggestions

53 réponses

Le cours doit continuer tout au long de la formation

Il faut rajouter d'autres thèmes en gynécologie

Ce cours peut être fait en présentiel, il sera bénéfique

Un meilleur niveau en français et surtout médical...

Tableau 17 : Remarques et suggestions des apprenants quant à la formation dispensée

Les quatre réponses présentées ci-dessus représentent les commentaires et les suggestions des apprenants vis-à-vis de la formation à distance dispensée dans le module du « Français Médical ».

II.2.1.3. Commentaires

L'attitude positive envers le programme de formation en Français Médical est ostensiblement élevée. Ceci peut être expliqué par non seulement la richesse de la formation, et ses apports en termes de pédagogie, mais aussi le fait que les participantes cherchent à encourager le formateur à produire d'autres formations dans ce sens.

Ainsi, la présente formation a été efficace sur le niveau des réactions, mais ceci ne détermine pas son efficacité dans les niveaux à venir.

II.2.2. Les apprentissages

À la deuxième étape du modèle, on mesure l'apprentissage fait par les individus qui ont suivi une session ou un programme de formation. Kirkpatrick définit l'apprentissage comme étant l'acquisition de principes, de faits et d'habiletés¹⁵⁷. Nous préférons toutefois employer les termes connaissances, habiletés et attitudes, étant ceux les plus souvent employés de nos jours dans le domaine de la formation, et surtout que ces « termes » sont plus mesurables et quantifiables. Les connaissances concernent ce que l'apprenant est censé savoir au terme de la formation. Ceci renvoie aux faits, principes et règles relatifs au contenu de formation. Quant aux habiletés, on réfère au savoir-faire relié à un poste de travail. Les attitudes, elles, font référence au savoir-être de l'employé dans son environnement de travail.

En effet, l'évaluation des apprentissages à ce niveau est effectuée au moyen de tests, d'application des habiletés, de jeux de rôles, de simulations, d'évaluations de groupe et autres outils d'évaluation. Elle mesure combien les participants ont appris. Bien qu'il soit utile de savoir que les participants ont appris les nouvelles habiletés et les nouvelles connaissances, un résultat positif à ce niveau ne garantit pas que les participants appliquent les nouvelles connaissances à leur travail.

Pour réaliser l'étape d'évaluation de l'apprentissage, Kirkpatrick¹⁵⁸ détermine les jalons suivants :

1. L'apprentissage de chacun des participants devrait être mesuré de sorte que les résultats puissent être quantifiés.
2. Une approche avant/après formation devrait être utilisée de sorte que l'apprentissage puisse être associé au programme suivi.

¹⁵⁷ VAUGHT, Bobby, HOY, Frank, BUCHANAN, Wray, "*Employee development programs: An organizational approach*", Newport, CT: Quorum Books, 1985.

¹⁵⁸ Kirkpatrick, Donald, *Evaluation*. In R.L. Craig, Training and development handbook, 1967, p 309.

3. Un groupe contrôle (qui ne reçoit pas de formation) devrait être comparé à un groupe expérimental qui reçoit la formation.

4. Les résultats de la mesure devraient être soumis à une analyse statistique.

A ces jalons, s'ajoute des conditions : Kirkpatrick identifie cinq conditions nécessaires pour le transfert de l'apprentissage à la situation de travail¹⁵⁹):

1. La volonté de changement (chez l'apprenant et son enseignant/encadrant immédiat).

2. Le savoir et le savoir-faire nécessaire pour le changement de comportement attendu.

3. Un climat de travail favorable au changement de comportement.

4. De l'aide dans l'application de l'apprentissage réalisé en formation.

5. Des récompenses pour le changement de comportement.

Pour mettre en application ces jalons sur notre thèse ; nous nous sommes référés aux résultats présents sur la plate-forme de l'USMBA (à l'exception du groupe témoin que nous n'avons pas prévu auparavant), que nous allons décrire dans ce qui suivra :

L'évaluation à chaud durant la formation a montré une hausse progressive dans les notes, notamment dans la compréhension et la rédaction de l'écrit. Mais, pour mesurer le degré de maîtrise des connaissances, nous allons décrire le résultat de l'évaluation sommative (l'output de la formation) comme suit :

Les résultats de ce test montrent que toutes les étudiantes ont dépassé le taux de réussite qui a été fixé à 5/10.

En effet, la note moyenne était de 7.2. Les 2/3 des formées ont la mention assez-bien, le 1/3 a eu la mention bien et très bien.

L'analyse du niveau II montre que les apprenties ont bien maîtrisé les connaissances.

II.2.3. Le transfert des connaissances

Le niveau III, considéré le plus important qui reflète la réussite d'un programme de formation, mesure le comportement, l'application et la mise en œuvre. L'évaluation du niveau 3 détermine si les participants ont appliqué les nouvelles connaissances et les nouvelles habiletés à leur

¹⁵⁹ Ibid., p312 à 313.

travail, et dans quelle mesure ils l'ont fait. La mesure dans laquelle les nouvelles connaissances sont appliquées au travail¹⁶⁰ (ou entraînent un changement de comportement) détermine le succès du niveau 3.

Ainsi, nous avons procédé à l'évaluation de ce niveau essentiellement par l'observation du comportement, des habiletés et de la communication professionnelles chez nos étudiantes durant leurs stages. Nous avons élaboré une grille à partir de laquelle nous avons demandé aux encadrantes de cocher, selon leur appréciation personnelle, le degré de transfert des connaissances sur le terrain.

L'observation des 51 étudiantes pendant 80 heures révèle que 50% de celles-ci marquent un progrès notable au niveau communicationnel, compréhension des cours, discussion au sein du cours, rédiger des observations ou encore la prise de notes.

Malgré que la moitié des étudiantes ait pu réussir le transfert de connaissances, ce qui reste un taux satisfaisant, cependant, un certain nombre d'obstacles nuit à l'épanouissement de l'apprenant et au transfert 'parfait', nous en citons :

- Le manque de motivation pour se former et pour transférer les acquis,
- La formation est non certifiante ;
- Une formation qui sera non notée puisqu'elle ne fait pas partie du programmes des études paramédicales ;
- Les études sont longues, épuisantes et stressantes, marquant une lourde charge pour l'étudiante ;
- La négligence de la compétence communicationnelle durant le parcours.
- L'absentéisme chez certaines étudiantes ;
- Une impassibilité, une paresse chez quelques étudiantes

II.2.4. Les résultats

En dernier lieu, nous retrouvons l'étape de l'évaluation des impacts de la formation sur le fonctionnement et la performance de l'institution. Selon Hamblin¹⁶¹, l'évaluation à ce niveau «*réfère à une approche de développement organisationnel où le programme de perfectionnement vise un*

¹⁶⁰ Dunold Rolland, *L'évaluation des résultats de la formation*. Aix-en-Provence, France: Institut d'administration des entreprises, 1981.

¹⁶¹ Anthony HAMBLIN, Crandell, *Evaluation and control of training*. London: McGrawHill, Maidenhead, 1974.

*changement dans le fonctionnement de sections entières de l'organisation et non seulement dans le comportement des individus*¹⁶².»

À cet effet, on pourrait considérer comme impacts des indices tels les ventes, les profits, la quantité et la qualité de production et ainsi de suite¹⁶³ (en milieu entrepreneurial) . Cependant, en dépit de son importance apparente, cette étape du modèle de Kirkpatrick est rarement effectuée.

Rappelons, à titre d'exemple, l'étude effectuée par le Conference Board of Canada (1992) où l'on révèle que seulement 5% des sessions de formation qui sont évaluées font l'objet d'une évaluation de l'impact sur l'institution.

Afin d'adapter les mesures dans ce niveau à notre thèse, nous avons mesuré le degré de l'amélioration des résultats de l'institut après la formation.

II.3.Limites de l'étude :

Malgré que les résultats se montrent fructifiant et prometteurs, nous mettons en exergue quelques limites, classées par niveau d'évaluation, toujours selon le modèle de Kirpatrick, comme suit :

II.3.1. réactions

- Les réponses aux questionnaires sont subjectives : en effet, rien ne garantit l'objectivité des réponses. Ce qui résulte que nous devons faire une sorte de généralisation des résultats.
- La date à laquelle le questionnaire a été remis aux étudiants est un mois après la fin de celle-ci. Tout en sachant que la formation a duré une année, il est possible que les étudiants ne se rappellent pas précisément des différents aspects demandés dans le questionnaire. Le regard rétrospectif peut embrouiller les résultats.
- Les étudiantes peuvent craindre des représailles, malgré l'assurance complète de l'anonymat de leurs questionnaires.
- La satisfaction des apprenants doit être validée par celle des enseignants, à savoir les responsables pédagogiques de la formation paramédicale, pour qualifier si les résultats obtenus sont dans la même lignée ou non.
- Limiter les items du questionnaire afin d'éviter l'ennui, la fatigue et l'obligation de quitter.

¹⁶²Cité dans André SAVOIE, *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*. Ottawa: Agence d'Arc Inc, 1987.

¹⁶³ Donald KIRKPATRICK, *Evaluating training programs: Evidence vs. proof*. In Training and Development Journal, 31(11), novembre 1977, 9–12.

II.4.2.Apprentissages

- Prévoir « une classe témoin » afin de comparer les résultats après la formation, ce nous n'avons malheureusement pas prévu. Nous n'avons pas prévu un groupe témoin car nous avons enseigné toute la classe des sages-femmes inscrites en première année dans l'institut. Changer d'institut, de semestre ou d'option peut altérer significativement les résultats de notre recherche.
- Il faut se demander sur la validité de l'évaluation, car une bonne note n'égale pas l'apprentissage efficace, et vice-versa.
- Il faut différencier aussi entre les attentes pédagogiques et les attentes pratiques lors de l'exercice professionnel. On pourrait mesurer pédagogiquement, mais pratiquement, c'est débattu.

II.4.3.Le transfert des connaissances

Malgré le fait que nous avons distribué des grilles d'observation aux encadrantes du stage, afin de vérifier le transfert des connaissances des savoirs en milieu pratiques, certaines limites sont, quand même, été relevées et à prendre en considération :

- Le caractère subjectif des observations des encadrants (es) : certains comportements professionnels sont jugés différemment d'une personne à l'autre.
- Le caractère non exhaustif de la grille : la grille d'observation que nous avons élaboré ne prétend pas rendre compte de tous les aspects du transfert des connaissances, peut-être qu'il y a d'autres aspects qui n'ont pas été décrites, et pas la suite manqueraient à l'image globale du transfert des connaissances.
- La prise de conscience de l'apprenant qu'il sera évalué avant, durant et après la formation peut significativement influencer son comportement. Dans un tel cas, les résultats de mesures seront invalides.
- La mesure des changements de comportements sur le terrain est un indicateur qui peut-être trompeur, car, même si l'encadrant souligne un changement, nous ne pourrions pas le rattacher à un objectif de formation. En d'autres termes, la mesure du transfert selon les critères de Kirkpatrick ne sert qu'à constater s'il y a eu ou non changement de comportement au travail sans rattacher les comportements non modifiés à des éléments du programme de formation.

Ainsi, plusieurs auteurs¹⁶⁴ Noe; Baldwin & Ford; Noe, Sears & Fullenkamp¹⁶⁵; Ford, Quinones, Segó & Sorra¹⁶⁶, s'entendent sur deux facteurs qui agissent sur le transfert:

- les caractéristiques de l'individu (aptitudes, motivation, confiance en soi, etc.);
- l'environnement organisationnel (valeurs de l'institution, attitudes des supérieurs et pairs, l'occasion de faire, etc.).

Ces éléments restent importants mais malheureusement subjectifs et non mesurables.

« Le transfert de l'apprentissage restera un élément problématique dans la mesure où les formateurs et concepteurs estiment que le moment et les moyens de formation se terminent à la fin du dernier stage et de la dernière procédure d'évaluation pédagogique »¹⁶⁷.

Ferdinand et Al., résumant les limites de l'évaluation à ce niveau, à cause de la vision précaire envers la formation, qui débute avec la formation et se termine en fin de formation, alors que le transfert de connaissances et le changement de comportement sont deux processus cognitifs très complexes et s'effectuent sur une période de temps variable selon l'individu, ses capacités cognitives, la nature de la formation, les opportunités d'application du transfert, la psychologie de l'apprenant, et autres.

II.4.4. Résultats

Il s'agit d'une appréciation coût-bénéfice de la formation. C'est un objectif qui n'a pas été pris en considération durant l'élaboration de notre plate-forme, car c'est à destination scientifique pédagogique. Pour cela nous avons penché nos résultats en termes quantifiables de réussite, d'atteinte des objectifs et du niveau fixé auparavant.

De même, nous ne pourrions pas strictement stipuler qu'un changement positif ou négatif peut être directement et uniquement lié à la formation prodiguée, alors que les apprenants prennent en même

¹⁶⁴ Timothy BALDWIN, Jean FORD, *Transfer of training: A review and directions for future research*. In Personnel Psychology, 41, 1988, p 63–105, disponible sur le lien : <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>

¹⁶⁵ Raymond NOE, Jolanta SEARS, Angela FULLENKAMP, *Relapse training: Does it influence trainees' post training behavior and cognitive strategies?*, in Journal of Business and Psychology, 4(3), printemps 1990, p 317–328. <https://doi.org/10.1007/BF01125242>

¹⁶⁶ Jean FORD, Kevin QUIÑONES, Miguel SEGO, Douglas SORRA, *Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job*, In Personnel Psychology, 45, 1992, p 511–527.

¹⁶⁷ Jean-Luc FERDINAND, Jean-Pierre LE GOFF, Gérard MALGALVE, Roselyne OROFAMMA, *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?*, recherche en formation continue, Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, Paris, 1998.

temps d'autres cours paramédicaux. Nul indicateur ne peut rattacher cause à effet, de manière sensiblement scientifique, et mesurable.

I.6.5. Résultats de l'étude exploratoire via l'Analyse en Composante Principale

Bien que l'Analyse en Composante Principale (ACP) est une technique exploratoire très populaire, il existe différentes façons de l'appréhender, en voici une très simplifiée : partant d'une base de données à 'n' observations et 'p' variables, toutes quantitatives, nous cherchons à résumer l'information disponible à l'aide de quelques variables synthétiques que nous appelons facteurs.

2. Indice de Kaiser-Meyer-Olkin et du Test de sphéricité de Bartlett

La réalisation de l'analyse en composante principale nécessite la validation de deux tests, à savoir l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et le Test de sphéricité de Bartlett¹⁶⁸. Le tableau ci-après présente les résultats de ces tests. L'objectif d'analyser l'Indice KMO et le test de sphéricité de Bartlett est de mesurer l'adéquation de l'échantillonnage et si la matrice est une matrice identité. L'indice KMO permet de mesurer la qualité de l'échantillon. Une valeur inférieure à 0.6 indique que nous avons une corrélation entre les items qui n'est pas bonne. Si elle est inférieure à 0.5, il faut dans ce cas revoir l'échantillon.

¹⁶⁸ *Didactiel, études de cas*, 19 Octobre 2014.

Tableau 18: Analyse de l'indice KMO et test de Bartlett

Variables	Indice KMO et test de Bartlett		
Délai de démarrage de la formation	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,842
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx. ¹⁶⁹	2027,56
		ddl ¹⁷⁰	10
		Signification	0,000
Communication avant la formation	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,643
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	445,328
		ddl	3

¹⁶⁹La loi de khi-deux approximatif principalement utilisée dans le test du χ^2 basé sur la loi multinomiale afin de permettre la vérification de l'adéquation d'une distribution empirique à une loi de probabilité donnée. Généralement ; elle s'applique dans le test d'hypothèses à certains seuils, de même, elle est également utilisée pour établir des intervalles de confiance concernant la variance ou l'écart-type de variables aléatoires gaussiennes.

¹⁷⁰langage de programmation et un sous-ensemble de SQL (langage de requête structurée) pour manipuler les structures de données d'une base de données, et non les données elles-mêmes.

		Signification	,000
Durée de la formation	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,837
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	1480,79
		ddl	3
		Signification	10
		Signification	0,000
Respect des engagements	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,694
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	771,310
		ddl	3
		Signification	,000
	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,867

Nombre, présence, motivation au sein du groupe	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	3173,98
		ddl	0
		Signification	15
Hétérogénéité	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,500
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	196,256
		ddl	1
		Signification	,000
Ambiance générale	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,500
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	178,584
		ddl	1
		Signification	,000

Attention et participation	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,889
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	2536,76
		ddl	15
		Signification	0,000
Le professionnalisme du processus d'apprentissage	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,500
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	38,341
		ddl	1
		Signification	,000
Le matériel informatique,	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,640
	Test de sphéricité	Khi-deux approx.	309,974

connexion internet,etc	de Bartlett	ddl	3
		Signification	,000
Les locaux	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,500
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	104,280
		ddl	1
		Signification	,000
Les supports mis à disposition	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,784
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	1561,08
		ddl	4
		Signification	10
	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité		,704

-- Qualité de la pédagogie	d'échantillonnage.		
	Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	870,192
		ddl	3

Source : Construction auteur

L'indice KMO pour les variables : Délai de démarrage de la formation , Attention et participation, Ambiance générale, Les supports mis à disposition, Durée de la formation, Nombre, présence, motivation au sein du groupe, Respect des engagements, Le professionnalisme du processus d'apprentissage, Le matériel informatique, connexion internet, etc et Les locaux est supérieur à 0.6 pour l'ensemble de ces variables, ce qui représente un excellent résultat. Ceci nous indique que les corrélations entre les items sont de bonne qualité pour l'ensemble de ces facteurs.

Cependant, pour les variables : Qualité du formateur, Image environnementale, Attraction cognitive du l'e-learning et Qualité pédagogique, l'indice KMO est de 0.500, ce qui veut dire que nous avons un petit problème d'échantillonnage par rapport à ces variables mais nous pouvons accepter le résultat vu qu'il est égal au seuil minimal accepté par la littérature. Ensuite, le résultat du test de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < 0,05$) pour l'ensemble des variables. Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle voulant que nos données proviennent d'une population pour laquelle la matrice serait une matrice d'identité. Les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Nous pouvons donc poursuivre l'analyse.

3. Analyse de corrélation et de la normalité des distributions des données

Nous commençons par les corrélations avec les variables, puis nous vérifions la normalité de la distribution de l'ensemble des variables mobilisées par notre modèle de recherche.

3.1 Relations bi variées à travers le test de corrélation

La procédure corrélation bi variée représente à un ensemble d'outils statistiques qui permettent de détecter, décrire, calculer et tester la présence de relations de dépendances significatives entre des caractères qualitatifs, quantitatifs, ordinaux. Au sens proprement dit, le terme de corrélation est rattaché à la mesure de relations entre deux caractères quantitatifs (ex : coefficient de corrélation linéaire de Pearson) ou ordinaux (ex : coefficient de corrélation de Spearman) mais nous pouvons étendre son usage à la mesure de la relation entre deux caractères qualitatifs (ex : test du chi-2), ou encore entre des caractères qualitatifs et des caractères quantitatifs (ex : analyse de la variance, test de l'étudiant). Les corrélations permettent de mesurer la manière avec laquelle les variables ou les ordres de rang sont liés.

Avant de procéder au calcul du coefficient de corrélation, nous parcourons nos données en vue de rechercher les traces d'une relation linéaire et les valeurs extrêmes pouvant provoquer des résultats erronés. Le coefficient de corrélation de Pearson renvoie à une mesure d'association linéaire. Deux variables peuvent être parfaitement liées. Par ailleurs, si la relation ne semble pas linéaire, le

coefficient de corrélation de Pearson ne constitue pas une statistique appropriée pour mesurer leur association.

Par l'analyse bi variée, nous étudions la corrélation entre les variables prises deux à deux. L'existence d'une relation de corrélation entre deux variables n'implique pas automatiquement une relation de causalité entre celles-ci mais permet de détecter des relations potentielles de cause à effet. Dans ce sens, nous avons effectué un ensemble de matrices affichant des valeurs du coefficient de Pearson pour conclure s'il existe une relation de corrélation entre les deux variables considérées ou non. Nous nous intéressons à la détection de l'existence de ces valeurs indépendamment de la force des liens.

Pour mesurer le coefficient de corrélation « r », nous divisons la covariance entre les deux variables sur le produit non nul de leurs écarts types le coefficient de corrélation est compris entre

-1 et 1. Lorsqu'il est proche de -1, cela implique que les deux variables varient dans deux sens opposés, alors qu'un coefficient proche de 1 signifie que les deux variables varient dans le même sens. Finalement un coefficient de corrélation proche de 0 implique que les deux variables sont indépendantes l'une de l'autre. Pour être interprété, le coefficient est non significatif, nous considérons qu'il est semblable à $r = 0$. Par contre, lorsqu'il est significatif, le coefficient de corrélation donne deux informations importantes : le sens de la relation linéaire entre les deux variables et la force de la relation linéaire entre les deux variables.

A travers l'étude empirique, nous avons mis en relation les différentes variables par le test de corrélation à savoir : **Image environnementale, Durée de la formation, Respect des engagements, Nombre, présence, motivation au sein du groupe, Ambiance générale, Attention et participation, Le professionnalisme du processus d'apprentissage, Le matériel informatique, connexion internet, etc., Les locaux, Les supports mis à disposition, Qualité pédagogique, Qualité du formateur.** Ainsi nous avons supposé l'existence d'une relation significative entre ces variables. Les résultats se présentent comme suit :

	Délai de démarrage de la formation	Communication avant la formation	Durée de la formation	Respect des engagements	Nombre, présence, motivation au sein du groupe	Hétérogénéité	Ambiance générale	Le professionnel du processus d'apprentissage etc	Le matériel informatique, connexion internet, etc	Les locaux	Les supports mis à disposition	Qualité de la pédagogie	Qualité du formateur
Délai de démarrage de la formation	1	,558**	,359**	,498**	,334**	,296**	,361**	,062*	,333**	,344**	,151**	,367**	,264**
Corrélation de Pearson													
Sig. (bilatérale)	00053	00053	00053	00053	00053	00053	00053	00053	00053	00053	00053	00053	00053
N													

Communication	,558**	1	,466**	,557**	,247**	,195**	,247**	,139**	,305*	,317**	,205**	,318**	,287**
avant la formation									*				
Corrélation de Pearson	,00053	,00053	,00053	,0003	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053
Sig. (bilatérale)N													
Durée de la formation	,359**	,466**	1	,595**	,445**	,398**	,403**	,116**	,150**	,230**	,074*	,418**	,328**
Corrélation de Pearson													
Sig. (bilatérale)N	,00053	,00053	,00053	,0003	,000	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,01953	,00053	,00053
Respect des engagements	,498**	,557**	,595**		,392**	,298**	,381**	,167**	,264**	,359**	,135**	,330**	,314**
Corrélation de Pearson													
Sig. (bilatérale)N	,00053	,00053	,00053	0.00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053

Nbr, présence, motivations au sein du groupe Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)N	,334** ,00053	,247** ,00053	,445** ,000	,392** ,0003	1,780** ,000533	,580** ,00053	,087** ,00553	,181** ,00053	,297** ,00053	,130** ,00053	,656** ,00053	,561** ,00053	
Hétérogénéité Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)N	,296** ,00053	,195** ,00053	,398** ,00053	,298** ,000	,780** ,00053	1,553** ,53	,104** ,00153	,100** ,00153	,211** ,00053	,192** ,00053	,577** ,00053	,609** ,00053	
Ambiance générale Corrélation de Pearson Sig.	,361**	,247**	,403**	,381**	,580**	,553**	1,193**	,378**	,384**	,188**	,539**	,365**	

(bilatérale)N	,00053	,00053	,0003	,000	,00053	,00053	53	,00053	,00053	,00053	00053	,00053	,00053
Le professionnalisme du processus d'apprentissage	,062*	,139**	,116**	,167**	,087**	,104**	,193**	1	,453**	,394**	,533**	,123**	,278**
Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)N	,04753	,00053	,00153	,00153	,00553	,00153	,00053	,00153	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053
Le matériel informatique, connexion internet,etc	,333**	,305**	,150**	,264**	,181**	,100**	,378**	,453**	1	,684**	,346**	,321**	,324**
Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)N	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00153	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053

Les locaux	,344**	,317**	,230**	,359**	,297**	,211**	,384**	,394**	,684**	1	,450**	,413**	,390**
Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)N	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053
Les supports mis à disposition	,151**	,205**	,074*	,135**	,130**	,192**	,188**	,533**	,346**	,450**	1	,269**	,337**
Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)N	,00053	,00053	,01953	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053
Qualité de la pédagogique	,367**	,318**	,418**	,330**	,656**	,577**	,539**	,123**	,321**	,413**	,269**	1	,480**
Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)N	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053
Force de l'Attraction cognitive du l'e-	,264**	,287**	,328**	,314**	,561**	,609**	,365**	,278**	,324**	,390**	,337**	,480**	1
Corrélation	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053	,00053

learning de														
Pearson Sig.														
(bilatérale)N														

Tableau 19: L'analyse des corrélations entre les variables

L'analyse de la nature des corrélations liant les différentes variables ne peut pas confirmer ou infirmer les hypothèses de la recherche à elle seule. Pour cela, nous procédons à l'analyse des résultats de la modélisation par équations structurelles pour confirmer la nature de la relation qui lie l'ensemble des variables de l'étude. Après avoir vérifié les relations de corrélation avec les variables à expliquer, nous testons la normalité de la distribution des variables de notre modèle de recherche.

4. Test de normalité des variables de l'étude : Test Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-wilk :

Dans la mesure de tester la normalité des distributions étudiées, nous avons eu recours aux tests de normalité au Test Kolmogorov-Smirnov pour un échantillon et au Test de Shapiro-Wilk. C'est à partir d'un seuil de signification donné que la normalité de la variable est validée. Le Test de Kolmogorov-Smirnov détermine si les observations d'un échantillon peuvent raisonnablement provenir d'une résolution théorique donnée. Une manière simple, en pratique, de tester la normalité d'une distribution et de construire une distribution normale idéale ayant la même moyenne et le même écart-type que la distribution testée, puis de procéder à la comparaison des deux par un test de Kolmogorov-Smirnov. Le test de Shapiro-wilk est un test statistique destiné à étudier la normalité d'une distribution. Il utilise le rapport de deux estimations d'une variance. Dans le cas d'une variable normale ces deux estimations coïncident et le rapport est voisin de 1 (H0), alors que, si la variable n'est pas normale le rapport est plus petit que 1 (H1).

Nous choisissons entre le test de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-wilk en fonction de la taille de l'échantillon et vue ce critère. Vu que nous avons un échantillon de grande taille (>30), nous basons notre analyse sur le teste de Kolmogorov-Smirnov. Pour la correction de signification de Lilliefors, elle a été appliquée vu que nous ne connaissons pas les paramètres de la population (Moyenne, écart-type, variance). Dans notre cas, les deux tests donnent des résultats similaires.

Le test part de deux hypothèses de recherche H0 et H1 appelées respectivement l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative. Elles sont formulées de la manière suivante :

H0 : Les variables d'étude suivent une distribution selon la loi normale¹⁷¹.

H1 : Les variables d'étude ne suivent pas une distribution selon la loi normale, elles sont asymétriques.

¹⁷¹On appelle loi normale multidimensionnelle, ou Normale multi variée ou loi multi normale ou loi de Gauss à plusieurs variables, une loi de probabilité qui est la généralisation multidimensionnelle de la loi normale.

Le tableau présenté ci-dessus nous permet de rejeter l'hypothèse selon laquelle les variables d'étude suivent une loi normale, puisque les résultats du test sont très significatifs pour la majorité des variables (p -value = 0.000) et donc nous acceptons alors l'hypothèse qui stipule que les variables d'étude ne suivent pas la loi normale. Les résultats du test se présentent comme dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20:Le Test Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-wilk

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
Délai de démarrage de la formation	,148	53	,000	,912	53	,000
Imageenvironnementale	,179	53	,000	,925	53	,000
Durée de la formation	,116	53	,000	,959	53	,000
Respect des engagements	,089	53	,000	,973	53	,000
Hétérogénéité	,092	53	,000	,971	53	,000
Ambiance générale	,101	53	,000	,982	53	,000
Attention et participation	,089	53	,000	,965	53	,000
Le professionnalisme du processus d'apprentissage	,068	53	,000	,983	53	,000
Le matériel informatique, connexion internet,etc	,149	53	,000	,909	53	,000
Les locaux	,148	53	,000	,929	53	,000
Les supports mis à disposition	,115	53	,000	,962	53	,000

-Qualité pédagogique	,140	53	,000	,947	53	,000
Qualité du formateur	,162	53	,000	,931	53	,000
a. Correction de signification de Lilliefors						

Le tableau ci-dessus montre que nous pouvons rejeter l'hypothèse selon laquelle les variables : **Délai de démarrage de la formation, Image environnementale, Durée de la formation, Respect des engagements, Nombre, présence, motivation au sein du groupe, Ambiance générale, Attention et participation, Le professionnalisme du processus d'apprentissage, Le matériel informatique, connexion internet, etc., Les locaux, Les supports mis à disposition, -- Qualité pédagogique, Qualité du formateur et performance organisationnelle** ,suivent une loi normale puisque les Statistiques du test sont très significatives pour l'ensemble des variables ($p\text{-value} < 0.05$) et nous acceptons alors l'hypothèse qui stipule que ces variables d'étude ne suivent pas la loi normale (H_0 rejetée).

Ceci nous amène à conclure que probablement, l'échantillon sur lequel cette étude a été basée provient d'une population hétéroscédastique pour la majorité des variables. Une des corrections adéquates dans ce cas, est l'application de l'estimateur du Maximum de vraisemblance (MLL). Ceci sera fait par la modélisation en équations structurelles.

4. La modélisation par les équations structurelles :

Dans cette étape, nous allons essayer de mettre en relation les variables « explicatives » et les variables « à expliquer » dans un modèle par équations structurelles.

5.1 La modélisation en équations structurelles de la relation entre les variables explicatives et les variables à expliquer

Les items introduits dans le modèle sont ceux validés avec l'analyse factorielle exploratoire (rotation varimax) et avec le coefficient Alpha de Cronbach. Nous avons fait un travail de codage des noms dont la transformation se présente comme suit :

Tableau 21: Le codage des items introduits dans le modèle

Items	Codes
Communication avant la formation	O1
Délai de démarrage de la formation	

	O2
Durée de la formation	O3
Respect des engagements	O4
Le cadre de travail général	M1
Les locaux	M2
Les supports mis à disposition	M3
Le matériel informatique, connexion internet,etc	M4
Qualité du formateur	P1
Qualité du système pédagogique	P2
Disponibilité des formateurs	P3
Ambiance générale	G1
Nombre, présence, motivation	G2
Hétérogénéité	G3
Attention et participation	G4

Source : Construction auteur

- **Le modèle primaire de la recherche**

Le schéma ci-dessous présente le modèle primaire de notre recherche, toutes les relations entre les variables y sont spécifiées. Il est à noter que nous avons tourné le modèle dans le logiciel SPSS Amos 23, les résultats qui en ressortent s'agencent comme suit:

Pour pouvoir se prononcer sur la qualité du modèle traduite par la notion d'ajustement, une estimation des paramètres est tout d'abord exigée. Il s'agit d'une étape complexe car elle repose sur un jeu d'équations. Le principe de base correspond à une reconstitution d'une matrice variance-covariance théorique à partir des équations induites par le modèle, puis une comparaison est faite entre la matrice reconstituée et la même matrice de l'échantillon S, il s'agit d'une démarche itérative. Quant aux indicateurs, les chercheurs disposent d'une grande liste pour pouvoir prendre une décision, la classification proposée de ces indicateurs les regroupe selon trois catégories.

Il convient de mentionner que l'estimation du modèle nous a permis de fournir des mesures empiriques des relations entre les variables et les construits. Les résultats nous ont permis de comparer la théorie à la réalité représentée par les données d'échantillon. En d'autres termes, nous avons essayé de voir à quel point la théorie correspond aux données. La validité du modèle a dépendu de deux critères : d'une part, l'établissement des niveaux acceptables de qualité de l'ajustement du modèle (modèle de mesure et modèle de structure). D'autre part, trouver des preuves spécifiques de la validité des construits.

Etude de la qualité d'ajustement du modèle

Le tableau suivant nous fournit les valeurs indicatrices d'ajustement par lesquels nous avons optés. Nous spécifions que selon la littérature spécialisée, pour analyser la qualité de l'ajustement d'un modèle, le test de Chi-deux, son degré de liberté ainsi que les trois indices CFI, SMRM et RMSEA sont recommandés.

Tableau 25 : Les indices de qualité d'ajustement des modèles de mesure

Nom de l'indice	Valeurs pour le modèle indépendant
Chi-deux	8473,711
Degrés de liberté (p)	1012 (0,000)
Chi-deux/ddl (Khi-deux normé)	8,373
RMR standardisé	0,13
GFI	0,727
AGFI	0,695
PGFI	0,652
RMSEA (p)	0,085 (0,000)
NFI	0,691
CFI	0,717
CAIC (modèle saturé)	9392,279 (8932,288)

❖ **La qualité d'ajustement du modèle (Goodness of fit)**

La qualité de l'ajustement d'un modèle statistique décrit la façon dont il s'adapte à un ensemble d'observations. Les mesures de la qualité de l'ajustement résument généralement l'écart entre les valeurs observées et les valeurs attendues dans le cadre du modèle en question. De telles mesures peuvent être utilisées dans les tests d'hypothèses statistiques, par exemple pour tester la normalité des résidus, pour vérifier si deux échantillons sont tirés de distributions identiques (voir le test de Kolmogorov-Smirnov), ou si les fréquences des résultats suivent une distribution spécifiée (voir le test du chi carré de Pearson). Dans l'analyse de la variance, l'une des composantes dans laquelle la variance est divisée peut-être une somme de carrés mal ajustée.

Avant de commenter les indicateurs d'ajustement obtenus, nous proposons quelques explications des indices les plus pertinents. D'après Hair ¹⁷²et al. (2010) et Akrouf ¹⁷³(2010), il est possible de distinguer entre trois grandes catégories d'indices d'ajustement du modèle : les indices absolus d'ajustement du modèle ; les indices d'ajustement incrémentaux ; indices d'ajustement de parcimonie. Le tableau suivant synthétise les différents indices d'ajustements du modèle.

Tableau 22: Les catégories et indices d'ajustement du modèle

Catégories	Description	Indices d'ajustement
Les indices absolus d'ajustement du modèle	Indices d'ajustement absolu sont généralement interprétés comme proportions des covariances de la matrice des données de l'échantillon expliquée par le modèle (Kline, 2011)	<p>Le Chi2 : est l'écart entre la matrice des covariances des données observées S et la matrice des covariances Σ de la structure théorique spécifiée au départ (le modèle)</p> <p>GFI (Goodness of fit index): une valeur supérieure ou égale à 0,9 permet d'accepter le modèle.</p> <p>AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) : GFI ajusté par le degré de liberté. Une valeur supérieure ou égale à 0,9 permet d'accepter le modèle.</p> <p>RMSEA : (Root Mean Squared Error of Approximation) : une valeur inférieure à 0,1 est un signe d'une bonne qualité d'ajustement et une valeur inférieure à 0,5 indique une très bonne qualité d'ajustement.</p>

¹⁷²Joesph HAIR, William BLACK, Babin Babin, Rolph ANDERSON, *Multivariate Data Analysis*, 7ème Edition. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 2010.

¹⁷³ Fathi AKROUT, *Méthodes d'analyse des données de deuxième génération et applications en marketing*, Communication 2 février, 2010.

<p>Les indices d'ajustement incrémentaux</p>	<p>Appelés aussi indices d'ajustement basés sur la comparaison des modèles, les indices incrémentaux permettent d'évaluer le plus qui caractérise un modèle par rapport à un autre choisi comme modèle de référence</p> <p>(Akrouf, 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • NFI (Normed Fit Index) : une valeur supérieure à 0,9 indique une qualité d'ajustement acceptable • TLI (indice de Tucker Lewis) : une valeur supérieure à 0,9 indique une qualité d'ajustement acceptable • CFI (Comparative Fit Index) : une valeur supérieure à 0,9 indique une qualité d'ajustement acceptable
<p>Les indices d'ajustement de parcimonie</p>	<p>Ces indices servent à éviter de surestimer des modèles ayant trop de paramètres, à détecter si les mauvais ajustements d'un modèle ne proviennent pas au contraire d'un manque de paramètres libres, permettent de déterminer parmi plusieurs modèles plausibles celui qui devrait être préféré</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le Chi2 normé (Chi2/df) : les chercheurs recommandent une valeur inférieure à 2 et au maximum 5 pour indiquer un ajustement raisonnable. • PNFI (Parsimony Normed Fit Index) : valeur comprise entre 0 et 1 et une valeur élevée est signée d'une bonne parcimonie • PCFI (Parsimony comparative fit index) : sa valeur varie entre 0 et 1 • PGFI (Parsimony Goodness of fit Index) : une valeur supérieure à 0,9 une meilleure qualité parcimonieuse.

Sources : Construction auteur à partir des travaux de Hair et al, (2010)¹⁷⁴ ; Akrouf (2010) ; Kline (2011)

Le tableau ci-dessus indique que le modèle structurel présente un bon ajustement en vue des résultats des différents indices calculés pour mesurer la qualité du modèle causal, à savoir les indices : Chi-deux=8473,711, Khi-deux normé=8,373, RMR=0,13, GFI=0,727, AGFI= 0,695, PGFI=0,652, NFI=0,691 et CFI=0,717, RMSEA=0,085. La majorité de ces indices sont à un niveau jugé acceptable

¹⁷⁴ibid

par rapport à la norme. Les indices absolus et comparatifs de qualité d'ajustement (GFI, AGFI, NFI, CFI) sont satisfaisants. L'indice RMR témoigne l'augmentation de la qualité d'ajustement du modèle causal et que le résidu du modèle est très petit. Selon le résultat de l'indicateur GFI, le modèle créé arrive à expliquer plus de 72,7% de la variabilité des variables à expliquer (72,7% des changements des variables à expliquer peuvent être expliqués par les changements des variables explicatives).

Selon les résultats de l'indicateur AGFI, l'application du modèle sur un autre échantillon pris au hasard permettrait d'expliquer 69,5% d'information. Ainsi, selon le coefficient RMSEA, la différence moyenne attendue dans la population totale est petite et proche de la norme (8,5%).

Après avoir présenté les indicateurs d'ajustement, nous passons à l'analyse des tests de covariance et de l'estimation des paramètres du modèle causal et ce afin d'étudier la significativité des liens et valider les hypothèses. Le tableau suivant présente les résultats de la covariance.

Tableau 23: Les résultats des liens de covariance entre les variables explicatives

			Esti mate	S.E.	C.R.		Label
O1	<-- M >		0,343	0,033	10,301	**	Validé
O2	<-- >	G2	0,467	0,038	12,398	**	Validé
O3	<-- P3 >		0,292	0,033	8,747	**	Validé
O4	<-- P4 >		0,256	0,031	8,154	**	Validé
M1	• <-->	G1	0,404	0,037	10,98	**	Validé
M2	<-- P1 >		0,158	0,023	6,816	**	Validé

M3	>	<--	O2	0,19 3	0,02 4	8,055	**	Validé
M4	>	<--	O3	0,085	0,02	4,137	**	Validé
G1	>	<--	M1	0,144	0,031	4,611	**	Validé
G2	>	<--	M3	0,404	0,031	8,747	**	Validé
G3	>	<--	M2	0,353	0,034	10,455	**	Validé
G4	>	<--	P6	0,093	0,03	3,08	**	Validé
P1	>	<--	O1	0,272	0,03 2	8,589	**	Validé
P2	>	<--	M2	0,448	0,03 7	12,032	**	Validé
P3	>	<--	M4	0,096	0,02 8	3,375	**	Validé

La covariance nous a permis d'étudier les variations simultanées de deux variables par rapport à leur moyenne respective. Cette notion a permis aussi de mesurer le degré de liaison des fluctuations de deux variables entre elle. La covariance peut être vue comme le produit des valeurs de deux variables moins le produit des deux moyennes.

De ce fait, plus la covariance est faible et plus les séries sont indépendantes et inversement plus elle est élevée et plus les séries sont liées. Une covariance nulle correspondant à deux variables totalement indépendantes.

Dans notre cas, les covariances entre les variables explicatives de l'étude sont importantes, ce qui veut dire que ces variables sont dépendantes l'une de l'autre. Ceci dit que les variations d'une variable sont

liées à au moins une variable. Toute ces liaisons sont très significatives (p- value=0.000). Ceci dit qu'on peut les intégrer dans le modèle de mesure.

❖ **Analyses des estimations des paramètres**

Nous nous attaquons à l'analyse de l'estimation des paramètres du modèle causal et ce afin d'étudier la significativité des liens et valider les hypothèses. Le tableau suivant présente les résultats du test T de l'étudiant et de la signification.

Tableau 28 : tableau d'estimation des paramètres

			estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Attraction cognitive du e-learning _		O1	,993	0,825	1,205	0,228	Rejeté
Attraction cognitive du e-learning _		O2	0,272	0,189	-1,435	0,151	Rejeté
Attraction cognitive du e-learning _		O3	0,182	0,064	-2,857	0,004	Validé
Attraction cognitive du e-learning		O4	0.35	0.045	-3.45	0.35	Rejeté
Attraction cognitive du e-learning _		M1	,246	0,091	13,724	0	Validé
Attraction cognitive du e-learning		M2	,12	0,055	2,178	0,029	Validé

Attraction cognitive du e-learning		M3	.15	0.092	1.25	0.15	Validé
Attraction cognitive du e-learning		M4	.23	0.089	1.32	0.043	Rejeté
Attraction cognitive du e-learning		G1	.17	0.047	2.56	0.032	Validé
Attraction cognitive du e-learning		G2	0.15	0.056	1.23	0.025	Validé
Attraction cognitive du e-learning		G3	.25	0.078	5.6	0.015	Validé
Attraction cognitive du e-learning		G4	.23	0.069	6.2	0.26	Rejeté
Performance	Attraction cognitive de e-learning _		.407	0,033	12,401	0	Validé

A partir des résultats issus du tableau ci-dessus, il a été décidé de valider des hypothèses et de rejeter d'autres.

-La variable O1 un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.993 ; T de Student= 1.205 ; p-value= 0,228). (**Impact rejeté**).

-La variable O2 a un impact positif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.272 ; T de Student= -1,435; p-value= 0,151). (**Impact rejeté**).

-La variable O3 a un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.182 ; T de Student= -2.857 ; p-value= 0.004). (**Impact accepté**).

-La variable O4 a un impact négatif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= - 0.35 ; T de Student= -3.45 ; p-value= 0,35). (**Impact rejeté**).

-La variable M1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 1,246 ; T de Student= 13,724 ; p-value= 0). (**Impact accepté**).

-La variable M2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,12 ; T de Student= 2,178 ; p-value= 0,029). (**Impact accepté**).

-La variable M3a un impact positif et significatif sur la variable Délai de démarrage de la formation écologique (Reg= 0,407 ; T de Student= 12,401 ; p-value= 0). (**Impact accepté**).

-La variable M4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.23 ; T de Student= 1.32 ; p-value= 0.043). (**Impact accepté**).

-La variable G1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.17 ; T de Student= 2.56 ; p-value= 0.032). (**Impact accepté**).

-La variable G2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.15 ; T de Student= 1.23 ; p-value= 0.025). (**Impact accepté**).

-La variable G3 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.25 ; T de Student= 5.6 ; p-value= 0.015). (**Impact accepté**).

-La variable G4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.23 ; T de Student= 6.2 ; p-value= 0.26). (**Impact rejetée**).

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.407 ; T de Student= 12.401 ; p-value= 0). (**Impact accepté**).

5. Les résultats de l'effet médiateur de la variable « Attraction cognitive du l'e-learning »

□ Etape 1

Dans l'étape précédente, nous avons cherché à montrer que le lien entre la variable explicative Attraction cognitive du l'e-learning et la variable à expliquer est significatif afin de nous assurer de l'existence d'un impact à médiatiser. Dans ce modèle, le coefficient est significatif.

□ Etape 2

L'objectif dans cette étape est de montrer que la variable explicative a un impact significatif sur la variable médiatrice (attractivité cognitive de e-learning) considérée alors comme une variable à expliquer dans une modélisation en équation structurelle. Les coefficients doivent être significatifs.

Analyses des estimations des paramètres

Nous nous attaquons à l'analyse de l'estimation des paramètres du modèle causal et ce afin d'étudier la significativité des liens. Le tableau suivant présente les résultats du test T de Student et de la signification.

Tableau 24: analyse des estimations des paramètres

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Attraction cognitive du e---- learning _		O1	0,993	0,825	1,205	0,228	Rejeté
Attraction cognitive du e---- learning _		O2	-0,272	0,189	-1,435	0,151	Rejeté
Attraction cognitive du e---- learning _		O3	-0,182	0,064	-2,857	0,004	Validé
Attraction cognitive du e---- learning		O4	-0,35	0,045	-3,45	0,35	Rejeté
Attraction cognitive du e---- learning _		M1	1,246	0,091	13,724	0	Validé
Attraction cognitive du e---- learning _		M2	0,12	0,055	2,178	0,029	Validé
Attraction cognitive du e---- learning		M3	0,15	0,092	1,25	0,15	Validé
Attraction cognitive du e---- learning		M4	0,23	0,089	1,32	0,043	Rejeté
Attraction cognitive du e----		G1	0,17	0,047	2,56	0,032	Validé

learning							
Attraction cognitive du e-learning		G2	-0.15	0.056	1.23	0.025	Validé
Attraction cognitive du e-learning		G3	0.25	0.078	5.6	0.015	Validé
Attraction cognitive du e-learning		G4	0.23	0.069	6.2	0.26	Rejeté
Pédagogie		Attraction cognitive de e-learning	0,407	0,033	12,401	0	Validé
Performance d'apprentissage		Attraction cognitive de e-learning	0.75	0.015	10.2	0.014	Validé

-La variable O1 un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.993 ; T de Student= 1.205 ; p-value= 0,228). **(Impact rejeté)**.

-La variable O2 a un impact positif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.272 ; T de Student= -1,435; p-value= 0,151). **(Impact rejeté)**.

-La variable O3 a un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.182 ; T de Student= -2.857 ; p-value= 0.004). **(Impact accepté)**.

-La variable O4 a un impact négatif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= - 0.35 ; T de Student= -3.45 ; p-value= 0,35). **(Impact rejeté)**.

-La variable M1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 1,246 ; T de Student= 13,724 ; p-value= 0). **(Impact accepté)**.

-La variable M2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,12 ; T de Student= 2,178 ; p-value= 0,029). **(Impact accepté)**.

-La variable M3a un impact positif et significatif sur la variable Délai de démarrage de la formation écologique (Reg= 0,407 ; T de Student= 12,401 ; p-value= 0). **(Impact accepté)**.

-La variable M4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,23 ; T de Student= 1,32 ; p-value= 0,043). **(Impact accepté)**.

-La variable G1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,17 ; T de Student= 2,56 ; p-value= 0,032). **(Impact accepté)**.

-La variable G2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0,15 ; T de Student= 1,23 ; p-value= 0,025). **(Impact accepté)**.

-La variable G3 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,25 ; T de Student= 5,6 ; p-value= 0,015). **(Impact accepté)**.

-La variable G4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,23 ; T de Student= 6,2 ; p-value= 0,26). **(Impact rejetée)**.

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0,407 ; T de Student= 12,401 ; p-value= 0). **(Impact accepté)**.

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0,407 ; T de Student= 12,401 ; p-value= 0). **(Impact accepté)**.

□ Etape 3 :

L'objectif de cette étape est de montrer que le lien entre la variable médiatrice «Attraction cognitive du l'e-learning» et la variable à expliquer «performance d'apprentissage » est significatif.

❖ Analyses des estimations des paramètres

Nous nous attaquons à l'analyse de l'estimation des paramètres du modèle causal et ce afin d'étudier la significativité des liens. Le tableau suivant présente les résultats du test T de Student et de la signification.

□ Etape 3

Tableau 25:analyse des estimations des paramètres

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Attraction cognitive du e-learning _		O1	0,993	0,825	1,205	0,228	Rejeté
Attraction cognitive du e-learning _		O2	-0,272	0,189	-1,435	0,151	Rejeté
Attraction cognitive du e-learning _		O3	-0,182	0,064	-2,857	0,004	Validé
Attraction cognitive du e-learning		O4	-0,35	0,045	-3,45	0,35	Rejeté
Attraction cognitive du e-learning _		M1	1,246	0,091	13,724	0	Validé
Attraction cognitive du e-learning _		M2	0,12	0,055	2,178	0,029	Validé
Attraction cognitive du e-learning		M3	0,15	0,092	1,25	0,15	Validé
Attraction cognitive du e-learning		M4	0,23	0,089	1,32	0,043	Rejeté

Attraction cognitive du e-learning		G1	0.17	0.047	2.56	0.032	Validé
Attraction cognitive du e-learning		G2	-0.15	0.056	1.23	0.025	Validé
Attraction cognitive du e-learning		G3	0.25	0.078	5.6	0.015	Validé
Attraction cognitive due-learning		G4	0.23	0.069	6.2	0.26	Rejeté
Pédagogie	Attraction cognitive de e-learning _		0,407	0,033	12,401	0	Validé
Performance d'apprentissage	Attraction cognitive de e-learning		0.75	0.015	10.2	0.014	Validé
Performance d'apprentissage	Pédagogie		0.36	0.017	5.2	0.03	Validé

-La variable O1 un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.993 ; T de Student= 1.205 ; p-value= 0,228). (**Impact rejeté**).

-La variable O2 a un impact positif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.272 ; T de Student= -1,435; p-value= 0,151). (**Impact rejeté**).

-La variable O3 a un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.182 ; T de Student= -2.857 ; p-value= 0.004). (**Impact accepté**).

-La variable 04 a un impact négatif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= - 0.35 ; T de Student= -3.45 ; p-value= 0,35). **(Impact rejeté).**

-La variable M1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 1,246 ; T de Student= 13,724 ; p-value= 0). **(Impact accepté).**

-La variable M2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,12 ; T de Student= 2,178 ; p-value= 0,029). **(Impact accepté).**

-La variable M3a a un impact positif et significatif sur la variable Délai de démarrage de la formation écologique (Reg= 0,407 ; T de Student= 12,401 ; p-value= 0). **(Impact accepté).**

-La variable M4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.23 ; T de Student= 1.32 ; p-value= 0.043). **(Impact accepté).**

-La variable G1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.17 ; T de Student= 2.56 ; p-value= 0.032). **(Impact accepté).**

-La variable G2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.15 ; T de Student= 1.23 ; p-value= 0.025). **(Impact accepté).**

-La variable G3 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.25 ; T de Student= 5.6 ; p-value= 0.015). **(Impact accepté).**

-La variable G4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.23 ; T de Student= 6.2 ; p-value= 0.26). **(Impact rejetée).**

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.407 ; T de Student= 12.401 ; p-value= 0). **(Impact accepté).**

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 00.75 ; T de Student= 10.2 ; p-value= 0.014). **(Impact accepté).**

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.36 ; T de Student= 5.2 ; p-value= 00.3). **(Impact accepté).**

Nous remarquons dans cette étape que tous les liens entre Attraction cognitive du l'e-learning, et la performance d'apprentissage sont significatifs, ceci nous amène à conclure que la médiation de entre « l'Attraction cognitive du l'e-learning » et le « la performance d'apprentissage » est une médiation partielle.

6. Les résultats de l'intégration des variables de contrôle

Après avoir validé le lien médiateur de périmètre entre l'Attraction cognitive du l'e-learning et la performance d'apprentissage, nous intégrons les variables de contrôle qui impactent la pédagogie, et ce afin d'améliorer le pouvoir prédictif du modèle.

❖ Analyses des estimations des paramètres

Dans ce qui suit, nous nous attaquons à l'analyse de l'estimation des paramètres du modèle causal et ce afin d'étudier la significativité des liens. Le tableau suivant présente les résultats du test T de l'apprenant et de la signification.

Tableau 26: analyse des variables de contrôle

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Attraction cognitive du--- e-learning _		O1	0,995	0,825	1,22	0,229	Rejeté
Attraction cognitive du--- e-learning _		O2	-0,282	0,189	-1,437	0,16	Rejeté
Attraction cognitive du--- e-learning _		O3	-0,182	0,064	- 2,857	0,004	Validé
Attraction cognitive du--- e-learning		O4	-0,35	0,045	-3,45	0,35	Rejeté
Attraction cognitive du--- e-learning _		M1	1,246	0,091	13,724	0	Validé
Attraction cognitive du--- e-learning _		M2	0,12	0,055	2,178	0,029	Validé
Attraction cognitive du--- e-learning		M3	0,15	0,092	1,25	0,15	Validé
Attraction cognitive du--- e-learning		M4	0,23	0,089	1,32	0,043	Rejeté
Attraction cognitive du--- e-learning		G1	0,17	0,047	2,56	0,032	Validé

e-learning							
Attraction cognitive du e-learning		G2	-0.15	0.05	1.23	0.025	Validé
Attraction cognitive du e-learning		G3	0.25	0.078	5.6	0.015	Validé
Attraction cognitive due-learning		G4	0.23	0.069	6.2	0.26	Rejeté
P1	-->	O1	0,272	0,032	8,589	0.03	Validé
P2	-->	M2	0,448	0,03	12,032	0.031	Validé
P3	-->	M4	0,096	0,028	3,375	0.045	Validé
Pédagogie	---	Attraction cognitive de e-learning	0,407	0,033	12,401	0	Validé
Performance d'apprentissage	---	Attraction cognitive de e-learning	0.75	0.015	10.2	0.014	Validé
Performance d'apprentissage		Pédagogie	0.36	0.017	5.2	0.03	Validé

- La variable O1 a un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.993 ; T de Student= 1.205 ; p-value= 0,228). **(Impact rejeté).**
- La variable O2 a un impact positif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.272 ; T de Student= -1,435 ; p-value= 0,151). **(Impact rejeté).**
- La variable O3 a un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.182 ; T de Student= -2.857 ; p-value= 0.004). **(Impact accepté).**
- La variable O4 a un impact négatif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= - 0.35 ; T de Student= -3.45 ; p-value= 0,35). **(Impact rejeté).**
- La variable M1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 1,246 ; T de Student= 13,724 ; p-value= 0). **(Impact accepté).**
- La variable M2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,12 ; T de Student= 2,178 ; p-value= 0,029). **(Impact accepté).**
- La variable M3a a un impact positif et significatif sur la variable Délai de démarrage de la formation écologique (Reg= 0,407 ; T de Student= 12,401 ; p-value= 0). **(Impact accepté).**
- La variable M4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.23 ; T de Student= 1.32 ; p-value= 0.043). **(Impact accepté).**
- La variable G1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.17 ; T de Student= 2.56 ; p-value= 0.032). **(Impact accepté).**
- La variable G2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.15 ; T de Student= 1.23 ; p-value= 0.025). **(Impact accepté).**
- La variable G3 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.25 ; T de Student= 5.6 ; p-value= 0.015). **(Impact accepté).**
- La variable G4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.23 ; T de Student= 6.2 ; p-value= 0.26). **(Impact rejetée).**
- La variable O1 a un impact positif et significatif sur la variable P1 (Reg= 0.272 ; T de Student= 0.032 ; p-value= 0.03). **(Impact accepté).**

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.0.448 ; T de Student= 12.032 ; p-value= 0.031). (Impact accepté).

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.096 ; T de Student= 3.375 ; p-value= 0.045). (Impact accepté).

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Pédagogie (Reg= 0.407 ; T de Student= 12.401 ; p-value= 0). (Impact accepté).

-La variable Pédagogie a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.36 ; T de Student= 5.2 ; p-value= 0.03). (**Impact accepté**).

Nous remarquons que parmi les variables de contrôle (et explicatives) intégrées, seul le niveau d'étude a un impact significatif sur Attraction cognitive de e-learning, ça veut dire que Attraction cognitive de e-learning n'est impactée que par l'Attraction cognitive du l'e-learning et par le niveau d'étude de la personne.

Dans l'étape qui suit, nous passons à l'analyse du lien modérateur de la variable Qualité du formateur.

a. Le test du lien modérateur des variables sous-évaluation et surévaluation

Le test de modération est un processus de 4 étapes, à l'issus desquelles nous décidons de la validité du lien modérateur ou non.

❑ Etape 1 :

Avant de tester l'effet modérateur de la variable « Qualité du formateur », nous allons tester avec la modélisation en équations structurelles la significativité du lien de causalité entre la variable modératrice «Qualité du formateur» et la variable « performance pédagogique ». Nous ne pouvons pas tester les liens modérateurs s'il n'existe pas un lien de causalité entre les variables.

Tableau 27: analyse de causalité entre variables

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Attraction cognitive du e-	O1	0,995	0,825	1,22	0,229	Rejeté

learning _							
Attraction cognitive du e--- learning _	O2	-0,282	0,189	-1,437	0,16		Rejeté
Attraction cognitive du e--- learning _	O3	-0,182	0,064	-2,857	0,004		Validé
Attraction cognitive du e--- learning	O4	-0,35	0,045	-3,45	0,35		Rejeté
Attraction cognitive du e--- learning _	M1	1,246	0,091	13,724	0		Validé
Attraction cognitive du e--- learning _	M2	0,12	0,055	2,178	0,029		Validé
Attraction cognitive du e--- learning	M3	0,15	0,092	1,25	0,15		Validé
Attraction cognitive du e--- learning	M4	0,23	0,089	1,32	0,043		Rejeté
Attraction cognitive du e--- learning	G1	0,17	0,047	2,56	0,032		Validé
Attraction cognitive du e--- learning	G2	-0,15	0,056	1,23	0,025		Validé

Attraction cognitive du e-learning		G3	0.25	0.078	5.6	0.015	Validé
Attraction cognitive du e-learning		G4	0.23	0.069	6.2	0.26	Rejeté
P1	-->	O1	0,272	0,032	8,589	0.03	Validé
P2	-->	M2	0,448	0,037	12,032	0.031	Validé
P3	-->	M4	0,096	0,028	3,375	0.045	Validé
Pédagogie	---	Attraction cognitive de e-learning _	0,407	0,033	12,401	0	Validé
Performance d'apprentissage (PA)	---	Attraction cognitive de e-learning	0.75	0.015	10.2	0.014	Validé
Performance d'apprentissage (PA)	---	Pédagogie	0.36	0.017	5.2	0.03	Validé
P A	---	La sur-évaluation	0.75	0.015	6.3	0.02	Validé
PA	---	La sous-évaluation	0.85	0.019	5.3	0.04	Validé

- La variable O1 a un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.993 ; T de Student= 1.205 ; p-value= 0,228). **(Impact rejeté)**.
- La variable O2 a un impact positif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.272 ; T de Student= -1,435 ; p-value= 0,151). **(Impact rejeté)**.
- La variable O3 a un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.182 ; T de Student= -2.857 ; p-value= 0.004). **(Impact accepté)**.
- La variable O4 a un impact négatif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= - 0.35 ; T de Student= -3.45 ; p-value= 0,35). **(Impact rejeté)**.
- La variable M1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 1,246 ; T de Student= 13,724 ; p-value= 0). **(Impact accepté)**.
- La variable M2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,12 ; T de Student= 2,178 ; p-value= 0,029). **(Impact accepté)**.
- La variable M3a a un impact positif et significatif sur la variable Délai de démarrage de la formation écologique (Reg= 0,407 ; T de Student= 12,401 ; p-value= 0). **(Impact accepté)**.
- La variable M4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.23 ; T de Student= 1.32 ; p-value= 0.043). **(Impact accepté)**.
- La variable G1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.17 ; T de Student= 2.56 ; p-value= 0.032). **(Impact accepté)**.
- La variable G2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.15 ; T de Student= 1.23 ; p-value= 0.025). **(Impact accepté)**.
- La variable G3 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.25 ; T de Student= 5.6 ; p-value= 0.015). **(Impact accepté)**.
- La variable G4 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.23 ; T de Student= 6.2 ; p-value= 0.26). **(Impact rejetée)**.
- La variable O1 a un impact positif et significatif sur la variable P1 (Reg= 0.272 ; T de Student= 0.032 ; p-value= 0.03). **(Impact accepté)**.

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.0448 ; T de Student= 12.032 ; p-value= 0.031). (Impact accepté).

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.096 ; T de Student= 3.375 ; p-value= 0.045). (Impact accepté).

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Pédagogie (Reg= 0.407 ; T de Student= 12.401 ; p-value= 0). (Impact accepté).

-La variable Pédagogie a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.36 ; T de Student= 5.2 ; p-value= 0.03). (Impact accepté).

-La variable sur-évaluation a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.096 ; T de Student= 3.375 ; p-value= 0.045). (Impact accepté).

-La variable sous-évaluation a un impact positif et significatif sur la variable Pédagogie (Reg= 0.407 ; T de Student= 12.401 ; p-value= 0). (Impact accepté).

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que la variable modératrice ne peut être gardée dans l'analyse vu qu'elle a un impact non significatif.

□ Etape 2

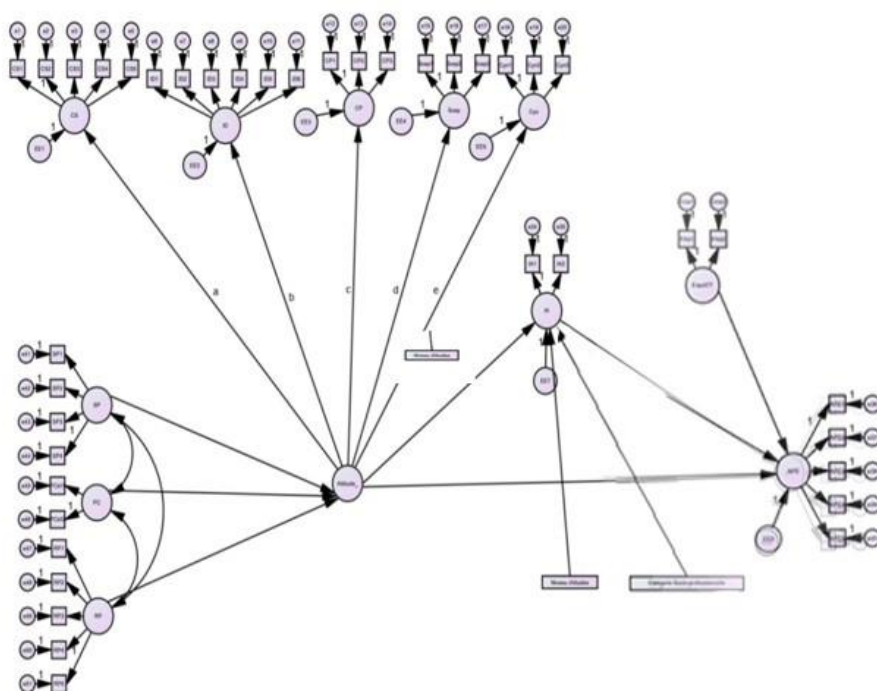
Nous nous arrêtons sur cette étape. Vu que le lien modérateur a été rejeté.

Nous passons maintenant à l'analyse du modèle final avec la suppression de tous les liens non significatifs.

La modélisation du modèle final de l'étude

Nous présentons dans cette étape les résultats de la modélisation en équations structurelles du modèle final de l'étude. Les résultats se présentent comme suit :

Tableau 28: Le modèle causal (final) de la recherche



Source : Sortie SPSS

❖ Etude de la qualité d'ajustement du modèle

Suite à la nouvelle architecture du modèle, nous avons obtenus les indicateurs d'ajustement suivants :

Tableau 29: Les indices de qualité d'ajustement des modèles de mesure

Nom de l'indice	Valeurs pour le modèle indépendant
Chi-deux	5956,636
Degrés de liberté (p)	693 (0,000)
Chi-deux/ddl (Khi-deux normé)	8,595
RMR standardisé	0,139
GFI	0,757
AGFI	0,727
PGFI	0,673
RMSEA (p)	0,087 (0,000)
NFI	0,705
CFI	0,73
CAIC (modèle saturé)	6645,562 (6176,582)

Source : Sortie SPSS

Le tableau ci-dessus témoigne une amélioration de la qualité d'ajustement par rapport au modèle structurel primaire. En se basant sur le résultat de l'indicateur GFI, le modèle créé arrive à expliquer plus de 75,5% de la variabilité des variables à expliquer. En ce qui concerne l'indicateur AGFI, l'application du modèle sur un autre échantillon pris au hasard permettrait d'expliquer 72,7% d'information. Ainsi, le coefficient RMSEA indique que la différence moyenne attendue dans la population totale est petite et proche de la norme (8,7%). Nous acceptons les résultats du modèle final.

Analyse de l'estimation des paramètres

Nous nous attaquons à l'analyse de l'estimation des paramètres du modèle causal et ce afin d'étudier la significativité des liens et valider les hypothèses. Le tableau suivant présente les résultats du test T de l'étudiant et de la signification.

Tableau 30: Les résultats définitifs des liens de causalité

		Estimate	S.E	C.R.	P	Label
Attraction cognitive du e-learning	O3	-0,182	0,064	-2,857	0,004	Validé
Attraction cognitive du e-learning	M1	1,246	0,091	13,724	0	Validé
Attraction cognitive du e-learning	M2	0,12	0,055	2,178	0,029	Validé
Attraction cognitive du e-learning	M3	0,15	0,092	1,25	0,15	Validé
Attraction cognitive du e-learning	G1	0,17	0,047	2,56	0,032	Validé
Attraction cognitive du e-learning	G2	-0,15	0,056	1,23	0,025	Validé
Attraction cognitive du e-learning	G3	0,25	0,078	5,6	0,015	Validé
P1	O1	0,272	0,032	8,589	0,03	Validé
P2	M2	0,448	0,037	12,032	0,031	Validé
P3	M4	0,096	0,028	3,375	0,045	Validé

Performance d'apprentissage (PA)	Attraction cognitive de e-learning _	0,407	0,033	12,401	0	Validé
Performance d'apprentissage (PA)	Attraction cognitive de e-learning	0.75	0.015	10.2	0.014	Validé
Performance d'apprentissage (PA)	Pédagogie	0.36	0.017	5.2	0.03	Validé
PA	La sur-évaluation	0.75	0.015	6.3	0.02	Validé
PA	La sous-évaluation	0.85	0.019	5.3	0.04	Validé

Source : Sortie SPSS

-La variable O3 a un impact négatif mais non significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.182 ; T de Student= -2.857 ; p-value= 0.004). (**Impact accepté**).

-La variable O4 a un impact négatif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= - 0.35 ; T de Student= -3.45 ; p-value= 0,35). (**Impact rejeté**).

-La variable M2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0,12 ; T de Student= 2,178 ; p-value= 0,029). (**Impact accepté**).

-La variable M3a a un impact positif et significatif sur la variable Délai de démarrage de la formation écologique (Reg= 0,407 ; T de Student= 12,401 ; p-value= 0). (**Impact accepté**).

-La variable G1 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.17 ; T de Student= 2.56 ; p-value= 0.032). (**Impact accepté**).

-La variable G2 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= -0.15 ; T de Student= 1.23 ; p-value= 0.025). (**Impact accepté**).

-La variable G3 a un impact positif et significatif sur la variable Attraction cognitive du l'e-learning (Reg= 0.25 ; T de Student= 5.6 ; p-value= 0.015). (**Impact accepté**).

-La variable O1 a un impact positif et significatif sur la variable P1 (Reg= 0.272 ; T de Student= 0.032 ; p-value= 0.03). (Impact accepté).

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.0448 ; T de Student= 12.032 ; p-value= 0.031). (Impact accepté).

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.096 ; T de Student= 3.375 ; p-value= 0.045). (Impact accepté).

-La variable attraction cognitive du l'e-learning a un impact positif et significatif sur la variable Pédagogie (Reg= 0.407 ; T de Student= 12.401 ; p-value= 0). (Impact accepté).

-La variable Pédagogie a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.36 ; T de Student= 5.2 ; p-value= 0.03). (Impact accepté).

-La variable sur-évaluation a un impact positif et significatif sur la variable Performance (Reg= 0.096 ; T de Student= 3.375 ; p-value= 0.045). (Impact accepté).

-La variable sous-évaluation a un impact positif et significatif sur la variable Pédagogie (Reg= 0.407 ; T de Student= 12.401 ; p-value= 0). (Impact accepté).

Au final, la variable Attraction cognitive du l'e-learning a un impact négatif et significatif sur la variable Délai de démarrage de la formation (Reg= -0,221 ; T de Student= -2,323 ; p-value= 0,02). **(Impact accepté)**. Lorsque la variable Attraction cognitive du l'e-learning augmente, la variable Délai de démarrage de la formation baisse.

❖ Synthèse des résultats des tests des hypothèses

Les analyses effectuées ont permis de confirmer ou d'infirmier les hypothèses de recherche. Le tableau ci-dessous synthétise les résultats obtenus pour les différentes hypothèses de recherche.

Tableau 31: hypothèses de recherche relatives à l'E-learning

s hypothèses de la recherche	
H1 L'organisation influence sur l'attraction cognitive du e-learning	Rejetée
H1-a Le délai de démarrage de la formation influence sur l'attraction cognitive du e-learning	Rejetée
H1-b La communication avant la formation influence sur l'attractivité cognitive du e-learning	Rejetée
H1-c La durée de formation influence sur l'attractivité cognitive du e-learning	Acceptée
H1-d le respect de l'engagement influence sur l'attractivité cognitive du e-learning	Rejetée
H2 l'influence du groupe a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	Acceptée

H2-a L'ambiance générale à un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	Acceptée
H2-b Le nombre, présence, motivation au sein du groupe a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	Acceptée Acceptée
H2-c l'Hétérogénéité a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	
H3-d L'attention et participation a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	Acceptée
H3- Les moyens ont une influence sur l'attraction cognitive du e-learning	Acceptée
H3-a Le professionnalisme du processus influence sur l'attraction cognitive du e-learning	Acceptée Acceptée
H3-b Le matériel informatique et connexion internet ont un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	Acceptée
H3-c Les locaux d'apprentissage ont un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	Acceptée

H4-d Les supports mis en disposition ont un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	
H5 La pédagogie joue un rôle modérateur entre l'attraction cognitive du e-learning et la performance d'apprentissage	Acceptée
H5-a la qualité de la pédagogie influence a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	Acceptée
H5-b La qualité du formateur a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	Rejetée
H5-c La disponibilité du formateur a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning	Rejetée
H6- La pédagogie a un effet sur la performance d'apprentissage	Acceptée
H7- Il existe une sous-évaluation entre la pédagogie et la performance d'apprentissage	Acceptée
H8 Il existe une surévaluation entre la pédagogie et la performance d'apprentissage	Acceptée

Source : Construction auteur

Nous nous sommes heurtées à différentes limites durant la mise en pratique de notre corpus, qui sont d'ordre général :

- Il y avait des apprenants qui ne désiraient peut-être pas faire partie de cette étude : malgré le caractère « proposition de formation » était évidemment souligné, il y a avait quelques étudiantes qui ne voulaient pas suivre la formation. Ainsi, entre 51 étudiantes, trois ont abandonné la formation.
- Sans que ça soit un obstacle spécifique à notre étude, mais à noter quand même, sont les coupures de l'internet, les blocages intermittents de la plate-forme de la Faculté. Ceci s'explique par le nombre important des utilisateurs du serveur en général, suite à l'adoption des cours à distance durant la pandémie Covid-19.
- La non utilisation des forums par les étudiantes : ainsi, celles-ci préféraient de nous contacter directement par WhatsApp. De même, ce résultat est ressorti lors du questionnaire destiné aux étudiants : la plupart des étudiantes ignoraient c'est quoi un forum, et ne communiquaient pas à travers la boîte Gmail. Cependant, elles avaient toutes choisi le WhatsApp, qui paraît-il, une application à la mode pour cette génération, vu sa facilité d'utilisation.
- Il n'est pas sans dire que, l'impact de l'enseignement à distance sur la santé psycho-affective de l'étudiant et de l'enseignant : ce type d'enseignement peut favoriser l'enclavement, l'introspection de l'étudiant qui se voit dépourvu des relations sociales, estudiantines, voire sociale à l'ère du Covid-19.
- Du point de vue de la sociologie ou de la linguistique, le contact englobe une grande partie des processus qui se produisent lorsqu'un individu transmet des connaissances à une ou plusieurs autres personnes. Si "on ne peut pas ne pas parler", selon l'académie de Palo Alto, il s'agit pour Winkin d'un mécanisme social permanent combinant plusieurs modes de comportement : l'expression, l'action, le regard, l'imitation, etc.

Ce mode d'échange comporte de nombreuses facettes, notamment textuelles, para verbales (ton, intonation, rythme d'une énonciation, intervalles de retard entre les mots), et non verbales, chacune d'entre elles représentant une partie du message afin d'avoir une communication plus déterminée. Dans son étude sur l'attribution du degré de sympathie, Mehrabian arrive aux proportions suivantes : le verbal détermine 7% du discours, le para-verbal en détermine 38%, et le non-verbal en détermine 55%.



Graphique 16 : proportions de différentes formes de la communication non verbale¹⁷⁵

En effet, hormis l'enseignement à distance élimine cette dimension de la communication non verbale, qui peut transmettre :

- les nombreuses variables et indicateurs en jeu dans un processus d'évaluation sont difficiles à contrôler;
- les responsables de la formation (en général) croient que la formation en soi est suffisante et par conséquent ne nécessite pas d'être évaluée.

7. Recommandations

Au terme de cette discussion, il est nécessaire de mettre en évidence que l'efficacité d'une formation est liée à plusieurs acteurs. En effet, pour une meilleure insertion professionnelle, l'équipe pédagogique, administrative et technique de l'institut doivent participer activement dans ce processus. Nous allons procéder par niveau d'évaluation :

¹⁷⁵ Ruth MENAHEM, *la voix et la communication des affecta*, in l'année psychologique, 1983, vol 83, n 2, p573-560.

8. Réactions

8.2. Apprentissages

En raison de la difficulté de récolter des données portant sur l'évaluation de la formation selon le modèle de Kirkpatrick, on devrait opter pour les éléments les plus quantifiables, à savoir les réactions et les apprentissages, malgré l'importance des deux autres niveaux. Reitz explique :

« Les efforts d'évaluation devraient toujours être axés sur la pertinence de l'information susceptible d'alimenter la prise de décision et la facilité à la recueillir. Cette préoccupation d'efficacité permettrait sans doute à l'entreprise de répondre plus adéquatement à ses besoins d'information. »¹⁷⁶

8.3. Transfert des connaissances :

« En didactologie, la contextualisation, en tant que pratique de décloisonnement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet d'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence, constitue l'antidote du réductionnisme et le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité. Une formule comme « rétablir le contexte pour retrouver le complexe » résume assez bien la démarche¹⁷⁷. »

Nous suggérons que les éléments suivants doivent être présents afin de réussir toute formation à distance :

- La volonté de changement de comportement exprimée par l'équipe pédagogique ainsi que l'étudiant : ce type de formation visant un changement de comportement et un transfert de connaissances et leur application dans des pratiques professionnelles, requiert l'intervention, le monitorat et l'accompagnement attentif de la part de toute l'équipe pédagogique, afin d'assurer une appropriation, consolidation et pérennisation maximale de ces savoirs.
- Préciser selon la taxinomie de Bloom les savoir-faire et les savoirs à atteindre pour arriver au changement de comportement voulu ;
- Un bon climat favorable au partage, à l'accompagnement et au coaching pédagogique ;
- La formation est un travail d'équipe entre le concepteur, tuteur, formateur, enseignants et équipe pédagogique. La communication, le partage d'information ou de retours d'expérience serait un point de plus.

¹⁷⁶ Ibid, p 16.

¹⁷⁷ Robert GALISSON, Christian PUREN, *la formation en question*. CLE international, 1999, p 77.

- Penser à récompenser le changement de comportement. Ça pourrait motiver, agir positivement sur les apprenants avides de « notes » ;
- Réaliser une évaluation systématique de la performance au travail avant et après l'intervention en formation par un ou, préférablement, plusieurs des groupes suivants :
 - L'apprenant ;
 - L'enseignant ou l'encadrant de la formation ;
 - Le directeur pédagogique ;
 - D'autres apprenants du même niveau mais d'options différentes.
- Le transfert de connaissances se fait brillamment lorsque le savoir est contextualisé, puis décontextualisé, afin de permettre à l'étudiant de s'en approprier, et de le « mettre en application » à chaque nouvelle situation. Ce que nous avons fait tout au long du cours : des mises en situation authentiques le plus que possible, afin de mettre un contexte d'application à ce savoir. Il est préférable qu'un accompagnement sur terrain par le formateur du FOS soit envisagé, afin de faire acquérir adéquatement et efficacement ces savoir-être et savoir-faire.

8.4 Résultats

« En raison de la difficulté évidente à réaliser cette étape d'évaluation dans les entreprises, de nouvelles méthodes d'évaluation, accompagnées d'instruments de mesure appropriés, devraient être appliquées afin de permettre aux responsables de la formation de fournir des indices quant aux bienfaits de la formation, plutôt que des résultats strictement quantitatifs qui démontrent un retour sur l'investissement.¹⁷⁸ »

Reitz a soulevé la difficulté d'évaluer ce niveau selon le modèle de Kirkpatrick, en milieu entrepreneurial, mais, que nous pouvons adapter à notre formation également au sein de l'institut. Il est difficile de déterminer la rentabilité financière de cette formation. Il est nécessaire de fournir d'autres éléments de mesure propres au domaine de la didactique, FOS et enseignement en général.

¹⁷⁸ Philippe REITZ, *L'ÉVALUATION DE LA FORMATION EN ENTREPRISE SELON LE MODÈLE DE DONALD L. KIRKPATRICK: UN REGARD CRITIQUE DIENNE D'ÉVALUATION DE PROGRAMME 1*, in *The Canadian Journal of Program Evaluation*, Vol. 12, No. 2, Québec, Pages 1–19, ISSN 0834-1516, 1997.

II.4.5. Autres

II.4.5.1. bénéfice du confinement

Il est indéniable que le confinement, l'arrêt des cours durant trois mois a fait bénéficier notre thèse d'une validité et d'une certaine utilité, qui justifie le recours au TICE, et à E-Learning pour faire face aux imprévus. Ce type d'enseignement y a trouvé toute sa légitimité et son succès pédagogique.

Afin améliorer la situation de l'évaluation de la formation dans les instituts de formation paramédicale, les responsables devraient en premier lieu être mieux informés de la nature, des limites et des véritables buts d'une démarche d'évaluation.

II.4.5.2. formation d'enseignants Pour le FOS

Un enseignant de français de spécialité, comme le français médical ou le français du tourisme, ou une autre spécialité, est avant tout un professeur de langue, et non un médecin ou un expert de terrain. *"Dans les années 1970 et 1980, la question s'est souvent posée du statut de l'enseignement du français de spécialité, certains estimant qu'une spécialisation approfondie dans la spécialité était nécessaire : doit-on enseigner le français juridique sans devenir avocat ?"*, expliquent les experts du FOS J.M. Mangiante et C. Parpette. Les cours de FOS sont également suivis par des experts de la spécialité concernée, au cas par cas.

Dans certains cas, il ne s'agit pas d'un cours FOS, mais d'un enseignement disciplinaire en français. Un cours de droit enseigné en français, en revanche, n'est pas un cours de droit français. Le premier vise à ce que les apprenants maîtrisent les concepts juridiques en général, tandis que le second se concentre sur la maîtrise du vocabulaire nécessaire à la compréhension de ces concepts. L'élaboration d'un cursus traditionnel, comme dans les domaines du français des affaires et du tourisme, ne pose guère de problèmes aux établissements de formation puisqu'ils peuvent utiliser des guides disponibles dans le commerce dont la durée est équivalente à celle d'un cours de français général dispensé à l'aide d'un manuel.

D'autre part, la mise en œuvre d'un cours de FOS nécessite de la part du formateur un engagement important, des moyens financiers et une capacité d'adaptation au scénario d'apprentissage, ce qui n'est le cas d'aucun des enseignants auxquels nous nous sommes adressés.

De plus, la spécificité des systèmes fait qu'il est impossible de trouver des instructeurs pour les réaliser. Peu d'enseignants ont les qualifications requises : soit ils ont des bases solides en didactique du FLE ou une grande expérience mais pas de formation spécifique en FOS ou dans une discipline non linguistique

ou littéraire, soit ils ont fait des études scientifiques, commerciales ou économiques mais ne sont pas des spécialistes du FLE, et souvent ils deviennent enseignants par hasard.

Le développement des programmes de FOS nécessite la mise en place d'une véritable cellule de ressources, à la fois humaines, matérielles et documentaires, encadrée par des responsables (coordinateurs pédagogiques, professeurs), avec l'appui du ministère de l'éducation, afin de mettre des formateurs ou des spécialistes à la disposition des institutions de formation, dans notre cas les instituts de formation aux professions paramédicales.

Pour ce faire, il faudrait créer une stratégie linguistique impliquant tous les caractères du problème.

- Intégrer un programme FOS dans les programmes d'enseignement des langues, dans notre cas le français médical au sein des instituts de formation paramédicale.
- Développer un plan d'enseignement continu basé sur la didactique du FOS, en utilisant des études de cas et des scénarios d'enseignement réels avec des Capverdiens.
- Évaluer l'approche à utiliser pour atteindre les marchés cibles.
- Créer un groupe de professeurs de français méritants et connus au sein duquel seraient abordées toutes les difficultés et irrégularités rencontrées par les enseignants dans leur discipline.
- Permettre à l'équipe d'enseignants du centre d'études françaises de proposer et de développer des programmes et des méthodes de français avec l'aide d'autres capverdiens dans des domaines tels que la sociologie, la psychologie, etc.
- prévoir une salle multimédia, qui pourrait servir pour un enseignement à distance synchrone, voire la classe inversée, ou tout simplement, pour tout usage des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. NTIC.

A partir de notre expérience, la connaissance du domaine est un atout très important. En combinant le FOS et le domaine voulu, nous jugeons que le formateur aura plus d'écoute, de sensibilité, une connaissance préalable, voire « une sympathisation » vis-à-vis des problèmes et des attentes des étudiants.

II.4.5.3.Évaluation coût-bénéfice

Dans le domaine de l'enseignement à distance, une autre forme d'évaluation est nécessaire : les analyses coûts-bénéfices. Leur importance vient du fait qu'elles ont piqué l'imagination des décideurs en combinant les questions d'efficacité et de dépense, leur permettant de faire une étude de rentabilité ultérieure. Il est essentiel de faire la distinction entre les coûts associés au processus d'enseignement et ceux associés au mode de transmission des connaissances. En effet, les dépenses liées au mode de traitement des connaissances comprennent l'équipement et le capital humain nécessaires à un

programme de formation, ainsi que les substituts qui apparaissent à la suite de la mise en œuvre d'un nouveau support ou d'une nouvelle technologie. Certains services décrivent leurs coûts par groupes (financement initial, aide technologique, coûts d'utilisation), tandis que d'autres les quantifient de manière générale, bien que dans certains cas, il ne soit pas nécessaire d'affecter et de définir les coûts aux différentes catégories.

Selon Fletcher¹⁷⁹ (1990), les prix sont influencés par une variété de variables et sont facilement ajustés de sorte qu'ils peuvent être actualisés à la baisse ou à la hausse en fonction du capital disponible. Selon Clark¹⁸⁰, l'estimation des dépenses des services d'enseignement à distance peut se faire en termes d'"ingrédients". Le " processus des ingrédients ", introduit par Henri Levin à l'Université de Stanford¹⁸¹, consiste à déterminer d'abord tous les ingrédients du programme d'enseignement (personnel, fournitures, consommables, salle, etc.), puis à les chiffrer pour déterminer la dépense globale. Cette approche est proche de celles utilisées en comptabilité analytique, dans laquelle les unités de travail nécessaires à la fabrication d'un produit fini, ainsi que d'autres coûts fixes indépendants de la quantité générée, sont calculés afin de quantifier le coût de la production en calculant les unités de travail par le coût variable unitaire, sans omettre les coûts fixes.

Les coûts associés à l'approche pédagogique font référence à l'argent dépensé pour améliorer l'encouragement, la compréhension et la transmission des connaissances des étudiants. Ces deux dépenses dépendent en grande partie de la méthode d'enseignement et du contenu de l'apprentissage, ainsi que du temps nécessaire à la maîtrise des objectifs d'apprentissage et de réussite. Elles correspondent au temps consacré par l'instructeur à l'évaluation du style de mise en œuvre, qui peut nécessiter une aide extérieure (experts, agences, consultants, etc.). Cependant, un enseignement qui prend moins de temps et d'argent n'implique pas souvent que les élèves soient plus performants. L'évaluation de l'EAD est pluridisciplinaire, couvrant les sciences de l'éducation, la didactique, la psychologie cognitive, etc. Si l'évaluation des dispositifs d'enseignement et de formation n'est pas un défi nouveau, l'intérêt qu'elle suscite ne cesse de croître, en particulier lorsque les TIC éducatives évoluent et se développent de manière exponentielle.

¹⁷⁹Peter FLETCHER, John PRESLAND, *contracting to overcome adjustment problems, in support for learning*, volume 5 n 3, 1990, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1990.tb00405.x>

¹⁸⁰ Richard CLARK, Philippe DESSUS, Pascal MARQUET, *Entretien : À la recherche des ingrédients actifs de l'apprentissage*. In *Distances et Savoirs*, 7(1), 2009, 113-124.

¹⁸¹ Henri LEVIN, *Access to superabundant data has transformed the methods of scholastic inquiry — and possibly the basic tenets of inquiry itself*. In the research revolution, Stanford, 20 novembre 2020.

II.5.Perspectives

II.5.1.La classe inversée : un concept simple aux implications multiples

Le principe de départ de la classe inversée est de demander aux élèves de prendre connaissance du cours à la maison afin de libérer le temps de la classe pour davantage de pratique et d'activité. Si l'on peut inverser la classe avec un manuel scolaire, en demandant de lire la leçon seul en dehors de la classe et en faisant les exercices ensemble en classe, il faut reconnaître que le numérique a donné un nouvel essor à cette pratique en permettant d'extérioriser le cours magistral sur une plateforme d'échange, le plus souvent sous forme d'un diaporama vidéo commenté en voix off ou d'une brève explication du professeur filmé, appelée « capsule vidéo ».

Le numérique n'est certes qu'un outil. Mais il est de ces outils qui portent en eux leur finalité : celle du numérique est de rendre le savoir accessible en tout lieu et à tout instant. Sa conséquence est donc de déplacer l'enjeu de la pédagogie de la préoccupation de la transmission du contenu à celle de la façon d'y accéder. La classe inversée offre cet avantage d'accompagner ce basculement de la relation au savoir en plaçant l'élève dans une situation où il doit y avoir recours. Cependant l'outil numérique ne doit pas éclipser les implications pédagogiques permises par la technique de la classe inversée, qui sont protéiformes, et qui sont essentielles. Ni simple outil, ni pédagogie à part entière, le mot « technique » semble davantage convenir à la classe inversée. Toutefois, s'il paraît impropre de parler de « pédagogie inversée », son avantage est pourtant d'offrir la possibilité de pratiquer les pédagogies actives à grande échelle, au cœur même de l'institution scolaire, déclare Héloïse.

II.5.1.1Le rôle de l'élève « revu » en classe inversée :

Le premier effet de la technique de l'inversion cours/devoirs est d'ouvrir le temps et l'espace de la classe en le consacrant à davantage d'interactions, entre les élèves et le professeur -plus disponible-, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes -le plus souvent installés en îlots. Libérer le cours de l'omniprésence de la parole magistrale en l'extériorisant a pour effet de placer l'élève au cœur des dispositifs d'apprentissage ; l'élève en tant qu'individu, les élèves en tant que collectif. La configuration de la classe en îlots permet de pratiquer une individualisation optimale car le professeur est appelé à l'aide par les élèves une fois que ceux-ci ont mobilisé entre eux les prérequis et qu'ils sont confrontés à un problème. Il est alors en mesure de proposer une réponse immédiate mais aussi adaptée, en prenant en compte le contexte d'émergence de la question et en interrogeant les problèmes méthodologiques. Le professeur n'est plus à la recherche de la bonne réponse dans la classe, mais de l'erreur. En effet la métacognition devient centrale : l'élève est invité à s'interroger sur sa façon

d'apprendre, sur son profil cognitif et à en tenir compte pour élaborer ses stratégies personnelles d'apprentissage.

En outre, les QCM qui accompagnent la capsule vidéo permettent au professeur de constituer des groupes de besoin avec les élèves ayant obtenu des résultats insuffisants, afin de leur expliquer de manière personnalisée ce qu'ils n'ont pas compris, en petit comité. En faisant appel à la mutualisation et l'échange des connaissances, le travail en groupe permet de pratiquer dans la classe l'enseignement par les pairs. Il s'agit pour le professeur de s'appuyer sur les élèves les plus avancés en les chargeant d'aller dans les autres groupes expliquer la notion, corriger les exercices... Les « explicateurs » consolident leur savoir et mettent en jeu d'autres compétences, pour atteindre un degré d'expertise dans la maîtrise de la notion expliquée. En guise d'innovation, la classe inversée offre ainsi l'opportunité de renouer avec l'enseignement mutuel du XVIIIe siècle, qui fut écarté au profit de la méthode simultanée.

La classe inversée est un stratagème qui permet de pratiquer la différenciation : entre une prise en charge plus personnalisée des élèves en difficulté par le professeur et l'autonomie accordée à tous. Cette différenciation peut prendre la forme d'un projet collectif où chacun est appelé à jouer son rôle. Ces projets gagnent à être ouverts afin de susciter la créativité et la libre initiative, mais aussi de permettre aux groupes ayant fini leurs travaux en avance de l'investir en complète autonomie (blog ou journal de classe, par exemple).

La prise d'initiative individuelle et les interactions du groupe peuvent mener, si le professeur ouvre cet espace, à une véritable autogestion où les élèves organisent leur travail selon leurs envies et leur rythme, voire élaborent la séquence elle-même. L'apport d'un projet collectif est de permettre à chacun de mettre en œuvre ses aptitudes, de donner un sens aux apprentissages en créant une dynamique de classe. On comprend ici pourquoi beaucoup de professeurs ayant commencé par la technique de la classe inversée s'inspirent ensuite de la pédagogie Freinet pour ouvrir des espaces d'auto-organisation et de liberté d'expression.

II.5.1.2. Le professeur renversé

Le professeur qui tente l'expérience de la classe inversée verra son rôle et sa place considérablement redéfinis. La condition préalable à l'inversion est d'accepter de se livrer à un véritable lâcher prise en abandonnant le contrôle, en acceptant que tout ne soit pas prévu à l'avance, écrit sur papier, en monopolisant beaucoup moins la parole, en s'abandonnant à l'intelligence collective. Dès lors le maître change de posture : et ceci à commencer par son positionnement physique.

La devise de l'association « **Inversons la classe !** » N'est-elle pas « du face à face au côté à côté » ? Les relations professeur/élève gagnent en proximité et souvent l'ambiance de classe s'en trouve

apaisée. Le rapport de force qui sous-tend le cours magistral s'efface : les énergies, au lieu de se confronter, s'additionnent. Reléguer l'explication de la notion en distanciel renforce les interactions en présentiel, et le maître adopte un autre statut, qu'il lui appartient de définir. Comme un concepteur, le professeur élabore des plans de travail, situations complexes, projets coopératifs..., ce qui lui demande de la réflexion et de l'anticipation. Comme une ressource, le professeur est appelé par le groupe lorsque celui-ci est en difficulté. Comme un accompagnateur, le professeur de classe inversée invite à s'interroger sur la méthode de travail, et propose des outils de remédiation.

Comme un coach sportif, le professeur s'appuie sur le collectif pour mettre en valeur l'initiative individuelle, et sur l'individu pour apporter ses compétences au groupe. Comme un guide, le professeur réoriente le cheminement ; en évaluant le niveau du groupe, il mesure jusqu'où il peut « l'emmener plus loin ». Comme un animateur, -du latin anima, l'âme- le professeur met une âme dans le scénario pédagogique, en s'inspirant des techniques d'Education populaire. Comme un pédagogue, le professeur expérimente des dispositifs qui font l'objet d'échange et de réflexion avec ses pairs.

Lâcher prise, faire confiance au collectif de la classe, ne se fait pas sans anxiété ni questionnement : le professeur doit accepter cette dimension de tâtonnement pour lui-même comme il le fait pour ses élèves. Mais s'il risque de se retrouver isolé dans son établissement, voire en conflit avec les forces d'inertie -qu'il ne faut pas sous-estimer : collègues, parents, hiérarchie, voire les élèves eux-mêmes- le professeur qui part à la renverse peut trouver des ressources. En effet un vaste réseau de formation par les pairs s'est mis en place via les réseaux sociaux, via des blogues de témoignages et de retours d'expérience.

Dans des échanges horizontaux, les professeurs renversés mutualisent leurs ressources et partagent leurs expériences sur des blogs qui foisonnent sur internet. Cependant, basculer en classe inversée peut être aussi l'occasion pour le maître d'impliquer les élèves dans l'expérimentation elle-même, en leur expliquant la démarche, mais aussi en sollicitant ce même feed-back dont il peut désormais faire bénéficier les élèves, à la réciproque. Se rendre dans les groupes offre en effet l'occasion de récolter les avis des principaux intéressés. Le professeur y trouvera des ajustements à faire, et les élèves l'occasion d'éveiller leur esprit critique en analysant leur quotidien.

Les espaces d'expression s'ouvrent, et assez naturellement, les élèves proposeront des modes d'organisation, distribueront les tâches, choisiront les supports, élaborent les projets... Et s'ils veulent emmener le professeur en terre inconnue, en lui proposant, par exemple, l'emploi d'un outil numérique

auquel il n'est pas formé, il pourra toujours s'inspirer de la posture de Jacotot¹⁸² en se laissant guider, comme un « Maître (numérique) ignorant » en enseignant, par exemple, à faire un blogue sans savoir en faire un. Encore un aspect innovant de la classe inversée, qui nous ramène aux débats du XVIIIe siècle sur l'enseignement universel¹⁸³. Une dernière précision encore à destination de celui ou de celle qui souhaiterait pratiquer la classe inversée : il faut être conscient qu'on n'entre pas dans une école, et qu'on n'y trouvera aucun dogme. La classe inversée n'est pas un modèle unique, mais une technique possible qui permet aux enseignants d'expérimenter, d'échanger et d'élaborer des pédagogies actives et variées.

II.5.1.3. Le savoir, la connaissance : un statut reconstruit :

Si l'enseignement magistral, qui a refoulé les pédagogies actives hors des murs de l'école -en les nommant « alternatives », a pu longtemps justifier son organisation frontale et centrée sur le maître, en lui conférant indubitablement le statut de possession, de détention du savoir, l'une des conséquences du numérique est donc de le rendre obsolète. Une pratique souvent répandue dans l'enseignement est le cours dialogué : s'il est souvent vivant, que le maître y veille à faire circuler la parole et à faire la synthèse d'après les réponses récoltées, cet enseignement reste encore très focalisé sur l'enseignant. La classe inversée, elle, provoque un décentrement en faisant de l'objectif du cours la méthode, la curiosité, l'esprit critique.

Ce sont la lecture sélective, le moyen d'accéder au savoir, la vérification des sources, qui importent autant que le contenu. Le travail sur les sources, le traitement des données, la lecture sélective, contribuent aussi à former l'élève dans le maniement d'internet, voire à l'armer contre ses dangers et ses dérives¹⁸⁴. Il ne s'agit pas tant (ou pas seulement) d'un mode d'emploi des outils, d'une carte des espaces numériques dont ils auront besoin, mais d'une boussole pour s'orienter sur la Toile. Couplée à un outil comme le plan de travail, la classe inversée contribue à placer les élèves en situation d'autonomie. Les élèves vont à leur rythme dans l'avancement de cette feuille de route en pratiquant l'entraide. Documents, lecture, exercices à faire, synthèses... les contenus peuvent être multiples, mais le plan de travail n'est finalement que la programmation de la séquence distribuée aux élèves. Le plan

¹⁸²Joseph JACOTOT (1770-1840), professeur de mathématiques, de latin et de droit à 25 ans, secrétaire du ministre de la guerre sous le second empire, membre de la Chambre des Représentants sous les Cents jours, exilé en Belgique en 1818 lors de la seconde restauration. Sa thèse, en substance, *est qu'il est possible d'enseigner ce que l'on ne sait pas, pourvu qu'on ait un rapport « émancipé » au savoir.*

Pour en savoir plus, voir SEVERAC, Pascal, *la position du maître : enseigner, abrutir, émanciper*, in rue Descartes, 2011/1, n 71, pages 102 à 108.

¹⁸³ Jacques RANCIERE, *le maître ignorant: cinq leçons pour l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987, p25.

¹⁸⁴ Marcel LEBRUN, Julie LECOQ, *Classes inversées, Enseigner et apprendre à l'endroit !*, Maîtriser, Réseau Canopé, p 37. ISBN: 978-2-8142-0328-0

de travail gagne à être ouvert, dans un souci de différenciation. On peut en imaginer à plusieurs degrés, plus ou moins guidés.

Pour certains, on validera les compétences du socle commun ; pour d'autres, on orientera vers la consolidation ou l'approfondissement des notions, en fournissant une sitographie de capsules vidéo en ligne, ou une bibliographie de prolongement. Associée à la pédagogie de projet, la classe inversée contribue à appréhender le savoir comme l'objet d'une recherche impulsée par une situation complexe, et dont la restitution est motivée par un projet commun. Son mode d'appropriation (prise de notes, carte mentale...) ainsi que le mode de restitution (écrit, blogue, vidéo, diaporama...) font l'objet d'un questionnement de la part de l'apprenant. Celui-ci est acteur de l'organisation de son travail et même parfois de l'élaboration de la séquence elle-même.

En effet, l'enseignement mutuel et la division des tâches permettent d'inverser la façon d'envisager le contenu du cours lui-même. En donnant un corpus de documents à l'état brut, on peut fixer comme objectif de « fabriquer » le cours, qui sera constitué de la mutualisation de toutes les recherches.

On peut encore amplifier la mutualisation en mettant en ligne ces ressources produites par les élèves. Cependant, le professeur reste l'expert de sa discipline en distribuant les notions selon les prérequis que le groupe aura déjà mobilisés. Ne faisant que répondre à une demande, il arrive en terrain conquis : les élèves, ayant besoin de lui, sont donc réceptifs. C'est à lui de les convaincre à approfondir. Il ne perd pas de vue le programme mais ne le considère plus comme un ensemble de notions à « faire », mais plutôt à « atteindre ». Il personnalise les conseils de lecture et invite chacun selon ses appétences et aptitudes à approfondir. Et bien sûr, il pratique aussi le cours magistral quand la situation s'y prête ! La classe inversée offre la possibilité de faire du programme sur mesure: Pourquoi cette dissociation, inscrite depuis des siècles dans la philosophie, entre monde des idées (les savoirs) et la vie quotidienne (l'expérience et la pratique)¹⁸⁵ ? la notion de compétence contient la notion de savoirs. En effet, la compétence et le savoir se mêlent indissociablement : coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer. Les pédagogies actives mettent en mouvement l'élève, le maître mais aussi le savoir en déplaçant l'enjeu pédagogique de la transmission d'un héritage culturel à l'expérience commune de la connaissance.

Ainsi, pour toutes les raisons suscitées, Nous voyons dans la classe inversée une meilleure application du E-learning et qu'elle pourrait améliorer les enseignements/apprentissages.

¹⁸⁵ Ibid

II.5.2.Vers une approche communicationnelle systémique :

Afin d'appréhender les problématiques inhérentes au domaine de l'enseignement à distance plusieurs approches ont été poursuivies. Et, tout comme les méthodes d'évaluation de l'apprentissage vues précédemment, elles pourraient être distinguées selon qu'elles soient qualitatives ou quantitatives. Nous allons essayer, dans ce qui suit, de passer en revue ces différentes approches en insistant sur les aspects informationnels et communicationnels étudiés selon une vision systémique ce qui nous permettra finalement de tisser les contours d'une approche, à la fois, communicationnelle et systémique.

II.5.2.1.L'approche technico-pédagogique.

Elle se présente comme la combinaison de deux approches ; celle technique/technologique et celle pédagogique prouvant encore l'influence de la technologie sur l'évolution des modèles pédagogiques partant du behaviorisme et arrivant au socioconstructivisme.

La première, constitue le moyen d'aborder les faits naturels en les investiguant dans leur complexité en vue de produire des outils de lecture, de compréhension ou de transformation des productions, permettant ainsi d'établir les registres de technicité du domaine abordé. Elle traite de tout ce qui se rapporte à l'aspect matériel du sujet : équipement, connexions, outils, etc. Ainsi, qu'aux usages qui leurs sont afférents. Plusieurs études, notamment quantitatives, ont été menées à ce niveau basées sur des mesures très pointues concernant des aspects d'usages très fines (ex. nombre de consultations d'un article, nombre de connexions, etc.).

Quant à la deuxième, elle s'intéresse à l'étude des différentes méthodes pédagogiques poursuivies dans un processus d'enseignement. La pédagogie a été définie par Altet¹⁸⁶ comme étant «*le champs de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée*». Deux types de pédagogies peuvent être distingués : les pédagogies traditionnelles centrées sur le contenu et sur la logique de transmission des contenus (ex. pédagogie par projet), et les pédagogies récentes de l'apprentissage centrées sur l'apprenant, son activité et le processus d'apprentissage (ex. pédagogie de projet, de la différenciation et celle cognitive). Les pédagogies centrées sur l'apprenant ne s'intéressent pas seulement à l'acquisition de contenus, mais aux démarches que mettent en œuvre les apprenants. Cette approche supposée favoriser l'autonomie et l'autoformation des apprenants présente bien des limites¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Marguerite ALTET, *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*, in Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002, 85-93.

¹⁸⁷ Philippe CARRE, Daniel POISSON, MOISAN, *L'autoformation, notes critiques*, in recherches et formation, Paris : PUF, 276 p.

Ainsi, le degré d'ouverture offert et perçu par l'apprenant ne peut à lui seul garantir l'acquisition des compétences malgré qu'il en soit un facilitateur incontestable¹⁸⁸.

II.5.2.2.L'approche économique

Cette approche qui est prioritaire dans le secteur privé est de plus en plus remarquée dans toutes les institutions publiques de formation et d'enseignement comme une conséquence logique à la politique poursuivie dans l'éducation visant à promouvoir la concurrence et l'indépendance des universités. L'enseignement à distance n'échappe pas à cette tendance bien au contraire, il constitue une manne en raison des gains en termes de coûts et d'investissements qu'il permet au profit de tous les acteurs concernés (institution et apprenants).

Cette vague de recherche en termes de coûts financiers a marqué essentiellement la période d'équipement en technologies des établissements d'enseignement avec des budgets alloués et des sommes d'argent colossaux soumis à la règle comptable et financière (les investissements à consentir, le retour sur investissement à prévoir, les coûts et prix des prestations, etc).

En effet, cette approche demeure toujours évidente et intéressante dans le contexte économique de mondialisation et d'ouverture du marché éducatif à l'international qui obligent les décideurs de se soucier davantage du plan financier afin d'avoir une offre compétitive face aux concurrents. La dimension économique de l'enseignement et de l'apprentissage traite la question de l'offre et de la demande, une offre qui réponde aux besoins changeants de l'économie et qui doit permettre de développer des compétences adaptées aux évolutions rapides que connaissent actuellement nos sociétés. Reste à savoir, d'abord, comment identifier et analyser ces compétences à travers les tâches professionnelles et les besoins en formation, ensuite, comment traduire ces compétences en termes de contenus à enseigner, et enfin, comment évaluer l'efficacité de la formation concernée¹⁸⁹.

Dans un récent travail de recherche, Corvasce a su apporter les preuves qu'il existe un réel décalage entre l'offre et la demande en matière de formation en apportant des éclairages sur quelques raisons et en proposant quelques pistes pour y remédier et réduire ce décalage. Parmi les raisons, nous pouvons citer le déphasage des contraintes de cadre (contraintes imposées aux enseignants et formateurs par les institutions et les commanditaires et contraintes pour les apprenants qui doivent faire valoir ce qu'ils ont appris sur le plan pratique et professionnel, productif). Une autre raison peut provenir de la diversité des relations au savoir La relation au savoir est définie comme étant le processus par lequel le sujet, à partir

¹⁸⁸Anne JEZEGOU, **Apprentissage autodirigé et formation à distance**, in Distances et savoirs, 2008/3 (Vol. 6), pages 343 à 364.

¹⁸⁹Caroline CORVASCE, **Décalage entre l'offre et la demande de formation. Coopération et rapport au savoir**. In Gestion et management, 2012, dumas-00775892f.

des savoirs qu'il a acquis, va produire de nouveaux savoirs singuliers ce qui lui permettra de penser, transformer et sentir le monde naturel et social.

D'après les métaphores de Jobert¹⁹⁰, le savoir peut être aperçu de trois manières différentes : un savoir comme stock, un savoir comme action et un savoir comme développement. Ainsi, il est possible que l'enseignant ou formateur n'appartienne pas au même registre de savoir que l'apprenant ce qui va entraîner un décalage cognitif entre offre et demande. Parmi les solutions proposées pour réduire ce décalage, celle prévue par la théorie des prescriptions croisées¹⁹¹ et préconisant un apprentissage croisé résultant de la coopération entre les acteurs concernés et la constitution de groupes d'échange et de discussion.

II.6.réflexions

Au terme de cette expérience, qui est définie comme une recherche-action, nous en sommes sorties avec les réflexions suivantes, portant sur le FLE, FOS, FOAD :

II.6.1. Rôle de l'ordinateur dans une FOAD

L'usage des TICE pose des problèmes aux pédagogues et concepteurs de FOAD, à ses limites : où se limite son rôle ? Est-ce que l'ordinateur ne remplace pas l'Homme ? Considéré jusque-là le principal vecteur de transmission du savoir ?

Plusieurs chercheurs, parmi eux, Chacon¹⁹², affirme que l'ordinateur ne fait que prolonger certaines capacités humaines. Ainsi c'était le cas pour notre étude. On peut citer trois rôles principaux :

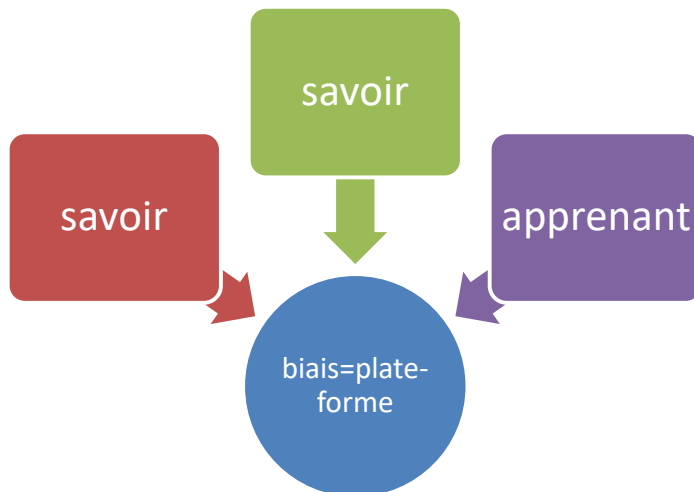
- a- Traitement de l'information : à la manière d'une secrétaire, l'ordinateur s'occupe du tri, organisation, calcul, gestion, établissement de relations entre les données,...etc. toutes ces tâches dont l'ordinateur serait plus performantes dans leur exécution qu'un Homme.
- b- Moyen d'interaction : le biais par le lequel se passe une communication verbale, via messages, textes, articles, tests, forums, ...etc. dans notre étude, nous pouvons symboliser cette relation comme suit :

Figure 46 : Communication dans la plate-forme à travers l'ordinateur

¹⁹⁰Annette JOBERT, *Les espaces de la négociation collective, branches et territoires*, Octarès, Toulouse, 2000, 187 p

¹⁹¹Armand HATCHUEL, *Les savoirs de l'intervention en entreprise*, in *Entreprises et histoire* 1994/3 (n° 7), pages 59 à 75

¹⁹²Fabio CHACON, *A taxonomy of Computer media in Distance Education*, Hagen, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Fern Universität, 1991, 2-3.



Source : construction auteur

- c- Instrument de communication : il s'agit d'une communication interpersonnelle dont le canal est l'ordinateur, contextualisée dans un cadre d'enseignement/apprentissage. *"The abilities of computers for encoding and transmitting information, plus their capacity for coordinating many files and input Ñ output devices are used for the purpose of streamlining interpersonal communication"*¹⁹³ⁿ. Ainsi décrite par Chacon, le rôle de l'ordinateur dans une communication c'est transmettre l'information, tout en ayant la capacité de faire partager plusieurs documents en même temps, en termes des entrées et des sorties, dans l'objectif de diffuser une communication interpersonnelle. Ce qui s'applique parfaitement pour l'usage de l'ordinateur dans notre thèse.

II.6.2. Peut-on dissocier le FOS du FOS dans notre étude ?

« ...le français général est aujourd'hui un français spécifique. La langue française est faite de ces divers territoires, aussi digne l'un que l'autre, et appartenant pareillement au français. On peut donc se demander légitimement s'il existe encore une quelconque utilité à identifier et séparer pédagogiquement, des régions différentes dans notre langue. A mon avis non. C'est dans le colloque toujours singulier, malgré le hourvari

¹⁹³PERAYA, Daniel, *Rapport pour la création d'un centre d'autoformation*, Bruxelles, 1991.

*des spécialistes patentés (qui ne veulent pas qu'on détruise leur petite épicerie), entre un enseignant et ses élèves, que s'instaure telle ou telle orientation.*¹⁹⁴ »

Louis Porcher, explique dans ces propos qu'il n'est pas possible de dissocier les deux domaines du français. Qu'en est-il pour notre étude de cas du français médical ?

A première vue, l'évaluation diagnostique a montré des lacunes majeures tant en français général qu'en français médical. Où nous avons constaté que la moitié des apprenants sont inaptes dans les quatre champs du CECRL. (Voir chapitre V, III-collecte des données : résultats de l'évaluation diagnostique).






Ensuite, le guide d'entretien à l'attention des enseignants, a bien mis en évidence que les enseignants estiment que leurs apprenants ont besoin du français général en parallèle avec le français médical (graphique 9, chapitre V, II.2. résultats des statistiques descriptives).

Finalement, nous l'avons constaté à maintes reprises durant la prise de contact avec les étudiantes, durant les échanges tuteur-apprenant qui se faisaient derrière l'écran, que les apprenants ont besoin de consolidation en français général. D'ailleurs, suite à ce constat, nous avons inséré quelques leçons d'ordre 'génériques'.






Figure 47 :Période I, séquence IV

Séquence 4 : dialogues professionnels

SOUS SÉQUENCE I : dialogues professionnels

-  Activité de lecture : lire un article médical
-  Compréhension du texte : analyse et discussion
-  Activité de langue et communication: l'indicatif dans la communication directe
-  Activité orale : dialoguer
-  Activité de production écrite : fiche de lecture

SOUS SÉQUENCE II: la passation de consignes comme dialogue

-  Activité de lecture : lire un article médical -2-
-  Compréhension du texte : analyse et discussion
-  Activité de langue et communication: la voix passive
-  Activité orale : passation de consignes
-  Activité de production écrite : passation de consignes

¹⁹⁴Louis Porcher, *Sur le bout de la langue-La didactique en blog*, collection références, CLE international, 2014, p.42

Ainsi, nous avons inséré des leçons de langue par exemple l'indicatif dans la communication directe, la voix passive, l'impératif, etc., afin de consolider les prérequis des apprenants, et pour que ça sert pour base à une leçon ultérieure, qui fera partie du FOS :

L'indicatif dans la communication directe servira à dialoguer correctement par oral ou par écrit.

La voix passive servira pour une passation de consignes...

Et ainsi desuite.

Somme toute, pour notre corpus, nous ne pouvons pas dissocier les deux branches du français. L'une dépend de l'autre. Pour concevoir une « bonne » séquence pédagogique, il faudra toujours consolider les formules de base en français général.

A partir de notre expérience, nous pouvons suggérer peut-être que les deux premières séquences soient en français général, afin de consolider les acquis, puis amortir vers un français spécifique graduellement. L'introduction progressive du savoir permettra une meilleure mémorisation et transfert des connaissances.

II.6.3.L'expérience du E-Learning

Dans une formation à distance dispensée intégralement en ligne à travers la plate-forme Moodle de l'USMBA, appelée E-Learning intégral, l'apprenant est dans une situation d'auto-apprentissage, monitorée par le concepteur de la formation pour élucider les problèmes techniques, ou les incompréhensions.

Jusqu'à où ce type de formation peut être fiable ? Peut-elle relayer l'enseignement présentiel ?

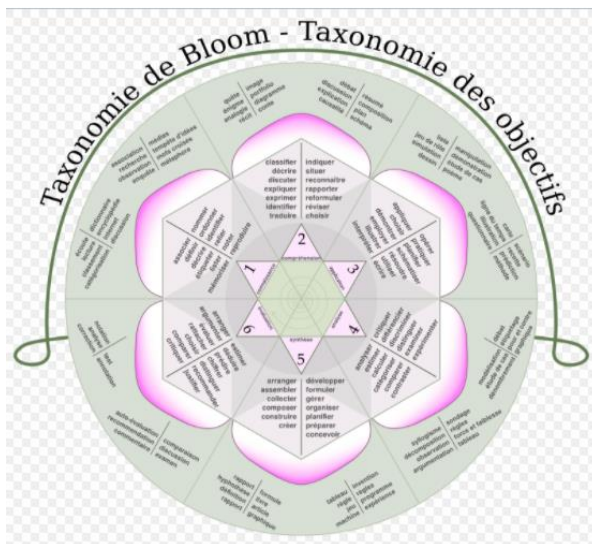
Il est vrai que l'usage des TICE, des technologies d'apprentissages et des nouvelles approches est toujours un atout. Loin d'être fanatique, ces outils facilitent le processus comme nous l'avons déjà décrit dans le chapitre III, faisant profiter enseignant/institution et apprenant.

Cependant, nous avons constaté que cette expérience, à savoir l'enseignement à travers une plate-forme en mode E-Learning intégral, a des limites qu'il faudrait prendre en considération :

- a- La pratique de l'oral : malgré le fait que nous avons déployé plusieurs exercices pour faire développer cette activité, nous relevons qu'elle est difficile à réaliser à distance, et qu'elle doit être observée de près, car, c'est une activité qui est très subjective d'abord, puis elle recourt à la communication non verbale, qu'on ne peut malheureusement pas juger, ou mettre en exergue durant ce type d'enseignement.

- b- La fiabilité des évaluations : nous avons beau utiliser des textes authentiques, et des exercices sur mesure pour nos étudiants à besoins spécifiques, mais rien ne garantit qu'à l'autre bout de l'écran, l'apprenant n'est pas en train d'avoir de l'aide...
- c- Précision des objectifs : lors de notre étude, nous avons pu constater que l'enseignant est de plus performant lorsque les objectifs du cours, de la séquence et de la leçon sont très précis, bien identifiés, selon la taxinomie de Bloom, comme illustré sur la roue ci-après :

Figure 48: taxinomie des objectifs



Source : Par Blooms¹⁹⁵ : taxinomie des objectifs

Le mieux est d'avoir des objectifs mesurables, afin de pouvoir vérifier si l'apprenant a atteint le niveau prévu ou non.

- d- Prévoir des indicateurs ou des outils de mesure : il est préférable de prévoir une classe témoin, ayant des apprenants avec les mêmes conditions, afin de pouvoir faire la comparaison.

¹⁹⁵ Par Rose Blooms, svg: K. Ainsqatsiderivative work: PatrickHetu — Ce fichier est dérivé de : Blooms rose.svg., CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=25219597>

De même, pour une formation professionnelle, ou FOS, il faudra penser aux indicateurs capables de mesurer le changement de comportement, la rentabilité pour l'organisme employant, le transfert de connaissances,etc. la précision de ces indicateurs permettra à l'équipe pédagogique de prévoir, ajuster et performer les cours, les évaluations et le suivi des apprenants, en guidant l'apprenant vers le savoir, le savoir-être, ou le savoir-faire voulu.

II.6.4.L'enseignant acteur central de sa formation ?

Depuis les années 2000, l'expression est à la mode : l'élève, l'apprenant est censé se situer "au cœur des apprentissages". Il s'agirait en quelque sorte d'un déplacement à l'intérieur du triangle didactique, des savoirs vers l'apprenant. Dans ce paradigme, les compétences remplacent les connaissances. En formation d'enseignant, le but recherché est alors le développement de compétences professionnelles. Claude Bertrand précise la démarche de formation préconisée dans les parcours performance : A partir de questions ou de problèmes professionnels, programmes à enseigner qui font référence aux TICE, socle commun, environnements de travail qui changent, problèmes particuliers qui n'ont pas de solutions immédiates, désir d'évolution de pratiques, etc.

Il s'agit de concevoir, d'expérimenter et d'analyser des situations pour sa classe et plus largement pour son contexte de travail, selon des modalités et une temporalité flexible¹⁹⁶. Il s'en suit une forme imposée de parcours sur la plate-forme, chaque parcours étant composé de huit étapes, décrites dans un cahier des charges à destination du concepteur. L'objectif visé par ces parcours peut se résumer ainsi : faire produire, réaliser et évaluer une séquence pédagogique intégrant les TICE, aux enseignants participant à la formation.

Cet objectif nous paraît à la fois excessif et restrictif. Excessif ; puisqu'il vise à décider en lieu et place de l'enseignant ce qu'il a besoin d'apprendre pour progresser dans sa pratique professionnelle - produire des séquences pédagogiques, et restrictif ; parce qu'il suppose que tous les enseignants ont ce même besoin et qu'il n'existe qu'une seule façon de procéder. Or, après avoir réalisé le guide d'entretien auprès de 47 enseignants en poste, et "visités" maintes classes, il nous semble que les besoins et les attentes des enseignants recouvrent de multiples aspects, dont il conviendrait de tenir compte dans l'offre de formation, par exemple en diversifiant les types de formation proposées. L'approche du métier d'enseignant avec ses différentes facettes laisse entrevoir de nombreuses pistes de formation¹⁹⁷.

¹⁹⁶ Claude BERTRAND, *la déontologie des médias*, Presses universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », Paris, 2007, p4

¹⁹⁷ Leopold PAQUAY, Marguerite ALTET-CHARLIER, Philippe PERRENOUD, *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*, in recherches REF, 2001.

Le concept d'apprenant permet aussi de situer la formation dans une démarche d'enseignement/apprentissage. L'apprenant est alors auteur de sa formation : « *Plus que simple acteur jouant le rôle prévu par d'autres dans la formation, l'apprenant devient coproducteur de la compétence visée, et ce d'autant plus qu'il aura été le plus largement associé à l'amont du processus* ¹⁹⁸ ». Mais cela suppose que le dispositif de formation ait été coréalisé en ce sens. Dans les parcours Performance, le terme d'acteur semble s'appliquer à une autre réalité : l'enseignant est acteur en ce sens qu'il agit en produisant et réalisant une séquence pédagogique conformément au scénario du dispositif, mais il n'est pas auteur de sa formation.

II.6.5.Des apprentissages "entre pairs" ?

Ce postulat fort du programme se traduit par un objectif de formation : les enseignants doivent être capables de *"mettre en place les conditions pour une construction collective des savoirs et des compétences par les élèves"*¹⁹⁹.

En découle une modalité de formation : le travail entre pairs, qui doit aussi aboutir à l'émergence d'une communauté d'apprentissage. Les termes collaboratif/coopératif et communauté d'apprentissage/communauté de pratiques recouvrent souvent des concepts différents voire divergents. Peut-on dire avec Chaptal *"La collaboration est assurément un thème à la mode, un point de passage obligé du discours politiquement et pédagogiquement correct"*²⁰⁰ ? Sans aller jusque-là, il nous semble qu'il y a lieu de cerner précisément ces notions. Au sens commun, les termes de coopération, collaboration et travail collectif sont bien souvent utilisés indistinctement. En sciences de l'éducation, les chercheurs emploient des acceptions plus restrictives²⁰¹. La coopération implique une division du travail particulière : chacun est responsable d'une partie de la tâche en fonction de ses compétences, alors que la collaboration induit un engagement mutuel et un effort coordonné pour mener à bien la tâche. Le travail collectif se réfère à une autre modalité de travail ; il s'oppose au travail individuel, sans qu'il n'y ait de précision sur le mode, coopératif ou collaboratif. La "visite" est le terme employé pour désigner le travail d'observation et d'analyse d'une séquence pédagogique, que réalise le conseiller pédagogique dans le 1er degré, suivie d'une discussion avec l'enseignant, visant à l'engager dans un

¹⁹⁸ Philippe CARRE, *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, in *Revue française de pédagogie* Année 2005, p. 105

¹⁹⁹ Ibid, p5.

²⁰⁰ Alain CHAPTAL, *Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution*, Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 2009, vol 16, pp. 43-101

²⁰¹ DILLENBOURG, BAKER, BLAYE & O'MALLEY, *The evolution of research on collaborative learning*. In E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier, 1996, (Pp. 189-211).

processus réflexif. Selon D'Halluin, une situation collaborative peut être caractérisée par trois critères²⁰²:

- La symétrie : les membres ont le même statut social
- Un but partagé et des objectifs communs
- La division du travail évolue au cours du temps Dans les étapes des parcours performance, la production d'une séquence pédagogique pour les élèves est le moment clé du travail collaboratif imposé.

Pour Perrenoud, la surcharge du travail induite par le travail en groupe serait un obstacle à ce mode de préparation de la classe²⁰³. On peut aussi avancer l'hypothèse d'une dimension identitaire propre à l'acte d'écriture, le passage à l'écriture relevant d'une démarche personnelle ne s'effectuerait que plus difficilement à plusieurs²⁰⁴.

II.6.6. l'évaluation de la formation

L'évaluation de la formation en entier à postériori est une obligation pédagogique, mais aussi une étape épineuse. Malgré les recherches et les propositions de méthodologies de l'évaluation en post-formation, dont le fameux modèle de Kirkpatrick que nous avons adopté pour notre étude, elles restent dans l'unanimité, fortement critiquées pour plusieurs raisons :

- a- Difficulté de calculer les indicateurs significatifs, fiables et reconnus par les spécialistes en FOAD: pour notre cas, nous ne pouvions pas calculer la rentabilité financière de la formation. Nous nous sommes contentés des résultats pédagogiques.
- b- Le caractère subjectif pour certains éléments : il est difficile de « noter » un changement de comportement. En effet, le transfert de connaissance requiert une attention particulière, notamment pour le domaine médical et paramédical où la communication non-verbale gagne beaucoup de terrain par rapport aux autres formes de communication. Ainsi, le jugement varie d'une personne à l'autre, d'une situation ou d'un contexte à un autre.

En effet, dans les FOAD, l'évaluation est un sujet délicat, ou pour le dire autrement, un sujet litigieux. Quand il s'agit d'évaluation, il y a deux niveaux à considérer : les modalités d'évaluation incluses à l'intérieur d'un dispositif, et l'évaluation totale de celui-ci. Quand est-ce que une FOAD

²⁰² Chantal D'HALLUIN, Dominique DELACHE, Dominique FICHEZ, Frédéric HOOGSTOEL, *Environnements numériques et pratiques collaboratives d'apprentissage*, Compte-Rendu de fin de recherche de l'opération PCDAI financée par le Ministère chargé de la recherche, 2006.

²⁰³ Philippe PERRENOUL, *La communication en classe : onze dilemmes*, In Cahiers pédagogiques, 1994, n° 326, 1994, pp. 13-18.

²⁰⁴ Anne JORRO, *l'agir professionnel de l'enseignant*, in Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris. ffhalshs-00195900f.

sera-t-elle considérée comme réussie ? La majorité des données des premières recherches sur le sujet sont rétrospectives²⁰⁵ (Bachelet, 2013 ; Rosselle²⁰⁶, 2012 ; Cross²⁰⁷, 2013).

Ainsi, de nombreux MOOC utilisent un système d'évaluation en trois parties : des évaluations automatiques (QCM) à différents moments du cours, l'évaluation par les pairs pour les tâches d'écriture, et l'évaluation par les instructeurs, qui est surtout réservée aux apprenants qui choisissent de recevoir un titre payant.

Pour des considérations financières apparentes, l'évaluation par les professeurs n'est pas la norme. L'évaluation par les pairs est mise en place : après avoir remis son travail, l'étudiant accepte d'évaluer publiquement deux à cinq autres travaux. Pour cela, une grille de paramètres est donnée. Tous les MOOC préparent les apprenants à l'évaluation, en leur accordant le rang unique d'élève certifié, qui les reconnaît comme capables d'évaluer leurs pairs. Les essais d'évaluation par les pairs, en revanche, sont peu fréquents. En 2015, on dépend d'autres instruments de formation. Par exemple, la recherche sur l'effet de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs sur l'apprentissage des étudiants²⁰⁸ qui a été citée plusieurs fois dans la littérature sur les MOOC, intègre explicitement des collégiens dans un cours conventionnel en face à face. ...

Deux catégories de remarques reviennent dans les quelques articles sur l'évaluation des MOOC que l'on peut trouver : soit la méthode d'évaluation par les pairs a échoué en raison de problèmes technologiques ou bureaucratiques, soit l'évaluation du système est uniquement axée sur une enquête de satisfaction. L'évaluation par les pairs, en revanche, comporte une hypothèse intrigante : l'évaluation du travail d'autres étudiants facilitera l'apprentissage, non seulement en termes de capacité fondamentale de notation, mais aussi en termes d'amélioration des capacités métacognitives. L'apprenant sera encouragé à développer son propre travail en suivant une posture d'enseignant/évaluateur. La question de l'évaluation globale d'un MOOC est la même que pour toute autre unité de formation/enseignement à distance.

De même, dans une synthèse portant sur 35 études anglo-saxonnes²⁰⁹, Fabien Fenouillet et Mose Déro ont tenté de répondre à la question "**L'e-learning est-il efficace ?**" Ils sont arrivés à la conclusion que si les bons outils sont utilisés, le e-learning peut être considéré comme égal à l'enseignement en face à face. Si l'on tient compte d'un certain nombre d'actions particulières des participants, c'est

²⁰⁵ Rémi BACHELET, *La scénarisation pédagogique des moocs*. In Rencontres nationales sur la eformation, 2014.

²⁰⁶ Marilyne ROSSELLE, *Observation de deux MOOC (Gamification et Writing in the Sciences) et pistes de recherche*. STICEF, 2010, p 19.

²⁰⁷ Simon CROSS, *Evaluation of the OLDS MOOC curriculum design course: participant perspectives, expectations and experiences*. Open Research Online, 2013.

²⁰⁸ Well SADLER, *The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning*. in Educational Assessment, 2006.

²⁰⁹ Fabien FENOUILLET, Mose DERO, *le e-learning est-il efficace ?* In Savoirs, 12, 87-100, 2006.

indéniablement le cas avec les MOOC. Certains participants déclarent qu'ils veulent voir à quoi ressemble un MOOC, tandis que d'autres veulent simplement récupérer des outils sur un certain sujet qui ont déjà été triés et organisés. D'autres encore négligent l'effort qu'ils devront fournir pour suivre le cours et sont poussés à abandonner lorsqu'ils n'ont pas assez de temps.

Il est difficile de mesurer certains processus en l'absence d'étude, Cisel²¹⁰ suggère une méthode d'évaluation différente. Les méthodes standards d'évaluation de la préparation en présentiel, comme le rapport entre les recrues et les bénéficiaires lors de l'évaluation finale, ne s'appliquent pas aux MOOC, selon lui : *"L'expression 'rythme d'abandon' en est un exemple. Le mot 'abandon' implique que la personne n'a pas voulu aller au bout de la préparation, ce qui est une présomption risquée compte tenu de la facilité confondante de la phase d'inscription."*

En raison de la variété et de la sophistication des systèmes d'EAD, leur évaluation devient plus difficile, notamment du fait de leur existence technologique croissante, et elle nécessite un effort continu. En raison de leurs capacités, ces machines offrent davantage d'options à leurs consommateurs, mais ceux-ci trouvent souvent leur utilisation plus difficile. Cela se traduit non seulement par l'introduction d'une variété de techniques d'évaluation, mais aussi par une évolution de la réflexion sur les problèmes posés par cette forme d'enseignement.

Malgré les affirmations de leurs créateurs et de leurs adeptes, ils ne semblent pas produire les effets escomptés. Ceci est attribué à la complexité de leur déploiement d'une part, et à la conception du secteur d'autre part (sciences humaines et sociales). Les situations, les procédures et les politiques de contact sont les trois dimensions autour desquelles les EAD ont évolué.

Nous avons étudié l'importance des systèmes de communication pour comprendre les dispositifs d'apprentissage à distance (comme l'apprentissage social), mais pouvons-nous attendre pour évaluer et juger de leur efficacité ? Bien que les TIC réorientent les activités pédagogiques, elles introduisent souvent de nouveaux défis et présentent de nouvelles préoccupations. La pensée systémique, réelle, reste une alternative viable et productive dans la compréhension des problèmes posés à ce stade, comme l'affirmation de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation précédemment décrits.

Cependant, un défi important demeure : déterminer comment passer d'un processus de recherche structurelle à une opérationnalisation du dispositif. A ce stade, nous ne pouvons nier que, malgré leur rigueur, divers travaux traitant de la systémique restent, à notre avis, insuffisamment pertinents ; en effet, plusieurs de ces travaux ne se contentent que d'évoquer ou de se focaliser sur une ou quelques

²¹⁰Mathieu CISEL, *Une analyse de l'utilisation des vidéos pédagogiques des MOOC par les non-certifiés*
In Entreprises et histoire 1994/3 (n° 7), pages 59 à 75 2014.

caractéristiques des objets étudiés d'un point de vue systémique sans étudier adéquatement les interrelations entre tous les éléments ; par exemple, certains travaux sur l'autisme ne se contentent que d'évoquer ou de se focaliser sur une ou quelques caractéristiques des objets étudiés d'un point de vue systémique.

Nous partons du principe que les deux grandes formes de systémique (dérivée et interne) sont parfois confondues, voire mal comprises, l'accent étant généralement mis sur l'une au détriment de l'autre. La systémique interne est également peu abordée dans une large mesure. La modélisation systémique nécessite la vérification de trois axiomes (axiome d'action téléologique, axiome d'irréversibilité, et axiome d'inséparabilité/récurrence/troisième inclus), qui sont basés sur l'approche axiomatique-différentielle²¹¹. Après validation, le phénomène complexe est instrumenté, ce qui comprend trois étapes : d'abord le cadrage, qui inclut la construction d'un modèle systémique vierge, puis le développement, qui inclut l'établissement de sa forme canonique (un modèle canonique général permettant, par la suite, une modélisation intelligible de son organisation) par la sténographie (notions de processus, de processeurs et de boîte noire).

Les connexions complexes (entre logique locale et globale) qui sont au service du projet dudit système et portées par un dispositif de communication et de circulation des connaissances nous intéressent particulièrement. En effet, l'application de la méthode structurale aux artefacts n'est pas toujours évidente, notamment lorsque les objets sont déjà reconnus pour leur complexité, comme c'est notre cas avec les objets et phénomènes humains et sociaux. La méthode systématique trouve parfaitement sa place dans l'analyse des équipements d'enseignement et de formation, notamment à distance, comme orientation interventionniste à vocation interdisciplinaire et comme instruments d'aide à la formulation et à la résolution de problèmes complexes.

Son aspect global lui permet d'intégrer les paramètres d'étude d'autres approches (technico-pédagogique, économique et communicationnelle), ce qui nous amène à envisager une approche communicationnelle systématique permettant de mobiliser les théories-cadres pour offrir un éclairage sur le système de communication dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

II.6.7.L'expérience singulière de l'élaboration d'un manuel du FOS :

Comme disait Louis Porcher à propos du français général et du français spécifique : C'est *dans le colloque toujours singulier, ...entre un enseignant et ses élèves, que s'instaure telle ou telle orientation.*

²¹¹Jean-Louis LEMOIGNE, Alain DEGENNE, *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, in Revue Française de Sociologie 19(2):10.2307/3320802,1977.

Au terme de ce dernier chapitre, durant lequel nous avons évalué l'apprentissage à distance à travers la plate-forme Moodle de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines Dher Mehrz de Fès, USMBA, il est évident que les apprenantes ont été satisfaites. Pour mesurer cette satisfaction, nous nous sommes basés sur le cadre méthodologique de Kirkpatrick, et les quatre niveaux d'évaluation. Ce modèle permet d'évaluer les réactions des apprenants, les apprentissages, le transfert des connaissances, ainsi que des résultats.

Finalement, nous sommes sortis avec un ensemble de recommandations suite à cette recherche-action, ainsi que des perspectives de recherches, ouvrant la voie vers d'autres questionnements en FLE, FOS, E-Learning et en didactologie.

Conclusion générale

La langue française a toujours été présente dans le système éducatif marocain. En effet, La langue française est sur un piédestal par rapport aux autres langues, a le statut de la première langue étrangère au Maroc. On l'introduisait au cycle primaire à partir de 3^{ème} année (actuellement à partir de la première année du primaire), jusqu'à la fin du cycle secondaire, en visant l'acquisition des quatre champs de compétences requises par le CECRL chez les apprenants. Il s'agit de faire acquérir aux apprenants des notions de base par la pratique de l'oral et de l'écrit, afin de pouvoir les exploiter couramment dans toutes les situations de la vie quotidienne : savoir se présenter, demander des informations, exprimer son opinion, argumenter, convaincre, ...

La langue française a connu un grand changement depuis les années vingt selon Hani Abdel Azim²¹², et depuis les années soixante d'après Catherine CARRAS, notamment, l'apparition de nouvelles demandes en français, de nouveaux besoins et de nouveaux publics.

Afin d'accomplir des tâches dans un domaine spécifique telles que les sciences médicales (pharmacie, médecine, chirurgie dentaire...), une nouvelle catégorie d'apprenants a vu le jour dans une nouvelle branche du FLE qui est le FOS, des apprenants qui se distinguent principalement par leurs besoins spécifiques. Ceux-ci ont été décrits par Denis LEHMANN comme des apprenants voulant apprendre Du FRANÇAIS²¹³ et non pas Le français général.

Le FOS, selon la constatation faite par Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA²¹⁴, n'a gagné un nouveau souffle qu'à partir des années quatre-vingt-dix. Ce domaine s'est démarqué du français général (FOG) qui est un système extensif (quelques heures de cours par semaine, habituellement sur plusieurs années) dont l'objectif principal est la maîtrise de la langue en général, donne une contrainte temporelle (souvent intensive) pour ses objectifs professionnels ou universitaires.

Ainsi, à l'université, les apprenants inscrits en disciplines dites scientifiques ou techniques veulent apprendre Du Français et non pas Le Français. Jean-Pierre CUQ l'a repris également: « *Le français sur Objectifs Spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant*

²¹²QUOTB, Hani, *vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médiée par Internet*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III, Septembre 2008, P.23

²¹³Denis Lehmann, *Français fonctionnel, enseignement fonctionnel de français* dans Robert Galisson et al. *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrements de la pensée méthodologique*, Paris, CLE International, 1980.

²¹⁴ Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 4^{ème} édition, MAISON D'ÉDITION : PUG, COLLECTION : DIDACTIQUE , SEPTEMBRE 2017.

*acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieurs.*²¹⁵». C'est le cas des étudiants des filières techniques et paramédicales, qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la langue technique médicale.

Ainsi, nous avons entamé notre thèse par un rappel historique et méthodologique du FOS. La compréhension de son parcours nous donnerait des réponses sur sa conception actuelle. Nous avons choisi l'institut Spécialisé de Formation aux Professions Paramédicales de Fès, l'ISFPPM afin d'expérimenter notre étude de cas appliquée au français médical.

Loin d'être une méthode d'enseignement traditionnel, l'enseignement à travers une plate-forme ou le E-Learning offre une alternative prometteuse pour ce public, mettant fin au problème de temps réservé à l'enseignement ; de mode d'apprentissage, synchrone ou asynchrone. Ainsi qu'une certaine indépendance de l'apprenant. Parmi les approches pédagogiques, dans cet environnement de formation à distance asynchrone, c'est l'étude indépendante qui a remporté le défi. Ainsi, cette forme d'apprentissage permet de :

*« L'apprentissage autonome a des implications dans le domaine de la prise de décision, car les individus sont censés analyser des problèmes, réfléchir, prendre des décisions et agir selon l'objectif qu'ils se seront fixé. Pour pouvoir prendre la responsabilité de leur vie à une époque de changements sociaux aussi rapides, les élèves ne devront jamais cesser d'apprendre. Comme la plupart des aspects de la vie de tous les jours sont sans doute appelés à changer profondément, l'apprentissage autonome devrait permettre aux individus de mieux s'adapter aux contraintes qu'imposent le travail, la famille et la société. »*²¹⁶ .

L'apprentissage vise principalement que les apprenants deviennent des citoyens autonomes et responsables, en mettant en valeur le potentiel de l'individu. L'école (ou l'institution) peut aider les élèves à devenir des apprenants autonomes. Toutefois, s'il faut acquérir les connaissances, les capacités, les attitudes et les processus qui se rattachent à l'apprentissage autonome, il convient de les enseigner et de prévoir suffisamment de temps pour que les élèves s'y exercent. Ainsi, L'étude indépendante incite les apprenants à assumer la responsabilité de la planification et du rythme de leur propre apprentissage. Elle comporte des méthodes comme les devoirs, les centres d'apprentissages, les projets de recherche et l'enseignement assisté par ordinateur. Elle peut être utilisée également avec

²¹⁵ Jean-Pierre CUQ, *ibid.*, 2003 : P.325

²¹⁶ **Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan**, 1988, p.53

d'autres méthodes ou à titre de stratégie d'enseignement unique pour une unité complète. La maturité et l'indépendance des étudiants sont manifestement des paramètres importants pour la planification de l'enseignant ou l'enseignante. Des ressources suffisantes sont indispensables. L'enseignant vise à rendre les apprenants capables d'extraire et de manipuler l'information dont ils ont besoin. En d'autres termes, le transfert de connaissances à travers l'acquisition d'une unité d'apprentissage, sa contextualisation et puis sa re-contextualisation dans une autre situation de communication.

Pour concrétiser notre recherche, nous avons suivi la méthodologie du FOS proposée par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette²¹⁷. En effet, pour élaborer la première étape, nous avons identifié la demande de formation, nous avons collaboré avec l'institut ISFPPM. Nous avons pris en charge un groupe d'étudiante première année, option sage-femme, car c'est un domaine auquel nous sommes familiers. Nous sommes mis d'accord sur les modalités de la formation à distance, différée à travers la plate-forme Moodle de notre FLSH DM, USMBA de Fès.

Ensuite, nous sommes passés à la deuxième étape durant laquelle il fallait identifier le besoin chez ces étudiants. Ainsi, nous avons élaboré un guide d'entretien à l'attention des enseignants, et un questionnaire pour les étudiants. Les résultats de ces questionnaires combinés aux résultats de l'évaluation diagnostique nous ont permis de faire un état des lieux de leur niveau en français général, ainsi qu'en français médical, justifiant ainsi la collecte des données requises pour la troisième étape.

Ainsi, l'analyse du guide d'entretien a montré que les enseignants n'ont aucune notion sur l'enseignement du français de spécialité. Ils ont tendance à le confondre avec d'autres sous-composantes de ce module : à savoir la communication professionnelle, la sémiologie, la terminologie. Certes ces cours sont importants pour l'acquisition du lexique technique, mais ils sont appris « en bloc », à réciter hors contexte. Ce qui ne permet pas une acquisition efficace, ni le transfert de connaissances.

De même, nous avons relevé que ces enseignants sont majoritairement vacataires, donc ils n'ont pas reçu de formation pédagogique antérieure, ce qui peut retentir négativement sur l'approche conduite et la méthodologie déployée.

En plus, ceux-ci ont affirmé que leurs rapports avec les TICE, l'outil informatique et la formation à distance sont hésitants ; les réponses sont dispersées et montrent que ces enseignants éprouvent quelques difficultés relatives au fonctionnement, à la compréhension ou à la manipulation de ces outils.

²¹⁷MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, 2004, collection F, Gérard Vigner. ([hal-00376582](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376582)).

Le questionnaire destiné aux étudiants, quant à lui, montre que les étudiants veulent apprendre du français médical. En l'absence de toute notion antérieure au sujet de la formation collaborative et ses avantages, les réponses étaient non significatives.

A la proposition d'une formation à distance en français médical, ceux-ci ont répondu positivement (majoritairement) à l'appel, en indiquant qu'ils préfèrent une formation à distance exclusive (E-Learning intégral). Le questionnaire nous a permis également d'identifier les attentes et les besoins de nos étudiants, en termes de didactique et de communications professionnelles.

L'analyse du guide d'entretien nous a fourni une base authentique en verbatims, ainsi qu'une matrice à groupement conceptuel conforme à notre recherche.

L'étape suivante, à savoir l'élaboration du cours, s'est basée sur les besoins identifiés auparavant. A partir de documents authentiques, français et arabe, des TICE, des articles de spécialités, nous avons conçu un manuel destiné spécialement à l'attention de nos étudiantes. Ce corpus est composé de 12 séquences pédagogiques, réparties sur deux périodes (une période est assimilée à un semestre de l'année universitaire). Le cours est fait de manière à respecter les quatre champs de compétences du CECRL. Après une séquence préliminaire servant comme amorce pour ce cours, les douze séquences viennent graduellement pour faire acquérir aux étudiants les compétences langagières et communicatives demandées. Un arrêt-bilan est programmé à la fin de chaque six séquences pour marquer la fin d'une période, consolider les acquis, compenser les lacunes chez nos apprenants, et de même, pour les préparer à l'évaluation. Le cours dans sa totalité a été déposé sur la plate-forme de l'USMBA de Fès. Ainsi, nous avons décrit ce cours, la plate-forme, tout en mettant en évidence le scénario pédagogique suivi pour mettre en place cette formation et le cahier de charges consécutif.

Nous avons eu recours à une combinaison des méthodes pédagogiques suivantes afin d'enseigner ce corpus :

> Méthodes expositives : qui mettent l'accent sur l'« absorption » de nouvelles informations. Les méthodes expositives comprennent des présentations, des études de cas, des exemples détaillés, des démonstrations.

> Méthodes applicatives : reposent sur les processus utilisés par les apprenants en vue d'accomplir leurs tâches professionnelles et d'acquérir de nouvelles connaissances. La méthode démonstration-pratique, les outils de travail, les exercices fondés sur des cas pratiques ou des scénarii, les jeux de rôle, les simulations et les jeux dits « sérieux » (serious games), les recherches guidées, les projets appartiennent à ce type de méthodes.

> Méthodes collaboratives : s'intéressent à la dimension sociale de l'apprentissage et impliquent le partage des connaissances et la réalisation de tâches de manière collaborative. Les discussions guidées en ligne, le travail collaboratif et le tutorat par des pairs font partie de ces méthodes

Enfin, une évaluation sommative est programmée à la fin de la deuxième période, marquant la fin de cours et scellant ainsi la dernière étape d'un cours FOS.

Somme toute, en fin de cette recherche-action, et dans une perspective d'une auto-évaluation de cette formation à distance, nous nous sommes référées au modèle d'évaluation mis en place par Kirkpatrick, l'éponyme de l'évaluation à distance. Ce chercheur a développé un modèle basé sur quatre niveaux d'évaluation, à savoir : les réactions, les apprentissages, les transferts de connaissances et les résultats.

Afin d'évaluer le niveau de satisfaction de nos étudiants, nous nous sommes basées sur un questionnaire à postériori de la formation, auquel les étudiantes ont apporté des éléments de réponses, remarques et commentaires.

Ce questionnaire nous a mis en évidence que la plupart de nos étudiants ont été satisfaits sur tous les aspects demandés, quant à la pédagogie, les moyens didactiques déployés durant le cours, l'organisation, ainsi qu'au groupe auquel ils appartiennent. La mention « bien » est la qualification dominante, les mentions mauvais et très mauvais sont minimales, voire inexistantes.

Le deuxième niveau, servant à mesurer le degré d'appropriation des apprentissages à la confrontation des résultats de l'évaluation diagnostique et ceux de l'évaluation sommative. Les résultats montrent que les étudiants ont réussi les apprentissages pour la plupart des étudiants.

Le troisième niveau mesure le degré de transfert des connaissances. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'observation, et nous avons confié aux enseignants de noter leurs appréciations et remarques. Les résultats montrent que la moitié de nos étudiants ont pu réussir le transfert des connaissances sur le terrain de stages, en cours, ou durant des communications professionnelles.

Les résultats ont été décrits dans le quatrième niveau. Ainsi, nous avons effectué une analyse des composantes principales, l'ACP, durant laquelle nous avons émis plusieurs hypothèses relatives à l'E-learning, afin de déterminer les facteurs et les variables influençant le succès ou l'échec de la FOAD.

Au terme de cette analyse, nous avons pu vérifier que les hypothèses suivantes ont été retenues et vérifiées par le SPSS :

- La durée de la formation influence sur l'attractivité cognitive du E-learning ;
- l'influence du groupe a un effet sur l'attraction cognitive du l'e-learning ;

- L'ambiance générale a un effet sur l'attraction cognitive du l'e-learning ;
- Le nombre, présence, motivation au sein du groupe a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning ;
- l'Hétérogénéité a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning ;
- L'attention et participation ont un effet sur l'attraction cognitive du e-learning ;
- Les moyens ont une influence sur l'attraction cognitive du e-learning ;
- Le professionnalisme du processus influence sur l'attraction cognitive du e-learning ;
- Le matériel informatique et connexion internet ont un effet sur l'attraction cognitive du e-learning ;
- Les locaux d'apprentissage ont un effet sur l'attraction cognitive du e-learning ;
- Les supports mis en disposition ont un effet sur l'attraction cognitive du e-learning ;
- la qualité de la pédagogie a un effet sur l'attraction cognitive du e-learning ;
- La pédagogie a un effet sur la performance d'apprentissage ;
- Il existe une interaction entre la pédagogie et la performance d'apprentissage.

Au terme de cette recherche, nous avons mis en exergue les points forts de cette formation en termes de satisfaction, apprentissage et transfert de connaissances. Ainsi, nous avons ouvert la voie à la recherche, les perspectives se montrent multiples : pour un enseignement hybride, alliant le présentiel et le distanciel, une classe inversée où les rôles se voient changés, une éventuelle comparaison de cette recherche mais dans la ville de Rabat ou de Casablanca, ou peut-être d'autres pays francophones pour mesurer et comparer les résultats, ou encore vers une approche communicationnelle systémique.

De même, dans la lancée que connaît l'usage des TICE et du E-Learning, il serait bénéfique de refaire cette étude dans dix ans afin de mesurer l'impact diachronique et d'en tirer les résultats. Nous estimons que le E-Learning tiendra et sera de mise sur la scène didactique internationale.

Bibliographie

Ouvrages :

- AUPECLE, Maurice, ALVAREZ, Gerardo, *Français instrumental et fonctionnel*, AUPELF, 1977.
- BELANGER, Laurent, PETIT, André, *Gestion stratégique des ressources humaines*. Montréal, Gaétan Morin éditeur ltée, 1998.
- BENABDELLAH, Abdelaziz, *Développement des sciences au Maroc pendant un millier d'années*, Dal Al Maarifa, Rabat, 2002.
- BERNARD, Christine, *Terminologie de l'éducation* - BOEN n°35 - 17-09-1992.
- BERTRAND, Claude, *la déontologie des médias*, Presses universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », Paris, 2007.
- BOSSY, Jean, *La grande aventure du terme médical, filiation et valeurs actuelles*, Montpellier, Sauramps, 1999.
- CALI, Chantal, CHEVAL, Muriel, ZABARDI, Antoinette, *la conférence internationale et ses variantes*, HACHETTE FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE (RÉÉDITION NUMÉRIQUE FENIX), 2016.
- CARRAS, Catherine, TOLAS, Jacqueline, KOHLER, Patricia, SJILAGYI, Elisabeth, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue - Techniques et pratiques de classe*, Ed. Clé International, 2007.
- CHALLE, Odile, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica, 2002.
- Charles-La Vauzelle et Cie, Commission militaire, *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français*, Editeurs militaires, Paris, Limoge, Nancy. Ed n°2, 1952.
- Charles-La Vauzelle et Cie, Commission militaire, *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy, 1927.
- CHEVALLIER, Jacques, *Précis de terminologie médicale*, Paris, Maloine, 9ème édition, 2015.
- CORVASCE, Caroline, *Décalage entre l'offre et la demande de formation. Coopération et rapport au savoir*. In Gestion et management, 2012, dumas-00775892f.

- COSTE, Daniel, FERENSZI, Victor, PAPO, Eliane, COURTILLON, Michel, MARTINS-BAL TAR, *Un niveau seuil : Système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, 2003.
- DELPORTE, T., LASCAR, M., *Voix et images médicales de France*, Paris : Hatier Didier, 1972.
- *Didactiel, études de cas*, 19 Octobre 2014.
- DOPPAGNE, Albert, **Majuscules, abréviations, symboles et sigles. Pour une toilette parfaite du texte**. Collection Entre guillemets, Louvain-La-Neuve, Duculot, 2007.
- DOREVEAUX, Paul, **Biographie du Dr Lucien Leclerc (1816-1893)** », *Bulletin de la Société française d'histoire de la médecine*, n° 13, 1914.
- EURIN-BALMET, Simone, HENAO, DE LEGGE, Martine, *pratiques du français spécifique*, Hachette, AUPELF 1993.
- EVRARD, Yves, PRAS, Bernard, ROUX, Ellette, *Market, Etudes et recherches en marketing*, paris, Dunod, 2003.
- GALISSON, Robert, PUREN, Christian, *La formation en questions*. Paris: Clé International, 1999.
- GALLAIS-HAMONNO, Janine, *langage, langue et discours économique*, paris, Klincksieck, 1982.
- GERARD, François Marie, ROEGIERS, Xavier, *des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Université, 2009
- GREVISSE, Maurice, GOOSE, André, **Le Bon Usage**, Paris, éditions [de boeck](http://www.deboeck.com) – duculot, 2016, 1602 pages.
- HAMBLIN, Anthony, Crandell, Evaluation *and control of training*. London: McGrawHill, Maidenhead , 1974.
- HOUSSAYE, Jean, *Le triangle pédagogique*, Berne, P. Lang, 1988.
- HUTCHINSON, Tom, & WATERS, Alan, *English for Specific Purposes, A learning centred approach*, Publisher: Cambridge University Press, 1987.

- JEZEGOU, Anne, *Apprentissage autodirigé et formation à distance*, in Distances et savoirs, vol 6, 2008.
- KAHN, Gisèle, *Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, dans Français dans le monde, recherches et applications, 1990.
- LEBRUN, Marcel, LECOQ, Julie, *Classes inversées, Enseigner et apprendre à l'endroit !*, Maîtriser, Réseau Canopé, p 37. ISBN: 978-2-8142-0328-0.
- LECLERQ, Dieudonné, *La conception des Questions à Choix Multiple*. Bruxelles : Labor, 1986.
- LEHMANN, Denis, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, collection FLE, 1993.
- LEMRABET, Driss, *Introduction à l'histoire des mathématiques maghrébines*, 2ème édition, 2020.
- MASSELIN, Jacques, DELSOL, Alain, DUCHAIGNE, Robert, *Le français scientifique et technique : tronc commun : technologie, physique, chimie*, Hatier, 1971.
- MOIRAND, Sophie, *autour de la question de didacticité*, Les Carnets du Cedis cor, 1987.
- MONTMOLLIN, Maurice, *L'intelligence de la tâche : Éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1984.
- MOUSSAOUI, Driss, BATTAS, Omar, CHAKIB, Abdelfattah, *Histoire de la médecine au Maroc pendant le Protectorat*, in Histoire des sciences médicales, TOME XXVI - N° 4, 1992
- PAQUETTE, Gilbert, *L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseau*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 2005.
- PELGRUM, Willem, LAW, Nancy, *Les TIC et l'éducation dans le monde: tendances, enjeux et perspectives*, UNESCO, Paris, 2004.
- PERAYA, Daniel, *Rapport pour la création d'un centre d'autoformation*, Bruxelles, 1991.
- PORCHER, Louis, *Sur le bout de la langue-La didactique en blog*, collection références, CLE international, 2014.
- RANCIERE, Jacques, *le maître ignorant: cinq leçons pour l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.
- RICHERICH, *besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

- ROLLAND, Dunold. *L'évaluation des résultats de la formation*. Aix-en-Provence, France: Institut d'administration des entreprises, 1981.
- ROSEN, Évelyne, REINHARDT, Claus, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE International, 2010.
- SAVOIE, André, *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*. Ottawa: Agence d'Arc Inc, 1987.
- VAUGHT, Bobby, HOY, Frank, BUCHANAN, Wray, *“Employee development programs: An organizational approach”*, Newport, CT: Quorum Books, 1985.
- VIGNER, Gérard, *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Education, 2008

Documents officiels :

- Journal officiel des communautés européennes du 23/02/2002.
- Le premier document d'orientation stratégique : *Genre et développement du ministère français des affaires étrangères*, 2007.
- CHANCEREL, Jean-Louis, GONTHIER, André, *Recherche pour l'identification des qualifications-clés, en vue de la construction d'unités capitalisables : version abrégée*, conseil de l'Europe, Comité de l'éducation extra-scolaire et du développement culturel, Strasbourg, 1975.
- *Liaisons sociales, Bref social*, 2005, n° 14423 du 13 juillet.
- D'HALLUIN, Chantal, DELACHE, Dominique, FICHEZ, Dominique, HOOGSTOEL, Frédéric, *Environnements numériques et pratiques collaboratives d'apprentissage*, Compte-Rendu de fin de recherche de l'opération PCDAI financée par le Ministère chargé de la recherche, 2006.
- Guide TICE pour les professeurs du français*, CNDP-CRDP, repères pour agir, Web lettres coédition, disponible sur le lien : <http://www.cndp.fr/collection/rpa/disciplines-competences/guidefr/accueil.php>.
- Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels*.
- Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Didier, 2006,

Articles :

- AKROUT, Fathi, **Méthodes d'analyse des données de deuxième génération et applications en marketing**, Communication 2 février, 2010.
- ALAMARGOT, [Denis](#), CRINON, [Jacques](#), LETE, [Bernard](#), SENECHAL, Monique (et VELAY, Jean-Luc, « *état des lieux, Notes des experts* », in Étude de la langue et production d'écrits, Cnesco, Paris, 2018.
- ALTET, Marguerite, *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*, in Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002.
- ALVAERZ Gerardo, AUPECLE Maurice, *Français instrumental et français fonctionnel*, in Actes de la deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises, organisée par l'AUEPFL. Strasbourg, 17-23 juillet, 1977.
- BAKER Edward, "*Technology assessment: Policy and methodological issues*", in Air Force Systems Command, Proceedings of the 2nd intelligent tutoring systems research forum, Redfield's, 1989.
- BACHELET, Rémi, *La scénarisation pédagogique des moocs*. In Rencontres nationales sur la eformation, 2014.
- BACHY, Sylviane, LEBRUN, Marcel et SMIDT, Denis, « *Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants* », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur 26(1) | 2010 Varia - printemps 2010.
- BALDWIN, Timothy, FORD, Jean, Kevin, *Transfer of training: A review and directions for future research*. In Personnel Psychology, 41, 1988, p 63-105, disponible sur le lien : <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- BECERRA, Mario Barros, in « *psychologie des couleurs : créez un cadre favorable à la formation* », [Blog, Formation-Emploi, Sciences-Technologies](#), 12 août 2009, consultée en ligne : <https://www.jobalternative.net/psychologie-des-couleurs-creez-un-cadre-favorable-a-la-formation/> le 28/04/2021.
- BENZAKOUR, Fouzia, *Français de référence et français en usage au Maroc. Une adéquation illusoire : l'exemple de l'écart lexical*, in Actes du Colloque International « Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept » (organisé par le groupe de recherche Valibel Louvain-

La-Neuve, 3-5 novembre 1999, Cahier de l'Institut de Linguistique de Louvain, [/i:i éd. Peeters, Leuven, 2001.

- BIBEAU, Robert, « *Les TIC à l'école, proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration* », Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), EPI, 2005, pp. [en ligne]. [\[edutice-00285052\]](#) octobre 2005.

- CALCIU, Michel, « *Expérimentation et aide à la décision en marketing sur internet* », communication Congrès de l'Association Française du Marketing, Paris, 2003.

- CARRE, Philippe, *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, in [Revue française de pédagogie](#) Année 2005

- CARRE, Philippe, POISSON Daniel, MOISAN, *L'autoformation, notes critiques*, in recherches et formation, Paris : PUF.

- CASEY, Ashley, GOODYEAR Victoria Anne, "*Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature*", [Quest -Illinois- National Association for Physical Education in Higher Education](#) 67(1):56-72; DOI:[10.1080/00336297.2014.984733](#). consultée en ligne: https://www.researchgate.net/publication/271498692_Can_Cooperative_Learning_Achieve_the_Four_Learning_Outcomes_of_Physical_Education_A_Review_of_Literature

- CHAPTAL, Alain, *Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution*, [Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation](#) , vol16, 2009.

- CISEL, Matthieu, *Une analyse de l'utilisation des vidéos pédagogiques des MOOC par les non-certifiés*, In [Entreprises et histoire](#) , n 7, 1994.

- CLARK, Richard, DESSUS, Philippe, MARQUET, Pascal. [Entretien : À la recherche des ingrédients actifs de l'apprentissage](#). In *Distances et Savoirs*, 7(1), 2009.

- COCHY, Cécile, *la lettre de la direction de la population et de la migration DPM*, n 65, juin-juillet 2007.

-CHACON, Fabio, *A taxonomy of Computer media in Distance Education*, Hagen, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Fern Universität, 1991.

- CROSS, Simon, *Evaluation of the OLDS MOOC curriculum design course: participant perspectives, expectations and experiences*. Open Research Online, 2013.
- DESCHENES, André-Jacques, CLOUTIER, Richard, *Compréhension de textes et développement cognitif*, Revue des sciences de l'éducation, Volume 13, numéro 2, 1987.
- DILLENBOURG, BAKER, BLAYE& O'MALLEY, The *evolution of research on collaborative learning*. In E. Spada & P. Reiman (Eds) Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science. Oxford: Elsevier, 1996.
- FENOUILLET, Fabien, DERO, Mose, *le e-learning est-il efficace ?* In Savoirs, 12, 87-100, 2006.
- MOULHORN-DALLIES, Florence, *Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche*, In Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), 2006.
- PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Charlier, PERRENOUD, Philippe, *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*, in recherches REF, 2001.
- PERRENOUD, Philippe, *La communication en classe : onze dilemmes*, In Cahiers pédagogiques, 1994, n° 326, 1994
- SEARLE, Jean, *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique ?* In revue philosophique de Louvain, 1973.
- « *Compréhension de l'oral et de l'écrit –vers une définition des constructs* », Consultée en ligne : <https://rm.coe.int/16806fba33>
- « *Qu'est-ce que l'activité langagière ?* » Extrait du DEFILANGUES, 4janvier 2017, consultée sur le lien : <http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article18>
- FREYSSINET, Gilles, NAYMARK, Jacques, HUSSON, Anne-Marie, *les enjeux de la formation à distance, dans canal éducation*, n 24, 2003.
- FERDINAND, Jean-Luc, LE GOFF, Jean-Pierre, MALGALVE, Gérard, OROFAMMA, Roselyne, *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?* , recherche en formation continue, Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, Paris, 1998.

- FLETCHER, Peter, PRESLAND, John, *contracting to overcome adjustment problems, in support for learning*, volume 5 n 3, 1990, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1990.tb00405.x>.
- FORD, Jean, Kevin, QUIÑONES, Miguel, A, SEGO , Douglas, SORRA, Joann, Serra, *Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job*, In Personnel Psychology, 45, 1992.
- GAULTIER, Marie-Thérèse, MASSELIN, Jacques, *L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers*, in [Les vocabulaires techniques et scientifiques](#), Larousse, 1973, p. 112-123.
- HOLTZER, Gisèle, *Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques*. In Le français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, le français dans le monde, Recherche et applications, 2004.
- HAIR, Joseph F., Black, William. C., Babin, Barry. J., Anderson, Rolph, E. *Multivariate Data Analysis*, 7ème Edition. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 2010.
- HATCHUEL, Armand, *Les savoirs de l'intervention en entreprise*, in [Entreprises et histoire](#) , n 7, 1997.
- JOLIBERT, Alain, JOURDAN, Philippe, *Marketing Research : méthodes de recherche et d'études en marketing* , paris : Dunod, janvier 2006.
- JORRO, Anne, *l'agir professionnel de l'enseignant*, in Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris. ffhalshs-00195900f.
- KIRKPATRICK, Donald, *Evaluating training programs: Evidence vs. proof*. In Training and Development Journal, 31(11), novembre 1977.
- Kirkpatrick, Donald, *Evaluation*. In R.L. Craig, Training and development handbook, 1967, p 309.
- LEMOIGNE, Jean-Louis, DEGENNE, Alain, *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, in [Revue Française de Sociologie](#) 19(2):[10.2307/3320802](#), 1977.
- LE NINAN, Claude, MIROUDOT, Bernadette, *Apprentissage du FOS : Diversité des situations d'enseignement*. In Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le Français dans le monde, Recherches et applications, 2004.
- LEVIN, Henri, *Access to superabundant data has transformed the methods of scholastic inquiry — and possibly the basic tenets of inquiry itself*. In the research revolution, Stanford, 20 novembre 2020.

- LOBSTEIN, *Histoire de l'enseignement de la matière médicale dans les écoles de pharmacie* : Leçon inaugurale à Faculté de Pharmacie de Strasbourg, 6 mars 1929, in *Journal de Pharmacie d'Alsace et de Lorraine*, 1929 [compte-rendu].
- MOIRAND, Sophie, *Les mots d'autorité : quand les discours de la didactique se réfèrent à la linguistique*, in *L'usage des mots*, DRLAV, 1988,
- PHAL, André, *La recherche au CRÉDIF : la part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques*, in *Le lexique*, 1969.
- Pierre, Dubois, *EVALUE (Évaluation et auto-évaluation des universités en Europe), Rapport final*. Commission européenne (DG XII, TSER, Axe II, Contrat SOE2-CT 95-2004), paris, juillet 1998.
- PORCHER, Louis, *Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS: quelles convergences, quelles interrogations ?*», 85-100 in : *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE*. Grenoble, 2002.
- PORQUIER, Rémy, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère* , in *Langages*, 14^{ème} année, n 47, 1980.
- PORTINE, Henri, *Les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations*, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, août –septembre 1990.
- VOGT, Kristina, VOGT, Daniel, ODENTHAL, D.J., BLOOMFIELD, Janine, *Analysis of Some Direct and Indirect Methods for Estimating Root Biomass and Production of Forests at an Ecosystem Level*. *Plant and Soil*, 200, 71-89, 1998.
- MAJDI, Taoufik, *Le paysage linguistique marocain*, in *Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ?* 4/2009.
- MESSAOUDI, Leila, *La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc. Pour un bilinguisme intégré*, in *Les technoclectes au Maghreb : éléments de contextualisation* , laboratoire langage et société CNRST-URAC 56, AUF, 2013.
- MUSH, Joshen, & REIPS, Ulf-Dietrich, “*A brief history of Web experimenting*”, *Psychological experiments on the Internet*, M.H. Birnbaum,2000, (p. 61–87). <https://doi.org/10.1016/B978-012099980-4/50004-6>.

-NOE, Raymond, SEARS, Jolanta, FULLENKAMP, Angela, M., *Relapse training: Does it influence trainees' post training behavior and cognitive strategies?* , in Journal of Business and Psychology, 4(3), printemps 1990, p 317–328.<https://doi.org/10.1007/BF01125242>

-MARCOTTE, AFFONSO, GRABOT, *Sales and operations planning: the supply chain pillar. Production Planning and Control*, 19 (2), 132-141, 2008.

-MENAHEM, Ruth, *la voix et la communication des affecta*, in l'année psychologique, vol 83, n 2, 1983.

-MERTENS, Dries, *Y a-t-il un français sans objectif spécifique*, Les cahiers de l'ASDIFLE , actes des 29ème et 30ème rencontres, 2003.

-O'KEEFE, Robert, MCEACHERN, Tim, *Web-based customer decision support systems*", communications of the ACM, volume 41, 1998, p 71-78, DOI:[10.1145/272287.272300](https://doi.org/10.1145/272287.272300).

-REITZ, Philippe, *l'évaluation de la formation en entreprise selon le modèle de Donald L. KIRKPATRICK : un regard critique dienne d'évaluation de programme 1*, in The Canadian Journal of Program Evaluation, Vol. 12, No. 2, Québec, Pages 1–19, ISSN 0834-1516, 1997.

-RICHER, Jean-Jacques, *Le cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique*, dans Le français dans le monde, n°359, sept./oct., Paris : CLE International, 2008.

-ROSSELLE, Marilyne, *Observation de deux MOOC (Gamification et Writing in the Sciences) et pistes de recherche*. STICEF, 2010.

-SADLER, WELL, *The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning*.in Educational Assessment, 2006.

-QUITIN, Jean-Jacques, DEPOVER, Christian, DEGACHE, Christian. « *Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis, Le cas de la formation Galanet* » in Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance, 2005.

Thèses :

- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du Français, langue étrangère et seconde*, CLE international, 2003.

- Danielle DE CLERCQ-Douillet et réalisé par Philippe DELSATE pour le Centre de Documentation pour l'Enseignement Secondaire et Supérieur, LLN, *ETYMONS GRECS ET LATINS DU VOCABULAIRE SCIENTIFIQUE FRANÇAIS*.

- GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, *Le Dictionnaire de didactique des langues*, 1976.
- **Grand dictionnaire terminologique** (OQLF, Québec) (gratuit)http://w3.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp.
- MOCHET, Marie-Anne, COLSON, Janine, CLEYNEN, Catherine, COSTE, Daniel, *Le dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique*, Elections législatives, 1976.
- AL RAMADAN, Iman, *Le lexique technique de la médecine arabe. Étude terminologique d'Al-Qanun fi al-tibb d'Ibn Sina(Avicenne, XI^e siècle)*, Thèse de doctorat en Linguistique Sous la direction de Floréal SANAGUSTIN Présentée et soutenue publiquement le 15 janvier 2007 Thèse au format PDF, consultée le 30/11/2018. -Jacqueline de Romilly, Origines de la terminologie médicale : étymologie et mythologie, disponible sur : http://www.terminologiemedicale.com/pages/Origines_de_la_terminologie_medicale-4059536.html, consulté le 2/12/2018.
- DE VILLERS, Marie, Eva, **Le Multidictionnaire de la langue française**, 4e édition, 2003, Québec-Amérique.
- DELAMARE, Garnier, **Dictionnaire illustré des termes de médecine**. 31e édition, 2012, Paris, Maloine.
- DESCAMPS, Jean-Luc, MOCHET, Marie-anne, LEWIN, Thérèse, LAMIZET, Bernard, COSTE, Daniel, *sémantiques et concordances : suivi du dictionnaire contextuel du français politique*, publications de l'INALF, col sanit-cloud , klinksieck, vol 32, n 4 , Paris,1992.
- Dictionnaires :**
- DIDIER, Carnet, **Lexique des termes médicaux (anglais/français - français/anglais). Guide lexical à l'usage des Sciences de la Santé**. Editions Ellipses, 2006, 601 pages.
- DOUGMEITS, Guy, *La Méthode GRAI*. Thèse, Université de Bordeaux I, Bordeaux, France, 1984.
- JOBIN, Réjean, « *L'ère des REA* ». [En ligne]. CLIC Numéro 51, octobre 2003, Disponible sur : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=accueil&id=51>.
- QOTB, Hani, *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médité par Internet*, Thèse Science du langage, Université Montpellier III – Paul Valéry, Paris : Publibook, 2008, (en ligne) < <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document> > consulté le 23/04/2021.

-QUERIN, Serge, **Dictionnaire des difficultés du français médical**. Nouvelle édition vue et agrémentée, Montpellier, Maloine, 2006, 296p.

Webographie/sitographie :

-CANTET, Laurent, **HUMAN RESOURCES**, film d'une heure 40minutes, 1999. Disponible sur le lien : [Human Resources \(1999\) - IMDb](#)

-DEPARDON, Raymond, **10^{ème} chambre : instants d'audience**, documentaire d'une heure 45 minutes, réalisé le 2 juin 2003, disponible sur le lien : [10e chambre – Instants d'audience - film 2003 - AlloCiné \(allocine.fr\)](#).

-

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_fin_al_795137.pdf: document audio-visuel d'Amandine Belleville – Professeure d'anglais au collège Pierre et Marie Curie – Dreux, « *fiche didactique : la perspective actionnelle* »

-<http://chups.jussieu.fr>

-<http://cm1cm2.ceyreste.free.fr/paulbert/prefix.html>, consulté le 2/12/2018.

-<http://cueep.univ-lille1.fr/psycho/part4.htm>

-<http://fda.ccap.fr>: Un descriptif complet de ces examens du CECRL.

-http://www.adequations.org/IMG/article_PDF/article_1035.pdf

-<http://www.canal-u.fr/canalu/index.php>

-<http://www.chups.jussieu.fr>

-<http://www.courriermedical.com>,

-<http://www.doctissimo.fr>

-<http://www.med.univ-rennes1.fr/etud/index4.htm>.

-<http://www.oqIf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/index.html>

-<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/Constructivisme.html>

-<http://www.vidal.fr>

-<http://www.vulgaris-medical.com>

-<https://fr.wikipedia.org/wiki/Éponymie>

-<https://www.videotelling.fr/video-explicative-dessinee/la-video-pedagogique/video-educative/>

-Sprint, **L'e-learning c'est quoi : Quels avantages offre-t-il aux entreprises ?** 2019

-MOUTOUT, Jean-Marc, *violence des échanges en milieu tempéré*, durée : 1h39, 2003, disponible sur le lien : [Work Hard, Play Hard \(2003\) - IMDb](#)

-[Notre équipe \(cegos.ch\)](#)

-SAUTET, Claude, *Garçon !*, film d'une heure 42min, 1983, disponible sur le lien : [Garçon! \(1983\) - IMDb](#)

-theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.freza_c&part=164580

-THOMPSON, Danielle, décalage horaire, film d'une heure 32 minutes, 2002, disponible sur le lien : [Jet Lag \(2002\) - IMDb](#)

-Wiki.univ-paris5, consultée en ligne : http://campusport.univ-lille2.fr/UV2S/ress_tice/co/chp_1_3_differences.html

- Entrevue avec Thierry Laffont, sur les principes d'animation d'une classe virtuelle, « Article classes virtuelles : quand le formateur devient animateur d'apprentissages », publié le 21 janvier 2014, consulté en ligne le 28/04/2021 sur le lien : <https://cursus.edu/articles/27341/classes-virtuelles-quand-le-formateur-devient-animateur-dapprentissage>.

Annexes

Annexe 1 : Liste des figures et des tableaux

Annexe 2 : guide d'entretien

Annexe 3 : questionnaire à l'attention des étudiants

Annexe 4 : Questionnaire post-formation

Annexe 5 : Compétences requises par le CECRL niveau B2

Annexe 6 : Analyse factorielle : Analyse en Composante Principale

Annexe 7 ; glossaire

Annexe n 8 : grille d'analyse des pourcentages minimum de textes et d'illustrations dans un manuel

Annexe 1 : Liste des figures, des tableaux et des graphiques

Liste des tableaux

Tableau 1:Modèle pour les langues de spécialité.....	36
Tableau 2: Evolution diachronique et méthodologique du FOS	76
Tableau 3: mots d'origine latine.....	95
Tableau 4 :Termes anglais et leurs équivalents admis.....	96
Tableau 5: Préfixes, suffixes et racines de la terminologie médicale	101
Tableau 6 :Rôles de l'élève, l'enseignant et du savoir dans le modèle transmissif	125
Tableau 7 : Enseignement/apprentissage contrôlés par l'enseignant VS par l'élève.....	136
Tableau 8: Parcours d'évaluation dans une action d'e-learning	142
Tableau 9: L'Exemple de Verbatim des enseignants	171
Tableau 10: Matrice à groupement conceptuel	180
Tableau 11: résultats de l'évaluation diagnostique	181
Tableau 12: séquence III période I.....	225
Tableau 13 : compréhension de l'oral et de l'écrit, leurs stratégies de réception	232
Tableau 14 :identification du contributeur de la plate-forme.....	248
Tableau 15 : identification du dispositif de la plate-forme.....	248
Tableau 16: scénario pédagogique type de la formation.....	252
Tableau 17 : Remarques et suggestions des apprenants quant à la formation dispensée	278
Tableau 18: Analyse de l'indice KMO et test de Bartlett.....	286
Tableau 19: L'analyse des corrélations entre les variables	294
Tableau 20: Le Test Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-wilk	301
Tableau 21: Le codage des items introduits dans le modèle	304
Tableau 22: Les catégories et indices d'ajustement du modèle	308
Tableau 23: Les résultats des liens de covariance entre les variables explicatives	310
Tableau 24: analyse des estimations des paramètres.....	315
Tableau 25: analyse des estimations des paramètres.....	319
Tableau 26: analyse des variables de contrôle.....	322
Tableau 27: analyse de causalité entre variables.....	325
Tableau 28: Le modèle causal (final) de la recherche	330
Tableau 29: Les indices de qualité d'ajustement des modèles de mesure	331
Tableau 30: Les résultats définitifs des liens de causalité	333
Tableau 31: hypothèses de recherche relatives à l'E-learning	335

Liste des figures

Figure 1: Les spécificités des publics du FOS.....	46
Figure 2 : modèle de transmission télégraphique de Shanon et Weaver 1949	123
Figure 3: L'adaptation comme mécanisme de l'apprentissage.....	128
Figure 4: historique et évolution du E-learning	131
Figure 5: schéma conceptuel du français médical en e-learning.....	145
Figure 6: Types d'analyses de recherche	158
Figure 7:Activité de lecture, sous-séquence I, séquence II.....	203
Figure 8: Fichier PDF, activité de lecture, sous-séquence I, séquence II.	204
Figure 9: Evaluation diagnostique, grille d'évaluation diagnostique de la réception de l'oral.	205
Figure 10 : Activité de l'oral, sous-séquence II, séquence III.....	206
Figure 11: Paquetage SCORM-exemple QCM de l'activité de langue et de communication.....	207
Figure 12: Exemple du jeu de rôles : activité de l'oral, sous-séquence I, séquence IV.....	208
Figure 13: Exercice 1 de l'activité de l'écrit : sous-séquence I, séquence IV.	208
Figure 14: Activité de l'oral, sous-séquence II, séquence I.....	209
Figure 15: Question 2 de l'activité de l'écrit, sous-séquence I, séquence IV.....	209
Figure 16 : Interprétation des couleurs selon Lusher.....	213
Figure 17 : : Exercice tiré de l'évaluation sommative.....	215
Figure 18 : compétences requises par le CERCL dans notre corpus.....	216
Figure 19: Activité de lecture, sous-séquence I, séquence II, période II.	221
Figure 20: sujets et nature des activités langagières	229
Figure 21 : Exercice 1, Activité de langue, sous-séquence I, séquence III	230
Figure 22 : Exercice 2, activité de langue, sous-séquence II, séquence III	230
Figure 23 : Exercice 2, activité de l'oral, sous-séquence I, séquence III	234
Figure 24: Exercice 3, activité de l'oral, sous-séquence II, séquence III	235
Figure 25 : Encadré 'je retiens ', activité de l'oral, sous-séquence I, séquence III.....	235
Figure 26:complexité de la langue française.....	237
Figure 27 : Activité de l'écrit, sous-séquence I, séquence III	238
Figure 28: Interface de notre cours, le 16/04/2021	240
Figure 29 : Interface de la plate-forme Moodle de l'USMBA, le 16/04/2021.....	240
Figure 30: Interface de l'activité présentant deux langues simultanées, le 16/04/2021.	241
Figure 31; Exemple d'un filtre mathématique utilisé dans une activité de production écrit, sous-séquence 1, séquence VI, période II, consultée le 16/04/2021.	241
Figure 32: Calendrier du cours Français médical, visité le 16/04/2021.....	242
Figure 33: Calendrier du cours Français médical, visité le 16/04/2021.....	243
Figure 34 : Attribution des rôles dans une formation à distance	245

Figure 35 : rôles du tuteur dans un scénario d'encadrement à distance.....	259
Figure 36 : Connexion à la plate-forme de Moodle	260
Figure 37 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 1	260
Figure 38 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 2	261
Figure 39 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 3	261
Figure 40 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 4	262
Figure 41 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 5	262
Figure 42 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 6	263
Figure 43 : Etapes d'accès au cours du « français médical » sur la plate-forme de l'USMBA de Fès 6	264
Figure 44 : Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick ;1959.....	267
Figure 45 : niveaux d'évaluation selon le modèle de Kirkpatrick, et les outils déployés	268
Figure 46 : Communication dans la plate-forme à travers l'ordinateur	353
Figure 47 :Période I, séquence IV	355
Figure 48: taxinomie des objectifs.....	357

Liste des graphiques

Graphique 1 : : tranche d'âge des enseignants	160
Graphique 2 : répartition du genre des enseignants	160
Graphique 3 : répartition organisationnelle selon la formation de base des enseignants.....	161
Graphique 4:années d'expérience des enseignants	161
Graphique 5 : formation initiale des enseignants	162
Graphique 6 : pourcentage des enseignants ayant une formation pédagogique	162
Graphique 7 : avis des enseignants vis-à-vis du e-learning	163
Graphique 8 : canaux du e-learning que les enseignants connaissent	164
Graphique 9:pourcentage du français le mieux adapté pour les étudiants	164
Graphique 10:pourcentage de l'existence de la matière au sein de l'institut	165
Graphique 11 : pourcentage des raisons de la non existence du français médical au sein de l'institut.....	165
Graphique 12 : pourcentage de vote pour l'intégration du français médical au programme de formation.....	166
Graphique 13 : la durée proposée pour la formation	166
Graphique 14 : pourcentage de positionnement vis-à-vis des outils multimédias.....	167
Graphique 15 : pourcentage des avis concernant l'utilité de l'intégration des supports médiatiques.....	168
Graphique 16 : pourcentage des enseignants qui ont des problèmes lors de l'utilisation des supports médiatiques	168
Graphique 17:pourcentage et répartition des problèmes rencontrés par les enseignants lors de l'utilisation des supports multimédias.....	169
Graphique18:pourcentage de l'avis des enseignants concernant l'utilisation des supports médiatiques.....	169
Graphique 19 : pourcentage de l'usage de l'internet pour les travaux hors classe	170
Graphique 20: répartition des étudiants selon le sexe	155
Graphique 21: répartition des étudiants selon l'âge	156
Graphique 22 : répartition des étudiants selon établissement d'études du français	156
Graphique 23 : suivi d'une formation actuelle en français.....	157
Graphique 24 : suivi d'une formation en français de spécialité	157
Graphique 25: nombre d'années d'études du français.....	158
Graphique 26: nombre d'années écoulées après l'arrêt de l'apprentissage du français.....	158
Graphique 27: les raisons d'arrêt de l'apprentissage du français.	159
Graphique 28 : Possession d'un diplôme en français	159
Graphique 29 : nature du diplôme obtenu	160
Graphique 30 : connaissance d'autres langues étrangères.....	160
Graphique 31 : recensement du paysage linguistique de nos étudiants	161
Graphique 32recensement des difficultés linguistiques rencontrées lors d'un cours médical ou en stage	161

Graphique 33: situations de communication difficiles pour les apprenants	162
Graphique 34 : activités que les apprenants veulent réaliser en français	162
Graphique 35 : estimation du niveau du français.....	163
Graphique 36 : principales difficultés rencontrées en langue de spécialité.....	163
Graphique 37 : raisons en faveur du suivi d'une formation FOS	164
Graphique 38 : projet personnel ou professionnel chez les étudiants	165
Graphique 39: nature du projet personnel ou professionnel chez les étudiants	165
Graphique 40 : l'apport de la langue française dans la réalisation du projet personnel et/ou professionnel.....	166
Graphique 41 : tâches à réaliser par le français de spécialité	166
Graphique 42 : situations d'usage du français de spécialité par les apprenants	167
Graphique 43 : préférence de l'aspect oral ou écrit de l'apprentissage	167
Graphique 44: capacité à faire le traitement d'un texte	168
Graphique 45 : capacité de faire une recherche sur le net	168
Graphique 46 : possession d'une boîte de messagerie.....	169
Graphique 47 : possession d'une boîte de messagerie.....	169
Graphique 48 : le forum de discussion.....	170
Graphique 49 : pourcentage des apprenants ayant déjà participé à un forum de discussion	170
Graphique 50 : utilisation de la messagerie instantanée pour communiquer avec les amis.....	171
Graphique 51: utilisation de l'internet dans le cadre des études et du travail.....	171
Graphique 52 : maîtrise des logiciels.....	172
Graphique 53 : formation en informatique	172
Graphique 54: suivi antérieur d'une formation à distance.....	173
Graphique 55 : préférence d'apprentissage avec ou sans tuteur.....	173
Graphique 56 : désir d'une formation à distance	174
Graphique 57 : raisons de vouloir suivre une formation une FOS	174
Graphique 58 : connaissance du concept de la formation collaborative.....	175
Graphique 59 : la formation collaborative	175
Graphique 60 : connaissance des avantages de la formation collaborative à distance	176
Graphique 61 : recenser les avantages d'une formation collaborative.....	176
Graphique 62 : reconnaissance des conditions d'une formation collaborative à distance	176
Graphique 63 : désir de suivre une formation collaborative à distance	177
Graphique 64 : raisons pour suivre une formation collaborative à distance.....	177
Graphique 65 : les attentes des apprenants d'un enseignement à distance	178
Graphique 66 : durée estimée voulue d'une formation en FOS.....	178
Graphique 67 : intérêt au travail en groupe.....	179
Graphique 68 : justifications relatives au travail en groupe.....	179
Graphique 69 : avis sur la forme de formation la plus adaptée	180
Graphique 70 : justification relative au meilleur mode de formation à distance	180

Annexe 2 : guide d'entretien

Université Sidi Mohamed Ben **Centre des études**
Abdellah **doctorales :Esthétiques**

Faculté des Lettres et des Sciences *et sciences de l'homme*

Humaines Dhar El Mehraz - Fès-

Formation doctorale :*Langages et*
Formes Symboliques

Laboratoire : *Sciences du Langage,*
littérature, Art, Communication et
Histoire. SLLACH.



dans le cadre d'un travail de thèse de doctorat, nous vous sollicitons de bien vouloir consacrer quelques minutes pour remplir ce questionnaire. Il est important de préciser que vos réponses feront l'objet d'un anonymat garanti.

Merci par avance.

1. Dans lequel de ces apprentissages pouvez-vous vous situer svp ?

Vous avez reçu une formation pédagogique supérieure, mais :

- Elle fait référence au Français médical et à la communication professionnelle ;
- Elle est exempte de toute notion de français technique ;
- Quelques notions élémentaires du sujet.

Vous n'avez pas reçu une formation pédagogique supérieure, mais :

- Vous jugez que vous avez un niveau assez suffisant en langue technique pour la transmettre aux étudiants ;
- Vous avez bénéficié d'une formation continue dans ce sens.

(Il suffit de marquer oui devant la bonne réponse. merci.)

2. selon vous, quel est le français le plus adapté aux besoins de vos étudiants ?

- le français général
- le français spécifique (médical en l'occurrence)
- les deux à la fois

Justifiez votre choix :

.....
.....

3. Existe t-il une matière de français de spécialité médicale à l'institution ?

- Oui
- Non

Sinon, sélectionnez les raisons de sa non existence au sein de l'établissement.

- Manque de formation appropriée
- Manque de supports didactiques
- Absence de la matière du plan de formation
- Autres (à préciser svp)

pourquoi ?.....
.....

4. Est ce que vous jugez nécessaire d'intégrer le Français Médical au sein de l'institution?

Oui

Pourquoi ?

non

pourquoi ?.....
.....

5. quelle est selon vous la période la plus adéquate pour dispenser cette formation à distance prévue ? justifiez votre réponse.

.....
.....
.....

6. Que pensez-vous des outils multimédias ?

des outils nouveaux et efficaces

des outils qu'on utilise chaque jour car nous sommes habitués

des outils inutiles

Je les aime

Autre.....
.....

7. Pensez-vous que l'intégration des supports médiatiques vous est utile ?

Oui

Non

Je ne sais pas

8. Avez-vous des problèmes lors de l'utilisation des supports médiatiques?

Oui

Non

9. Si vous avez répondu « Oui » à la question précédente, quels sont ces problèmes ?

Problèmes de compréhension

Problèmes d'utilisation

Problèmes de fonctionnement

Autre

11. A votre avis, l'utilisation des supports médiatiques apporte-t-elle un plus à votre enseignement?

Oui

Non

12. à votre avis, l'Internet aide-t-il vos étudiants à effectuer les travaux hors classe?

Oui

Non

13. Informations générales

13.1. Sexe

Masculin

Féminin

13.2 Tranche d'âge

20-30 30-40

40-50 50 et plus

13.3 Vous êtes :

-un enseignant de l'école des cadres

-Un enseignant vacataire

13.4 Années d'expérience :

Nous vous remercions encore une fois pour votre compréhension et coopération. Pour plus de renseignements veuillez me contacter aux coordonnées suivantes :

Meriyem ADDAD

Doctorante au laboratoire SLLACH

meriyem.addad03@gmail.com

Annexe 3 : questionnaire à l'attention des étudiants

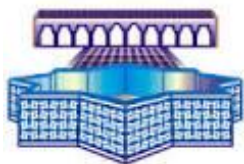
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah **Centre des études doctorales :Esthétiques**

Faculté des Lettres et des Sciences *et sciences de l'homme*

Humaines Dhar El Mehraz - Fès-

Formation doctorale :Langages et Formes Symboliques

Laboratoire : *Sciences du Langage, littérature, Art, Communication et Histoire. SLLACH.*



Dans le cadre d'un travail de thèse de doctorat, nous vous sollicitons de bien vouloir consacrer quelques minutes pour remplir ce questionnaire. Il est important de préciser que vos réponses feront l'objet d'un anonymat garanti.

Merci par avance.

Rapport au français :

1. Dans quel type d'établissement avez vous étudié le français?

- Dans un établissement public,
- Dans un institut français
- Dans une Alliance française
- Dans un établissement privé
- Autre, précisez :

2. Suivez-vous encore une formation de français ?

- Oui
- Non

Si oui, où ?

3. Avez-vous déjà suivi une formation de français de spécialité ?

- Oui
- Non

4. Si oui, où et quand ?

5. Quels manuels ou CD (ou autres) avez-vous utilisés lors de votre apprentissage ?

.....

7. Pendant combien d'années avez-vous étudié le français ?

.....

8. Depuis combien d'années avez-vous arrêté d'apprendre le français ?

.....

9. Pourquoi avez-vous arrêté d'apprendre le français ?

.....

10. Avez-vous obtenu un diplôme de langue française ?

11. Si oui, lequel ?

12. Quels sont les compétences que vous voulez acquérir au terme de l'apprentissage prévu ?

.....

13. Connaissez-vous d'autres langues étrangères ? Si oui lesquelles ?

.....

14. Quelles sont les difficultés linguistiques et communicatives que vous trouvez lors d'un cours médical ou d'un stage ?

.....

15. Utilisez-vous le français dans la vie quotidienne ?

Si oui, dans quelles situations et avec qui ?

.....

16. Que pouvez-vous faire en français ?

- Prendre des notes lors des cours
- Comprendre un cours dans votre domaine
- Ecouter ou regarder une émission sur votre spécialité
- Lire une revue dans votre spécialité
- Consulter des dictionnaires de votre domaine

- Consulter des livres de votre domaine
- Consulter des sites Internet dans votre domaine
- Poser des questions aux professeurs lors de cours
- Discuter avec un professeur sur un sujet du cours
- Discuter avec vos camarades sur un sujet du cours
- Répondre aux questions de vos professeurs lors des cours
- Recevoir des patients francophones au sein de votre établissement
- Parler avec des patients francophones
- Offrir des services à vos patients francophones
- Parler avec vos camarades dans des situations professionnelles
- Contacter vos supérieurs oralement ou par écrit au sein de votre établissement
- Répondre par écrit aux questions lors d'un examen
- Rédiger différents documents en Français dans des situations officielles (articles, rapports de stages, mémoire, thèse, courrier....)

17.-Estimez-vous votre niveau en langue cible :

- Faible ?
- Moyen ?
- Avancé ?

18. Quelles sont vos principales difficultés en langue cible ?

- Lecture des documents : rapports, notes, notices, modes d'emploi, plans, schémas, lettres, correspondance, fiches techniques, autres**

- Rédaction de documents: rapports, notes, notices, modes d'emploi, plan, schémas, lettres, correspondances, fiches techniques, autres**
- Compréhension et expression orales: exposés, conférences, échanges professionnels, comptes rendus de travaux d'expériences, visites guidées, conversations téléphoniques.**

Objectifs de formation:

19. Pourquoi voulez-vous suivre cette formation de FOS ?

- Pour vous débrouiller dans la vie quotidienne**
- Pour comprendre les cours**
- Pour comprendre les documents étudiés en français**
- Pour poser des questions lors de cours**
- Pour présenter un exposé oral ou écrit**
- Pour rédiger des rapports**
- Pour mieux réussir vos études**
- Pour contacter vos camarades dans des situations professionnelles**

20. Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ?

- Oui**
- non**

21. Si oui, quel est ce projet ?

.....
.....

22. En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de ce projet ?

.....
.....

23. Quelles tâches voulez-vous effectuer en langue cible ?.....

.....

24. Dans quelles situations voulez-vous utiliser la langue cible ?

.....
.....

25. Intéressez-vous plutôt à l'aspect oral ou écrit de l'apprentissage ?

Justifiez votre choix:.....

.....

Rapport à l'outil informatique

26. Savez-vous utiliser le traitement de texte ?

Oui

non

27. Savez-vous faire une recherche sur Internet ?

oui

non

28. Avez-vous une boîte de messagerie ?

- oui
- non

29. Utilisez-vous votre boîte de messagerie pour contacter vos amis ?

- oui
- non

30. Savez-vous en quoi consiste un forum de discussion ?

- oui
- non

31. Avez-vous déjà participé à un forum de discussion ?

- oui
- non

32. Utilisez-vous la messagerie instantanée (*le chat*) pour communiquer

avec vos amis ?

- oui
- non

33. Utilisez-vous Internet dans le cadre de vos études ou de votre travail ?

- oui
- non

34. Quels logiciels maîtrisez-vous ?

- Word , Excel , PowerPoint , Access , Publisher , Paint , Messenger , Skype , Dreamweaver , Flash , Director,*
- autres à préciser :

35. Avez-vous suivi une formation en informatique?

Oui

non

Si oui, précisez la nature de la formation reçue ; où et quand ?

.....
.....

36. Avez-vous déjà suivi une formation à distance? Ou en ligne ?

oui

non

37. Si oui, laquelle et quand ?

.....
.....

38. Préférez-vous apprendre en autonomie à l'aide d'un ordinateur ?

Justifiez votre réponse:

39. Voulez-vous suivre une formation de FOS à distance ?

oui

non

Justifiez votre choix:

.....
.....

Formation collaborative à distance

40. Connaissez-vous le concept de la formation collaborative ?

oui

non

41. Si oui, qu'en savez-vous ?

.....
.....

42. Connaissez-vous les avantages de la formation collaborative à distance ? Si oui, lesquels ?

.....

43. Connaissez-vous les conditions de la formation collaborative à distance ?

oui

non

Si oui, lesquelles ?

.....
.....

44. Voulez-vous suivre une formation collaborative à distance ?

Oui

non

pourquoi ?

.....

45. Quels sont vos attentes d'une formation à distance prévue ?

.....
.....

46. En combien de temps voulez-vous réaliser votre formation ?

.....
.....

47. Est-ce que le travail en groupe vous intéresse ?

oui

non

Justifiez votre réponse:

.....
.....

48. Quelle est la forme la plus adaptée pour la formation selon vous :

- formation à distance exclusive
- formation en présentiel
- formation mixte.

Justifiez votre réponse, svp.

.....
.....

Informations générales

49. Sexe

Masculin Féminin

50. Tranche d'âge

20-30 30-40
 40-50 50 plus

Nous vous remercions encore une fois pour votre compréhension et votre coopération. Pour plus de renseignements, veuillez me contacter aux coordonnées suivantes :

Meriyem ADDAD

Doctorante au laboratoire

SLLACH de FES.

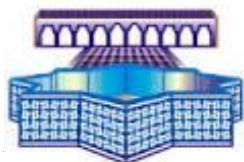
Annexe 4 : Questionnaire post-formation

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah **Centre des études doctorales :Esthétiques**

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz - Fès- *et sciences de l'homme*

Formation doctorale :Langages et Formes Symboliques

Laboratoire : *Sciences du Langage, littérature, Art, Communication et*



En vue de votre inscription en tant que candidat à la thèse de doctorat, nous vous sollicitons de bien vouloir consacrer quelques minutes pour remplir ce questionnaire. Il est important de préciser que vos réponses feront l'objet d'un anonymat garanti.

Merci par avance.

- 1)
- 2)
- 3) Votre évaluation :

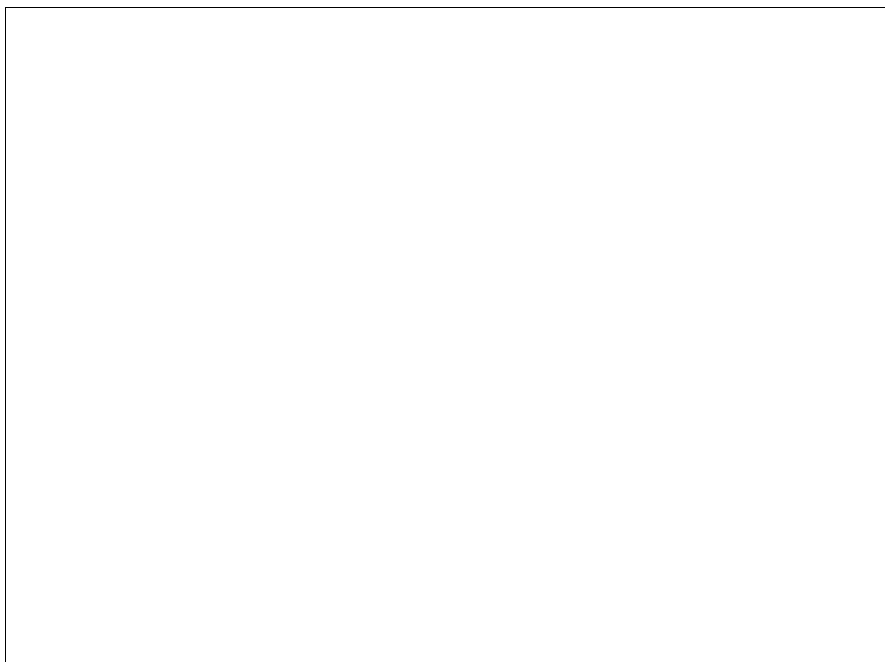
		Très bien	Bien	Moyen	Mauvais	Très mauvais
L'organisation	Communication avant la formation					
	Délai de démarrage de la formation					
	Durée de la formation					
	Respect des engagements					
	<i>Votre commentaire concernant l'organisation :</i>					
Les moyens	Le cadre de travail général					
	Les locaux					
	Les supports mis à disposition					
	Le matériel, informatique, connexion internet, etc					
	<i>Votre commentaire concernant les moyens :</i>					

La pédagogie	Niveau de difficulté				
	Articulation des thèmes				
	Qualité du contenu théorique				
	Qualité du contenu pratique (exercices, mises en situation...)				
	Rythme de progression				
	Qualité de l'approche pédagogique du formateur				
	Capacité d'écoute et disponibilité du formateur				
	Qualité d'animation				
	<i>Votre commentaire concernant la pédagogie :</i>				
	Ambiance générale				

Le groupe	Nombre, présence, motivation					
	Hétérogénéité					
	Attention et participation					
	<i>Votre commentaire concernant le groupe :</i>					
Le bénéfice retiré	Adéquation de la formation avec vos attentes					
	Utilité de la formation					
	<i>Votre commentaire :</i>					

Recommanderiez-vous cette formation à d'autres personnes ?

Autres remarques et suggestions :



Vos données :

Nom, Prénom :

Ville :

N° de téléphone :

E-mail :

Date :

Merci

Annexe 5 : Compétences requises par le CECRL niveau B2

Echelle globale des compétences du niveau B2 du CECR

L'échelle globale des niveaux communs de compétences du CECR définit l'utilisateur de niveau B2 capable des compétences langagières suivantes :

- peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité.
- Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre.
- Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Grille pour l'auto-évaluation du niveau B2 du CECR

Le CECR décrit l'utilisateur de niveau B2 comme étant capable d'accomplir les tâches langagières suivantes :

Comprendre	Ecouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
Comprendre	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
Parler	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.
Parler	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
Ecrire	Ecrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.

Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée du niveau B2 du CECR

Etendue	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.
----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Correction	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.
Aisance	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.
Interaction	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres...
Cohérence	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.

Dans les exemples de descripteurs, on distingue les « niveaux critériés » (par exemple, B2 ou B2.1) et les « niveaux avancés » (par exemple, B2+ ou B2.2). Ils sont séparés par un trait horizontal comme dans cet extrait de l'échelle « écriture créative ».

B2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
	<hr/> Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
Niveaux B2.1 et B2.2 (B2+) : écriture créative	
En savoir plus sur le niveau B2+ du CECR .	

Activités de communication langagière et stratégies du niveau B2 du CECR

Production orale générale	<p>Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.</p> <hr/> <p>Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.</p>
Monologue suivi : décrire l'expérience	<p>Peut faire une description claire et détaillée d'une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt.</p>
Monologue suivi : argumenter (par exemple, lors d'un débat)	<p>Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents.</p> <hr/> <p>Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents.</p> <p>Peut enchaîner des arguments avec logique.</p> <p>Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.</p>
Annonces publiques	<p>Peut faire des annonces sur la plupart des sujets généraux avec un degré de clarté, d'aisance et de spontanéité qui ne procurent à l'auditeur ni tension ni inconfort.</p>
	<p>Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents.</p> <p>Peut s'écarter spontanément d'un texte préparé pour suivre les points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquables.</p>

S'adresser à un auditoire	<hr/> <p>Peut faire un exposé clair, préparé, en avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses.</p> <p>Peut prendre en charge une série de questions, après l'exposé, avec un degré d'aisance et de spontanéité qui ne cause pas de tension à l'auditoire ou à lui/elle-même.</p>
Production écrite générale	<p>Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.</p>
Ecriture créative	<p>Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.</p> <hr/> <p>Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt.</p> <p>Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.</p>
Essais et rapports	<p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.</p> <p>Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.</p> <hr/> <p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options.</p> <p>Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.</p>

Planification	Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s).
Compensation	Peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales.
Contrôle et correction	Peut généralement corriger lapsus et erreurs après en avoir pris conscience ou s'ils ont débouché sur un malentendu. Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller consciemment son discours afin de les corriger.
Compréhension générale de l'oral	<p>Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre.</p> <hr/> <p>Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.</p> <hr/>
Comprendre une	Peut réellement suivre une conversation animée entre locuteurs natifs.

interaction entre locuteurs natifs	Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais pourra avoir des difficultés à effectivement participer à une discussion avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur discours.
Comprendre en tant qu'auditeur	Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres genres d'exposés éducationnels/professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme.
Comprendre des annonces et des instructions orales	Peut comprendre des annonces et des messages courants sur des sujets concrets et abstraits, s'ils sont en langue standard et émis à un débit normal.
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	<p>Peut comprendre les enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et reconnaître le point de vue et l'attitude du locuteur ainsi que le contenu informatif.</p> <hr/> <p>Peut comprendre la plupart des documentaires radiodiffusés en langue standard et peut identifier correctement l'humeur, le ton, etc., du locuteur.</p>
Compréhension générale de l'écrit	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
Comprendre la correspondance	Peut lire une correspondance courante dans son domaine et saisir l'essentiel du sens.

Lire pour s'orienter	<p>Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents.</p> <p>Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine.</p>
Lire pour s'informer et discuter	<p>Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine.</p> <p>Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension.</p> <hr/> <p>Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.</p>
Lire des instructions	<p>Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.</p>
Comprendre des émissions de télévision et des films	<p>Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés.</p> <p>Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.</p>
Reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit)	<p>Peut utiliser différentes stratégies de compréhension dont l'écoute des points forts et le contrôle de la compréhension par les indices contextuels.</p>
	<p>Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et</p>

<p>Interaction orale générale</p>	<p>concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance.</p> <hr/> <p>Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.</p>
<p>Comprendre un locuteur natif</p>	<p>Peut comprendre en détail ce qu'on lui dit en langue standard, même dans un environnement bruyant.</p>
<p>Conversation</p>	<p>Peut s'impliquer dans une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des sujets d'intérêt général en y participant réellement, et ce même dans un environnement bruyant. Peut maintenir des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec un interlocuteur natif. Peut transmettre différents degrés d'émotion et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience.</p>
<p>Discussion informelle (entre amis)</p>	<p>Peut suivre facilement une conversation animée entre locuteurs natifs. Peut exprimer ses idées et ses opinions avec précision et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui.</p> <hr/> <p>Peut participer activement à une discussion informelle dans un contexte familial, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue</p>

	<p>clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses.</p> <p>Peut suivre, avec quelque effort, l'essentiel de ce qui se dit dans une conversation à laquelle il/elle ne participe pas mais peut éprouver des difficultés à participer effectivement à une conversation avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur mode d'expression.</p> <p>Peut exprimer et exposer ses opinions dans une discussion et les défendre avec pertinence en fournissant explications, arguments et commentaires.</p>
<p>Discussions et réunions formelles</p>	<p>Peut suivre une conversation animée, en identifiant avec exactitude les arguments qui soutiennent et opposent les points de vue.</p> <p>Peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui.</p> <hr/> <p>Peut participer activement à des discussions formelles habituelles ou non.</p> <p>Peut suivre une discussion sur des sujets relatifs à son domaine et comprendre dans le détail les points mis en évidence par le locuteur.</p> <p>Peut exprimer, justifier et défendre son opinion, évaluer d'autres propositions ainsi que répondre à des hypothèses et en faire.</p>
<p>Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)</p>	<p>Peut comprendre avec sûreté des instructions détaillées.</p> <p>Peut faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense, etc.</p> <p>Peut esquisser clairement à grands traits une question ou un problème, faire des spéculations sur les causes et les conséquences, et mesurer les avantages et les inconvénients des différentes approches.</p>
	<p>Peut gérer linguistiquement une négociation pour trouver une solution à une situation conflictuelle telle qu'une contravention imméritée, une responsabilité financière pour des dégâts dans un appartement, une</p>

Obtenir des biens et des services	<p>accusation en rapport avec un accident.</p> <p>Peut exposer ses raisons pour obtenir un dédommagement en utilisant un discours convaincant et définissant clairement les limites des concessions qu'il/elle est prêt à faire.</p> <hr/> <p>Peut exposer un problème qui a surgi et mettre en évidence que le fournisseur du service ou le client doit faire une concession.</p>
Echange d'information	<p>Peut comprendre et échanger une information complexe et des avis sur une gamme étendue de sujets relatifs à son rôle professionnel.</p> <hr/> <p>Peut transmettre avec sûreté une information détaillée.</p> <p>Peut faire la description claire et détaillée d'une démarche.</p> <p>Peut faire la synthèse d'informations et d'arguments issus de sources différentes et en rendre compte.</p>
Interviewer et être interviewé (l'entretien)	<p>Peut conduire un entretien avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.</p> <hr/> <p>Peut prendre des initiatives dans un entretien, élargir et développer ses idées, sans grande aide ni stimulation de la part de l'interlocuteur.</p>
Intéraction écrite générale	<p>Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres.</p>
Correspondance	<p>Peut écrire des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et les points de vue du</p>

	correspondant.
Notes, messages et formulaires	<p>Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème.</p> <p>Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.</p>
Tours de parole	<p>Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion, en utilisant des moyens d'expression appropriés.</p> <p>Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces.</p> <p>Peut commencer un discours, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance.</p> <p>Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple, « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole.</p>
Coopérer	<p>Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci.</p> <hr/> <p>Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.</p>
Faire clarifier	Peut poser des questions pour vérifier qu'il/elle a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques.

Prendre des notes (conférences, séminaires, etc.)	Peut comprendre un exposé bien structuré sur un sujet familier et peut prendre en note les points qui lui paraissent importants même s'il (ou elle) s'attache aux mots eux-mêmes au risque de perdre de l'information.
Traiter un texte	Peut résumer un large éventail de textes factuels et de fiction en commentant et en critiquant les points de vue opposés et les thèmes principaux. Peut résumer des extraits de nouvelles (information), d'entretiens ou de documentaires traduisant des opinions, les discuter et les critiquer. Peut résumer l'intrigue et la suite des événements d'un film ou d'une pièce.

Compétences communicatives langagières du niveau B2 du CECR

Etendue linguistique générale	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. <hr/> Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
Etendue du vocabulaire	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
Maîtrise du vocabulaire	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles

Correction grammaticale	<p>sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.</p> <hr/> <p>A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.</p>
Maîtrise du système phonologique	<p>A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.</p>
Maîtrise de l'orthographe	<p>Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exacts mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.</p>
Correction sociolinguistique	<p>Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.</p> <hr/> <p>Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.</p>
Souplesse	<p>Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.</p> <hr/> <p>Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation. Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.</p>

Tours de parole	<p>Peut intervenir dans une discussion de manière adéquate en utilisant la langue qui convient.</p> <p>Peut lancer, poursuivre et clore un discours convenablement en respectant efficacement les tours de parole.</p> <p>Peut lancer un discours, intervenir à son tour au bon moment et terminer la conversation quand il le faut bien que maladroitement quelquefois.</p> <p>Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder la parole pendant qu'il/elle réfléchit à ce qu'il/elle va dire.</p>
Développement thématique	<p>Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.</p>
Cohérence et cohésion	<p>Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.</p> <hr/> <p>Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.</p>
Aisance à l'oral	<p>Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs.</p> <hr/> <p>Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions, l'on remarque peu de longues pauses.</p> <p>Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs natifs sans imposer d'effort de part ni d'autre.</p>
Précision	<p>Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.</p>

Annexe 6: Analyse factorielle : Analyse en Composante Principale

❖ **L'organisation**

❖ **Analyse factorielle**

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.	.842
Khi-deux approx.	2027.560
Test de sphéricité de Bartlett	10
Signification	.000

Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
Communication avant la formation	1.000	.532
Délai de démarrage de la formation		
Durée de la formation	1.000	.704
Respect des engagements		
Communication avant la formation	1.000	.670

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de variance	% cumulé	Total	% de variance	% cumulé
1	3.118	62.362	62.362	3.118	62.362	62.362
2	.683	13.668	76.031			
3	.451	9.021	85.052			
4	.398	7.964	93.016			
5	.349	6.984	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes^a

	Composante
	1
Communication avant la formation	.729
Délai de démarrage de la formation	
Durée de la formation	.839
Respect des engagements	
Communication avant la formation	.819

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

Rotation de la matrice des composantes^a

--

a. Une seule composante a été extraite. Rotation de la solution impossible.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	1011	100.0
Observations Exclu ^a	0	.0
Total	1011	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.848	5

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation en complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Communication avant la formation	15.44	12.245	.587	.835
Délai de démarrage de la formation	15.08	10.923	.725	.798
Durée de la formation	15.14	11.937	.695	.807
Respect des engagements	15.25	12.370	.603	.831

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
19.00	17.867	4.227	5

❖ Les moyens

Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
Le cadre de travail général	1.000	.721
Les locaux	1.000	.689
Les supports mis à disposition	1.000	.635
Le matériel informatique, connexion internet,etc	1.000	.346
Le cadre de travail général	1.000	.188

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales	Sommes extraites du carré des

				chargements		
	Total	% de variance	% cumulé	Total	% de variance	% cumulé
1	2.579	51.584	51.584	2.579	51.584	51.584
2	1.186	23.718	75.302			
3	.600	11.991	87.293			
4	.432	8.641	95.934			
5	.203	4.066	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes^a

	Composante
	1
Le cadre de travail général	.849
Les locaux	.830
Les supports mis à disposition	.797
Le matériel informatique, connexion internet, etc	.588
Le cadre de travail général	.434

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

L'influence du groupe

❖ Analyse factorielle Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.	.889
Khi-deux approx.	2536.761
Test de sphéricité de Bartlett	15
Signification	.000

Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
Ambiance générale	1.000	.636
Nombre, présence, motivation	1.000	.678
Hétérogénéité		
Attention et participation	1.000	.591

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales	Sommes extraites du carré des chargements

	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	3.619	60.318	60.318	3.619	60.318	60.318
2	.630	10.504	70.823			
3	.506	8.429	79.252			
4	.470	7.834	87.086			
5	.426	7.107	94.193			
6	.348	5.807	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes^a

	Composante
	1
Ambiance générale	.798
Nombre, présence, motivation	.823
Hétérogénéité	
Attention et participation	.769

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

Rotation de la matrice des composantes^a

--

a. Une seule composante a été extraite. Rotation de la solution impossible.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	1011	100.0
Observation Exclu ^a s	0	.0
Total	1011	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.868	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en	Variance de l'échelle en	Corrélation complète des	Alpha de Cronbach en

	cas de suppression d'un élément	cas de suppression d'un élément	éléments corrigés	cas de suppression de l'élément
--	---------------------------------	---------------------------------	-------------------	---------------------------------

Ambiance générale	16.29	18.421	.691	.841
Nombre, présence, motivation				
Hétérogénéité	16.33	17.832	.724	.835
Attention et participation				
Attention et participation				

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
19.44	26.118	5.111	6

❖ **Connaissance subjective Analyse factorielle**

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité	.837
-----------------------------------------------------------	------

d'échantillonnage.	
Khi-deux approx.	1480.793
Test de sphéricité de Bartlett	10
Signification	.000

Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
Niveau de difficulté	1.000	.532
Articulation des thèmes		
Qualité du contenu théorique	1.000	.653
Qualité du contenu pratique (exercices, mises en situation,...)		
Rythme de progression	1.000	.516
Qualité de l'approche pédagogique du formateur		
Capacité d'écoute et disponibilité du formateur	1.000	.606
Qualité d'animation		

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.841	56.824	56.824	2.841	56.824	56.824
2	.628	12.556	69.380			

3	.604	12.073	81.453			
4	.501	10.022	91.475			
5	.426	8.525	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes^a

						Composante
--	--	--	--	--	--	------------

	1
Niveau de difficulté	.729
Articulation des thèmes	.808
Qualité du contenu théorique	
Qualité du contenu pratique (exercices, mises en situation,...)	.719
Rythme de progression	.779
Qualité de l'approche pédagogique du formateur	
Capacité d'écoute et disponibilité du formateur	.731
Qualité d'animation	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

Rotation de la matrice des composantes^a

a. Une seule composante a été extraite. Rotation de la solution impossible.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	1011	100.0
Observation Exclu ^a s	0	.0
Total	1011	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.810	5

Statistiques de total des éléments

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
15.53	18.222	4.269	5

❖ Scepticisme Analyse factorielle

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de	.704
------------------------------------------------	------

la qualité d'échantillonnage.	
Test de sphéricité de Bartlett	870.192
ddl	3

Signification | .000

Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
--	-----------	------------

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de variance	la % cumulé	Total	% de variance	la % cumulé
1	2.102	70.073	70.073	2.102	70.073	70.073
2	.478	15.933	86.007			
3	.420	13.993	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes^a

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

a. de la solution impossible.

Une seule composante a été extraite. Rotation

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	1011	100.0
Observations Exclu ^a	0	.0
Total	1011	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.786	3

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression	Variance de l'échelle en cas de suppression	Corrélation en complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression

	d'un élément	d'un élément		de l'élément
Niveau de difficulté	7.49	3.718	.645	.689
Articulation des thèmes				
Qualité du contenu théorique	7.38	3.677	.625	.711
Qualité du contenu pratique (exercices, mises en situation,...)	7.43	3.711	.606	.731
Rythme de progression	7.49	3.718	.645	.689
Qualité de l'approche pédagogique du formateur				
Capacité d'écoute et disponibilité du formateur	7.38	3.677	.625	.711
	7.49			
Qualité d'animation		3.711	.606	.731
	7.38	3.718	.645	.689
	7.49	3.677	.625	.711
	7.38	3.711	.606	.731

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
11.15	7.524	2.743	3

❖ Attraction cognitive du l'e-learning

Analyse factorielle

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.	.500
------------------------------------------------------------------------------	------

Khi-deux approx.	38.341
Test de sphéricité de Bartlett	1
Signification	.000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1.193	59.657	59.657	1.193	59.657	59.657
2	.807	40.343	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

a. Une seule composante a été extraite. Rotation de la solution impossible.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	1011	100.0
Observation Exclu ^a s	0	.0

Total	1011	100.0
-------	------	-------

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.751	2

❖ **Sur évaluation Analyse factorielle**

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.	.500
Khi-deux approx.	196.256
Test de sphéricité de Bartlett	1
Signification	.000

Qualités de représentation

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de variance	% cumulé	Total	% de variance	% cumulé
1	1.421	71.026	71.026	1.421	71.026	71.026
2	.579	28.974	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes^a

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

Rotation de la matrice des composantes^a

--

a. Une seule composante a été extraite. Rotation de la solution impossible.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	1011	100.0
Observations Exclu ^a	0	.0
Total	1011	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.806	5

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
6.89	2.944	1.716	2

❖ **Sous-évaluation**

❖ **Analyse factorielle**

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.	.500
Khi-deux approx.	104.280
Test de sphéricité de Bartlett	1
Signification	.000

Qualités de représentation

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1.313	65.671	65.671	1.313	65.671	65.671
2	.687	34.329	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

a. Une seule composante a été extraite. Rotation de la solution impossible.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	1011	100.0
Observation Exclu ^a s	0	.0
Total	1011	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.806	5

Annexe7: glossaire

1 **accompagnateurs** : désigne l'ensemble des personnes intervenant au sein d'un dispositif de FOAD pour sa bonne application: tuteur (pédagogique, social, etc.), correspondant technique, animateur, expert, responsable de module (ou de formation), administrateur de plate-forme, administratif chargé de l'inscription ou du suivi des apprenants, etc.

2 **l'avant-projet** : Etape préliminaire de la méthode de gestion de projet qui consiste à analyser une idée, à étudier sa faisabilité puis formaliser le cahier des charges correspondant.

3 **besoins** : ensemble d'attentes pédagogiques éprouvées par un individu ou un groupe d'individus durant un processus d'enseignement-apprentissage, désireux d'acquérir des connaissances ou des habiletés pertinentes à l'exercice de leurs fonctions.

4 **commanditaires** : Personne physique ou morale qui fournit un soutien matériel au projet en contrepartie de bénéfices directs en termes d'image.

5 **correspondants administratifs** : C'est l'interface entre les apprenants et les services administratifs de l'organisme qui héberge la FOAD. Il peut assurer certaines fonctions administratives, à savoir les inscriptions, le règlement des frais de formation, le contrôle d'assiduité, les convocations aux examens etc.

6 **correspondants techniques** : Cet accompagnateur constitue une aide très importante durant une FOAD pour les apprenants et les accompagnateurs lors de leurs difficultés proprement techniques (difficultés liées aux réseaux, aux logiciels, installation des ordinateurs etc.). Cette fonction est généralement tenue par un informaticien. Il se situe sur le lien reliant l'apprenant aux technologies. Il aide les acteurs du dispositif de FOAD à se familiariser et utiliser leur environnement technologique de formation, à résoudre leurs difficultés techniques (liées aux réseaux, aux logiciels, à l'installation des ordinateurs etc.). Il peut le mettre à jour, et il communique à l'équipe technique de conception les demandes d'améliorations techniques suscitées par les acteurs du dispositif de FOAD.

7 **didactique** : Étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière. On distingue :

a) la didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.);

b) la didactique spéciale : s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement.

La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement tandis que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative.

8 dominantes pédagogiques : c'est la méthode pédagogique la plus utilisée par l'enseignant ou le formateur. Communément utilisées, ce sont les méthodes ex positives, interrogative et actives.

9 entretiens d'appréciation : Une fois par an, un entretien est programmé entre l'apprenant et le directeur pédagogique de la formation, en vue de discuter les modalités de la formation, de relever les points forts, les lacunes, et les appréciations.

L'implication de cette personne dans le processus de formation afin qu'elle y remplisse une fonction de facilitation est souvent déterminante.

11 jalons : Un jalon est une date clef du projet pour laquelle une validation intermédiaire est effectuée. Ces événements sont fixés à l'avance (généralement dans le cahier de charge de la formation), et parfaitement définis dans le scénario pédagogique du projet. Ils peuvent être fixés en fin de phase du cycle de vie ou au cours d'une phase. Ils permettent de s'assurer qu'une tâche, un document, un produit, une fourniture correspond bien à ce qui a été préalablement défini.

12 LCMS : Définition d'un dispositif de FOAD (DFOAD) Learning Content Management System Système de gestion de production de documents pédagogiques.

13 livrables : Résultat matériel de la réalisation (document, maquette, produit concret, etc.) qui doit être livré au client aux dates clefs du projet.

14 plates-formes de formation Learning Management System. Système de gestion de l'apprentissage ou plateforme logicielle de formation.

15 macro-scénarios : il s'agit de l'enchaînement logique des modules de la formation à distance pour atteindre au mieux l'objectif général de formation.

16 maître d'œuvre : Personne physique ou morale, ou Organisme responsable contractuellement de la maîtrise de toutes les activités nécessaires à la réalisation d'un produit, en particulier de la qualité, des délais et du prix. Lorsque le maître d'œuvre est une personne physique, il s'agit du chef de projet.

17 maître d'ouvrage : Personne physique ou morale qui commande la réalisation du projet, conclut le contrat et reçoit l'ouvrage terminé. Le maître d'ouvrage devient propriétaire au moment où il prend possession de l'ouvrage terminé.

18 Définition d'un dispositif de FOAD (DFOAD) Selon R.F Mager (1975) : *"un objectif est la description d'un ensemble de comportements (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."*

il s'agit d'une démarche de rationalisation qui consiste à nommer les comportements attendus en vue de clarifier ce à quoi doit aboutir la formation. Elle permet, en exprimant les intentions des acteurs, d'organiser la formation en fonction d'un résultat attendu et de déterminer les moyens de l'atteindre ainsi que les modalités d'évaluation. Elle est donc également un moyen de régulation de l'action lors de la mise en oeuvre.

18 méthode semi-directive : c'est un entretien, sous forme de discussion. Elle est plus libre que dans une méthode directive mais l'enquêteur pose tout de même des questions très précises. Il se base souvent sur une "trame" d'entretien qui liste les points importants à aborder.

19 référentiel de compétences : Liste des capacités (observables en situation professionnelles) qui permettent d'exercer convenablement un emploi donné.

20 référentiel de formation : Liste structurée en thèmes d'actes, de performances (observables en situation d'évaluation pédagogique) qui répondent aux objectifs pédagogiques opérationnels d'une formation donnée.

21 responsable de formation : En phase de fonctionnement, c'est la personne chargée d'assurer la coordination entre les différents acteurs, de veiller au bon fonctionnement de la FOAD, ainsi que de décider des éventuels ajustements selon les résultats des évaluations.

22 responsable de module : c'est la personne Subordonnée au responsable de la formation, chargée de la coordination pédagogique d'un module. Elle est susceptible de superviser plusieurs tuteurs pédagogiques.

23 scénarios de DFOAD : définie comme l'Articulation logique et temporelle, en fonction de l'objectif général de la formation, de l'ensemble des modules qui la constituent.

24 séquence pédagogique : Une séquence est une série d'activités pédagogiques cohérentes. Elle peut s'intégrer dans un module de formation. Chaque séquence constitue un tout en soi. Elle est défini par un objectif de formation une durée et un contenu, un objectif général, des objectifs opérationnels, et un thème qui règne dans la séquence.

25 stratégies pédagogiques : elle renvoie au choix d'un ensemble d'activités pédagogiques pertinentes pour les atteindre ainsi qu'à leur articulation logique et temporelle.

26 tuteur pédagogique : c'est la personne la Plus proche des apprenants que des savoirs, elle aide l'apprenant en lui permettant d'assimiler les contenus (compétence), mais aussi en assurant un soutien logistique et moral (méta-compétence). elle peut accompagner un individu ou un groupe tout au long de l'apprentissage, pour l'ensemble de la formation, ou associé à un module, une activité pédagogique, ou une séquence. Elle peut intervenir également sur les contenus, de manière rétroactive (en répondant aux questions) ou proactive (en posant des questions, en lançant des débats pédagogiques, et dans ce cas, un scénario de son intervention peut être défini dès la conception en relation avec l'expert). Dans ce deuxième cas, elle identifie des nœuds (difficiles, conceptuels ou stratégiques) des activités et des contenus, et provoque des réactions, débats, etc. chez les apprenants, sur ces nœuds. elle peut de même encadrer des activités d'évaluations formatives.

27 tuteurs sociaux : c'est la fonction garante du suivi social (affectif) de chaque apprenant. Elle crée le lien social entre les acteurs à distance et facilite leur communication. Elle suit de près l'apprenant et connaît son contexte et les différentes difficultés qu'il peut rencontrer (liées à des problèmes personnels ou professionnels) et essaie d'en porter solution dans l'organisation qui lui est proposée (en en faisant part aux autres accompagnateurs).

Annexe 8 : grille d'analyse des pourcentages minimum de textes et d'illustrations dans un manuel

discipline	% minimal de texte nécessaire	% minimal d'illustration nécessaire
Français primaire	60%	20%
Français secondaire	70%	10%
Mathématiques primaire	50%	30%
Mathématiques secondaire	60%	30% en géométrie et 0% en algèbre
Sciences primaire	10%	60%
Sciences secondaire	40%	40%

Table des matières

DEDICACES	1
REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE.....	2
RESUME	13
LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES	15
INTRODUCTION GENERALE	17
CHAPITRE I : EVOLUTION DIACHRONIQUE ET METHODOLOGIQUE DU FOS ET LES SPECIFICITES DE SON PUBLIC	27
I. parcours historique et méthodologique du FOS	28
I.1.français militaire	28
I.1.1. naissance	28
I.1.1.2 Description de la méthodologie du manuel de français militaire :	29
I.1.1.2.1. Contexte	29
I.1.1.2.2.contenu	29
I.1.1.2.3. Modalités d’enseignement	30
I.2.Français de spécialité	32
1.2.1.naissance.....	32

1.2.2. L'approche méthodologique du français de spécialité	34
1.2.2.1. Vocabulaire spécialisé	35
1.2.2.2. Vocabulaire général d'orientation scientifique VGOS	35
1.2.2.3. Dictionnaires contextuels	35
1.2.3. Limites de l'étude	37
1.1.3. L'ère du français instrumental	38
1.1.3.1. Naissance	38
1.1.3.1.2. Méthodologie	38
1.1.3.1.3. Limites de la méthodologie	39
1.4. Français fonctionnel	40
1.4.1. Contexte économique et politique	40
1.4.2. Evolution méthodologique	40
1.4.3. Les critiques	43
1.5. FOS	43
1.1.5.1. Origine du FOS	44
1.1.5.2.1. Diversité du public FOS	45
1.1.5.2.2. Besoins spécifiques du public	45
1.1.5.2.3. Temps limité consacré à l'apprentissage	46
1.1.5.2.4. Rentabilité de l'apprentissage du FOS	46
1.1.5.2.5. Motivation des publics	46
1.6. Français langue professionnelle FLP	48
1.1.6.1. Contexte économique politique	48
1.1.6.2. Activités didactiques du FLP	49
1.1.7.2. Les besoins spécifiques	51
1.1.7.3. Le temps limité consacré à l'apprentissage	51
1.1.7.4. La rentabilité de l'apprentissage du FOU	52
1.1.7.5. La motivation des publics	52

I.1.7.5.1. La composante linguistique	52
I.1.7.5.2. La composante méthodologique	52
I.1.7.5.3. La composante disciplinaire	52
II.1. L'identification de la demande de formation	54
II.2. Analyse du public	55
II.2.1. Qui ?	56
II.2.2. Pourquoi ?	56
II.3. Analyse des besoins	57
II.3.1. Comment recenser les besoins ?	58
II.3.2.1. Composante lexicale, morphosyntaxique, phonologique ; Question des registres de langue :	58
II.3.2.2. Composantes extralinguistiques	60
II.4- Le recueil des données authentiques et leur analyse	60
II.4.1. Les discours professionnels authentiques : source d'information pour l'informateur	60
II.4.2. Les données authentiques : supports d'activités didactiques :	62
II.4.3. L'apport du multimédia : vers une plus grande autonomisation	63
4.4- Le recours à l'analyse du discours	64
II.5. élaboration des activités	68
II.5.1. Conditions nécessaires à l'élaboration d'un cours de FOS	68
II.5.2. Types d'exercices et FOS	70
II.5.3. Simulation et FOS	70
II.6. Le cadre juridique de l'exercice de la profession : les questions de déontologie :	71
II.6.1. La compétence interculturelle	71
II.6.2. L'élaboration de référentiels et de portfolios	73
II.6.2.1. Le CECRL : de la pratique à la norme	73
II.6.2.2. Les référentiels de compétences	74
II.6.2.3. Les portfolios européens des langues	74
II.6.2.4. Les certifications en français des professions	75

II.6.3. La question de l'évaluation.....	76
II.7. Tableau récapitulatif de l'évolution diachronique et méthodologique du FOS	76
CHAPITRE 2 : LE FRANÇAIS MEDICAL ET	81
PHARMACEUTIQUE : ÉTAT DES LIEUX ET PRINCIPALES CARACTERISTIQUES	81
I.le français médical	82
I.1.avant le protectorat	82
I.1.1. La formation classique des médecins au Maroc : état des lieux	83
I.2. durant le protectorat.....	87
I.3.la fin du protectorat	88
II. le français pharmaceutique	91
II.1.origine de la discipline.....	92
II.2.état des lieux de la discipline au Maroc.....	93
III. caractéristiques de la terminologie médicale	94
III.1. Etymologie	94
III.1.1. Mots d'origine latine	94
III.1.2.Mots d'origine anglo-saxonne :	96
III.2.Genre	97
Il importe de souligner que la même règle s'applique pour les entités chimiques.....	98
III.3.Titre et fonctions.....	98
III.4.Genre et sexe	99
III.5.Mots désignant un ensemble de personnes militantes.....	99
III.6.Singulier ou pluriel ?.....	99
III.7.Bibliographie	100
III.8.Littérature médicale.....	100
III.9.Paronymes et pléonasmes	101
III.10.Solécisme	101

III.11.Préfixes, suffixes et racines	101
III.12.Majuscules	116
III.13.L'accent circonflexe	117
III.14.Trait d'union.....	117
III.15.Eponymes.....	117
III.16.Abréviations, sigles et acronymes	118
CHAPITRE 3 : E-LEARNING : DEFINITIONS ET APPROCHES PEDAGOGIQUES.....	120
I.FOS à distance	122
I.1.Modèle présentiel transmissif ou de l'empreinte	123
I.1.1.Notions de base de la méthode	123
I.1.2.limite de la méthode.....	125
I.2.Approche behavioriste	126
I.2.1.Origines et concepts	126
I.3.Le constructivisme	127
I.3.1 Historique et fondements.....	127
I.3.2.Limite de la méthode et apports	129
II.1.Définitions du E-Learning	130
II.2.Dispositifs du e-learning	132
II.2.1. L'auto-formation pure	132
II.2.2.La formation tutorée à distance	133
II.2.3.Le blended learning	133
II.3.Le rôle de l'enseignant dans l'e-learning	133
II.3.1.Le tutorat synchrone	133
II.3.2.Le tutorat asynchrone	134
II.3.3.Tutorat passif ou réactif	134
II.3.4.Le tutorat actif	134

II.4.Bases et conditions de l'enseignement collaboratif.....	134
II.4.1.Principes de bases	134
II.4.1.1.Mettre en place les fondements de l'éducation de demain :	134
II.4.1.2.Naissance d'une nouvelle pédagogie.....	136
II.4.1.3.Conditions optimales pour un apprentissage réussi et efficace	137
II.4.2.Formation des formateurs.....	137
II.4.3.Les capacités qu'un enseignant est tenu d'avoir :	137
II.5.Apports de cet enseignement.....	139
II.5.1.La flexibilité	139
II.5.2.Formation à grande échelle	139
II.5.3.Diffusion rapide.....	139
II.5.4.Continuité de la formation	139
II.5.4.Gestion du temps	140
II.5.5.Aspects financiers	140
II.6.Difficultés du e-learning	141
II.7.Evaluation	141
II.8.notre modèle conceptuel	144
II.8.1.Définition et objectifs.....	144
 CHAPITRE IV : ETUDE DE CAS : LE FRANÇAIS MEDICAL SUR LA PLATE-FORME MOODLE DE L'USMBA DE FES.....	 154
I. demande de la formation.....	156
I.1.Contexte de la formation	156
I.2.Echantillonnage.....	157
II. Analyse qualitative et quantitative des données :	159
II.1.Les résultats des statistiques descriptives	159
II.1.1.La structure sociodémographique de l'échantillon	159
II.1.3.Enseignants et e-learning	163

II.1.4.la retranscription du discours pour une crédibilité reconnue	170
II.1.5.Analyse du contenu par la matrice à groupement conceptuel	179
II.2. résultats du questionnaire étudiant	155
II.2.1. informations générales.....	155
II.2.3.rapport au FOS	161
II.2.4.rapport à l'outil informatique.....	168
II.2.5.l'apprenant et la formation collaborative.....	173
III. Analyse des besoins langagiers	182
IV. élaboration du cours FOS : le français médical :	190
IV.1. présentation du corpus :	190
IV.1.1.présentation globale du corpus.....	190
IV.1.2.structure du manuel.....	191
IV.1.3.structure d'une séquence didactique	192
IV.1.4.objectifs du cours.....	192
IV.1.5. Intérêt de la séquence préliminaire.....	193
IV.1.5.1. Pourquoi une séquence préliminaire.....	193
IV.1.5.1.2 Présentation des résultats.....	194
IV.1.5.1.2.1. Taux de complétude.....	194
IV.1.5.1.2.3.résultats de l'activité de langue.....	195
IV.1.5.1.2.4.résultats de l'activité de l'oral	195
IV.1.5.1.2.5.résultats de l'activité de l'écrit	197
IV.1.6.programmation de l'arrêt-bilan	197
IV.1.7.L'évaluation	199
IV.1.7.1. l'évaluation diagnostique.....	199
IV.1.7.2.l'évaluation formative.....	199
IV.1.7.2.1. définition et objectifs	199
IV.1.7.2.2.présentation des résultats de la première évaluation formative	200

IV.1.7.3. Evaluation sommative.....	200
IV.1.7.3.1. Définitions et objectifs	200
IV.1.7.3.2.Présentation des résultats.....	201
IV.1.8.Ressources didactiques employés	201
IV.1.8.1.supports du cours.....	203
IV.1.8.2.chaine éditoriale	206
IV.1.8.3.questions à choix multiples	207
IV.1.8.4.serious game	208
IV.1.8.5.autres (paquetages SCORM).....	210
IV.1.9.thèmes	211
IV.1.11.l'approche actionnelle.....	213
IV.1.12.compétence de la communication	214
IV.1.13.adéquation au CECRL	215
IV.1.14.autres caractéristiques du cours.....	220
IV.2.Description d'une séquence-type.....	224
IV.2.1. Activité de lecture	226
IV.2.1.1 La compréhension de l'écrit	227
IV.2.1.2.Analyse et discussion	227
IV.2.2.activité de langue.....	227
IV.2.3.Activité de l'oral.....	232
IV.2.4.Activité de l'écrit.....	236
V. Présentation de la plate-forme Moodle	239
V.1.Définitions	239
V.2.Principales caractéristiques et avantages.....	239
V.3. Communiquer au sein de la plate-forme	244
V.3.1. Attribution des rôles	244
V.3.2. Sens de la communication.....	246

V.3.4.Contenu de la communication	246
V.4.Cahier des charges	247
V.4.1. Missions et objectifs.....	247
V.4.2.Sélection des ressources	247
V.4.2.1. Qualités techniques.....	247
V.4.2.2.Qalités pédagogiques.....	247
V.4.3.Prteurs du projet.....	248
V.4.3.1. Etablissement(s) :.....	248
V.4.3.1.1. Contributeur.....	248
V.4.3.1.2. Identification du dispositif.....	248
V.4.3.1.2. Public	249
V.5.Aspects pédagogiques et dispositif d'apprentissage	250
V.5.1. Objectifs pédagogiques.....	250
V.5.2. Références bibliographiques principales	250
V.5.3. Utilisation recommandée :	251
V.5.4. Pré-requis.....	252
V5.5.Ressources matérielles ou logicielles requises	252
V.6.Type de scénario pédagogique dans lequel s'insère la ressource	252
V.7.Les acteurs et leurs rôles	253
V.1. Enseignant- Tuteur.....	253
V.7.1.Fonction pédagogique.....	253
V.7.2. Fonction administrative	254
V.7.3.Fonction technique	254
V.7.4.Fonction sociale	255
V.8.Le scénario pédagogique.....	257
V.8.1.Scénario d'apprentissage	258
V.8.2.Scénario d'encadrement :	259

V.8.3.Scénario d'utilisation	259
V.8.3.1.Déroulement	260
CHAPITRE V : EVALUATION DE LA PLATE-FORME.....	266
I. L'évaluation selon le modèle de kirkpatrick	267
I.1.Pourquoi une évaluation du FOAD ?.....	269
II.2. Evaluation des quatre niveaux :.....	270
II.2.1. Les réactions.....	270
II.2.1.1.Objectifs et intérêts.....	270
II.2.1.2. Résultats de l'étude confirmatoire (quantitative) en aval.....	270
II.2.1.3.Commentaires	279
II.2.2. Les apprentissages.....	279
II.2.3.Le transfert des connaissances	280
II.2.4.Les résultats	281
II.3.Limites de l'étude :.....	282
II.3.1.Apprentissages	283
II.3.2..Le transfert des connaissances	283
II.3.3.Résultats	284
I.6.5.Résultats de l'étude exploratoire via l'Analyse en Composante Principale.....	285
2. Indice de Kaiser-Meyer-Olkin et du Test de sphéricité de Bartlett	285
3. Analyse de corrélation et de la normalité des distributions des données	292
3.1 Relations bi variées à travers le test de corrélation	292
4. La modélisation par les équations structurelles :.....	304
5.1 La modélisation en équations structurelles de la relation entre les variables explicatives et les variables à expliquer	304
5. Les résultats de l'effet médiateur de la variable « Attraction cognitive du l'e-learning »	314
6. Les résultats de l'intégration des variables de contrôle	322
7. Recommandations	340
8. Réactions.....	341
8.2. Apprentissages.....	341

8.3. Transfert des connaissances :	341
8.4 Résultats	342
II.4.5. Autres	343
II.4.5.1. bénéfice du confinement.....	343
II.4.5.2. formation d'enseignants Pour le FOS	343
II.4.5.3. Evaluation coût-bénéfice.....	344
II.5. Perspectives	346
II.5.1.1. Le rôle de l'élève « revu » en classe inversée :	346
II.5.1.2. Le professeur renversé	347
II.5.1.3. Le savoir, la connaissance : un statut reconstruit :	349
II.5.2. Vers une approche communicationnelle systémique :	351
II.5.2.2. L'approche économique	352
II.6. réflexions	353
II.6.1. Rôle de l'ordinateur dans une FOAD.....	353
II.6.2. Peut-on dissocier le FOS du FOS dans notre étude ?	354
II.6.3. L'expérience du E-Learning.....	356
II.6.4. L'enseignant acteur central de sa formation ?	358
II.6.5. Des apprentissages "entre pairs" ?	359
II.6.6. l'évaluation de la formation	360
II.6.7. L'expérience singulière de l'élaboration d'un manuel du FOS :	363
CONCLUSION GENERALE.....	365
BIBLIOGRAPHIE.....	371
ANNEXE	384
LISTE DES GRAPHIQUES	387
TABLE DES MATIERES.....	454