

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Dhar El Mahraz - Fès

CEDoc : Esthétiques et Science de l'homme

Formation doctorale : Langues et Formes Symboliques

Laboratoire de recherche : Langue, Littérature, Communication et Didactique (2LCD)

sujet de thèse :

Pour un enseignement spécialisé du français dans les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé ISPITS
Cas de la filière Techniques de Santé, Option Radiologie

Thèse pour l'obtention du doctorat

Préparé par :

DIKI EL Arbi

CNE : 01/99758876

Encadré par :

Pr. Chakib TAZI

Année universitaire : 2020-2021

DEDICACE

Je dédie ce travail à ma femme, à mon fils Jad

et

à ceux qui m'ont donné une vie, pleine d'affection,
d'amour et de sacrifices, et qui m'ont appris et
transmis l'espérance, la patience et la persévérance....

À mes chers parents.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer mes sincères remerciements à mon directeur de thèse, Professeur Chakib TAZI pour la confiance qu'il m'a confiée en acceptant généreusement de diriger ma thèse du doctorat et surtout d'avoir été présent à chaque fois que j'avais besoin de lui. Il n'a cessé m'encourager, de m'orienter et de me conseiller tout au long de ma recherche. Je le remercie infiniment.

Comme j'exprime ma gratitude et ma reconnaissance envers tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce modeste travail.

Un grand merci à tous les membres de ma famille qui ont tous, à leur manière, apporté un soutien précieux et une aide considérable tout au long de la préparation de ce travail de recherche.

Résumé :

Les étudiants marocains qui intègrent l'enseignement supérieur vivent une véritable rupture avec le secondaire, aussi bien en termes de savoirs à acquérir qu'en matière de la langue servant à les véhiculer. Ces étudiants doivent affronter, dès leur première année, un discours spécialisé difficilement déchiffrable et pouvant entraver leur compréhension du discours académique. Malgré les réformes qui se sont succédé depuis l'indépendance pour pallier aux problèmes liés au changement de la langue d'enseignement, par la mise en place d'un module transversal de remédiation linguistique, les résultats obtenus sont en deçà des attentes. L'option Radiologie de l'Institut Supérieur de Formation aux Professions Infirmières et Technique de Santé de Fès est un terrain de recherche qui se prête tout particulièrement à ce type de questionnement. Ainsi, la double difficulté disciplinaire et linguistique à laquelle le futur professionnel de santé est confronté rend la compréhension du discours oral de l'enseignant encore plus difficile et mérite de faire l'objet d'une réflexion. En adoptant la méthode empirico-inductive, nous avons essayé de décrire cette situation particulière de l'enseignement/apprentissage du français, tout en pointant du doigt les difficultés qui empêchent ces étudiants de s'approprier les savoirs scientifiques en raison de leur fracture linguistique. Pour ce faire nous employons un éventail d'outils pour asseoir la validité des résultats.

Mots clés : Compétence langagière, besoins langagiers, Français de spécialité, Langue spécialisée, didactique du FOS, didactique du FOU. Français Scientifique. Discours oral scientifique.

Abstract

Students who enter higher education experience a real break with secondary education, both in terms of the knowledge to be acquired and in terms of the language used to convey them. These students have to face, from their first year, a specialized discourse that is difficult to decipher and that may hinder their understanding of the academic discourse. Despite successive reforms since independence to address the problems associated with the change in the language of instruction, through the establishment of a cross-cutting language remediation module, the results achieved have fallen short of expectations. The Radiology option of the Higher Institute of Training in the Nursing Professions and Health Technique of Fez is a field of research that lends itself especially to this type of questioning. Thus, the dual disciplinary and linguistic difficulties faced by the future health professional make it even more difficult to understand the teacher's oral speech and deserve to be considered. By adopting the empirico-inductive method, we tried to describe this particular situation of teaching/learning French, while pointing out the difficulties that prevent these students from appropriating scientific knowledge because of their linguistic divide. To do this we use a range of tools to establish the validity of the results

Keywords: language competence, Language needs, French for specific purposes (FSP), didactics of FSP, Didactics of French for academic purposes, French for science, scientific oral discourse, Language needs.

Sommaire

Résumé	3
Sommaire	4
Introduction générale	5
1. Motivations du choix du sujet.....	10
2. Objectifs de la recherche.....	11
3. Problématique.....	12
4. Hypothèses de recherche.....	13
Première Partie : Cadre théorique et contextualisation	17
Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel de la recherche.....	18
Chapitre II : Contexte sociolinguistique et éducatif marocain.....	31
Chapitre III : Place de la langue française dans les différentes structures du système éducatif marocain.....	45
Chapitre IV : Formation paramédicale au Maroc : de la logique professionnelle à la logique professionnalisante.....	70
Chapitre V : Le Français sur Objectif Spécifique.....	104
Chapitre VI : L'approche par compétences et concept de "compétences langagières".....	185
Deuxième partie : Investigation didactique	214
Chapitre I : L'enquête par observation.....	217
Chapitre II : L'enquête par questionnaire.....	267
Chapitre III : L'enquête par entretien.....	351
Chapitre IV : triangulation des résultats et pistes d'amélioration.....	370
Conclusion générale	381
Références bibliographiques et sitographie.....	395
Annexes.....	410
Liste des figures.....	478
Liste des tableaux.....	482
Table des matières.....	484

Introduction générale

Au Maroc, la langue française, première langue étrangère, domine l'enseignement et l'apprentissage au niveau de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur, notamment dans les filières scientifiques, paramédicales et techniques. Elle est considérée comme la langue de communication des secteurs économiques et l'instrument de la promotion sociale. En effet, la prolifération des moyens de communication et la globalisation des économies ont engendré un discours social marocain imprégné par la logique du marché et plaidant en faveur de la diffusion des langues étrangères, notamment le français. Cette logique, qui fut déstabilisée, dans un premier temps, par une politique d'arabisation mal préparée de l'enseignement des disciplines scientifiques, dans l'enseignement public primaire et secondaire marocain durant les années 80, a repris le dessus dans la scène socio-économique marocaine, avec l'installation du système LMD (Licence Master Doctorat) et l'adoption de l'approche par compétences (APC) dans l'enseignement supérieur, préconisant la prise en compte des besoins du marché et l'ouverture de l'université sur celui-ci.

Au fil des années et des réformes qui se sont succédé dans le domaine éducatif, le marché de l'emploi commence peu à peu à prendre de l'ampleur dans le discours social marocain, enrichissant l'argumentaire sur la diffusion du français, en vue d'une meilleure employabilité des jeunes diplômés. Cela va sans dire que l'enseignement du français au niveau des universités et des formations professionnelles ou à caractère professionnalisant (la formation aux métiers de la santé à titre d'exemple) devrait être le plus fonctionnel possible et s'adapter aussi bien aux besoins des apprenants que ceux du marché actuel de l'emploi. En effet, il va de soi qu'un infirmier diplômé d'Etat, ayant un bon niveau en français, pourrait facilement accéder au marché du travail et réussir son parcours professionnel, vu que les examens de recrutement et d'aptitude professionnelle se font exclusivement en français. Bien que cette langue jouisse d'un statut de fait et non pas de droit, elle se conçoit, aujourd'hui, comme une langue d'ouverture sur la culture occidentale et comme moyen

d'ascension sociale, elle est également la langue d'enseignement dans les études supérieures scientifiques et première langue étrangère dans les cycles antérieurs (primaire et secondaire).

Toutefois, malgré les réformes entreprises et la bonne volonté des décideurs, la maîtrise de cette langue par les étudiants, tous cycles confondus, est tout de même en deçà des attentes. D'ailleurs, après la réforme de 2000, la Commission Spéciale Education-Formation (COSEF), dans son bilan d'étape (1999-2004), a incriminé les choix opérés dans l'enseignement des langues et qui « se sont traduits le plus souvent par une faible maîtrise des langues par les élèves et les étudiants ». De même, le Conseil Supérieur de l'Enseignement lie le nivellement par le bas de l'enseignement marocain, entre autres, à des problèmes au niveau de l'apprentissage des langues dans les différents cycles (primaire, secondaire, supérieur). C'est ce que ressort de son rapport de 2008, qui explique que :

« [...] les difficultés linguistiques constituent un handicap majeur aussi bien pour la réussite scolaire que pour l'insertion sociale et professionnelle. Ces Difficultés à l'écrit comme à l'oral Concernent autant la langue arabe que les langues étrangères. Elles Aggravent le cloisonnement entre savoirs, entre filières et entre débouchés, cloisonnement alimenté aussi par la dualité de la langue d'enseignement dans notre système éducatif, en particulier entre le Secondaire et le Supérieur. »¹

La réforme de 2003 et le plan d'urgence en 2009 ont essayé de réviser la façon dont on enseigne la langue française, afin de répondre aux attentes et besoins des étudiants en matière de langue, surtout avec l'augmentation du taux d'échec dans les filières scientifiques et techniques à l'université. Ces réformes ont été couronnées par la mise en place d'un nouveau module transversal pour l'enseignement du français. En effet, afin de pallier ce sérieux problème, le Ministère de l'Enseignement

¹ Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Rapport Annuel*, Royaume du Maroc. URL : <https://www.csefrs.ma/?lang=fr>, [Consulté en janvier 2020]

Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres marocain a introduit, dans un premier temps, un module intitulé « Langue et Communication », s'étalant sur les deux premiers semestres de la formation universitaire, en vue d'aider les étudiants nouvellement inscrits à surmonter les difficultés liées au changement dans la langue d'enseignement. À partir de l'année universitaire 2014/2015, ce module, désormais intitulé « Langue et Terminologie », est apparu sous une nouvelle version beaucoup plus orientée vers un apprentissage fonctionnel du français. Or, dans les deux versions, l'approche didactique choisie n'a pas donné de bons résultats.

Le changement de la langue d'enseignement constitue donc le premier obstacle auquel les étudiants nouvellement inscrits à l'université doivent faire face. Ces étudiants sont contraints de suivre des cours magistraux dans une langue qu'ils maîtrisent peu. Cela entrave leur accès aux savoirs disciplinaires et, par conséquent, leur réussite académique. À l'instar de ce qui se passe à l'université, la même réalité semble se reproduire dans d'autres établissements de l'enseignement supérieur. Nous citons à titre d'exemple, les Instituts de Formation aux professions Infirmières et Techniques de Santé ISPITS (anciennement appelés Instituts de Formations aux Carrières de Santé IFCS). En effet, les étudiants inscrits en première année dans ces établissements se trouvent confrontés à une multitude de matières scientifiques et techniques enseignées exclusivement en français, bien qu'ils aient reçu, tout au long de leur cursus scolaire antérieur, un enseignement scientifique arabisé. De surcroît, le module transversal de Langue Communication et Informatique (LCI), dans sa forme actuelle, n'aide pas beaucoup ces étudiants à surmonter cette difficulté. Ils se trouvent donc confrontés aux mêmes obstacles linguistiques que leurs homologues dans les universités marocaines, ce qui impacte négativement le développement des compétences professionnelles dans un domaine où le contresens et l'erreur peuvent avoir des conséquences désastreuses sur l'avenir de plusieurs générations d'étudiants.

La création des ISPITS en 2013, par alignement des IFCS à la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, est considéré comme un évènement historique au niveau de la formation infirmière marocaine, elle est même perçue

comme une ébauche de l'universitarisation² du Diplôme d'infirmier. Cet évènement est, certes, le fruit des revendications des infirmiers, mais aussi l'aboutissement d'une dynamique internationale qui a présidé aux accords de Bologne (du 19 Juin 1999) et de Prague (2001). Cette dynamique vise d'une part, à créer un rapprochement entre les établissements de formation professionnelle et l'université, d'autre part, à standardiser les diplômes dans les pays signataires desdits accords. D'une manière générale, l'application des termes la déclaration de Bologne, dans la formation aux métiers de la santé, constitue une réponse aux nouveaux enjeux sanitaires, déclarés par l'Organisation Mondiale de la Santé OMS. Le changement envisagé vise le remaniement de la formation préparant au diplôme d'État infirmier, connu sous le terme « réingénierie des diplômes » et se traduisant par la semestrialisation de la formation (six semestre sur trois ans), l'installation du système Licence, Master, Doctorat (L.M.D) accessible pour le post-baccalauréat et l'adoption de l'approche par compétences APC, dans le but de produire des professionnels de santé compétents et capables de prendre en charge convenablement la population en matière de santé.

Les ISPITS, conformément à la loi n 01-00 article 25, assurent la recherche scientifique et technologique et la diffusion des connaissances liées à leur domaine de formation. Ils visent à préparer les futurs professionnels de santé en vue d'une meilleure employabilité, grâce à une formation scientifique solide, qui cherche non seulement à faire acquérir des concepts, mais également des savoir-faire, des attitudes et des valeurs. Or, l'accès à ces éléments nécessite, certainement, une certaine maîtrise de la langue d'enseignement. Cela va sans dire que la mise en place d'une ingénierie de formation centrée sur les besoins des étudiants s'avère nécessaire, afin qu'ils puissent assimiler les cours disciplinaires et développer les compétences escomptées.

² L'universitarisation de la formation aux métiers de la santé est déjà entamée dans l'enseignement supérieur privé marocain, par la création de deux grandes Universités reconnues par l'Etat à Casablanca, à savoir : L'Université Internationale de Casablanca et L'Université Mohammed VI des Sciences de la Santé (UM6SS).

Partant d'une modeste expérience, d'abord comme enseignant vacataire et ensuite permanent au sein de l'ISPITS de Fès, nous avons pu constater que les choses n'ont pas beaucoup changé quant à l'enseignement du français dans cet établissement de formation. Les enseignants des matières scientifiques et techniques ne cessent de se plaindre du niveau en langue de leurs étudiants, jugé trop bas. Cela se traduit par des notes catastrophiques lors des examens et par des modules, voire même des semestres non-validés, au cours de la première année. Plus encore, les cours dispensés se font dans une langue beaucoup plus spécialisée, ayant des caractéristiques linguistiques qui lui sont propres. Cela implique que l'enseignement du français au sein des ISPITS devrait tenir compte des spécialités enseignées, des besoins du marché du travail et surtout ceux des étudiants. Ces derniers n'ont pas forcément besoin d'apprendre la langue pour communiquer avec des natifs, mais de s'approprier des usages particuliers de cette langue, pour comprendre leurs cours disciplinaires. Pour cette raison, tout travail d'ingénierie pédagogique doit tenir compte, le plus possible, des besoins émanant des apprenants et des différentes situations de la vie professionnelle auxquelles ils seront confrontés. Cela requiert une ingénierie de formation, digne de ce nom, qui prend en ligne de compte les besoins des apprenants et du monde professionnel à travers une :

« une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur formation a, par des méthodologies appropriées, à Analyser, Concevoir, Réaliser et Evaluer des actions, dispositifs et/ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique). Ces actions, dispositifs ou système sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement des personnes et des organisations »³.

³ ARDOUIN T., (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation, Éducation permanente, n°157, 2003-4, pp. 13-29.

Toutefois, l'absence de référentiels métiers et compétences, pour les différents profils infirmiers et techniciens de santé, a fait que la demande d'accréditation d'une filière donnée soit élaborée uniquement à partir du simple travail intellectuel des équipes pédagogiques de l'ISPITS et ne concrétise pas l'esprit d'un référentiel résultant d'une analyse de terrain. Cette demande, servant de document de base pour l'organisation des cours, a connu des changements significatifs au cours des six dernières années. De ce fait, les objectifs de formation et les besoins des apprenants, entre autres langagiers, ne résultent pas d'une analyse préalable du domaine professionnel et des besoins des apprenants. Cela pourrait, par conséquent, impacter négativement la prise en charge de ces besoins. Questionner alors la corrélation entre l'enseignement du français à l'ISPITS, notamment les objectifs du module de Langue, Communication et Informatique (LCI), et les besoins et difficultés langagiers des apprenants, inscrits en première année de l'option radiologie, constitue le noyau dur du présent travail de recherche.

1 Motivations du choix du sujet

Les raisons qui ont présidé au choix du sujet de notre recherche sont liées à une double appartenance aux deux domaines de la santé et de la didactique : en ce qui concerne le domaine de la santé, nous y sommes affilié dans la mesure où nous exerçons, depuis une quinzaine d'année, le métier de technicien de radiologie, après avoir suivi une formation de trois ans au sein de l'Institut de Formation aux Carrières de Santé IFCS de Fès (désormais ISPITS de Fès) .Ladite formation nous a permis de connaître concrètement la distance qui sépare le profil académique et technique de la formation des besoins spécifiques du monde du travail, mais également de constater que les besoins linguistiques requis pour ce dernier étaient complètement différents de ce que nous apprenions au cours de notre formation de base (à l'IFCS). De surcroit, notre expérience, aussi modeste soit-elle, dans l'enseignement au sein de l'ISPITS de Fès, que ce soit en tant qu'enseignant vacataire ou permanent, nous a permis de constater que l'installation du système LMD a métamorphosé la formation

des futurs techniciens de radiologie (désormais technicien de santé, option radiologie). Pourtant l'enseignement du français n'a pas changé d'un iota.

Quant à la didactique, il s'agit d'un domaine de formation et de recherche que nous avons pratiqué en bénéficiant d'une formation au Master "didactique du Français et Interculturalité" et en tant que doctorant du Laboratoire de Didactique, Littérature et communication. Cet ancrage académique nous a permis de nous inscrire dans le cadre d'une réflexion sur la valeur de la maîtrise de la langue de spécialité dans l'activité professionnelle du technicien de radiologie et sur le processus de construction des savoirs dans un contexte particulier de la sphère humaine. Le but de cette recherche est de contribuer à ce vaste domaine peu exploré au Maroc qu'est la didactique du Français et par la suite, peut-être, et de faire avancer la réflexion sur l'enseignement/apprentissage du français dans le domaine de formation aux métiers de la santé.

2 Objectifs de la recherche

Nous ambitionnons dans ce travail de recherche de décrire la situation de l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte particulier, celui de la formation des futurs techniciens de radiologie au sein de l'ISPITS de Fès. Ce faisant, nous cherchons à approcher les difficultés en langue dont souffrent ces étudiants, ainsi que l'impact de la langue spécialisée sur leur compréhension des cours magistraux de physique appliquée et d'ostéologie. En effet, la langue spécialisée utilisée dans ces cours magistraux, compte tenu de ses caractéristiques lexicales, morphosyntaxiques et grammaticales, complexifierait davantage la tâche aux étudiants, car elle est d'autant plus ardue pour un apprenti novice ou en quête de spécialité que la langue générale. Nous cherchons donc à savoir si les étudiants arrivent à comprendre la terminologie médicale et comment ils parviennent à acquérir des connaissances disciplinaires, en l'absence d'une réelle analyse des besoins en langue. Pour ce faire, nous tenterons d'analyser les pratiques de classe de Langue et Communication, ainsi que celles de la physique appliquée et d'ostéologie,

à partir d'une observation *in situ* des acteurs impliqués dans cette situation particulière d'enseignement-apprentissage. Cette analyse essaiera de voir la corrélation entre les cours de Langue et Communication et les autres modules de spécialité, tout en proposant les perspectives d'amélioration possibles.

3 Problématique

La question principale qui a guidé notre réflexion est la suivante :

Comment les étudiants nouvellement inscrits en option radiologie, dans les différents Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et des Techniques de Santé du Maroc, parviennent-ils à construire des connaissances dans leur domaine de spécialité, sachant qu'ils ont, tout au long de leur cursus scolaire, reçu un enseignement scientifique en langue arabe ? Autrement dit, les insuffisances en langue seraient-elles à l'origine des faibles performances de ces étudiants en première année ?

De cette question principale, représentant l'ossature de notre recherche, se dégagent plusieurs interrogations auxquelles nous essayerons de répondre, dans l'objectif de cerner les difficultés et les besoins langagiers des étudiants de la filière Techniques de Santé, option radiologie en matière de l'écrit et de l'oral, tout en cherchant des perspectives didactiques possibles :

- Quelles sont les difficultés et les besoins langagiers des étudiants inscrits en première année filière Techniques de Santé, option radiologie ? Possèdent-ils des outils linguistiques assez solides pour réussir leur parcours universitaire et professionnel ?

- Ces étudiants arrivent-ils à comprendre les cours magistraux ?

- La langue spécialisée utilisée dans les cours de physique appliquée et d'ostéologie entrave-t-elle la compréhension des cours magistraux ? Et dans quelle mesure ?

- L'élément de module Langue et Communication, dans sa forme actuelle, ainsi que les outils et contenus didactiques qui y sont proposés, répondent-ils aux besoins des étudiants en matière de langue ? Leur permettent-ils de mieux comprendre les cours magistraux ?

Quelles pistes d'amélioration pourraient être envisagées pour un enseignement spécialisé du français à l'ISPITS ?

4 Hypothèses de recherche

Nos hypothèses de travail supposent que les étudiants nouvellement inscrits en option radiologie à L'ISPITS rencontrent des difficultés à comprendre les cours de spécialité et à construire leur savoir scientifique, liées essentiellement à leur niveau de maîtrise de la langue d'enseignement et à l'inexistence d'un cours de langue qui répond à leurs besoins langagiers. Cela-dit, nous émettrons aussi les hypothèses secondaires suivantes :

- Les étudiants nouvellement inscrits en option radiologie ont surtout des difficultés à comprendre les cours magistraux, en raison de leurs lacunes en ce qui concerne le discours scientifique de spécialité, vu que leurs connaissances scientifiques antérieures sont en arabe ;
- Les étudiants nouvellement inscrits en option radiologie ont des difficultés à l'oral beaucoup plus qu'à l'écrit ;
- La langue spécialisée de l'ostéologie et de physique appliquée entrave la compréhension des cours magistraux par les étudiants ;
- L'élément de module Langue et Communication n'est pas en corrélation avec les modules de spécialité et ne facilite pas l'accès aux savoirs disciplinaires ;
- Les étudiants nouvellement inscrits ont besoin d'un cours de mise à niveau pour les aider à surmonter leurs difficultés en langue, surtout qu'ils sont appelés à lire et à comprendre des écrits scientifiques relativement longs et à rédiger par la suite en langue française (examens, rapport, mémoires etc.)

Notre travail de recherche adopte la méthode empirico-inductive, qui cherche à comprendre les phénomènes, à partir d'une observation *in situ* des acteurs sociaux. Elle s'inscrit dans le paradigme compréhensif et constructiviste, car nous considérons que seul un travail réflexif compréhensif permet d'assurer un degré élevé de validité et de fiabilité à la recherche. Il s'articule autour de deux grandes parties, la première sera consacrée aux cadrages théorique et conceptuel et à la contextualisation de notre recherche. Nous sommes convaincu qu'un chercheur doit afficher clairement son positionnement épistémologique et théorique, car cela va lui permettre de choisir la méthodologie qui s'adapte le mieux à son travail de recherche, tout en restant cohérent, ce qui est vivement recommandé dans tout travail académique. Le premier chapitre de cette première partie sera donc dédié au cadrage théorique et conceptuel de la recherche. Cette partie se veut également une phase de contextualisation de notre recherche, qui consiste à situer le sujet traité dans le temps et dans l'espace, comme prolongement d'une contextualisation initiale affichée lors de la formulation de notre problématique de recherche. Pour cela, le deuxième chapitre de cette partie essaiera de présenter les spécificités du paysage sociolinguistique et éducatif marocain et de tracer un aperçu historique des éléments ayant contribué à la modification de la physionomie du Maroc sur les plans linguistique et culturel, en mettant en exergue l'impact des politiques linguistique et éducative marocaines sur l'enseignement du français et la stratification des langues étrangères dans notre pays.

Le troisième chapitre sera consacré à une brève présentation du système éducatif marocain, tout en soulignant la place qu'occupe le français dans ledit système. De plus, nous essayerons d'examiner le changement statutaire de la langue française, à travers l'analyse des textes officiels et d'expliquer le déphasage entre les différents cycles de notre système éducatif quant à la langue d'enseignement.

Le quatrième chapitre sera dédié à la formation paramédicale marocaine dans le secteur public et la mutation qu'a connue cette dernière à l'ère de l'approche par compétences et du système LMD. Ce chapitre nous permettra de situer cette formation entre deux logiques, la logique professionnelle et de professionnalisation

et d'expliquer les enjeux qui en découlent. Il s'agit aussi de montrer la sensibilité de ce domaine de formation quant à la réponse aux besoins incessants de la société en matière de santé. Nous essayerons également, dans ce chapitre, de décrire la formation des futurs techniciens de radiologie dans les Instituts Supérieur des Professions Infirmières et Technique de Santé, ainsi que le profil d'entrée de ces étudiants. Cela nous permettra de présenter les spécificités du contexte et la population cible de notre recherche

Le cinquième chapitre présentera un aperçu historique de l'évolution notionnelle dans le champ de la didactique des langues, notamment celle en rapport avec l'enseignement spécialisé du français. Ainsi, nous sommes parvenu, après avoir fondé notre choix à partir de la distinction entre les différentes appellations en circulation dans ce champs aussi vaste (FLE, FOS, FLP, FSP), à nous situer dans le cadre du français de spécialité. Dans ce chapitre, nous essayerons, également, d'approcher l'analyse des discours spécialisés auquel seront confrontés ces étudiants, et ce afin d'examiner leurs caractéristiques linguistiques et extralinguistiques, pour une éventuelle didactisation.

Le sixième et dernier chapitre de cette première partie sera consacré à la notion de compétence, plus précisément à celle de la compétence langagière. Laquelle notion est importante dans un domaine aussi vaste et complexe que celui des métiers de la santé. Pour cela, nous tenterons de cerner cette notion à travers les différents champs conceptuels auxquels elle se rapporte, car avant tout, nous ne pouvons agir sur ce que nous ne connaissons pas. L'approche par les compétences sera aussi présente dans ce dernier chapitre, étant donné que le domaine que nous nous apprêtons à étudier est un domaine vivement imprégné par la logique de professionnalisation et de compétence.

La deuxième partie intitulée "investigation didactique" sera dédiée aux différents outils de recueils de données et à l'analyse des résultats obtenus. Ainsi le premier chapitre de cette partie sera-t-il consacré à l'observation de classe. Cette observation nous permettra de mieux comprendre l'univers de formation des

techniciens de radiologie, mais aussi de voir les acteurs sociaux (étudiants et enseignants) dans le feu de l'action. Le second chapitre sera dédié au questionnaire administré aux étudiants. Quant au troisième chapitre, il sera réservé aux différents entretiens semi-directifs effectués. Le quatrième chapitre, quant à lui, constitue l'aboutissement de notre travail de recherche, dans le sens où il présentera une synthèse et une triangulation des données obtenues, ainsi que les pistes d'amélioration possibles.

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUALISATION

Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel de la recherche

1 Positionnement épistémologique

Pour mener à terme une recherche en Sciences Humaines et Sociales, tout chercheur se doit d'observer des considérations d'ordre épistémologique et de répondre à des normes académiques. Le positionnement épistémologique est un travail réflexif ardu que tout doctorant doit mener pour asseoir la validité et la légitimité de son travail de recherche.

"L'épistémologie" est un mot polysémique, nous retenons la définition de J. Piaget qui la considère comme

« étude de la constitution des connaissances valables » Piaget. 1976.

Cela dit, l'épistémologie s'intéresse à l'élaboration des connaissances et leur valeur. C'est une théorie de la connaissance, qui cherche à répondre à trois questions fondamentales : définir ce que la connaissance (question gnoséologique), son élaboration (question méthodologique) et sa valeur (question éthique).

Dans un sens, l'épistémologie

« englobe les méthodes propres à chaque science ou domaine scientifique, tout comme les démarches de la pensée scientifique en général, mais il peut se référer également au problème de la vérité scientifique »⁴.

Il s'agit donc de se poser la question de la valeur scientifique du cheminement suivi et des résultats attendus, en tenant compte des fondements théoriques préexistants et des recherches préalablement effectuées.

Afficher une position épistémologique permet donc au chercheur de choisir la méthode qui convient le mieux à son travail de recherche et de l'inscrire dans la sphère des scientifiques, en adoptant une démarche raisonnée et un esprit scientifique, selon l'acceptation bachelardienne du terme. J. Marie CIKULI CIZUNGU, J.P BOKANGA, G. MUSHIZI et D. UKUMU, citant Bachelard,

⁴ DEMAIZIERE, F., NARCY-COMBES, J.P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Cahiers de l'Acedle* numéro 4. URL : http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf, [Consulté le 28/02/2019].

précisent que, pour s'inscrire dans la science, il est indispensable de mobiliser les deux éléments-clés caractérisant l'esprit scientifique, à savoir la "la raison et la réalité objective".

«En nous intéressant à l'introduction de ce livre, c'est-à-dire le Nouvel esprit scientifique indique deux éléments qui demeurent associés dans l'esprit scientifique moderne, mais aussi de tous les temps, à savoir : la raison et la réalité objective.»⁵

Un chercheur qui tend vers la scientificité se doit, alors, d'outrepasser les explications "naïves" d'un phénomène vers une compréhension fondée sur des théories ou des approches scientifiques. En effet, la recherche scientifique peut être perçue comme un ensemble d'actions structurées, organisées et raisonnées permettant d'étudier un phénomène, de résoudre un problème ou d'apporter de nouvelles connaissances.

« Un travail de recherche porte sur la construction d'un objet scientifique, il a pour objectif d'explorer un phénomène, de résoudre un problème, de questionner ou de réfuter des résultats fournis dans des travaux antérieurs ou une thèse, d'expérimenter un nouveau procédé, une nouvelle solution ou une nouvelle théorie.»⁶

Les actions entreprises dans le cadre d'une recherche scientifique s'inscrivent dans le cadre d'un travail d'investigation et d'analyse autour d'un objet de recherche préalablement construit.

2 Paradigmes épistémologiques

En effet, l'évolution historique de la pensée épistémologique dans le domaine de la science permet de distinguer deux grands paradigmes que nous essaierons de décrire brièvement, avant de définir notre cadre théorique. Il s'agit du

⁵ CIKULI CIZUNGU, J.-M, BOKANGA, J.-P., MUSHIZI, G., UKUMU, D. (2017) "The bachelardian epistemologic rupture : A deconstruction without Jacques Derrida," *International Journal of Innovation and Scientific Research*, vol. 30, no. 2, pp. 140-148

⁶ ADIGRAN, J.P. (2018). *Initiation à la méthodologie en sciences sociales*, Harmattan Côte d'Ivoire, P 11

paradigme explicatif ou Positiviste, qui désigne une «*posture objectivante*»⁷ et du paradigme compréhensif, qui réfère au Constructivisme, aux démarches interprétatives, herméneutiques et désigné également par la «*posture participante*.»⁸

Le positivisme a constitué, depuis bien longtemps, le cadre unique du développement de la science. C'est un paradigme de base

*«appliqué et applicable aux Sciences de Nature («sciences dures» ou «sciences exactes») et qu'on a essayé à transposer sur les Sciences Humaines (« Sciences de l'homme » ou « Sciences Sociales » ou « sciences moles ».»*⁹

Le paradigme positiviste est un paradigme explicatif, qui donne à la réalité une essence propre indépendamment de celui qui l'observe et qui préconise une démarche hypothético-déductive. Il permet de décrire les phénomènes, de préciser les relations de cause à effet pouvant être à l'origine de ces derniers et d'expliquer la réalité humaine dans une perspective déterministe

*« Ce qui fonde le paradigme explicatif, c'est la recherche de causalité. Il s'agit d'expliquer la réalité humaine par des relations causales. Le phénomène étudié (variable dépendante) varie en fonction de causes à déterminer (variables indépendantes) [...] Il s'agit d'une perspective déterministe, hypothético-déductive, qui peut être désignée aussi comme la « logique de la preuve »»*¹⁰.

Dans le domaine des Science Humaines et Sociales, la collecte des données, dans le cadre de ce paradigme, s'effectue au moyen du questionnaire et de l'observation et le traitement s'appuie sur des outils d'analyse rigoureux comme la statistique, qu'il s'agisse d'analyse qualitative ou quantitative. Ainsi, la recherche sur le suicide,

⁷ GENARD, J.-L., I ESCODA, M.R. (2010). « La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique », *Éthique publique* [En ligne], vol. 12, n° 1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2011. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/210>, [Consulté le 27/04/2019]

⁸ *ibid.*

⁹ VELMURADOVA, M. (2004). *Epistémologies et méthodologies de la recherche en Sciences de gestion. Note de synthèse*. [Autre] USTV, pp.105. hal-01582285. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01582285>, [Consulté le 05/05/2019]

¹⁰ Florence Piron, Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaine, [Consulté le 09/04/2020]. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/>

effectué par E. Durkheim en 1897, constitue l'une des figures-type d'ancrage positiviste

« Une recherche explicative emblématique dans les sciences sociales humaines est la recherche de Durkheim sur le suicide, en 1897, dans laquelle il cherche à identifier les causes du suicide. Il met ainsi en évidence les causes sociales du suicide, autrement dit des déterminants sociaux »¹¹

Quant au paradigme compréhensif et constructiviste, la réalité est perçue d'une manière subjective, elle dépend de celui qui l'observe et elle est (co)construite par l'observateur et les acteurs sociaux. De ce fait, ce courant s'intéresse aux significations que ces acteurs accordent à leurs actions en situation d'interaction sociale et face aux phénomènes auxquels ils sont confrontés. L'interaction constitue, alors, le lieu de construction de ces significations. Pour ce qui est de la question gnoséologique, *« Les connaissances sont ici considérées comme le fruit de l'interaction entre l'objet considéré et le sujet considérant. Un objet ne pouvant être totalement décrit selon l'ensemble de ses caractéristiques, un sujet se construit une représentation partielle de l'objet »¹²*

Le chercheur adopte une "posture participante" et recourt aux théories de l'action. L'analyse, dans le cadre de cette posture, est à prédominance qualitative. Toutefois, la combinaison analyse qualitative/quantitative n'est pas à exclure.

Il convient de noter que les nuances constatées entre ces différents paradigmes ne permettent pas une hiérarchisation des paradigmes, étant donné que ces différences émergent de leurs réponses/visions par rapport aux trois questions liées à la connaissance humaine, à savoir la question gnoséologique, méthodologique et éthique. C'est au chercheur de choisir quelle posture ou paradigme adopter en

¹¹ibid.

¹² GARTISER, N. Dubois, S. (2005). Du problème à son processus de résolution : entre positivisme et constructivisme. Application à la conception de systèmes techniques. XIVème Conférence Internationale de Management Stratégique (AIMS), Jun 2005, Angers, France, p.9. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00340985/document>.

fonction de l'objet de sa recherche et du type de connaissances qu'il cherche à produire.

S'agissant de notre positionnement épistémologique, ce travail de recherche s'inscrit dans le « paradigme compréhensif ». Nous considérons que seul un travail réflexif compréhensif permet d'assurer un degré élevé de validité et de fiabilité à la recherche dans les sciences humaines et sociales, étant donné qu' « *une subjectivité assumée est plus pertinente qu'une subjectivité ignorée (ou pire, occultée)* »¹³

3 Cadre théorique de la recherche

Nous inscrivons notre travail de recherche dans la théorie constructiviste, comme une théorie d'apprentissage. C'est une théorie très prometteuse dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. J. Tardif ajoute à ce sujet qu'

« *Étant donné l'état des connaissances et des recherches au regard de l'apprentissage, les principes issus du paradigme constructiviste sont les plus susceptibles de provoquer et d'assister l'acquisition d'un savoir significatif, réutilisable fonctionnellement et transférable.* »¹⁴

Contrairement à d'autres théories qui adoptent une conception, selon laquelle, l'apprenant a une "tête vide", cette théorie considère l'apprenant comme étant un acteur de son apprentissage et possède préalablement des connaissances qu'il faut investir et prendre en considération par l'enseignant. Il convient, donc de valoriser la construction des savoirs chez cet apprenant, en l'impliquant dans des situations d'interactions sociales. À partir de là, l'apprenant devient un membre actif dans le groupe classe et l'apprentissage se réalise grâce à une approche dite collaborative.

¹³ BLANCHET, Ph., DE ROBILLARD D. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique, humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, PUR - Presse Universitaire de Rennes, Réflexivité, herméneutique, un nouveau paradigme de recherche ? pp.145-152. hal-01437116.

¹⁴ Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In : Hivon, R. (Dir.) *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP ; 1993 :27-56, URL : <https://parisouest.cngc.fr/doc/Tardif.pdf>, [Consulté le 09/03/2020].

Notre recherche se positionne également dans le courant socioconstructiviste, dans la mesure où celui-ci conçoit la réalité sociale comme étant construite par les acteurs qui y sont impliqués. Ce courant s'interroge sur la manière dont les institutions et les acteurs sociaux interagissent et combinent leurs actions pour construire la réalité et les phénomènes sociaux.

4 Cadre conceptuel

Le présent travail se positionne à mi-chemin entre didactique des langues contextualisée et sociolinguistique. Les raisons qui ont présidé à ce positionnement est, d'une part, la spécificité de notre objet de recherche, qui porte sur l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte particulier, celui d'une formation à caractère professionnalisant (la formation des Professions Infirmières et Techniques de Santé), d'autre part, nous mobilisons un arsenal méthodologique emprunté à la sociolinguistique.

Il s'agit donc d'une approche sociodidactique de l'apprentissage du français dans le domaine de la formation aux métiers de l'humain. D'une manière générale, cette approche

« [...] se situe au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation des pratiques sociales contextualisées »¹⁵

En effet, l'avènement de l'approche communicative pendant les années 80, en réaction aux deux méthodes qui prévalaient à l'époque (les méthodes audio-orales

¹⁵ BLANCHET P., CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* / sous la direction de Philippe BLANCHET, Patrick CHARDENET. France. Éditions des archives contemporaines : Agence universitaire de la francophonie (Montréal), pp.509, 978-2-813000-48-4. fihal-01436588.

(MAO) et les méthodes audio-visuelles (MAV)), a donné un nouvel élan à l'enseignement/ apprentissage des langues. Cette approche, grâce aux emprunts théoriques à des disciplines comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, la pragmatique et l'analyse de discours, s'est orientée de plus en plus vers l'étude des interactions et des usages de la langue dans le contexte social. Dès lors, la didactique des langues a marqué une rupture avec les méthodologies traditionnelles des théories behavioristes et comportementalistes et s'est tournée vers les théories en vogue, à savoir le cognitivisme et le constructivisme.

Les travaux des sociolinguistes comme AUSTIN, SEARLE, LABOV et GUMPERZ ont offert de nouvelles perspectives à la recherche en sciences du langage et en didactique des langues, grâce au renouveau méthodologique et théorique qu'a connu la sociolinguistique. D'une manière progressive, cette discipline, définie comme l'étude du langage dans son contexte social et culturel, « *prend en compte tous les phénomènes liés à l'homme parlant au sein d'une société.* »¹⁶, partant de là, elle s'est transformée en un véritable champ conceptuel et théorique. Philippe Blanchet et Safia Asselah-Rahal (2008 :11) ajoutent à ce sujet que :

*« [...] la sociolinguistique s'affirme, non plus comme la seule étude des usages des langues, mais comme un cadre théorique renouvelé posant pour « objet » prioritaire des sciences du langage les pratiques linguistiques comme pratiques sociales hétérogènes contextualisées. »*¹⁷

Bref, nous pouvons dire que la sociolinguistique constitue une sphère de réflexion centrée sur les rapports sociaux entre les individus parlant une langue et marque une opposition plus ou moins explicite avec le structuralisme saussurien.

¹⁶ BOYER, H. (1996). *Elément de sociolinguistique (langue, communication et société)* : Dunod 2ème édition, p.32.

¹⁷ BLANCHE, P., ASSELAH-RAHAL S. (2008). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211pages, p.11

L'analyse des besoins et des difficultés en français préprofessionnel des étudiants inscrits en option radiologie constitue l'épicentre de notre travail de recherche. C'est pourquoi, nous l'inscrivons dans la didactique des langues, en l'occurrence du français. Notre approche didactique de l'enseignement/apprentissage du français dans la formation aux professions Infirmières et Techniques de Santé ambitionne de décrire et d'expliquer ce processus, tout en restant fidèle au principe de scientificité, car nous partageons cette vision de COSTE (2000 : 210), qui considère que

« pour certains, l'avenir de la didactique est au renforcement d'une description, voire d'une explication scientifique des processus d'enseignement/apprentissage dans les différents secteurs que comporte le domaine. La cohérence des principes et des démarches mis en œuvre tient à leur rigueur scientifique et l'intégration est celle due à des modèles théoriques souvent importés de disciplines constituées autres. Les méthodologies sont alors entendues comme méthodologies de recherche et non comme courants méthodologiques pour une intervention didactique »¹⁸

Dans l'optique de cerner ces besoins et ces difficultés, nous faisons appel aux méthodes de recherche de la sociolinguistique comme l'observation de classe/des pratiques langagières contextualisée, les entretiens semi-directifs. La diversité de ces méthodes nous permettra, sans doute, d'approcher, d'une manière fondée, les représentations des différents acteurs sociaux ainsi que leurs pratiques plurilingues dans ce contexte particulier de formation.

L'ingénierie de formation sera également interpellée dans la mesure où nous questionnons les objectifs de formation et leurs corrélations avec les contenus dispensés et les besoins pressants des futurs techniciens de radiologie. Dans la même

¹⁸ COSTE, D. (2000). "Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ?". *Mélange CRAPEL N° 25 : Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec*, p.210.

veine, nous nous focaliserons sur les stratégies d'enseignement/apprentissage mis en œuvre par les Instituts de Formation des Professions Infirmières et Technique de Santé, en vue de faciliter l'acquisition des compétences professionnelles.

5 Une didactique contextualisée

Rappelons que le présent travail s'appuie sur une approche sociodidactique de l'enseignement/apprentissage du français dans la formation aux professions paramédicales. Le préfixe "socio-", présent également dans la sociolinguistique, explique bien l'ancrage social de notre démarche et que la notion de contexte y est présente. En effet, en didactique des langues, Philippe BLANCHET, ajoute que

« La contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 70-80. »¹⁹

L'une des spécificités de cette « révolution communicative » consiste à étudier les différents contextes d'usage d'une langue et le recensement des différentes situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés, afin de les réutiliser en classe de langue (situations authentiques simulées). Partant de là, la notion de contexte occupe une place de choix dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, car il est primordial de prendre en considération les paramètres sociaux et culturels, qui conditionnent les pratiques d'enseignement de cette langue. En effet, beaucoup de chercheurs ont insisté sur l'importance d'une didactique contextualisée et sur l'adaptation des moyens pédagogiques et didactiques aux différents contextes, comme l'explique Damien Le Gal (2010 : 288), en citant plusieurs auteurs :

« [...] Pourtant nombre de recherches (CASTELLOTTI & CHALABI, 2006 ; DEFAYS et alii, 2003 ; BEACCO et alii, 2005 ; BLANCHET et alii, 2008 ; PUREN, 2004 ; RISPAIL, 1998 et 2003-b ; ASSELAH-RAHAL & BLANCHET, 2007 ; PORQUIER & PY, 2004 ; BYRAM & FLEMING, 1998 ;

¹⁹ Blanchet, Ph. (2009) « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 14 02 | 2009 Mise en ligne le : 15 mars 2012. URL: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833#quotation>, (Consulté le 09/04/2020).

LANTOLF, 1998) montrent combien les différents contextes nationaux ont besoin que la didactique et les matériaux pédagogiques soient contextualisés. L'adéquation au contexte socioculturel notamment est déterminante pour la réussite de l'enseignement-apprentissage »²⁰

La contextualisation en didactique des langues porte, selon Philippe BLANCHET²¹, sur deux axes : le premier est celui de l'étude des interactions, comme objet d'enseignement et d'apprentissage en classe de langue et leurs modalités culturelles et interculturelles.

Le deuxième axe, quant à lui, concerne *l'intervention didactique*, qui consiste en la prise en compte des différents contextes (politique, institutionnel, éducatif, pédagogique, socioculturel, économique et linguistique) dans l'élaboration des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

La contextualisation déborde alors les frontières de l'espace classe de langue et les interactions qui s'y déroulent vers d'autres paramètres qui influencent l'enseignement/apprentissage d'une langue. Il est donc question de mobiliser tout un arsenal théorique et épistémologique, relevant des différentes disciplines comme la sociolinguistique, l'anthropologie, les sciences de l'éducation, la psychologie..., pour parler de la contextualisation, que ce soit pour l'élaboration des dispositifs d'enseignement, ou encore, lors d'une transposition didactique (que nous définissons ci-après) et des pratiques de classe. En effet, dans la didactique des langues, ces différents champs théoriques s'enchevêtrent et offrent respectivement aux concepteurs et enseignants des dispositifs d'enseignement et des outils heuristiques leur permettant de répondre positivement aux attentes et aux besoins des apprenants.

²⁰ Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*. Thèse de Doctorat en Linguistique : Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne (France). 573 p, p.288. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00576486/document>, [Consulté le 12/06/2019].

²¹ Blanchet, P. (2009). *Contextualisation didactique*, op.cit.

6 La transposition didactique

Ce concept de transposition didactique s'inscrit dans la même logique de contextualisation susmentionnée. En effet, comme nous l'avons mentionné auparavant, beaucoup d'écrits ont souligné l'importance de l'adaptation des moyens pédagogiques et didactiques aux contextes auxquels ils sont destinés, en l'occurrence le contexte socioculturel. Ainsi, la genèse même du concept de transposition didactique est l'aboutissement des débats entamés, dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique, autour de la question de l'élaboration/l'adaptation du savoir à chaque niveau du système éducatif. Au cours des années 80, le didacticien des mathématiques, Yves Chevallard (1985), définit ce concept comme :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. »²²

Dans le domaine de la didactique des langues, *ces transformations adaptatives* consistent à mettre les savoirs savants, les pratiques sociales d'une langue, les situations professionnelles, etc. dans une sorte d'entonnoir, afin d'en extraire un contenu d'apprentissage spécifique, accessible à l'apprenant et applicable à la réalité scolaire. La transposition didactique consiste à opérer des transformations sur le savoir savant pour « *le rendre « enseignable » et susceptibles d'être appris* »²³, de faire des choix didactiques, afin de ne sélectionner que les pratiques et les savoirs qui répondent, le mieux, aux besoins des apprenants en matière d'apprentissage d'une langue. Dans ce sens, Blanchet (2011) explique que

²² CHEVALLARD Y, 1991 (1985). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigner, *La pensée sauvage*, éditions, Grenoble, p. 39

²³ PERRENOUD, P. (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 487

« La transposition didactique peut ainsi être définie et être déclinée, dans tout domaine d'enseignement – apprentissage comme une opération complexe de sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissages ciblés. »²⁴

Le savoir savant subit donc des transformations en chaîne pour devenir un savoir enseigné et appris par les apprenants. Cette chaîne peut être représentée comme suit :

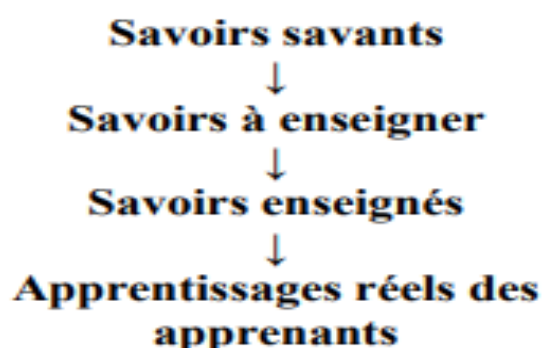


Figure 1 ²⁵: la transposition didactique

À partir du Schéma, la première étape, qui correspond à la transformation des savoirs savants en objets à enseigner, désigne « la transposition didactique externe » et au cours de laquelle, les experts de l'enseignement élaborent des programmes et des curricula sur la base des savoirs scientifiques (savoirs savants) suivant une logique prescriptive. Ces savoirs sont

²⁴ BLANCHET, Ph. (2011). « Les transpositions didactiques », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* / sous la direction de Philippe BLANCHET, Patrick CHARDENET. France. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), pp. 509, 2011, 978-2-813000-48-4. fihal-01436588, p.198

²⁵ CLERC, J. B., MINDER, P., & RODUIT, G. (2006). « La transposition didactique », in Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP CV). Lausanne, *Revue Langues, cultures et sociétés*, volume 6, n° 2, 138 Suisse. URL : <https://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>, p.1, consulté 09/03/2020.

« décrits, précisés, dans l'ensemble des textes "officiels"(programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes [définissant] des contenus, des normes, des méthodes »²⁶

Au cours de la deuxième étape, les savoirs à enseigner, une fois appropriés par les enseignants, deviennent des objets d'enseignement et sont transmis aux apprenants sous forme de « savoirs enseignés ». Cette seconde étape est appelée « transposition didactique interne ».

En didactique des langues, la transposition didactique et la contextualisation vont dans le même sens, celui de l'adaptation des choix pédagogiques et didactiques, opérés par les concepteurs et les enseignants des langues, aux « pratiques sociales de référence » et à la réalité scolaire. Pour ces raisons, tout chercheur en didactique est amené impérativement à contextualiser sa recherche, il doit la positionner dans le temps et dans l'espace et décrire sa population-cible, l'environnement de sa recherche, ainsi que tous les éléments, jugés pertinents, qui agissent sur lui.

Rappelons que notre travail de recherche, dans une première tentative de contextualisation, a défini la problématique et les questions de recherche qui en découlent et a fait l'objet d'un cadrage épistémologique et théorique. Ainsi, notre travail compréhensif réflexif, qui consiste en partie à décrire et à comprendre l'environnement dans lequel se déroule la recherche, continue dans les différents chapitres de cette étude. C'est dans ce sens que nous avons consacré toute une partie (la partie II) à la contextualisation de notre étude, dans laquelle nous définissons son contexte sociolinguistique, les politiques linguistiques et leurs influences sur l'enseignement/apprentissage du français dans les différents cycles, ainsi que la définition des caractéristiques de notre population cibles, etc.

²⁶ AUDIGIER, F. (1988). « Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque », dans Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants, Paris, INRP, pp. 13-15 ; 55-69., p 14

Chapitre II : Contexte sociolinguistique et éducatif marocain

L'intérêt de ce chapitre est de présenter les spécificités du paysage sociolinguistique et éducatif marocain, dans le but de contextualiser au mieux notre travail de recherche. En effet, étant donné que notre étude porte sur l'enseignement de la langue française dans un contexte d'une formation à caractère professionnalisant, nous avons jugé utile de tracer un aperçu historique des éléments ayant contribué à la modification de la physionomie du Maroc sur les plans linguistique et culturel, en précisant l'impact des politiques linguistiques éducatives à l'égard du français et la stratification des langues étrangères au Maroc.

Le paysage sociolinguistique qui se donne à voir au Maroc est le produit de son histoire et de sa géographie. En effet, la position stratégique du Maroc a toujours suscité l'engouement des envahisseurs étrangers. La succession des peuples comme les Romains, les Arabes, les Portugais, les Espagnols et les Français pour coloniser un espace géographique dont la population est à prédominance berbère, a doté le Maroc d'un statut privilégié, celui de pays carrefour des civilisations et lieu de brassages sociolinguistiques. Aujourd'hui, le paysage linguistique marocain se compose essentiellement de deux grands volets : Le volet des langues dites locales ou nationales et celui des langues étrangères. Cette cohabitation de plusieurs langues et variétés linguistiques a attribué au Maroc le statut d'État plurilingue.

La langue maternelle des marocains est soit l'arabe dialectal, soit le berbère. À l'école, l'enfant marocain apprend, d'abord, la langue arabe et après trois ans de scolarisation, il commence l'apprentissage du français. Dans notre pays, le français n'a aucun statut officiel de droit, vue que la Constitution marocaine déclare que seuls l'arabe et l'amazighe y sont langues officielles²⁷. Pourtant, cette langue occupe une place de choix, non seulement elle est officiellement la première langue étrangère,

²⁷ Commission Spéciale Éducation Formation (1999). *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*, Royaume du Maroc. URL : <https://www.uiz.ac.ma/sites/default/files/doc/txtleg-charte-Fr.pdf>, [Consulté le 09/03/2020].

qui domine l'enseignement/apprentissage des matières scientifiques et techniques au niveau de la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, mais elle est la langue de communication des secteurs économiques et un véritable instrument de promotion sociale.

Le statut de la langue française a toujours suscité des débats, en raison de l'histoire coloniale de la France et des relations qu'elle entretient avec ses anciennes colonies (Maroc, Algérie, Tunisie). Cette langue, malgré son statut privilégié, a toujours provoqué les jugements les plus contradictoires : comme langue valorisée, ignorée et voire même rejetée. Cela nous incite à revisiter l'histoire de l'introduction du français au Maroc, en se posant la question : Comment cette langue a-t-elle évolué depuis son avènement et son installation au Maroc ?

1 La politique linguistique éducative au Maroc

1.1 Début du Protectorat français

Avec l'instauration du protectorat français au Maroc, l'administration coloniale a imposé le français (langue conquérante) comme langue officielle, langue élitaine et de la modernité, au détriment de l'arabe qui est reléguée au second plan. En effet, le système éducatif marocain de l'époque coloniale repose sur la conception politique du L. H. Lyautey et sa « mission civilisatrice ». Cette conception s'est traduite par un pseudo bilinguisme arabe/français qui demeure loin des inspirations nationales en matière de développement et qui ne prend pas en considération la spécificité des prérequis linguistiques des élèves marocains. En effet, les concepteurs éducatifs de la colonisation considéraient, à tort, l'Arabe classique comme langue maternelle des élèves, ce qui a donné lieu à un véritable handicap de scolarité (Laroussi 2010 : 190).

Sous la responsabilité du Résident général Lyautey, Gaston Loth a mis en place un Service de l'enseignement identique à celui pratiqué dans la Régence de Tunis, avec un nombre réduit d'élèves. Vers 1915, ce Service s'est transformé en

Direction de l'Instruction Publique avec un effectif qui s'élève à 15096 élèves²⁸. L'enseignement proposé par l'administration française repose sur une vision élitiste ne prenant en charge que les élèves des collaborateurs et de la classe dirigeante associée au protectorat, c'est le cas des « Ecoles de fils de notables ». À cette époque, la vision éducative était de faire de l'enseignement du français un instrument de classement social (fils de notables et bourgeoisie marocaine, etc.) et de fidélisation. Quant à l'Arabe, reléguée au second plan, elle était l'instrument d'un enseignement traditionnel destiné aux masses : les écoles coraniques.

La création d'un système traditionnel marocain d'enseignement coranique et la prolifération des écoles privées musulmanes vers les années 30 ont constitué les signes avant-coureurs de la naissance du mouvement nationaliste marocain.

1.2 Après l'indépendance

En réaction à ce clivage de la société marocaine, les nationalistes ont créé, de plus en plus, dans les grandes villes du royaume, des établissements qui reposent sur un enseignement arabisé, en vue de préserver l'identité arabo-musulmane. La question linguistique était considérée, de ce fait, une partie intégrante de la conception même de la nation.

Ainsi, au lendemain de l'indépendance, la politique éducative du Maroc s'est fondée sur l'unification du système éducatif marocain, l'arabisation comme symbole du recouvrement de l'indépendance, la marocanisation des cadres enseignants et administratifs et la généralisation (massification de l'enseignement). Cependant, quelques années plus tard, l'Arabe standard souffrait toujours de la concurrence de la langue française, perçue comme moyen de promotion sociale et privilégiée dans les domaines de l'administration et de l'économie moderne, selon Baina, A. (1981), cité par AANZOUL²⁹.

²⁸ MAROCAGREG. (2019). Le système éducatif marocain pendant le protectorat. [Consulté en janvier 2020]. <https://www.marocagreg.com/forum/sujet-le-systeme-educatif-marocain-pendant-le-protectorat-5046.html>.

²⁹ Aanzoul, H. (2017). Les entraves à la construction d'une compétence de communication (Contexte : Lycée marocain), Thèse de Doctorat en Sciences du langage : Université de Nantes / Université Bretagne Loire, 415 pages. URL : <https://www.theses.fr/2017NANT2008.pdf>, (Consultée le 15/5/2020).

Il fallait attendre jusqu'aux années quatre-vingt du siècle passé pour que cette ferveur nationaliste reprenne le dessus, avec les mêmes slogans annoncés au lendemain de l'indépendance. Cette vision nationaliste repose alors sur l'arabisation et la formation des cadres purement marocains, afin de combler le vide qu'a créé le départ des français. Au cours de ces années, l'enseignement secondaire a subi une arabisation complète : la langue arabe était considérée comme langue nationale d'enseignement et le français occupait officiellement le statut de première langue étrangère. Les discours officiels (les discours royaux d'Ifrane 1970 et 1978 et des différents ministres de l'Éducation Nationale) qui portent sur la maîtrise des langues étrangères et du bilinguisme, affichent nettement l'intérêt politique accordé aux langues, notamment le français.

Le processus d'arabisation a été accompagné par la création des Centres Pédagogiques Régionaux, dans le but de former des professeurs de premier cycle, grâce à une formation s'étalant sur deux ans. Ces professeurs, après quelques années d'expérience, pouvaient accéder au poste de professeur du second cycle, après une formation d'une année. Ces mesures tentent de faire face aux départs accentués des coopérants français. Cependant, cette politique a généré une situation linguistique contradictoire, étant donné que l'arabisation n'a pas touché l'enseignement supérieur, qui continue à véhiculer les savoirs scientifiques et techniques en langue française.

A partir de 2005, l'école primaire a connu l'intégration de l'enseignement de l'amazighe. De plus, certaines universités ont créé des filières dédiées à cette langue (ex. Université Ibn Zohr d'Agadir). Ce renouveau se présente comme une réponse aux aspirations de plus de la moitié de la population marocaine.

Pour conclure, il convient de noter que le français, après cinquante ans d'indépendance, jouit toujours d'un statut privilégié de fait. Il est omniprésent dans la vie des marocains et constitue l'une des composantes essentielles du paysage linguistique de leur pays. Ce dernier se caractérise par la présence d'un bouquet de

langues et d'une multitude de variétés linguistiques que nous présenterons dans ce qui suit.

2 Les langues en présence au Maroc

2.1 Langues nationales/régionales

2.1.1 L'amazighe

Depuis le début du XXe siècle, la majorité des linguistes affirment que la langue amazighe « berbère » appartient à une famille linguistique appelée « chamito-sémitique » qui comporte, outre le berbère, le sémitique, l'égyptien ancien, le copte, le couchitique et le tchado-chamitique. Cette langue est parlée dans plusieurs pays du Maghreb-Sahara-Sahel, à savoir le Maroc, l'Algérie, la Tunisie, la Libye, l'Égypte, le Niger, le Mali, le Burkina-Faso et la Mauritanie, comme le montre la carte suivante :

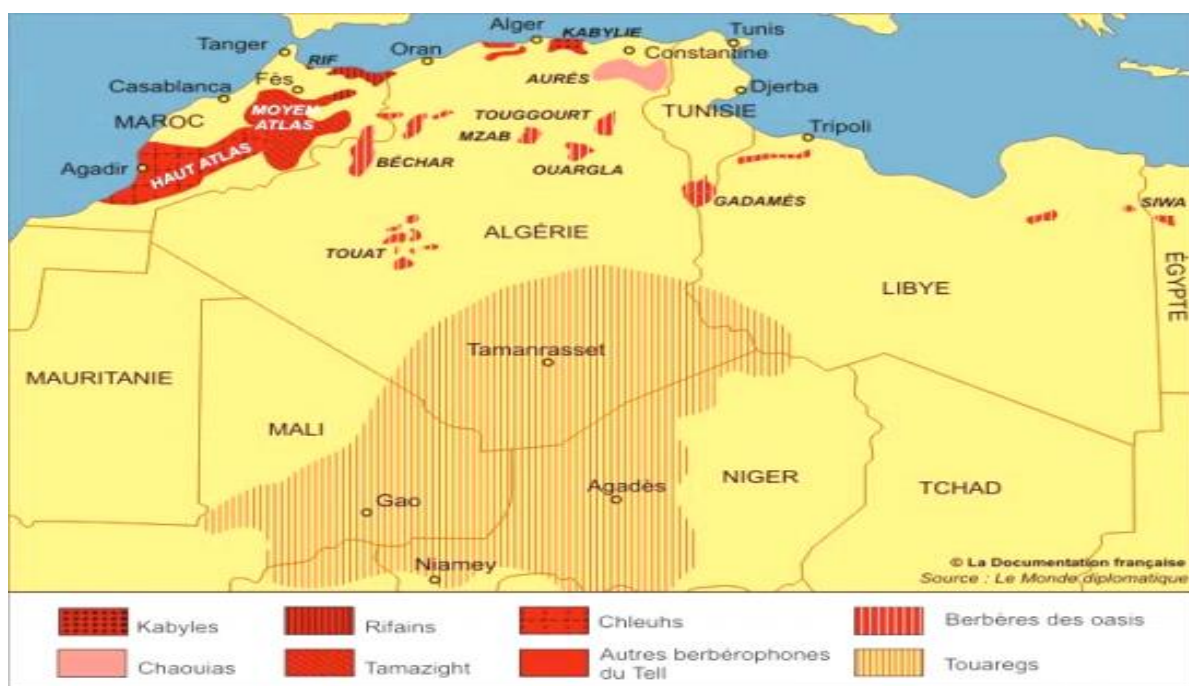


Figure 2³⁰ La berbérophonie en Afrique de nos jours

³⁰ Source : La Documentation française, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/spip/IMG/jpg/AFRIQUE-03-02.jpg>

Les historiens affirment que l'amazighe jouait un rôle très important dans les transactions commerciales entre les pays riverains de la méditerranée. De ce fait, elle a été influencée par plusieurs langues (le latin par exemple), mais l'impact de la langue arabe demeure le plus marquant, surtout sur le plan lexical.

L'amazighe est considérée comme la première langue pratiquée sur le territoire marocain, avec trois grandes variétés linguistiques : "le tarifit" (présent dans le Nord et Nord-est du Maroc, dans la région du Rif : Nador, Al Hoceima, Aknoul...), "le tamazight" (parlé plus dans le Moyen Atlas et dans la partie orientale du haut Atlas, les vallées du Ziz, du Dadès et du Sargho et "le tachelhit" parlé dans le Haut Atlas, dans l'Anti-Atlas et dans la plaine du Souss (Haidar, M. : 2012). Ces trois variétés se complètent et se différencient à la fois. Leurs différences portent essentiellement sur des aspects phonétiques, morphologiques et lexicaux.

L'amazighe est la langue locale la plus controversée, en raison de son statut, mais également parce qu'elle est parlée par une grande partie de la population marocaine. En effet, deux événements majeurs ont marqué l'histoire de cette langue au Maroc : le premier concerne Le discours royal d'Ajdir (Khenifra 1994) qui a annoncé la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) et l'enseignement de l'amazighe à l'école primaire. Le second événement remonte à 2011, avec le discours royal du 9 mars qui a chargé une commission, constituée de juristes marocains, pour réviser la constitution, en veillant à accorder à la langue amazighe la place qui lui convient.

Pour répondre aux attentes d'une population berbérophone assez imposante, les orientations royales ont été dans le sens de considérer l'amazighe comme langue officielle du Maroc à côté de l'Arabe. Cette ambition a trouvé satisfaction dans la nouvelle constitution du royaume (2011), qui stipule que :

« L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. L'Etat Œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception. Une loi

organique définit le processus de mise en Œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et aux domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle. » (Article 5 de la constitution du Royaume du Maroc, 2011)

2.1.2 L'arabe classique/ l'arabe standard/ l'arabe dialectal

2.1.2.1 L'arabe classique et l'arabe standard

L'arabe est une langue chamito-sémitique ou afro-asiatique, constituée de plus de trois cents langages, dont certains ne sont plus d'usage. Elle doit son expansion à la propagation de l'islam et à la diffusion du Coran. En effet, l'implantation progressive de cette langue sur le territoire marocain s'est effectuée avec l'accentuation des conquêtes arabes, qui ont commencé vers la fin du XI^{ème} siècle. Considérée comme langue du sacré et comme instrument d'ascension sociale à l'époque, elle a été adoptée par les berbères qui commençaient à l'utiliser de plus en plus, « *par ce qu'il était plus distingué de parler la langue du conquérant* »³¹.

L'arabisation trouve son élan avec l'arrivée des Hilaliens (en arabe : بنو هلال) qui se sont installés dans le Maghreb et c'est à eux que l'on doit la pérennisation de l'usage de l'arabe au Maroc. Au fil du temps, cette langue devient une langue privilégiée par rapport à l'amazighe, grâce à la relation qu'elle entretient avec la religion islamique, BENZAKOUR (2000) explique à ce propos que :

« C'est en effet en arabe que fut révélé le Coran, livre saint des Musulmans. Cette spécificité historique a une double répercussion :

- *Don du Coran, l'arabe classique est sacralisé et acquiert un statut de langue.*
- *Le Coran lui sert de référence pour fixer sa norme. »*³²

³¹ QUITOUT M. (2007). *Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des origines à nos jours - L'amazighe, l'arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, Paris, L'Harmattan, p.30

³² BENZAKOUR, F., GAADI D., QUEFFELEC A. (2000). *Le français au Maroc*, Bruxelles, Duculot, p.67

Ce statut, qui puise sa légitimité et sa force du coran, confère à cette langue un avantage par rapport à l'amazighe qui, contrairement à l'arabe, ne présentait pas de norme, de référence ou de code d'usage standardisé auxquels on pouvait se référer.

L'arabe classique, ou langue du Coran, est une langue écrite réservée aux usages formels. Elle est la langue des écoles coraniques symbolisant l'identité arabo-musulmane. Cette langue a connu une modernisation comme l'explique YOUSSEF (1989) en expliquant qu'« *on parle actuellement dans les écoles et les médias d'arabe médian ou d'arabe moderne standard* »³³.

L'arabe standard constitue une variante moderne de la langue classique, elle est considérée comme langue de l'école. Au fil du temps, son usage est devenu de plus en plus fréquent dans les situations formelles et les médias. EL HIMER (1992) explique à ce propos que cette langue présente des spécificités lexicales, pour lui, c'est :

*« une forme récente de l'arabe dont le lexique est constitué de manière générale de l'arabe classique et de l'arabe marocain. Elle se caractérise par la négligence de la déclinaison »*³⁴.

En dépit de l'essor qu'a connu l'arabe standard, cette langue n'est la langue maternelle d'aucune communauté. De nos jours, elle est utilisée dans les situations de communication formelle, juridique, religieuse, etc. La diffusion de l'arabe standard incombe à l'Etat bar le biais de ses différentes institutions (ministères, écoles, médias, etc.)

2.1.2.2 L'arabe dialectal

L'arabe dialectal ou arabe vernaculaire est le résultat des brassages des différentes populations (berbères, africaines, etc.) et leur contact avec les parlers

³³ YOUSSEF, A., (1989). « Changements socioculturels et dynamique linguistique ». Langue et société au Maghreb : bilan et perspectives, Coll. Colloques et séminaires (p. 101-116). Rabat : Publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de Rabat.

³⁴ EL HIMER, M., (1992). Vers une définition du parler arabe marocain, in DIRASSAT, 6, faculté des Lettres et des Sciences Humaines, OKAB, A. Agadir. https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=303, Consulté le 02/ 02/2020.

provenant des conquêtes. Elle est également la résultante de la fragmentation de l'arabe qui a eu lieu au cours du VII^{ème} siècle. Au Maroc, excepté la population amazighophones, l'arabe dialectal (darija) est considérée comme langue maternelle d'un nombre considérable de marocains. Elle recourt à l'emprunt de beaucoup de mots, notamment au français et jouit d'une vitalité importante grâce à ses variétés régionales ou différents parlers (surtout sur le plan phonétique). Elle est majoritairement orale et considérée comme la langue de communication des situations informelles. Dans les situations formelles, elle est souvent accompagnée de l'arabe standard (les réunions administratives, à titre d'exemple). Elle est également omniprésente dans le domaine littéraire (le Melhoun, le théâtre etc.), dans la création artistique (la musique, le cinéma, etc.) et voire même dans le domaine journalistique, grâce à l'apparition de plusieurs journaux comme *Nichane*, *Khbar Bladna*, etc.

L'arabe vernaculaire est considérée comme une langue de l'authenticité, comme l'explique MOATASSIM :

« Apparenté de l'arabe classique, l'arabe dialectal est une variante au vrai sens du mot. Mais comme l'amazighe, il reste la langue de l'authenticité pour beaucoup de Marocains. »³⁵.

De nos jours, l'importance de la darija est au cœur des polémiques nationales et son introduction dans l'enseignement, au même titre que l'amazighe, constitue l'un des sujets les plus controversés.

3 Stratification des langues étrangères au Maroc

3.1 L'espagnol

La présence de la langue espagnole au Maroc est attestée depuis le début de la Reconquête d'*Al-Andalus* (l'Espagne) par l'armée chrétienne vers le XV^{ème} siècle et l'afflux important des réfugiés Sépharades puis Morisques. Au XIX^{ème} et XX^{ème}

³⁵ MOATASSIM, A., (1974). Le « Bilinguisme Sauvage : l'exemple maghrébin ». In *Education et développement. L'école et le Tiers-Monde*, Volume 15, Numéro 59, p.642

siècles, l'installation des espagnols au nord et au sud du Maroc, suite à l'instauration du protectorat, a donné une nouvelle impulsion à la langue espagnole. En effet, cette langue était considérée comme la langue officielle des institutions espagnoles sur le territoire marocain occupé. Depuis ce temps, les régions placées sous l'autorité ibérique gardent, jusqu'à nos jours, les traces de la colonisation espagnole, surtout au niveau de la communication orale.

L'usage de la langue espagnole a connu une régression considérable après l'indépendance, avec une petite nuance entre la région du Nord et celle du sud du pays. Cette régression est devenue de plus en plus nette avec la dispersion, sur le territoire chérifien, d'un enseignement uniformisé dans les deux langues arabe et français.

Actuellement, cette langue est omniprésente dans les présides de Ceuta et Melilla, toujours sous l'occupation espagnole. De plus, on constate, dans cette dernière décennie, un regain d'intérêt pour l'espagnole, surtout dans la région du nord. Cela est dû, d'une part, à sa proximité de l'Espagne et d'autre part, en raisons des investissements espagnoles offrant des offres d'emploi aux jeunes diplômés marocains maîtrisant parfaitement cette langue.

L'espagnole est également considérée comme langue d'enseignement dans les écoles de la Mission Culturelle. Il est enseigné au lycée marocain en tant que matière et occupe le statut de langue étrangère après l'anglais.

3.2 L'anglais

L'introduction de l'anglais au Maroc s'est opérée au cours de la deuxième guerre mondiale dans les bases militaires américaines. Cette langue, qui connaît un grand élan sur le plan international, n'est utilisée au Maroc ni en situation informelle, ni formelle. En effet, son utilisation demeure faible et réservée à certains cercles universitaires, comme l'université Al-akhawain et certaines écoles privées. Cette langue s'enseigne à partir du collège et son niveau de maîtrise auprès de la population marocaine laisse à désirer. Actuellement, on constate un regain d'intérêt pour

l'anglais, vu que plusieurs instituts privés de vocation internationale dispensent un enseignement dans cette langue.

3.3 Le français

Avec l'instauration du protectorat français au Maroc, l'administration coloniale a imposé le français (langue conquérante) comme langue officielle, langue élitaine et de la modernité. En effet, cette langue s'est identifiée comme langue seconde pour les arabes, les berbères et les juifs, mais comme langue maternelle pour la communauté française.

L'administration coloniale cherchait à former une « élite autochtone, imbue de la culture française et dont les privilèges resteront, après l'indépendance, viscéralement liés à la langue française malgré un attachement de principe à une politique d'arabisation. »³⁶

Il s'agit d'un enseignement de qualité destiné seulement aux européens, aux enfants de la bourgeoisie et aux fils de notables, dans le but de fidéliser une élite marocaine au protectorat. Quant à l'école marocaine, son rôle dans la diffusion de la langue française était restreint.

Après l'indépendance, le français a continué à occuper une place de choix dans le paysage linguistique marocain, même si son statut juridique a été révisé, puis rétrogradé au rang de langue étrangère. En effet, vu l'absence de cadres arabisants, le français continuait à monopoliser le domaine de l'économie, de l'administration, des médias et de la vie professionnelle.

Les années soixante-dix et les années quatre-vingt ont connu la montée d'une ferveur nationaliste, en faveur de l'arabisation complète du système éducatif et la formation des cadres purement marocains, afin de combler le vide produit par le départ des contractuels français. De ce fait, vers 1975, les matières scientifiques,

³⁶ CHAMI, M. (1987). *L'enseignement du français au Maroc, Diagnostique des difficultés et implications didactiques*, Casablanca, Edition Najah-El Jadida, p.191.

l'histoire et la géographie et la philosophie sont désormais enseignées en langue arabe au lycée marocain.

4 L'alternance codique ou le *code switching*

Au Maroc, le contact de plusieurs langues et de plusieurs variétés linguistiques a engendré une juxtaposition de deux ou de plusieurs codes linguistiques dans une même conversation, dans le but de se faire comprendre. Ce changement fonctionnel d'une langue à une autre au sein d'un même énoncé est appelé "alternance de codes" ou « code-switching ».

Le « code-switching » a été utilisé la première fois par le linguiste américain Haugen aux cours des années cinquante, puis repris par Blom et Gumperz (1972), Gumperz (1989) et par de nombreux chercheurs. Haugen explique que :

« L'alternance codique a lieu lorsqu'un bilingue introduit un mot non assimilé d'une autre langue dans son discours »³⁷.

En effet, d'autres linguistes américains, comme Uriel Weinreich (2010), se sont penchés sur les phénomènes qui accompagnent le contact des langues et les transferts qui s'opèrent entre les systèmes linguistiques. Weinreich parle d'énoncés "bilingues"³⁸ comme fruit du mélange de deux ou plusieurs langues auxquelles l'individu peut être confronté et qu'il utilise tour à tour dans son discours. Ainsi, il considère ce collage d'éléments lexicaux, appartenant à deux ou plusieurs systèmes linguistiques, comme relevant de l'inattention.

Le passage d'une langue à une autre avec les transferts d'éléments lexicaux, est appelé "mélange des langues" (de l'anglais : code mixing) ou alternance codique

³⁷ DAVID, E., H. (2002). "bilingualism, language contact and immigrant languages in the united states" a research report In Halime Banaz, p.65. URL : http://www.linse.uni-due.de/files/PDFin_Katalog/publikationen/ESEL/banaz_codeswitching.pdf, [consulté le 02/ 05/2020].

³⁸ Weinreich, U. (2010). I-XIV. In *Languages in Contact* (pp. I-XIV). Berlin, New York : De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110802177.fm>
URL : http://www.ifa.uni.wroc.pl/site_media/uploads/documents/publications/Languages%20in%20Contact%20vol.%25.pdf, [consulté le 22/ 06/2019].

(de l'anglais : code switching). L'objectif de ce mélange des langues reste toujours la production du sens.

Selon J. Gumperz (1989), l'alternance codique peut se définir comme « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage ou le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents.* »³⁹. Il explique également que cette opération s'effectue d'une manière automatique et ni soumise à aucune règle de mélange.

Dans une classe bilingue, Anemone Geiger-Jaillet (2005) parle d'une « *une situation de communication dans laquelle un locuteur utilise à l'intérieur d'une séquence, des unités plus ou moins longues (mots, phrases) dans une autre langue* »⁴⁰ pour désigner l'alternance codique.

Nous pouvons dire que l'alternance codique est le produit du contact de deux ou plusieurs langues sur le même territoire, c'est une conséquence directe du bilinguisme. Au Maroc, compte tenu de sa situation linguistique complexe, les langues qui y sont présentes s'interagissent constamment. Ceci dit, les interactions verbales des bilingues marocains sont fortement marquées par le phénomène de code switching. BOUKOUS (2005) parle de « *marché des langues* » et de compétition entre les langues qui implique l'existence d'interférences de type lexical.

5 Première conclusion

Ce second chapitre a tracé un bref aperçu historique des éléments ayant contribué à la configuration du paysage sociolinguistique marocain et l'impact des politiques linguistiques éducatives à l'égard des langues en présence au Maroc, notamment l'arabe, le berbère et le français. La cohabitation de plusieurs langues et variétés linguistiques au Maroc lui a attribué le statut d'État plurilingue. Le contact

³⁹ GUMPERZ, J. (1989). « *Sociolinguistique interactionnelle* », ed, Paris, Université de Réunion, 198 L'HARMATTAN, p.57.

⁴⁰ ANEMONE, G.-J. (2005). « L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré, in: *Glottopol N°6/2005* (Juillet) "Construction de compétences plurielles en situation de contact de langues et de cultures", 58-81, http://www.univ.rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_03_geiger.pdf, p.59, [Consulté le 22/06/2020].

de ces langues a engendré ce qu'on appelle l'alternance codique qui consiste à une juxtaposition de deux ou de plusieurs codes linguistiques dans une même conversation.

Les statuts et les rôles de chacune de ces langues dépendent bel et bien des usages de celles-ci, que ce soit en contexte scolaire ou en extrascolaire. La langue française, en dépit des retombées de l'histoire coloniale, occupe un statut privilégié comme étant la première langue étrangère. Cette langue de l'élite marocaine et d'ascension sociale continue jusqu'à aujourd'hui à monopoliser le domaine de l'économie, de l'administration, des médias, de l'enseignement supérieur scientifique et de la vie professionnelle.

L'arabisation de l'enseignement et l'unification du système éducatif marocain, comme symbole du recouvrement de l'indépendance, a eu des répercussions désastreuses qui continuent jusqu'à aujourd'hui. Pourtant, au cours même de ces années d'arabisation, le français a été toujours présent dans la scène médiatique, économique et sociopolitique marocaine. Le système éducatif marocain, en réaction à la situation désastreuse d'après l'indépendance, a subi une multitude de réformes, qui n'ont pas été toujours favorables, cela est dû, principalement, à l'instabilité sociopolitique et la décision non réfléchie de l'arabisation de certains cycles de l'enseignement. Cette dernière a eu des retombées négatives sur la continuité pédagogique entre le cycle d'enseignement secondaire et le supérieur, ou ce que Laila MASSOUDI désigne par "fracture linguistique". Le système éducatif actuel suit une logique de spécialisation progressive et accorde une place de choix à la maîtrise des langues étrangères, suivant de nouvelles approches et méthodes. Nous présentons dans le chapitre suivant les quelques spécificités de notre système éducatif ainsi que le statut de la langue française dans le paysage éducatif marocain.

Chapitre III : Place de la langue française dans les différentes structures du système éducatif marocain

Au même titre que ce qui le précède, le présent chapitre s'inscrit dans une logique de contextualisation. Il présente une brève description du système éducatif marocain, tout en essayant de montrer la place qu'occupe le français dans ledit système. Ainsi, nous essayerons d'examiner le changement statutaire de la langue française, à travers la dissection des textes officiels et l'explication du déphasage qui règne entre les différents cycles du système éducatif marocain quant à la langue d'enseignement. Nous ne prétendons pas faire une description détaillée du système éducatif marocain, mais nous apporterons quelques indices, qui nous semblent indispensables dans l'économie générale de notre travail de recherche et qui nous aideront dans la partie pratique de cette recherche.

1 L'enseignement/apprentissage du français au Maroc

Au Maroc, la nouvelle configuration pédagogique comprend, outre l'enseignement préscolaire, un enseignement primaire, collégial, secondaire et supérieur. Cette organisation est fondée suivant une logique de spécialisation progressive avec des tronc communs et des passerelles entre les différents niveaux. Cela dit que les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français doivent s'adapter à ce système et suivre un cheminement qui va de la simple initiation vers la recherche de perfectionnement et la maîtrise des ficelles de la langue.

1.1 Le cycle primaire

Après l'indépendance, en réaction aux injustices de l'école coloniale et pour retrouver l'identité nationale perdue, les responsables marocains se sont investis dans la quête d'un système éducatif égalitaire, national et purement marocain. En effet, cette quête s'est manifestée par une expansion de l'enseignement de l'arabe face à une vive volonté de supprimer le français du paysage scolaire marocain.

Certes, aux lendemains de l'indépendance, la langue française a perdu son statut de langue officielle. Néanmoins, comme une situation linguistique qui a persisté pendant un demi-siècle ne peut changer d'un jour au lendemain, cette langue a continué à jouir de certains privilèges par rapport aux autres langues. Quant à l'arabe, elle a récupéré, du moins sur le papier, ce qui lui revenait de droit et elle est identifiée comme étant la langue véhiculant l'action éducative. Ce regain d'intérêt est devenu plus marquant avec les revendications incessantes des partis politiques et leur ferveur nationaliste, se traduisant par l'usage de l'arabisation du système éducatif comme signe de patriotisme.

L'enseignement primaire a été le premier à subir le processus d'arabisation. Cela dit, l'enseignement en/de (la) langue française durant ce cycle a été le premier à en subir les répercussions. Cela se manifeste clairement à travers la réduction du volume horaire par rapport à l'arabe, comme l'explique certaines instructions officielles. En effet, à partir de la réforme de 1960, l'élève marocain apprenait uniquement la langue arabe au cours des deux premières années du primaire. Quant au français, enseigné à partir de la troisième année, son volume horaire était nettement réduit, à raison de 15 heures par semaine.

Aujourd'hui, le primaire marocain s'étale sur une durée de six ans et il est constitué de deux cycles :

« Le Premier Cycle de l'Ecole Primaire, d'une durée de deux années, a pour objectif principal la consolidation et l'extension des apprentissages du préscolaire, pour faire acquérir à tous les enfants marocains, arrivant à l'âge de huit ans, un socle commun et harmonieux d'instruction et de socialisation, les préparant à poursuivre, avec un maximum d'égalité des chances, leurs apprentissages aux niveaux d'enseignement ultérieur.

Le Second Cycle de l'École Primaire, d'une durée de quatre années, sera ouvert aux enfants issus du premier cycle de cette même école.»⁴¹

Le cycle primaire est une phase d'initiation à la langue (compétence communicative de base) et de prise de conscience progressive du fonctionnement de certains mécanismes de celle-ci. Le volume horaire qu'occupe l'enseignement du français à l'école primaire marocaine (six niveaux) est de huit heures par semaine sur un volume hebdomadaire de 30 heures, sachant que le français n'est enseigné qu'à partir de la troisième année (et à partir de la deuxième année avec la réforme de 1999). Le tableau⁴² suivant montre la plage horaire réservée au français et aux différentes disciplines à l'école primaire :

Tableau 1 : plage horaire réservée au français et aux différentes disciplines à l'école primaire

Matière/Niveau	1ère Année	3ème Année	5ème Année
	2ème Année	4ème Année	6ème Année
Éducation Islamique	4 h	3 h	3 h
Langue Arabe	11 h	6 h	6 h
Langue Française	-	8 h	8 h
Education Artistique et technique	2 h +2h 30	1 h +1h 30	-
Hist-Géo. Education Civique	-	-	1 h 30
Mathématiques	5 h	5 h	5 h
Education Physique	2 h	2 h	2 h
Activités Scientifiques	1 h 30	1 h 30	1 h 30
Recréation	2 h	2 h	2 h

1.2 Le collège

Le collège, se déroulant sur trois ans, est une phase intermédiaire entre le primaire et le lycée. Elle constitue, pour l'élève, une étape de préparation au second

⁴¹Site du Ministère de l'Education Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. [Consulté le 05/05/2019].

<https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/enseignement-presco-prim.aspx>.

⁴² Ibid.

cycle et une opportunité de choisir un métier, ainsi l'apprenant aura l'opportunité de choisir de poursuivre ses études, ou d'opter pour un enseignement professionnel. Cette phase de l'enseignement est caractérisée par l'introduction des matières scientifiques et sanctionnée par un brevet d'enseignement collégial, permettant à l'élève d'accéder au secondaire qualifiant (le lycée).

L'enseignement du français au collège vise : « *la consolidation et l'approfondissement des acquis ainsi que l'appréhension consciente du fonctionnement de la langue (grammaire, formes simples du discours, communication, etc.* »⁴³

Toutefois, la marocanisation des cadres pour le collège vers la fin des années soixante, l'arabisation des matières scientifiques et des mathématiques en 1986 a eu de grandes retombées sur l'enseignement de cette langue au collège. De ce fait, le volume horaire réservé au français a nettement diminué pour se limiter à 6 heures / semaine par rapport à 8 heures au primaire. De même, la plage horaire consacrée au français, pour les trois années du collège, est de l'ordre de 576 heures, soit 198 heures par an. Autrement dit, pour les trois niveaux du secondaire, le volume horaire reste le même.

1.3 Le lycée

La réforme du système éducatif marocain, lancée depuis 1999, a été recommandée par la charte nationale d'éducation et de formation. Cette réforme visait :

«la formation d'un citoyen autonome qui peut s'approprier des valeurs civiques et humaines universelles et qui est doté de compétences de

⁴³ Ministère de l'Education Nationale, (2009), *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat, p.7

communication susceptibles de faciliter son intégration dans le monde du travail»⁴⁴ .

Dans l'esprit de cette réforme, l'enseignement du français attendu au niveau du secondaire qualifiant vise «*une préparation efficiente à des études supérieures...et/ou pour une insertion aisée des jeunes dans le marché du travail et leur ancrage dans les valeurs universelles*»⁴⁵.

Rappelons que cet objectif est, toujours, loin d'être réalisé, malgré les efforts déployés et la bonne volonté des décideurs.

Le cycle secondaire qualifiant est une préparation de l'élève aux études supérieures, qui constituent à leur tour un passage, non obligé mais recommandé, pour une meilleure insertion au marché du travail et un ancrage dans les valeurs humaines universelles. Etant la dernière phase avant les études supérieures, le lycée se caractérise par rapport aux autres cycles de l'enseignement au Maroc par la spécialisation. C'est le moment, pour les élèves, de choisir une filière qui guidera l'orientation de leurs études à venir, alors que les phases précédentes n'étaient, en général, que des tronc communs.

Le lycée comporte une formation de trois ans. Au cours de la première année, les élèves suivent le même enseignement (un tronc commun). Les deux années restantes constituent le cycle du baccalauréat, qui comprend deux filières principales : la filière générale et la filière technique. La filière technique prépare les élèves au baccalauréat d'enseignement technologique et professionnel (BETP). Celle-ci vise à former des techniciens et des agents et les doter des compétences scientifiques nécessaires à l'exercice des fonctions intermédiaires dans différents domaines de production et de services. La filière générale englobe, quant à elle, des formations littéraires, scientifiques et économiques, qui visent à préparer l'élève aux

⁴⁴ Ministère de l'Education Nationale, (2007), *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat., p.2

⁴⁵ Ibid.

études supérieures. La plupart des étudiants inscrits dans la filière SVI/STU ont un baccalauréat scientifique, sciences expérimentales, ou sciences mathématiques.

Le français, à ce niveau d'enseignement, comme pour les deux autres niveaux primaire et collégial, est basé sur le concept de compétence comme pour les autres matières. Au secondaire, l'élève doit être capable de s'exprimer correctement, dans toutes les situations de communication. Il est appelé, durant ce cycle,

« à consolider ses acquis, à se perfectionner en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française »⁴⁶

Les objectifs restent les mêmes que ceux visés par la réforme, entre autres, la consolidation des compétences linguistiques et communicatives du lycéen. Pour ce faire, le programme a prévu onze modules, qui sont les mêmes pour toutes les sections (aussi bien littéraires que scientifiques ou techniques). Ces modules sont principalement les suivants :

- Langue orale et langue écrite,
- littérature : le conte et la nouvelle,
- l'essai littéraire,
- l'argumentation,
- la poésie,
- images et type de discours,
- le théâtre,
- œuvre intégrale,
- résumé et synthèse de textes,
- langue de spécialité,
- étude de texte.

⁴⁶ ibid. p.3

Il convient de noter qu'en fin de première année du baccalauréat, les élèves, toutes filières confondues, doivent passer un examen régional. Cet examen comprend, outre la langue française, d'autres matières de l'enseignement général. Or, force est de constater que la plage horaire réservée à la langue française, malgré son coefficient assez important (coefficient 4), demeure très réduite (entre 4 à 5 heures par semaine) par rapport à d'autres matières dont le coefficient ne dépasse guère deux.

Dans le secondaire qualifiant et en fonction des filières, la plage horaire réservée à l'enseignement du français pour les trois années d'études : tronc commun, première et deuxième années du baccalauréat se présente comme suit :

Tableau 2 : Plage horaire réservée à l'enseignement du français pour les trois années d'études : tronc commun, première et deuxième années du baccalauréat

Filière	Masse horaire
Lettres et sciences humaines	4 à 5 heures hebdomadaires
Sciences expérimentales	4 heures hebdomadaires
Sciences Mathématiques	4 heures hebdomadaires
Sciences Economiques	2 heures hebdomadaires ¹⁶
Enseignement Technique	4 heures hebdomadaires

Il est évident que le volume horaire des matières et leurs contenus varient suivant la filière choisie par l'élève. Ainsi, la plage horaire accordée à l'enseignement du français dépend de la formation et la filière choisie. De ce chef, dans les sections scientifique et littéraire, le français s'enseigne à raison de 4 à 5 heures par semaine. Cependant, à la section économique, le volume horaire accordé à l'enseignement du français ne dépasse guère 2 heures par semaine. Il convient de noter que, jusqu'à la dernière année du cycle de baccalauréat, l'élève marocain aura capitalisé une moyenne de 2000 heures de français.

Le cycle du baccalauréat est sanctionné par un diplôme autorisant l'accès aux études supérieures dans les différentes écoles et universités selon la moyenne et la mention obtenues.

2 Place et statut du français dans les textes officiels marocains

2.1 Les textes officiels portant sur le statut et l'enseignement du français : Entre instructions et orientations pédagogiques

En 1960, les concepteurs des instructions officielles, fortement influencés par la philosophie de l'arabisation, se sont rendu compte que la langue française ne devait plus être enseignée comme un instrument de culture, vu que l'arabe est devenue la langue officielle du pays. La nouvelle mission assignée au français est surtout d'ordre pratique :

« les leçons réservées à l'étude de la langue française se justifient désormais, non plus par des fins culturelles, mais par des raisons pratiques »⁴⁷

La langue française devrait servir, suivant cette conception, à lire et à comprendre un message écrit sans tenir compte de sa charge culturelle (la culture véhiculée par ce message). De ce fait, avec l'achèvement de l'arabisation de l'enseignement primaire, la matière de la civilisation française a été supprimée du programme et le français servait à enseigner uniquement les matières scientifiques et techniques au lycée et à l'université

Il fallait attendre la réforme de 1987 pour que les concepteurs des instructions officielles abordent, avec plus de précision, les questions relatives aux rôles de l'enseignement du français et celui de l'élève dans le processus d'enseignement / apprentissage du français. Ces instructions constituaient une nouvelle vision de l'enseignement/ apprentissage. Ce renouveau méthodologique cherche à favoriser l'autonomie de l'apprentissage et réserve une place de choix à la centration sur

⁴⁷ ZEROUALI M. (2000). Statut du français à l'école marocaine depuis les années 60 jusqu'à la réforme de 2000, [Consulté le 05/05/2019]. http://www.oujdacity.net/national-article-107877-fr/statut-du-francais-a-lecole-marocaine-depuis-les-annees-60-jusqua-la-reforme-de-2000.html#_ftnref30.

l'apprenant et sa participation active dans le déroulement des cours. Il rejette les fondements théoriques qui régnaient aux cours des années 60/70 et sur lesquels se basait l'enseignement des langues, à savoir le structuralisme en linguistique et le béhaviorisme en psychologie. La production de phrases dans le vide était donc dépassée, cédant la place à des énoncés plus contextualisés. Or, force est de constater que certaines activités portaient toujours la touche de l'approche structurale et son vif intérêt pour le montage des automatismes et la répétition. Le nouveau rôle de l'enseignant est, certes, de transmettre des connaissances aux élèves, mais aussi les doter d'un savoir-faire procédural leur permettant d'être plus « autonomes ».

Les instructions officielles de 1987 mettent en exergue l'objectif utilitaire et fonctionnel de l'enseignement du français. Ce dernier doit permettre l'accès aux différentes sources d'informations dans les domaines scientifiques et techniques, surtout au lycée. Ainsi, l'objectif est de rendre l'apprenant capable de comprendre, de lire et d'écrire dans les différentes situations qui se présentent à lui et où le français est indispensable.

La réforme de 1994 vient compléter les chantiers commencés en 1987. La configuration des manuels a changé et leur économie générale compte des unités didactiques avec des supports et des thèmes variés. Les activités contenues dans les unités didactiques suivent un ordre précis : lecture, langue, activités orales et expression écrite. Avec cette réforme, on parle plutôt de recommandations pédagogiques que d'instructions officielles. Certes, ces recommandations, à l'instar des textes précédent, continuent à cibler la dimension fonctionnelle de la langue française. Or, le lien entre enseignement/apprentissage de cette langue et le contenu des différentes disciplines scientifiques enseignées est de plus en plus mis en évidence, surtout au lycée.

En 2002, une autre réforme a vu le jour, suivie d'une autre version en 2007, en réponse au rapport alarmant de la banque mondiale sur le système éducatif marocain. Il s'agit d'une réforme globale qui touche le primaire, le collège, le lycée et

l'université. En effet, en 1999, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres (MENESRSFC) a créé une Commission Spéciale pour l'Éducation et la Formation (COSEF), à qui on a confié la mission d'élaborer une stratégie permettant de faire face aux problèmes d'enseignement, soulevés au cours des débats nationaux de la dernière décennie. Les travaux de cette commission ont abouti à ce qu'on appellera plus tard : la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF).

L'élaboration de cette charte avait comme objectif directeur de diagnostiquer les contraintes et les inadéquations, en vue de mettre en œuvre une stratégie efficace et efficiente pour y faire face. Cette réforme s'est manifestée également dans les textes officiels avec un accent mis sur le changement des conceptions antérieures : on ne parle plus d'instructions ou de recommandations, mais plutôt d'orientations pédagogiques. Le levier 9 de cette CNEF et dans l'optique de démocratiser l'enseignement du français, a donné lieu à des changements plus au moins profonds, notamment dans l'enseignement supérieur. L'une des modifications apportées par les dispositions de ce levier concerne l'introduction du module de « Langue et Communication » dans d'autres filières que celle d'études françaises. Ce module compte plusieurs éléments de modules, dont l'un est consacré à l'enseignement du français, afin de remédier au niveau des étudiants, considéré comme « insuffisant »

Les orientations pédagogiques de 2007 constituent une véritable rupture avec ce qui précède en matière de vision globale de l'enseignement en général et de l'enseignement du français au lycée en particulier, notamment avec le retour de l'œuvre littéraire dans les séquences didactiques. Nous présentons, dans ce qui suit, les particularités de cette réforme à travers les orientations pédagogiques générales destinées au cycle secondaire qualifiant.

2.1.1 Les orientations pédagogiques générales (OPG) au secondaire qualifiant

D'une part, les orientations pédagogiques générales insistent sur le concept de *séquence*, qui est définie comme étant un ensemble d'activités « *visant le développement des compétences. Celles-ci constituent une réponse aux besoins des élèves* »⁴⁸. Ce concept de *séquence* est une consécration des finalités de la réforme de l'enseignement du français qui se fonde sur la centration sur l'apprenant en le rendant acteur de son propre apprentissage : D'abord, les OPG insistent sur le concept d'autonomie, par la mise en œuvre d'une démarche qui requiert l'implication de l'apprenant et son investissement dans les cours, afin de construire son propre savoir. Ensuite, au niveau des objectifs, les besoins de l'apprenant constituent le guide de la pratique enseignante et déterminent les activités de la séquence didactique. Cette dernière « *s'inscrit dans un projet général et comporte une série articulée d'exercices collectifs et individuels d'observation, de manipulation et de production de textes. Elle suppose la délimitation d'objectifs d'apprentissage limités (...) est une articulation systématique des éléments enseignés* »⁴⁹.

Les OPG précisent également que les activités d'enseignement du français à mettre en œuvre dans une séquence sont : la lecture, l'activité orale, les travaux encadrés et enfin la production écrite. L'apprentissage doit être cohérent et progressif aboutissant à une évaluation. Cette dernière permettra à l'enseignant soit de prévoir des actions de soutien, soit de programmer une nouvelle séquence didactique.

D'autre part, l'œuvre intégrale "apparaît comme le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement"⁵⁰. Autrement dit, dans le secondaire qualifiant, les séquences didactiques relatives à l'œuvre intégrale constituent le cadre général pour la gestion de l'enseignement / apprentissage du

⁴⁸ Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale (2007). Les Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, Op.cit., p.7

⁴⁹ Dauz, cité par : SADIQUI, M. (2010). « Enseignement du FLE et œuvre intégrale romanesque : Cas du français dans le cycle secondaire qualifiant au Maroc. », *WebLettres : Dossiers et synthèses*, mis en ligne le 9 JANVIER 2010. URL : <https://www.weblettres.net/spip/spip.php?article1043>, [consulté le 29 juin 2020].

⁵⁰ Ministère de l'Éducation Nationale (2007), op.cit., p.7.

français. Considérées à la fois comme l'espace privilégié du traitement didactique des savoirs et comme la base de tout projet annuel, ces séquences doivent être aussi variées que les supports eux même et respectent constamment les principes de cohérence, de progression et de finalité.

Il convient de dire que les OPG insistent sur les principes de *cohérence* et de *progression* et prônent l'esprit d'initiative dans la gestion du cours de français, tout en excluant les activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées. Le professeur est davantage considéré comme un animateur, qui incite l'élève à réaliser un auto- apprentissage en faisant preuve de créativité et d'autonomie, clé de voûte de l'édifice scolaire.

2.1.2 Le cadre de référence de la langue française

Le cadre de référence définit les paramètres qui serviront de fondement à l'évaluation des acquis des élèves de la première année du cycle du baccalauréat, toutes sections confondues. Il constitue un document de référence qui permet de cibler les éléments essentiels et représentatifs à évaluer. Il permet aux académies de ficeler un instrument de mesure, qui traduit l'esprit des curricula, dans l'élaboration de l'examen normalisé régional et d'en assurer la constance et l'uniformité.

Ce cadre précise que l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant se fonde sur les concepts de compétence et de valeurs. Il vise l'acquisition d'une compétence de communication, aussi bien à l'oral comme qu'à l'écrit. Cet enseignement a pour objectif alors de développer, chez l'élève, les stratégies nécessaires à la compréhension d'œuvres littéraires et à la production de textes variés. Le français doit être, pour l'élève, une langue d'ouverture sur le monde et un moyen de communication indispensable, mais aussi un moyen pour structurer sa pensée. Pour atteindre ces objectifs, les programmes de français dans le cycle secondaire qualifiant, ciblent le développement du goût de la lecture et de la compétence rédactionnelle. La figure suivante montre la corrélation entre la langue,

la culture et les trois compétences : Lire des textes variés, Écrire des textes variés et Communiquer oralement.

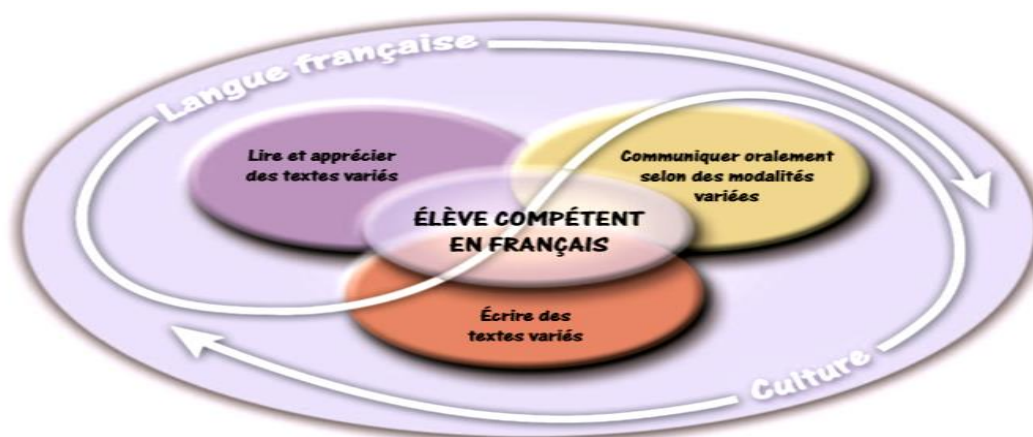


Figure 3⁵¹ : corrélation entre la langue, la culture et les trois compétences : Lire des textes variés, Écrire des textes variés et Communiquer oralement

L'évaluation des acquis de la première année du cycle du baccalauréat en langue française cible deux composantes importantes :

L'étude de texte : permet de vérifier la capacité de l'apprenant à comprendre, à analyser ce qu'il lit et en même temps à réagir aux œuvres qui lui sont proposées.

La production écrite : elle permet d'évaluer la capacité de l'apprenant à produire un texte dans une langue correcte. L'élève doit démontrer sa capacité à exprimer son point de vue et/ou à justifier ou soutenir une idée à l'aide d'arguments variés et pertinents.

2.1.3 Le français dans la vision stratégique de la réforme 2015 /2030

Durant la dernière décennie, le tsunami politique qui a secoué les régimes du monde arabe ainsi que la volonté royale à opérer un changement significatif dans les domaines législatif, social et politique ont accéléré la mise en œuvre d'une nouvelle constitution en 2011. La démocratisation de l'école fût l'une des préoccupations majeures de cette réforme constitutionnelle, ce qui a engendré une réflexion

⁵¹ Image capturé sur RÉCIT service national domaine des langues, [Consulté le 05/08/2019]. https://www.domainelangues.qc.ca/pfeq/ddl/fle/rc_2.htm.

profonde, en vue de repenser l'école et son rôle dans la société. La création du Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) s'inscrit donc dans cette perspective.

L'une des missions confiées au CSEFRS est de trouver les réponses adéquates aux questions de l'éducation et de tracer une nouvelle vision en vue de rendre l'école plus performante. Ainsi, la Vision stratégique 2015-2030 se présente comme une analyse critique du bilan de la Charte nationale de l'éducation et de la formation, mise en œuvre de 2000 à 2013, en réaction au rapport alarmant de la banque mondiale sur le système éducatif marocain.

Pour mettre à niveau le système éducatif marocain, la nouvelle vision devrait corriger les imperfections relatives à l'application des recommandations de ladite Charte. Les quatre principaux fondements de cette vision sont : équité, qualité, émancipation de l'individu et développement de la société, déclinés en 23 leviers et chaque levier en plusieurs dispositions qui guident cette nouvelle réforme. La «Vision stratégique de la réforme 2015-2030 préconise l'approche actionnelle⁵² dans les programmes d'enseignement. C'est une approche qui se centre sur l'apprenant et le considère comme acteur de son propre apprentissage. ».

En ce qui concerne les langues en général et le français en particulier, cette nouvelle vision leur accorde une importance capitale. Elles représentent, en tant que langues enseignées et langues d'enseignement, une condition sine qua non d'une formation de qualité. Or, force est de constater que cette nouvelle réforme recommande de déterminer clairement le statut de chacune des langues présentes à l'École.

⁵²Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2014). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*, Royaume du Maroc, Rabat. URL : http://www.men.gov.ma/Fr/Documents/Vision_strateg_CSEF16004fr.pdf, [consulté le 05/03/2019].

Pour le français, considéré comme langue d'ouverture, le CSEFRS propose de l'adopter comme langue d'enseignement au lycée à court terme et au collège à moyen terme, dans le cadre de la diversification des langues d'enseignement et l'alternance linguistique. Cette dernière consiste à alterner les langues d'enseignement pour certains contenus et module, ce qui va amener forcément à leur perfectionnement. Cette réforme cherche à faciliter l'accès aux études supérieures et à surmonter l'insécurité linguistique observée chez les élèves, vu que les matières scientifiques sont généralement dispensées en langue étrangère.

Quant à l'enseignement supérieur, depuis l'an 2000, il s'est engagé dans un processus de réforme au même titre que l'ensemble du système éducatif, à travers la révision des textes juridiques offrant plus d'autonomie aux universités sur les plans administratif, financier et pédagogique. L'adoption de la Loi 01-00 et l'application du système LMD suivant une organisation basée sur trois niveau, à savoir : licence (Bac+3), master (Bac+5) et doctorat (Bac+8) constitue l'une des avancées pédagogiques de ce processus de réforme.

Pour ce qui est de l'enseignement du français, des cours de remédiation linguistique ont été prescrits pour pallier les différents problèmes liés à la langue d'enseignement au supérieur, conformément aux dispositions de la charte nationale, qui stipule que :

« les universités et autres établissements d'enseignement supérieur introduiront, systématiquement, des cours de mise à niveau en langues étrangères et en langue arabe, associés à des modules scientifiques, technologiques ou culturels destinés à rendre fonctionnels les apprentissages linguistiques »⁵³.

⁵³ Royaume du Maroc, Commission Spéciale Éducation Formation. (1999). Charte Nationale d'Education et de Formation, op.cit.

Or, la mise en place de ces cours n'a pas, vraiment, donné satisfaction et les étudiants, inscrits dans les études supérieures scientifiques, continuent à manifester de sérieux problèmes linguistiques.

3 L'enseignement supérieur et formation professionnelle / professionnalisante au Maroc et la *fracture linguistique*

3.1 L'enseignement supérieur marocain

Avant l'arrivée du protectorat, l'enseignement supérieur marocain était centralisé à Fès, à la Karaouyine (Construite en 859). Cet établissement était le seul centre universitaire de l'époque et où on recevait des cours de *Fikh* (droits musulmans), d'*EL Bayan* (la rhétorique) de littérature, de linguistique, de philosophie, de mathématiques, etc. Cette Université était placée sous la responsabilité d'un *Cadi*, qui, « *Doté d'une autorité absolue indiscutable parce qu'il était perçu en vertu de sa science religieuse comme le garant de la sublime orthodoxie* »⁵⁴, jouissait d'un pouvoir absolu dans la désignation du staff pédagogique de l'université.

En plus de cette Université, considérée comme la plus ancienne dans le monde et encore en activité par l'UNESCO, Il existait une autre Université à Marrakech : *La Médersa Ben Youssef*. Cette *Medersa*, qui désigne école en langue arabe, fût l'une des grandes écoles coraniques ou Université théologique musulmane de son époque.

Avec l'arrivée du protectorat, l'enseignement Supérieur marocain a été modernisé et diversifié, par la création d'établissements nouveaux à partir de 1915, comme le montre le tableau suivant :

⁵⁴ BOULAHZEN A., (2002). *Sociologie de l'Education. Les systèmes éducatifs en France et au Maroc. Etude comparative*. Afrique- Orient, Casablanca, p.15

Tableau 3 : Établissements de l'enseignement supérieur créés au Maroc en période du protectorat⁵⁵

Etablissements de l'enseignement supérieur	Année de création
l'Institut des hautes écoles marocaines	1915
l'Institut Scientifique	1920
Centre des études juridiques	1921
Centre des hautes études supérieures scientifiques	1940
l'Ecole d'Agriculture de Meknès	1945
l'Ecole marocaine d'administration	1948

Aux lendemains de l'indépendance, l'enseignement supérieur marocain était toujours au stade embryonnaire. L'Etat marocain devait faire face à l'un des problèmes qui urgeaient à l'époque, celui de la pénurie des cadres dans le domaine de l'administration publique et de l'enseignement. C'est dans cette perspective que l'Université Mohamed V fût créée en 1957, suivie d'autres Universités sur le territoire chérifien.

Nous présentons, dans le tableau suivant, l'histoire de création des principales universités marocaine publiques et leur lieux d'implantation

Tableau 4 : Histoire des universités publiques marocaines⁵⁶

⁵⁵ UNESCO/IIIEP. (2012). Rapport de recherche sur « *Les réformes des systèmes de gouvernance dans l'enseignement supérieur au Maroc* ». In Pré-Conférence de l'IIPE Réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets. Dakar, p.9. URL : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/REFORMEGOUVERNANCEMAR0Cnov2012.pdf>, [Consulté le 05/08/2019].

⁵⁶ Rafiq, M. (2010). Voyage dans le système éducatif marocain depuis l'Université Quaraouyine jusqu'à l'ère du numérique : historique et rôle dans la civilisation. pp 313-320. Communication présentée à l'Académie des Sciences et Lettres de Montpellier, Séance du 22 novembre 2010, p.319. URL : https://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academie_edition/fichiers_conf/RAFIQ-2010.pdf, [Consulté le 09/09/2019].

Date de création	Nom de l'université	Ville
1957	Université Mohammed V Agdal	Rabat
1975	Université Sidi Mohammed Ben Abdellah	Fès
1975	Université Cadi Ayyad	Marrakech
1975	Université Hassan II Aïn Chock	Casablanca
1978	Université Mohammed Ier	Oujda
1989	Université Ibn Tofail	Kenitra
1989	Université Abdelmalek Essaadi	Tétouan
1990	Université Moulay Ismail	Meknès
1990	Université Ibnou Zohr	Agadir
1990	Université Chouaïb Doukkali	El Jadida
1992	Université Hassan II Mohammedia	Casablanca
1992	Université Mohammed V Souissi	Rabat
1997	Université Hassan Ier	Settat
2007	Université Sultan Moulay Slimane	Béni Mellal

Moderniser le pays et former les futurs cadres du Maroc, tels étaient les objectifs annoncés au cours de cette période. Cependant, les effectifs étaient en dessous des attentes, avec un nombre d'étudiants qui ne dépasse guère 3300 et d'enseignants aux alentours de 150, au terme de l'année universitaire 1959-1960⁵⁷. Cela s'explique par le grand nombre d'étudiants marocains qui préféraient poursuivre leurs études à l'étranger.

Parallèlement, un autre système plus autonome de formation des cadres voyait le jour, surtout dans le domaine d'ingénierie. Il résulte de ce développement bidirectionnel de la formation de cadres marocains deux systèmes tout à fait opposés, qui marquent la dualité de l'enseignement supérieur public marocain jusqu'à nos jours : le premier système comporte les établissements de formation des cadres ou encore appelés « Grandes Écoles », qui relevaient des ministères techniques comme

⁵⁷ UNESCO/IIEP. (2012), Op.cit.

l'agriculture, etc. Quant au second, il s'agit des formations universitaires placées sous la tutelle de l'Enseignement Supérieur.

Le premier système a échappé au processus de l'arabisation et à la massification. Il est persisté jusqu'à à présent et produit une élite à travers une formation reconnue à l'échelle internationale. Tandis que le second s'est scindé en deux formations : d'une part, les établissements à accès ouvert, dont l'accès est conditionné uniquement par l'obtention du baccalauréat, qui souffre de la massification et d'un nivèlement vers le bas, comme le témoignent les rapports officiels. D'autre part, les établissements à accès régulé qui exigent un concours d'accès et/ ou une présélection, comme c'est le cas des grandes écoles.

Parallèlement, pour faire face aux besoins incessants du marché de l'emploi et au problème de massification dans le secteur de l'enseignement supérieur et en vue de compléter l'offre de formation, l'Etat marocain a encouragé le développement de l'enseignement supérieur dans le secteur privé. Sous l'égide et l'encadrement de l'Etat, les établissements de l'enseignement supérieur privé ont connu une véritable prolifération sur l'ensemble du royaume chérifien.

L'enseignement supérieur marocain, s'est pleinement investi dans un processus de création de formations professionnalisantes aussi bien dans les établissements à accès ouvert (les licences professionnelles) que dans les établissements sélectifs : diplôme universitaire de technologie (DUT) livré par les Écoles Supérieures de Technologie (E.S.T) pour répondre aux besoins spécifiques du marché.

Aujourd'hui, le système d'enseignement supérieur au Maroc compte 12 universités publiques dont la présidence est basée dans huit régions du royaume et une multitude d'universités privées dont le nombre augmente rapidement. Les universités sont considérées comme des entités qui englobent plusieurs

établissements, à savoir les facultés, les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs, etc. Il convient de noter que nombre des établissements relevant de l'enseignement universitaire public s'élève à 145 établissements (61 établissements à accès ouvert et 84 établissements à accès limité). L'enseignement supérieur marocain compte également des établissements ne relevant pas des universités, régis par la loi 01-00, destinés à former des cadres dans les différents domaines comme le bâtiment, le paramédical, les télécommunications, etc.

3.2 Statut du français dans l'enseignement supérieur

Au Maroc, l'instabilité de la langue d'enseignement entre le primaire et l'enseignement supérieur constitue l'une des retombées des diverses politiques, qui se sont succédé dans le domaine de l'enseignement depuis l'indépendance. En effet, le réaménagement linguistique a touché principalement les cycles du primaire et du secondaire, notamment avec l'adoption, dans un premier temps, de l'arabe comme langue d'enseignement au primaire et le français au secondaire. Depuis 1987, l'arabe a été choisie comme langue d'enseignement dans le cycle secondaire. Pour ce qui est du français, il occupait le statut de discipline scolaire, enseigné à raison de quatre heures par semaine au lycée, au même titre que l'anglais. Cet enseignement portait sur des activités diverses comme la lecture de textes, la grammaire et les exercices, que ce soit à l'oral comme à l'écrite. D'autres activités relatives aux disciplines scientifiques ont été également proposées et centrées sur la pratique de la traduction, notamment en mathématique, en physique et en sciences naturelles.

Quant à l'Enseignement supérieur, la langue d'enseignement est restée inchangée jusqu'à nos jours, avec une prédominance du français dans l'enseignement supérieur scientifique. Les filières scientifiques et techniques sont enseignées en français dans les universités et les grandes écoles, exception faite pour la haute spécialisation scientifique, qui commence à faire l'apanage de l'anglais. De ce fait, l'Etat marocain, de plus en plus consciente de l'importance de la maîtrise des langues dans la réussite des étudiants, ayant choisi un parcours universitaire

scientifique, économique, ou technique, a opté pour l'introduction de l'enseignement de la langue française pour la première fois à l'université en 1989.

Cette première expérience concernait uniquement quelques formations élitaires à savoir l'École des Ingénieurs de Mohammedia et l'Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II. La mise en œuvre de cet enseignement a été réalisée en coopération avec les Instituts français au Maroc, afin

« de fournir à l'apprenant des outils linguistiques et méthodologiques (prises de notes en cours, prise de parole en public, lecture de documents scientifiques, rédaction de rapport de stage et de mémoire de fin d'études...) lui permettant d'acquérir des compétences afin de mieux suivre des cours de spécialité »⁵⁸.

Le cours dispensé était de type français fonctionnel (Niveau Seuil du Conseil de l'Europe). Quant aux facultés techniques et scientifiques, un autre modèle d'enseignement y est installé. Il repose sur des cours de français appelés *Techniques d'expression et de communication*. Ces cours concernent, en plus des activités standards de lecture et de lexique, des techniques dites de communication et d'expression favorisant la prise de parole dans différentes situations.

Au cours de la rentrée universitaire 2003-2004, l'enseignement du français à l'université marocaine a été systématisé dans le cadre du module de « Langue et Communication ». Ce module, s'étalant sur les trois années de Licence, comporte principalement deux éléments de module à savoir : les Techniques d'Expression et de Communication (TEC) et le cours de langue. Ce dernier a été prescrit dans l'optique de permettre aux étudiants des filières scientifiques et techniques un accès facile aux contenus de spécialité. L'objectif directeur du module de langue et communication était donc de développer chez l'étudiant marocain des compétences

⁵⁸ OUDRY, S. (2004). « L'enseignement du français dans le supérieur scientifique et technique : BILAN ET PERSPECTIVES », dans *Revue langues et littératures*, Vol XVIII, p. 29-36, p.30.

nécessaires pour réussir son cursus académique. À partir de l'année universitaire 2014/2015, ce module, désormais intitulé « Langue et Terminologie », est apparu sous une nouvelle version beaucoup plus orientée vers un apprentissage fonctionnel du français. Or, dans ces deux versions, l'approche didactique choisie n'a pas donné les résultats escomptés.

En somme, les étudiants primo-arrivants à l'université ou tout autre établissement de l'Enseignement supérieur se trouvent dans une situation un peu délicate. En effet, ces étudiants sont obligés de poursuivre leur cursus universitaire, d'une part, dans un environnement nouveau auquel ils ne sont pas bien préparés ; d'autre part, les cours sont dispensés dans langue qu'ils ne maîtrisent qu'approximativement. En effet, le français devient dans ce contexte une langue véhiculaire de savoirs, dans la mesure où les matières de spécialité sont enseignées en langue française, tout en étant aussi une langue enseignée pour elle-même. Il est important de noter que la réforme de 2003 suivie d'un plan d'urgence en 2009 ont bel et bien essayé de réviser la façon dont on enseigne la langue française à l'université, pour répondre aux besoins incessants des étudiants en matière de langue, surtout avec les statistiques alarmantes des taux d'échec dans les filières scientifiques et techniques. Toutefois, malgré les réformes entreprises et la bonne volonté des décideurs, la maîtrise de cette langue par les étudiants est tout de même en deçà des attentes.

3.3 Le français dans la formation des infirmiers et des techniciens de santé

Au Maroc, le français est considéré comme une langue du travail, elle est intimement liée aux secteurs économiques et représente à ce titre, un véritable moyen d'ascension sociale comme le précise EL HIMER, M (2000) :

« le français s'impose comme langue du marché de l'emploi. Il est le véhicule des secteurs économiques et l'instrument de la promotion sociale. »⁵⁹

⁵⁹ EL HIMER, M. (2000). « Alternance codique dans le discours des locuteurs slauois de souche [Maroc] », dans Dumont/Santodomingo, p. 253-290. URL : https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=303, consulté le 02/10/2019.

De ce fait, la maîtrise de ce medium linguistique constitue l'une des conditions sine qua non pour accéder au marché de l'emploi. En effet, La formation professionnelle est génétiquement et historiquement liée aux organisations du monde du travail et au marché de l'emploi. Elle repose sur une vision de l'apprentissage qui cherche à doter l'individu des savoir et savoir-faire (habiletés et compétences) nécessaires, lui permettant de pratiquer une activité professionnelle ou un métier.

Dans le secteur public, la formation aux métiers de la Santé est assurée par les différents Instituts Supérieurs de Formation aux Professions Infirmières et Techniques de Santé (ISPITS). Dans ce système de formation, la langue française est la langue véhiculaire des savoirs de spécialité, elle est à la fois une langue d'enseignement et une langue enseignée. Le descriptif de la demande d'accréditation (2013 et 2017) constitue le document de base pour la programmation et la progression des enseignements. Parmi les modules transversaux qui s'enseignent au cours de la première année, nous pouvons citer celui de Langues, Communication et Informatique. La composante "langue" de ce module repose sur l'acquisition du vocabulaire professionnel et de la grammaire ; la communication orale dans le domaine de la santé et des soins et la lecture et traduction d'articles professionnels et de fiches techniques ou procédures. Cela permettra à l'étudiant de familiariser avec le lexique spécialisé, très fréquent dans les cours disciplinaires.

4 Fracture linguistique

Il est évident que la maîtrise du français est indispensable pour l'optimisation de l'enseignement/apprentissage de la spécialité scientifique en langue française. Au Maroc, en arrivant à l'université ou tout autre établissement de l'enseignement supérieur, les étudiants vivent ce que Leila Messaoudi, didacticienne, Professeure de sociolinguistique à l'Université Ibn Tofaïl de Kénitra (Maroc) et directrice du laboratoire Langage et Société, appelle « Fracture linguistique ». Empruntée au domaine médical, cette expression métaphorique désigne la discontinuité au niveau des choix et des décisions pédagogiques relatifs à la langue d'enseignement des matières scientifiques entre le cycle secondaire et l'enseignement supérieur. En effet,

le français passe du statut d'une langue étrangère enseignée à celui de langue d'enseignement des disciplines scientifico-techniques. Dans ce sens, le français est considéré comme une langue véhiculaire de savoir dans des domaines d'études valorisés, tels que la pharmacie, la médecine, etc. Ces changements statutaires et méthodologiques semblent entraver la réussite de certains étudiants, dans la mesure où ils sont parachutés dans un nouvel environnement d'enseignement/ apprentissage, sans qu'ils y soient réellement préparés. Le Conseil supérieur de l'enseignement, dans son rapport annuel de 2008, corrobore ce constat, en expliquant que

« (...) les difficultés linguistiques constituent un handicap majeur aussi bien pour la réussite scolaire que pour l'insertion sociale et professionnelle. Ces Difficultés à l'écrit comme à l'oral Concernent autant la langue arabe que les langues étrangères. Elles Aggravent le cloisonnement entre savoirs, entre filières et entre débouchés, cloisonnement alimenté aussi par la dualité de la langue d'enseignement dans notre système éducatif, en particulier entre le Secondaire et le Supérieur. »⁶⁰

Le changement de la langue d'enseignement a créé une situation problématique au niveau de l'enseignement supérieur, ce qui a poussé les décideurs à entamer des débats afin de résoudre les dysfonctionnements observés, surtout qu'elle constitue l'une des priorités nationales, clairement définies dans les orientations royales du discours de 2013 :

« Le secteur de l'éducation est en butte à de multiples difficultés et problèmes, dus en particulier à l'adoption de programmes et de cursus qui ne sont pas en adéquation avec les exigences du marché du travail. Ces écueils sont imputables également aux dysfonctionnements consécutifs au changement de la langue d'enseignement dans les matières scientifiques. Ainsi, l'on passe de l'arabe, aux niveaux primaire et secondaire, à certaines langues étrangères dans les branches techniques et l'Enseignement supérieur. »⁶¹

⁶⁰ Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008), *Rapport Annuel*, Op.cit.

⁶¹Discours Royal. (20 août 2013), Royaume du Maroc, Rabat.

5 Deuxième conclusion

Pour conclure, l'enseignement supérieur marocain, d'après l'indépendance, a connu une évolution remarquable. Il compte des centaines d'établissements relevant des deux secteurs public et privé. L'enseignement universitaire marocain, tout comme les établissements de l'Enseignement supérieur ne relevant pas des universités, s'articule à travers le système LMD (Licence, Master, Doctorat) qui constitue l'aboutissement de la mise en pratique de la Charte nationale d'éducation et de formation. La réflexion entamée dans le cadre de cette Charte avait pour ambition de réduire le taux d'échec flagrant constaté au niveau de l'enseignement supérieur, notamment dans l'enseignement universitaire, ce qui a donné lieu à des mesures palliatives, comme la prescription des cours de remédiation linguistique au profit des nouveaux arrivant à l'université, conformément aux dispositions de ladite charte. La réforme de 2003 suivie d'un plan d'urgence en 2009 a tenté de revoir la manière dont on enseigne la langue française à l'université, surtout avec les statistiques alarmantes du taux d'échec dans les filières scientifiques et techniques, incriminant l'instabilité de la langue d'enseignement comme cause majeure de cet échec.

Notons que les problèmes de langue sont les premiers obstacles auxquels les étudiants nouvellement inscrits à l'enseignement supérieur doivent faire face. Ces étudiants sont dans l'incapacité de suivre leur cursus universitaire dans une langue qu'ils maîtrisent peu. La mise en place d'un module transversal pour l'enseignement du français intitulé « Langue et Communication » puis de « Langue et Terminologie » a concrétisé cette volonté politique à améliorer l'enseignement du français au niveau de l'enseignement supérieur et, par la suite, à réduire les écarts constatés. Or, dans les deux modules, l'approche didactique choisie n'a pas donné concrètement ses fruits.

Chapitre IV : Formation paramédicale au Maroc : de la logique professionnelle à la logique professionnalisante

Notre travail de recherche ambitionne de décrire l'enseignement du français dans la formation aux professions infirmière et technique de santé. Pour cela l'objectif de ce chapitre est de situer cette formation professionnalisante dans le contexte marocain, afin de de comprendre sa logique, son développement et sa structure. En effet, la réforme entreprise dans les années 90 et renforcée dans le programme du gouvernement 2012-2016, s'est concrétisée par la création d'une nouvelle structure de formation et l'installation du système LMD. La formation au sein des anciennes structures était beaucoup plus centrée sur la pédagogie par objectifs (PPO) et une logique professionnelle, tandis que les nouvelles prônent la centration sur l'apprenant et le développement des compétences. Pour cela, nous avons jugé utile de décrire cette transition et de voire les apports de cette nouvelle approche.

1 La formation professionnelle au Maroc

1.1 Définitions du mot formation/ formation professionnelle

Selon Fabre Michel, la « formation » est un mot qui désignait vers le *XIe siècle* :

« le processus naturel ou culturel par lequel les choses prennent formes, ainsi que les résultats de ce processus. Déjà les Grecs pensaient toute production naturelle ou technique comme l'union d'une matière et d'une forme, sous l'action d'un agent et en vue d'une fin. Le sens pédagogique n'apparaît, lui, qu'au début du siècle où il dénote : le cursus, le résultat, la qualification (qu'elle est votre formation ?) ; le système (la formation des instituteurs) ; le processus (la formation est un travail sur soi) ; la valeur (ceci n'est pas formateur !) »⁶².

⁶² FABRE, M. (1992). Qu'est-ce que la formation ? In: *Recherche & Formation*, N°12, Le mémoire professionnel. pp. 119-134. URL : https://www.persee.fr/docAsPDF/refor_0988-1824_1992_num_12_1_1115.pdf, consulté le 02/10/2019.

Le Dictionnaire de l'Académie française, dans sa 9ème édition, définit le mot « former » comme suit :

« Emprunté du latin formare, « donner une forme, façonner, instruire, régler ».»⁶³

D'après ces deux définitions, on note que le mot « formation » signifie à la fois un processus, les résultats d'un processus et/ou un système de qualification. Dans le contexte pédagogique, le mot "formation" sous-entend le processus par lequel on forme quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose.

Si nous ajoutons l'adjectif « professionnelle », qui désigne ce qui est relatif à l'exercice d'un métier ou d'une profession et ce qui lui appartient, nous pouvons définir la formation professionnelle comme étant : le processus par lequel un individu peut acquérir un savoir, un savoir-faire et des compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle ou un métier.

Dans le domaine du travail, Pierre LOUART explique que :

« Par la formation professionnelle, on désigne habituellement les moyens pédagogiques offerts aux salariés pour qu'ils développent leurs compétences au travail. Les actions proposées renforcent les aptitudes techniques et opérationnelles, elle enrichissent la personnalité en l'aidant à évoluer vers de nouveaux rôles »⁶⁴.

La formation professionnelle est donc un processus de développement et de reproduction des compétences, en vue de les investir dans un domaine d'action donné. Le développement desdites compétences requiert des ressources de type méthodologique, technique et d'actions diverses orientées vers la transmission et l'acquisition des connaissances.

⁶³ Le Dictionnaire de l'Académie française, 9ème édition. [Consulté le 22/10/2019]. <https://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/la-9e-edition>.

⁶⁴ LOUART, P. (1991), *Gestion des ressources humaines*, Paris, Eyrolles, p.130.

En somme, la formation professionnelle se fonde sur des objectifs pédagogiques beaucoup plus orientés vers la maîtrise des connaissances théoriques et procédurales que seule l'expérience peut transformer en compétences. Elle participe activement à la qualification des futurs/travailleurs et joue, à ce titre, un rôle essentiel dans la création des identités professionnelles.

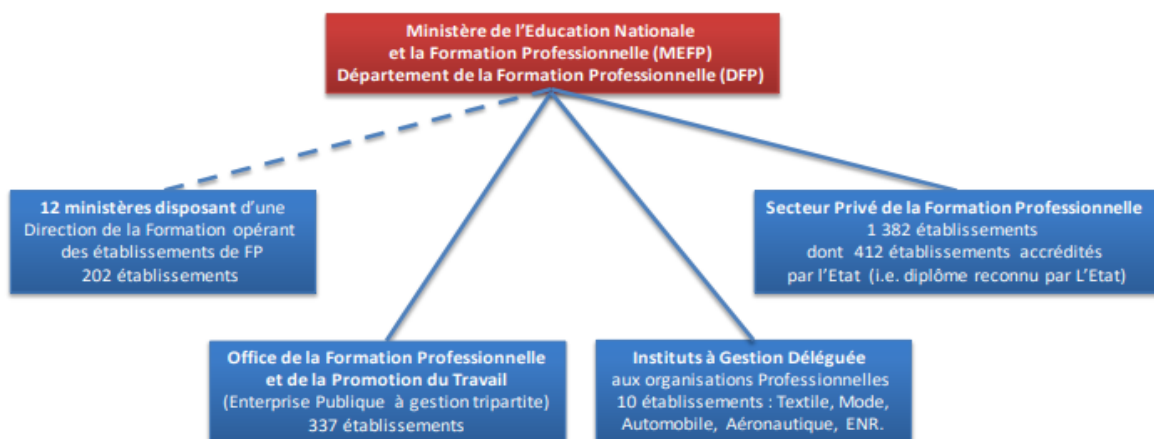
1.2 Les établissements publics de formation professionnelle

Au Maroc, en parlant de formation professionnelle, la première chose qui nous vient à l'esprit est le secteur privé, notamment l'office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT). En effet, la formation professionnelle incombe à l'Etat, qui cherche à mettre en place un système de formation permettant la qualification professionnelle en adéquation avec le marché de l'emploi et en concertation avec les secteurs concernés, à savoir les entreprises. Ces dernières sont les premières à en tirer profit, car la formation professionnelle permet à leurs employés de rester à jour et de devenir mieux performants dans la réalisation de leur travail, ce qui retentit positivement sur le rendement.

Il convient de noter qu'en 1995, la formation professionnelle et la formation des cadres a été l'apanage d'un département ministériel placé sous la tutelle du ministère de l'équipement. Elle ambitionnait de faire face aux besoins incessants du marché d'emploi et à la pénurie des cadres qualifiés. En raison de la création de nouveaux ministères et vu l'absence d'une vision politique claire, ce département a été rattaché, depuis sa création jusqu'à nos jours, à plusieurs ministères : ministère de la formation professionnelle, ministère de l'habitat, de l'emploi et de la formation professionnelle, ministère du développement social, de la solidarité, de l'emploi et de la formation professionnelle, ministère de l'emploi et des affaires sociales, ministère de l'emploi, de la formation professionnelle, des affaires sociales et de la solidarité, ministère de l'emploi et de la formation professionnelle et, enfin, ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, à partir de 2012.

Dans le domaine de la santé, l'Etat marocain a procédé, dans les années 90 du siècle passé, à la création de structures de formation sous la dénomination « Instituts de Formation aux Carrières de Santé (IFCS) ». L'article 1^{er} du décret n° 2-93-602 du 13 jourmada I 1414 (29 octobre 1993) portant sur la création de ces Instituts définit ces structures comme des établissements de formation des cadres relevant du ministère de la santé publique. Ces instituts ont été chargés de la formation initiale et de la formation continue des cadres paramédicaux, destinés à servir dans le secteur public ou privé, afin de répondre aux besoins incessants de la société marocaine en matière de soins et de services paramédicaux. De plus, ils sont amenés à participer activement au développement de la recherche relative aux activités paramédicales.

De nos jours, le secteur de la formation professionnelle a connu une évolution considérable, permettant ainsi aux jeunes une insertion plus rapide dans le marché de l'emploi. Dans cette perspective, L'Etat marocain a créé, de plus en plus, des centres de formation professionnelle dans toutes les régions du royaume, afin d'assurer la proximité. Ces centres sont créés dans le but de répondre aux besoins des secteurs les plus demandeurs de compétences et de garantir l'égal accès aux différentes formations pour tous les marocains. Ces formations sont sanctionnées par un diplôme de l'Etat permettant d'accéder au monde du travail. La figure suivante montre les différents intervenants dans la formation professionnelle au Maroc :



Sources : Stratégie nationale de la formation professionnelle (SNFP), ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle

Figure 4 : stratégie nationale de la formation professionnelle

Le décret n° 2.04.332 du 1^{er} février 2005 portant sur l'organisation d'un Secrétariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle fixe l'organisation et les missions de l'autorité gouvernementale chargée de la formation professionnelle (Département de la Formation Professionnelle). Il s'agit principalement de :

- l'élaboration et le développement de la politique gouvernementale en matière formation professionnelle ;
- l'exécution et l'analyse des stratégies relatives aux différents domaines concernés, exception faite de ceux qui relèvent de la Sûreté Nationale et de la Défense Nationale.

Cette autorité compte également sous sa responsabilité cinq instituts à gestion déléguée :

- L'Institut de Formation aux Métiers de l'Industrie Automobile de Casablanca.
- L'Institut de Formation aux Métiers de l'Industrie Automobile de Kenitra.
- L'Institut de Formation aux Métiers de l'Industrie Automobile de Tanger.
- L'Institut des Métiers de l'Aéronautique de Casablanca.
- Renault Tanger Med.
- En plus de l'Ecole Supérieure de Création et de Mode à Casablanca.

D'après le schéma, on note que la formation professionnelle est assurée par plusieurs opérateurs étatiques et privés à savoir : les Direction de la Formation relevant des différents ministères concernés, les instituts à gestion déléguée, l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT) et le secteur privé. Nous citons, à titre d'exemple, quelques établissements de formation professionnelle : Les établissements relevant des ministères de l'agriculture, du tourisme, de la pêche maritime, de l'énergie et des mines, etc. ; les instituts qui forment aux diplômes de techniciens et techniciens spécialisés et au Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ; et les établissements de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT).

L'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT), créé en 1974, est un service de l'Etat géré de manière autonome et

jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Il constitue un acteur stratégique de la formation professionnelle, placé sous la tutelle de l'autorité gouvernementale chargée de la formation professionnelle (Département de la Formation Professionnelle).

Les établissements de L'OFPPT notamment les ITA ou l'Institut de Technologie Appliquée et les ISTA Maroc (Institut Spécialisé de Technologie Appliquée) : l'ISTTC : Institut Spécialisé des Techniques de Textile et du Cuir, ISIM : Institut Spécialisé Industriel Mohammedia, etc. proposent des formations diplômantes dans leurs domaines de spécialisation : textile-habillement ; OFFSHORE ; administration, gestion et commerce ; paramédical, etc.

Les conditions d'accès à ces établissements varient selon le type de diplôme et ne se limitent pas uniquement aux bacheliers :

- Technicien Spécialisé : diplôme délivré par l'ISTA de niveau BAC +2 : accessible aux porteurs d'un baccalauréat ou d'un diplôme de technicien reconnu par l'Etat, avec une expérience professionnelle d'au moins 1 an.
- Technicien diplôme délivré par l'ITA : formation s'étalant sur deux ans équivalente d'un Baccalauréat professionnel, ouverte aux candidats ayant le niveau de la 2ème année du Baccalauréat ou porteurs d'un certificat de qualification professionnelle, reconnu par l'Etat et d'une expérience professionnelle d'au moins 1 an.
- Certificat de qualification professionnelle : formation d'une année accessible aux candidats âgés de 18 ans au minimum et ayant un niveau minimal qui correspond à la 3^{ème} année de l'enseignement secondaire collégial, ou porteurs d'un certificat de spécialisation reconnu par l'Etat et d'une expérience professionnelle d'au moins 1 an.

L'offre de formation de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail compte également des formations spécifiques : des formations à la création d'entreprise et des formations orientées vers les salariés et les demandeurs d'emploi : les formations en cours d'emploi (FCE).

Dans le domaine de la santé, la création des Instituts de Formation des Techniciens Ambulancier (IFTA), sous forme d'établissements publics placés sous la responsabilité de l'OFPPPT et la tutelle du ministère de la santé, vient couronner la contribution remarquable de cet Office à la création de l'emploi, par la diplomation de jeunes marocains capables d'assurer la prise en charge des personnes en détresse ou victimes d'accidents ainsi que de leur entourage, mais aussi de gérer des situations d'urgence dans le cadre de l'aide médicale urgente (SAMU).

1.3 Les établissements privés

Au même titre que les établissements du secteur public, le secteur privé compte des établissements et des centres de formation professionnelle pour les différentes activités socioéconomiques. Il essaie de répondre au mieux aux besoins du marché d'emploi, par le biais d'une formation spécialisée et qualifiante. L'offre de formation comprend les mêmes formations assurées par le secteur public et préparant aux diplômes de techniciens et de techniciens spécialisés dans les différents domaines socioéconomiques, comme celui des métiers de la santé à titre d'exemple. Mieux encore, l'Enseignement supérieur privé semble devancer le secteur public dans la formation des différents métiers de la santé. Dans ce sens, des universités privées ont été créées, notamment à Casablanca, pour former des médecins, des infirmiers, des sages-femmes, des techniciens de santé, etc. Il s'agit de l'Université Internationale Abulcasis des Sciences de la Santé et l'Université Mohammed VI des Sciences de la Santé, qui sont des établissements accrédités par l'Etat. L'enseignement dispensé dans ces établissements repose sur l'approche par compétences et s'articule suivant le système LMD. De ce chef, cet enseignement a universitarisé la formation aux métiers de la santé, contrairement au secteur public

où la formation fait toujours l'apanage des Etablissements de l'Enseignement Supérieur ne relevant pas des Universités (EESNU).

Pour ce qui est des autres établissements privés assurant la formation paramédicale, l'Etat marocain, dans le cadre d'une politique de contractualisation public / privé, a mis en place une feuille de route pour relancer le secteur privé vers une formation professionnelle paramédicale de qualité ainsi que des procédures de gestion (attribution, suivi, monitoring, etc.) et d'accréditation. De ce fait, les établissements privés de formation paramédicale doivent présenter un cahier de charges, en vue d'être approuvé par l'autorité compétente. Ainsi, l'ouverture et l'exploitation de ces établissements doivent faire l'objet d'une autorisation préalable délivrée par l'administration. Cette dernière, sur demande de ces établissements privés, peut procéder à la « Qualification » des différentes filières de formation existantes ou à leur accréditation. Autrement dit, l'administration veille à conformer les filières aux normes standardisées concernant le management, les locaux, les programmes, les méthodes pédagogiques, conformément aux dispositions de la loi 13.00 portant sur le statut de la formation professionnelle privée et ses textes d'application.

En somme, la formation privée aux métiers de la santé est assurée actuellement par des universités, écoles et instituts accrédités ou non par l'Etat. Ces établissements concourent à la diversification de l'offre relative aux soins (par des profils de sage-femme, kinésithérapeute, infirmier polyvalent, etc.), au même titre que les établissements de formation professionnelle du secteur public. Ces établissements sont contraints de respecter des normes en matière d'équipements, d'encadrement pédagogique, de méthodes et de programmes de formation fixés par l'autorité compétente.

1.4 La formation professionnelle vs formation professionnalisante

Rappelons que la formation professionnelle se fonde essentiellement sur des objectifs pédagogiques beaucoup plus orientés vers la maîtrise des connaissances théoriques et procédurales que seule l'expérience peut transformer en compétences.

Si le mot « formation » est polysémique et signifie à la fois un processus ainsi que les résultats d'un processus et/ou un système de qualification, il en est de même pour l'adjectif « professionnalisante ». Le sens de cet adjectif change en fonction du contexte de son usage. En effet, la professionnalisation est souvent utilisée par les acteurs sociaux dans le sens de constituer une profession. Elle trouve son originalité dans les travaux des sociologues américains fonctionnalistes, notamment ceux de PARSONS TALCOTT. Richard Wittorski essaie d'éclaircir les différentes acceptions du mot « professionnalisation » ; ainsi, celui-ci désigne :

« dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. »⁶⁵.

Il ajoute, en citant Paradeise, Catherine (2003) que :

« le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. »⁶⁶.

D'après ces acceptions, « la professionnalisation » est perçue comme l'ensemble des actions mises en œuvre par des individus pratiquant la même activité, animés par la volonté de s'unir formant un corps de profession et par l'intention de commercialiser une image de marque. C'est en effet un long processus de socialisation secondaire en réponse à des demandes sociales. De ce fait, la

⁶⁵ WITTORSKI, R. (2010). « La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 24 | 2010, pp 7-11. Mis en ligne le 11 juin 2015. URL : <http://journals.openedition.org/dse/879> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.879>, consulté le 22/12/2019.

⁶⁶ Ibid.

professionnalisation se présente comme la constitution d'une profession ou d'une identité professionnelle. Dans ce sens Hughes explique que :

*« les professions d'infirmière, de travailleur social, (...) sont de création récente. Elles figurent parmi les arts anciens qui sont devenus des professions. »*⁶⁷

La troisième acception de ce mot est en relation avec le contexte d'enseignement / apprentissage, où « professionnalisation » et « formation » ont presque le même sens, du fait qu'il s'agit du développement des compétences et des savoirs procéduraux, etc. Cela-dit, « parcours professionnalisant » et « professionnalisation » sont des mots souvent utilisés pour appuyer et donner de la valeur à une formation.

De ce fait, la professionnalisation trouve son sens et sa légitimité dans la notion même de profession, par distinction à l'idée du métier (Bourdoncle, 1991) qui renvoie, d'une manière générale, au monde de l'artisanat et des savoir-faire techniques mis en œuvre par imitation sans avoir recours à une formalisation ou théorisation. Par ailleurs, la profession, comme étant une quête sociale (Dubar & Tripied, 1998), requiert un apprentissage ciblé et de la réflexivité et fait appel à des savoirs multiples et rationnels. Dans cette distinction profession / métier, Bourdoncle (2000) présente la professionnalisation comme un processus dont les manifestations sont aussi multiples que les objets auxquels elle se rapporte :

- La professionnalisation comme processus par lequel une activité non rémunérée devient, d'abord, un métier ayant une certaine reconnaissance sociale, puis, une profession, théorisée, formalisée, enseignée dans une formation universitaire et jouissant d'un prestige que le métier ne possède pas.
- La professionnalisation d'un groupe exerçant l'activité vers un groupe professionnel ayant reconnaissance sociale et une certaine autonomie professionnelle, par le biais de la création d'un cadre professionnel (association,

⁶⁷ HUGHES, E.-C. (1996). « Le regard sociologique. Essais choisis », Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel CHAPOULIE, Éditions de l'EHESS, Paris, p.69.

ordre, etc.) et des codes régissant l'exercice de la profession (code déontologique).

- La professionnalisation des savoirs mis en jeu et qui consiste en un travail de théorisation/formalisation, de validation et de catégorisation de ces savoirs (selon les critères d'efficacité et de légitimité) et donnant lieu, par la suite, à leur universitarisation.
- La professionnalisation des personnes qui exercent une activité à travers un travail de construction d'une identité professionnelle, en réponse à cette quête de reconnaissance sociale, de développement et d'acquisition des compétences professionnelles en situation.
- La professionnalisation de la formation se traduisant par l'adéquation des dispositifs de formation aux exigences du monde du travail, c'est à dire, développer, chez les futurs professionnels, des compétences nécessaires à l'exercice d'une activité donnée.

En relation avec cette dernière acception, l'enseignement supérieur marocain, dans le cadre de l'ouverture de l'université marocaine sur son environnement socioéconomique, s'est pleinement investie dans un processus de professionnalisation de la formation universitaire, par la création et la mise en place des licences professionnelles, afin de répondre au mieux aux besoins réels du marché d'emploi. L'installation du système LMD à l'université et dans les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé (ISPITS) s'inscrit, également, dans cette vision de professionnalisation. En d'autres termes, la formation professionnelle et la logique de professionnalisation sont les deux faces d'une même pièce, vu qu'elles sont axées toutes les deux sur le développement des compétences, sur l'efficacité et l'efficience et sur la création des professions et des identités professionnelles. Ainsi, la professionnalisation des savoirs et de la formation paramédicale (Bourdoncle (2000)) en vue de leur universitarisation est un processus qui se fonde sur le développement des compétences nécessaires pour l'exercice des

différentes professions et techniques inhérentes aux domaines de la santé en adéquation avec les besoins de la société.

2 La formation paramédicale au Maroc : vers une universitarisation de la formation infirmière et aux carrières de Santé

2.1 Infirmier / profession infirmière

2.1.1 Infirmier

Dérivé du latin *infirmus* qui signifie faible par opposition à fort, le mot « infirmier » est apparu la première fois en 1398. L'infirmier désignait à la fois, l'infirmité, un état de maladie mais aussi un lieu, un refuge pour les plus démunis. L'infirmier représentait donc la personne qui s'occupait de ces réfugiés. Néanmoins, le mot ne commença à être utilisé pour désigner les femmes destinées, par profession, à soigner, qu'à partir de 1878 (Knibiehler, H.1984).

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit un infirmier comme une personne ayant suivi une formation de base aux soins infirmiers et qui est autorisée, dans son pays, à prodiguer des soins infirmiers dans tous les contextes pour la promotion de la santé, la prévention de la maladie, les soins et le rétablissement des personnes physiquement et mentalement atteintes.

C'est un professionnel de la santé qui se charge de soigner les patients et d'assurer leur confort, leur hygiène et leur bien-être. D'après Le Boterf, G. (2008) La compétence d'un professionnel se reconnaît à sa capacité à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles. Pour cela, il devra savoir combiner et mobiliser plusieurs compétences ou ressources. L'infirmier est donc une personne qui dispense des soins sur prescription médicale et en collaboration avec le médecin. Il peut travailler aussi bien au sein d'un hôpital, d'une clinique, d'une structure médicalisée ou à titre libéral. Cela dit, une diplomation s'avère obligatoire pour travailler en tant qu'infirmier.

2.1.2 La profession infirmière

Une profession est une quête sociale qui demande un apprentissage ciblé et de la réflexivité. Cela va sans dire qu'elle nécessite une formation de niveau supérieur, exigeant des compétences et une préparation spéciale. Une profession se distingue généralement des autres métiers par deux aspects. Dans un premier lieu, elle nécessite une formation prolongée et spécialisée (professionnalisation), au cours de laquelle la personne acquiert des connaissances indispensables pour l'exercice de son rôle. Dans un second lieu, elle est centrée sur la prestation de services dans un établissement ou une communauté donnée. La profession infirmière est l'expression d'une philosophie déterminée, et, comme toute profession, elle est guidée consciemment par des valeurs et des normes. Le concept-clé sur lequel repose l'activité infirmière est construit à partir de trois éléments : une vision de l'Homme, une vision de la santé, de la maladie et du sens du processus pathologique et une vision des soins infirmiers, par référence soit à une/ où des théories, soit à des modèles de soins infirmiers. Selon Josseline, J. dans *livre blanc inf.* 2004, cette activité comporte :

- l'analyse, l'organisation et la réalisation des soins infirmiers et leur évaluation ;
- la contribution au recueil de données cliniques et épidémiologiques et la participation à des actions de prévention, de dépistage, de formation et d'éducation à la santé.

Selon le conseil international des infirmières en 2000, les soins infirmiers constituent les soins prodigués, de manière autonome ou en collaboration, aux individus de tous âges, aux familles, aux groupes et aux communautés malades ou bien-portantes, quel que soit le cadre. Ils se centrent sur la promotion de la santé, la prévention de la maladie, ainsi que les soins dispensés aux personnes malades, handicapées et mourantes. Ils englobent également la défense, la promotion d'un environnement sain, la recherche et la participation à l'élaboration de la politique de

santé et à la gestion des systèmes de santé et des patients, ainsi que l'éducation à la santé.

2.2 Les Instituts de Formation aux Carrières de Santé (I.F.C.S)

Depuis leur création, la formation des infirmiers marocains a été l'apanage des Instituts de Formation aux Carrières de Santé (I.F.C.S). Il s'agit d'établissements publics qui se chargent de la formation des cadres paramédicaux destinés aux deux secteurs public et privé, comme le stipule le décret n 2-93-602 du 13 Joumada 1414 (29 octobre 1993), portant création des instituts de formation aux carrières de santé, notamment son article 33.

Outre la formation initiale, les IFCS assurent la formation continue du personnel relevant du ministère de la santé, des organisations publiques et privées. Ils contribuent également à la transmission du savoir, par le développement et la diffusion des recherches dans le domaine de la santé.

L'accès au premier cycle des instituts de formation aux carrières de santé a lieu par voie d'un concours, ouvert aux candidats titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent. 15% des postes ouverts sont dédiés aux candidats infirmiers auxiliaires (IA) du 2^{ème} et du 1^{er} grade, aux candidats adjoints de santé brevetés principaux (ASBP) et aux adjoints de santé brevetés (ASB). Ces candidats doivent présenter une justification de travail effectif dans les qualités précitées, aussi bien dans le secteur public que privé : de trois années pour les IA, quatre années pour les ASBP et huit années pour les ASB. Une circulaire ministérielle annuelle fixe les modalités d'admission et le quota réservé à chaque profil.

Quant à l'accès au 2^{ème} cycle des études paramédicales, il est ouvert, sur concours, aux candidats porteur d'un diplôme du premier cycle des études paramédicales ou diplôme équivalent, aux infirmiers diplômés d'Etat (IDE) du 2^{ème} grade et aux titulaires du diplôme d'adjoint de santé diplômé d'Etat (ASDE). Comme pour le premier cycle, les candidats doivent justifier une expérience professionnelle dans leur profil : trois années de travail effectif pour les deux premiers et, au

minimum, sept années d'exercice pour les ASDE. L'expérience professionnelle exigée porte sur les deux secteurs employeurs : public et privé

L'accès aux deux cycles de formation pour les candidats étrangers, dans le cadre des différentes conventions de coopération et d'échange signées à cet effet, se fait sur étude de dossier. Les candidats présentés par leur gouvernement, après accord de l'administration compétente, sont soumis aux mêmes conditions de diplôme que les candidats nationaux, avec un quota de 10% des places disponibles pour chaque cycle. Le déroulement des examens d'accès aux différents est fixé par l'arrêté du ministre de la santé N 1653-94 du 23 Hija 1414 (3 Juin 1994), tel qu'il a été modifié et complété.

L'enseignement dispensé dans les instituts de formation aux carrières de santé comprend en plus des cours théoriques, des travaux dirigés et des stages dans les deux cycles des études paramédicales :

Le premier cycle des études paramédicales se veut un cycle de formation de base, qui cherche à former des cadres qualifiés et spécialisés. Il peut comporter, selon sa capacité d'accueil, plusieurs sections :

- Infirmier polyvalent
- Sage-femme
- Technicien du laboratoire
- Technicien d'hygiène de milieu
- Infirmier en psychiatrie
- Technicien de radiologie
- Assistant social diététicien
- Infirmier en anesthésie et réanimation
- Kinésithérapeute, orthophoniste
- Préparateur en pharmacie
- Technicien de statistiques sanitaires, Kinésithérapeute, Orthoptiste

Le deuxième cycle des études paramédicales comprend deux sections :

- Section des surveillants des services de santé
- Section de l'enseignement paramédical.

La durée des études du deuxième cycle est fixée à deux ans.

Quant aux stages, dans les deux cycles de formation, ils se déroulent à temps plein ou à temps partiel dans les structures relevant du ministère de la santé, ou dans tout établissement jugé utile pour la formation des apprenants. Ils constituent une occasion privilégiée pour l'acquisition des aptitudes et des attitudes. Le terrain de stage constitue également une opportunité pour la confrontation des connaissances théoriques acquises et pratiques courantes, dans une perspective d'amélioration de cette dernière.

Au niveau du premier cycle des études paramédicales, le volume horaire consacré aux stages s'accroît progressivement de la première à la troisième année : il est de l'ordre de :

- 320 heures en première année ;
- 480 heures en deuxième année ;
- 1000 heures en troisième année.

Il convient de noter qu'en troisième année, les apprenants passent plus de temps en stage, en raison de l'achèvement de quelques cours théoriques, d'une part ; d'autre part, les apprenants doivent au maximum être sollicités à la prise d'initiative et la maîtrise des gestes professionnels dans les situations authentiques de travail, avant de finir leur cursus de formation. Les stagiaires sont encadrés par le personnel enseignant (les encadrants) et par le personnel administratif et soignant travaillant dans les lieux de stage. Ces stages font l'objet d'un compte-rendu ou rapport de stage rédigé par le stagiaire, mentionnant la réalisation ou non des objectifs relatifs à son stage. Ses objectifs sont énumérés dans un carnet de stage livré à chaque apprenant.

Les IFCS sont des établissements de formation des différentes sections relatives à la santé. Toutes les sections, susmentionnées, sont rangées dans la catégorie "d'infirmier", contrairement au statu quo où l'infirmier ne désigne qu'une filière parmi d'autres. Le technicien de radiologie a été considéré comme un Infirmier Diplômé d'Etat, section radiologie, tandis que de nos jours, la nouvelle appellation est celle de technicien de santé, option radiologie.

Pour conclure, le développement des compétences professionnelles, à travers une formation solide et qualifiante, constitue le pivot de la stratégie globale du Ministère de la santé, qui vise à développer qualitativement et qualitativement ses ressources humaines. En effet, les réformes entreprises dans le domaine de la formation infirmière, qui se continuent jusqu'à nos jours, s'inscrivent dans une vision globale de revalorisation des ressources humaines. Cette vision trouve sa légitimité et sa force dans les apports de la constitution de 2011 faisant de l'accès aux soins un droit fondamental, conformément aux engagements souscrits dans le cadre des conventions internationales en matière de santé et à la constitution de l'Organisation Internationale de la Santé (OMS). De surcroît, pour atteindre les Objectifs du Développement Durable (ODD) d'ici 2030, le ministère de la santé devrait fonder une approche à la fois quantitative et qualitative et mettre en œuvre les dispositions nécessaires pour l'adéquation, l'harmonisation et la qualification de la formation et de la recherche dans le domaine de la santé. Dans cette démarche, le ministère de la santé a opté pour l'accélération de la mise à niveau des anciennes structures de formation (IFCS), en créant d'autres plus modernes, pour faire face aux nouvelles problématiques sanitaires mondiales et à la nouvelle conjoncture socio-politique du pays. Les structures naissantes sont alors appelées : Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé.

3 De la logique professionnelle à la professionnalisation/ *universitarisation* de la formation aux carrières de santé au Maroc

Au Maroc, la formation du personnel infirmier, qui constitue une composante essentielle de la stratégie globale du développement des ressources humaines du

ministère de la santé, s'inscrit dans une vision globale cherchant à répondre, au mieux, aux besoins quantitatifs et qualitatifs en professionnels compétents et en mesure de prendre en charge efficacement la population en matière de santé. En effet, depuis l'indépendance, la formation des infirmiers marocains est en perpétuelle mutation. Dès la rentrée scolaire 2003 et le lancement du processus du système L.M.D par la formation du pool d'enseignants de maîtrise en sciences infirmières à l'Université de Montréal, les Instituts de Formation aux Carrières de Santé IFCS se sont investis dans une réforme des programmes qui datent de 1963.

La rénovation du diplôme infirmier est donc devenue une nécessité afin de mieux répondre aux besoins incessants de la population en matière de santé. La nouvelle réforme s'oriente vers une nouvelle certification professionnelle reposant sur un socle de compétences professionnelles et qui ambitionne la confection de nouveaux dispositifs pour la validation des acquis et de l'expérience. L'évolution de la société et de ses besoins exige alors l'acquisition et le développement, chez le personnel de santé, de nouvelles compétences, mais aussi des stratégies innovantes de communication, de coopération et de coordination pour plus d'efficacité. Depuis leur création, les Instituts de Formation aux Carrières de Santé IFCS marocains focalisaient leur formation sur les disciplines à enseigner suivant les théories de la pédagogie par objectifs. Pour cela, les résultats à atteindre, par professionnels de santé en formation, étaient donc repérables en termes de capacités. Quant à la nouvelle réforme, toujours en cours, elle repose sur une approche centrée sur l'acquisition des compétences requises pour l'exercice du métier d'infirmier ou de technicien de santé, dont l'arsenal pédagogique s'oriente vers la construction du savoir et le développement de la posture réflexive chez l'étudiant.

La création des Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé est le résultat du changement statutaire des IFCS vers celui des établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités (EESNU). Cela constitue une professionnalisation du métier d'infirmier, dont l'une de ses spécificités est de s'accomplir hors de l'université. Cette transformation ambitionne

de rendre le professionnel de santé capable d'assumer ses nouveaux rôles face aux problématiques évolutives imposées par les changements de la configuration épidémiologique et sanitaire dans le monde : la prévalence des maladies chroniques et l'allongement de la durée de vie, etc. Cette professionnalisation se caractérise par l'inscription de la formation des infirmiers dans le système LMD et le rapprochement avec l'université. C'est une professionnalisation des savoirs mis en jeu consistant en un travail de théorisation/formalisation, validation et catégorisation de ces savoirs, selon des critères d'efficacité et de légitimité. L'adoption de l'approche par les compétences (APC) dans le système de formation et la mise en œuvre des méthodes d'apprentissage qui en découlent donnent lieu à une professionnalisation des activités des professionnels de santé.

Sur le plan didactique, la naissance du courant méthodologique de l'APC a eu lieu en réaction à la pédagogie par objectifs (PPO). Cette dernière est critiquée aujourd'hui d'être restée trop longtemps confinée dans les limites de la formation classique, à caractère théorique. La nouvelle approche, quant à elle, conçoit le développement des apprentissages sur la base des compétences identifiées dans le milieu professionnel et prônant l'autonomisation et les apprentissages tout au long de la vie.

L'approche par compétences (APC) est associée à la professionnalisation. C'est un mode d'apprentissage essentiel de toute formation professionnelle : « *On parle de la culture de la compétence. Après l'honnête homme du 17e, l'homme citoyen de la fin du 18e, l'homme éduqué de la fin du 19e, l'homme compétent devient l'idéal de la fin du 20e.* »⁶⁸

Dans le domaine de la formation infirmière, l'esprit de la réforme entreprise dans le cadre de l'APC ambitionne d'identifier et de mettre en place des compétences pour une meilleure insertion socioprofessionnelle des étudiants. En effet, aujourd'hui, les étudiants infirmiers marocains, à l'instar de leurs homologues européens, réclament

⁶⁸ PALAZZESCHI Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation - Les évolutions contemporaines*. Paris : L'Harmattan, Vol. 2, p.532.

vivement le rapprochement avec l'université, afin de se construire une science infirmière et de développer un champ de connaissances qui lui sont propres. Certes l'installation du système LMD a offert l'opportunité aux lauréats de s'inscrire dans des formations de master et de doctorat à l'université. Toutefois, les revendications des infirmiers au niveau international et national se constituent en vue d'une vraie universitarisation de leur formation, comme elle existe en Outre-Atlantique.

Donner un caractère universitaire à une formation est, bel et bien, la définition que donne le dictionnaire Larousse au mot « universitarisation ». Le suffixe « isation » implique, en effet, un processus d'action selon lequel la formation infirmière doit être en adéquation avec les nouveaux rôles attribués au personnel de la santé dans la société et les besoins de cette dernière en matière de santé. L'étudiant infirmier pourrait donc accéder à des études de niveau universitaire et d'une reconnaissance d'un grade de licence. Cependant, cette universitarisation de la formation des infirmiers présuppose de professionnaliser leur parcours en les aidant à acquérir des savoir, des savoir-faire et des attitudes professionnelles en adéquation avec l'évolution des pratiques professionnelles dans le monde. Cela va leur permettre de répondre de manière optimale aux besoins croissants de la population en matière de soins préventifs et curatifs, mais aussi de développer des ressources permettant de gérer des situations de risque dans le respect total de la déontologie et de l'éthique professionnelle. Le profil de sortie attendu est alors celui d'un praticien responsable, autonome et réflexif sur ses manières d'agir en situation de travail.

Universitariser la formation signifie également des changements de conceptions et des mesures d'accompagnement, car il n'y a pas longtemps, la formation infirmière était considérée comme une formation à caractère professionnel non universitaire. Cette formation à laquelle on reproche d'être plus reproductrice que créatrice de savoirs, permettait, grâce à l'alternance cours théoriques / stages, d'inculquer à la fois les savoirs et valeurs professionnelles ainsi qu'une expérience pratique. Pour ce faire, les enseignements étaient exclusivement dispensés par des professionnels de santé ou des lauréats des écoles de cadres (comme c'était le cas au

Maroc). Nonobstant, la professionnalisation sollicite une méthodologie et une transmission de savoirs universitaires, d'où la nécessité de faire appel à des professeurs universitaires pour l'enseignement de certains savoirs, ce qui constitue une révolution de l'histoire de la pédagogie infirmière. De plus, il faut développer chez les étudiants une compétence langagière, vu l'importance du relationnel dans les métiers de l'humain. Elle est même considérée comme compétence professionnelle (L. Filliettaz, 2008).

L'installation du système LMD dans la formation paramédicale marocaine ambitionne de doter l'étudiant, en fin de cycle de licence, de la capacité de mise en œuvre des savoirs acquis au cours de ce cycle et d'entreprendre les actions adaptées en fonction de la situation, grâce aux atouts d'une nouvelle pédagogie (universitaire), fondée sur l'activité à la recherche et permettant non seulement la transmission, mais également la création de savoirs. D'une manière générale, la professionnalisation du diplôme infirmier a changé la conception même du savoir, quels savoirs enseigner ? et pour quelle raison ? Ce changement dans les conceptions implique, alors, la reconnaissance des savoirs académiques (théoriques et scientifiques) comme étant directement liés à la pratique et à la technique, mais aussi d'accorder une place de choix à la recherche, l'unique moyen d'améliorer la qualité de ces dernières. La mise en place de ce système constitue un aboutissement du désir des infirmiers d'accéder à une autre représentation grâce à la formation universitaire. Toutefois, la professionnalisation de la formation requiert une révision des contenus et un changement dans les modalités d'évaluation, en plus d'une restructuration administrative et organisationnelle des anciennes structures de formation. Nous présentons dans ce qui suit une brève description des ISPITS, en vue de les comparer à ces anciennes structures.

4 Les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé

La mise à niveau opérée au niveau des Instituts de Formation aux Carrières de Santé (IFCS) s'inscrit dans une réforme qui se fixe comme objectif l'alignement de

ces instituts à la loi n° 01-00 portant sur l'organisation de l'Enseignement supérieur. La création des Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé est donc le résultat du changement statutaire des IFCS vers celui des établissements de l'Enseignement Supérieur ne relevant pas des Universités (EESNU). Cette transformation s'est opérée, généralement, d'une manière très lente. En effet, en 2013, la formation comptait cinq filières, comportant chacune quatre options. À partir de l'année académique 2016-2017, deux autres options ont été injectée dans la filière soins infirmiers, qui compte désormais six options. Au cours de cette même période, le ministère de la santé a enclenché une révision des programmes de formation en vue de les aligner au Cahier des Normes Pédagogiques Nationales. De nos jours, plusieurs modifications ont été apportées à la formation et beaucoup de filières et d'options ont connu des changements significatifs.

Les objectifs assignés à ces nouveaux établissements s'inscrivent dans une réforme globale, qui ambitionne la formation de professionnels de santé qualifiés et compétents dans leurs domaines d'action, d'un niveau universitaire et la formation d'enseignants chercheurs en Sciences Infirmières de niveau doctoral. Cette réforme vise une formation moderne et professionnalisante fondée sur une approche qui privilégie le développement des compétences professionnelles, grâce à un Enseignement/Apprentissage théorique et pratique équilibré et responsabilisant, permettant ainsi l'ouverture des professionnels sur leur environnement académique et socio-professionnel.

4.1 Statut juridique et mission des Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé

En effet, Les ISPITS, comme tous les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités (EESNU), sont régis par la loi n 01-00 qui stipule dans son article 25 que

« Les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités et qui relèvent ou sont sous tutelle de différents départements ministériels ont pour missions principales :

- ✓ *la formation initiale et la formation continue notamment dans les domaines relatifs au secteur dont ils relèvent ;*
- ✓ *la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active ;*
- ✓ *la recherche scientifique et technologique et la diffusion de la connaissance liées à leurs domaines de formation.*
- ✓ *Ils participent avec les universités à l'effort national d'accueil et de formation des étudiants et à l'effort d'optimisation dans l'utilisation des infrastructures et pour la mobilisation des ressources d'encadrement disponibles. »⁶⁹*

Conformément aux dispositions de cette loi, les ISPITS assurent la recherche scientifique, technologique et la diffusion des connaissances liées à leur domaine de formation. Ils visent également à préparer les jeunes marocains et faciliter leur insertion dans la vie active, cela se concrétise à travers la préparation et la délivrance des diplômes nationaux organisés en trois cycles d'études (Cycle de la Licence professionnelle, Cycle de Master et Cycle du Doctorat). Outre le volet de la formation, les ISPITS peuvent, dans le cadre de partenariat avec les instituts similaires marocains ou étrangers, mener des études et livrer des expertises sur demande au profit d'une entité privé ou publique.

Les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé sont placés sous la tutelle de l'autorité gouvernementale chargée de la Santé. Ils assurent :

⁶⁹ Dahir n° 1-00-199 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, Royaume du Maroc. URL : https://adala.justice.gov.ma/production/html/Fr/698_26.htm, [Consulté le 22/12/2019].

« La formation de base ; la formation continue ; la recherche scientifique et technologique favorisant le développement de la profession infirmière et des techniques de santé ; le renouvellement des pratiques infirmières et techniques de santé ; l'organisation des services et des soins infirmiers ; la réalisation d'expertises liées aux domaines des professions infirmières et des techniques de santé. »⁷⁰

Selon le Règlement Intérieur des Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et des Techniques de Santé de 2015, les ISPITS participent également à *« l'effort d'intégration, de coordination et de rationalisation du système national de l'enseignement supérieur par la contribution au développement des complémentarités avec les établissements de l'enseignement supérieur ; à la mise en place de passerelles avec les établissements de l'enseignement supérieur public au niveau des cycles, filières et options ; à la réalisation et à la conduite de programmes communs en matière de formation et de recherche et à la promotion des synergies à travers l'émergence de centres ou pôles spécialisés. »⁷¹*

En somme, la modernisation des IFCS a été accompagnée par des changements opérés sur les plan juridique et pédagogique. En effet, sur le plan juridique, les premières manifestations de ce changement statutaire portent sur la révision du décret portant création des IFCS et le classement des ISPITS parmi les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités (EESNU). Quant au volet pédagogique, cette modernisation s'est concrétisée par l'élaboration du cahier des normes pédagogiques, du descriptif des filières et des options et la révision des curricula et des programmes par les concepteurs pédagogiques, en adéquation avec les normes pédagogiques du système LMD. Le nouveau statut exige,

⁷⁰ Direction des Ressources Humaines/Division de la Formation/ Service de la Formation de Base. (2015). *Règlement Intérieur des ISPITS*, Royaume du Maroc, Ministère de la santé, 25.p. URL : <https://drh.sante.gov.ma/PublicationDRH/Projet%20final%20-Version%20final%2020-6-15%20.pdf>, [consulté le 15/06/2020].

⁷¹ Ibid. p.3.

également, la présence d'enseignants de niveau universitaire : 39 enseignants chercheurs statutaires permanents sont actuellement en fonction dans les différents ISPITS du royaume chérifien.

4.2 Accessibilité

Excepté les options d'orthophonie, de psychomotricité et d'assistance sociale qui s'adressent, également, aux titulaires d'un baccalauréat en Lettres modernes, l'accès au cycle de licence pour les autres options de l'ISPITS requiert un baccalauréat scientifique. L'accès à l'ISPITS s'effectue en trois temps : la sélection sur dossier, l'épreuve écrite et le test d'aptitude. Une circulaire du ministre de la santé est publiée annuellement, fixant les modalités d'organisation, les conditions d'accès et l'effectif requis pour chaque filière.

L'accompagnement pédagogique des instituts et l'organisation des concours d'accès relèvent de la compétence de la Direction des Ressources Humaines du ministère de la santé

4.3 L'enseignement au sein des ISPITS

L'enseignement dispensé au sein des ISPITS repose sur l'approche par compétences et rassemble un ensemble de modules répartis par semestre. Ces modules comportent des cours théoriques et/ou des travaux pratiques et/ou des travaux dirigés, en classe comme sur les terrains de stage. L'enseignement est réparti suivant trois cycles, le cycle de la Licence professionnelle, le cycle du Master et le cycle de Doctorat. Les normes relatives aux modules, aux filières et aux régimes des études et des examens sont fixées et détaillées dans le Cahier des Normes Pédagogiques Nationales.

Le cycle de la Licence professionnelle comporte une ou plusieurs filières (selon la capacité d'accueil) constituées d'au moins une option dans les domaines des professions infirmières et des techniques de santé. Le tableau suivant présente les filières et options ouvertes au cycle de la Licence professionnelle :

Tableau 5 : les filières et options ouvertes au cycle de la Licence professionnelle à l'ISPITS de Fès

Filières	Options
Soins infirmiers	Infirmier polyvalent
	infirmier en santé mentale
	Infirmier en anesthésie réanimation
	Infirmier en soins d'urgence et soins intensifs
Sage-femme	Sage-femme
Techniques de santé	Laboratoire
	Santé et environnement
	Radiologie
	Diététique / Nutrition
	Préparateur en pharmacie

	Maintenance biomédicale
	Statistiques sanitaires
Rééducation & réhabilitation	Orthoprothésie
	Kinésithérapie/Physiothérapie
	Orthophonie
	Orthoptie
	Psychomotricité
Assistance Médico-sociale	Assistance social

En concertation avec la Commission Centrale de la Coordination et de la Formation, le Conseil d'Établissement de l'ISPITS peut, selon le besoin, ajouter de nouvelles filières ou options.

Au même titre que les IFCS, Les évaluations au niveau des ISPITS sont de type formatif et sommatif : Le contrôle continu se fait par le biais des évaluations, des exposés et des rapports. L'évaluation des aptitudes est réalisée grâce aux grilles d'évaluation de stage et au moyen des exercices pratiques en classe.

À la fin de chaque cycle, les étudiants doivent réaliser des travaux de recherche et les présenter individuellement ou en groupe devant un jury.

Le personnel de chaque institut comprend, outre le directeur et le personnel enseignant, deux directeurs adjoints, un secrétaire général et des directeurs des annexes en plus d'un personnel administratif et technique et d'un personnel de service et d'appui. L'équipe enseignante est constituée d'enseignants-chercheurs permanents, vacataires, mais aussi de fonctionnaires du ministère de la santé :

« Le personnel titulaire du Diplôme d'Etat du deuxième cycle des Etudes Paramédicales de la section Enseignement Paramédical des anciens Instituts de Formation aux Carrières de Santé ou des anciennes Ecoles des Cadres.

Le personnel justifiant de compétences techniques et pédagogiques dans les champs disciplinaires pour lesquels forme l'institut et titulaire de diplôme de premier cycle des IFCS ou d'autres diplômes au moins équivalents et ayant exercé en qualité de faisant fonction d'enseignant au sein des anciens IFCS avant la date de publication du décret de création des ISPITS.

*Le personnel justifiant de compétences techniques requises dans les champs disciplinaires pour lesquels forme l'institut».*⁷²

Il convient de noter que la langue française est considérée comme langue d'enseignement dans les trois cycles de formation. Les étudiants reçoivent une multitude de matières scientifiques et techniques en langue française, alors que leur cursus scientifique au secondaire qualifiant reposait sur un enseignement en langue arabe.

4.4 Description de la filière Technique de Santé

La filière Technique de Santé est constituée d'un ensemble d'enseignements et d'apprentissages couvrant les champs disciplinaires suivants :

⁷² ibid. p.22.

- Sciences biologiques
- Physiques et mathématiques
- Imagerie médicale
- Nutrition et diététique
- Maintenance biomédicale
- Techniques pharmaceutiques
- Santé et environnement

La filière Technique de Santé est composée de plusieurs options qui sont :

- Laboratoire
- Radiologie
- Préparateur en pharmacie
- Diététique et nutrition
- Santé et environnement
- Statistiques sanitaires

4.4.1 Les objectifs de formation : filière Technique de Santé

En fin de formation, les étudiants inscrits dans cette filière doivent être capables :

- d'identifier et d'apprécier les besoins des patients, des familles et de la communauté en matière de soins de santé, dans leur composante technique en fonction de l'option choisie ;
- de participer et d'appuyer le diagnostic des maladies ;
- de planifier, d'exécuter et d'évaluer les soins techniques que nécessite l'état de santé du patient, de la famille et de la communauté de son rôle propre ;
- de promouvoir la santé et l'environnement de l'individu, de la famille et de la communauté ;
- de participer à la recherche en santé et en techniques de santé ;
- d'assurer l'information, l'éducation et la communication en matière de santé en faveur des patients, des familles et de la population ;

- de participer à la planification, à l'exécution, à la supervision et à l'évaluation des activités et du programme de santé selon sa spécialité ;
- de prendre en charge l'individu, la famille et la communauté.

4.4.2 Les objectifs de formation de l'option radiologie

La formation doit permettre aux futurs manipulateurs d'imagerie médicale de :

- Assurer aux malades et aux consultants des examens radiologiques, avec ou sans préparation, complets dans des conditions optimales de position, d'exposition et d'enregistrement, répondants aux critères de réussite adéquats, accessibles à l'interprétation médicale et permettant l'orientation du diagnostic ;
- Préparer et participer aux protocoles thérapeutiques en radiothérapie, curiethérapie et radio-isotopes ;
- Eduquer la population en matière de santé notamment en radioprotection (protection contre les radiations ionisantes) ;
- Participer à l'organisation et à la gestion d'un service de radiologie ;
- Participer à son auto-formation et à l'encadrement des techniciens de radiologie et du personnel auxiliaire travaillant sous sa responsabilité.

Il convient de noter qu'il s'agit d'une formation reposant sur des connaissances issues de champs disciplinaires divers, à savoir la physique, la biologie, les sciences humaines et sociales, etc. elle vise à développer, chez les apprenants, des compétences de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cette formation se décline en modules variés, relatifs aux champs disciplinaires précités.

5 Cours de langue et de communication à l'institut Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès : Dissection des descriptifs des demandes d'accréditation

L'accréditation des filières est accordée pour une durée de cinq ans, renouvelable après évaluation de la filière et avis de la Commission Nationale de

Coordination de l'Enseignement Supérieur (CNaCES). L'examen du descriptif de la demande d'accréditation de 2013 de l'option radiologie, filière Techniques de Santé, permet de constater que le module de Langue, Communication et Informatique est un module transversal enseigné uniquement au premier semestre.

Il occupe un volume horaire de 80 heures réparti comme suit :

- 50 H pour Langue et Communication ;
- 30 H d'Informatique.

Quant au nouveau descriptif de 2017, Le volume du module Langue, Communication et Informatique a été réduit à 50 H, comme le montre la figure suivante :

Composante(s) du module	Volume horaire (VH)						
	Cours	TD	TP	Activités Pratiques (Travaux de terrain, Projets, Stages ...), Autres/préciser)	Travail personnel*	Evaluation des connaissances	VH global
1. Communication et Langues 2. Informatique (TIC)	20	14	12			4h	50
VH global du module	20	14	12			4h	50
% VH							100%

Figure 5⁷³ : Volume horaire du module Langues, Communication et Informatique

Dans les deux descriptifs susmentionnés, le cours de Langues et Communication devrait permettre aux apprenants de :

- Maîtriser les principaux concepts et connaître les différentes techniques de la communication ;
- Ecouter le patient/ client et son entourage sans porter de jugement ;
- S'exprimer et échanger en adaptant son niveau de langage dans le respect du patient/ client ;
- Expliquer les soins réalisés et les raisons d'un geste professionnel ;

⁷³ Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès (2017). *Demande d'accréditation de la Filière Techniques de Santé/ Option Radiologie*, Royaume du Maroc, Ministère de la santé, p.10.

- Adopter une démarche d'information et d'éducation thérapeutique dans le but de modifier des comportements inadéquats ;
- Adopter les règles et procédures de communication en milieu professionnel et au sein d'une équipe de travail ;
- Consolider les acquis en langue d'apprentissage et donner aux étudiants les outils nécessaires en vue d'une meilleure maîtrise de la langue ;
- Savoir trier, identifier, classer et ordonner les éléments, hiérarchiser des informations, les concentrer et enfin les structurer en vue d'être communiquées verbalement ou par écrit ;
- Savoir organiser ses idées de façon méthodique ;
- Savoir argumenter convaincre.

Le volume horaire consacré à ce module a été réduit presque de moitié. En effet, au moyen d'une plage horaire consacrée à la langue, qui nous semble insuffisante, cette formation prévoit des objectifs excessivement ambitieux. De surcroît, nous avons constaté que dans le nouveau descriptif de 2017 la langue constitue un chapitre et non pas un élément de module comme cela été le cas dans descriptif précédent. Nous pouvons citer le contenu de ce chapitre comme suit :

"Chapitre 4 : LANGUES

4.1 Vocabulaire professionnel et grammaire

4.2 Communication orale dans le domaine de la santé et des soins

4.3 Lecture et traduction d'articles professionnels et de fiches techniques ou procédures"

À première vue, ce constat nous a choqué et nous a poussé à creuser davantage pour comprendre les causes sous-jacentes. Les concepteurs de ce nouveau descriptif considèrent-ils les compétences langagières de leurs étudiants assez solides pour opérer de tels changements ? Comment un cours de lexique pourrait-il combler les lacunes et consolider les acquis en langue ? S'agit-il d'une vision réductrice de la langue en un simple vocabulaire ? Cette discordance entre les objectifs pédagogiques et leur déclinaison en termes de matières enseignées nous a poussé à mettre en lumière les pratiques enseignantes et les outils didactiques employés dans cet

élément de module, à travers une observation *in situ*, des entretiens semi directifs et des questionnaires (adressés aux étudiants et aux enseignants).

6 Troisième conclusion

En guise de conclusion, l'Enseignement Supérieur marocain s'articule autour du système LMD (Licence, Master, Doctorat) qui constitue l'aboutissement de la mise en pratique de la charte nationale d'éducation et de formation. Dans le but de réduire le taux d'échec flagrant constaté dans l'Enseignement Supérieur, notamment dans les filières scientifiques et techniques, des dispositions ont été mises en place, conformément aux recommandations de ladite charte, parmi lesquelles on cite la création des modules dédiés à la mise à niveau et à la remédiation linguistique. En effet, les problèmes des compétences langagières sont les premiers problèmes dont souffrent les étudiants nouvellement inscrits dans l'Enseignement supérieur. Ces étudiants sont dans l'incapacité de suivre leur cursus universitaire dans une langue qu'ils maîtrisent approximativement. La mise en place d'un module transversal pour l'enseignement du français intitulé « Langue et Communication », puis « Langue et Terminologie » ont concrétisé cette volonté politique à améliorer l'enseignement du français au niveau de l'Enseignement Supérieur et, par la suite, à réduire les écarts constatés.

Quant aux ISPITS, ce sont des établissements de l'Enseignement Supérieur ne relevant pas des universités. L'instauration du système LMD dans ces établissements, au-delà de la symbolique valorisante qui lui est attachée, constitue une occasion sans précédent pour les futurs techniciens de santé d'affirmer une identité dûment revendiquée et de développer un champ de connaissances et de pratiques qui leur sont propres. Or, la mise en place de cette réforme s'est opérée dans un délai relativement court à cause de la pression exercée par les infirmiers, revendiquant de plus en plus une reconnaissance sociale et une revalorisation salariale, par la validation de leur diplôme de bac plus trois, mais aussi la création d'un ordre des infirmiers. Cette mise en place « prématurée » de ce système a eu des répercussions néfastes sur l'ingénierie pédagogique. Le classement de cette

formation professionnelle dans le contexte de l'Enseignement supérieur exigerait, avant tout, une intention particulière à la langue d'enseignement pour aider les étudiants à développer des compétences langagières et à construire/produire des connaissances propres à leur domaine d'action. Or, nous constatons que le volume horaire consacré à l'enseignement du français a été réduit considérablement dans le nouveau descriptif, ce qui pourrait avoir des répercussions désastreuses sur la compréhension des cours disciplinaires par les étudiants et sur leur réussite scolaire. En effet, lorsque ces étudiants intègrent l'Enseignement Supérieur, ils vivent une véritable rupture avec leur vie de lycéens, qu'il s'agisse de savoirs à acquérir ou encore de langue servant à les véhiculer. Par ailleurs, dès la première année, ces étudiants confrontent à un monde nouveau qui leur impose des exigences nouvelles, tout à fait différentes de celles qu'ils ont connues durant leurs expériences scolaires antérieures et auxquelles ils ne sont pas bien préparés. Pour ces raisons, La première année devrait être vue comme une année de préparation et de remédiation pour rendre les enseignements plus efficaces. De surcroit, des remises à niveau, notamment en langue, doivent être mis en place pour combattre cette idée préconçue, selon laquelle les étudiants ayant réussi le concours d'accès ont suffisamment de niveau en langue. Toutefois, cette remise à niveau ne doit pas se focaliser seulement sur le volet linguistique mais elle doit également porter sur les volets méthodologiques, cognitifs et psychologiques, permettant ainsi à ces étudiants une meilleure adaptation au nouvel environnement d'enseignement/apprentissage.

Chapitre V : Le Français sur Objectif Spécifique

Notre population cible (étudiants inscrits à la première année Filière technique de Santé, option radiologie) se trouve dans un contexte de formation à caractère professionnalisant, qui cherche non seulement à faire acquérir des concepts, mais également des savoir-faire, des attitudes et des valeurs. Ainsi, l'accès à ces éléments nécessite une certaine maîtrise du français, sachant que ces étudiants reçoivent, tout au long de leur formation, une multitude de matières scientifiques et techniques enseignées uniquement en français. Cependant, il s'agit d'un français beaucoup plus spécialisé, vu que ces étudiants seront amenés à manipuler des informations savantes et à communiquer avec des spécialistes dans un domaine. Quel type de français doit-on donc envisager dans les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et des Techniques de Santé ? La réponse à cette question fera l'objet du présent chapitre, qui essayera de tracer l'évolution des principaux courants, ayant marqué la didactique du français non généraliste et de présenter les différentes dénominations qui en découlent (Français de spécialité, Français instrumental, Français fonctionnel, le Français sur Objectif Spécifique, etc.). Cela nous permettra de nous prononcer sur celle qui s'adapte le mieux à notre étude.

1 Autour des définitions FOS/ FLE

Au premier abord, le FOS se définit comme une branche du français langue étrangère FLE. Toutefois, cet enseignement présente la particularité de s'adresser à un public d'adultes non spécialistes en langue et formé par des non francophones. Ce public requiert une formation Ad hoc en langue française, en vue d'une insertion professionnelle. Cet enseignement se doit donc de répondre à une demande socioprofessionnelle urgente.

Si l'enseignement du français général consiste à développer, chez l'apprenant, une certaine maîtrise des usages quotidiens de la langue (la langue commune), en travaillant les quatre compétences de production/compréhension, de l'oral comme de

l'écrit, le FOS ne s'inscrit pas, nécessairement, dans cette démarche, dans la mesure où les quatre compétences ne sont pas toujours visées. C'est en fonction des besoins spécifiques des apprenants que les cours de FOS sont établis, étant donné que le monde du travail requiert des savoir-faire complexes débordant, parfois, ce qui est langagier vers d'autres besoins d'ordre socioprofessionnel et culturel.

La maîtrise de la langue n'est pas une fin en soi, elle

« constitue un médium pour réaliser des tâches propres à une sphère d'activité sociale »⁷⁴.

S'approprier ce médium linguistique est un objectif fonctionnel, qui permet d'agir dans des sphères d'activité bien déterminés.

1.1 Le français langue étrangère (FLE)

La définition la plus simple qu'on peut attribuer à la *langue étrangère* se fait par opposition à la *langue maternelle*, qui constitue la première langue de socialisation et des appropriations linguistiques (elle s'apprend de manière inconsciente). Pour cette raison, toute langue qui n'est pas langue maternelle est par définition langue étrangère, comme l'explique Jean-Pierre CUQ :

« Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère »⁷⁵

La notion de *langue étrangère* revêt un caractère beaucoup plus politique que didactique ; elle renvoie au statut qu'occupe une langue dans la politique linguistique d'un pays donné. Le statut de *langue étrangère* sous-entend la prise en charge de cette langue par le système éducatif. Autrement dit, son apprentissage

⁷⁴ RICHER, J.-J. (2008). « Le Français Sur Objectifs Spécifiques FOS : une didactique spécialisée » Université de Bourgogne, *Synergies*, n° 3, Chine, p. 15-30, p.24.

⁷⁵ CUQ, J.P., GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires, p.93.

est obligatoire, ce qui l'oppose à d'autres langues dont l'apprentissage reste facultatif ou choisi par les apprenants.

Cette notion a fait couler beaucoup d'encre dans différents champs disciplinaires auxquels elle se rapporte, notamment la psychologie, la sociologie et l'ethnologie, en raison de la culture étrangère qu'elle véhicule et de la problématique de l'identité. Nous nous abstenons d'étoffer les différentes définitions en rapport avec les différents champs disciplinaires précités, pour des raisons liées au cadrage théorique, explicité dans l'introduction de notre travail.

1.2 Genèse du Français sur Objectif Spécifique F.O.S

En France, depuis une quarantaine d'années, une réflexion s'est installée autour de la conception d'un cours de français destiné aux adultes (des non-natifs) désirant travailler dans un domaine d'action, qui requiert certaines compétences langagières. Au fil du temps, après plusieurs tentatives caractérisées chacune par une terminologie qui lui est propre (comme le français scientifique et technique (FST) et le français langue de spécialité (FLS)), l'émergence du Français sur Objectifs Spécifiques a constitué l'aboutissement de cette réflexion.

Inspirée de l'anglais *English for specific purposes* (ESP), la naissance de l'appellation « Français Sur Objectifs Spécifiques » a remplacé celle du « français de spécialité », comme le montre Cuq en disant que :

« *Le passage du terme français de spécialité, le plus ancien, à celui de français sur objectifs spécifiques, adopté à la fin des années 1980 et claqué sur le terme anglais English for specific purpose.* »⁷⁶

Les didacticiens considèrent le FOS comme une branche du Français Langue Etrangère (FLE). Jean-Pierre Cuq explique à ce sujet que :

⁷⁶ Ibid. p.110.

« Le Français sur Objectif Spécifique (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures »⁷⁷ .

Le FOS se présente alors comme une composante du FLE, vu qu'il s'agit principalement d'un enseignement du français pour des étrangers (des non-natifs), qui cherchent à améliorer leur niveau en langue. Or, force est de constater que l'objectif premier de cet apprentissage ne se résume pas dans la maîtrise de la langue pour elle-même, mais il cherche à rendre accessible l'information communiquée en cette langue dans un domaine professionnel donné, comme l'explique J.P. Cuq :

« Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques. »⁷⁸

Il s'agit d'une situation particulière d'enseignement/apprentissage du français et d'un enseignement délimité dans le temps, parfois d'une durée très courte. Il vise à développer, chez l'apprenant, des compétences langagières nécessaires pour l'accomplissement d'une activité professionnelle. Cet apprentissage, qui consiste en un travail ciblé sur les compétences langagières, cherche à doter l'apprenant d'un savoir-faire professionnel en français.

Autrement dit, le FOS vise à améliorer le niveau linguistique des apprenants. Pour cela, il cherche à développer des savoir-faire et des compétences

⁷⁷ Ibid., p.109.

⁷⁸ Ibid. pp.109-110.

méthodologiques relatifs à leur domaine d'action, donnant ainsi à leur parcours universitaire une dimension internationale.

L'émergence de certains domaines de spécialité, comme le français de la médecine, du tourisme, etc. et l'accentuation des demandes émanant le plus souvent d'organisations d'ordre professionnel, en vue d'améliorer les compétences en langue de leurs employés, ont conduit à un regain d'intérêt pour ce type d'enseignement /apprentissage.

1.3 Les caractéristiques et spécificités du FOS

Comme nous l'avons évoqué un peu plus haut, le FOS se définit comme un enseignement fonctionnel du français à des non natifs, qui cherchent à acquérir/développer des compétences linguistiques et sociolinguistiques, en relation avec leurs domaines d'action : médecine, économie, etc. Cela-dit, le FOS présente des spécificités et des caractéristiques qui lui sont propres, à savoir le type de public, les besoins, etc.

Selon Florence Mourlhon-Dallies⁷⁹, le FOS se définit

« Tout d'abord, par son public, ses préoccupations que par une méthodologie didactique qui lui est propre. Ceci dit, le FOS s'adresse à des «non spécialistes» en français, pour lesquels la langue est tout autant un passage obligé qu'un objectif en soi. »

Cette définition expose clairement la problématique principale du FOS, qui s'articule autour de certains aspects caractéristiques de ce type d'enseignement/apprentissage : le FOS s'adresse à un public déterminé appartenant au domaine universitaire ou professionnel, qui n'est pas en quête de spécialisation en langue. Il cherche, pourtant, à apprendre DU français (non pas le français) pour des raisons spécifiques et dans un temps limité. Ce contexte particulier

⁷⁹ MOURLHON-DALLIES, F. (2006). « Penser le français langue professionnelle », Le français dans le monde, n°346 de juillet. FIPF-Clé International, p.25-28.

d'enseignement/apprentissage de la langue et la spécificité de son public expliquent l'emploi de l'expression "objectifs spécifiques".

1.4 La démarche d'élaboration des programmes de FOS

Pour élaborer un programme dans une perspective de FOS, tout enseignant/concepteur doit suivre une démarche en cinq étapes :

- 1) l'identification de la demande de formation ;
- 2) l'analyse des besoins ;
- 3) la collecte de données ;
- 4) l'analyse des données ;
- 5) l'élaboration didactique.

1.4.1 L'identification de la demande de formation

Elle constitue la première étape de l'élaboration d'un programme de formation dans une perspective de FOS. Mangiante et Parpette⁸⁰ ont distingué deux sortes de demandes en FOS : la première est une demande pointue et précise qui émane, généralement, d'un organisme, d'une institution ou d'un gouvernement. Elle précise le public concerné par le programme de formation en partant d'une situation existante ou d'un projet en cours de réalisation. Ainsi, dans leur ouvrage *Le français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Mangiante et Parpette citent quelques exemples de demandes de formation venant d'organisations professionnelles dans des domaines comme le tourisme et l'hôtellerie, l'agriculture, etc. Toutefois, ces demandes ne proviennent pas nécessairement du monde professionnel, mais également d'étudiants non francophones, désirant continuer leurs études supérieures en France ou dans leurs pays d'origine, lorsque les études supérieures y sont dispensées en français.

⁸⁰ MANGIANTE, J.M., PARPETTE, Ch. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, France : Hachette, p.10

La deuxième demande, quant à elle, est une offre de formation sans demande. De nombreux instituts (institut français du Maroc à titre d'exemple) et centres de formation proposent des programmes de formation destinés à des publics étendus et très variés, afin de leur permettre d'accéder à un domaine de spécialité donné et d'y évoluer. Pour cela, ces formations se doivent de répondre à une demande sociale et non pas institutionnelle. Ainsi,

« La mise en place des cours n'est pas le résultat d'une demande, mais une sorte d'anticipation du centre de langue, dans le souci de diversifier son offre et donc ses clients. Ne sachant pas à l'avance quel sera exactement le profil du public intéressé, l'organisme se doit de proposer un programme pouvant convenir au plus grand nombre possible et visant non pas des métiers (infirmière, médecin, secrétaire médicale, par exemple), mais l'ensemble de la branche d'activité professionnelle (BAP), en l'occurrence celle de la médecine. Nous ne sommes pas plus dans une logique de la demande, mais bien dans une logique de l'offre qui conduit à travailler pour un public plus large, donc moins précisément identifié et à priori diversifié »⁸¹

Parfois, la demande de formation est une demande *Pro forma*, qui ne trace pas des objectifs clairement définis, surtout quand le demandeur n'est pas un spécialiste en didactique des langues. Il revient donc au concepteur de décoder la demande et d'explicitier la situation de départ, tout en prenant en compte les raisons/les causes implicites que dissimule une telle demande de formation. Pour ce faire, l'enseignant/le concepteur doit employer des outils pour décoder la demande et écartier toute ambiguïté. Parmi les moyens permettant de clarifier la demande, nous pouvons citer ceux de DENNERY .M sous forme du schéma suivant :

⁸¹ Ibid., p.13

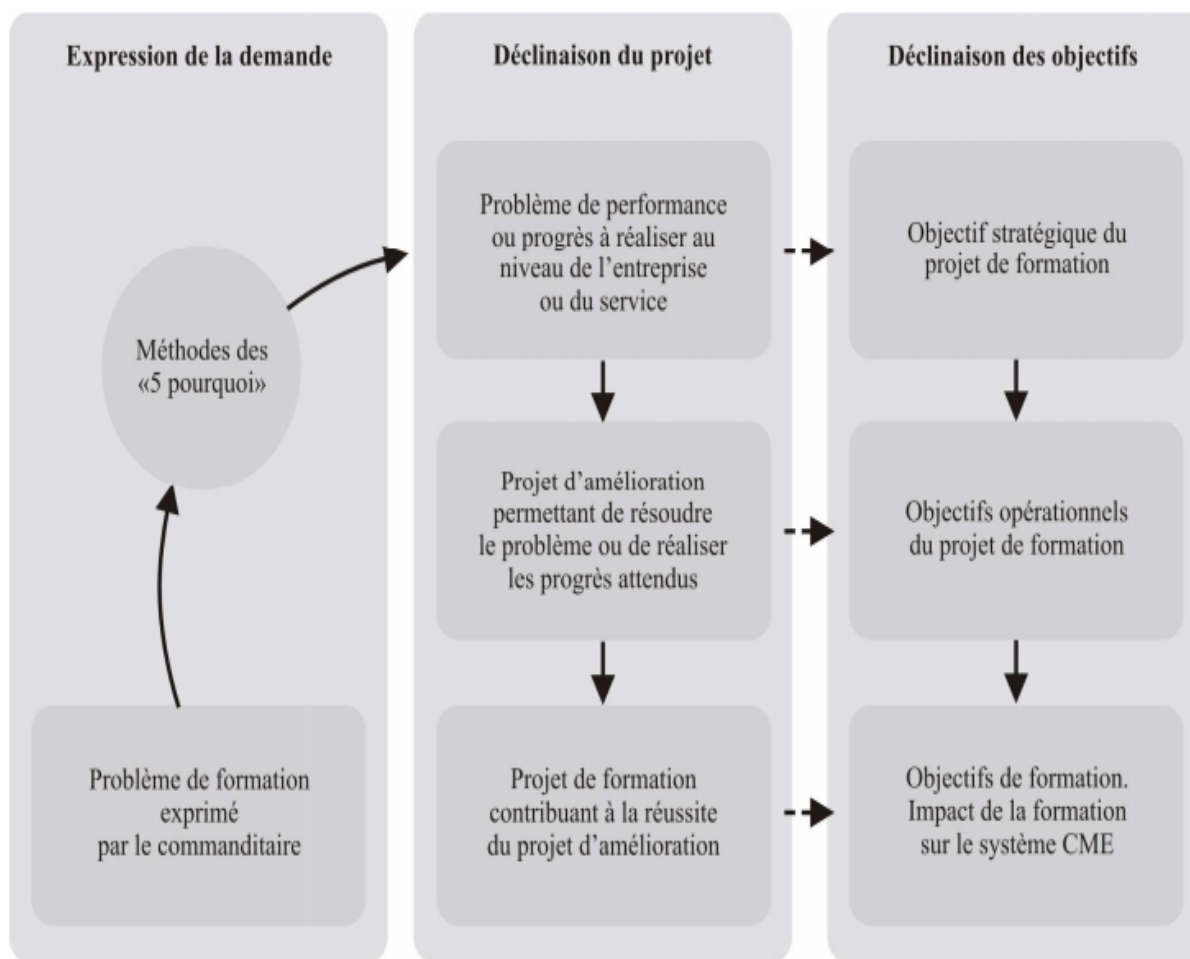


Figure 6 : Analyse d'une demande de formation⁸²

(Système C.M.E. : Compétence, Motivation, Environnement de travail)

Dans le cadre du Français Langue Professionnelle, Mourlhon Dallies (2008) explique quatre types de demande de formation :

- *Demande problème* : la demande est perçue comme une réponse à un problème à résoudre auprès de l'institution ;
- *Demande transfert* : qui consiste à adapter des personnes déjà professionnalisées à l'environnement du travail français ;
- *Demande récompense* : comme son nom l'indique, il s'agit d'une formation récompense destinée aux bons travailleurs, afin de les motiver ;

⁸² DENNERY, M., (1999). *Piloter un projet de formation : Du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*, PARIS : ESF Editeur, p.28.

- *Demande prétexte* : cette demande a une connotation péjorative, vu qu'elle sert de prétexte pour licencier des travailleurs, en raison de leur niveau jugé bas en langue ou de leur rendement.

1.4.2 L'analyse des besoins

L'analyse des besoins constitue la pierre angulaire de la mise en place d'un cours dans une perspective de FOS, comme l'explique Parpette en disant que :

« La première étape de mise en œuvre du programme de formation est ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse des besoins. Celle-ci consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations. Concrètement, le concepteur du programme de formation essaie de répondre le plus précisément possible aux questions suivantes : à quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? A quel sujet ? De quelle manière ? Que l'ira-t-il ? Qu'aurait-il à écrire ? »⁸³

D'après cette définition, l'analyse des besoins requiert un recensement des différentes situations communicationnelles auxquelles seront confrontés les apprenant. Ce faisant, les compétences langagières à travailler lors d'une formation de FOS seront bien définies.

1.4.2.1 La notion de besoin

La notion de besoin est une notion très mouvante. En français langue étrangère, elle a connu son apogée avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970. C'est une approche qui privilégie la centration sur l'apprenant, considéré comme co-auteur de son propre apprentissage. Ce renouveau (la centration sur l'apprenant) a déclenché une série de formulations, en perpétuelle évolution, autour de la notion de besoin : besoins des apprenants, besoins langagiers, besoins

⁸³ MANGIANTE, J-M, PARPETTE, CH. 2004, Op.cit., p.39.

psychologiques, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage, etc. L'émergence d'une panoplie de formulations autour de la notion de besoin montre, bel et bien, la complexité et la mouvance de cette notion. Dans l'enseignement/apprentissage des langues, elle est la résultante de l'ouverture de la Didactique des Langues sur différents champs disciplinaires

En effet, la notion de « besoin » est une notion polyvalente, qui présente plusieurs significations, selon le domaine dans lequel elle est employée. Dans le domaine de la psychologie, MASLOW a pu élaborer une taxinomie des besoins suivant une hiérarchisation pyramidale, appelée également pyramide de Maslow, dans laquelle il distingue cinq catégories de besoins : les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance (amour, amitié, famille...), les besoins d'estime et enfin les besoins d'auto-accomplissement et de réalisation de soi. Cette hiérarchisation prend la forme suivante :



Figure 7 : Pyramide de MASLOW⁸⁴

Dans son ouvrage *Motivation and Personality* publié en 1970, Abraham Maslow explique comment ces différents besoins peuvent constituer des forces qui

⁸⁴ Cette image a été capturée sur l'URL : <https://my-psychologie.com/2018/06/20/faut-il-oublier-la-pyramide-de-maslow/>.

agissent sur la personne, la motivent et l'orientent vers un objectif déterminé. Ces besoins sont considérés donc comme des manques ressentis d'ordre psychologique, physiologique, etc.

En didactique des langues, cette notion de « besoin » prend une acceptation particulière, étant donné qu'elle est associée à la composante "langue".

Généralement, cette notion est souvent utilisée au pluriel suivi d'adjectifs, comme "langagiers", "lexicaux", etc.

RICHTERICH définit cette notion de besoins comme étant :

« Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement »⁸⁵

Cette définition s'applique parfaitement au contexte du FOS où les individus se trouvent dans la nécessité d'apprendre une langue pour interagir avec leur environnement.

De son côté, le dictionnaire de didactique de français langue étrangère définit les besoins langagiers, d'une part, comme «*les attentes des apprenants*»⁸⁶ (ou besoins ressentis) ; d'autre part, comme les «*besoins objectifs (mesurés par une autre personne)*».⁸⁷

Outre cette dichotomie besoin ressenti/besoins objectif, RICHTERICH propose une classification plus étendue des besoins langagiers :

« Les besoins individuels/sociaux : c'est-à-dire les besoins en langue étrangère que ressent un individu à un moment donné pour communiquer en société ou dans un contexte professionnel.

⁸⁵ RICHTERICH R., (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, p.95.

⁸⁶ COSTE, D., GALLISSON, R., (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, HACHETTE, p.312.

⁸⁷ *ibid.*

Les besoins subjectifs/objectifs : les besoins subjectifs sont ressentis par l'apprenant ou l'acteur social lui-même, contrairement aux besoins objectifs qui sont déterminés par les enseignants.

Les besoins prévisibles/imprévisibles : ils renvoient aux besoins que l'on peut définir en fonction de la communication stable et maîtrisable, les besoins imprévisibles quant à eux sont difficiles à décrire en raison d'une communication inopinée.

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

Les besoins exprimés/inexprimés : les besoins exprimés constituent les besoins dont est conscient l'apprenant et dont il peut parfaitement en parler, alors que les besoins inexprimés restent inconnus pour l'apprenant et il n'arrive pas à les formuler »⁸⁸

Cette liste de besoins n'est pas exhaustive, d'autres besoins peuvent s'y ajouter en fonction de la situation de communication, comme le montre J-P Cuq⁸⁹ dans *le Dictionnaire de didactique du français*.

Dans un contexte de FOS, la notion de besoin renvoie à ce qui est indispensable à un individu cherchant à communiquer en langue étrangère, dans des situations qui lui sont propres. Ainsi, les lacunes en langue étrangère peuvent être comblées au cours d'un apprentissage ciblé, qui prend en considération les besoins exprimés et non exprimés pour communiquer correctement.

Les besoins langagiers connaissent des modifications tout au long du processus d'enseignement/apprentissage et en fonction du contexte. Ils constituent la

⁸⁸ RICHTERICH Cité par HAIDAR, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage : Université Ibn Tofail/ Université Rennes 2, 491 pages. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00725803/document>, consulté le 27/04/2020.

⁸⁹ CUQ, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International / ASDIFLE, p.35.

manifestation des relations qu'un individu entretient avec son environnement par le langage, comme le montre Richterich en citant Nuttin :

*si l'on admet que les besoins sont constitués par les relations requises entre l'individu et son environnement, le besoin langagier peut être considéré comme une manifestation de ces relations dont la particularité est qu'elles sont établies par le langage*⁹⁰.

L'identification de ces besoins se fait grâce à un questionnement permanent sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et son utilisation par une ou plusieurs personnes dans un environnement donné.

La notion de besoin est intimement liée au projet d'apprentissage. Pour cette raison, il doit être aussi clair et précis que possible, pour que les besoins soient faciles à répertorier.

1.4.2.2 Quelques modèles d'analyse des besoins langagiers

a) Le modèle de Munby

Depuis l'apparition de l'*analyse des besoins* par Michael West dans un rapport publié en 1926, cette notion a suscité beaucoup de discussions et de polémiques, donnant naissance à plusieurs modèles d'analyse, à savoir : le modèle de Munby, le modèle centré sur l'apprentissage, le modèle centré sur l'apprenant et le modèle centré sur la tâches, etc.

En 1978, le modèle de Munby était considéré comme l'outil de premier recours dans une étude de linguistique appliquée. Ce modèle, qui est centré sur l'analyse de la situation cible, a permis de lister efficacement les besoins langagiers dans le contexte de l'Anglais de Spécialité. La publication de son ouvrage intitulé *Communicative Syllabus Design* concrétise une volonté de se centrer sur l'apprenant

⁹⁰RICHTERICH, R., (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, op.cit., p.92.

dans l'analyse des besoins langagiers. Autrement dit, le recueil des données se fait par l'apprenant et non pas sur lui, ce qui a engendré des critiques acerbes de la part des chercheurs comme Michael West en 1994.

Le modèle de Munby a connu son essor dans la compétence communicative, grâce à l'introduction de «*l'opérateur des besoins communicatifs*»⁹¹, qui compte neuf catégories permettant la description détaillée des besoins de communication, selon des variables socioculturelles et stylistiques. Ceci a permis de lister efficacement les compétences langagières requises dans une situation cible.

b) Le modèle de Richterich et Chancerel

Il convient de noter que R. Richterich a développé un modèle d'analyse en 1972, intitulé "*A model for the definition of language needs of adults learning a modern language*", qui prend en considération la dimension socioprofessionnelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue, puis un deuxième modèle en 1978, en collaboration avec Chancerel J.-L pour "*l'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*". En effet, la nécessité d'analyser les besoins subjectifs des apprenants a été le point de départ des travaux de Richterich et Chancerel en 1980, en réaction au modèle d'analyse de Munby (1978). La différence entre leur modèle et celui de Munby porte essentiellement sur la position des apprenants, la flexibilité et le temps imparti au processus de l'analyse. Il s'agit d'un modèle qui s'adapte aux circonstances propres de l'apprenant et qui lui accorde une place centrale (entouré bien sûr de la société et de la culture), car selon Richterich et Chancerel, *tout part de l'apprenant et revient à ce dernier*. Si Munby (1978) cherche à établir un profil de sortie des apprenants, c'est-à-dire ce qu'ils sont censés faire en fin d'apprentissage, Richterich et Chancerel préconisent un processus

⁹¹ Mumby (1978). Communication Needs Processor, cité par MAHDAVI, Z. (2016). *Analyse des besoins langagiers d'assistants d'enseignement internationaux poursuivant des études supérieures en sciences et en génie et des implications en découlant pour l'évaluation de leurs compétences langagières : une étude de cas*, Thèse de Doctorat : Université Laval Canada. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27139/1/32747.pdf>, consultée le 27/11/2019.

d'accompagnement, qui consiste à identifier ce que ces apprenants sont censés faire avant et pendant l'apprentissage.

c) Modèle de Hutchinson et Waters

En 1987, Hutchinson et Waters ont conçu un modèle unique qui se démarque des deux modèles précédents. Ce modèle est centré sur les apprentissages pour analyser des besoins dans le domaine de l'Anglais de spécialité (ESP). Ce renouvellement méthodologique est la résultante d'une analyse critique des deux modèles (de Munby et Richterich et Chancerel), accusés d'avoir fondé leurs analyses sur les besoins langagiers, sans tenir compte de la façon dont les apprenants apprennent.

Hutchinson et Waters distinguent deux approches : la première approche, dite basée sur la « situation cible », consiste en un apprentissage déterminé par l'apprenant lui-même. Quant à la seconde, basée sur l'« apprentissage », elle se présente comme un processus de négociation (ou contrat) qu'un individu cherche à établir avec la société.

Hutchinson et Waters pensent que la conception d'un cours doit respecter aussi bien les objectifs visés que les besoins d'apprentissage. Ils classent les besoins cibles en trois groupes :

- les nécessités : ce que l'apprenant est censé savoir pour fonctionner de façon efficace dans la situation cible ;
- les lacunes : écarts entre la connaissance préalable et la compétence cible de l'apprenant ;
- les attentes : ce dont les apprenants pensent qu'ils ont besoin.

d) L'expérience d'analyse des besoins communicatifs en français des affaires dans une perspective de FOS

En l'an 2000, Binon et Verlinde, après trois décennies d'expérience en FOS, notamment en français des affaires, ont pu mettre en œuvre le *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires (DAFA, 2000)*, de même, une grille

d'analyse intitulée *analyse des besoins communicatifs* a été confectionnée, couronnant leur longue expérience dans ce domaine. Cette grille est subdivisée en deux volets distincts :

- Situations de communication ;
- Opérations langagières.

1.4.3 La collecte de données

Cette étape consiste à recueillir des informations du terrain, permettant de dresser un tableau de ce que les apprenants doivent affronter. C'est une étape cruciale durant laquelle l'enseignant/concepteur se doit de piocher dans le milieu professionnel et d'en extraire une description plus au moins exhaustive des situations de communication et des tâches professionnelles, etc. Il s'agit, également, comme l'explique Mangiante (2015), de se tourner vers les acteurs sociaux et d'enregistrer des documents authentiques à partir de leur source d'utilisation (référentiels professionnels, productions orales, ressources écrites, etc.). Cette phase permet, également, de confronter les données recueillies avec la grille d'analyse des besoins déjà préparée, en vue d'une rectification ou d'une mise à jour de celle-ci.

Les données collectées constituent un corpus qui fera l'objet d'une transcription (transcriptions des interactions à titre d'exemple) et d'une analyse (analyse des discours authentiques), permettant à l'enseignant/ concepteur de s'outiller pour mener à bien l'élaboration de son programme.

1.4.4 L'analyse des données

Les données recueillies que l'enseignant/ concepteur a prélevées du terrain d'enquête, dans l'étape précédente, sont de formes très variables (vidéos, audio ou textes écrits).

« Pour l'enseignant/concepteur, le degré de familiarité avec les situations cibles est différent d'un cas à l'autre. Les prévisions qu'il peut faire sur les contenus de formation varient dans les mêmes proportions, d'où la nécessité

d'analyser attentivement les données recueillies pour connaître les composantes des situations de communication à traiter. Une grande partie des discours collectés sont nouveaux dans le cadre de la didactique des langues et n'ont pas fait l'objet d'analyse. Il faut donc s'interroger sur leurs contenus et leurs formes »⁹²

Cette étape consiste donc à mettre en évidence le lexique spécialisé, ainsi que toutes particularités d'ordre linguistique ou extralinguistique (structures linguistiques, marqueurs énonciatifs, etc.) pouvant servir à un enseignement spécialisé de la langue étrangère. Outre le discours oral et écrit des situations de communication professionnelle, l'analyse porte également sur le public-cible, sur ses besoins langagiers et ceux qu'exige le monde professionnel.

1.4.5 L'élaboration didactique

Cette dernière étape consiste à mettre en harmonie les résultats obtenus lors de l'étape précédente, afin d'élaborer des dispositifs didactiques efficaces et adéquats aux besoins des apprenants, Autrement dit, une fois les données collectées et analysées, l'enseignant/concepteur doit faire des choix didactiques et pédagogiques, en répondant à deux questions principales : quoi enseigner ? comment l'enseigner ? Pour ce faire, il doit sélectionner les situations de communication qui s'adaptent le mieux à son programme, ainsi que les savoir-faire langagiers à travailler, etc.

2 Histoire et évolution du Français sur Objectifs Spécifiques

Avec l'évolution continue des méthodes et des approches dans le domaine de la Didactique des Langues, l'étude des éléments qui constituent ce vaste domaine est devenue de plus en plus minutieuse. Cette évolution a fait en sorte que l'enseignement/apprentissage d'une langue, notamment le français, se focalise, de

⁹² MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, Ch. (2004), op.cit., p.7.

plus en plus, sur des objectifs et des priorités, par rapport à des domaines spécifiques et professionnels.

La prise en compte de la spécificité du public et du contexte ont fait émerger, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français, une panoplie de dénominations et d'appellations. Selon qu'il s'agit du type de discours spécialisé, du public ou encore des besoins et objectifs pédagogiques, deux notions demeurent, actuellement, les plus utilisées dans le domaine de la didactique du français. Il s'agit du Français sur Objectifs Spécifiques et du Français de spécialité. Ces deux notions, entre autres, s'inscrivent dans une évolution historique et notionnelle de l'enseignement du français, en fonction du besoin, du contenu et de la visée de cet enseignement.

En effet, le besoin d'appropriation de la langue française chez certaines classes de la société européenne remonte au Moyen-Age. Il s'agit du temps où la France monopolisait l'économie et la culture en Europe, grâce à son emplacement géostratégique, ce qui a obligé certains de ses visiteurs européens à étudier le français. L'historien néerlandais *FRIJHOFF* explique, à ce sujet, qu'

« au cours des siècles, marchants et négociants, étudiants et savants, guerriers et diplomates aient courtoisé la France et que très tôt sa langue ait été considérée suffisamment importante pour être apprise à l'étranger »⁹³.

Au fil du temps, ce besoin incessant de s'approprier la langue a été à l'origine de l'élaboration de beaucoup de manuels et d'ouvrages en français qui contiennent des dialogues, issus de situations pratiques et des vocabulaires. Nous citons à titre d'exemples « *manière de langage* » et les fameux manuels de Claude de SAINLIENS : *the French eschoolemaister (1565)* et *Frenche Littleton (1576)*. Ces

⁹³ FRIJHOFF, W., REBOULLET, A. (1998). *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, Paris : Hachette/EDICEF, p.10.

ouvrages, qui étaient destinés à des publics spécifiques, relevaient déjà de ce qu'on appelle aujourd'hui : le français de spécialité.

Avant de parler d'un enseignement, en bonne et due forme, du français de spécialité ou du F.O.S, il convient de rappeler le recours, au cours de l'histoire de la France, à des enseignements (du français) spécifiques destinés à des secteurs comme le domaine militaire.

2.1 Le français militaire

Aux années vingt du 19ème siècle, une commission présidée par le général MONHOREN s'est chargée de confectionner un manuel de français, destiné aux soldats non-francophones des pays colonisés, notamment aux soldats indigènes des colonies françaises du continent noir. Intitulé « *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* », ce manuel se composait essentiellement de deux parties : la première visait le perfectionnement des compétences langagières des soldats dans les pays (africains) colonisés, en vue de faciliter la communication entre chefs hiérarchiques et subordonnés. Quant à la seconde, elle visait l'acquisition/développement de compétences plus larges, dans la perspective de contribuer, d'une manière générale, au développement des pays de ces soldats.

Le français enseigné dans ce manuel désigne ce qu'on appelait communément le « français militaire ». L'arsenal méthodologique adopté pour cet enseignement reposait sur la méthode directe, avec l'interdiction du recours à une autre langue que le français pendant les apprentissages. Quant à la traduction, elle était remplacée par le recours à la gestuelle et aux mimiques, etc.

Outre les principes méthodologiques de la méthode directe, cet enseignement, dont le nombre d'élèves ne dépasse guère une vingtaine, accordait un intérêt

primordial à certains aspects relatifs aux apprenants, comme : l'hétérogénéité des niveaux, le degré d'instruction, le dialecte parlé entre soldats, etc.

Les soixante leçons contenues dans ce manuel portaient sur des sujets divers et relatifs à la vie de tous les jours (verbes d'action et de mouvement, habillement, salutation, grades, etc.). Au cours de chaque cours, le soldat devait réciter la terminologie militaire (les munitions, l'observation, l'ennemi, etc.). Ces leçons constituaient un modèle à suivre pour tous les soldats.

2.2 Le français scientifique et technique

La fin des années soixante a connu le déclin de la langue française à l'échelle internationale, par rapport à l'Anglais et l'Allemand. Cette situation a poussé les décideurs français à revoir leur politique linguistique, dans le but de retrouver le prestige perdu. Une nouvelle politique linguistique avait donc vu le jour, qui se fondait sur la quête de nouveaux publics susceptibles d'utiliser le français comme outil de communication et/ou d'appropriation du savoir, dans les différents domaines d'action. Il s'agit, principalement, des domaines scientifiques et techniques.

En effet, la naissance de l'expression *français scientifique et technique* comportait en elle-même une description de la variété de la langue, mais aussi, de celle des publics auxquels elle était enseignée. Cuq et Gruca expliquent dans ce sens que :

« le français scientifique et technique décrit à la fois un public de scientifiques et la variété de la langue qui est censée leur appartenir ou dont on suppose qu'ils auront besoin dans leurs activités professionnelles »⁹⁴.

⁹⁴ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, op.cit., p.322.

Influencé par la méthodologie SGAV (structuro global, audiovisuel), l'enseignement du *français scientifique et technique* adoptait une démarche qui repose sur trois niveaux : le premier niveau se centre sur les bases de la langue usuelle.

Le deuxième constitue un tronc commun scientifique, qui repose essentiellement sur le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (VGOS).

Le dernier niveau, quant à lui, est un niveau de perfectionnement par discipline. Trois catégories principales étaient ciblées : les sciences exactes et naturelles (mathématiques, chimie, etc.) ; les sciences humaines (droit, économie, etc.) ; les arts et les lettres (littérature, arts plastiques, etc.). Cet enseignement avait beaucoup de crédit, malgré la lourdeur du dispositif de formation.

L'enseignement du français *scientifique et technique*, au cours des années 60, constitue un enseignement limité dans le temps, qui cherche à perfectionner la langue usuelle de l'apprenant, comme un prérequis à l'acquisition d'une terminologie spécialisée, comme le montre Gentilhomme :

*"la théorie didactique prégnante, à cette époque [1960], était que l'étudiant devait d'abord posséder la langue usuelle, puis compléter le vocabulaire courant par une terminologie technoscientifique appropriée "*⁹⁵

Toutefois, l'appellation de "français scientifique et technique" est taxée d'imprécise et d'ambigüe, s'il on considère la seule dimension linguistique. PHAL, A. (1968) cité par Laila MASSOUDI, critique le flou qui accompagne cette dénomination en expliquant que:

«[...] parler de « langue scientifique » sans préciser davantage, c'est ignorer :

- *les différences qui existent entre le niveau de la Science fondamentale et celui de « l'application technique » (entre la géologie et la prospection minière par ex.) ;*

⁹⁵ GENTILHOMME, Y. (2000). Termes et textes mathématiques : Réflexions linguistiques non standard, In *Cahiers de lexicologie*, n° 76. Varia, p. 57 -89, p.58.

- les différences qui existent, dans une même science fondamentale, entre la science mère et ses ramifications de plus en plus spécialisées (exemple : mécanique générale – mécanique des fluides – mécanique des fluides incompressibles, ou hydraulique) ;
- les différences qui existent entre la langue de la science qui se fait (recherche) et la langue de la science qu'on transmet (enseignement, vulgarisation) »⁹⁶

La source d'ambiguïté réside dans la distinction entre le scientifique et le technique et le rapport qu'ils entretiennent avec langue générale ou commune. Cette nuance a été également soulevée par DESCAMPS, J.-L (1968), cité par Laila MASSOUDI, qui propose des définitions pour dissiper toute source de confusion entre ce qui est technique et ce qui est scientifique. En effet,

« Le vocabulaire technique est spécifique (propre à une science ou à une technique donnée). C'est essentiellement un vocabulaire de désignation qui fournit les nomenclatures, les terminologies [...] ;

Le vocabulaire scientifique n'est pas spécifique d'une science ou d'une technique donnée. Il se situe entre le vocabulaire « usuel » de la langue quotidienne et le vocabulaire technique. Il comprend des mots de sens très général qui trouvent à s'employer dans toutes les spécialités à un niveau fondamental »⁹⁷

Selon cette définition, le vocabulaire technique est propre à une science ou une technique, contrairement au vocabulaire scientifique, qui peut s'utiliser dans plusieurs spécialités. Ce dernier se positionne entre les deux vocabulaires technique et usuel.

Pour ce qui est de la distinction entre technique et technologique, il n'est pas toujours plausible de les nuancer, car souvent, ils sont employés comme

⁹⁶ DESCAMPS, J.-L., PHAL, A. (1968) cité par MESSAOUDI, L. (2010). Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? *Meta*, 55(1), 127–135. <https://doi.org/10.7202/039607ar>, [consulté le 01/07/2020].

⁹⁷ Ibid.

synonymes. Laila MASSOUDI ajoute, à ce propos, en citant DAUMAS, M. (1981), que :

«*si le terme de technologie concurrence actuellement celui de technique, il le devance notamment dans les domaines de l'informatique et des télécommunications, à travers Internet. On parle de TIC (technologie de l'information et de la communication) et on n'utilise plus de NTIC (N correspondait à nouvelles [technologies]) ...*»⁹⁸

2.3 Le français fonctionnel/ le français à visée fonctionnelle

Au début des années 1970, l'Europe a connu une crise économique sévère, notamment avec le « choc pétrolier ». La France ne faisant pas exception, les conséquences ont été de taille, ce qui a influencé négativement la diffusion du français à l'étranger, surtout dans les colonies. A cette époque-là, l'apparition du *français fonctionnel*, marquant une rupture méthodologique avec le *français scientifique et technique*, se présentait comme l'ultime solution pour pallier à la baisse du budget consacré à la diffusion du français à l'étranger et la diminution significative des heures d'apprentissage de celui-ci.

Pour retrouver l'essor perdu de la langue française, le Ministère français des affaires étrangères, en adéquation avec la politique linguistique privilégiant la quête de nouveaux publics pour le français, décida de s'ouvrir sur un public autre, celui des scientifiques, des médecins, des juristes, etc. Cette vision nouvelle du Ministère des affaires étrangères trouva satisfaction dans la perspective de Porcher et la centration sur *les fonctions*

«[...] *Celle d'un français qui sert à quelque chose par Rapport à l'élève*»⁹⁹.

⁹⁸ DAUMAS, M. (1981). *Les grandes étapes du progrès technique*, cité par MESSAOUDI, L. (2010). Langue spécialisée et technolècte : quelles relations ? *Meta*, 55(1), 127-135. <https://doi.org/10.7202/039607ar>, [consulté le 01/07/2020].

⁹⁹ PORCHER, L., (dir), (1976). "Monsieur Thibaut et le bec Bunsen", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 23, Didier Erudition, p.23.

Destiné à des boursiers du gouvernement français, le *français fonctionnel* s'adressait aux étudiants des filières spécialisées dans les domaines scientifique et technique. Il s'appuyait sur une approche fonctionnelle et communicative, avec un rejet des trois niveaux du *français scientifique et technique* (rupture méthodologique).

Le choix des contenus s'effectue non pas par comptages lexicaux, mais suivant des objectifs ciblés. De ce chef, l'enseignement proposé accordait plus d'attention aux besoins du public auquel il était destiné et prenait, de plus en plus, sa diversité en considération, d'où la classification sélective des situations de communication et des actes de parole. L'introduction d'un Niveau Seuil, comme réponse à un objectif d'apprentissage, constituait l'un des apports de ce type d'enseignement. La définition, selon CUQ J.-P., de ce Niveau Seuil est la suivante :

« *Considéré comme seuil fonctionnel, situé au-delà d'un simple niveau de survie et permettant à un sujet autonome une communication relativement personnalisée en langue étrangère.* »¹⁰⁰

« *le français fonctionnel* » a été bâti sur un ancien modèle utilisé en Amérique du Sud, à savoir le *français instrumental*. Ce dernier s'adressait à un public constitué d'étudiants chercheurs, dans le but de leur faciliter l'accès aux informations et aux documentations scientifiques et techniques. Cependant, ce type de français était accusé d'avoir réduit la langue à un simple instrument, sans tenir compte des autres aspects indispensables à l'efficacité de la communication et à l'accès aux différentes disciplines d'enseignement spécialisé. Ces critiques, parmi d'autres, ont contribué à la disparition de ce type d'enseignement, en faveur d'un enseignement du français à visée *fonctionnelle*, c'est-à-dire, en réponse aux objectifs spécifiques des différents publics, leurs attentes et leurs besoins.

¹⁰⁰ CUQ J.-P., GRUCA I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, op.cit., p.176

En effet, au cours des années quatre-vingt, les didacticiens ne parlent plus de *français fonctionnel*, mais plutôt d'un enseignement fonctionnel du français, qui préconise la centration sur les besoins spécifiques des publics cibles, avec toutes les implications d'ordre pédagogique et méthodologique qui en découlent. Influencé par l'émergence de la linguistique pragmatique et par l'essor de l'approche communicative, l'enseignement du français à visée fonctionnelle emploie des documents dits *authentiques* et cherche, de plus en plus, la centration sur l'apprenant et ses besoins. Cette période avait connu, également, l'extension du public vers de nouvelles catégories : les professionnels.

Les cours de français dispensés aux boursiers du gouvernement français avaient comme point de départ les besoins et les objectifs préalablement fixés. Le terme « année raccord » désigne une mise à niveau linguistique de 6 mois à une année destinée à ces boursiers, afin de les aider à réussir leurs études supérieures.

Il convient de dire que le renouveau méthodologique qui a accompagné le développement du français fonctionnel ou à visée fonctionnelle a été à l'origine, vers la fin des années 1980, de ce qu'on appelle, aujourd'hui, le français sur objectifs spécifiques FOS, qui se propose comme une réponse adéquate aux besoins langagiers spécifiques des apprenants non francophones, dans un domaine professionnel donné. Ces apprenants, ayant déjà des connaissances de base en langue française, cherchent à perfectionner des compétences en langue en rapport avec une activité professionnelle ou des études supérieures.

2.4 Le français, langue de spécialité

Le français, langue de spécialité est un terme qui est apparu au cours des années soixante, précisément entre 1963 et 1973 (MOURLHON-DALLIES F. : 2008) En effet, comme nous l'avons évoqué un peu plus haut, le français langue étrangère a connu un certain déclin, face à l'anglais, sur la scène internationale, suite aux retombées de la deuxième guerre mondiale. De ce fait, afin de retrouver l'essor

perdu, le Ministère des Affaires Étrangères français s'est mis à la recherche de nouveaux publics essentiellement dans les domaines scientifique et technique. Cela s'est concrétisé par la mise en place d'un enseignement spécialisé, destiné à des publics spécifiques et qui se centre sur le lexique spécialisé, comme l'explique MOURLHON-DALLIES F :

«on a essentiellement axé l'enseignement et l'apprentissage du français non littéraire sur des aspects lexicaux »¹⁰¹

Cet enseignement du « Français scientifique et technique » ou appelé aussi « Français, Langue de Spécialité » constitue l'un des signes avant-coureurs de ce qu'on nommera plus tard par le « Français fonctionnel ».

L'usage du terme « langue de spécialité » se fait généralement par distinction avec le terme de « langue générale » ou « commune ». Toutefois, la distinction entre langue de spécialité et langue spécialisée reste floue. Pour cela, nous allons consacrer les paragraphes suivants à la définition de ces différentes notions

2.5 La notion de langue de spécialité

La notion de « langue de spécialité » renvoie à une terminologie appartenant à un champ disciplinaire donné. En 1976, Robert Galisson et Daniel Coste, dans *Dictionnaire de didactique des langues*, ont proposé une définition, d'ailleurs la première à être publiée en France, qui identifie l'expression " langues de spécialité " comme une :

« Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier »¹⁰²

¹⁰¹ MOURLHON-DALLIES F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier, p.16.

¹⁰² COSTE, D., GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, op.cit., p.511.

Cette définition renvoie à un usage spécifique de la langue générale, dans le but de véhiculer des informations dans des situations de communication particulières, appartenant à un champ spécifique de l'activité humaine.

Quant à l'emploi de l'appellation "langue spécialisée", MANGIANTE¹⁰³ explique, à ce sujet, que c'est les spécialistes d'un domaine qui utilisent la langue pour des fins spécifiques ; dès lors, c'est l'utilisation qui est spécialisée et non pas la langue elle-même. Pierre Lerat préfère employer cette notion d'un point de vue pragmatique

*« La notion de langue spécialisée est [plus] pragmatique : c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées »*¹⁰⁴

Une première lecture de l'ouvrage de Galisson et Coste est révélatrice de sens, car elle permet de constater que dans leur dictionnaire, l'entrée « *spécialité, langues de spécialité* » recouvre en sous-divisions les expressions suivantes : « *langues scientifiques, langues techniques, langues professionnelles ou de métiers* ». Les langues de spécialité englobent, alors, celles qu'on utilise pour communiquer des informations relatives aux différents champs disciplinaires, ou en rapport avec une activité professionnelle. D'une manière générale, on les considère comme des vecteurs des connaissances de spécialité. Cela dit, la didactique des langues distingue :

« Les langues scientifiques : qui rendent compte des champs d'expérience caractérisés par un objet et une méthode d'investigation déterminés et de connaissances fondées sur des relations objectives vérifiables (les langues de la physique, des mathématiques).

Les langues techniques, qui réfèrent à de champs d'expérience concernant les applications de la connaissance théorique dans le domaine de la production, de l'économie (les langues de la pétrochimie, de la fonderie).

¹⁰³ MANGIANTE, J. M. (2006). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. In *Linguistique plurielle* : Valencia. 25, 26 et 27 Octobre), ISBN 978-84-8363-308-3, p. 137-152. Url : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030419>, consulté le 01/04/2020

¹⁰⁴ LERAT, P., (1995). *Les langues spécialisées*, coll. "Linguistique nouvelle", Paris, PUF, p.20.

Les langues professionnelles ou de métiers, qui s'appliquent à des champs d'expérience relatifs aux genres d'occupations manuels ou mécanique dont les individus tirent leurs moyens d'existence (les langues de la boucherie, de la menuiserie) »¹⁰⁵.

La langue de spécialité est caractérisée, tout d'abord, par un vocabulaire et une terminologie qui lui sont propres. En effet, le vocabulaire de spécialité est défini, dans le Dictionnaire de didactique des langues, comme un «*vocabulaire afférent à la langue de spécialité* »¹⁰⁶ et c'est grâce à cette caractéristique que la langue de spécialité se différencie des autres dénominations, entre autres, la langue usuelle. Cette différence explique aussi la difficulté qu'on rencontre, généralement, quand on aborde un domaine d'expérience qui nous est étranger, en faisant appel, uniquement, à la langue usuelle.

En effet, les différentes sciences et disciplines emploient des termes qui renvoient à des concepts propres à leurs domaines de connaissance, afin de désigner des objets et de saisir le réel, formant par la suite des terminologies qui leur sont spécifiques.

La langue de spécialité est, tantôt, définie comme un sous-système linguistique de la langue naturelle, tantôt, comme un système autonome qui diffère de celle-ci ; parfois même, comme un vocabulaire et une terminologie spécialisés, ce qui a fait couler beaucoup d'encre au sein de la communauté linguistique et didactique. Beaucoup de linguistes utilisent souvent *langue de spécialité* ou *langue spécialisée* pour désigner l'utilisation d'une langue dans une situation spécifique de communication (transmettre un savoir savant). Cependant, force est de constater que l'unanimité autour d'une définition est loin d'être acquise.

¹⁰⁵ COSTE D., GALISSON R. (1976), op.cit., p.511-512.

¹⁰⁶ COSTE D., GALISSON R. (1976), op.cit., p.512.

Langue spécialisée et langue de spécialité sont deux notions souvent employées comme synonymes, avec bien évidemment quelques nuances. C'est aussi la position qui sera adoptée dans ce travail de recherche, car la langue de spécialité/langue spécialisée est définie, tout d'abord, comme une langue utilisée par des spécialistes dans un domaine d'action bien défini. Autrement dit, c'est une langue en usage dans une situation particulière de communication, telle qu'elle ressort de la définition de Leila MESSAOUDI, qui explique que la langue de spécialité est

« utilisée pour servir à la communication entre spécialiste de tel ou tel domaine scientifique ou technique, le plus souvent en situation professionnelle. »¹⁰⁷.

Elle est considérée, également, comme un outil permettant la transmission des connaissances en situation professionnelle, car, comme le souligne Pierre Lerat,

«La langue spécialisée est d'abord une langue en situation d'emploi professionnel (une « langue en spécialité », comme dit l'école de Prague). C'est la langue elle-même (comme système) mais au service d'une fonction majeure : la transmission de connaissances.»¹⁰⁸

L'usage du singulier ou du pluriel, pour parler de langue spécialisée, reste un choix qui dépend aussi bien du chercheur que du contexte d'emploi, comme l'explique KOCOUREK en disant que :

« faute d'arguments convaincants pour ou contre, le choix entre langue et langues exprime plutôt les préférences du chercheur ou les nuances du contexte qu'une différence fondamentale. »¹⁰⁹.

Il n'y a pas donc d'arguments logiques expliquant le recours à tel ou tel mode, il s'agit surtout du chercheur, de ses préférences et du contexte dans lequel il se place. Quant au participe passé (*spécialisée(s)*), son emploi, selon Pierre Lerat, insinue «une

¹⁰⁷ MESSAOUDI, L. (2010). Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? *Meta*, 55(1), 127-135.
URL : <https://doi.org/10.7202/039607ar>, [consulté le 01/07/2020].

¹⁰⁸ LERAT, P., (1995) : *Les langues spécialisées*, op.cit., p.25.

¹⁰⁹ KOCOUREK, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag, p.17.

plus grande adaptabilité aux intrications des différentes sciences et technologies face au cloisonnement de la langue de spécialité ». Alors quelle est la différence entre langue spécialisée et langue de spécialité ?

Au même titre que la langue spécialisée, la langue de spécialité désigne une langue en usage pour la transmission des connaissances ou pour la pratique d'une activité professionnelle. Or, il convient de noter que la notion langue de spécialité tend plus vers le cloisonnement (comme nous l'avons vu un peu plus haut avec la définition de P. LERAT) et à devenir un système autonome et distinct.

Les différentes définitions, proposées par les linguistes et les didacticiens, sur la base du critère lexical, montrent que beaucoup d'entre eux ne sont pas tout à fait d'accord avec l'usage arbitraire de telle ou telle appellation et recourent à d'autres critères pour différencier entre les différentes dénominations. Quelle relation peut-on, alors, établir entre langue de spécialité ou langue spécialisée et « langue générale " / "langue commune " ?

2.5.1 "Langue(s) spécialisée(s)"/"langue générale" et "langue commune"

Dans le domaine linguistique, l'appellation "langue spécialisée" a suscité beaucoup de débat et d'approches contradictoires. En effet, certains auteurs comme HOFFMANN (1979), considèrent une langue de spécialité comme étant entièrement distincte de la langue usuelle ou générale, voire même une langue à part entière (LERAT 1995), tandis que d'autres, comme RONDEAU (1983) ne sont pas du même avis et pensent que c'est une variante de la langue dite générale, ou encore un sous ensemble de celle-ci (CABRE 1998).

Selon qu'il s'agit de "langue (s) de spécialité" ou de "langue (s) spécialisée(s)", il est d'autant plus difficile de parvenir à une définition qui marque

bien son territoire par rapport à la "langue générale" ou la "langue commune".
Varantola K. (1998), cité par SAADA, N. (2018), explique à ce sujet que :

« il existe de nombreuses définitions qui différencient langue de spécialité et langue générale, mais aucune n'est universellement applicable, pour des raisons bien compréhensibles. En somme, on affaire à deux suppositions qui sont intuitivement justes, qui fonctionnent sur le plan pratique, mais qui résistent à une définition et à une délimitation claires »¹¹⁰

En effet, la langue générale peut être considérée comme la base sur laquelle se fonde la langue spécialisée, avec des caractéristiques d'ordre terminologique et lexical. Ainsi, nous pouvons dire que le lexique spécialisé, compte tenu de la terminologie et des définitions qu'il refferme, permet la distinction entre les différentes sciences. C'est aussi le point de vue de PHAL A. (1968), qui définit les langues spécialisées comme :

« Celles qui permettent de distinguer les différentes sciences et techniques les unes des autres. Elles correspondent à un rôle statique de la langue, à sa fonction de désignation et portent sur une différence de contenu et de spécialisation du lexique (définition, terminologie, nomenclature, vocabulaire spécialisé de la science et technique considéré). Ces caractéristiques définissent ce qu'on appelle les langues de spécialité »¹¹¹

D'après cette définition de PHAL, on peut dire que la langue spécialisée constitue, plutôt, une composante de la langue générale qu'une forme langagière

¹¹⁰ VARANTOLA, K. (1998), cité par SAADA, N. (2018). *Les besoins linguistiques des apprenants en Formation Continue d'Oran : étude de cas en « Droit des Affaires »*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage : Université d'Oran 2, 334 pages. URL : <https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/1483/1/Th%C3%A8se%20saada.pdf>, consultée le 01/09/2019.

¹¹¹ PHAL, A. (1968), cité par KLAUS M. (1990). *Le terme technique : approches théoriques et recherches didactiques appliquées à l'allemand économique d'entreprise*. Thèse de Doctorat en Linguistique : Université Paul Verlaine - Metz, Français, 402 pages. URL : <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01775843>, [Consulté le 01/18/2019].

indépendante. Autrement dit, les langues spécialisées constituent des variantes lexicales de la langue commune, vu que la différence entre ces deux notions porte essentiellement sur le critère lexical. De ce fait, différencier nettement entre langue de spécialité et langue commune ou courante s'avère très compliqué.

La "langue générale" serait donc l'ensemble formé par "Langue commune" ou "langue courante" et "Langue de spécialité".

Quant à la "langue courante", RONDEAU la définit, en se référant au contexte d'utilisation, comme :

«l'ensemble des mots et expressions qui, dans le contexte où ils sont employés, ne se réfèrent pas à une activité spécialisée »¹¹²

Alors que GUILBERT la définit sur la base des caractéristiques syntaxiques et lexicales, comme :

« L'ensemble des moyens d'expressions à disposition des membres d'une communauté linguistique. Cet ensemble, théoriquement défini, est constitué par des éléments caractéristiques (syntaxiques et lexicales) utilisés par plusieurs groupes socioculturels ; ces éléments (surtout lexicaux) trouvent leur origine dans différents domaines de la propre expérience d'une communauté »¹¹³

Il s'agit d'une langue utilisée par une classe socio-professionnelle déterminée et caractérisée par la multitude des emprunts à des champs disciplinaires spécialisés, d'où sa richesse.

¹¹² RONDEAU, G. (1991). *Introduction à la terminologie*. Boucherville : Gaëtan Morin, p.43

¹¹³ Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*, Paris : Larousse, p.59.

2.5.2 La syntaxe des langues de spécialité

Certes, les langues de spécialité et langues usuelles ont pratiquement la même syntaxe. Toutefois, les langues de spécialité se différencient de celles-ci, dans la mesure où elles recourent souvent à des tournures et à des modèles qui leur sont propres, comme le style impersonnel, la nominalisation, la voix passive, etc. comme l'explique P. Lerat :

« Les langues de spécialités ont une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de référence, mais avec des prédilections en matière d'énonciation (comme le fameux style impersonnel des sciences) et des phraséologies professionnelles (comme les formules stéréotypées des administrations) »¹¹⁴

En effet, des traits distinctifs, comme le recours à la voix passive et l'usage du présent de vérité générale, s'expliquent par la contrainte d'objectivation et de présentation des faits liés aux domaines de spécialité, notamment dans les domaines scientifiques et techniques, comme le montrent VIGNER et Martin en disant que :

« en situation technique, tout au contraire, il s'agit d'installer le fait dans sa permanence. Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle. »¹¹⁵

Cela explique le recours fréquent à l'usage du présent de vérité générale dans les écrits scientifiques et techniques. Quant au recours à la voix passive, il est justifié, selon VIGNER et Martin, par la contrainte d'objectivation des faits dans les domaines techniques :

« On peut cependant déjà noter que la transformation passive peut être considérée comme une des composantes essentielles du discours technique dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation. »¹¹⁶

¹¹⁴ LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*, op.cit. p.25

¹¹⁵ VIGNER, G., MARTIN, A., (1976). *Le français technique*, Hachette/Larousse, p.32.

¹¹⁶ *ibid.*, p.37.

2.5.3 De la différence entre lexique spécialisé et lexique général

Selon Galisson, les langues spécialisées se distinguent de la langue usuelle (langue courante). Cette première définition connaîtra un changement très net dans le *Dictionnaire de didactique des langues* qui redéfinit les langues spécialisées et les langues de spécialité comme étant les langues qui servent à communiquer des informations relatives à un domaine particulier de la vie humaine et qui

« (...) utilisent un fonds de lexique que l'on retrouve dans la langue usuelle, mais dans des acceptions spécifiques liées à la science ou à la discipline concernée. Elles emploient aussi un lexique de désignation et de nomenclature (...) d'autant plus spécialisé que le domaine concerné est plus spécifique. Par ailleurs, la syntaxe des langues de spécialité "privilégie l'utilisation de certains modèles ou de certaines tournures »¹¹⁷.

D'après la définition proposée ci-dessus, il s'agit de faire appel aux potentialités lexicales de la langue commune dans un domaine de spécialité. Au fur et à mesure que le degré de spécialisation du domaine augmente, le lexique devient de plus en plus spécialisé et la terminologie gagne en richesse. Cette conception des langues spécialisées renvoie à l'usage de la langue en situations de communication, dans des contextes professionnels plus vastes. Lerat se focalise sur la question de l'emploi fonctionnel de la langue en contexte professionnel pour décrire une langue spécialisée, car avant tout

« La langue spécialisée est d'abord une langue en situation d'emploi professionnel »¹¹⁸.

Toutefois, vue que la langue spécialisée partage des ressources communes avec la langue courante, mais possède des caractéristiques qui lui sont propres, Kocourek la considère comme :

¹¹⁷ COSTE D., GALISSON R. (1976), op.cit., p.512.

¹¹⁸ LERAT, P. (1995) : Les langues spécialisées, op.cit., p.25.

«une sous-langue de la langue naturelle, c'est-à-dire de la langue commune »¹¹⁹

Il ajoute qu'« afin de saisir la langue toute entière dans sa diversité, on a trouvé utile de la découper en sous-systèmes plus homogènes »¹²⁰ ; d'où le recours à l'appellation sous-langues fonctionnelles, comme sous-systèmes de la langue, pour désigner les langues spécialisées, en fondant cette subdivision sur le modèle structurel saussurien. Kocourek ajoute que la langue de spécialité cherche à :

«définir son unité lexicale, contrôler la polysémie et l'homonymie, supprimer les synonymes, simplifier et délimiter les moyens syntaxiques, neutraliser ou contenir l'émotivité et la subjectivité »¹²¹.

D'après cette définition, la langue de spécialité tend à se démarquer des autres dénominations par des caractéristiques qui lui sont propres et elle tend beaucoup vers la monosémie, l'univocité et l'objectivité. Le lexique apparaît, également, comme un trait distinctif de la langue de spécialité ou de la langue spécialisée. Ainsi, nous pouvons résumer les caractéristiques du lexique afférent à la langue spécialisée, par rapport à celui de la langue générale comme suit :

Tableau 6 : Différences entre lexique spécialisé et lexique général

Lexique de la langue générale	Lexique de la langue de spécialité
Caractérisé par la polysémie et la connotation	mono référentiel ; univocité ; dépourvu de traits connotatifs.
Stabilité relative	enrichissement et renouvellement continus

¹¹⁹ KOCOUREK, R. (1991), op.cit., p.13.

¹²⁰ KOCOUREK, R. (1991), op.cit., p.13.

¹²¹ KOCOUREK, R. (1991), op.cit., p.13.

diversification sémantique des termes existants : richesse sémantique	création de nouveaux termes et de nouvelles réalités physiques : enrichissement
Emploi restreint des mots savants et usage des schémas d'abréviations usuelles	Emploi fréquent des bases grecques et latines
emprunts moins fréquent aux langues étrangères	emprunts très fréquent aux langues étrangères

Il convient de dire qu'il existe une relation étroite entre le fonctionnement des langues spécialisées et celui des langues naturelles. Pierre Lerat ajoute à ce sujet que:

« aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général »¹²²

De ce fait, les langues spécialisées ne peuvent être considérées comme des entités autonomes, mais des fragments de la langue de référence qui assurent une fonction de vecteur des connaissances. Il s'agit d'une mobilisation des ressources de la langue usuelle, mais aussi des termes et des symboles non linguistiques, pour transmettre des informations spécialisées, car avant tout,

« Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une

¹²² LERAT, P. (1997). « *Approches linguistiques des langues spécialisées* », ASP [En ligne], 15-18 |, mis en ligne le 16 avril 2012, p.2. URL : <http://journals.openedition.org/asp/2926> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.2926>, [Consulté le 22/01/2020].

*langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées*¹²³.

Ainsi, l'usage des termes dans les langues spécialisées se caractérise par le caractère univoque et mono-référentiel, comme le montre le tableau ci-dessus et s'inscrit dans ce qu'on appelle la désignation ou la fonction référentielle. Comme celle-ci est propre à chaque langue, elle est d'autant plus amplifiée dans les langues spécialisées. Autrement dit, les langues spécialisées sont fortement référentielles et univoques. Cela dit, les termes qui y sont employés ont un :

*« caractère univoque et monoréférentiel (qui) se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre. »*¹²⁴

Quant à Girard RONDEAU, il caractérise trois zones "perméables" ou franchissables pour les langues de spécialité. Il s'agit essentiellement de :

«- La zone mitoyenne : c'est une zone considérée comme la plus proche de la langue commune, vue que le vocabulaire spécialisé se construit sur la base de langue commune.

- La zone centrale : c'est une zone qui englobe les termes issus des différents domaines disciplinaires.

*- La zone des ensembles ultra spécialisés, C'est une zone qui renferme un vocabulaire opaque et hermétique, vu qu'il est défini et compris par une élite socio-professionnelle d'un nombre très réduit. »*¹²⁵

RONDEAU considère que les limites entre les zones de langues de spécialité et la langue commune sont perméables, c'est-à-dire que ces zones peuvent s'influencer, voire même se compléter.

D'après les quelques définitions présentées ci-dessus, nous pouvons dire clairement que, sur le plan théorique, la notion de langue de spécialité résiste à une définition consensuelle. En effet, la définir par opposition à la langue courante

¹²³ LERAT, P. (1995) : Les langues spécialisées, op.cit., p.20.

¹²⁴ VIGNER, G., MARTIN, A., (1976). *Le français technique*, op.cit., p.8.

¹²⁵ RONDEAU, G. (1991). Introduction à la terminologie, op.cit., p.119.

présuppose d'accepter le fait que chacune des deux constitue un système, avec certaines réserves bien évidemment. Cela dit, la langue de spécialité est, tantôt, définie comme un sous-système linguistique de la langue, tantôt, comme un système autonome qui diffère de celle-ci et parfois même, comme un vocabulaire ou une terminologie spécialisées. Ces essais de définition reposent, principalement, tous sur trois principaux points de vue que Marie Claude l'Homme de l'Université Laval a résumé comme suit :

«1) la langue de spécialité et la langue usuelle s'excluent (la langue de spécialité n'est pas de la langue usuelle et la langue usuelle est tout ce qui n'est pas de la langue de spécialité), ou que

2) la langue de spécialité utilise un nombre restreint des ressources offertes par la langue usuelle (l'ensemble « langue de spécialité » est plus petit que l'ensemble « langue usuelle ») ou, enfin, à dire que

3) la langue de spécialité, en plus d'utiliser un nombre restreint des ressources de la langue usuelle, peut posséder certains traits inexistantes en langue usuelle. »¹²⁶

A partir de ces trois points de vue, Marie Claude l'Homme propose une définition opératoire, marquée par le caractère fonctionnel et qui s'adapte le mieux au contexte de l'enseignement. Cette définition présente une langue de spécialité comme un :

«Sous ensemble linguistique comprenant l'ensemble des moyens d'expression (lexicaux, morphologiques, syntaxiques et stylistiques), utilisés la plupart du

¹²⁶ L'Homme, M.-C. (2011) « Y-a-t-il une langue de spécialité ? Points de vue pratique et théorique », dans : *Langues et linguistique*, numéro spécial Journées de linguistique, p. 26-33. URL : http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue_LL/numero_special_2011/LLSP2011_26-33.pdf, consulté le 22/01/2020.

temps par un groupe de spécialistes, à l'intérieur d'un domaine du savoir humain»¹²⁷.

2.5.4 Langue de spécialité / Technolecte

Si les terminologues préfèrent le terme de langue de spécialité ou langue spécialisée, il n'en est pas de même pour les lexicologues, qui optent pour l'emploi plutôt de terme *Technolecte* pour désigner l'ensemble des termes spécifiques d'une technique. Laila MESSAOUDI conteste cette définition réductrice pour désigner le technolecte, elle dit à ce propos que :

«(...) Le technolecte n'est pas synonyme de terminologie ou de jargon. Il les contient et ne peut être réduit au seul niveau lexical. Il englobe aussi des usages discursifs, caractéristiques des textes spécialisés »¹²⁸.

Et elle le définit comme :

«un savoir-dire, écrit ou oral, verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat un savoir ou un savoir-faire, dans un domaine spécialisé.»¹²⁹.

D'après cette définition, le technolecte est destiné à l'usage de l'écrit et de l'oral pour transmettre un savoir, ce qui le distingue de la « langue spécialisée », accusée d'avoir marginalisé l'oral au profit de l'écrit. Le technolecte n'est pas une langue à part entière qui s'oppose à la langue courante, comme c'est le cas pour la langue de spécialité. C'est un ensemble d'usages lexico-discursifs, à l'écrit comme à l'oral, propre aux différents domaines de l'activité humaine. Laila MESSAOUDI dit à ce propos que :

« De toute évidence, les langues spécialisées privilégient l'écrit. L'oral est souvent passé sous silence. Or, une remarque importante s'impose : les

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ MESSAOUDI, L. (2003), Etudes sociolinguistiques, Editions Okad, Rabat, p.174.

¹²⁹ MESSAOUDI, L. (2010). Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? Op.cit.

sociétés à tradition orale s'approprient les techniques, font l'apprentissage de métiers traditionnels et modernes, sans avoir recours à l'écrit »¹³⁰

La définition du technolecte, proposée par Laila MESSAOUDI, repose sur des fondements sociolinguistiques. Il revêt (le technolecte) un caractère générique et englobe, à l'écrit comme à l'oral, les différents usages linguistiques et discursifs dans les différents domaines de spécialité (savant, populaire, traditionnel, moderne, technique, scientifique et technologique). Il n'est pas synonyme de vocabulaire, mais il englobe, en plus de la terminologie savante de haute scientificité, un vocabulaire d'usage courant et une terminologie populaire.

Toutefois, certains spécialistes du langage ont manifesté des réserves par rapport à cette dénomination. En effet, selon Lerat,

« Le français de l'automobile n'est en aucune façon une sorte de langue ou de dialecte et l'usage de termes analogiques comme "technolecte" induit un parallélisme fallacieux »¹³¹.

D'une manière générale, il convient de noter qu'une définition consensuelle des notions de langue de spécialité et de langue spécialisée est loin d'être approuvée par l'ensemble des chercheurs en didactique des langues. F. MOURLHON DALLIES a résumé l'histoire de l'évolution de ces deux notions dans ce domaine dans le schéma suivant :

Avant 1990	De 1990 à 2000	Après 2000
Vocabulaires spécialisés Langue de spécialités	Français de spécialité { droit ,tourisme } Communication spécialisée (1990) Langues spécialisés (Lerat,1995) Textes spécialisés { Cusin-Berche,1997) Discours spécialisés { Moirand, le 1997 à 2000)	Discours professionnels (Moirand) FLP { Mourlhon-Dallies, 2006)

Figure 8 : Evolutions des notions de langue de spécialité et de langue spécialisée dans le champ de la didactique des langues¹³²

¹³⁰ *ibid.*

¹³¹ LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*, op.cit., p.18.

¹³² MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, op.cit., p.29.

Ce schéma montre une évolution notionnelle sur trois périodes :

- Avant les années 90, on parlait de « Vocabulaires spécialisés » et de « Langues de spécialités » ;
- De 1990 à 2000, on parlait plutôt de « Français de la communication professionnelle », de « Communication spécialisée », de « Langues spécialisées » (Lerat, 1995), de « Textes spécialisés » et de « Discours spécialisés » (Moirand, de 1997 à 2000) ;
- Après l'an 2000, apparition des notions de « Discours professionnels » (Moirand) et de Français langue professionnelle (Mourlhon-Dalhies, 2006).

2.5.5 Français de spécialité / F.O.S

Comme nous l'avons cité précédemment dans ce chapitre, le français de spécialité est né du besoin d'enseigner le français dans des domaines spécifiques. Il s'agit, avant tout, d'un public qui était constitué essentiellement de professionnels non scolaires, à l'instar de ce qui se faisait dans l'enseignement du français militaire. Avec une forte centration sur le lexique, la naissance et la propagation de ce type d'enseignement, dans d'autres domaines, constitue une stratégie politique pour faire face au recul de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sur la scène internationale ressenti durant la période d'après-guerre.

Le français de spécialité s'adresse à un large public d'un domaine de l'activité humaine, qui peut comporter, parfois, plusieurs métiers. Il se centre sur la langue de spécialité ; autrement dit, le discours afférent à chaque domaine ou discipline. Il se focalise essentiellement sur le lexique de spécialité et sur les différentes tournures syntaxiques, à travers le recensement des différentes situations de communication qui se rapportent à un domaine donné. De ce fait, dans le *français* de spécialité, les enseignants puisent dans des domaines de spécialités pour préparer leurs cours et centrent leurs ressources et démarches pédagogiques sur ces domaines.

Nous pouvons dire que le FOS se démarque du français de spécialité, tout d'abord, par son public. Selon Florence Mourlhon-Dallies, le FOS se définit

« Tout d'abord, par son public, ses préoccupations que par une méthodologie didactique qui lui est propre. Ceci dit, le FOS s'adresse à des « non spécialistes » en français, pour lesquels la langue est tout autant un passage obligé qu'un objectif en soi. »¹³³

Le FOS est un enseignement/apprentissage sur mesure, qui répond à une demande de formation. Ainsi, chaque demande est singulière et fait appel à une ingénierie de formation qui répond, le mieux, aux besoins langagiers des apprenants. Le FOS se centre sur les besoins des apprenants en matière de langue et les traite au cas par cas. Cela légitime l'emploi du singulier dans l'appellation : français sur objectif spécifique. J.-M. Mangiante et à C. Parpette expliquent, à ce propos, que la différence entre le français de spécialité et le FOS concerne les plans institutionnel et didactique, suivant deux logiques :

« Celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. [...]. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis »¹³⁴.

2.6 Le Français Langue Professionnelle / à visée professionnelle et le FOS

L'appellation de Français Langue Professionnelle FLP remonte à 2006, notamment avec les travaux de MOURLHON DALLIES, dans la perspective de remplacer l'étiquette du FOS, qui a persisté aux cours des trois dernières décennies. Cette dénomination prend nettement en considération les besoins et les compétences

¹³³ MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, op.cit., p.29.

¹³⁴ MANGIANTE, J.M., PARPETTE, Ch. (2004), op.cit., p.17.

du monde professionnel et des différents discours qui s'y rapportent. L'emploi du mot langue dans cette appellation, selon MOURLHON-DALLIES, n'est pas sans signification, elle se veut une tentative de contraste avec les différentes appellations en circulation sur la scène de la didactique des langues étrangères. Dans ce sens, MOURLHON-DALLIES précise que l'usage de l'appellation FLP ne se fait pas

« par rapport à la notion de langue de spécialité mais par rapport aux autres appellations qui structurent le champ de l'enseignement du français langue étrangère, à savoir le FLE, le FLS et le FLM »¹³⁵

Outre la nuance proclamée entre FLP et les autres appellations précitées, cette didacticienne établit une deuxième distinction avec une dénomination qu'elle a introduite une année plutôt (en 2005), appelée le Français à visée professionnelle. Le FLP s'adresse à un public constitué des apprenants natifs ainsi que des non-natifs, tandis que le Français à visée professionnelle ne s'intéresse qu'aux non-natifs.

Généralement, l'introduction du Français Langue Professionnelle s'inscrit dans un contexte sociopolitique et économique particulier, engendré par le phénomène de mondialisation. En effet, la décentralisation des entreprises et la pénurie de la main-d'œuvre a accentué la demande dans le marché de l'emploi, ce qui a amené ces entreprises à s'orienter vers le recrutement des migrants ayant une certaine compétence en langue. Dès lors, suivant cette logique du marché, l'enseignement du français, destiné à ces migrants, se veut un enseignement utilitariste conditionné par la demande professionnelle. Il cherche à munir ces futurs embauchés des compétences communicatives requises par les recruteurs.

S'agissant de la distinction FOS/FLP, elle porte sur le public et son degré de professionnalisation. En effet, Le FLP s'adresse à des personnes natives ou non-natives qui seront amenées à exercer une profession entièrement en français.

¹³⁵ MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, op.cit., p.47.

« Ainsi, les publics en question, le cadre d'exercice de la profession au complet en français (pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et avec la hiérarchie). »¹³⁶

Le FOS, quant à lui,

« permet essentiellement à des non-natifs de maîtriser le français dans leur contexte professionnel d'origine, en ciblant des compétences limitées [...] De fait, les publics de Français sur Objectif Spécifique n'utilisent le français que pour des tâches prédéfinies, qui servent d'objectifs aux programmes de formation. »¹³⁷

Un autre point, qui distingue le FOS du FLP, est celui du degré de professionnalisation de leurs publics. Le Français Langue Professionnelle s'adresse à des jeunes adultes, qui se préparent à l'exercice d'une profession donnée,

« Ce sont souvent des personnes qui se perfectionnent en français (ou l'apprennent pour la première fois) dans le but de s'intégrer à un cadre de travail en français (soit en France, soit à l'étranger dans une structure française) »¹³⁸

Le public de FLP se constitue de jeunes en cours de professionnalisation, alors que celui du FOS compte, le plus souvent, des travailleurs (insérés professionnellement) qui cherchent à améliorer leurs compétences en langue pour des raisons professionnelles.

2.7 Le français sur objectif universitaire

Le français sur objectif universitaire (FOU), qui commence, de nos jours, à prendre de l'ampleur dans les milieux didactiques, n'est, en réalité, qu'une

¹³⁶ MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, op.cit., p.72.

¹³⁷ MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, op.cit., p.73.

¹³⁸ MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, op.cit., p.73.

déclinaison du FOS. Le FOU constitue une spécialisation au sein du FOS et cible les étudiants désirant poursuivre leurs études à l'étranger dans des universités francophones, mais également ceux des pays ayant choisi le français comme langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques dans l'enseignement supérieur. La préparation des étudiants visant poursuivre leurs études supérieures en langue française consiste à leur dispenser des cours de langue, en rapport avec leur choix disciplinaire et leur domaine d'action.

2.8 L'enseignement d'une langue étrangère à des fins spécifiques : des tentatives de dénominations d'un même objet

L'évolution notionnelle dans le champ de la didactique des langues, comme nous l'avons constaté un peu plus haut dans le schéma de F. MOURLHON DALLIES (2006), montre, bel et bien, la panoplie des appellations qui se sont succédé aux cours des dernières décennies en référence à un enseignement "spécialisé" d'une langue étrangère. En effet, des appellations comme Français fonctionnel, Français de spécialité (FSP), Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), Français sur Objectifs Universitaires (FOU) ou encore Français Langue Professionnelle (FLP), etc. ont toutes été employées pour répondre à des fins spécifiques de l'enseignement d'une langue étrangère.

Certes, chaque appellation présente des spécificités qui lui sont propres. Toutefois, certains traits rendent les définitions perméables les unes aux autres, ce qui rend, parfois, difficile de les distinguer clairement.

« Au plan notionnel, pour qu'un nom ait droit au titre de terme, il faut qu'il puisse, en tant qu'élément d'un ensemble (une terminologie), être distingué de tout autre »¹³⁹.

¹³⁹ HOLTZER G. (2004). « Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », in *Le français dans le monde, Recherche et applications*, n° spécial, janvier, CLE International, p. 8-24, p.8.

Nous présentons ci-dessous un tableau qui récapitule l’histoire de l’enseignement des langues à des fins spécifiques.

Tableau 7 : Histoire de l’enseignement des langues à des fins spécifiques¹⁴⁰

Période	Méthodologie	Publics	Caractéristiques
'60	Français langue de spécialité	Professionnels	Mouvance du français fondamental, SGAV, accent sur le vocabulaire spécialisé
'70	Français scientifique et technique	Scientifiques	Une des plus anciennes expressions de ce domaine, aucune méthodologie particulière.
	Français instrumental	Etudiants, chercheurs	Accent sur la communication scientifique et technique, lecture de textes spécialisés « sans filtre ».
	Français fonctionnel	Ouvriers migrants, scientifiques, étudiants	Approche fonctionnelle, l’accent sur les spécificités de public dont la première préoccupation est l’adaptation aux besoins langagiers. Analyse de discours, acte de langage, etc.
'90	Français sur objectifs spécifiques	Professionnels, étudiants, chercheurs	Approche actionnelle, approche par compétence, centration sur l’apprenant, utilisation des documents authentiques, retour à la linguistique appliquée et l’analyse du discours.
2000	Français de spécialité Français à visée professionnelle		Pratique professionnelle.
2011	Français sur objectifs universitaires	Étudiants	Développement des compétences nécessaires pour suivre des cours aux universités françaises.

En guise de conclusion, il convient de dire que, depuis une cinquantaine d’année, les didacticiens et linguistes s’intéressent vivement à la question de la langue de spécialité ou langue spécialisée. Grâce à leurs travaux, l’enseignement des langues a pris un nouveau tournant, surtout au niveau de l’enseignement supérieur et des formations professionnalisantes à caractère scientifique et/ou technique. Cette évolution théorique a permis un changement radical des pratiques enseignantes, surtout avec l’émergence d’une multitude d’outils, facilitant, au mieux, l’accès des apprenants à l’information savante et scientifique.

Pour le présent travail, après examen des différentes appellations en circulation dans le champ de la didactique des langues à savoir le FOS, le FSP, le

¹⁴⁰ ŽIVKOVIĆ, D. (2016) *Analyse du discours économique et commercial et son application à la didactique de la langue française dans le contexte socioéconomique de la Serbie*. Thèse de Doctorat : Université de Belgrade, 472 pages, URL : <http://www.theses.fr/2016ARTO0001/abes>, consultée le 01/01/2020.

FOU et le FLP, nous pouvons annoncer clairement qu'aucune de ces appellations ne s'applique parfaitement à notre cas. Toutefois, nous préconisons l'appellation français de spécialité, qui demeure la plus répandue dans le champ de la didactique du français non généraliste. Ainsi, les raisons qui ont présidé à ce choix sont les suivantes :

- Le FOU vise à développer des compétences universitaires, ce qui pourrait s'adapter à notre contexte de formation (LMD). Néanmoins, la formation de nos apprenants s'inscrit dans une logique de spécialisation et de professionnalisation et donc une primauté des besoins liés au monde professionnel plutôt qu'académique ;
- Le FLP a été exclu, vue qu'il s'adresse à un public qui sera amené à exécuter ses tâches professionnelles entièrement en français ;
- Le FOS, qui a suscité inutilement notre intérêt, s'adresse à public de professionnels, alors que nos apprenants sont en cours de professionnalisation. La durée de formation dans la perspective FOS est réduite, alors que le cursus de formation relatif à la formation paramédicale s'étale sur six semestres.

Si, dans le présent travail de recherche, nous avons préconisé la dénomination de français de spécialité FSP, s'adaptant le mieux à notre contexte, il n'en reste pas moins que nous empruntons quelques outils inhérents au FOS dans le but de cerner les besoins des apprenants en langue étrangère et les différentes situations de communication qui requièrent une certaine maîtrise de celle-ci. Pour ce faire, nous avons jugé utile de questionner l'importance de ces outils dans une perspective didactique, notamment l'apport d'une analyse du discours à l'enseignement du français à des fins spécifiques, auquel nous avons consacré le chapitre suivant.

3 De l'analyse des besoins à l'analyse du discours spécialisé

Si l'on s'attarde sur la notion de « discours », c'est par ce que les apprenants auxquels nous nous intéressons appartiennent à un cadre scolaire où le français est considéré comme un médium d'apprentissage des disciplines scientifiques et

techniques et non pas une simple matière enseignée. Dès lors, leurs besoins en langue sont étroitement liés à un contexte de formation à la fois professionnel et académique, car il s'agit d'un :

« mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français mais qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue »¹⁴¹

Nous essaierons donc de mettre en exergue, autant que faire se peut, les compétences langagières nécessaires permettant à ces apprenants d'accéder à l'information scientifique et technique et de montrer comment l'analyse de discours pourrait apporter des solutions inédites à l'enseignement/apprentissage du français à des fins spécifiques, mais aussi, de nous aider à tracer les grande ligne d'un enseignement spécialisé du français destiné à la formation des futurs techniciens de radiologie.

Comme nous l'avons évoqué un peu plus haut, durant les années 60, l'enseignement de la langue pour un public spécifique portait essentiellement sur le lexique spécialisé, partant du postulat qui prétend que pour étudier une discipline, il suffit de s'approprier la terminologie qui s'y attache. De ce fait, tout discours se rapportant à une spécialité était imprégné par un lexique dit spécialisé. Dès lors, on s'est investi dans un long travail de collecte et de tri de vocabulaires inhérents aux champs disciplinaires sous forme de dictionnaires contextuels.

Cette approche lexicale a été mise en cause avec l'avènement du français instrumental en faveur d'une approche textuelle, où l'on s'intéresse de plus en plus à l'étude des caractéristiques grammaticales des discours spécialisés. Ces derniers commencent, à partir des années 70, à faire l'apanage des approches discursives. Concernant les écrits professionnels, l'analyse textuelle à évoluer vers une nouvelle

¹⁴¹ CUQ, J.P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, op.cit., p.109.

perspective, celle de l'énonciation ouvrant, désormais, de nouvelles voies à l'étude de ces écrits. Si MANGIANTE (2006) considère que l'adjectif "spécialisée", employé dans l'appellation "langue spécialisée", doit être compris dans le sens des usages spécialisés de cette langue par une communauté de spécialistes, il en est de même dans l'approche énonciative. En effet, d'après cette approche, cette spécialisation se justifie par la présence ou l'absence de certains marqueurs linguistiques et /ou énonciatifs. Ainsi, l'évolution des discours spécifiques s'est orientée beaucoup plus vers l'étude des genres discursifs (linguistique textuelle) et des spécificités grammaticales de chaque type de discours. En effet, dans le domaine de la didactique des langues,

«les liens entre analyse de discours et enseignement des langues (par exemple, l'enseignement du français langue étrangère ou langue maternelle) ne datent pas d'hier. Traditionnellement, l'analyse de discours met au service de la didactique des langues son savoir-faire descriptif et interprétatif, en identifiant les éléments linguistiques récurrents qui sont caractéristiques d'un domaine, en structurant les données et en donnant accès aux réseaux de communication qui se tissent à l'intérieur d'une aire discursive spécifique. L'analyse de discours contribue ainsi à « conceptualiser les pratiques professionnelles en articulant la nature des activités au travail (avec leurs visées pragmatiques, leurs opérations logicodiscursive, leur ancrage culturel), à des configurations « types » de formes linguistiques (F. Mourlhon- Dallies 2005 : 10)»¹⁴².

Dans cette même perspective, Jean-Claude BEACCO et Mireille DAROT (1977), dans leur ouvrage intitulé, *Analyse de discours et lecture de texte de spécialité*, expliquent comment l'analyse de discours pourrait servir à apporter des pistes d'amélioration à la compréhension et à la production des textes de spécialité.

¹⁴² CISLARU, G., KATSIKI, S., PUGNIERE-SAAVEDRA F., SITRI, F., VENIARD, M. (2007). Quelle continuité entre l'Analyse de Discours et la formation professionnelle ? Le cas des écrits de signalement d'enfant en danger. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°42, CLE International / Français dans le monde, pp.100-111. HAL-01465642.

Cela dit, l'analyse des discours de spécialité a ouvert la voie à une multitude de recherche, qui portent sur la description linguistique de ces discours et leurs enseignement-apprentissage, notamment dans l'enseignement supérieur et universitaire.

Actuellement, l'analyse de discours s'intéresse de plus en plus à la dimension discursive au détriment de l'aspect terminologique, c'est pour cela qu'on parle «*des pratiques langagières (ou discours) différenciées de la même langue*»¹⁴³ pour parler de "langues de spécialité". Les différents usages d'une langue pour désigner les langues de spécialité montrent bel et bien l'importance de l'aspect discursif dans la didactique du français de spécialité. Toutefois, l'appellation "langues de spécialité" a été remplacée par "discours spécialisés" ou "langues spécialisées" dans les écrits de beaucoup de chercheurs, en raison d'avoir marginalisé les usages de langue des non-spécialistes ou des non-initiés d'un domaine donné.

3.1 Caractéristiques de la langue médicale et du discours médical

Dans le domaine médical, les spécialistes utilisent une langue truffée de terminologie savante et spécifique, inhérente à leur domaine d'action. Cette terminologie peut revêtir un caractère monoréférentiel et parfois transdisciplinaire (parfois employée dans des spécialités différentes). À côté de la spécificité de son lexique et de la variété qu'elle procure, cette langue est caractérisée, dans le domaine de spécialité médicale, par une manière de communiquer qui lui est propre. De là, il ne s'agit pas uniquement de comprendre et/ou maîtriser les termes médicotecniques, mais avant tout, de «*savoir les enchaîner dans un discours cohérent qui reflètent les usages du domaine*»¹⁴⁴. Cela faisant, il est primordial de se référer à ce qu'il convient de faire/ de ne pas faire dans telle ou telle situation professionnelle et en fonction du contexte socioculturel. Bref, nous pouvons dire que le discours médical est la

¹⁴³ PORTINE, H. (1990) : « Les "langues de spécialité" comme enjeux de représentations », in *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris : Hachette (coll. Le français dans le monde, Recherches et applications), p.63-71.

¹⁴⁴ ROULEAU, M. (1995). *La langue médicale : une langue de spécialité à emprunter le temps d'une traduction*. TTR, 8(2), p.29-49. URL : <https://doi.org/10.7202/037216ar>, consulté le 02/07/2019.

résultante de l'articulation de la terminologie et des autres éléments de la langue dans un contexte donné (socioprofessionnel et culturel).

Les textes médicaux, destinés aux patients/clients (ordonnances d'examens, ordonnances de traitement, etc.), se distinguent par la prédominance du style pragmatique et prescriptif, ils incitent le patient à entreprendre une action (faire/ne pas faire). Pour ce faire, ces textes font appel aux tournures impersonnelles où des verbes sont mis à l'infinitif, voire même élidés (exemple : Doliprane 1cp x 3/ jour). L'interlocuteur (le patient) ne figure pas dans ces textes, comme l'explique F. Mourlhon-Dallies, « *le patient ou le malade [est] le plus souvent effacé de la surface des textes par des passivations, des nominalisations, etc. [...] : trois gouttes de sérum physiologique", "pulvérisation de Dérinox", etc., (au lieu de "mettez trois gouttes, pulvérisez", etc.)* » (2008 : 173).

Toutefois, lors d'une consultation, le médecin reformule et oralise ces textes sous forme de commentaires oraux. De là, « *L'écrit est pensé comme relayé par la parole, le passage sous silence est partiel* » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 175).

Généralement, les patients ont du mal à comprendre le discours des professionnels de santé, à cause de l'évolution notable qu'a connu le vocabulaire médical, surtout avec l'utilisation de plus en plus fréquente, des sigles, d'acronymes et d'abréviations. Pour cela, dans un dialogue professionnel de santé / patient, ce professionnel recourt plutôt à une terminologie facile et courante, surtout si le malade est peu initié. Dans notre contexte marocain, le médecin (ou le professionnel de santé d'une manière générale) essaye de traduire en arabe dialectal les termes médicotecniques, de manière à se faire comprendre par le patient, à cause de l'analphabétisme des patients et de leur faible niveau de littératie en santé.

Pour nos étudiants en voie de professionnalisation, ils doivent s'approprier des termes médicaux, les comprendre pour pouvoir les expliquer aux patients en cas de besoin. Pour ce faire, il est indispensable de comprendre la construction de ces mots,

leur fonctionnement interne et leur étymologie, pour mieux les comprendre. Cela dit, nous proposons dans ce qui suit une étude morphologique des termes médicaux, auxquels seront confrontés nos étudiants de l'option radiologie tout au long de leur cursus professionnalisant.

3.2 Etude morphologique des termes médicaux

L'étude morphologique permet de comprendre les mécanismes de constitution des mots et leur structure grammaticale. Dans ce sens, Béchard (1992) la définit comme :

« l'étude des formes que peuvent prendre les mots par la description des mécanismes qui d'une part établissent leur structure et de l'autre leur confèrent des catégories grammaticales »¹⁴⁵

Ainsi pour comprendre ces mécanismes, il convient de les décomposer pour en dégager les structures et les constituants. En effet, la terminologie médicale compte aussi bien des mots simples, qui sont dans la plupart du temps d'origine celtique ou germanique et des mots dérivés et/ou composés dont le grec et le latin constituent les principales sources.

Généralement, la terminologie médicale est souvent difficilement compréhensible par les apprenants, en raison de sa morphologie et son étymologie. En effet, la complexité de ce vocabulaire provient, d'une part, de sa double origine grecque et latine et d'autres part, de sa construction interne, que les apprenants n'arrivent pas à déchiffrer. Ce vocabulaire comporte une variété de locutions, construites et combinées sur la base de certaines règles grammaticales, comme les noms composés, permettant de désigner des maladies, des organes du corps, des interventions chirurgicales, etc. De ce fait,

¹⁴⁵ BECHARD H.-D. (1992). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. Paris : Presses Universitaires de France, p.93.

« La maîtrise du vocabulaire médical repose sur la connaissance des racines grecques et latines. L'étymologie est donc essentielle à l'apprentissage de ce vocabulaire. Le sens, par exemple, d'endométrite peut facilement être appréhendé à partir de ses éléments de formation d'origine grecque : le radical métr-(matrice), le préfixe endo (à l'intérieur) et le suffixe -ite (inflammation). Ce terme désigne une inflammation de la muqueuse utérine. Celui de mégacaryocyte peut aussi être facilement appréhendé : formé de méga (grand), de karyon (noyau) et de kytos (cellule), ce terme désigne une cellule à gros noyau qui se rencontre dans la moelle osseuse. Dans de tels cas, l'étymologie est très utile »¹⁴⁶.

Dans l'étude morphologique des termes médicaux, les questions qui sont abordées se rapportent généralement à la composition (composition savante et populaire), à la construction des mots (l'acronymie, la siglaison et la dérivation) et à la productivité lexicale (l'emprunt et l'éponymie).

3.2.1 Mots composés

La composition nominale consiste à assembler, au moins, deux mots pour en créer d'autres (des substantifs), ce qui a enrichi considérablement le vocabulaire médical. Nous distinguons la composition savante (synthétique et hybride), populaire et les phénomènes de troncation et d'abréviation des mots composés, ou ce qu'on désigne communément par l'ellipse.

3.2.2 La composition savante synthétique et hybride

Le vocabulaire médical est constitué majoritairement de mots composés savants sous forme de locutions nominales, qui résultent de la combinaison et la juxtaposition d'au moins deux mots dont les origines sont grecques ou latines.

¹⁴⁶ ROULEAU, M. (1995). *La langue médicale : une langue de spécialité à emprunter le temps d'une traduction*, op.cit.

On distingue deux types de compositions savantes : dans la première catégorie, les mots sont soudés et désignent, à titre d'exemple, les spécialités médicales (radiologie, gastrologie, pneumologie, etc.). Ces mots sont très fréquents dans les textes de spécialité destinés aux différentes options de la formation aux professions infirmières et techniques de santé. Le terme qui résulte de cet assemblage (de ces deux bases nominales) est indépendant et porteur de sens, comme le montre les quelques exemples suivants :

Tableau 8 : Exemples de mots composés savants

Mots Composés	mot simple	sens	mot simple	sens
Cardiologie	cardio	cœur	logie	science
Radiologie	radio	rayon	logie	science
pneumologie	pneumo	poumon	logie	science
pathologie	pathos	maladie	logie	science
urologie	uro	urine	logie	science

Nous parlons de composition savante synthétique quand le terme est formé de deux bases nominales d'origine grecque. Cette composition savante reste le procédé le plus productif du vocabulaire médical. Si les unités grecques ou latines sont associées à des mots autonomes français ou à des unités latines, nous parlons, plutôt, de compositions hybrides. Nous présentons dans ce qui suit quelques exemples de ces deux types de composition :

Tableau 9 : Exemples de compositions savantes synthétiques et hybrides

Quelques compositions savantes synthétiques et hybrides	Exemples
<u>Compositions synthétiques</u>	Myopathie ; Cardiopathie Cardiomyopathie
Base grecque + base grecque Base grecque+ base grecque + base grecque	
<u>Compositions hybrides</u>	Hémorragie ; Craniométrie
Base latine + base latine	
Base grecque (Oesophago) + base grecque (gastro) + base latine (duodeno) + base grecque (scopie)	Oesophagogastroduodenoscopie
Base française+ base grecque	Bartholinite - Rétinopathie

La deuxième catégorie de mots savants, quant à elle, est formée de deux termes distincts et autonomes séparés par des blancs, pour désigner une unité significative nouvelle, comme : *atrésie pulmonaire, candidose cutanée, arythmie sinusale*, etc. Toutefois, certains mots composés comportent un trait d'union séparant les bases qui les constituent et qui s'avère nécessaire dans certains cas et inutile dans d'autres, comme l'explique Jean-Charles SOURNIA¹⁴⁷.

Le trait d'union est obligatoire dans les mots composés où deux voyelles se rencontrent et sont prononcées toutes les deux, comme dans les exemples de : *Génito-urinaire* et *Gastro-intestinale*. Il en va de même pour les noms composés dont la première base est un nom complet, comme *epstein-barr virus*, selon H. Joly et C.

¹⁴⁷ SOURNIA, J.C. (1997), *Langage médical français*. Toulouse Privat [Paris] Éd. de Santé DL.

Murcia (2005). Ces auteurs ajoutent que ce trait d'union serait inutile, si la première base se termine par une voyelle (le plus souvent c'est la voyelle « o ») assurant la liaison, comme dans les exemples de *Radiologie*, *Pneumologie*, ou si cette première base est une préposition (*suspubien*, *antérograde*, *rétrograde*, *Rétropulsion*, *etc.*), exception faite pour certains cas où l'on cherche à respecter la prononciation, comme : *sous-clavière*, *sus-épineux*, *pré-éclampsie*, *etc.*

3.2.3 La composition non savante

Outre les mots composés savants, le vocabulaire médical compte des locutions nominales formées à partir de la combinaison de deux mots courants de la langue française (voire même plus) ayant chacun un sens, d'où l'usage de l'adjectif 'non savant' pour désigner ce type de composition. Ces locutions renvoient à des concepts nouveaux, comme : *salle de soins*, *santé maternelle*, *santé maternelle et infantile*, *santé publique*, *assurance maladie*, *bloc opératoire*, *centre hospitalier*, *etc.*

SOURNIA, J.-C. (1997) explique que cette apposition, de tradition ancienne en français, mais aussi, de développement récent, a contribué à l'expansion des mots en médecine, notamment ceux qui renvoient aux différentes nomenclatures des maladies par l'organe touchée, comme *carie dentaire*, *syndrome respiratoire*, à titre d'exemple, où, tout simplement, ceux qui désignent les maladies par leurs origines sous-jacentes (*grippe porcine*, *grippe aviaire*, *etc.*)

3.2.4 Siglaison, acronymie et dérivation

3.2.4.1 La siglaison

La siglaison, fréquemment utilisée dans les langues de spécialités, consiste à former des sigles, c'est-à-dire à réduire un mot ou un groupe de mots à des signes abrégatifs, constitués par les initiales (en majuscule) de ces mots, comme par exemple l'*ORL* pour désigner l'*Oto-rhino-laryngologie*¹⁴⁸, la *BPCO* pour la

¹⁴⁸ Branche de la médecine spécialisée dans le diagnostic et le traitement des troubles du nez, de la gorge et de l'oreille.

*Bronchopneumopathie Chronique Obstructive*¹⁴⁹, la *NFS* pour parler de la *Numération Formule Sanguine*, ou encore de la *VS* pour la vitesse de sédimentation. Ces sigles, en tant qu'unité de signification, permettent aux apprenants de contourner des locutions trop longues, dont la lecture, l'écriture ou la prononciation s'avère trop difficile. Dans ce sens, la siglaison constitue un procédé très économique en termes d'effort fourni lors d'une communication orale ou écrite.

3.2.4.2 L'acronymie

Quant à l'acronymie, elle naît de la siglaison et constitue une forme de lexicalisation de celle-ci. Autrement dit, la réduction d'un groupe de mots à une suite d'initiales (un sigle) se prononce comme un mot simple, dont l'usage se généralise dans une langue donnée et devient, de ce fait, une base dérivationnelle, contrairement aux sigles qui interdisent la dérivation. Prenons, à titre d'exemple, le sigle *SIDA* (syndrome d'immunodéficience acquise) qui devient une base dérivationnelle des mots comme *sidéen(s)* et *sédatique*.

3.2.4.3 La dérivation

Concernant la dérivation, c'est un procédé qui permet d'obtenir de nouveaux mots à partir d'un radical de la médecine auquel on ajoute des affixes (préfixes et suffixes).

a) La dérivation préfixale

Il faut noter que certains préfixes ne sont pas spécifiques à la médecine et portent un sens général, comme le montre les exemples suivants :

¹⁴⁹ Maladie chronique inflammatoire des bronches, caractérisée par un rétrécissement progressif des voies aériennes pouvant causer une obstruction permanente.

Tableau 10 : liste des mots issus d'une dérivation préfixale

préfixes	sens	exemples
A ; an	absence	Agénésie : absence formation d'un membre d'un organe Anorexie : absence d'appétits
Ab	séparation et un éloignement	abduction : Mouvement qui éloigne un membre, un segment de membre du plan médian du corps
allo-	autre	allomorphie : passage d'une forme à une autre forme différente
di- et bi-	implique une dualité	bifide : Fendu en deux.
Ec-, ecto-, ex- et exo-	extérieur	Exophtalmie : extrusion de l'œil hors son orbite Ectopie testiculaire : testicule hors de sa position naturelle (scrotum)
Endo-	intérieur	Endovaginale : à l'intérieur du vagin
hyper- hypo-	Hausse Baisse.	hypertension , hypoglycémie
poly-	diversification (notion de pluriel et d'abondance)	polyurie (urines abondantes); polyarthrite (inflammation de plusieurs articulations
para-	aux alentours, à côté de	parathyroïde : quatre petite glandes situées à côté de la thyroïde
anti-	action contraire	antiœdémateux : médicament contre le développement des œdèmes
dys	notion de difficulté ou de gêne	dysphagie : gêne ressentie au moment de l'alimentation et difficulté à avaler

b) Dérivation suffixale

Les suffixes sont très fréquents en langue de spécialité, notamment dans le vocabulaire médical. Cela est clairement manifeste dans les dictionnaires médicaux. Les suffixes sont de deux types : ceux qui appartiennent à la langue générale et qu'on ajoute à des termes médicaux pour en former d'autres. Ces mots formés constituent des termes médicaux spécialisés, comme par exemple : *biologiste*, *radiologiste*, *ophtalmologiste*, où le suffixe "iste" attribue un sens de spécialisation au terme auquel il est ajouté.

D'autres suffixes appartenant à la langue générale sont employés pour indiquer l'action ou le résultat de cette action, comme "-age" (pontage : action de relier deux veines), "-tion", (irradiation : action d'exposer quelqu'un à des rayons) ou pour former, tout simplement, des noms, comme : "isme" (autisme : nom pour désigner le repli sur soi-même avec interruption de tout aspect relationnel avec l'environnement), etc.

La deuxième catégorie de suffixes est afférente à la médecine et lui est spécifique, nous citons à titre d'exemple les suffixes "Ite", "Ose" et "Ase" qui signifient respectivement inflammation, maladie et enzyme. Nous présentons, dans le tableau suivant, quelques exemples de suffixes spécifiques à la médecine et leurs significations.

Tableau 11 : exemple de mots issus d'une composition suffixale

suffixe	sens	exemples
s		
-tomie	couper, inciser	thoracotomie : incision au niveau du thorax (intervention chirurgicale)
-ectomie	ablation	appendicectomie : ablation de l'appendice
-émèse	Émission par la bouche; vomissement	hématémèse : rejet du sang par la bouche

-émie	sang	anémie : nombre de globules rouges insuffisant dans le sang
-mégalie	augmentation anormale de volume	hépatomégalie : augmentation anormale de volume du foie
-pénie	manque	cytopénie : manque dans les constituants cellulaires
-poïèse	production, fabrication	hématopoïèse : fabrication des cellules sanguines
-scopie	Observation	radioscopie : observation par des rayons X
-graphie	Enregistrement graphique	radiographie : enregistrement d'une image graphique sur un support grâce aux rayons X
-lyse	dissociation, destruction	ostéolyse : destruction du tissu osseux
-algie	douleur	gastralgie : Douleur à l'estomac
-tion	action de peut exprimer également le résultat de l'action	luxation : action de luxer irradiation : action d'exposer quelqu'un à des rayons

c) Dérivation impropre

Dans ce type de dérivation, les mots formés sont le résultat d'un changement opéré sur les catégories grammaticales. Cela porte, le plus souvent, sur celles des noms et des adjectifs. Si nous prenons, à titre d'exemple, l'adjectif *anémique*, il peut être utilisé comme un nom : *un anémique*, pour désigner la personne atteinte d'anémie. De même, pour des adjectifs comme *anorexique*, *aligné*, *aphasique*, etc. Ainsi, c'est le contexte qui permet de distinguer entre le nom et l'adjectif dans ce cas:

- L'anémique doit faire un bilan sanguin systématiquement
- Ahmed est anémique

3.2.5 La productivité lexicale

3.2.5.1 L'emprunt

La langue médicale est une langue spécialisée dans laquelle des spécialistes échangent leurs expériences et expriment un savoir caractérisant leur domaine d'action. Si l'on emploie langue spécialisée au lieu de vocabulaire spécialisé, c'est parce que celle-ci permet aux chercheurs et praticiens de la médecine de communiquer des informations d'une manière claire et concise, difficilement compréhensibles aux non spécialistes. Cela est d'autant plus vrai si l'on considère l'évolution notable qu'a connue cette langue à cause de l'influence de l'anglais. En effet, la prolifération des recherches dans le domaine médical dans les pays anglo-saxons, au cours de cette dernière décennie, a impacté considérablement les langues médicales. Dans ce sens, Pascaline Faure explique que :

« Lorsque l'on compare quelques langues indo-européennes à l'anglais, on remarque que la langue médicale est marquée par des procédés stylistiques (troncation, initialisme ou encore métonymie), qui sont les mêmes d'une langue à l'autre et qui sont dictés par des besoins en communication spécifiques à la médecine (concision, exactitude ou encore discrétion) Cependant, depuis quelques dizaines d'années, compte tenu de l'hégémonie du continent nord-américain en matière de recherche médicale, les langues médicales sont très fortement influencées par l'anglais et pas uniquement au niveau de leur lexique. Parce qu'elle est dictée par une nécessité économique évidente, cette anglicisation est un phénomène inévitable. Mais elle pourrait bien dépasser la dimension purement linguistique »¹⁵⁰

Cette tendance vers l'anglicisme de la terminologie médicale est devenue une réalité, malgré les tentatives françaises, datant des années soixante, d'établir une liste exhaustive de termes anglais employés en médecine, dans le but de leur trouver des

¹⁵⁰ FAURE, P. « Des discours de la médecine multiples et variés à la langue médicale unique et universelle », ASp [En ligne], 58 | 2010, mis en ligne le 30 novembre 2013. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1826> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1826>, consulté le 02/02/2020.

équivalents en français. Cette entreprise, menée par une instance créée à cet effet (commission du langage médical) et reliée au département du ministère de la santé publique et de la sécurité sociale, avait l'ambition d'imposer la terminologie française dans le vocabulaire médical. Toutefois, ces efforts n'ont pas donné leur fruit face à un anglicisme, dont la popularité, dans les milieux académique et scientifique, va grandissante.

De nos jours, le vocabulaire médical français perd, de plus en plus, de territoire face à l'anglais, surtout avec la rédaction et la mise en place des nomenclatures internationales en langue anglaise. En effet, dans des domaines comme l'anatomie, la biologie, la pharmacologie ou encore l'ostéologie, les spécialistes utilisent fréquemment ces nomenclatures au lieu de la terminologie habituelle. Cette influence anglo-saxonne s'est traduite, dans les nomenclatures imposées, par un rapprochement de plus en plus manifeste de l'étymologie. Ainsi, le terme *atrium* a remplacé le terme français d'*oreillette* pour désigner la cavité supérieure du cœur, les noms qui désignent les os, comme *cubitus*, *omoplate* et *rotule*, ont été remplacés par *ulna*, *scapula* et *patella* et le nerf *pneumogastrique* a remplacé le nerf vague.

De nombreuses transformations dans ce sens ont été opérées également sur le vocabulaire médical avec l'appui des organisations des Nations-Unies comme l'OMS. Cette organisation a imposé une dénomination commune internationale (DCI), selon laquelle, les médicaments sont désignés par leur molécule ou principe actif, ce qui a été en faveur de l'anglais et des pays anglo-saxons (surtout les USA), très innovateurs dans le domaine de la recherche pharmaceutique.

Depuis bien des années, par manque d'équivalents en français, le vocabulaire médical français emprunte plusieurs termes à l'anglais, comme *clairance*, qui constitue la francisation du mot anglais *clearance* ou encore le mot, d'usage courant dans le travail infirmier, *bandage*, emprunté à l'anglais *banding*. Les spécialistes dans le domaine médical français se sont même créés des verbes et des adjectifs sous

l'influence de l'anglais, nous présentons à titre d'exemple : le verbe *clamper*, qui provient de l'anglais *to clamp*, qui signifie *serrer*.

3.2.5.2 L'éponymie

Dans le domaine de la médecine, Sylvie Monin , citant Jean Hamburger, précise que :

« *on a pris l'habitude de désigner certains signes, certains syndromes, certaines maladies, certaines interventions chirurgicales, certains instruments, par le nom du médecin qui les décrivit. Celui-ci, pour reprendre un terme antique, devient l'éponyme de ce qu'il a trouvé. (1982) »¹⁵¹*

Les éponymes, utilisés dans la langue médicale, se présentent aussi bien sous la forme verbale et adjectivale que nominale, comme par exemple : *pasteuriser* (verbe), *parkinsonien* (adj.) et *parkinsonisme* (N).

Ils sont communément acceptés et reconnus par les spécialistes du domaine médical. Pour conclure, l'étude morphologique et étymologique de la terminologie médicale permet de comprendre les mécanismes de constitution des mots et leur structure grammaticale. Comprendre la genèse des mots pourrait permettre aux étudiants de les comprendre et de les réutiliser facilement, surtout que beaucoup d'entre eux trouvent du mal à comprendre la langue spécialisée, en raison de la complexité de sa terminologie.

4 Analyse de discours dans une perspective didactique de FOS

La physique appliquée et l'ostéologie sont deux domaines de la science auxquels seront formés nos étudiants inscrits en radiologie. Pour cette raison, nous avons jugé utile d'appréhender ces disciplines du point de vue linguistique et discursif, à partir des travaux de Henao et Eurin sur les "*Pratiques du français*

¹⁵¹ MONIN, S. (1996). « Termes éponymes en médecine et application pédagogique », ASp [En ligne], 11-14 | 1996, mis en ligne le 08 mai 2013. URL : <http://journals.openedition.org/asp/3527> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.3527>, consulté le 06/04/2020.

scientifique". Ce faisant, nous explorons les pistes didactiques possibles dans une perspective de FOS. En effet, ces étudiants sont confrontés à un français de spécialité médical, mais aussi à un discours où le scientifique se mêle au technique. Le discours des enseignants, lors des cours magistraux, appartient au discours scientifique pédagogique, avec des caractéristiques qui lui sont propres, il alterne le discours scientifique de vulgarisation scientifique et le discours pédagogique. Pour cette raison, décrire ce discours et connaître ses particularités pourraient nous renseigner sur la compréhension des cours magistraux par les étudiants et le cas échéant, sur les traits caractéristiques entravant celle-ci.

De nos jours, si l'on trace un aperçu des différentes nomenclatures proposées par les revues scientifiques, on constatera une prolifération de termes pour désigner et regrouper des disciplines par des ensembles. Cette prolifération s'explique par l'éclatement des frontières entre les différentes disciplines scientifiques.

« À titre d'exemple, citons l'index analytique 1990 de La Recherche. Il envoie à la fois à des termes génériques comme "sciences de la terre", "sciences de la vie" mais aussi à des ensembles de disciplines liées par un trait d'union.

Exemples :

- *Archéologie - Paléontologie*
- *Astronomie - Espace - Cosmologie*
- *Biologie - Médecine (ces 2 disciplines sont toujours présentées ensemble dans La Recherche)*
- *Chimie*
- *Écologie - Ethologie - Environnement*
- *Physique*
- *Mathématiques - Informatique*
- *Histoire des sciences - Epistémologie*
- *Science et société*
- *Sciences de la terre*
- *Sciences humaines*

- *Technologie - Industrie*

Cependant, cette même revue, pour présenter une liste de cours d'été et de séminaires de recherche avancée, choisit une autre nomenclature :

- *Sciences de la vie*

- *Physique et chimie (ensemble)*

- *Mathématiques (séparées de l'informatique)*

- *Informatiques et sciences des systèmes*

- *Sciences appliquées et ingénierie*

- *Sciences sociales et du comportement*

et une autre encore pour présenter des livres :

- *Mathématiques - Physique*

- *Technologies*

- *Astronomie - Sciences de la terre*

- *Écologie - Environnement*

- *Biologie - Médecine*

- *Zoologie - Botanique*

- *Psychologie - Psychanalyse*

- *Ethnologie - Archéologie*

- *Histoire et philosophie des sciences*

- *Science et société »¹⁵²*

L'absence d'une norme de classification peut s'expliquer par les transformations que les disciplines ont connues tout au long de leur histoire de développement. Ainsi, si nous prenons l'exemple de la Chimie, elle a connu un saut qualitatif avec la découverte des enzymes, permettant à une discipline nouvelle de voir le jour : la génétique. Cela permet de dire que l'interdisciplinarité entre les disciplines est une réalité, qui résiste à toute tentative de normalisation de leur groupement et qui efface toutes frontières pouvant subsister entre elles. Sinon,

« Où classer la géographie qui relève à la fois de la physique (géographie physique), de l'anthropologie, de l'ethnographie, de la sociologie, des

¹⁵² EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : AUPELF-UREF, p.90. URL : https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=115, consulté le 01/11/2019.

sciences sociales (géographie humaine), des statistiques (démographie) et de l'économie ? »¹⁵³

Pour choisir des contenus d'apprentissage dans une perspective de FOS, la mise en place d'une méthodologie particulière par disciplines ou par domaine implique l'analyse des discours de toutes les disciplines qui s'y rapportent, ce qui relève de l'impossible. Toutefois, une « *classification des domaines par "grands ensembles", si imparfaite soit-elle, permet de mettre en évidence des phénomènes discursifs récurrents que l'enseignant de FLE peut prendre en considération.*

Dans ce sens, Henao et Eurin ont distingué trois "grands ensembles" dans leur ouvrage, "*Pratiques du français scientifique*" :

1 - les mathématiques et les sciences théoriques

2 - les sciences d'application

3 - les sciences d'observation et de la nature»¹⁵⁴

4.1 Les Mathématiques et les Sciences théoriques

La physique appliquée au domaine médical, ou physique médicale, est une branche de la physique qui se concentre sur les applications des sciences physiques en médecine. L'utilisation des différents types de rayonnements ionisants pour des fins diagnostiques ou thérapeutiques constitue l'une des progrès de la physique dans le domaine médical. En effet, les différents champs d'application de la physique portent essentiellement sur l'imagerie médicale, la radioprotection (protection contre les rayonnements ionisants), la radiothérapie (traitement par les rayons) et la médecine nucléaire (scintigraphies, imagerie par positrons, etc.).

La physique peut être classée dans le premier "grand ensemble" étant donné que dans la sphère des sciences, les Mathématiques et la Physique sont intimement liés, mais aussi, dans la mesure où cette dernière ne peut être comprise en l'absence du langage mathématique. Dans ce sens que,

¹⁵³ Ibid.

¹⁵⁴ Ibid. p.92

« Pour les scientifiques, les mathématiques sont la seule science exacte, mais elle intervient en tant qu'"outil" dans la plupart des autres sciences, notamment en physique, en chimie, en dynamique, en mécanique des fluides et des solides, en statistiques, etc. »¹⁵⁵

Un apprenant qualifié de "compétent" dans le domaine de la physique, ou celui des Mathématiques, n'a pas forcément besoin d'avoir des compétences linguistiques solides pour comprendre un schéma, un polycopié de cours, ou encore un article dans ces domaines, étant donné que le savoir élaboré dans lesdits domaines repose principalement sur des formules, des graphiques, des schémas et des équations. Pour cette raison l'apprenant doit maîtriser le bon usage de certaines tournures et marqueurs discursifs, comme : "soit", "on pose", "on a ... si... alors", "donc", "d'où", etc., pour comprendre de quoi il s'agit. Toutefois, ces compétences linguistiques sont vivement sollicitées dans la production d'un commentaire ou d'un discours oral sur ces équations et ces graphiques.

« Cependant un minimum de connaissances linguistiques est nécessaire pour oraliser les formules, les équations, les graphiques et exprimer des commentaires. Exemples :

$(x) - (f(x)) = 1$ se lit : "il existe une valeur de x telle que la fonction f de x soit égale à 1".

$x \neq 0$ se lit : x différent de zéro

x non nul

Dans leur Cours de français à usage mathématique, E et A. COUSQUER, B. MAIFFREDY et D. VIEUX présentent la traduction "lecture" et la traduction "discours oral" d'un certain nombre de formules mathématiques, exemples : $a=0$, alors $ab=0$

- si a égale zéro, alors ab égale 0

¹⁵⁵ ibid.

- si a est nul, alors le produit $a.b$ est nul

- le produit de deux nombres a et b est nul si un des deux nombres est nul»¹⁵⁶

Il convient de dire que le discours de spécialité de physique ou de mathématiques comporte des langages naturels et des langages formels. Ces derniers sollicitent des catégories sémiotiques de l'ordre des graphes, schémas, tableaux, etc. Ainsi, pour comprendre un texte dans l'un de ces domaines, l'apprenant se doit de passer du registre sémiotique des langages formels à un autre registre, étant donné qu'il considère la langue étrangère comme un nouveau système sémiotique.

4.2 Les Sciences d'application

Dans la catégorie de "sciences d'application", on élabore des modèles à partir de l'observation et de l'analyse. Elle consiste à passer de la théorie vers l'application de ces modèles à d'autres champs, exemple : passage de la chimie nucléaire à la chimie organique, minérale, etc. Pour cette raison, le travail cognitif qui accompagne ce passage requiert la maîtrise de certaines opérations discursives particulières. Ainsi, nous pouvons ranger la physique appliquée au domaine médical dans ces "Sciences d'application", étant donné qu'il s'agit d'un passage des théories en sciences physiques à une application d'ordre pratique dans le domaine radiologique médical.

Dans une perspective de FOS, l'enseignant pourrait, par exemple, proposer aux étudiants des activités autour des connecteurs logiques : hypothèse-déduction, cause -conséquence, etc. ; la description, la caractérisation et la reformulation ; les schémas, les représentations graphiques, etc.

4.3 Les sciences d'observation et de la nature

Cette catégorie se caractérise par la description des faits et de la matière. Cette description peut être statique comme dynamique et joue un rôle primordial dans une démarche de type expérimental.

¹⁵⁶ Ibid.

« Le fonctionnement de certaines disciplines de cette grande catégorie se déroule le plus souvent en trois temps : - description des éléments, - identification ou diagnostic et mise en place d'une action qui va modifier éventuellement les éléments décrits précédemment afin d'obtenir le résultat souhaité. Exemple : médecine clinique. 1) analyse des symptômes (description) 2) diagnostic (désignation, dénomination) 3) élaboration d'un traitement (prescription) »¹⁵⁷

Pour cela, l'Ostéologie s'inscrit dans cette catégorie de disciplines, car elle sollicite une description exhaustive du squelette d'un être vivant pour des fins diagnostiques et/ou thérapeutiques.

Vu l'étendue des publics qui relèvent de ces trois catégories, S.E. Balmet, & M.H. Legge, proposent à l'enseignant du FOS de travailler certaines opérations et marques discursives qui y sont caractéristiques et que nous présentons sous forme de tableau :

Tableau 12 : Quelques opérations et marques discursives à travailler avec les apprenants dans une perspective de FOS

Catégories	Opérations et marques discursives à travailler avec les apprenants dans une perspective de FOS
les Mathématiques et les Sciences théoriques	<p>«1) L'oralisation des lettres, chiffres et symboles 2) les marqueurs de la dénomination, de la désignation et de la définition Exemples : "on dit", "posons", "soit", "on a" ... 3) le raisonnement logique et le système hypothético-déductif 4) les marqueurs de l'appartenance, la non-appartenance, l'inclusion, l'exclusion 5) les relations d'ordre et la quantification »¹⁵⁸</p>

¹⁵⁷ *ibid.* p.93-94

¹⁵⁸ *Ibid.*

les Sciences d'application	<p>«1) les articulateurs logiques : hypothèse/déduction, cause/conséquence, etc. 2) les schémas, courbes, représentations graphiques 3) les reformulations, les associations graphiques /légendes 4) la description/la caractérisation... »¹⁵⁹</p>
les Sciences d'observation et de la nature	<p>« 1) les représentations graphiques, (courbes, schémas, diagrammes, photos, etc.), les reformulations iconographies/légendes 2) les marqueurs de la description et de la caractérisation 3) les marqueurs qui permettent de passer du "tout" aux "parties" et des "parties" au "tout" (composition/décomposition) 4) les unités de poids et de mesure 5) les marqueurs de la transformation et du processus » 6) les marqueurs de la chronologie dans les faits observés et dans le discours relatant ces observations 7) la prescription »¹⁶⁰</p>

4.4 Les types de communication et discours scientifiques

Si nous nous attardons sur la question du type de communication et de discours, c'est dans l'optique de connaître l'origine des documents authentiques utilisés dans une perspective de FOS, ainsi que les caractéristiques linguistiques de chaque type, ce qui permet d'opérer des choix bien fondés et d'amener à une exploitation fonctionnelle optimale.

Pour comprendre un message/énoncé écrit ou oral, il est impératif de bien définir la situation de communication en essayant de répondre aux questions suivantes :

Qui parle ? A qui ? Pourquoi ? Où ? Et quand ?

Nous parlons de situation de communication quand un émetteur (destinateur) s'adresse à un récepteur (destinataire) à moment donné et dans un espace donné(circonstances). L'information est transmise (le message) par le biais d'un code

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Ibid.

commun (le langage). Autrement dit, une situation de communication est constituée d'un émetteur, d'un récepteur et d'un message transmis au moyen d'un support.

La communication scientifique compte plusieurs types, selon le degré de spécialisation de l'émetteur et du récepteur. En effet, les différents discours scientifiques, tant oraux qu'écrits, sont adaptés aux interlocuteurs, aussi bien dans la vie sociale que professionnelle.

« Si nous enseignons le français à des débutants, notre flux de paroles sera lent, notre vocabulaire limité, nos tournures syntaxiques simples. Nous n'hésiterons pas à exagérer nos gestes, à répéter plusieurs fois le même segment de phrase afin de nous assurer de la compréhension de nos élèves. Mais lorsque nous sommes en présence d'étudiants avancés, notre stratégie est différente : débit plus rapide, vocabulaire plus riche, formes syntaxiques plus complexes. Il en est de même pour les discours scientifiques tant oraux qu'écrits »¹⁶¹

Ainsi, la situation de communication et le degré de spécialisation des émetteurs confèrent certaines caractéristiques aux textes produits.

« Les caractéristiques externes des textes scientifiques et techniques en relation directe avec la situation de communication ont à voir avec le type d'émetteurs qui les produisent ainsi que les différents niveaux de spécialisation qu'ils présentent. »¹⁶²

Dans ce sens *« la communication entre experts ne représente qu'un seul des niveaux les plus élevés auxquels on emploie les langues de spécialité. Ces langues sont également employées, à un niveau inférieur d'abstraction et de spécialisation, pour les besoins de l'initiation et de l'instruction, pour la formation et le perfectionnement »¹⁶³*

¹⁶¹ Ibid. p.95

¹⁶² OLMO CAZEVIEILLE, F. (2017). Des textes scientifiques et techniques aux scénarios pédagogiques. *Synergies Europe* n° 12, p. 141-158. URL : https://gerflint.fr/Base/Europe12/olmo_cazevielle.pdf, consulté le 05/05/2020.

¹⁶³ CABRE, M.-T. (1998). *La terminologie. Théorie, méthode et applications*. Armand Colin : Les Presses de l'Université d'Ottawa, p.124.

Les travaux de Anne-Marie Loffler Laurian¹⁶⁴ ont permis de répertorier les discours en 6 types, selon le contenu et le niveau de spécialisation du public auquel ils sont adressés : *le discours spécialisé ; le discours de semi-vulgarisation ; le discours de vulgarisation ; le discours de la publicité ; le discours scientifique pédagogique ; la thèse, le mémoire ; et le discours scientifique officiel.*

4.4.1 Le discours scientifique spécialisé

Dans le cas du discours scientifique spécialisé, la situation de communication se présente comme suit :

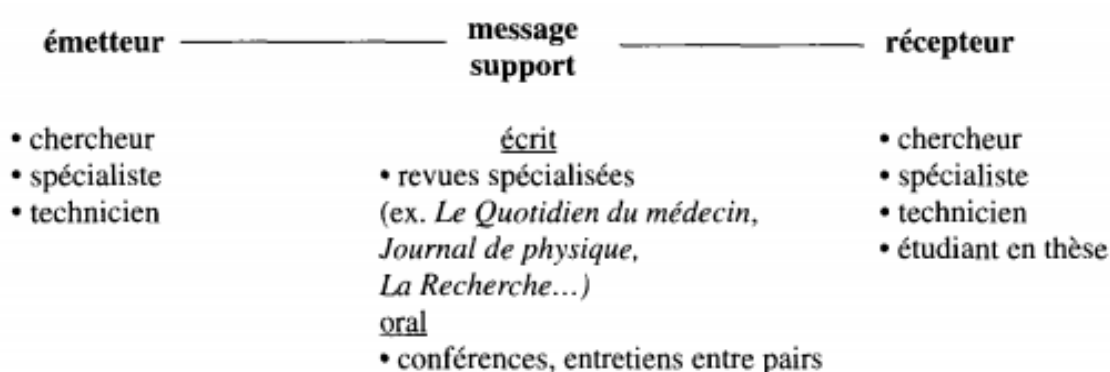


Figure 9 : situation de communication d'un discours scientifique spécialisé¹⁶⁵

À partir de ce schéma, il ressort que, dans un discours scientifique spécialisé, l'émetteur et le récepteur sont des chercheurs ou des spécialistes d'un même domaine ou de domaines proches. Ainsi, le message se centre sur le domaine de référence des deux interlocuteurs et ne doit pas, généralement, poser de problème de compréhension. Les discours scientifiques spécialisés « *produits par les chercheurs et les savants, lorsqu'ils présentent des résultats de recherches à d'autres spécialistes, offrent des caractéristiques très stables, aujourd'hui bien connues. On note d'abord que le texte scientifique spécialisé est ordonné selon un plan standard. Introduction, matériel et méthodes,*

¹⁶⁴ LOFFLER-LAURIAN, A-M. (1983), « Typologie des discours scientifiques : deux approches », In *Etudes de linguistique appliquée, les discours scientifiques*, n°51, pp.8-20.

¹⁶⁵ EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992), op.cit. p.96

résultats, discussion et conclusion s'enchaînent de manière immuable. Ce plan s'appuie sur un modèle canonique, dit expérimental »¹⁶⁶.

Toutefois, utiliser ces discours à des fins didactiques de la part de l'enseignant de langue est d'autant plus difficile pour au moins deux raisons :

*«1) d'une part, il peut "décortiquer", décomposer grammaticalement les phrases du message, chercher dans un dictionnaire spécialisé les termes qu'il ne connaît pas, mais le sens du message lui-même lui échappe ;
2) d'autre part, il désire satisfaire la demande sociale des apprenants. Or, ceux-ci ont tendance à privilégier l'importance de l'étude de documents spécialisés. Si la compréhension et la production de messages spécialisés est l'objectif final de l'apprentissage du français, c'est l'étape ultime que l'apprenant franchit seul. Le rôle de l'enseignant de FLE est de l'amener par toute une gamme d'activités intermédiaires à la maîtrise de ce savoir-faire »¹⁶⁷*

Face à ces contraintes, l'enseignant de langue peut, alors, à travers un travail individualisé, amener ses étudiants à décrire des travaux réalisés dans leur domaine de références, soit d'une manière écrite ou orale.

4.4.2 Le discours de vulgarisation scientifique

4.4.2.1 Le discours de vulgarisation scientifique proprement dit

Selon Jacobi « *Vulgariser, c'est traduire la science pour la rendre accessible au plus grand nombre (...) la difficulté à communiquer, à faire partager, à faire comprendre, à diffuser est propre à un grand nombre de situations sociales à caractère pédagogique »¹⁶⁸*

¹⁶⁶ JACOBI, D. (1987). *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, Berne, Éditions Peter Lang SA, p.70.

¹⁶⁷ EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992), op.cit., p.96.

¹⁶⁸ JACOBI, D. (1987). *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, op.cit. p.29

Le discours de vulgarisation scientifique est donc un discours qui cherche à rendre compréhensible l'information scientifique à un public constitué de non-spécialistes, cherchant à comprendre un phénomène ou un contenu scientifique. L'émetteur ici est souvent un journaliste professionnel qui cherche à communiquer des informations à un public très vaste, à travers un périodique généraliste, en faisant appel à des images illustratives, des schémas et des graphiques explicatifs.

*« Avant tout un journaliste professionnel, sans spécialisation nécessaire dans un domaine qui s'adresse à un récepteur grand public qui cherche des informations d'un accès aisé, d'une compréhension facile, ne demandant pas de connaissances fondamentales »*¹⁶⁹

La vulgarisation consiste donc à simplifier au maximum les informations scientifiques et constitue, à ce titre, un moyen de communication scientifique. Elle se base sur l'illustration, sur l'usage d'un vocabulaire spécifique dûment expliqué et sur une argumentation bien structurée. Les supports les plus utilisés sont les revues et parfois les quotidiens...

*« Ces revues sont d'accès facile, vendues en kiosque, peu chères. Les illustrations sont nombreuses (photos), l'argumentation assez fortement structurée et le vocabulaire spécifique expliqué. Elles peuvent être orientées vers des domaines scientifiques (Sciences et Vie, Science et Avenir, La Hulotte...) ou non (Ça m'intéresse. Jours de France...). Dans ce dernier cas, les articles susceptibles d'intéresser les apprenants concernent essentiellement la santé et l'environnement, les 2 grands thèmes "scientifiques" des revues à large public »*¹⁷⁰.

¹⁶⁹ LAURIAN A.-M. (1983), cité par LANDRY, J. (1992). *Le discours de la vulgarisation scientifique : puissance, limites et dangers*. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 123 pages, p.77. URL : <http://depot.e.uqtr.ca/id/eprint/5268/1/000598080.pdf>.

¹⁷⁰ EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992), op.cit., p.97.

Les textes de vulgarisation scientifique sont très utiles pour faciliter la communication entre les spécialistes de domaines différents. Ainsi, l'usage en classe de ces textes est d'un intérêt capital, d'une part, il permet d'accroître l'interactivité des apprenants ; d'autre part, ils comportent des tournures qu'on trouve, habituellement, dans le discours scientifique spécialisé.

4.4.2.2 Le discours de semi-vulgarisation scientifique

Dans le discours de semi-vulgarisation scientifique, le public est très vaste et d'un niveau universitaire, il doit avoir une certaine connaissance pour comprendre le message qui lui est destiné par un émetteur spécialiste (chercheur). Le plus souvent, il s'agit de chercheurs qui essaient de présenter leurs travaux, leurs points de vue sur un sujet précis ou d'expliquer leurs démarches à la communauté scientifique. Ce type de discours est véhiculé dans des revues qui s'adressent à des chercheurs, comme *La Recherche* par exemple.

Dans l'article de semi-vulgarisation, l'émetteur joue deux rôles à la fois : celui du chercheur scientifique désirant exposer sa recherche pour être reconnu et celui du vulgarisateur, facilitateur et "metteur en scène" de sa propre expérience pour la rendre intelligible aux lecteurs.

4.4.3 Le discours scientifique pédagogique ou didactique

Dans le discours scientifique pédagogique, l'émetteur est un enseignant (le plus souvent un enseignant-chercheur) qui s'adresse à un étudiant universitaire ou en cours de spécialisation, ayant des connaissances dans un domaine donné. Les supports utilisés sont les photocopiés des cours et les ouvrages spécialisés. Selon J. Peytard, le discours scientifique pédagogique est un discours de reformulation, qui réunit « *des activités où la parole est essentielle et qui sont marquées par la*

transformation d'un objet source A en un objet-cible B, tout en restant au niveau de la parole, que ce soit dans l'oral ou le scriptural »¹⁷¹

Dans ce sens, le discours scientifique pédagogique présente des similitudes et des différences avec le discours source (discours scientifique) que J. Peytard désigne par *altérations*.

4.4.4 La thèse et le mémoire

L'émetteur, dans cette situation de communication, est un étudiant qui se doit de respecter des règles académiques assez strictes pour produire un discours, qui s'apparente à la fois au discours spécialisé et au discours didactique, chemin faisant, il devient un spécialiste. Quant au récepteur, il s'agit d'un jury, d'un enseignant-chercheur, ou tout simplement de la communauté des chercheurs.

La rédaction d'une thèse ou d'un mémoire est un travail contraignant pour les étudiants, dans la mesure où ils doivent mobiliser des compétences stylistiques et méthodologiques très solides pour que leur travail soit reconnu comme scientifique.

« La rédaction du mémoire ou de la thèse, tout en demeurant un objectif de formation, constitue un "exercice de style" très difficile et imparfaitement maîtrisé dans la plupart des cas, aussi bien par les francophones que par les non francophones. »¹⁷²

Ce qui impose pour les futurs "thésards" de s'entraîner à l'écriture des textes scientifiques, en respectant les principes de clarté, de concision, d'hierarchisation des idées, etc.

4.4.5 Les discours scientifiques officiels

Il s'agit de l'ensemble des documents à caractère scientifique, politique, administratif et financier destinés à un responsable (administratif, financier, scientifique, etc.). Ces documents, à forte charge argumentative, sont rédigés par un

¹⁷¹ PEYTARD J. (1984), Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage. In: *Langue française*, n°64, Français technique et scientifique : reformulation, enseignement. pp. 17-28 : doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1984.5201>. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023_8368_1984_num_64_1_5201, [consulté le 05/03/2020].

¹⁷² EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992), op.cit., p.99.

émetteur (étudiant, enseignant-chercheur ou chercheur) dans le but d'obtenir un financement, une orientation de recherche, une demande d'intervention, etc. Ainsi, la lettre de motivation et le curriculum vitae que l'étudiant rédige pour une inscription en thèse, dans un Laboratoire de Recherche, relève des discours scientifiques officiels.

5 Les opérations discursives

Les travaux des linguistes, portant sur l'analyse de discours, notamment ceux de Jean-Claude BEACCO et Mireille DAROT (1977) ont pu déceler des formes linguistiques récurrentes caractéristiques de certains domaines, ce qui a donné lieu à des "*matrices discursives*" ou schéma types.

« Il s'agit, à partir d'un corpus de discours comparables, c'est-à-dire dont les conditions de production sont identiques (situation d'énonciation, modèles socio-culturels de communication, contenu du domaine étudié), de mettre en évidence des fonctionnements, en posant des opérations à la fois énonciatives (marques personnelles, temps, modalités ...) et discursives (définir, décrire, interpréter ...). Les premières caractéristiques de l'activité langagière, sont mises en œuvre dans toute production langagière, mais se réalisent (présence/absence, types de marqueurs) et se combinent différemment suivant les discours, apportant à ceux-ci une coloration spécifique ; les secondes, qui entrent dans le cadre de l'analyse des actes de parole, permettent de dégager une structuration du texte, qui, le plus souvent, ne se laisse pas réduire à un modèle prévisible et projetable sur d'autres textes produits dans les mêmes conditions »¹⁷³

Dans leur ouvrage "*Pratiques du français scientifique*" (1992) S.E., Balmet & M.H., Legge donnent l'exemple de l'attitude langagière d'un médecin vis-à-vis d'un patient, qui sera la même pour un autre médecin face à un autre patient, cela

¹⁷³ BEACCO, J.-Cl., DAROT, M., 1977. Analyse de discours et lecture de textes de spécialité, BELC, Paris, p.1

permet de recenser les besoins langagiers et les actes de parole relatifs à cette situation et d'offrir des perspectives d'enseignement à des publics spécialisés.

Tableau 13 : Scénario-type d'une consultation médicale¹⁷⁴

<i>Scénario-type d'une consultation médicale</i>	
<i>besoins langagiers</i>	<i>actes de paroles (exemples)</i>
<i>1 – salutation</i>	<i>"bonjour" ...</i>
<i>2 - explication /le pourquoi de la visite</i>	<i>"je viens vous voir parce que... "j'ai un problème..."</i>
<i>3 - questionnement (les symptômes)</i>	<i>"quand avez-vous ressenti cette douleur la première fois..." "depuis quand souffrez-vous de..."</i>
<i>3 - examen clinique</i>	<i>"tournez-vous, respirez fort..."</i>
<i>4 - diagnostic</i>	<i>"c'est une angine, il s'agit probablement de ..., "</i>
<i>5 - prescription</i>	Orale : <i>"vous prendrez 3 fois par jour..." "prenez..."</i> Écrite : <i>"prière de pratiquer VS..." (pour examen en laboratoire) " 2 cp matin et soir 15 j... "</i>
<i>6 - évaluation/commentaire diagnostic</i>	<i>"tout doit rentrer dans l'ordre dans une quinzaine de jours"... "Nous allons faire des examens complémentaires..."</i>
<i>7 - la contrepartie/le paiement</i>	<i>"je vous dois combien..." "ça fait...x francs"</i>
<i>8 - salutation finale</i>	<i>"au revoir"... "merci, Docteur"</i>
<i>fin de l'échange</i>	

S.E., Balmet, &M.H, Legge expliquent que des analyses de ce genre permettent de mettre en œuvre des *matrices discursives transversales à plusieurs*

¹⁷⁴ EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992), op.cit., p.101.

domaines scientifiques. Nonobstant, elles sont peu nombreuses et ne couvrent pas tous les domaines scientifiques, ce qui rend rarissime leur exploitation par l'enseignant dans une perspective de FOS, vu qu'il est d'autant plus difficile de répondre aux besoins langagiers des étudiants scientifiques par le seul recours au français général. Ainsi, , S.E., *Balmet & M.H., Legge* proposent deux "grands" types de discours différents, mais qui se complètent au niveau du fonctionnement, à savoir "le discours interactif" et "le discours expositif" :

5.1 Le discours interactif

«Le discours interactif est caractérisé par les marques linguistiques de l'implication de l'émetteur et par les interrelations entre l'émetteur et le récepteur.»¹⁷⁵

Ce discours, destiné à la communication générale, cherche à "faire agir" ou "faire croire", marquant une interrelation entre le destinataire et le destinataire, d'où l'usage de certaines modalités appréciatives et logiques, ainsi que le recours fréquent aux différents pronoms personnels et impersonnels.

Le discours interactif se manifeste à travers plusieurs aspects, comme la prescription et l'argumentation, dont l'objectif est de "faire agir" (usage des procédés de l'emphase et l'insistance)

5.2 Le discours expositif

Pour la communication spécialisée, on parle du discours expositif, qui vise à "exposer des idées", "formuler des hypothèses", "présenter", "décrire", "faire des raisonnements logiques"... c'est-à-dire "faire savoir". Les caractéristiques de ce discours se déclinent comme suit :

« 1) L'effacement des énonciateurs

Exemples : "on", "un x est dit...",

Cet effacement se marque aussi par l'emploi de tournures impersonnelles ;

Exemples :

"il faut", "il faut et il suffit", "il est certain".

¹⁷⁵ EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992), op.cit., p.103.

Ainsi que l'emploi de nominalisations :

Exemples : " La transformation a lieu quand", "l'oxydation"...

2) L'absence de modalités appréciatives

Les sentiments de l'auteur ne sont pas l'objet du discours scientifique, par contre son avis scientifique est très important..

3) La présence de certaines modalités logiques (possibilité, probabilité, certitude)

Exemples : " il est possible que ...", " en l'état actuel de nos connaissances, nous pouvons dire..."

4) L'utilisation du présent de valeur atemporelle ou déontique (présent que l'on utilise pour parler d'actes faits par des professionnels conformément aux règles qui régissent leur profession).

Exemples :

"e = me²" e égale me²

"Dans ce cas précis le praticien ordonne, prescrit..."

5) Les tournures hypothético-déductives

Exemple :

"si pour tout réel x de a, b on a f(x) 0, alors f réalise un bijection strictement croissante de a,b sur f(a), f(b).

6) les marqueurs de la cause

Exemple :

" étant donné...", "puisque", "du fait de", "comme" ...

7) les articulateurs logiques

Exemple : "Vous avez d'abord l'unité d'assemblage, ensuite l'agrafage, puis le stockage..." »¹⁷⁶

Dans notre travail de recherche, nous nous intéressons au discours scientifique pédagogique ou didactique, vu que les étudiants inscrits en option radiologie manipulent des documents (polycopiés des cours) considérés comme des supports véhiculant ce type de discours. Les spécificités de ce discours sont synthétisées dans le tableau suivant :

¹⁷⁶ EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992), op.cit., p.106-107.

Tableau 14 : Synthèse des traits distinctifs du discours scientifique pédagogique

Discours scientifique pédagogique			
-Effacement des énonciateurs -absence de modalités appréciatives, -présence de certaines modalités logiques	<u>Temps verbaux :</u> -le présent de l'indicatif à valeur atemporelle ou déontique - le futur - la forme passive	<u>Articulateurs logiques :</u> -relation de cause -relation de temporalité -relation de comparaison -relation de but.	<u>Codes particuliers :</u> - reformulations - iconographies/ légendes - la ponctuation
<u>La densité informative :</u> -lexique spécialisé -nominalisations nombreuses d'adjectifs ou de verbe			

6 Quatrième conclusion

Pour conclure, il convient de signaler que l'un des traits caractéristiques de la langue de spécialité est la richesse de son vocabulaire. En effet, la terminologie médicale est souvent difficilement compréhensible par les apprenants, en raison de sa morphologie et ses origines étymologiques. Pour cette raison il est important d'enseigner aux étudiants les mécanismes de formation des termes médicaux pour faciliter leur appropriation. Du surcroît, quelques mots empruntés à la langue courante changent de sens quand ils sont employés dans le domaine médical. Pour cela, il faut apprendre aux étudiants, d'une part, les origines grecque et latine des mots et d'autre part, leur construction interne pour éviter une compréhension erronée du sens des mots. Il s'agit également de noter que ce vocabulaire comporte une variété de locutions, construites et combinées sur la base de certaines règles grammaticales, comme la composition, la dérivation, l'emprunt, etc. que les étudiants scientifiques doivent absolument connaître pour s'approprier la langue spécialisée.

Chapitre VI L'approche par compétences et concept de "compétences langagières"

Nous adoptons, dans ce travail de recherche, une position proche de celle de Lavoisier en disant qu'« *On ne peut perfectionner le langage sans perfectionner la science, ni la science sans le langage.* ». Ainsi, si langage et pensée sont intimement liés, langage et construction de savoir le sont aussi. Nous ambitionnons, dans ce modeste travail, d'approcher les difficultés en langue que présentent les étudiants techniciens de radiologie. Pour cette raison, nous essayerons, dans ce chapitre, de définir la notion de compétence langagière, mais avant cela, il est judicieux de mettre plus de lumière sur l'approche par les compétences et la notion de compétence

En effet, depuis l'adoption de la déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, lors de la conférence mondiale de Jomtien Thaïlande (5-9 mars 1990), de nombreux pays ont été amenés à repenser leur système politique et éducatif. Depuis ce jour, beaucoup de réformes ont vu le jour dans le continent africain, que ce soit sur le plan politique ou pédagogique. Cette conférence a insisté sur la coopération internationale et sur le financement des réformes entreprises dans le but de concevoir et/ou d'expérimenter de nouvelles approches dans les domaines de l'enseignement et de la gestion. L'une des figures les plus frappantes de ce changement fût, sans conteste, l'introduction de l'Approche par compétences (APC).

Le Maroc, n'échappant pas à la règle, a conçu des programmes de formation, suivant une démarche intégrant la philosophie et les principes de l'APC, destinés aux formations professionnelles et/ou à caractère professionnalisant, comme c'est le cas de la formation aux métiers de la santé (sujet du présent travail de recherche.)

1 Essais de définition

L'approche par compétences (APC) est une méthodologie dont l'usage remonte aux années 80 dans le monde de l'entreprise et des formations

professionnelles. L'introduction de cette approche s'inscrit dans une vision entrepreneuriale de perfectionnement et d'amélioration de la productivité. C'est une méthodologie ciblée, qui repose sur un référentiel préétabli de compétences à atteindre à la fin de la formation du personnel, en vue d'occuper un poste de travail spécifique.

En raison de son efficacité dans le monde du travail et au cours des années 90, cette approche a gagné de nouveaux territoires. Il s'agit, généralement, du domaine éducatif et en particulier, celui de l'enseignement /apprentissage et de la pédagogie. Cette méthodologie a connu son apogée dans l'enseignement, vu qu'elle répond efficacement à un besoin aussi bien académique que socio-professionnel. En effet, sur le plan socio-professionnel, l'approche par compétences met en adéquation la mission de l'école et les besoins de la société, en intégrant les apprentissages dans les réalités sociales et économiques, vécues par les élèves dans leur vie.

Quant au domaine académique, l'approche par compétence repose sur les principes d'équité et de justice en termes d'apprentissage, grâce à un dispositif didactique et pédagogique qui favorise le développement des compétences. Ledit dispositif se fonde sur la régulation et la remédiation comme principe directeur et sur des pratiques pédagogiques articulées et réflexives, en vue de combattre les inégalités et l'échec scolaire.

Il convient de rappeler que l'approche par compétences s'est imposée rapidement dans le monde, notamment en Australie et aux États unis. D'abord, elle a été instaurée dans le système éducatif américain en opposition à *l'approche centrée sur la personne* de Maslow et Rogers. Puis, elle traversa vers l'Europe et marqua les systèmes éducatifs du Royaume-Uni et de la suisse. Enfin, l'Approche par compétences fut adoptée, de plus en plus, dans le domaine de l'enseignement et fut admise par la plupart des systèmes éducatifs comme une alternative à *l'approche par objectifs*.

Développée par De Ketele, Roegiers et un groupe du Bureau International d'Education(BIE), l'approche par compétences adopte une conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement/ apprentissage et une vision d'adéquation / d'intégration des apprentissages acquis à l'école à la réalité sociale.

En effet, l'approche par compétences a remplacé l'approche par objectifs qui se base sur le découpage des savoirs au sein des disciplines suivant des objectifs fixés pour chaque niveau du cursus. Quant à l'approche par compétences, qui valorise l'acquisition des savoirs et lui accorde une place de choix, l'intégration des apprentissages s'inscrit dans un continuum. Ces apprentissages sont mis en situation tout en permettant aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différentes étapes. De Ketele explique que cette approche :

« cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. »¹⁷⁷

2 La notion de compétence

L'appropriation et la construction des savoirs et des habiletés en contexte de formation paramédicale est un processus qui requiert une compétence et des capacités de type langagier. Ainsi, le développement de ces capacités permettra aux futurs professionnels de santé de comprendre/effectuer, au mieux, les différentes activités et tâches scolaires. Cette dernière consiste, dans la plupart du temps, à lire des documents de spécialité et à écrire des textes variés, comme les rapports de stage, les notes, etc. En effet, le métier d'infirmier, toutes sections confondues, exige des compétences professionnelles, entre autres, la compétence à communiquer langagièrement. Comment peut-on alors définir cette notion de compétence ? Et dans quelle mesure peut-on considérer la compétence à communiquer langagièrement comme compétence professionnelle ?

¹⁷⁷ DE KETELE, J.-M. (2000). *En guise de synthèse : Convergences autour des compétences*, in BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp.187-191, p.188.

Attesté dans la langue française vers la fin du XVe siècle, le terme compétence désigne, dans un premier lieu, la reconnaissance à effectuer un acte et la légitimité accordée à certaines institutions pour résoudre des problèmes.». Ce terme, emprunté au domaine juridique, a évolué pour désigner, par la suite, les connaissances qui donnent le droit de juger. C'est aussi la définition qu'on trouve dans Le Petit Robert et qui la présente comme : « *connaissance approfondie, habileté reconnue qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières*». Selon J. Dolz , la compétence s'est étendue, par la suite, vers la prise en compte du niveau individuel et elle est définie comme la capacité due au savoir et à l'expérience :

*« Le terme de compétence est attesté dans la langue française depuis la fin du XVème siècle ; il désignait alors la légitimité et l'autorité conférée aux institutions pour traiter de problèmes déterminés (un tribunal est compétent en matière de ...) ; depuis la fin du XVIIIème siècle, sa signification s'est étendue au niveau individuel et il désigne depuis lors toute capacité due au savoir et à l'expérience »*¹⁷⁸

Dans les années 1980, le terme de compétence est utilisé par les ergonomes pour désigner les savoirs mis en œuvre (ou tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les différentes situations de travail. Selon M. de Montmollin, J. Leplat,

*« Il s'agit de questionner les processus cognitifs mis en œuvre par les acteurs pour accomplir certaines tâches »*¹⁷⁹.

Il convient de noter que l'évolution du terme compétence, dans les domaines professionnels et éducatifs, a été fortement influencée par les courants de pensée. Il s'agit donc d'une notion polysémique, qui prend, selon le contexte et les disciplines, des acceptations différentes, qui prêtent parfois à confusion.

¹⁷⁸ DOLZ, J., OLLAGNIER, E. (dir.) (2002). L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p.31-32.

¹⁷⁹ DE MONTMOLLIN, M. (1998), *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome*. In J.M. Barbier (Ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, p.193.

2.1 En linguistique

La compétence, selon Chomsky, désigne une connaissance intuitive de la langue. En effet, il s'agit d'une disposition naturelle d'un ensemble d'habiletés permettant au sujet parlant de reconnaître un nombre infini de phrases grammaticalement correctes, de les produire et les paraphraser tout en identifiant celles qui ont plusieurs sens (phrases ambiguës).

Cette position de Chomsky figure dans l'un des textes fondateurs de la « *révolution cognitive* » en réaction à la thèse béhavioriste concernant l'apprentissage du langage par conditionnement, renforcement, etc. Les phénomènes d'acquisition du langage ne peuvent être expliqués uniquement par l'apprentissage et le déterminisme du milieu, ces phénomènes sont étroitement liés à une compétence linguistique ou disposition naturelle. Chomsky oppose la compétence à la performance. La performance langagière est considérée comme l'actualisation de la compétence dans une situation de communication donnée.

2.2 En pédagogie et Sciences de l'Education

La notion de compétence connaîtra un renouveau avec l'évolution des recherches en linguistique et sciences de l'éducation. En effet, dans une approche beaucoup plus pragmatique, la compétence ne se base plus uniquement sur les données biologiques, mais s'étend vers d'autres aspects à savoir le contexte. Hymes, dans cette même perspective, considère les enjeux communicatifs et les propriétés contextuelles comme deux conditions indispensables au développement d'une compétence linguistique. La compétence est vue comme une capacité adaptative et contextualisée. Ceci-dit, B, BENNACEUR, citant Hymes, présente le concept de compétence communicative comme

« la capacité de construire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adopter son discours à la situation de communication à laquelle seront confrontés des facteurs externes qui le conditionnent. »¹⁸⁰.

Ce concept de *compétence communicative* a été repris dans les travaux de Jean-Pierre CUQ. Inspiré des travaux de CHOMSKY et de Hymes, CUQ explique que

« ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental : compétence linguistique, communicative et socioculturelle »¹⁸¹.

Dans le *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E*, Jean Pierre ROBERT utilise les termes *savoirs et les savoir-faire* pour définir les compétences. C'est aussi la conception de Marc Romainville qui définit cette dernière comme suit :

« une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets »¹⁸².

D'après cette définition, la compétence est un ensemble de savoirs et savoir-faire mobilisés d'une manière optimale, en vue d'identifier et de résoudre efficacement une tâche-problème appartenant à une famille de situations.

Quant à Philippe MEIRIEU (1989), il considère la compétence comme un savoir défini permettant d'identifier une classe de problèmes et de les associer à une résolution déterminée :

« La compétence est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on

¹⁸⁰ BENNACEUR, B. (2009), L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, Les cahiers du Crasc, N°16, 114 pages, ISSN : 1112-3451, p.23-37, URL : https://cahiers.crasc.dz/pdfs/n_16_bennaceur.pdf, consulté le 06/08/2020.

¹⁸¹ CUQ, J.-P. (Dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, op.cit., p.48.

¹⁸² ROMAINVILLE, M., BERNAERDT, G., DELORY, Ch., GENARD, A., LEROY, A., PAQUAY, L., REY, B., WOLFS, Jl. (1998). « Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation ». Forum pédagogie, pp. 21-27.

peut on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé. »¹⁸³

Selon cette définition, la compétence est la capacité d'association des familles de problèmes aux résolutions qui leur sont propres.

Pour Philippe Perrenoud,

*« une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes »*¹⁸⁴.

Perrenoud comprend la compétence comme une capacité d'action efficace, qui associe le savoir et les connaissances, indispensables pour identifier et résoudre les familles de situations, à une capacité procédurale : mobilisation efficace du savoir.

Perrenoud ajoute une autre définition plus récente *« une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées »*¹⁸⁵.

D'après ces deux définitions, Perrenoud explique que la compétence repose sur des savoirs étendus, qui permettent de faire face à une large classe de familles de problèmes. Ces savoirs s'inscrivent dans la sphère de l'action et de la décision.

Guy le Boterf, quant à lui, explique que

*« la compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser »*¹⁸⁶.

¹⁸³ Site de l'académie de Grenoble, *Compétence Vocabulaire*. URL : http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_competences_vocabulaire.pdf, 3 pages, p.1, consulté le 02/08/2020

¹⁸⁴ BROSSARD, A. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie Pédagogique* (112), 16-20. URL : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22606>, consulté le 02/08/2020.

¹⁸⁵ Site de l'académie de Grenoble., op.cit.

¹⁸⁶ LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Ed. d'organisation (4^e éd), p.43.

La compétence, selon le Boterf, ne se réduit pas aux savoirs et savoir-faire possédés, mais c'est dans leur application et au moment opportun, que ces savoirs prennent un sens. Une compétence ne peut donc fonctionner à vide car, comme le souligne Boterf, « *Il n'y a de compétence que de compétence en acte* »¹⁸⁷.

En effet, d'après Boterf, la mobilisation des compétences ne sous-entend pas la focalisation sur les ressources et les connaissances uniquement, mais c'est sur la mobilisation de ces ressources, en vue de réaliser une activité, en tenant compte des modalités d'exercice de cette activité, dont il est question. Seul un *savoir-mobiliser* mis à jour, en termes de répertoire de ressources, permet de définir cette notion de compétence. Cette idée trouve un sens dans les propos de Jacques Tardif, qui considère une compétence comme

« *Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* »¹⁸⁸.

D'après cette définition, il ressort que la compétence est un *savoir-agir* qui implique la mobilisation de capacités, d'habiletés et de connaissances dans une famille de situations. Cette mobilisation des ressources est induite par la nature et la complexité de la tâche. Cette dernière implique une notion d'action en rapport avec des situations-problèmes diverses et contextualisées. La compétence implique un travail d'adaptation à chaque situation et, éventuellement, la possibilité de transfert d'une situation à une autre. Donc elle ne peut avoir sens en l'absence d'un contexte ou d'une situation d'action.

De façon générale, dans le domaine de la pédagogie et de l'éducation, la notion de compétence prend un sens quelque peu différent de l'acceptation courante. Elle est souvent associée au terme de « *capacité* ». Cette dernière, étant un élément constitutif de la compétence, est défini, selon Meirieu, comme une

¹⁸⁷ *ibid.*

¹⁸⁸ Site de l'académie de Grenoble., *op.cit.*

« *activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance.* »¹⁸⁹ .

Cardinet, en vue d'établir une différence entre capacité et compétence, la définit (capacité) comme suit :

« *En tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation.* »¹⁹⁰

Il ressort de cette définition que la compétence mobilise plusieurs capacités dans une situation donnée.

2.3 En Didactique des Langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL) est un ouvrage de référence, élaboré par le Conseil de l'Europe, dans le but d'offrir aux milieux éducatifs un outil standardisé pour l'enseignement/apprentissage des langues. C'est une « *une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe* »¹⁹¹. Le CECRL adopte une perspective actionnelle et communicationnelle et considère, à ce titre, les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des actions sociales.

La notion de compétence est omniprésente dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, celui-ci considère que

¹⁸⁹ MEIRIEU, Ph. (1988). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF, p. 153-154.

¹⁹⁰ CARDINET, J. (1986). *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, p.133.

¹⁹¹ CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p.9.

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement »¹⁹²

Ainsi,

« Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre »¹⁹³

Le CECRL est considéré comme une référence curriculaire, cherchant à définir une terminologie commune et des normes d'évaluation standardisées, il

« décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace »¹⁹⁴.

Pour cela, le CECRL définit six niveaux de compétences langagières, allant du plus simple au plus complexe. Ces niveaux sont établis en fonction de situations communicatives concrètes.

D'après les définitions du CECRL, la notion de compétence s'inscrit dans une action sociale. L'apprenant est un acteur social qui mobilise un ensemble de compétences générales et individuelles de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, en vue de réaliser une tâche sociale.

Le CECRL décrit trois composantes qui forment la compétence communicative langagière, composantes que nous présentons dans la figure suivante :

¹⁹² Ibid., p.15.

¹⁹³ Ibid., p.16.

¹⁹⁴ Ibid., p.9.



Figure 10 : Les composantes de la compétence de communication langagière selon le CECRL

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, la compétence linguistique est :

« celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue(...)»¹⁹⁵

L'apprenant, amené à effectuer une tâche communicative, doit avoir la capacité à mobiliser des habiletés lexicales, syntaxiques et phonétiques en fonction de la situation de communication. La compétence linguistique englobe 4 sous-compétences, à savoir :

- la compétence lexicale ;
- la compétence grammaticale ;
- la compétence sémantique ;
- La compétence orthoépique.

Quant à la compétence sociolinguistique, elle

« renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification

¹⁹⁵ Ibid., p.17.

par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté) »¹⁹⁶

Cette composante concrétise le caractère social de la langue. En effet, parler ne consiste pas tout simplement à produire des phrases. Il faut savoir parler tout en respectant certains traits de l'usage de la langue, comme les formes de politesse, etc.

Pour ce qui est de la compétence pragmatique,

« elle recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie »¹⁹⁷.

Elle porte sur la réalisation des actes de langage et des fonctions langagières et elle comprend la compétence fonctionnelle, discursive et interactionnelle.

Dans le domaine de la didactique, la notion de compétence de communication, telle qu'on la reconnaît actuellement, a été mise en exergue vers les années 1970, notamment avec les travaux de Dell Hathaway Hymes. Avant cette date, il faut dire que cette notion a été abordée différemment par des auteurs selon les courants de pensées auxquels ils adhèrent. En effet, dans la lignée de Chomsky et de Pochon-Berger, le courant cognitiviste différencie entre performance et compétence.

L'approche Chomskyenne, à l'instar du courant innéiste, considère la compétence à communiquer comme une donnée biologique que tout un chacun possède. C'est une aptitude innée permettant au sujet communicant de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés en l'opposant aux actes qui constituent la performance. Elle permet, selon lui, de déceler des ambiguïtés dans une phrase et de juger le degré de grammaticalité de celle-ci.

¹⁹⁶ *ibid.*, p.18.

¹⁹⁷ *ibid.*, p.18-19.

Quant à Hymes, il a retravaillé le concept de compétence de communication par l'introduction de la notion de contexte, car, selon lui, la compétence linguistique à elle seule reste insuffisante. Communiquer en fonction d'un contexte et en tenant compte des normes sociales et culturelles présuppose, avant tout, un effort d'adaptation et une mobilisation de savoirs liés à ses normes. Cette prise en compte d'éléments contextuels a poussé d'autres chercheurs à parler de compétences à l'intérieur de celle de communication, comme c'est le cas de Canal et Swain et de Sophie Moirand.

Selon Canal et Swain¹⁹⁸, la compétence de communication comporte trois autres compétences à savoir :

- la compétence grammaticale ;
- la compétence sociolinguistique ;
- la compétence discursive et stratégique.

Quant à Sophie Moirand, elle parle de quatre composantes de la compétence de communication :

- composante linguistique ;
- composante discursive ;
- composante référentielle ;
- composante socio-culturelle ;

Charaudeau en ajoute une autre compétence dite *communicationnelle* ou *situationnelle* celle-ci

« exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à
construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de

¹⁹⁸ CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). « Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing » Applied Linguistics, 1, pp. 1-47? URL : https://www.researchgate.net/profile/MerrillSwain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf, [Consulté le 02/05/2020].

l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange »¹⁹⁹.

La compétence de communication occupe une place de choix dans la Didactique du français langue étrangère et le domaine du FOS. Cuq & Gruca définissent cette compétence comme

« un savoir de type procédural, dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, écrit et oral et de deux manières différentes, compréhension et expression. Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurant les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation »²⁰⁰

De façon générale, dans le domaine de la didactique des langues et en particuliers celui du FOS, le développement de la compétence à communiquer langagièrement occupe une place de choix. Cette compétence est perçue comme un concept méthodologique, un savoir de type procédural qui se concrétise à travers l'oral et l'écrit. Elle se décline en quatre sous-compétences, qui sont :

- réception de l'oral ;
- production de l'oral ;
- réception de l'écrit ; et
- production de l'écrit.

L'oral et l'écrit constituent les deux formes de la manifestation et de l'usage d'une langue et constituent des outils indispensables à la compréhension et à la production des textes scientifiques. Pour cette raison, la maîtrise de la langue, à l'écrit comme à l'oral, est d'une importance capitale pour un étudiant en formation scientifique et/ou technique.

¹⁹⁹ CHARAUDEAU, P. (2000). "De la compétence situationnelle aux compétences de discours", in Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues. URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-compétence-situationnelle,79.html>, [Consulté le 02/05/2020].

²⁰⁰ CUQ J.-P., GRUCA I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, op.cit., p.155.

3 La compétence langagière

Après avoir cherché une définition éclairante de la notion de compétence langagière, nous avons opté pour celle de Moffet et Demalsy, qui nous semble être la plus simple et la plus complète : les auteurs précisent qu’

« Elle concerne à la fois la lecture et l’écriture. La compétence langagière englobe trois types de compétence : la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive.

La compétence linguistique réfère à la connaissance du code et des règles d’utilisation de la langue.

La compétence textuelle est la connaissance des composantes et des structures d’un texte ainsi que la capacité de les organiser et de les structurer de façon cohérente.

La compétence discursive est la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours.»²⁰¹

Partant du fait que la langue constitue un système complexe, sollicitant des activités aussi complexes que complémentaires, ces compétences, selon Moffet et Demalsy, renvoient à des connaissances et à des habiletés de type linguistique, textuel et discursif. Ainsi, ces trois composantes

« sont imbriquées ou emboîtées les unes dans les autres, elles sont indissociables.»²⁰²

3.1 Compétence langagière vs compétences langagières

²⁰¹ MOFFET, J.-D. et DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rapport de recherche PAREA, p.27. URL : <https://cdc.qc.ca/PAREA/705920-moffet-demalsy-maitrise-francais-collegial-rimouski-PAREA-1994.pdf>, consulté le 13/06/2020.

²⁰² *ibid.*, p.28.

Il convient de préciser que dans le domaine de l'éducation, certains auteurs, comme LEGENDRE (1988), cité par Barbès²⁰³, préconise l'utilisation du singulier pour parler de compétence, dans un sens dit générique. Or, en formation professionnelle, il utilise, plutôt, le pluriel et définit les compétences comme étant les :

« connaissances théoriques et pratiques qu'un employé a acquises dans son champ professionnel »²⁰⁴.

En effet, le singulier et le pluriel, comme le soulignent Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy, sont utilisés selon qu'on parle de compétence fondamentale, générique ou encore compétences particulières, telles que la compétence discursive, linguistique, etc. Et ils ajoutent, à ce sujet :

« qu'une compétence se réalise dans un savoir-faire, qui comprend un ensemble de connaissances et d'habiletés. De plus, lorsqu'on parle de compétence au pluriel, c'est qu'elles sont considérées comme des composantes d'une compétence plus générale qui l'englobe. Enfin, quand on en vient à la maîtrise du français, les compétences sont un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui se rattachent au domaine de la langue ; la compétence générique devient alors la compétence langagière »²⁰⁵.

Que ce soit au singulier ou au pluriel, la notion de compétence langagière renvoie à un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir être attachés au domaine de la langue que l'individu mobilise pour effectuer une tâche sociale (tâche communicative).

²⁰³ LEGENDRE (1988), cité par BARBÈS, P. (1990). Perspectives sur la compétence. *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, septembre*, vol. 8, n. 1, p. 8-11, p.9. URL : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21266/barbes_pierre_04_1.pdf, [Consulté le 21/ 05/2020].

²⁰⁴ Ibid.

²⁰⁵ MOFFET, J.-D. et DEMALSY, A. (1994), op.cit., p.25.

En somme, nous présentons les différentes compétences permettant d'effectuer des tâches communicatives dans le schéma suivant :

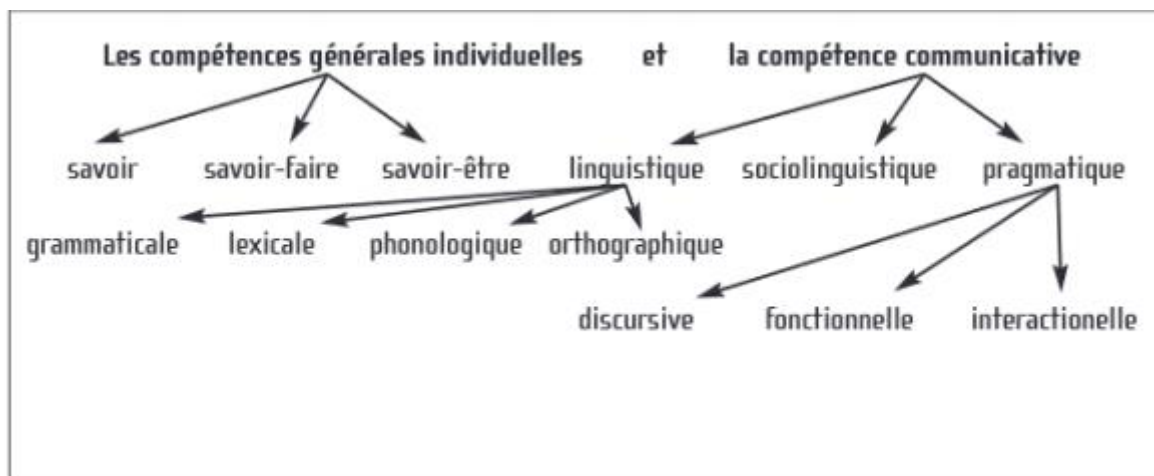


Figure 11 : Compétences nécessaires pour effectuer les tâches communicatives²⁰⁶

D'après ce schéma, qui résume en quelque sorte les différentes définitions présentées auparavant, il convient de constater que plusieurs compétences entre en jeu au cours des tâches communicatives. Et c'est à travers ces tâches qu'un individu réalise les activités langagières.

3.2 La notion de tâche en didactique des langues

La tâche constitue une notion-clé de la perspective actionnelle. Cette dernière a enrichi considérablement le champs notionnel et terminologique de la didactique des langues. Développée rapidement avec la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, elle considère l'utilisateur de la langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières, comme nous pouvons le constater à partir de sa définition dans le Cadre :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas

²⁰⁶ Image capturée sur le site : <https://www.emilangues.education.fr/formation/outils-europeens/cecr1>

seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »²⁰⁷

Ainsi, selon la perspective actionnelle, les actes de parole et les activités langagières qui en découlent n'ont pas de sens que s'ils s'inscrivent dans un contexte social. La compétence à communiquer dans un contexte donné est impliquée dans les activités langagières qui en découlent. Celles-ci portent sur la réception, la production, l'interaction et la médiation aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, comme le montre le chapitre 2 du Cadre :

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit »²⁰⁸

3.3 La compétence de réception / production de l'oral

Une langue se présente tout d'abord, tant à l'oral qu'à l'écrit, comme une qualité de communiquer des messages authentiques. Cependant, si l'on conçoit aisément qu'apprendre à communiquer oralement dans une langue seconde ou étrangère permet à l'apprenant d'interagir avec des locuteurs natifs et de découvrir

²⁰⁷ Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, op.cit., p.15.

²⁰⁸ Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, op.cit., p.18.

une autre culture, on ne semble pas se rendre compte, parfois, de toute la place qu'occupe l'oral dans le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue. Certains auteurs qui se sont intéressés à l'oral, dans leurs études, le présentent parfois comme opposé à l'écrit, comme moyen d'apprentissage de l'écrit, ou encore comme objet d'apprentissage.

3.3.1 Définition de l'oral

En didactique des langues, l'oral désigne :

*« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ».*²⁰⁹

À partir de cette définition, nous pouvons constater que l'oral suppose la pratique de deux phénomènes, l'écoute de l'autre et la production de la parole. Toutefois, l'oral se distingue de la parole ; le langage est un aspect social, c'est la langue parlée. Par contre, la parole est un acte individuel comme l'a montré F. de Saussure.²¹⁰

3.3.2 L'oral en situation d'enseignement/apprentissage

De nos jours, les didacticiens s'intéressent de plus en plus à l'enseignement/ apprentissage de l'oral. La pratique de l'oral en classe peut avoir deux aspects :

L'oral parlé : qui est utilisé dans la parole spontanée ou plus encore suscitée par l'enseignant ;

²⁰⁹ ROBERT, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, ORPHRYS, p.156.

²¹⁰ DE SAUSSURE, F. (1916). Chapitre IV : Des unités linguistiques. In : *Cours de linguistique Générale*, Paris : Payot, p. 35-37. URL : https://philosophie.ac-creteil.fr/docrestreint/api/1568/9c8f8295a448df75e861e1116d061b2d2d941c16/pdf/c/0/a/cours_de_linguistique_generale_texte_entier.pdf, [consulté le 02/08/2020].

Le second type d'oral est l'écrit oralisé, quand il s'agit de lecture ou de réponses réalisées par écrit par les élèves. C'est ce que nous appelons l'oral monogéré.

L'oral est considéré à la fois comme vecteur d'apprentissage, objet d'apprentissage et moyen de mémorisation. Nous essayerons de définir ces trois notions :

3.3.2.1 Un vecteur d'apprentissage

« *Les trois-quarts des échanges scolaires se passent en échange de parole* »²¹¹. La parole est un moyen de transmission : l'enseignant l'utilise pour expliquer et l'élève pour répondre aux questions. Le fait de répondre à l'autre est un geste de compréhension du message émis ou de demande d'explication. L'oral permet aussi de construire la pensée de l'apprenant, verbaliser et exprimer des idées, donner et défendre son point de vue. La prise de parole aide l'apprenant à construire sa personnalité, à s'engager dans son rôle de citoyen dans la microsociété qu'est la classe.

3.3.2.2 Un objet d'apprentissage

L'enseignant doit être en mesure de fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre et des compétences à faire développer chez les apprenants. Il est donc question ici d'un oral enseigné, pouvant être intégré à une séquence d'enseignement, puisqu'il exige que des éléments soient travaillés et enseignés. Dans ce sens, l'oral est perçu comme une norme que l'étudiant doit acquérir. On entend par là les aspects techniques et linguistiques de la langue ainsi que les genres discursifs. L'oral n'est pas seulement le temps de parole des élèves, mais aussi leur silence, les gestes, c'est-à-dire le paralangage.

²¹¹ HALTE, J.-F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral ? Dans *Oser l'oral, cahier pédagogique*, n°400, p.16.

3.3.2.3 Un moyen de mémorisation

L'oral peut être un excellent moyen de mémorisation, selon Flora Luciano-Bret : « nous retenons 20% de ce que nous entendons, 30% de ce que nous voyons, 50% de ce que nous entendons et nous voyons, 80% de ce que nous disions, 90% de ce que nous disions et faisons »²¹².

Cette étude a permis de constater que l'Homme, en général, retient 80% de ce qu'il dit. Autrement dit, verbaliser aide plus à apprendre la langue que l'écouter.

3.3.3 L'oral et l'écrit : quelles relations ?

3.3.3.1 En linguistique

L'oral et l'écrit sont deux modes d'existence du langage bien distincts. En effet, il est connu que la linguistique historique a favorisé la mise à l'écart de l'oral au profit de l'écrit. Et il fallait attendre l'avènement du structuralisme saussurien pour qu'on dépasse cette idée de voir en l'écriture la forme prestigieuse et élégante du langage et qu'on redonne à l'oral la valeur qu'il mérite. de SAUSSURE, dans son *cours de linguistique générale*, explique à ce propos que :

*« Langue et écriture sont deux systèmes des signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image »*²¹³.

3.3.3.2 En didactique du français

Depuis les années soixante jusqu' à nos jours, le statut de l'oral par rapport à l'écrit a véritablement changé :

Avant les années soixante :

²¹²LUCIANO-BRET, F. (1991). *Parler à l'école*, France, A. Colin, p.251.

²¹³ DE SAUSSURE, F. (1916), op.cit.

J. DOLZ et B. SCHNEUWLY montrent que jusqu'aux années soixante, le terme oral ne figureait guère dans les programmes de l'école, on parlait plutôt *du parler des élèves*.²¹⁴ «*Il s'agit d'apprendre aux élèves à parler en français, l'apprendre à ceux qui parlent l'allemand ou d'autres langues*»²¹⁵, mais aussi aux natifs de la langue tout en veillant à respecter les normes du français écrit.

En classe, cette activité s'exerce, selon Marchand, selon deux manières :

– soit en partant d'un texte : on assiste à un premier travail qui porte sur le contenu et un deuxième travail qui porte sur la forme ;

– soit en partant du vécu des élèves, de leurs expériences personnelles, le travail va porter alors sur la forme tant que le contenu référentiel (le texte) est absent.

Il ne s'agit pas de permettre aux élèves de s'exprimer librement et sans contraintes mais plutôt de leur apprendre à produire des phrases correctes et bien faites, dans un format récurrent d'échange verbal qui est à la base de nombreux dialogues scolaires.

« Quant à la récitation, [...] Cette activité-là plus fréquemment exercée en classe est souvent ratée par les élèves [...] C'est une lecture sans livre. Si elle est insuffisante [...] vous demanderez des leçons non seulement littéralement sues, mais convenablement dites ».²¹⁶

La forme d'expression des élèves, appelés à parler dans une langue élégante, soignée et sans fautes, n'était que des situations d'oralisation de l'écrit. L'enseignant devait alors amorcer des discussions sur la norme pour initier les élèves au «bon usage» de la langue, afin de les amener à écrire et à parler dans un français respectant

²¹⁴ DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur, p.11.

²¹⁵ *ibid.*

²¹⁶ BUISSON, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie d'Instruction primaire*, Hachette, 1308 pages. URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f472.item.texteImage>, p.235, consulté le 02/05/2020.

les prescriptions orthographiques, lexicales et grammaticales, telles qu'elles figurent dans les dictionnaires et les grammaires.

En somme, l'oral et son apprentissage ont été ignorés pendant des années au profit de la lecture et de l'écriture qui ont connu plus d'écho dans les travaux des didacticiens. Il a toujours cherché une place dans l'enseignement du français, en tant que système autonome, parce qu'il était souvent traité en concurrence avec l'écrit.

3.3.4 L'apport de l'approche communicative

À partir des années 1970, avec l'avènement de l'approche communicative, on s'est rendu compte que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne se réduit pas à la simple connaissance de la langue et de ses règles. Il s'agit plutôt d'adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication et de la visée communicative (informer, ordonner...). L'apprenant est au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Il doit nécessairement s'impliquer et participer activement dans la réalisation du savoir. L'oral occupe une place de choix à travers les activités de simulation et de jeux de rôles, dans lesquels, l'apprenant doit faire preuve d'un esprit réflexif en faisant part de ses doutes et en expliquant ses raisonnements dans une langue correcte et différenciée.

La variété des sujets, des situations et des contextes permet à l'apprenant de s'exprimer d'une manière authentique et spontanée. La compétence de communication nécessite, selon Sophie MOIRAND²¹⁷, la combinaison de quatre composantes essentielles que nous présentons dans le schéma suivant :

²¹⁷ MOIRAND, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris : Hachette FLE, collection F. Recherches/ Applications, p. 20.

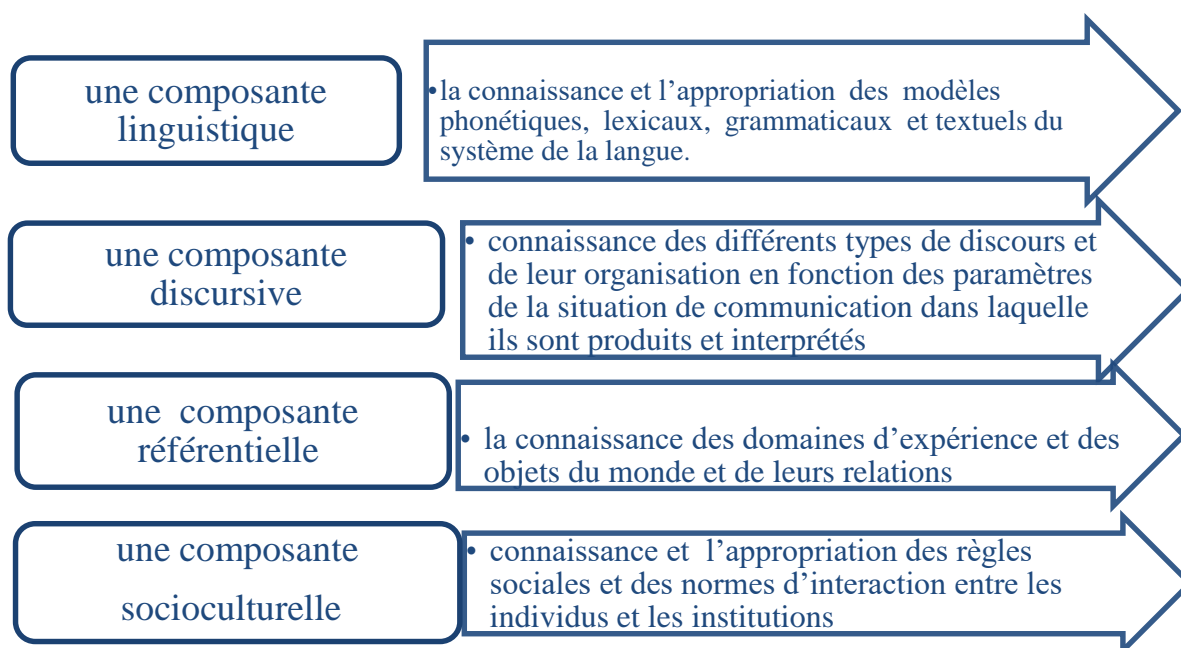


Figure 12 : Les composantes de la compétence à communiquer.

3.3.5 Aujourd'hui : Eclatement des frontières entre l'écrit et l'oral

Certes, les méthodes audio-visuelles avaient donné la priorité à l'oral, mais il ne s'agissait en vérité que d'une priorité méthodologique. On a toujours commencé par apprendre l'oral pour viser la maîtrise de l'écrit. Actuellement, le développement très rapide des moyens de communication a compliqué davantage les choses pour toute tentative de séparation entre l'oral et l'écrit de la part des chercheurs et on ne parle ni d'opposition ni d'inadéquation mais plutôt d'une continuité, d'une complémentarité. J.F. HALTÉ ajoute à ce sujet qu'

« il y a une didactique du français et non pas une didactique de l'écrit et une autre de l'oral »²¹⁸.

Il est vrai que la compréhension de l'oral a connu un rayonnement particulier avec l'entrée des documents authentiques dans la classe de langue. La volonté de mettre les apprenants au diverses situations de communication a entraîné des études approfondies dans ce domaine. Louis porcher évoque l'importance de la compréhension de l'oral dans la définition suivante :

²¹⁸ HALTÉ, J.-F. (1992). La didactique du français. Paris : PUF (Que sais-je ?), p.42.

« la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique »²¹⁹.

3.4 La compétence : réception/production de l'écrit

Le développement de la compétence de réception/production de l'écrit est un processus complexe, vu qu'il est question-là, non seulement de décodage de signes, mais de construction du sens. Cela dit, il s'agit de développer des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles relatives à la langue étrangère.

3.4.1 Définition de l'écrit

Nul ne peut contester l'importance de l'appropriation du langage écrit dans la construction et l'accès aux différents savoirs. Il constitue un véritable moyen de diffusion des connaissances humaines. Depuis la nuit des temps, on voyait dans l'écriture la forme privilégiée du langage. Certains, comme Vygotski, considère même l'écrit comme *« l'algèbre du langage »*, car il permet *« d'accéder au plan le plus abstrait du langage »²²⁰.*

L'écriture se définit comme un système de représentation graphique comportant des signes inscrits ou des formes à connotation culturelle, situés sur un support et porteurs de sens. Elle est définie, également, comme une représentation de la langue parlée, comme l'explique Jean Dubois en disant que :

« l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes

²¹⁹ CUQ, J.P., GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, op.cit., p.160.

²²⁰ VYGOTSKI, L. (1985), cité par CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2006). *« Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches »*, Chap. 8 dans *Analyses des objets enseignés*, Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen, *Collection Perspectives en éducation et formation*, P.184.

graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve »²²¹.

Il s'agit donc d'écrire pour communiquer. Sous cet aspect, certaines compétences sont requises. Il s'agit, tout d'abord, d'une prise en compte de la situation, du lecteur et des conditions matérielles de communication. Le message doit être porteur de sens, suivant l'intention de celui qui l'émet.

Cette communication s'effectue au moyen d'un texte écrit. Le scripteur se trouve dans l'obligation de respecter certaines conditions liées à la textualité écrite, comme : le respect des genres, la cohésion, la structure, etc. Le texte produit s'effectue en une langue donnée, d'où l'obligation de respecter les conditions d'usage de cette langue, ses règles lexicales, orthographiques, syntaxiques, etc.

3.4.2 La production de l'écrit

Selon J. Daury et R. Drey :

« écrire c'est donner une forme à une pensée et de la communiquer ; écrire c'est s'engager, s'impliquer, s'exposer ; écrire c'est aussi choisir : adopter un type d'écrit, un monde d'écriture, retenir des éléments, en écoutant d'autres, choisir des structures des mots »²²²

Nous pouvons dire que l'écriture est une production de sens en se servant des signes appris en lecture. L'écriture est aussi un redoutable moyen de communication qui sert à conserver les idées, les sentiments, les informations, les images et les nuances. De plus, elle est considérée comme une discipline qui articule main et pensée.

Selon le dictionnaire de linguistique :

²²¹ DUBOIS, J., GIACOMO, M., GESPIN, L., MARCELLESI, M., MARCELLESI, J.-B., MEVEL, J.-P. (2002). « Dictionnaire de linguistique », Paris : Larousse, p.165. URL : <https://ia800503.us.archive.org/8/items/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/Dictionnaire-de-Linguistique-Dubois.pdf>, consulté le 01/02/2020.

²²² DAURY, J., DREY, R. (1990). *Apprendre à rédiger*, édition CDDP Charente Maritime GF, p10

« l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques, c'est un code de communication au second degré par rapport au langage »²²³.

L'écriture constitue une reproduction/représentation du langage oral, mais à la différence de ce dernier, qui disparaît dans le temps, elle a pour support l'espace qu'elle conserve. C'est un moyen d'expression personnelle d'où son intérêt pédagogique.

3.4.3 La production de l'écrit

Selon les didactiques des langues :

« L'écriture est un système de moyens graphiques, qui peut se substituer au langage articulé, naturellement fugaces..., pour fixer et conserver un message pour communiquer à distance »²²⁴.

Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte, mais aussi écrire un texte dans une langue écrite. La production de texte est une activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens.

- La rédaction et ses règles :

La rédaction doit être précise de façon à éviter l'incohérence ou le désordre dans les idées, sans négliger les aspects du code de l'écrit (orthographe, règles de ponctuation, ...).

-Les différentes formes de l'écrit : écrire consiste à faire appel, de plus en plus, à des techniques de rédaction : rédaction d'une lettre, d'une note, d'un compte rendu, d'un rapport, etc.

Dans le vocabulaire usuel, on rapproche parfois les « rapports » des notes et des comptes rendus parce que l'activité pratique associe souvent ces divers types de

²²³ DUBOIS, J., GIACOMO, M., GESPIN, L., MARCELLESI, M., MARCELLESI, J.-B., MEVEL, J.-P. (2002). « *Dictionnaire de linguistique* », op.cit.

²²⁴ COSTE, D., GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, op.cit.

communication. Il convient, cependant, de rappeler les définitions de ces travaux et de préciser le rôle respectif qu'ils jouent dans l'activité de l'écrit.

- La note : une brève communication destinée à fournir une information sur un point particulier. Il faut donc savoir choisir et ordonner, ce qui veut dire qu'il faut savoir donner l'essentiel. La note demande beaucoup de justesse, d'économie, dans les idées et dans les mots ; elle suppose donc un effort de réflexion et de concentration auquel il faut au préalable, s'exercer.

- Le compte rendu : établir un compte rendu, c'est essentiellement « rendre compte » d'un travail dont on est responsable ou d'une enquête dont on a été chargé. L'écrit dans le compte rendu se borne à décrire les faits observés en cherchant à fournir une relation fidèle, complète et objective. Le compte rendu ne propose pas d'analyser ni de conclure sur des propositions d'action.

- Le rapport : le rapport vise à proposer une action déterminée. Il doit joindre une analyse approfondie de l'enchaînement des faits, de leurs causes, de leurs significations et de leurs conséquences.

4 Cinquième conclusion

Les étudiants qui intègrent l'Enseignement Supérieur vivent une véritable rupture avec leur vie de lycéens, aussi bien en terme de savoirs à acquérir qu'en matière de la langue servant à les véhiculer. Ces étudiants doivent affronter, dès leur première année, un discours spécialisé difficilement déchiffrable et pouvant entraver leur compréhension du discours académique. Malgré les réformes qui se sont succédé depuis l'indépendance pour pallier aux problèmes liés au changement de la langue d'enseignement, par la mise en place d'un module transversale de remédiation linguistique, les résultats obtenus sont en deçà des attentes. L'option Radiologie de l'Institut Supérieur de Formation aux Professions Infirmières et Technique de Santé de Fès est un terrain de recherche qui se prête tout particulièrement à ce type de questionnement. Ainsi la double difficulté disciplinaire et linguistique à laquelle le futur professionnel de santé est confronté rend la compréhension du discours oral de

l'enseignant encore plus difficile, cela mérite bien évidemment toute une réflexion. En adoptant la méthode empirico-inductive, qui préconise l'observation *in situ* des acteurs sociaux, nous avons essayé de décrire cette situation de l'enseignement/apprentissage du français, tout en pointant du doigt les difficultés qui empêchent ces étudiants de s'appropriier les savoirs scientifiques. Pour ce faire, nous employons un éventail d'outils pour asseoir la validité des résultats et assurer leur scientificité. La phase empirique de notre travail de recherche constitue l'objet de la deuxième partie de notre

**DEUXIEME PARTIE :
INVESTIGATION
DIDACTIQUE**

Introduction

Après avoir présenté le contexte général de notre recherche et délimité son cadre théorique et conceptuel, cette partie en constitue le côté empirique. Cette étape cruciale de la recherche nous permettra de confronter notre problématique à la réalité du terrain et de valider les objectifs préalablement fixés. Il s'agit principalement de mettre en exergue les éléments du contexte en rapport avec la problématique et les hypothèses de recherche. Il va sans dire que nous resterons fidèle au noyau qui constitue l'objet de cette recherche et qui porte essentiellement sur les pratiques, les besoins langagiers et la construction des savoirs chez les étudiants techniciens de radiologie en voie de professionnalisation, ainsi que les contenus et dispositifs didactiques mis en œuvre dans ce type d'enseignement/apprentissage.

Dans un souci de pertinence, de fiabilité et de légitimité des données recueillies et pour mieux cerner les éléments préalablement cités, nous avons essayé dans cette étape d'investigation, d'être, le plus possible, en contact avec la population étudiée et de mener une enquête *in situ* dans les différents lieux de formation, en faisant appel à tout un arsenal méthodologique. Ceci dit, les trois chapitres qui constitueront la présente partie seront dédiés aux différentes méthodes employées pour collecter les données. Ainsi, le premier chapitre sera consacré à l'observation de classe. Cette observation nous permettra de mieux comprendre l'univers de formation des techniciens de radiologie, mais aussi de voir les acteurs sociaux (étudiants et enseignants) dans le feu de l'action. Le second chapitre sera dédié au questionnaire administré aux étudiants. Quant au troisième chapitre, il sera consacré aux différents entretiens effectués.

Nous tenons, dans cette partie, à présenter les résultats de notre enquête du terrain et à exploiter les différents outils d'analyse, afin de mieux comprendre les difficultés et besoins langagiers des futurs techniciens de radiologie en rapport avec la langue d'enseignement. Pour ce faire, une analyse des dispositifs didactiques mis en œuvre dans la formation et des différentes situations de communication s'impose.

Il s'agit également de connaître les représentations et les attentes des différents acteurs sociaux de cette formation professionnalisante vis-à-vis de la langue française et de la formation elle-même.

Chapitre I : L'enquête par observation

1 L'observation de classe

Avant de nous lancer dans cette expérience mystérieuse qui est l'observation, il fallait impérativement répondre aux questions premières que tout chercheur en didactique devrait se poser : observer quoi ? pourquoi / pour quoi ? et comment ? Ces questions aussi simples paraissent-elles ne le sont pas en réalité, car il faut savoir dans quel ordre les poser. En effet, pour déterminer quoi observer, il fallait trouver une réponse au pourquoi ? et pour quoi ? Ainsi, nous supposons que l'observation *in situ* des acteurs sociaux (enseignants et étudiants) nous permettra d'avoir une idée claire de la situation de l'enseignement/apprentissage du français en formation des techniciens de radiologie en cours de professionnalisation, mais aussi leur rapport à cette langue dans le lieu professionnel (terrain de stage), vu qu'il s'agit d'une formation en alternance.

La description de cette situation d'enseignement/apprentissage nous permettra de comprendre l'état actuel des choses et de voir les différents acteurs dans le feu de l'action. Pour ce faire, et pour répondre au comment, notre observation de classe de première année Techniques de Santé, option radiologie à l'Institut Supérieur des Profession Infirmières et Techniques de Santé de Fès, se focalisera sur les pratiques langagières des étudiants en classe, sur l'action enseignante et sur les différents choix et stratégies d'apprentissage mis en œuvre dans cette situation particulière d'enseignement/apprentissage.

Rappelons-nous que notre démarche d'observation se focalise sur l'apprenant, ses besoins et ses difficultés. Elle s'inspire de la démarche du FOS/FLP et de la théorie socioconstructiviste, qui prônent la centration sur l'apprenant. De ce fait, nous considérons les futurs techniciens de radiologie comme des acteurs sociaux, construisant leurs propres compétences en interaction avec leur milieu socioprofessionnel. Cela dit, notre observation du terrain consiste à mettre en exergue les interactions dans l'espace de formation et de décrire le comportement

langagier des acteurs sociaux (apprenants et enseignants). Pour ce faire, nous nous focalisons sur les relations qu'entretiennent ces acteurs entre eux (apprenants entre eux et avec l'enseignant) tout en dégagant la répartition de la parole dans le temps et dans l'espace, qui est la classe. Il est question donc de donner un aperçu de cette situation particulière d'enseignement/apprentissage et d'en relever les difficultés rencontrées, aussi bien par les étudiants que par les enseignants.

Nous essayerons d'établir une description rigoureuse de l'agir professoral et des pratiques langagières des étudiants techniciens de radiologie, par le biais d'une observation analytique et interprétative qui permettra de comprendre ce qui s'y joue dans cette formation et de confronter les choix pédagogiques opérés, les cours du module de Langue et Communication dispensés aux besoins langagiers de ces étudiants en cours de professionnalisation.

1.1 Préparation du terrain

Notre observation de classe a eu lieu dans l'Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès. Cela dit et avant de passer à l'acte, il nous a fallu obtenir une autorisation auprès de l'administration et des enseignants des modules concernés par l'observation. Étant donné que nous avons travaillé, depuis quelques années, en tant qu'enseignant vacataire, au sein de cet institut et après avoir explicité notre thématique de recherche et garanti la confidentialité des informations, nous avons été autorisé à effectuer notre observation sans formalité administrative aucune. Le premier jour de l'observation de classe, les enseignants des deux modules d'Ostéologie et de Langue et communication nous ont présenté à leurs étudiants (qui étaient aussi les nôtres) sans mentionner l'objet de notre présence. Il s'agit d'une requête que nous avons fait aux deux enseignants, dans le but de ne pas biaiser les résultats, vu que ces étudiants peuvent modifier leurs comportements ou ne pas prendre la parole, s'ils se sentent enregistrés. Notre présence n'a gêné aucunement les étudiants, qui se sont habitués à nous voir dans leurs cours.

1.2 Le *timing* de l'observation

Notre observation de classe s'est déroulée au cours des deux premiers semestres de l'année universitaire 2018-2019. En effet, en raison des objectifs qui ont guidé notre enquête, nous avons effectué notre observation de classe en deux temps. Le premier temps s'étale sur le premier semestre, entre septembre 2018 et janvier 2019 et porte essentiellement sur les cours dispensés dans le cadre du module Langue, Communication et Informatique. Quant au deuxième, nous l'avons consacré à l'observation des cours d'Ostéologie (module majeur) et de Physique, au cours du deuxième semestre (mi-février 2019 - avril 2019), étant donné qu'ils sont d'une importance capitale pour la formation des futurs techniciens de radiologie. Notre objectif premier est de décrire les pratiques langagières dans ces trois modules et d'appréhender cet espace complexe qui est la classe, en essayant d'établir des relations entre les éléments observés. Pour cette raison, notre travail cherche à décomposer la classe en éléments observables, en vue de leur analyse, en tenant compte des deux dimensions didactique et pédagogique, inhérentes à toute action d'enseignement/apprentissage. Notre observation porte alors sur des éléments de contexte, comme l'espace classe, la disposition spatiale, le temps, les objectifs fixés, la méthode utilisée et c. Il questionne, également, les différents constituants du triangle didactique, à savoir l'enseignant, l'apprenant et le contenu dispensé, mais aussi, les interactions entre les différents acteurs de cette situation particulière d'enseignement/apprentissage.

En effet, L'observation de classe effectuée dans les cours du module Langue, Communication et Informatique ambitionne de donner un aperçu de la situation d'enseignement/apprentissage de la langue française dans la formation radiologique paramédicale, par le biais d'une description rigoureuse des pratiques de classe, de l'usage de cette langue dans l'espace classe et des moyens mis en œuvre pour faciliter l'accès à la spécialité radiologique. Le deuxième temps de notre observation de classe se centre sur le comportement langagier des acteurs dans les

cours magistraux d'Ostéologie face au discours de spécialité, ainsi que les choix pédagogiques et stratégiques opérés dans ces cours pour faciliter la compréhension du contenu dispensé.

D'une manière générale, notre observation constitue la première étape d'un travail d'investigation, qui cherche à tracer les contours de la situation d'enseignement/apprentissage dans le domaine de la formation radiologique paramédicale, au sein de l'Institut Supérieur des Profession Infirmières et Techniques de Santé, d'une manière générale et du français en particulier. Cela dit, les résultats de l'observation serviront de guide pour les autres méthodes de recueil de données utilisées dans le présent travail de recherche.

1.3 Outils utilisés

Pour recueillir les données, nous avons utilisé un petit enregistreur vocal que nous avons dissimulé, afin de ne pas attirer l'attention des étudiants. Au cours des deux temps de notre observation, nous nous sommes focalisé sur certains aspects, notamment, la pratique de la langue et l'usage du lexique spécialisé, les types de discours et c. Nous avons pu totalisé une vingtaine d'heures d'enregistrement, dont on a retenu les extraits les plus significatifs et que nous avons transcrits, en vue d'une analyse. Au fil des enregistrements et pour chaque séance, nous avons noté les faits marquants en utilisant la technique de prise de notes.

2 Les cours de l'élément de module Langue et communication

2.1 Éléments de contexte

2.1.1 Temps/espace /effectif

a) Le temps

Au moment de notre première observation de classe, trois promotions étaient en cours de formation. Étant donné que celle-ci s'est déroulée entre septembre 2018 et janvier 2019, cela coïncidait avec les semestres 1, 3 et 5, comme le stipule l'article 40 du Règlement Intérieur des ISPITS

Chaque année d'études est composée de deux semestres comprenant chacun 16 semaines d'enseignement et d'évaluation

Les six semestres de formation en Licence correspondent à deux périodes :

- Les semestres 1, 3 et 5 sont prévus de mi-septembre à mi-février.

- Les semestres 2, 4 et 6 sont prévus de mi-février à mi-juillet.²²⁵

Les cours observés se déroulent, dans la majorité des cas, dans les après-midi entre 14h et 16h, soit 2h/séance de cours / semaine.

b) L'espace

L'observation s'est déroulée dans le siège de l'Institut Supérieur des Profession Infirmières et Techniques de Santé de Fès, sachant que cet institut dispose de deux annexes à Taza et à Meknès. L'option radiologie (l'une des deux options de de la filière Technique de Santé) dispose de deux salles de cours équipées toutes les deux d'un ordinateur, d'un rétroprojecteur et d'un tableau.

La disposition des deux salles est classique, c'est-à-dire que les étudiants sont disposés en « rangées » ou en « Autobus » comme le montre l'image suivante :



Figure 13 : disposition de la classe en « rangées » ou en « Autobus »

²²⁵ Royaume du Maroc, Ministère de la santé, Direction des Ressources Humaines/Division de la Formation/Service de la Formation de Base. (2015). *Règlement Intérieur des ISPITS*, op.cit., p.10.

Certes, cette disposition facilite la concentration, vu que la confrontation avec l'enseignant laisse très peu de place à la distraction. Néanmoins, cette configuration rend difficile l'interaction entre les étudiants, lors des débats et des dialogues. Excepté les cours du tronc commun, qui se font dans l'un des deux amphithéâtres dont dispose l'établissement, les cours s'effectuent, dans la majorité des cas, dans l'une des deux salles.

c) L'effectif

La classe observée compte 20 étudiants marocains et 8 étudiants étrangers, dont un a refait l'année. Les étudiants marocains sont issus des différents préfectures et provinces de la région Fès-Meknès.

2.2 Objectifs des cours de LCI/ Niveau des étudiants

2.2.1 Objectifs des cours de Langue et Communication

Selon le polycopié du cours délivré aux étudiants, le plan du cours s'articule autour des thèmes suivants :

- *Chapitre 1 : la communication : concepts et fondements*
 - *Introduction*
 - *Définition de la communication*
 - *Le processus de la communication*
 - *Les clés d'une communication efficace*
 - *Les principaux volets de la communication*
- *Chapitre 2 : la communication et la relation soignant/soigné*
 - *l'écoute active au service des patients*
 - *la communication non violente*
 - *la relation d'aide*
- *Chapitre 3 : la communication et le travail d'équipe*
 - *Qu'est-ce qu'une équipe ?*
 - *Travail en équipe, quels avantages ?*
 - *L'esprit d'équipe*

- *La communication au sein de l'équipe de travail*
- *les comportements productifs et contre productifs au sein de l'équipe*

Il semblerait à première vue que ces cours portent essentiellement sur des connaissances déclaratives et des thématiques communicationnelles en lien avec le domaine de formation, celui de l'humain. On note également que la composante Langue est absente dans ce cours, ce qui nous a amené à questionner les référentiels de formation ou référentiels d'accréditation du cycle licence. L'emploi du pluriel n'est pas fortuit, car, au moment de notre enquête, un nouveau référentiel de formation a été adopté (2018). Jusqu'en 2017, les enseignements en radiologie se faisaient sur la base du premier référentiel de formation accrédité en 2013.

En effet, L'enseignement dispensé au seins des ISPITS repose sur l'approche par compétences et rassemble un ensemble de modules répartis par semestre. Ces modules comportent des cours théoriques, des travaux pratiques et/ou des travaux dirigés, en classe comme sur les terrains de stage. Le système LMD, récemment instauré, impose un enseignement réparti en trois cycles, le cycle de la Licence professionnelle, le cycle du Master et le cycle du Doctorat. Les normes relatives aux modules, aux filière et aux régimes des études et des examens sont fixées et détaillées dans le Cahier des Normes Pédagogiques Nationales. Le cycle de la Licence professionnelle comporte une ou plusieurs filières (selon la capacité d'accueil) constituées d'au moins une option dans les domaines des professions infirmières et des techniques de santé.

Vu l'absence d'un référentiel de formation en bonne et due forme, servant à encadrer les études en cycle de licence professionnelle, les enseignants, toutes options confondues, se basent sur le descriptif de demande d'accréditation pour assurer les cours théoriques et pratiques. Ce constat a été noté lors de nos observations et de nos discussions avec les enseignants de l'ISPITS de Fès. En effet, la confection d'un référentiel de formation destiné aux ISPITS doit se faire sur la base du référentiel de compétences et du référentiel-métier, qui émanent d'une analyse minutieuse du travail et des situations professionnelles, ce qui incombe

principalement aux autorités chargées de la Santé, comme l'explique, si bien, le concepteur de la pédagogie de l'intégration Xavier Roegiers en disant que :

*«si le référentiel-métier et le référentiel de compétences sont issus en premier lieu du monde professionnel, le référentiel de formation relève de l'institution de formation et de l'organisation des apprentissages qui la caractérise »*²²⁶. Cela dit, le référentiel de formation est *« la mise en forme pédagogique et didactique d'un référentiel de compétences, qui a déjà fait l'objet d'un cadre curriculaire.»*²²⁷

Etant donné que le référentiel de compétences et le référentiel-métier propre aux métiers de la santé n'ont pas encore vu le jour, les enseignements continueront à être dispensés selon des demandes d'accréditation formulés par les ISPITS et non pas à partir d'un travail d'analyse des situations professionnelles.

Eu égard à ce qui précède, nous questionnons la relation entre le module Langue, Communication et Informatique et les attentes des apprenants en option radiologie. Pour ce faire, nous formulons les questions suivantes : quels sont les objectifs du Module Langue, Communication et Informatique dans les deux descriptifs ? Quelle place accordent-ils à la langue d'enseignement ? Pour répondre à ces deux questions, nous avons entamé une comparaison entre les deux documents, qui encadrent, depuis 2013, les enseignements dans la formation radiologique paramédicale, objet de notre enquête. Nous ne prétendons pas faire une analyse rigoureuse des curricula. Toutefois, nous considérons qu'une bonne connaissance des orientations institutionnelles nous permettra de nous prononcer sur la concordance des cours de langue avec les difficultés et besoins langagiers des étudiants en cours

²²⁶ ROEGIERS, X., (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale - La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique professionnel*, De Boeck, p.123.

²²⁷ *ibid.*

de professionnalisation. Cette concordance sera aussi observée dans la pratique enseignante au cours de notre observation des cours.

Tableau 15 : Comparaison des deux descriptifs de demande d'accréditation 2013 et 2017

DESCRIPTIF DE DEMANDE D'ACCREDITATION 2013	DESCRIPTIF DE DEMANDE D'ACCREDITATION 2017
OBJECTIFS DU MODULE Langues, Communication et Informatique	OBJECTIFS DU MODULE : Langues, Communication et Informatique Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de :
<p style="text-align: center;">Elément de module : Langues et Communication</p> <p>Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maîtriser les principaux concepts et connaître les différentes techniques de la communication ; ✓ Ecouter le patient/client et son entourage sans porter de jugement ; ✓ S'exprimer et échanger en adaptant son niveau de langage dans le respect du patient/client ✓ Expliquer les soins réalisés et les raisons d'un geste professionnel ; ✓ Adopter une démarche d'information et d'éducation thérapeutique dans le but de modifier des comportements inadéquats ; ✓ Adopter les règles et procédures de communication en milieu professionnel et au sein d'une équipe de travail ✓ Consolider les acquis en langue d'apprentissage et donner aux étudiants les outils nécessaires en vue d'une meilleure maîtrise de la langue ✓ Savoir trier, identifier, classer et ordonner des éléments, hiérarchiser des informations, les concentrer et enfin, les structurer en vue d'être communiqué verbalement ou par écrit ✓ Savoir organiser ses idées de façon méthodique ; ✓ Savoir argumenter, convaincre 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maîtriser les principaux concepts et connaître les différentes techniques de la communication ; ✓ Ecouter le patient/client et son entourage sans porter de jugement ; ✓ S'exprimer et échanger en adaptant son niveau de langage dans le respect du patient/client ✓ Expliquer les soins réalisés et les raisons d'un geste professionnel ; ✓ Adopter une démarche d'information et d'éducation thérapeutique dans le but de modifier des comportements inadéquats ; ✓ Adopter les règles et procédures de communication en milieu professionnel et au sein d'une équipe de travail ✓ Lire et étudier en Anglais des articles professionnels ✓ Rédiger en anglais l'abstract de son travail de fin d'études ✓ Communiquer en anglais pour conduire une relation avec la personne soignée ✓ Savoir trier « identifier « classer et ordonner des éléments « hiérarchiser des informations « les concentrer et enfin, les structurer en vue d'être communiqué verbalement ou par écrit ✓ Savoir organiser ses idées de façon méthodique ; ✓ Savoir argumenter, convaincre ✓ Utiliser les outils numériques pour la communication et la publication
Elément de module : Informatique	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliser les outils numériques pour la communication et la publication ✓ Avoir une utilisation adéquate des services d'Internet ✓ Avoir une maîtrise adéquate des outils bureautique ✓ Savoir travailler dans un environnement Windows ✓ Maîtriser la saisie de texte sous Word ✓ Maîtriser la mise en forme d'un texte sous Word ✓ Maîtriser la mise en page d'un document Word ✓ Maîtriser la création de tableau dans Word ✓ Maîtriser le publipostage dans Word ✓ Maîtriser la création de tableaux dans Excel ✓ Maîtriser la mise en forme des tableaux dans Excel ✓ Maîtriser l'utilisation de formules de calcul dans Excel ✓ Maîtriser la création de graphiques ✓ Réaliser la mise en page d'une feuille de calcul ✓ Savoir imprimer une feuille ou un classeur ✓ Maîtriser la création d'une présentation Power point ✓ Savoir animer une présentation Power point ✓ Etre capable d'imprimer une présentation Power point 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avoir une utilisation adéquate des services d'Internet ✓ Avoir une maîtrise adéquate des outils bureautique ✓ Savoir travailler dans un environnement Windows ✓ Maîtriser la saisie de texte sous Word ✓ Maîtriser la mise en forme d'un texte sous Word ✓ Maîtriser la mise en page d'un document Word ✓ Maîtriser la création de tableau dans Word ✓ Maîtriser le publipostage dans Word ✓ Maîtriser la création de tableaux dans Excel ✓ Maîtriser la mise en forme des tableaux dans Excel ✓ Maîtriser l'utilisation de formules de calcul dans Excel ✓ Maîtriser la création de graphiques ✓ Réaliser la mise en page d'une feuille de calcul ✓ Savoir imprimer une feuille ou un classeur ✓ Maîtriser la création d'une présentation Power point ✓ Savoir animer une présentation Power point ✓ Etre capable d'imprimer une présentation Power point. ✓ Savoir rechercher efficacement de l'information sur le web
Description du contenu du module	Description du contenu du module
Élément de module 1 : La Communication et Langues	1 : LA COMMUNICATION et LANGUES Chapitre 1. : La communication : concepts et fondements

<ul style="list-style-type: none"> • Chapitre 1 : la communication : concepts et fondements <ul style="list-style-type: none"> ✓ Introduction ✓ Définition de la communication ✓ Le processus de la communication ✓ Les clés d'une communication efficace ✓ Les principaux volets de la communication • Chapitre 2 : la communication et la relation soignant soigné <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'écoute active au service des patients ✓ La communication non violente ✓ La relation d'aide • Chapitre 3 : la communication et le travail d'équipe <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qu'est-ce qu'une équipe ? ✓ Travail en équipe, quels avantages ? ✓ L'esprit d'équipe ✓ La communication au sein de l'équipe de travail ✓ Les comportements productifs et contre-productifs au sein de l'équipe •Chapitre 4 : LANGUE <ul style="list-style-type: none"> ✓ Éléments de lexicologie en sciences de santé ✓ Analyse documentaire contextualités 	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Introduction 1.2. Définition de la communication 1.3. Le processus de la communication 1.4. Les clés d'une communication efficace 1.5. Les principaux volets de la communication Chapitre 2. : La communication et la relation soignant – soigné <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Introduction 2.2. L'écoute active au service des patients 2.3. La communication non violente (CNV) 2.4. La relation d'aide Chapitre 3. : La communication et le travail en équipe <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Qu'est-ce qu'une équipe ? 3.2. Travail en équipe, quels avantages ? 3.3. L'esprit d'équipe 3.4. La communication au sein de l'équipe de travail 3.5. Les comportements productifs et contre-productifs au sein de l'équipe
<p>Elément 2 : Informatique (TIC)</p>	<p>Chapitre 4 : LANGUES 4.1 Vocabulaire professionnel et grammaire 4.2 Communication orale dans le domaine de la santé et des soins 4.3 Lecture et traduction d'articles professionnels et de fiches techniques ou procédures 2 : Informatique (TIC)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Microsoft Word ✓ Microsoft Excel ✓ Microsoft Power point ✓ Recherche d'information sur Internet 	<ul style="list-style-type: none"> Microsoft Word Microsoft Excel Microsoft Power point Recherche d'information sur Internet

À partir de ce tableau, nous constatons que la composante **Langues** est présente dans les deux demandes d'accréditation. Or, elle constitue un élément de module avec la communication dans la demande de 2013 et un chapitre dans un seul module dans la seconde demande. Force est de constater qu'en 2017 les objectifs liés à la langue d'enseignement ont été éliminés et on note une introduction de la langue anglaise. Dans les deux référentiels, les contenus linguistiques portent sur le lexique

et le vocabulaire de spécialité et ne sont pas en adéquation avec les objectifs du module LCI dans les deux documents. Ainsi, en 2017 les objectifs du module LCI de la composante Langues restent flous et ne précisent pas de quelle langue parle-t-on, notamment dans les objectifs suivants : savoir trier, identifier, classer et ordonner des éléments, hiérarchiser des informations, les concentrer et enfin, les structurer en vue d'être communiqué verbalement ou par écrit ; savoir organiser ses idées de façon méthodique ; savoir argumenter, convaincre et c. Si l'on observe de près quelques l'objectifs comme «*Communiquer en anglais pour conduire une relation avec la personne soignée*», nous remarquons leur caractère décontextualisé, étant donné que la communication avec le patient se fait dans la majorité des cas en arabe dialectal. De ce fait, **Communiquer en anglais et conduire une relation avec la personne soignée** n'entretiennent aucune relation signifiante dans un contexte comme le nôtre.

Pour répondre aux deux questions portant sur la concordance entre les objectifs du module LCI et les besoins des apprenants en langue d'enseignement, nous considérons que les contenus dans les deux descriptifs ont des contours flous et réduisent la langue en un simple lexique et vocabulaire. En effet, La première lecture de ces documents laisse voir une discordance entre les contenus et les objectifs du module, étant donné qu'on parle d'un savoir-faire langagier (*Savoir trier, identifier, classer et ordonner des éléments, hiérarchiser des informations, les concentrer et enfin et les structurer en vue d'être communiqué verbalement ou par écrit ; Savoir organiser ses idées de façon méthodique, Savoir argumenter, convaincre*) et non d'une simple acquisition d'un lexique ou vocabulaire décontextualisés. Ces compétences langagières doivent être pensées en termes d'actes de langage et de situations de communication, tout en faisant appel au lexique de spécialité.

Nous pouvons dire que, à partir du polycopié du cours délivré aux étudiants, le contenu et la progression des cours du module sont respectés. La composante **Communication** porte sur des connaissances déclaratives qui cherchent l'acquisition

des « savoir que » et non des « savoir comment ». Il reste à savoir, alors, la déclinaison de ces objectifs dans le cours dispensé et si l'enseignante de communication et Langues accorde une importance au besoin des apprenants en matière de langue d'enseignement et la façon dont elle s'y prend pour y répondre.

2.2.2 Profil des étudiants

Les étudiants observés sont tous issus d'un enseignement scientifique (aussi bien les étudiants marocains que les étudiants étrangers) avec une mention qui oscille entre bien et très bien au baccalauréat.

La classe observée est hétérogène et est constituée de 17 étudiantes et 9 étudiants, âgés entre 18 et 20. La langue maternelle des étudiants varie entre l'arabe dialectal, le berbère, l'anglais, l'espagnol et les langues africaines.

2.2.3 Profil de l'enseignante

L'enseignante qui se charge de l'élément de module Communication et Langue est une lauréate de l'Institut Supérieur des Profession Infirmières et Techniques de Santé, option assistance sociale. Outre le diplôme de Licence professionnelle, elle est titulaire d'un Master en sociologie. Cette enseignante n'a pas reçu de formation en Langue. Toutefois, elle a un bon niveau en français et elle parle avec une fluidité dans cette langue.

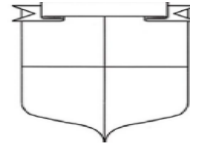
3 Les résultats de l'observation de classe LCI (voir annexes 1-6)

3.1 Motivation des apprenants et rôle de l'enseignant

D'une manière générale, les étudiants ont montré une grande motivation aux différents cours dispensés, tout au long de notre observation. Le rôle de l'enseignante a été déterminant depuis le premier jour. En effet, la première séance et avant de présenter le plan du cours, l'enseignante a donné la parole aux étudiants à travers trois activités. La première activité intitulée *le blason* est une technique d'animation qui crée les conditions d'une réflexion positive sur soi-même et permet à un groupe de

faire connaissance en peu de temps. Une diapositive a été projetée contenant la consigne, comme suit :

Activité 1: le blason



- Chaque étudiant prend une feuille.
- Le blason sera divisé en plusieurs parties de façon à accueillir différents thèmes de présentation: nom et prénom, parcours, ville d'origine; quatre valeurs, trois qualités, trois défauts, un rêve que je souhaite réaliser, ma devise qui guide chacun de mes actions.

Figure 14 : Diapositive de l'activité 1 : Le blason

Le rôle de l'enseignante consiste à expliquer la consigne et d'animer les trois étapes de l'activité : chaque étudiant doit constituer son blason, le présenter aux membres du groupe et échanger les blasons respectifs entre binôme.

La deuxième activité consiste à établir une carte mentale du mot communication et de la présenter devant la classe, en formant des groupes de 5 étudiants :

Activité 2

- En groupe de 5 étudiants, établissez la carte mentale (mind mapping) du mot «communication» que vous allez présenter au tableau.

Figure 15 : diapositive de l'activité 2 : Mind mapping

Quoique que la consigne comportait une erreur de conjugaison du verbe présenter (Présentez) que personne n'a remarquée, ni corrigée, la création des groupes et le choix des représentants a créé un climat de compétitivité entre les

étudiants, qui ont montré beaucoup d'enthousiasme et de motivation pour le thème. Cette activité, aussi bruyante que constructive, a permis aux étudiants de gérer leurs différences et d'échanger des idées dans un climat très constructif. L'enseignante, qui observe l'activité de loin, intervient, à chaque fois que cela s'avère nécessaire, pour les rappeler à l'ordre.

Activité 3

Cette activité consiste à recueillir les attentes des apprenants par rapport au cours de Langue et Communication. L'enseignante a projeté la question suivante :

- Quelles sont vos attentes par rapport à ce cours?

Figure 16 : consigne de l'activité 3 : Les attentes des étudiants

Quatre étudiants seulement ont pris la parole, en disant que cela va les aider à mieux communiquer dans la société et avec les patients. L'enseignante retient toutes les propositions sans jugement aucun, ni correction des fautes de langue commises, ce qui a permis aux étudiants les plus discrets de prendre la parole dans le cours.

Nous pouvons dire que, lors de ces trois activités, la parole a été donnée aux étudiants. L'enseignante, jouant le rôle d'animatrice, intervient rarement et ne corrige pas les erreurs commises. Le choix des activités a été très réussi, vu que les étudiants ont tous été amenés à y participer. Ces activités portent essentiellement sur l'oral, afin d'amener les étudiants à prendre la parole. L'articulation de ces trois activités montre que le cours a fait l'objet d'une planification antérieure et que l'enseignante enseigne d'une manière structurée, car et

*«D'une certaine manière, enseigner, c'est structurer le temps d'apprentissage des étudiant-e-s en planifiant ce qui se fera en classe et en dehors de la classe et en proposant des activités d'apprentissage que les étudiant-e-s réaliseront en autonomie ».*²²⁸

En effet, l'enseignante a donné les consignes d'une manière précise, avant de laisser les étudiants travailler en autonomie, ce qui a impacté positivement les étudiants, étant donné que le premier contact est très significatif pour capter l'attention des apprenants. Nous avons pu apprécier le niveau assez bon en langue de certains étudiants. Or et au fil de notre observation, nous avons découvert que les étudiants n'ont pas le même niveau et que certains ont des difficultés très manifestes en langue française.

Tout au long des séances observées, notre enseignante monopolise la parole pendant des durées assez longues lors des cours magistraux et essaye de faire participer les étudiants au cours par des exposés et des mises en situation. Elle préfère jouer le rôle d'animatrice passive, vu qu'elle ne corrige pas les fautes commises. De plus, aucune trace écrite de la planification n'a été révélée, en questionnant l'enseignante sur les fiches pédagogiques des cours, l'enseignante a éludé la question en disant qu'elle enseigne ces cours pendant des années. Cela nous laisse deviner qu'elle n'a pas vraiment besoin de fiches pour animer ses cours

3.2 Supports et méthode utilisés

Nous avons constaté que l'enseignante recourt à deux types de supports, à savoir la projection des diapositives à l'aide d'un vidéoprojecteur et le photocopié, version papier, délivré en fin des cours. Quoique que le déroulement du cours repose sur la projection de diapositives, l'enseignante utilise, le plus souvent, une méthode

²²⁸ DAELE, A., & BERTHIAUME, D. (2010). Choisir ses stratégies d'enseignement. [en ligne]. Février 2011. Centre de soutien à l'enseignement (CSE) - Université de Lausanne. URL : https://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m3_strategies_enseignement.pdf, [Consulté le 06/07/2020].

interactive, en intégrant des mises en situation et des débats, comme c'est le cas dans les exemples suivants :

C'est quoi l'empathie ?

Une mise en situation

Vous annoncez à votre patient qu'il est hémophile et que cela va nécessiter un suivi au long cours et des traitements prolongés ou répétés

Le patient réagit émotionnellement :

« Je ne m'attendais pas à cela, ça m'impressionne et ça me fait peur »

Figure 17 : Diapositive d'une mise en situation

Après avoir défini l'empathie, l'enseignante projette une mise en situation, dans la diapositive suivante et propose des pistes de réflexion aux étudiants :

Que diriez-vous à ce patient ?

- A - « Vous n'avez pas à être inquiet. Votre hémophilie se contrôle très bien »**
- B - « Il y a actuellement des traitements efficaces et bien tolérés. Je vais vous les expliquer »**
- C - « Je peux imaginer que cela vous préoccupe. Pouvez-vous me dire ce qui vous inquiète ? »**
- D - « Vous avez raison d'être inquiet. L'hémophilie, ce n'est pas toujours facile et c'est une maladie qu'il faut prendre au sérieux »**

Figure 18 : éléments de réponses présentés aux étudiants

Les étudiants doivent choisir, un par un, la réponse qui leur paraît convenable, sans donner d'explications. L'enseignante recueille les réponses sans jugement et dévoile la bonne réponse, en expliquant la différence entre les quatre types de

communication.

Les 4 grandes manières de gérer les émotions

- A - « Vous n'avez pas à être inquiet. Votre hémophilie se contrôle très bien » **(communication antipathique)**
- B - « Il y a actuellement des traitements efficaces et bien tolérés. Je vais vous les expliquer » **(communication apathique)**
- C - « Je peux imaginer que cela vous préoccupe. Pouvez-vous me dire ce qui vous inquiète ? » **(communication empathique)**
- D - « Vous avez raison d'être inquiet. L'hémophilie, ce n'est pas toujours facile et c'est une maladie qu'il faut prendre au sérieux » **(communication sympathique)**

Figure 19 : Diapositive : Comment gérer les émotions ?

3.3 Emploi du lexique spécialisé

Etant donné que les objectifs de ce module reposent sur l'acquisition des concepts liés à la communication dans le cadre de la relation soignant-soigné et des connaissances de type déclaratif, nous avons constaté une prédominance des termes d'usage courant et appartenant au champ lexical de l'émotion. Toutefois, dans les mises en situation, l'enseignante emploie parfois des termes médicaux, comme hémophilie, malade cardiaque etc. Le lexique de spécialité reste rarissime dans l'ensemble des observations effectuées.

3.4 Les enregistrements réalisés dans la classe de Langue et Communication (LC) (séance de révision)

3.4.1 La constitution du corpus

Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous avons recueilli des données authentiques, en faisant appel à un enregistreur vocal. Pour les cours de l'élément de

module LC, nous avons pu totalisé une dizaine d'heures d'enregistrement et on a retenu quelques extraits que nous avons transcrits (voir annexe 7) en vue d'une analyse. L'extrait retenu est un enregistrement d'une durée de 35 min lors de la sixième observation effectuée dans la classe de Langue et Communication. Nous considérons que notre échantillon, quoi que de taille réduite, est diversifié et pertinent et comme l'explique si bien F. Cicurel citée par Véronique RIVIÈRE :

« On peut travailler sur un nombre réduit d'échantillons à la condition qu'ils soient suffisamment divers, bien sûr. La diversité [...] paraît beaucoup plus importante que la quantité. »²²⁹

Cette séance a été planifiée par l'enseignante à titre de révision, en vue de vérifier l'atteinte des objectifs préalablement fixés, une semaine avant le contrôle continu prévu. Notons qu'au fil des enregistrements et pour toutes les séances, nous avons utilisé la technique de prise de notes pour rapporter les faits les plus marquants, notamment, concernant la pratique de la langue et l'usage du lexique spécialisé, les types de registres et de discours etc.

3.4.2 La convention de transcription

Pour transcrire notre corpus audio, nous avons choisi la convention ICOR, servant à la notation des phénomènes verbaux et vocaux, que nous avons personnalisée, comme suit :

- les participants :

+ Les étudiants sont identifiés par les trois lettres initiales de leur prénom, exemple :

KAR pour Karim

+ L'enseignante est identifiée par ENS

²²⁹ RIVIÈRE, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique, Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*, Thèse de Doctorat : Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 267 p. URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/374551/filename/These_V_RIVIERE_1.pdf, consulté le 29/04/2020.

- + Les participants non identifiés sont désignés par XXX
- Enchaînement immédiat : les enchaînements immédiats sont notés par (=)
- L'élision standard : est notée par l'apostrophe « ' »
- Les allongements : notés par (:)
- les liaisons facultatives faites : sont exprimés par « ^ » entre les deux mots
- Les segments inaudibles : sont notés par : [(inaud.)]
- Les pauses : elles sont désignées par (.) pour une pause courte, (..) pour une pause plus au moins longue et (...) pour une pause longue
- les productions vocales comme les rires, les pleurs et c. sont notés comme suit : <((description)) transcription>

L'alternance de code est transcrite entre double parenthèse, avec une transcription phonétique, comme le cas de l'exemple suivant :

< ((en arabe dialectal) [hamduʕlah] (Dieu soit loué) >

- Montées intonatives : sont notées par / et // pour les montées fortes
- Chutes intonatives : sont notées par / et // pour les chutes fortes
- Les segments marqués par une saillance perceptuelle : sont notés en majuscules
- les généralités ou commentaires sont notés entre une double parenthèse dans le paragraphe propre (tabulation) sans notifier le tour.

4 Analyse des enregistrements en classe de LC

Les données que nous nous apprêtons à analyser constituent des échanges conversationnels se déroulant dans l'espace institutionnel qu'est la classe de LC. Nous ambitionnons à travers cette d'analyse, de décrire cette situation particulière de communication, de mieux comprendre ses rituels dans l'espace classe de LC et surtout d'appréhender les difficultés manifestées par les étudiants, ainsi que les moyens mis en œuvre pour y faire face. En effet, les objectifs définis pour le module LANGUES, Communication et Informatique ambitionnent d'offrir à l'étudiant en radiologie l'opportunité de maîtriser les compétences nécessaires et suffisantes à une utilisation efficace de la langue dans des situations de communication réelles, en

adaptant son niveau de langage au respect du patient " *S'exprimer et échanger en adaptant son niveau de langage dans le respect du patient/client* " et de lui "*expliquer les soins réalisés et les raisons d'un geste professionnel*". Cela va sans dire que la mobilisation des ressources langagières doit être adaptée aux contextes, qu'il s'agisse de l'espace classe ou encore de la vie professionnelle où l'interaction se réalise avec d'autres acteurs sociaux (les professionnels de santé).

Outres ces deux objectifs susmentionnés, d'autres s'y ajoutent pour confirmer l'importance de la communication orale dans le domaine des métiers de l'humain, entre autres, celui de technicien de radiologie, comme par exemple "*Ecouter le patient/client et son entourage sans porter de jugement*", d'où l'importance de "*Maîtriser les principaux concepts et connaître les différentes techniques de la communication*".

Les pratiques langagières orales en classe de langues doivent être perçues donc comme étant à la fois des lieux, des moyens, voire même des objectifs d'apprentissage. De là, le français, en tant que langue d'enseignement et de communication professionnelle, doit être enseignée comme un instrument de cette communication et doit permettre aux étudiants de développer leurs connaissances en langue, nécessaires à l'accomplissement des tâches de type langagier. Cela permettra, sans doute, de donner plus de chance aux étudiants de réussir leurs carrières professionnelles et de poursuivre leurs études supérieures (Master et Doctorat) dans l'optique du système LMD.

4.1 Le système des tours de parole

4.1.1 La gestion des tours de parole

Il est communément admis que, dans une classe de langue, le contrôle des échanges conversationnels revient souvent à l'enseignant, qui choisit préalablement l'objet du cours et distribue les tours de parole aux apprenants. À partir du corpus transcrit, nous remarquons que l'enseignante a commencé le cours en interrogeant les étudiants sur ce qui a été vu précédemment :

11.ENS hm (...) alors la dernière fois qu'est ce nous avons dit
 (.) on a parlé de quoi/

Elle a entamé sa séance par un rappel des séances précédentes. Il s'agit donc d'une séance de révision et les étudiants doivent connaître les sujets qui y seront abordés. L'enseignante pose des questions et s'attend à ce que les étudiants répondent. Nous constatons que les changements des tours de parole se font, dans la plupart du temps, par « autosélection », généralement parce que ceux qui parlent sont souvent les mêmes. Nous présentons dans le tableau suivant la répartition des tours de parole selon les intervenants :

Tableau 16 : Répartition des tours de parole selon les intervenants

Intervenants	Nombre de tours de parole
Enseignante	60
OUS	9
SAR	11
ISM	22
FAT	5
MOS	4
ARO	5

D'après le tableau ci-dessus, nous remarquons que la parole est monopolisée par l'enseignante, elle produit des tours qui sont, généralement, longs s'étalant sur plusieurs lignes (voir annexe 7), comme le montre les quelques exemples suivants :

46.ENS TOUT A FAIT:/(.)la non directivité par exemple si moi je viens à chaque fois vous donner des ordres et vous allez exécuter, qu'est ce que j`fais // je suis en train de tuer en vous l'autonomie <((en arabe dialectal)) [djälkum] (votre autonomie) > L'INDÉPENDANCE d'accord:/// c'est à dire(.) par la suite à chaque fois il faut revenir vers moi. Donc, ana (moi)lorsque je parle de non directivité, c'est à dire que le patient se sent un peti`peu libre il est AUTONOME/ c'est pas parce qu'il est dans un(...)parce qu'il est hospitalisé dans une structure qu'on va bien sûr(...) c'est à dire obéir à cent pour cent aux ordres(.)D'ACCORD// il est là pour discuter, pour dire/ je suis à l'aise dans ça ou bien je ne suis pas à l'aise dans telle situation ou bien avec telle ou telle

technique d'ACCORD//deuxième catégorie// (...) les autres réveillez-vous/

67.ENS TRES bien/ l'empathie c'est aussi éviter de tomber dans tout ce qui est BURNOUT ou épuisement professionnel l'épuisement professionnel, D'ACCORD // alors on va essayer d'ne pas tomber dans un tel problème parce qu'on va voir tout à l'heure quelles sont les symptômes lorsqu'on est épuisé professionnellement et quelles sont les répercussions et c'est pour cela on va essayer ce que nous avons déjà commencé la dernière séance du [(inaud.)] on l'a survolé c'était:// (...) le respect d`la DISTANCE professionnelle pour ne pas tomber dans l'épuisement on va être dans l'empathie et on va essayer bien sûr:/ de RESPECTER la distance professionnelle(.) on va être humain mais en même temps on va être professionnel(...) on va pas mettre ses sentiments, ses émotions dans la situation d'accord :// et on va éviter (.)bien sûr aussi l'identification projective c'est ce que nous avons déjà vu vous vous souvenez//

73.ENS & OUI:/ tout à fait] c'est à dire VOILA je vais être impliqué et je vais ressentir le même chagrin alors ÇA/ ça va bien sûr créer un problème parce que j'aurais pas(...) c'est à dire ma neutralité mon professionnalisme ne seront pas vraiment à cent pour cent d'accord// (.) et par la suite peut être je vais tomber dans l'épuisement professionnel ça veut dire que lorsque j'aurais d'autres patients que je vais prendre en charge d'accord// (.) je vais être épuisé je suis incapable d`les prendre en charge de manière correcte d'accord // (.)j'ai besoin d'un de recul de prendre du TEMPS etc. si comme si vous avez perdu quelqu'un vraiment de votre famille c'est à dire <((en arabe dialectal)) [ʕandkūm] (vous aurez)> une période de deuil que vous devriez prendre DONC voilà/ d'accord// pour se reposer DONC/ c'est pour cela normalement faudra essayer de respecter la distance professionnelle pour ne pas tomber dans l'épuisement professionnel OK ça MARCHE// Donc quoi d'autre//

79.ENS & en quelque sorte oui] automatiquement lorsqu'on n'est pas authentique c'est à dire avec vous <((en arabe dialectal)) [kifma tangulū hna bəlʕarbja tanʕtek wʕāh wlaxūr tanʕteh wʕāh] (comme on le dit en arabe de quelqu'un qui a plusieurs visages)> alors je vais accueillir un client qui est riche LÀ:/ je vais être bien sûr dans dans(.)parce que c'est quelqu'un j`ne sais pas du(.) du dial(de) je ne sais pas qui travaille au niveau <((en arabe dialectal)) [djāl] (de)> la préfecture je vais le prendre en charge ou bien sa famille d'une manière souriante etc. juste après il y a un patient qui a qui sent (...) qui pue d'accord// qui a une mauvaise odeur qui est habillé d'une manière <((en arabe dialectal)) [ʕādī] (normale)> alors LÀ j`vais me comporter(.)Oh là là! ça pue:/ comment j`vais l`prendre en charge// etc. d'accord// ET ça n`sera pas la même chose là(.)je ne suis pas authentique c'est à dire que je change de vija de visage pardon selon bien sûr la personne qui est devant moi authentique c'est à dire je prends tout l`monde en charge de la même:// façon même avec moi avec ma conscience j`vais être bien sûr à l'aise (.) d'accord// OUI quoi d'autre //

85.ENS effectivement OUS lorsqu'on pense ce qu'on dit (...) est autrement verbal, parce que parfois oui, j`pense à quelque chose j`vais essayer d'utiliser des mots un peti`peu (...) que j'ai choisis d'accord// mais mon non verbal, mes mimiques ma posture etc. ça reflètent autre chose DONC la congruence c'est

à dire(.)entre les trois c'est à dire les trois éléments ok://
c'est à dire quand j`vous parle automatiquement vous savez que
je suis furieuse ET les mots que j'utilisent ça reflètent bien
sûr que je suis furieuse parce que vous avez fait quelque
chose de mauvais(.)ou bien je suis souriante je suis bien
parce que (...) d'accord// il y a quelque chose donc <((en
arabe dialectal)) [mafi anā ranī](non parce que je suis)> je
suis furieuse et automatiquement je je(...)[(inaud.)) des des
mots là/ vous n'allez pas comprendre est ce qu'elle est
vraiment furieuse ou bien elle est à l'aise(.) ou elle est bien
OK:// DONC on doit essayer bien sûr de de (.) d'essayer un
peti`peu de de réfléchir à nos mimiques ce que nous avons
déjà:/ dit (.) votre non verbal lorsque vous êtes furieux
lorsque vous êtes bien D'ACCORD// parce que peut être je
suis(...))j'ai un problème à la maison d'accord// problème
personnel mais une fois devant les clients ils veulent
ressortir ça va ressortir d'accord// je vais essayer un
peti`peu de me maîtriser(.) je dois comprendre lorsque je suis
furieux lorsque je suis en colère comment je me comporte quelle
sont mes mes grimaces mes mimiques etc. D'ACCORD// afin de
pouvoir les contrôler c'est comme les listage que nous avons
déjà fait des mots c'est à dire que je dois connaître les mots
qui sortent de ma bouche d'accord// lorsque je suis mal à
l'aise lorsque je suis en colère lorsque quelqu'un me fait mal
ou du bien POURQUOI faire:// pour les contrôler ça veut dire
en fait que je connais déjà quel sont les termes que j'utilise
c'est à dire face à une telle situation habituellement quand
c'est grave moi j`dis ça et ça et ça DONC j`vais pas l`faire
ok:// la même chose les mimiques les grimaces le non verbal en
en général d'accord//(.)on doit penser à à ceci OUI quoi
d'autre//

Malgré qu'il s'agit d'une séance de révision, l'enseignante prend la parole pendant des durées assez longues pour revenir sur des sujets déjà entamés dans les séances précédentes. Cette attitude peut être expliquée par le fait que l'enseignante a le sentiment que les étudiants ne les ont pas bien assimilés. Contrairement aux mises en situation observées (voir annexe 1-6), qui s'avèrent très motivantes pour les étudiants, nous avons constaté que seulement 6 étudiants départagent la parole dans cet extrait, souvent par « autosélection », comme le cas de l'étudiant ISM qui intervient souvent en classe (22 tours) sans demander la parole, exception faite pour le passage suivant :

82.ISM <((en levant la main)) madame madame madame >

Il nous semble que l'enseignante a "délégué" la gestion des tours de parole aux étudiants, étant donné que seulement une minorité participe en classe. Toutefois, dans de rares cas, elle intervient pour solliciter les autres étudiants à interagir, sans

résultat palpable, c'est le cas des exemples présentés ci-dessous, où l'enseignante refuse de donner la parole à ISM et SAR en essayant de faire participer les autres :

37.SAR madame (en levant le doigt)
 38.ENS quelqu'un d'AUTRE/(...) voui
 82.ISM <((en levant la main)) madame madame madame >
 83.ENS non/ quelqu'un d'autre OUI

Quant aux étudiants, ils produisent des tours assez courts sous formes de mots ou de phrases simples. Les phrases complexes sont quasiment absentes dans l'ensemble de cet extrait. Cela s'explique par le fait que les étudiants ne prennent pas le risque de produire des phrases longues, en raison de leurs insuffisances en langue, mais aussi vu que l'enseignante ne pose pas souvent des questions qui nécessitent des réponses longues. En fait, dans certains cas, elle produit elle-même une phrase et s'attend à ce que les étudiants la complète, comme dans les exemples suivants :

15.ENS voui la relation effectivement/ c'est à dire: c'est la communication dans le cadre DE/ (.) de la relation/ (.) soignant&[soigné]
 16.MOS [soignant soigné]
 28.ENS parmi les habiletés d'la relation d'aide on trouve(.)en premier lieu(.)c'est^à dire que je suis en tant que professionnel je suis là pour la PERSONNE je ne suis pas\ bien sur(.)j'ai la tête ailleurs ou bien je suis sur le téléphone en train de bavarder avec un collègue ETC(.)en deuxième lieu c'est QUOI//=
 29.OUS =l'écoute actif active
 42.ENS oui la non directivité mai c'est quoi d'abord la communication de l'espoir // (...) c'est^à dire on cherche // on cherche à ce que le patient il devient(...)
 43.ISM confiant //

Nous expliquons cette attitude par le désir de faire participer les étudiants, partant du constat que la majorité n'a pas de compétences langagières suffisantes pour tenir un discours long et cohérent. D'ailleurs, les quelques tentatives pour maintenir un discours relativement long montrent que ces étudiants présentent des difficultés en langue française, qui se manifestent clairement dans leurs productions orales, comme le cas d'OUS qui s'est montré courageux en produisant neuf tours de parole, malgré ses difficultés en langue. Les extraits suivants montrent si bien ce constat :

- 19.OUS c'est une relation qui (...) qui dépasse la superficielle le superficiel et et aussi elle favorise le le (.) elle favorise le(...) euh(...)
- 109.OUS donner l'espoir a a a le patient pour pour pour devient calmé et à l'aise

Dans ces passages, OUS affiche des difficultés lexicales se traduisant par des pauses assez longues (pauses d'hésitation), surtout dans le premier exemple où il n'arrive pas à achever correctement sa phrase (présence du marqueur d'hésitation "euh").

Dans le deuxième exemple, il a commis une erreur en utilisant la préposition "à" avec l'article "le" au lieu d'utiliser l'article "au" et le participe passé du verbe "calmer" au lieu de l'adjectif "calme". Les erreurs de conjugaison sont également présentes dans cet extrait : le verbe "devenir" est conjugué au présent bien qu'il soit précédé par la préposition "pour" (emploi de l'infinitif après la préposition "pour"). Rien que pour des prises de parole relativement courtes, cet étudiant manifeste des difficultés en langue, qui remontent aux cycles antérieurs de l'enseignement et qui demeurent encore non résolues.

4.1.2 Les chevauchements des tours de parole

Nous constatons que les chevauchements sont fréquents dans cet extrait. Les neuf chevauchements recensés sont constatés en fin de tours. En effet, les étudiants anticipent sur ce que leur enseignante essaye de dire. Les interventions des étudiants ne sont pas contestées par l'enseignante, qui se contente de valider ou corriger leurs réponses, comme il nous a été permis de constater dans les trois échanges suivants :

- 15.ENS voui la relation effectivement/ c'est à dire: c'est la communication dans le cadre DE/ (.) de la relation/ (.) soignant&[soigné]
- 16.MOS [soignant soigné]
- 32.ENS TRES bien/ la concentration sur l'aidé et l'écoute active sans jugement la considération positive de l'autre(.)c'est^à dire que l'on [doit&
- 33.ISM [l'attitude sans jugement&&
- 34.ENS &OUI une attitude sans jugement\]
- 71.ENS ON l'a pas vu d'accord c'est à dire dans trois éléments c'est l'identification projective en premier lieu c'est à dire\ lorsque moi en tant que professionnel je (...) devant moi il y une patiente qui est âgée je vais bien sûr je vais l'identifier comme ma grand-mère automatiquement il y aura mes émotions dans la situation SI elle meurt/ automatiquement [moi&
- 72.ISM [c'est l'implication]

73.ENS & OUI:/ tout à fait]

Généralement, nous pouvons dire que ces chevauchements n'ont pas influencé les messages transmis, exception faite des deux séquences d'ISM et OUS. En effet, le non-respect de l'alternance des tours de parole a induit l'enseignante en erreur, comme le montre ses propos dans cette séquence

55.FAT madame on utilise la communication non verbale
56.ENS effectivement, dans ce cas on essaie d'utiliser la
communication non [ver&
57.ISM [non violente]
58.ENS & non violente] <((en arabe dialectal)) [ta anā mfiṭ mṣāk] (
tu m'as induit à l'erreur)> ((rire)) (...) quoi d'autre//

L'intervention de l'étudiant OUS a été fautive aussi, vu qu'il a anticipé incorrectement ce qu'allait dire l'enseignante :

103.ENS L'HUMOUR/ l'humeur c'est <((en arabe classique)) [lmizā3] (
traduction de l'humeur en langue arabe)> d'accord// bonne
humeur mauvaise humeur c'est à dire c'est le fait d'être (.) un
p'tit peu dans la rigolade le fait d'utiliser des anecdotes
d'accord/ <((en arabe dialectal)) [nkitāt] (des blagues)> des
(.)des pro(.)proverbes un p'tit peu qui font (...) pourquoi
faire// **RI** (juste) juste un peu si vous voyez que la personne
elle est [stressée]
103.OUS [à l'aise]=
104.ENS = <((en arabe dialectal)) [lā?] (non)> si vous voyez que la
personne elle est plutôt stressée\=

Nous pouvons dire que la récurrence des chevauchements témoigne de la manière dont l'enseignante gère l'alternance de prise de parole en classe. Le faible niveau des étudiants, leur participation rarissime, ainsi que la prise de parole prolongée de l'enseignante expliquent pourquoi la prise de parole des quelques éléments actifs dans la classe se fait, dans la plupart du temps, sans demande. Ces éléments interviennent en fin de tours de l'enseignante sans affecter le sens de son message dans la quasi-totalité des interventions.

4.2 Registre de langue utilisé en classe de Langue et Communication

À partir de nos observations de classe et de l'extrait que nous analysons, il est d'autant plus clair que l'enseignante alterne entre les registres standards et familiers. Quant au registre soutenu, il est peu utilisé dans cette classe.

Notons la prédominance du registre familier, à l'oral comme à l'écrit (dans les diapositives de mises en situation précédemment abordées), se traduisant par un langage relâché, avec une forte tendance au non-respect des règles grammaticales et syntaxiques.

Dans l'extrait que nous analysons, l'enseignante emploie un vocabulaire de la vie courante (comme : un p`ti truc), mais aussi des termes appartenant au langage soutenu de la psychologie (identification projective, épuisement professionnel et

c.) Le registre familier est fréquent et se traduit par des phrases simples, caractérisées, sur le plan syntaxique, par l'absence de la négation et l'utilisation excessive du pronom indéfini "on", comme l'illustrent les passages suivants :

100.ENS donc là/ c'est de la spécificité à prendre en considération c'est à dire moi j'ai l'habitude peut être lorsque j`fais des études etc. et j'utilise le jargon un p`ti peu médical les mots en français face à quelqu'un qui est analphabète(.) MAIS/ vous avez une migraine// <((en arabe dialectal)) [ʕandk] (vous avez)> un scanner alors/ <((en arabe dialectal)) [ʃnū ʕandk hnā rāh mabajēnf] (qu'est-ce que vous avez là// (.)c'est pas bien clair)> qu'est-ce que vous avez/ des migraines // de la fièvre// il va pas comprendre migraines fièvre pour vous c'est un terme normal banal que tout le monde utilise mais lui il va se sentir un peu mal à l'aise il va se sentir un petit peu en infériorité par rapport à vous D'ACCORD// il peut vous dire oui j'ai ça juste pour ne pas dire que j'ai pas compris ma fille, mon fils D'ACCORD// est ce que vous pouvez m'expliquer moi je comprends pas (.) il y des gens qui sont audacieux ils vont vous dire MOI je comprends pas le français on a pas étudié le français et il va rigoler D'ACCORD:// et il y a des gens qui vont vous dire oui oui j'ai ça <((en arabe dialectal)) [wsafi] (et c'est tout)> D'ACCORD// et ça va briser un petit peu la relation pa`ce que lui par la suite ne peut pas bien sûr/ vous livrer peut être un un (...) je sais pas un petit secret un p`ti truc qui va vous guider dans votre diagnostic ou bien dans lors de votre examen D'ACCORD// c'est à dire vous vous avez en tête que la personne elle a telle ou telle problème lui il sait qu'il a d'autres problèmes et il n`peut pas vous livrer ça il va pas (...) parce que vous allez pas le comprendre dans sa tête vous avez une culture différente vous allez pas le comprendre donc là:/ on va bien sûr atteindre le deuxième volet <((en arabe dialectal)) [li huwa] (qui est)> la diversité culturelle (.)là aussi bien sûr:/ vous devriez dans votre communication ou dans votre relation essayer de vous adapter à la diversité culturelle D'ACCORD// l'autre il est différent je dois essayer bien sûr de comprendre sa culture ses traditions etc. lorsque vous allez bien sûr/ être affecté dans des endroits différents D'ACCORD// par exemple à Fès ou bien à Missouri/ OK// donc on doit connaître ça avant de commencer à travailler d'accord// pour pouvoir aller et toucher l'autre d'accord// QUOI d'autre/ (...) ça c'est (...) ce sont les spécificités on a bien dit deux exemples OUI//

98.ENS TRÈS BIEN/ c'est à dire chaque individu il a des spécificités qu'on doit prendre en considération lorsqu'on va communiquer avec lui D'ACCORD// donc on a vu deux cas (.) dans la spécificité des d`l'individu est ce que vous allez communiquer de la même façon avec quelqu'un qui est qui a un niveau d'étude et quelqu'un qui est dans l'analphabétisme

Dans les exemples ci-dessus, nous constatons que certaines règles syntaxiques ne sont pas respectées, comme celles de la négation (absence de l'adverbe de négation "ne"): il va pas comprendre migraines fièvre ; vous allez pas le comprendre ; je sais pas un petit secret un p`ti truc

Nous remarquons aussi l'emploi excessif du pronom indéfini "on" dans des exemples comme : on va bien sûr atteindre le deuxième volet ; donc on doit connaître ça avant de commencer à travailler ; on a bien dit deux exemples ; on a vu deux cas

Les exemples cités sont caractéristiques du registre familier qu'emploie fréquemment l'enseignante de LC dans ses explications. Nous considérons que cela peut avoir des répercussions néfastes sur les apprenants, dans la mesure où l'enseignante de LC serait perçue comme un modèle à suivre et que l'étudiant tendra d'imiter, en reproduisant sa manière de parler. Cela a été constaté dans les propos de MOS qui a éliminé l'adverbe de négation "ne" dans sa phrase :

45.MOS faut pas ordonner le patient

Du point de vue théorique, le discours de l'enseignant est un discours didactique et valorisé, qui doit combiner entre les différents registres, avec prédominance des registres soutenu et courant. Certes, dans le cas de l'oral, il est d'autant plus difficile de choisir ses mots et de maintenir un discours s'appuyant uniquement sur un seul registre. Toutefois, l'enseignant doit fonder ses pratiques langagières sur les bons usages de la langue, en évitant le recours fréquent au registre familier, fortement déconseillé en didactique des langues. Cela émane de la conception même de l'école, considérée comme un lieu propice d'un apprentissage du "bon langage" et où « *on stigmatise et on élimine tout ce qui est considéré comme "vulgaire", "populaire" et même "familier"* »²³⁰

²³⁰ BOYER, H. (1996). *Sociolinguistique : territoire et objets*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé, p.12.

4.3 Pratique plurilingues en classe de Langue et Communication

En analysant cet extrait, les pratiques plurilingues sont fréquentes, elles se traduisent par un recours à la l'arabe dialectal, aussi bien chez l'enseignante que chez certains étudiants. En effet, l'enseignante bascule vers l'arabe dialectal pour étoffer les explications et donner des exemples. Nous citons quelques termes qui ont été traduits par l'enseignante :

Votre autonomie : *l'autonomie* [djāl̄kum]

Tu m'as induit en erreur : [ta anā mfiṭ mṣāk]

De : [djāl]

Normale : [ṣādī]

Vous avez un scanner : [ṣandk]un scanner

Et c'est tout : [wsafi]

Qui est : [li huwa]

L'humeur : [lmizā3] en arabe classique

blagues : [nkitāt]

Vous avez une période de deuil : [ṣandkūm]une période de deuil

C'est bien vrai : [hijā fiṣlan]

L'alternance des codes se fait sur deux plans : intraphrastique et interphrastique. Sur le plan intraphrastique, l'enseignante emploie des termes de l'arabe dialectal à l'intérieur d'une phrase : *l'autonomie* [djāl̄kum]; [ṣandk]un scanner ; [ṣandkūm]une période de deuil ; le deuxième volet [li huwa] (qui est) la diversité culturelle

Pour étayer ses explications, l'enseignante puise dans le répertoire langagier des apprenants, elle emploie des anecdotes et des exemples de leur culture profane. Pour ce faire, elle insère dans ses énoncés des phrases relativement longues en arabe dialectal, comme par exemple lorsqu'elle essaye d'expliquer la notion d'authenticité : <(en arabe dialectal)[kifma tangulū hna belṣarbja tanṣtek wṣāh wlaxūr tanṣteh wṣāh]>(comme on le dit en arabe de quelqu'un qui a plusieurs visages)> ou encore , quand elle explique, à partir d'une mise en situation, l'importance d'éviter le jargon médical avec le malade : MAIS/ vous avez une migraine// [ṣandk](vous

avez) un scanner alors/ [ʃnū ʕandk hnā rāh mabajēnf] (qu'est-ce que vous avez là ce n'est pas bien clair). Pour montrer l'importance de d'humour dans la relation soignant-soigné, notre enseignante utilise un discours rapporté, à partir d'un exemple tiré d'une situation vécue, comme le cas du passage suivant :

ENS: par exemple j'ai assisté à des scènes où normalement il y avaient des infirmiers etc. avec des dames (.) la dame est toute vieille la pauvre a peine elle marche etc. le monsieur lui dit ben(...) <((en arabe dialectal)) tatgūllū wldi sāfī salīt ma bqa qd ma fāt whadi] (elle lui dit : mon fils je suis épuisée ma fin approche il ne me reste pas beaucoup de temps à vivre)> <((en arabe dialectal)) [tajgūlha lā rak yzāla anā makrahtj daba nxatbak lwālīd (il lui répond : tu es belle, j'aurais aimé te marier à mon père)> d'accord// c'est une façon de rigoler c'est juste pour mettre un peu un petit peu de l'humour donc la dame elle est vraiment dans dans dans une dépression etc. c'est juste(...) vous voyez ça c'est de l'humour d'accord// bien sûr <((en arabe dialectal)) [mafī kanstaʕmlūh kif maʕāb lāh] (on l'utilise pas à tort et à travers)> d'accord//

Cette insertion de phrases et de discours rapportés en arabe dialectal entre dans le cadre de l'alternance interphrastique.

Pour les étudiants, notons que le recours à la langue maternelle pour répondre aux questions de l'enseignante est peu fréquent dans cet extrait. Toutefois, tout au long de nos observations de classe, nous avons constaté que les étudiants utilisent l'arabe dialectal pour discuter avec l'enseignante à propos du cours ou pour négocier les parties incluses dans le contrôle continu à leur sortie de classe. En dehors de l'espace classe, ces étudiants discutent entre eux en langue maternelle (les étudiants marocains et sud-africains).

Dans cet extrait, SAR a utilisé l'arabe classique pour répondre à l'enseignante [atrkiʕ ʕala lmarīd] (la concentration sur le malade). Quant à ISM, malgré son niveau relativement bon en français, il a employé l'arabe dialectal pour communiquer avec l'enseignante [hadʕī li kajēn] (c'est tout ce qu'il y)

En définitive, à partir de cet extrait, nous considérons que le recours à l'arabe dialectal (pratiques plurilingues) est, généralement, initié par le professeur. Cela va à l'encontre des recommandations du Ministère de l'Enseignement Supérieur, qui insiste pour que les professeurs dispensent leurs cours en français (modules

scientifiques et techniques) et utilisent ce médium linguistique dans les situations de communication formelle.

4.4 Des difficultés en langue à l'oral

4.4.1 Difficultés d'ordre lexical

En observant les échanges dans cet extrait, on a constaté des difficultés d'ordre lexical, notamment chez OUS, FAT et ARO. En effet, ces difficultés se traduisent par des signes d'hésitation, comme les pauses d'hésitation et les marqueurs de celle-ci (exemple du mot : "euh"), des silences prolongés et des répétitions de mots dans leurs productions verbales. Dans ce passage de l'étudiant OUS :

19.OUS c'est une relation qui (..) qui dépasse la superficielle le
 superficiel et et aussi elle favorise le le (.) elle favorise
 le(...) euh

Nous voyons que sa tentative de réponse à la question de l'enseignante, concernant la définition de la relation d'aide, est caractérisée par des signes d'hésitation de l'ordre de pause "c'est une relation qui (..)" et de la répétition : "elle favorise le le (.) elle favorise le(...)". Cette hésitation est exprimée également par l'emploi du mot " euh". Cela explique une "hésitation linguistique" due à une "panne lexicale" de l'étudiant OUS, qui, comme tout apprenant d'une langue étrangère, pense, d'abord, en sa langue maternelle, puis essaye de traduire dans la langue cible. Francine CICUREL, citée par Thang Canh Nguyen, ajoute à ce propos que

« [...] Certes, le locuteur natif lui aussi cherche ses mots, traduisant son hésitation par des expressions comme ce n'est pas le mot juste, comment dire, mais pour l'apprenant en langue étrangère c'est un obstacle permanent. »²³¹

²³¹ CICUREL, F. citée THANG CANH, N. (2013). *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho*, Thèse de Doctorat en Linguistique : Université Paul Valéry - Montpellier III. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958838/document>, [Consultée le 01/05/2020].

Cet obstacle communicationnel a obligé l'étudiant OUS a abandonné son discours. Face à cette situation, l'enseignante intervient immédiatement pour compléter l'énoncé de son étudiant :

19.OUS c'est une relation qui (..) qui dépasse la superficielle le superficiel et et aussi elle favorise le le (.) elle favorise le(...) euh
20.ENS le climat

Cette intervention de l'enseignante a permis à cet étudiant de reprendre son énoncé et de l'achever, quoi qu'il comportait une multitude d'erreurs de langue que l'enseignante n'a pas corrigée :

21.OUS oui oui le climat euh (..) lorsqu'on a(...) on fait une relation d'aide contre un personne on va comprendre ce personne cette personne la on va sait ses besoins (.)c'est connaître connaître ses difficultés pour pour pour sait comment aider cette personne

En effet, l'enseignante de LC devrait aider les étudiants à développer une compétence langagière et communicationnelle. Pour ce faire, elle se doit de corriger les erreurs commises ou du moins les mentionner. Dans ce sens, F. CICUREL explique que

« La présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la "médiation" entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable. »²³²

C'est aussi le cas de l'étudiante FAT et de ARO qui ont manifesté une hésitation par l'emploi du marqueur "euh" et par des pauses assez longues. Cela a obligé l'étudiante FAT à ne pas achever son énoncé. Devant cette situation de blocage, c'est l'étudiant ISM qui est intervenu pour compléter les propos de sa collègue, comme le montre l'extrait suivant :

50.FAT il faut expliquer euh (...)
51.ISM doucement

²³² CICUREL F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16 | 2002, 145-164. URL : <http://journals.openedition.org/aile/801> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.801>, p.151, [Consulté le 02/02/2020]

Quant à ARO, cette hésitation, reflétant une "panne lexicale", s'est traduite par un emploi erroné du mot "humeur" au lieu du mot "humour" et c'est l'enseignante qui est intervenue pour nuancer les deux termes, par le biais de la traduction en arabe classique. Cela faisant, l'enseignante s'est rattrapée, ensuite, pour expliquer le mot en français, vu que ARO est un étudiant sud-africain ne maîtrisant pas l'arabe classique, comme nous pouvons le constater dans la séquence suivante :

101.ARO Il faut utiliser euh (..) utiliser l'humeur
 102.XXX [(inaud.)]
 103.ENS L'HUMOUR/ l'humeur c'est <((en arabe classique)) [lmizā3] (traduction de l'humeur en langue arabe)> d'accord// bonne humeur mauvaise humeur c'est à dire c'est le fait d'être (..) un p'tit peu dans la rigolade le fait d'utiliser des anecdotes d'accord/ <((en arabe dialectal)) [nkitāt] (des blagues)> des (..)des pro(.)proverbes un p'tit peu qui font (...) pourquoi faire// **RI** (juste) juste un peu si vous voyez que la personne elle est [stressée]

Notons, également, l'absence du vocabulaire inhérent au domaine de spécialité radiologique. Ce constat, nous l'avons validé dans l'ensemble des observations effectuées dans la classe de LC. L'enseignante recourt à des exemples tirés de la vie courante. Cela, à notre sens, ne concorde pas avec les objectifs tracés pour cet élément de module, qui ambitionnent de préparer les étudiants à la vie active, en développant, chez eux, les compétences communicationnelles nécessaires à l'exercice de leurs fonctions.

4.4.2 Difficultés d'ordre grammatical et syntaxique

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les étudiants utilisent des mots ou des phrases simples pour répondre aux questions de l'enseignante. Cela est dû au fait qu'ils évitent le risque de commettre des erreurs, qui sont d'autant plus élevés dans des phrases complexes. Nous avons constaté, quand même, des erreurs liées à l'interférence entre la langue maternelle des étudiants et la langue d'enseignement. Cette interférence est le résultat de la traduction mot à mot effectuée par certains étudiants, comme le cas de OUS, qui a utilisé l'adjectif "actif" au lieu de "active"

comme adjectif pour le mot "écoute", cela est dû à la recherche de l'équivalent du mot "écoute" dans l'arabe : "الإنصات" qui est un nom masculin.

29.OUS =l'écoute actif

L'interférence entre l'arabe dialectal et le français se voit, également, dans les propos de MOS, qui a employé l'article défini "le" avec le mot "personne" par référence à son équivalent en arabe "الشخص" (nom masculin). Tout au long de nos observations de classe de LC, nous avons constaté que les erreurs liées au genre sont très fréquentes dans les échanges des étudiants, dues essentiellement aux phénomènes de calques et d'interférences.

5 Synthèse

D'une manière générale, les étudiants inscrits en option radiologie ont des difficultés liées à la langue d'enseignement. En effet, nos observations ont permis de constater que seulement une minorité d'étudiants participe aux différents cours de LC, la majorité préfère rester dans un silence sécurisant. Ce sentiment s'amplifie si l'on s'attarde sur la pratique de l'enseignante en classe, qui monopolise la parole dans les cours magistraux et ne gère pas l'alternance des tours de parole. Elle puise son discours dans le registre familier, ce qui pourrait avoir une influence négative sur les productions orales des étudiants. Cela faisant, les interactions en classe sont limitées et tributaires d'un nombre très réduit d'étudiants. Certains étudiants présentent des difficultés langagières fossilisées, qui remontent aux cycles antérieurs de l'enseignement et se traduisent par des pannes lexicales et le recours à la langue maternelle, par une traduction mot à mot, ce qui est à l'origine de plusieurs erreurs (accord des adjectifs et du genre). L'enseignante ne corrige pas les erreurs commises ou du moins d'une manière explicite, en reformulant, parfois, les propos des intervenants d'une manière linguistiquement correcte, comme le cas de OUS qui a commis une erreur de concordance entre le nom et son adjectif : l'écoute actif, ainsi, l'enseignante a repris correctement les propos de cet étudiant dans son énoncé, en disant : voui:/ l'écoute active c'est bien// quoi d'autre/, sans pour autant mentionner l'erreur ou la corriger. Les pratiques plurilingues sont essentiellement

initiées par l'enseignante au cours des explications données aux étudiants et l'usage du vocabulaire de spécialité reste rarissime dans l'ensembles des observations de classe de LC.

Pour réaliser des actes de langage, les étudiants inscrits en première année ont besoin de développer une compétence lexicale, en fonction de leurs besoins et à partir des mises en situation, des simulations et c. en relation avec leur future carrière. L'enseignante, monopolisant la parole, n'offre pas d'opportunité aux étudiants d'acquérir/réactiver des connaissances de type lexical. Cela devrait se faire à partir des situations de simulation et de jeux de rôle qui favorisent l'interaction et aident les étudiants à dépasser leur crainte de s'engager dans des discussions. Ainsi, le manque de pratique et les difficultés de type lexical constituent de véritables obstacles pour ces étudiants, les empêchant de communiquer en langue étrangère et de développer une compétence langagière.

6 Observation des cours magistraux de physique appliquée et d'Ostéologie

Nos observations des cours de physique appliquée : technologie en imagerie radiologique et numérisation et d'ostéologie ont une portée quelque peu différente de celle entreprise pour les cours de Langue et Communication. En effet, il s'agit d'une description globale des pratiques enseignantes, en termes de discours utilisés, de supports employés et c. pour aider les apprenants à s'approprier des savoirs disciplinaires. Toutefois, nous restons tout de même focalisé sur les pratiques langagières pendant ces cours magistraux, dans le but d'identifier les problèmes auxquels sont confrontés ces apprenants. De surcroit, une importance particulière sera accordée aux pratiques plurilingues, pour comprendre comment ses acteurs (enseignants et apprenants) puisent dans leurs répertoires langagiers pour transmettre/acquérir des connaissances, mais aussi pour réussir la communication dans l'espace classe.

6.1 Cours magistraux de la physique appliquée et d'Ostéologie

6.1.1 Caractéristiques du cours magistral

Les étudiants inscrits en option radiologie sont issus, dans la majorité des cas, d'un enseignement scientifique arabisé. En arrivant à l'ISPITS, ils sont confrontés à une multitude de matières scientifiques et techniques enseignées principalement en français. Dans cette situation nouvelle, ces étudiants sont donc obligés de suivre et comprendre des cours magistraux aussi complexes qu'on le croit. Cette complexité provient du fait que le discours du cours magistral est à la fois disciplinaire et pédagogique. De ce fait, l'enseignant est à la fois :

« un expert de sa discipline, qui est là pour transmettre des savoirs ; son intervention se situant dans le cadre éducatif, il est également le pédagogue qui doit accompagner les étudiants dans leur appropriation des connaissances »²³³

Il se trouve face à un étudiant qui ne maîtrise pas forcément les spécificités du discours spécialisé et ses particularités lexicales et syntaxiques. De ce cas, l'enseignant doit prendre en considération, autant que faire se peut, le niveau de ses étudiants et leurs difficultés à comprendre un tel discours, en essayant, au maximum, de réduire l'opacité de ce dernier pour mieux se faire comprendre. MANGIANTE et PARPETTE expliquent, à ce sujet, que :

« Comprendre le cours magistral à la française demande aux étudiants d'acquérir des compétences langagières qui ne relèvent pas seulement du contenu disciplinaire ou du lexique spécialisé, mais aussi des complexités de sa structure discursive »²³⁴

²³³ DUFOUR, S. et PARPETTE, C. (2017). « Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours », *Les Carnets du Cediscor*. [En ligne], 13 | 2017. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/1023> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.102>, [Consulté le 06/07/2020].

²³⁴ MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG, p.61.

Pour cette raison, le cours magistral nécessite une préparation préalable et un travail de planification très pointu de la part de l'enseignant. Ainsi, MANGIANTE et PARPETTE définissent ce cours comme étant :

« un discours planifié, résultat d'une préparation, de forme écrite variable, qui sera par la suite oralisée, mise en scène au sein d'une situation de communication très particulière »²³⁵

Nous avons donc tenté de décrire le plus exhaustivement possible le discours académique oral des enseignants, afin de voir dans quelle mesure il répond aux caractéristiques d'un discours scientifique pédagogique (préalablement explicité dans le chapitre III de ce travail). Cela va sans dire que nous restons, tout de même, focalisé sur la pratique de la langue d'enseignement (vocabulaire, temps des verbes, lexique et c.) dans les classes observées.

6.1.2 Un discours de reformulation

Selon J. Peytard, le discours scientifique pédagogique est un discours de reformulation, qui réunit *« des activités où la parole est essentielle et qui sont marquées par la transformation d'un objet source A en un objet-cible B, tout en restant au niveau de la parole, que ce soit dans l'oral ou le scriptural »²³⁶*

Les discours scientifiques pédagogiques, produits par les enseignants de la physique appliquée et d'ostéologie, sont reformulés pour qu'il soient à la portée des étudiants. En effet, ces enseignants recourent, autant que faire se peut, à la reformulation et la vulgarisation de leur discours, vu que leurs étudiants ne sont pas encore habitués au cours magistral. Ce dernier est dispensé dans une langue qu'ils maîtrisent peu et qui est très dense sur le plan lexical. Les marqueurs de reformulation les plus utilisés sont les locutions adverbiales : *c'est-à-dire, cela veut dire, autrement dit* et c. placées en tête de phrases explicatives, comme le cas des exemples suivants :

²³⁵ Ibid., p.60.

²³⁶ PEYTARD J. (1984), Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage, op.cit.

« L'électron incident arrive sur la cible. D'accord ? Il s'approche du noyau d'un atome. Ce dernier va le dévier du fait de sa charge positive. C'est bon ? Autrement dit, il est ralenti et l'énergie de ce freinage est dégagée sous forme d'un photon X ou de chaleur si l'énergie est beaucoup plus faible »

(Cours magistral de physique appliquée du 20 février 2019)

« Les rayons X sont, comme la lumière, une forme de rayonnement électromagnétique. Cela veut dire qu'ils se déplacent dans le vide à la vitesse de la lumière » (Cours magistral de physique appliquée du 20 février 2019)

« L'humérus est un os long, Autrement dit, il présente à décrire une diaphyse (ou corps) et deux épiphyses (extrémités) proximale et distale»

(Cours magistral d'Ostéologie du 11 Mars 2019)

6.1.3 Caractéristiques lexicales et morphosyntaxiques du cours de physique appliquée

Nous avons auparavant classé la physique appliquée au domaine de l'imagerie médicale dans la catégorie des "Sciences appliquées", dans la mesure où elle consiste à passer de la théorie vers l'application de ces modèles dans d'autres champs (ici le champ de la médecine). Toutefois, il comporte une dimension théorique ce qui impose de l'inscrire également au rang des "Mathématiques et des Sciences théoriques".

Durant nos observations de classe de physique appliquée, nous avons constaté que l'enseignant expose des diapositives accompagnées d'explications. Son discours se caractérise par son objectivité, d'où le recours fréquent à l'usage du présent de vérité générale et de la voix passive. En effet, dès le premier cours, l'enseignant de la physique appliquée a projeté une définition des rayons X qui montre si bien cette caractéristique :

- Les **rayons X** sont une forme de rayonnement électromagnétique à haute fréquence dont la longueur d'onde est comprise approximativement entre 5 picomètres et 10 nanomètres. L'énergie de ces photons va de quelques eV (électron-volt), à plusieurs dizaines de MeV. C'est un rayonnement ionisant utilisé dans de nombreuses applications dont l'imagerie médicale.
- Les rayons X ont été découverts en 1895 par le physicien allemand Wilhelm Röntgen, qui a reçu pour cela le premier prix Nobel de physique ; il les nomma ainsi car ils étaient d'une nature inconnue (la lettre x désigne l'inconnue en mathématiques).

Figure 20 : échantillon de diapositive de cours de physique appliquée

Nous constatons que dans la première définition, l'objectivité est marquée par l'usage du présent de vérité scientifique. La seconde définition, quant à elle, marque le recours à la voix passive pour objectiver les faits, mais aussi au passé simple et à l'imparfait afin de décrire ou de relater chronologiquement ces faits.

D'une manière générale, le discours de la physique appliquée à l'imagerie médicale est descriptif et explicatif, ce qui explique la présence récurrente de la caractérisation, comme dans l'exemple suivant :

Une onde est caractérisée par :

- Sa fréquence F en Hertz (Hz) : nombre de cycle par seconde
- Sa longueur λ : distance entre 2 maximum
- Sa vitesse de propagation V en m/s
- Relation : $\lambda = V / F$

Figure 21 : Exemple de discours descriptif et explicatif : diapositive du cours de physique appliquée.

ou encore l'emploi excessif des adjectifs dans les phrase de la diapositive suivante :

Production des rayons X Tube de Coolidge

Tube à vide contenant un filament chauffé par une basse tension (BT)
et une anode (masse métallique) portée à une forte tension
positive (haute tension HT) par rapport au filament

1 Production d'électrons par un filament conducteur chauffé à rouge
(effet thermoïonique)

Figure 22 : Exemple de l'emploi excessif des adjectifs : : diapositive du cours de physique appliquée

Il s'agit d'une forme de communication spécialisée où le discours de l'enseignant est à prédominance expositif, c'est-à-dire qui cherche à exposer des idées, à les présenter, à décrire des faits et faire des raisonnements logiques. L'objectif de ce type de discours est, comme nous l'avons mentionné au chapitre III, de faire savoir.

L'enseignant emploie un lexique inhérent aux sciences physiques et à la physique appliquée au domaine médicale, comme l'illustre le tableau suivant :

Lexique inhérent aux sciences physiques et à la radiologie médicale
<i>Courant alternatif ; Énergie ; Tension; Effet Thermoïonique; Spectrométrie ; Rayonnement alpha (α); Faisceau (m) lumineux; photons ; Rayon X; Le spectre des rayons ; Intensité; Différence de potentiel; électron; Anode; Cathode; radiographie; radioprotection, etc.</i>

Figure 25 : Exemple du lexique inhérent aux sciences physiques et à la radiologie médicale

Toutefois, nous avons constaté que la langue utilisée puise également dans le répertoire terminologique de la langue générale. Les termes empruntés sont polysémiques et changent parfois totalement, de sens quand ils sont employés dans le contexte radiologique. Prenons à titre d'exemple les mots : "opacité" et "clarté".

Selon le dictionnaire Larousse, le mot "clarté" est du latin *claritas*, de *clarus*, "brillant" et le mot opacité est latin *opacitas*, -atis, qui signifie *ombre*. Une fois

utilisés dans le contexte radiologique, le sens qu'ils portent est tout à fait différent. En effet, ces deux termes sont d'usage fréquent dans les comptes rendus radiologiques et renvoient respectivement à la brillance et le noircissement de l'image radiographique, résultant de la capacité des corps à arrêter/ atténuer les rayons X. La définition proposée par l'enseignant est la suivante :

- La "densité radiographique" ou opacité correspond à la capacité du corps à atténuer le faisceau de rayons X. Un objet opaque apparaît blanc à la radiographie. Un objet transparent aux rayons x apparaît noir à la radiographie.

Figure 23 : définition de l'opacité radiologique

D'après ces deux définitions, un objet opaque apparaît blanc sur le cliché radiologique, contrairement à sa définition dans la langue générale. De même pour la clarté qui renvoie à la couleur noire sur le cliché radiologique, alors que dans la langue générale, elle est plutôt l'équivalent de brillance. On trouve également l'adjectif "potentiel" qui exprime, dans la langue générale, "*une possibilité*" ou dans un autre sens : "*Qui existe en puissance*"; alors que dans le domaine de la physique appliquée, il est employé comme nom pour désigner une grandeur physique de l'état électrique d'un point donné. Notons que l'enseignant n'a pas expliqué cette nuance de sens aux étudiants, ce qui peut prêter à des ambiguïtés, surtout que certains d'entre eux vont chercher le sens de ces mots sur internet, avec tous les risques que cela pourrait comporter.

Le lexique utilisé dans le cours magistral de la physique appliquée comporte des mots composés, comme : *radiologie ; radioluminescents ; photosensible ; électromagnétique ; thermoionique*. On note également la présence de mots issus d'une dérivation préfixale (comme : *sous-exposé ; surexposé, sous-développé, antidiffusante et c.*) et suffixale (*Spectrométrie ; radiographie*).

De ce fait, nous estimons que, pour faciliter la compréhension de ces termes, l'enseignant doit sensibiliser les étudiants à la formation des mots savants, sachant que beaucoup d'entre eux, pour ne pas dire la totalité, méconnaissent leur origine

étymologique et les règles de leur construction. Toutefois, nous avons remarqué que l'enseignant, sur demande de certains étudiants, n'hésitait pas à éclaircir et expliquer quelques termes, soit en langue française, soit en essayant de trouver leurs équivalents en langue arabe.

6.1.3.1 Interactions verbales et pratiques plurilingues dans le cours de de la physique appliquée

Tout au long de nos observations de classe de physique appliquée, nous avons constaté que les étudiants prennent peu la parole, sauf quand il s'agit de demander à l'enseignant d'expliquer un terme difficile ou que ce dernier les sollicite à répondre pour une question. Dans la majorité des cas, c'est l'enseignant qui monopolise la parole pour expliquer le contenu des différentes diapositives projetées. Pour étoffer ses explications, l'enseignant bascule parfois vers l'arabe pour expliquer un terme ou pour compléter le sens d'une phrase complexe, comme le cas du sigle "ALARA" « As Low As Reasonably Achievable »²³⁷ où l'enseignant a fait un effort de traduction en arabe pour expliquer le principe de cette règle . Les mises en situation sont absentes dans ces cours, quoique l'enseignant recourt parfois à des exemples de la vie professionnelle du technicien de radiologie, notamment quand il a fallu expliquer les mesures de radioprotection aux étudiants.

L'attitude des étudiants, vis-à-vis de la participation active en classe, peut s'expliquer par le fait qu'ils n'ont peut-être pas les moyens langagiers pour entretenir un discours long et cohérent en français et vu qu'ils ont reçu un enseignement scientifique en langue arabe. L'enseignant, qui se contente parfois de lire ce qui est écrit sur les diapositives projetées, s'acharne à vérifier la compréhension des étudiants, à travers des questions en français, comme : *vous avez compris ? c'est clair ? c'est bon jusque-là ?* ou en arabe dialectal : [*tthamna*] signifiant : *est-ce qu'on est d'accord?*. Nous avons

²³⁷ A.L.A.R.A : (anglais : As Low As Reasonably Achievable) est une règle en radiologie qui signifie que l'irradiation doit être aussi faible que cela est raisonnablement possible, tout en assurant une bonne qualité de l'image radiologique.

remarqué que le discours de l'enseignant s'appuie essentiellement sur le registre soutenu, vu que la spécificité de la matière l'exige.

6.1.3.2 Supports didactiques

L'enseignant anime son cours grâce à la projection des diapositives via un vidéo projecteur. Ces diapositives, qui seront par la suite remises au étudiants en version papier (polycopiés du cours), comptent des définitions, des schémas, des images, des équations, sans pour autant consacrer une place au lexique.

6.1.4 Caractéristiques lexicales et morphosyntaxiques du cours d'Ostéologie

L'ostéologie est une sous discipline de l'anatomie qui étudie les os. Son intérêt est primordial dans la formation des techniciens de radiologies, vu qu'ils auront, tout au long de leur vie professionnelle, un contact direct avec des fractures, des luxations, des entorses et c. Pour être compétent, un technicien de radiologie doit avoir une bonne connaissance des os et de leur description, ainsi que les techniques radiologiques pour les examiner. Durant nos observations de l'un des deux cours d'ostéologie assurés par deux enseignants permanents à l'ISPITS de Fès et qui a coïncidé avec la période notre enquête, nous avons remarqué une abondance dans la terminologie médicale et dans le lexique de l'ostéologie. En effet, l'ostéologie pourrait être classée dans la catégorie des "sciences d'observation et de la nature", car elle sollicite une description minutieuse du squelette d'un être vivant, que ce soit pour des fins diagnostiques ou thérapeutiques. Cette description se fait par le biais d'une nomenclature complexe, ce qui constitue un véritable obstacle pour les étudiants.

Le lexique de l'ostéologie est très présent dans le discours de l'enseignant, qui semble conscient des difficultés éprouvées par ses étudiants. De ce fait, il s'acharne à répéter les termes de façon à aider les étudiants à les mémoriser. Voici quelques termes relevant du lexique de l'ostéologie :

*« Le **carpe** est constitué de huit petits os irréguliers à six faces disposés en deux rangées :*

*La première rangée ou rangée proximale comprend du **bord radial** au **bord ulnaire** : **Scaphoïde** —**lunatum** (semi-lunaire) —**triquetrum** (pyramidal) —**pisiforme**. » (Cours magistral d'ostéologie du 18 février 2019)*

Dans cette définition, l'enseignant a mis des termes médicaux français qui ne sont plus utilisés et qui sont actuellement remplacés par d'autres termes plus proches de leurs origines étymologiques, sous l'influence de l'anglicisme. Cette attitude de l'enseignant s'inscrit dans une démarche explicative, vu que ces deux termes font référence à la forme des os en question : semi-lunaire (lune) et pyramidale (pyramide).

Dans le discours de l'enseignant d'ostéologie, nous avons remarqué la récurrence des marqueurs de composition/ décomposition, permettant de passer des "parties" au "tout" et du "tout" aux "parties". Voici quelque exemple de ces marqueurs :

*« Le massif osseux **formé** par les os du carpe. Sa face antérieure **forme** la gouttière carpienne. Sa face postérieure est convexe. Sa face supérieure **forme** le condyle carpien. Sa face inférieure s'articule avec la base des cinq métacarpiens »*

(Cours magistral d'ostéologie du 18 février 2019)

« Le métacarpe constitue le squelette de la paume de la main, composé de cinq métacarpiens qui sont comptés de dehors en dedans »

(Cours magistral d'ostéologie du 18 février 2019)

Sur le plan lexical, nous relevons, dans les cours d'ostéologie, une profusion de termes qui ne sont pas tous expliqués par l'enseignant. Les mots composés hybrides sont très fréquents, ainsi que la dérivation, comme le montre les extraits suivants :

*« les bases s'articulent les unes avec les autres et on parle d'articulations **intermétacarpiennes** et avec les os de la 2ème rangée du carpe formant les articulations **carpo-métacarpiennes** les têtes s'articulent avec les phalanges proximales pour former les articulations **métacarpo-phalangiennes**. »*

(Cours magistral d'ostéologie du 18 février 2019)

Cet extrait montre également d'autres procédés qui sont d'usage courant, comme l'adjectivisation (*métacarpe, métacarpienne ; phalange, phalangienn*e, *ulna, ulnaire ; radius, radial*). Ce procédé participe également à la création de nouveaux

mots, surtout des syntagmes nominaux de type nom + adj. Nous avons pu déceler, lors de notre observation, quelques exemples de cette formation :

Plateau tibial ; le condyle fémoral, cavité glénoïde ; tubérosité tibiale ; ligament patellaire ; Le condyle médial ; pilon tibial et c.

Nous constatons, également, que la langue spécialisée et la langue générale de vulgarisation scientifique sont quelque peu identiques au niveau syntaxique. Dans le cours d'ostéologie, des constructions syntaxiques pour nommer des objets sont fréquemment rencontrés. Nous citons à titre d'exemple :

« *La tête radiale présente la circonférence de la tête radiale ou pourtour de la tête radiale, articulaire avec l'incisure radiale ou petite cavité sigmoïde de l'ulna.* »

(Cours magistral d'ostéologie du 25 février 2019)

Généralement, les étudiants essaient de comprendre le sens des termes médicaux et techniques à partir du contexte. Ainsi, dans certains cas, comme par exemple dans « *deux extrémités renflées ou épiphyses* », l'étudiant sera incapable de comprendre le terme médical "épiphyse" s'il ne comprend pas ce que veut dire "extrémité" ou encore l'adjectif "renflée". De surcroît, il existe beaucoup de termes qui sont polysémiques, ou qui changent de sens initial quand ils sont employés dans le contexte médical, ce qui rend la tâche des étudiants beaucoup plus complexe. En effet, si nous observons, à titre d'exemple, les deux adjectifs *médial* et *latéral*, souvent utilisés dans la description des faces et des bords des os, ont des significations tout à fait différentes entre la langue générale et le contexte médical. L'adjectif *médial* désigne " *qui occupe le milieu* " et *latéral* renvoie à " *qui est situé sur le côté* ", alors que dans un rappel anatomique des os, les deux adjectifs sont employés pour décrire la position d'une structure par rapport à un axe défini à partir d'une position conventionnelle de référence (médial = interne ou en dedans de cet axe ; latéral=externe ou en dehors). S'ajoute à cela, le problème posé par la dérivation, certains étudiants n'arrivent pas à faire la distinction entre l'adjectif et le substantif, ce qui influence négativement leur compréhension des termes et par la suite les cours d'ostéologie.

6.1.4.1 Interactions verbales et pratiques plurilingues dans le cours d'ostéologie

Le cours magistral de l'ostéologie est un cours riche en informations et très dense sur le plan lexical. Pour cette raison, l'enseignant doit communiquer un maximum d'informations en peu de temps, ce qui n'est pas sans répercussion sur la qualité des échanges en classe. En effet, nous avons constaté que les monologues de l'enseignant sont rarement interrompus par les étudiants, qui se contentent de lire les diapositives projetées et, parallèlement, d'écouter les commentaires et les explications fournis par leur enseignant. Ce dernier projette des diapositives via un vidéo projecteur, contenant des définitions, des illustrations, des schémas et c. qu'il explique à fur et mesure, sans trop s'attarder à expliquer les termes médicaux. Nous avons demandé à cet enseignant s'il recourt à l'arabe pour expliquer les termes difficiles, il a affirmé qu'il est plus difficile de trouver les équivalents des termes désignant les structures osseuses en arabe.

Notons que seulement quelques étudiants prennent des notes, le reste de la classe semble suivre attentivement les explications données par l'enseignant et affichent parfois des grimaces témoignant des difficultés à assimiler le flux important des termes médicaux, vu que l'enseignant parle, souvent, avec un débit très rapide. Parfois, ce dernier se rattrape en demandant aux étudiants s'ils arrivent à le suivre, en disant "*est ce que je vais vite*" et il est contraint de revenir sur ses pas et répéter des parties du cours sur demande des étudiants, à qui on n'a pas fourni préalablement un polycopié du cours. L'enseignant justifie cela par le fait que si l'on fournit aux étudiants un tel document, ils ne seraient pas motivés de suivre les séances du cours avec la même concentration. Or, nous pensons qu'il serait plus judicieux de doter les étudiants d'un support de cours pour qu'ils puissent, d'une part, assimiler le contenu enseigné et d'autre part, se familiariser avec le médium linguistique le véhiculant.

Contrairement aux cours de physique appliquée, les pratiques plurilingues sont beaucoup moins fréquentes dans les cours d'ostéologie, à moins si l'on considère les quelques phrases employées par l'enseignant en arabe dialectal pour rappeler

certaines étudiants turbulents à l'ordre. Le basculement vers l'arabe dialectal reste rarissime et porte essentiellement sur l'explication des mots d'usage courant, comme par exemple la différence entre les adjectifs *rugueux* et *lisse* ; *cylindrique* et *prismatique* et c. Toutefois, en sortant de la classe, les étudiants communiquent avec leur enseignant en arabe dialectal pour négocier, par exemple, les chapitres inclus dans un contrôle continu.

6.1.4.2 Supports didactiques

Tout comme les cours de physique appliquée, l'enseignant d'ostéologie expose le contenu de son cours via la projection de diapositives, accompagnée de commentaires et d'explications. Les documents iconographiques sont d'usage fréquent sous forme de schémas et d'images. Un vrai squelette humain est mis à la disposition des enseignants et des étudiants à des fins didactiques. Toutefois, par défaut de temps, notre enseignant l'utilise rarement dans son cours et se contente des documents didactisés. Les diapositives, ayant servi à l'animation du cours, seront remises aux étudiants en version papier (polycopiés du cours) en fin de cours

7 Synthèse

Les étudiants inscrits en option radiologie sont contraints de suivre et comprendre des cours de physique appliquée et d'ostéologie aussi denses que complexes. Ces cours sont dispensés dans une langue spécialisée, très dense sur le plan lexical, qu'ils maîtrisent peu. L'enseignant se trouve face à un étudiant qui ne connaît pas forcément les spécificités du discours spécialisé et ses particularités lexicales et syntaxiques. En effet, les discours des enseignants de physique appliquée et d'ostéologie sont à la fois pédagogiques et disciplinaires, ils se caractérisent par leur objectivité, d'où le recours fréquent à l'usage du présent de vérité générale et de la voix passive. Ils sont à prédominance expositive, c'est-à-dire qui cherchent à exposer des idées, à les présenter, à décrire des faits et faire des raisonnements logiques, d'où l'emploi récurrent, voir excessif, de la caractérisation et des adjectifs.

La langue spécialisée puise dans le répertoire terminologique de la langue générale. Or, les termes empruntés sont polysémiques et changent parfois totalement de sens quand ils sont employés dans le domaine de spécialité. Le lexique utilisé dans le cours magistral de la physique appliquée comporte des mots composés et des termes issus d'une dérivation préfixale et suffixale. De ce fait, nous estimons que, pour faciliter la compréhension de ces termes, l'enseignant devrait sensibiliser les étudiants à la formation des mots savants, sachant que beaucoup d'entre eux, pour ne pas dire la totalité, méconnaissent leur origine étymologique et les règles de leur construction. Pour cette raison, l'enseignant de la physique appliquée recourt, autant que faire se peut, à la reformulation et la vulgarisation de son discours, vu que ses étudiants ne sont pas encore habitués au cours magistral et qu'ils qui ne maîtrisent pas forcément les spécificités du discours spécialisé.

Conscient de l'incompétence des étudiants à comprendre parfaitement le cours, l'enseignant bascule parfois vers l'arabe pour expliquer un terme ou compléter le sens d'une phrase complexe et pour étoffer les explications.

Quant au discours de l'enseignant d'ostéologie, on note la récurrence des marqueurs de composition/ décomposition, permettant de passer des "parties" au "tout" et du "tout" aux "parties". Il est caractérisé par la profusion des termes médicaux, qui ne sont pas tous définis par l'enseignant. Les mots composés hybrides sont très fréquents, ainsi que ceux issus de la dérivation. Cette dernière pose problème, étant donné que certains étudiants n'arrivent pas à faire la distinction entre les catégories grammaticales (l'adjectif et le substantif, à titre d'exemple), ce qui influence négativement leur compréhension des cours. Pour cela, l'enseignant d'ostéologie s'acharne parfois à répéter les termes, en vue de leur mémorisation. Certains termes médicaux français ne sont plus utilisés et sont actuellement remplacés par d'autres termes plus proches de leurs origines étymologiques, sous l'influence de l'anglicisme.

En somme, la langue spécialisée est difficilement compréhensible par les novices en raison de ses spécificités et caractéristiques lexicales. Toutefois, la langue

spécialisée et la langue générale de vulgarisation scientifique sont quelque peu identiques au niveau syntaxique. La polysémie de certains termes, qui changent de sens initial quand ils sont employés dans le contexte médical, rend la tâche des étudiants beaucoup plus complexe. Cela ne va pas sans retentir négativement sur leur participation en classe. En effet, les enseignants sont parfois contraints de produire des monologues longs et de fournir plus d'effort pour transmettre un message à leurs étudiants. Ceux-ci préfèrent garder silence, du fait qu'ils n'ont pas de moyens langagiers suffisants pour entretenir un discours long et cohérent en français.

Chapitre II : Présentation des résultats de l'enquête par questionnaire

1 Présentation de l'enquête par questionnaire destiné aux étudiants

1.1 Introduction

L'enquête par questionnaire est une méthode quantitative de recueil de données qui repose sur le principe de décrire un tout "*l'univers de l'enquête*" ou "*population mère*" en n'en connaissant qu'une partie. Il s'agit d'un groupe de personnes dont on cherche à connaître les représentations, par rapport à l'objet directeur de l'enquête. Si l'on prend, par exemple, le cas de l'enquête électorale, *la population mère* est constituée de l'ensemble des électeurs. Un échantillon représentatif est, alors, prélevé et étudié, vu qu'on ne peut cerner tous les électeurs par défaut de moyens et de temps.

1.2 Échantillonnage

Si pour des méthodes comme l'observation et l'entretien, la qualité constitue le seul critère de pertinence, la validité d'un questionnaire se mesure par rapport au nombre d'éléments représentatifs d'un ensemble "*l'univers de l'enquête*", s'il l'on est, bien sûr, dans l'incapacité d'étudier l'ensemble lui-même pour diverses raisons que ce soit matérielles, de temps ou d'espace. Ainsi, "*l'univers de l'enquête*" que nous menons est constitué de l'ensemble des étudiants marocains inscrits en première année filière technique de santé, option radiologie dans les instituts publics.

En raison du nombre relativement réduit des étudiants constituant l'univers de l'enquête (120 étudiants) et pour accroître la validité des données recueillies, nous avons jugé utile d'adresser un questionnaire à l'ensemble de *la population mère*, suivant cette même optique évoquée un peu plus haut, celle de collecter un maximum d'informations pouvant apporter des éléments de réponse aux différentes questions suscitées par notre problématique de recherche. Cela dit, 98 étudiants ont répondu à notre questionnaire, avec un taux de participation de 81,66%.

En effet, pour une population de 120 personnes, avec une marge d'erreur de 5% et un niveau de confiance de 95%, la taille de l'échantillon requise est de l'ordre de 92 personnes. Cela dit, notre échantillon, constitué de 98 étudiants est donc représentatif de la *population mère*, avec une marge d'erreur acceptable de 4.26%.

Le tableau suivant précise : *la taille de l'échantillon nécessaire pour estimer P avec une marge d'erreur de 0,05 et un taux de confiance de 95 %, à l'aide d'un EAS, lorsque P=0,5*²³⁸

Tableau 17 : Calcul de la taille d'échantillon par rapport à la taille de la population générale²³⁹

Taille de la population	Taille de l'échantillon nécessaire
50	44
100	80
500	222
1 000	286
5 000	370
10 000	385
100 000	398
1 000 000	400
10 000 000	400

1.3 Quelle démarche adopter ?

Le questionnaire est une démarche méthodique qui sert à produire des chiffres, selon une approche reposant sur l'idéalisme mathématique comme démarche rationnelle. Cela dit, il doit satisfaire à certaines exigences de rigueur, dans le but de se soustraire à la subjectivité. Les chiffres produits n'ont pas forcément la même valeur, ni la même fonction, selon qu'il s'agit de chiffres dits descriptifs ou encore explicatifs. Les premiers, comme le précise De F. Singly²⁴⁰ consistent à dénombrer tout en cherchant d'atteindre un maximum de précision. Ces chiffres descriptifs, selon lui, *requièrent toujours une médiation, celles des nomenclatures, des*

²³⁸ STATISTIQUE CANADA (2010). Méthodes et pratiques d'enquête, Ottawa, Statistique Canada, No 12-587-X, p.167. URL : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/12-587-x/12-587-x2003001-fra.pdf>, [consulté le 22/02/2020].

²³⁹ *ibid.*

²⁴⁰ DE SINGLY, F. (2008). L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire, Paris, Armand Colin, p.8.

*classements à opérer, des décisions à prendre*²⁴¹. Quant à la deuxième catégorie (les chiffres explicatifs), il s'agit de mettre en exergue des faits sociaux et/ou psychologiques, ainsi que leurs facteurs déterminants. Ainsi, notre étude s'appuie sur cette dernière démarche dite explicative.

Dans notre travail de recherche, cette technique, aussi pertinente pour l'appréhension et la compréhension des représentations des différents acteurs sociaux qui est le questionnaire, s'inscrit dans une stratégie globale de collecte de données et constitue le troisième recours après les entretiens et les séances d'observation. Ce qui permet de maximiser les données, pour au moins trois raisons : la première étant donné, que le questionnaire, à lui seul, comme technique de recueil de données présente des « *biais* » *inévitables* ou limites, *il ne décrit jamais exhaustivement une pratique et lorsqu'il s'en approche au plus près, les données sont en suites regroupées, recodées pour éviter l'éparpillement et rendre possible l'analyse statique, réduisant ainsi la complexité*²⁴². Il porte, également, sur les déclarations des gens et non pas sur leurs comportements effectifs. La deuxième raison consiste à saisir, au mieux, un terrain de recherche riche en informations et peu exploité. Quant à la troisième, elle se résume en une tentative d'exhaustivité, de rigueur et de qualité de travail, ou d'au moins ce que nous ambitionnons.

1.4 Les objectifs du questionnaire

Il est évident que nous ne pouvons agir sur ce que nous ne connaissons pas. De ce fait, le questionnaire se présente comme une méthode de recueil d'informations en relation avec une question qu'on se pose, un problème donné à résoudre ou avec fait social dont les contours ne sont pas très nets, comme l'explique Jean-Christophe Vilatte :

²⁴¹ *ibid.*

²⁴² VILATTE, J.-Ch. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication. Université d'Avignon. Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles. URL: https://www.academia.edu/36296265/Formation_Evaluation_1er_2_f%C3%A9vrier_2007_%C3%A0_Grisolles_M%C3%A9thodologie_de_l'enqu%C3%Aate_par_questionnaire.pdf, consulté le 01/03/2020.

« l'idée d'un questionnaire jaillit sous la pression d'un problème général à résoudre, de la recherche de réponses à la question qu'on se pose, d'un besoin d'information sur un problème psychosocial »²⁴³.

Lapointe (2000), cité par Vilatte, distingue deux objectifs possibles :

« - L'enquête descriptive : sa principale fonction est de décrire une situation, de répondre à un besoin d'information. Il est possible de distinguer deux démarches. La démarche longitudinale qui consiste à conduire une enquête de manière périodique [...] et la démarche en coupe instantanée qui fournit la photographie d'une situation à un moment donné.

- L'enquête causale : qui vise à l'identification de la cause d'un phénomène observé. La démarche prend la forme d'une expérimentation par laquelle on fait varier une variable dite « indépendante » afin d'observer les variations sur une variable dite « dépendante » »²⁴⁴.

R., Ghiglione (1987), cité par Vilatte,²⁴⁵ ajoute, outre la dimension descriptive, deux autres objectifs du questionnaire à savoir : *l'estimation* et *la vérification d'hypothèses*. Cette dernière permet d'organiser le questionnaire en vue d'infirmer ou de confirmer des hypothèses préalablement émises suivant une démarche déductive. Cela va sans dire qu'il faut, tout de même, avoir une bonne connaissance des problèmes, sujets de l'enquête.

L'enquête adoptée dans le présent travail de recherche ambitionne de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises dans la phase méthodologique et qui consiste, d'une part, à identifier les difficultés et les besoins langagiers des étudiants inscrits en première année de l'option radiologie, ainsi que leur motivation pour la mise en place d'un cours de français de spécialité. D'autre part, les informations collectées serviront à orienter les choix pédagogiques et didactiques, à prendre en considération, lors de la phase de préparation du cours de *remédiation linguistique*,

²⁴³ Ibid.

²⁴⁴ Ibid.

²⁴⁵ Ibid.

en réponse aux difficultés et aux besoins préalablement mis en exergue. Pour ce faire, notre étude adopte une enquête par questionnaire de type descriptif suivant la *démarche en coupe instantanée*, qui consiste à figer la situation à un moment donné et recueillir les données en vue d'une éventuelle analyse.

Le recours à une telle démarche est dû principalement au manque de moyens financiers d'une part et de la situation épidémiologique nationale, caractérisée par la propagation du Coronavirus sur le territoire marocain et les mesures préventives imposées par les autorités nationales (état d'alerte sanitaire, distanciation, mise en quarantaine et c.), d'autre part.

1.5 La confection du questionnaire

Dans le but de recueillir des réponses aussi fidèles que possibles et au cours des différentes étapes de l'enquête par questionnaire (confection, passation, codage, exploitation), le chercheur doit faire des allers-retours entre le terrain de recherche et la réflexion théorique sur l'objet étudié. Autrement dit, il est primordial d'énoncer clairement l'objet et le problème de recherche, ainsi que ses attentes (le chercheur) par rapport au questionnaire. Pour ce faire, nous avons fixé quelques éléments jugés pertinent et pouvant apporter des informations aux différentes questions en relation avec notre problématique de départ, à savoir :

- le profil sociodémographique des enquêtés ;
- leur niveau en langue française ;
- l'utilité de la langue française dans les parcours académique et professionnel ;
- le degré de compréhension du lexique et des matières de spécialité ;
- le type de difficultés rencontrés et moyens mis en œuvre, par les étudiants, pour y faire face.

Nous ambitionnons à travers cette enquête d'apporter des réponses quant à la construction des savoirs (en autres le savoir-faire langagier) dans le domaine de la radiologie *paramédicale*. Pour ce faire, nous inscrivons notre recherche dans le

modèle socioconstructiviste, qui considère l'apprenant comme acteur social construisant ses propres savoirs en interaction avec le milieu socioprofessionnel.

Ainsi, notre questionnaire repose sur une démarche qui préconise la focalisation sur les apprenants et leurs besoins (dans notre étude : cas des étudiants inscrits en première année de la filière Technique de santé, option radiologie), chose qui est peu utilisée dans notre pays et la définition, aussi claire que possible, des éléments jugés pertinents et cités un peu plus haut, dans l'optique de cerner, au mieux, les difficultés et les besoins langagiers de ces apprenants en cours de professionnalisation. Ainsi, la définition des problèmes langagiers rencontrés en rapport avec le changement de la langue d'enseignement dans l'enseignement supérieur marocain et en particulier dans la formation de technicien de radiologie et la *fracture linguistique* qui en découle, constituent le premier pas vers leurs résolutions, en partant du principe qu'une connaissance approfondie du problème concourt à agir efficacement sur lui.

1.6 Architecture du questionnaire destiné aux étudiants de la première année, option radiologie

Après avoir défini la population, l'objet et l'objectif de notre travail d'enquête, il est temps d'explicitier l'architecture interne de notre questionnaire. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment,

«l'enquête par questionnaire est un instrument de prise de l'information basée sur l'analyse de réponses à une série de questions posées»²⁴⁶.

Le mot-clé qui apparaît dans cette définition est bel et bien le mot questions, ainsi, le choix de cette dernière constitue, à notre sens, une condition sine qua non pour la réussite d'une enquête par questionnaire. Il faut impérativement veiller à ce qu'elles soient aussi adéquates et compréhensibles que possible, pour récolter des réponses aussi fidèles et pertinentes. Cela dit, nous avons rédigé 34 questions en langue française avec une traduction en *DARIJA* marocaine (arabe dialectal

²⁴⁶ Ibid.

marocain), dans le but d'identifier les difficultés et les besoins langagiers des apprenants et d'avoir une idée sur leur rapport à langue française. Le choix de la *DARIJA* marocaine a été opéré pour au moins deux raisons : La première, c'est que c'est la langue maternelle de beaucoup d'étudiants et vu que le niveau des étudiants en arabe classique laisse aussi à désirer. La deuxième raison émane de nos observations de classe et de nos discussions avec les étudiants, qui semblent communiquer aisément dans cette langue, dans la plupart des cas, sauf pour les étudiants étrangers, qui nous ont demandé beaucoup d'effort et de temps pour la vulgarisation des questions.

Le Squelette de notre questionnaire s'articule autour de trois parties. La première décrit les caractéristiques de notre population cible et le profil socio-démographique de ses constituants. La deuxième porte sur les représentations des étudiants, inscrits en première année de la filière Technique de Santé, option radiologie et leur rapport à la langue française. Ainsi, cette partie du questionnaire nous a permis d'appréhender leur degré de compréhension des cours de spécialité et leurs besoins en langue française. La troisième partie, quant à elle, sollicite le point de vue des étudiants quant aux moyens pédagogiques et didactiques mis en œuvre pour faciliter l'accès aux différents cours de spécialité et la corrélation entre le Module de Langue et communication et les autres Modules dits majeurs ou de spécialité.

Dans notre enquête par questionnaire, nous avons proposé aux étudiants des questions aussi claires et précises que possible, en évitant toute sorte d'influence sur leurs réponses, pour ne pas biaiser les résultats. Le choix du type de question dans une enquête n'est pas fortuit, il est conditionné par des contraintes méthodologiques et dépend du type d'enquête et de son objectif directeur. Toutefois et dans certaines situations, l'enquêteur peut faire appel aux différents types de questions dans le même questionnaire, comme l'explique si bien BOUKOUS en disant

« Dans certains cas, le chercheur est conduit à construire un questionnaire qui englobe des questions fermées, des questions semi fermées et des questions ouvertes. »²⁴⁷

La combinaison des questions fermées à choix multiple et des questions semi-ouvertes nous a permis, à la fois, d'ouvrir le champ aux étudiants en leur donnant la parole pour s'exprimer et de rester fidèle aux aspects jugés pertinents de l'enquête et ses objectifs. En effet, l'avantage des questions dites semi-ouvertes se résume, nous semble-t-il, comme suit : elles sont construites sur la base des questions fermées offrant plusieurs propositions de réponses et l'une de ces propositions est la proposition « autre », ce qui donne l'occasion à l'enquêté de proposer sa réponse. Cela dit, les enquêtés peuvent apporter des informations nouvelles auxquelles on n'a pas pensé lors de la rédaction du questionnaire. Une fois les choix opérés et pour vérifier la validité de notre questionnaire, nous l'avons soumis à l'épreuve du test pour éventuel réajustement avant l'étape de la passation.

1.7 Test du questionnaire

Tester un questionnaire, avant la passation à grande échelle, constitue une étape cruciale et fortement recommandée pour tout enquêteur. Cette opération consiste à distribuer un questionnaire-test à un groupe de personnes disposant des mêmes caractéristiques de la *population-mère* ou de l'univers *de l'enquête*, dans le but d'apprécier le comportement des enquêtés vis-à-vis des questions et de corriger toute ambiguïté et/ou illisibilité avant la passation du questionnaire.

C'est une étape préliminaire qui assure la validation de l'instrument de collecte de données. Elle est même considérée, selon A. Boukous, comme une précaution d'ordre méthodologie, que tout chercheur doit prendre en compte,

« La validation du questionnaire par le moyen d'enquêtes pilotes effectuées auprès d'un échantillon réduit est une précaution méthodologique nécessaire

²⁴⁷ BOUKOUS, A. (1999). « Le questionnaire », in CALVET, L.J. et DUMONT, P. *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'HARMATTAN, p.15-24.

pour pallier les imperfections de forme et du contenu des versions préliminaires du questionnaire »²⁴⁸.

En définitive, l'autonomie du répondant doit être garantie et pour ce faire, le questionnaire doit répondre à certains critères comme la souplesse, la simplicité et la précision.

Notre questionnaire test a été administré à un échantillon de 27 étudiants appartenant à la population cible, constituée de l'ensemble des étudiants (marocains et étrangers) inscrits en première année de la filière Technique de Santé, option radiologie. Notre échantillon-test est constitué de l'ensemble des étudiants inscrits en première année de ladite option à l'Institut Supérieur des Professions Infirmières et Technique de Santé de Fès, soit environ 5% de la population cible. L'administration ou passation du questionnaire-test a respecté les mêmes étapes et les mêmes conditions que celles du questionnaire destiné à la population cible.

1.8 Mode de passation du questionnaire

Nous avons choisi le questionnaire auto-administré, distribué à travers les réseaux sociaux, notamment Facebook et WhatsApp. Avant de procéder à la passation du questionnaire, il nous a paru judicieux de trouver des collaborateurs locaux et dans chaque institut de formation. L'apport des groupes de discussion nous a été d'une grande utilité. Ainsi, le choix de ces collaborateurs, qui comptaient, en grande partie, des étudiants en deuxième et en troisième année option radiologie, n'a pas été laissé au hasard. Les critères, ou traits communs ayant présidé à la sélection de ces différents étudiants collaborateurs, étaient, dans la plupart du temps, leur participation active aux différentes manifestations revendiquant les droits des infirmiers et des techniciens de santé ; autrement dit, leur notoriété auprès de la population cible, ainsi que le nombre de leurs abonnés (*followers* ou suiveurs) sur les réseaux sociaux.

²⁴⁸ Ibid., p.24.

Nos collaborateurs nous ont mis en contact avec les responsables de classes de certains instituts de formation et ils ont même pris l'initiative d'envoyer le lien du questionnaire²⁴⁹ aux autres classes, dont le responsable ne figurait pas sur leur carnet d'adresse. Une capsule audio contenant les explications et les traductions des questions en arabe dialectal marocain a été acheminée par la même voie, tout en restant à la disposition des enquêtés pour d'éventuelles explications via un numéro WhatsApp mis à leur disposition.

1.9 Analyse et traitement des données

L'analyse des résultats obtenus en relation avec les objectifs de notre enquête s'accompagne, comme l'exigent les règles de l'art, d'une phase d'interprétation des données recueillies. Ces données sont indispensables pour saisir les caractéristiques ainsi que les différentes représentations des acteurs sociaux (ici les apprenants). Ces données touchent à des proportions et à des pourcentages et s'inscrivent dans une approche quantitative à visée descriptive, car, comme l'explique SINGLY, « *La bonne représentation de la réalité doit passer par le chiffre* »²⁵⁰. Nous inscrivons, alors, notre travail de recherche dans une démarche descriptive et explicative. Le traitement des données a été effectué grâce au logiciel XLSTAT.

L'analyse descriptive nous a permis de « *résumer un ensemble de données brutes à l'aide de techniques statistiques* »²⁵¹. Les chiffres dits explicatifs, grâce aux données statistiques, comme nous l'avons évoqué précédemment, nous ont permis, d'une part, de décrire les caractéristiques de notre population cible et d'autre part, d'expliquer les faits sociaux et leurs causes sous-jacentes, ce qui va apporter, nous semble-t-il, des éléments de réponses aux questions suscitées par notre problématique de recherche.

²⁴⁹ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScu_siYKjaLds-vemJbjtA6EOuZTWixHNZfDpaF4SgXnNZLw/viewform?usp=sf_link.

²⁵⁰ DE SINGLY F. (2008), op.cit., p.7.

²⁵¹ RAJOTTE, T. (2019). Les méthodes d'analyse en recherche quantitative : une introduction aux principaux outils disponibles pour le chercheur. *Revue Francophone De Recherche En Ergothérapie*, 5(1), p.103-110. doi :10.13096/rfre.v5n1.132, [Consulté le 03/01/2020].

2 Présentation de l'enquête par questionnaire destiné aux enseignants des modules de spécialité (enseignants des matières scientifiques et techniques)

2.1 Introduction

Eu égard aux premières tendances issues de l'analyse des observations de classe et pour attribuer une portée plus étendue à notre étude, nous avons jugé utile d'élargir l'échelle de notre enquête, sous forme d'un questionnaire adressé aux enseignants des différentes matières scientifiques et techniques, constituant les modules de spécialité de la première année, option radiologie. Nos enquêtés enseignent dans les six Instituts de formation aux Profession Infirmières et Techniques de Santé(ISPITS), concernés par cette option, à savoir : Les ISPITS de Fès, Rabat, Casablanca, Agadir, Marrakech et Oujda.

2.2 Échantillonnage

Nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste, suivant la technique d'échantillon par réseau, communément appelé technique de "boule de neige". Cette technique repose sur le principe d'utiliser les réseaux sociaux et l'amitié pour recruter des personnes appartenant à un profil recherché dans une recherche. Ces personnes vont à leur tour contacter leurs collègues, ayant le même profil, afin de les inclure dans ladite recherche. Ainsi, nous avons retenu les réponses de 102 enquêtés.

2.3 Critères d'inclusion

Les critères d'inclusion constituent les caractéristiques que doivent présenter les personnes pour être incluses dans une recherche. Dans le présent travail, nous avons précisé les critères suivant :

- Les enquêtés doivent enseigner des matières scientifique et techniques au profit des étudiants de la première année, option radiologie ;
- Tous les profils d'enseignants doivent être représentés. Ces profils sont explicités dans le décret de création des ISPITS (Décret n° 2-13-658) et du Règlement Intérieur des Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et des Techniques de Santé, notamment son articles 119, qui stipule que :

« *Le personnel enseignant est constitué comme suit :*

- *Des enseignants chercheurs ;*
- *Des enseignants permanents parmi les fonctionnaires de l'autorité gouvernementale chargée de la Santé ;*
- *Des enseignants vacataires »²⁵²*

Pour cela, nous avons considéré ces profils comme des caractéristiques d'inclusion.

2.4 Les objectifs du questionnaire

A travers le questionnaire adressé aux enseignants, nous ambitionnons de recueillir des informations en rapport avec notre problématique de recherche. En effet, nous avons tracé deux objectifs. Le premier ne permettra de connaître les caractéristiques professionnelles des enseignants de l'option radiologie, notamment ceux qui enseignent les matières scientifiques en première année. Quant au deuxième objectif, il vise à recueillir leurs représentations par rapport :

- à la langue d'enseignement ;
- au niveau de leurs étudiants en langue française ;
- aux différentes difficultés constatées chez leurs étudiants ;
- à l'utilité du module Langue et communication dans la compréhension des modules de spécialité ;
- à l'intérêt de la mise en place d'un cours de remédiation linguistique

2.5 La confection du questionnaire

Pour atteindre les objectifs énoncés précédemment, nous avons subdivisé notre questionnaire en deux parties. La première propose aux enseignants de répondre à des questions relatives à leurs caractéristiques professionnelles, comme le profil,

²⁵²Royaume du Maroc, Ministère de la santé, Direction des Ressources Humaines/Division de la Formation/Service de la Formation de Base. (2015). *Règlement Intérieur des ISPITS*, p.22.

l'ancienneté et c. La seconde partie de notre enquête est consacrée aux différentes représentations par rapport à la langue d'enseignement, le niveau des étudiants en langues, l'utilité de l'élément de module Langue et Communication, les difficultés constatées chez les étudiants et l'intérêt d'une mise en place d'un cours de remédiation linguistique dans une perspective de FOS/FSP.

2.6 Architecture du questionnaire destiné aux enseignants des modules de spécialité

Nous avons rédigé 26 questions en combinant des questions fermées à choix multiple et des questions semi-ouvertes. Cela nous a permis, à la fois, d'ouvrir le champ aux enseignants en leur donnant la parole pour exprimer leur verbatim sur la question de la langue d'enseignement et de rester fidèle aux aspects jugés pertinents de l'enquête et de ses objectifs. Pour vérifier la validité de notre questionnaire, nous l'avons soumis à l'épreuve du test pour d'éventuelles modifications avant l'étape de la passation.

2.7 Mode de passation du questionnaire

Pour collecter les données relatives aux enseignants de la première de l'option radiologie, nous avons opté pour la technique "boule de neige", par le biais d'un questionnaire généré et rempli en ligne et distribué à travers les réseaux sociaux, notamment Facebook et WhatsApp. Certains collaborateurs locaux (Enseignants permanents et vacataires de l'ISIPTS de Fès) nous ont été d'une grande utilité quant à la distribution du questionnaire auprès de leurs collègues dans les différents instituts concernés par la formation en radiologie. Ces derniers, en plus de leur contribution directe à travers leur réponse à notre questionnaire, ont constitué des ponts nous reliant à d'autres personnes, formant ainsi, une "boule de neige" d'enquêtés, suffisamment représentative pour notre étude.

3 Présentation des résultats de l'enquête par questionnaire

3.1 Résultat du questionnaire adressé aux étudiants de la première année option radiologie

3.1.1 Profil sociodémographique et caractéristiques de la population cible

Nous entamons notre travail d'analyse par une description des caractéristiques de notre population cible, à savoir : l'âge, le sexe, la provenance et la nationalité, le cursus scolaire et le type de baccalauréat obtenu, avant d'accéder aux différents Instituts de Formation des Professions Infirmières et techniques de Santé marocains (ISPITS).

3.1.1.1 Âge des enquêtés

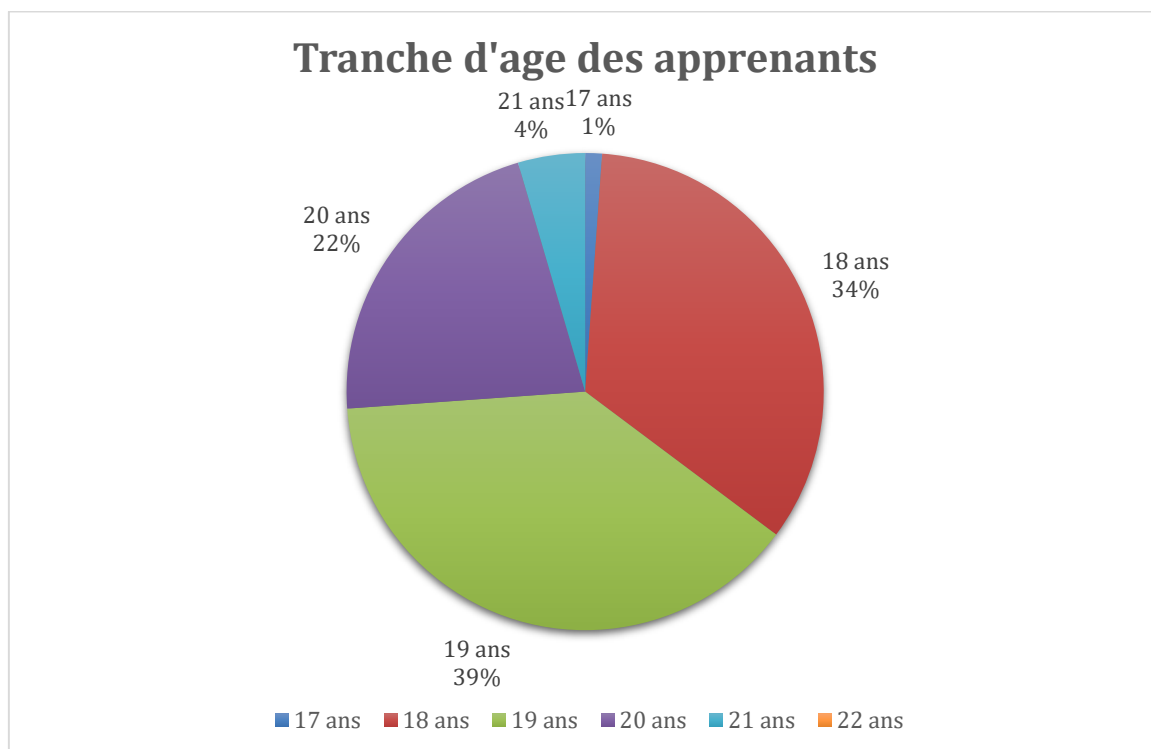


Figure 24 : répartition des enquêtés selon l'âge

Les données recueillies permettent de constater que la majorité des enquêtés appartient à une tranche d'âge située entre 18 et 20 ans, avec une minorité de 4% ayant 21 ans. Ce constat a été également validé lors de nos observations de classe et nos entretiens avec les étudiants. Cette tranche d'âge correspond généralement au profil d'entrée dicté par la circulaire ministérielle fixant les modalités d'accès aux

ISPITS. Cela dit, la participation au concours d'accès est conditionnée par l'obtention du baccalauréat au cours de la session de l'année de la circulaire ou, au plus tard, de l'année qui la précède. Cette variation d'âge est également expliquée par la présence d'étudiants étrangers inscrits dans la cadre de la coopération internationale et dont les conditions d'accès ne figurent pas sur ladite circulaire.

3.1.1.2 Répartition selon le sexe

SEXE	Effectif	%
Féminin	57	63%
Masculin	31	37%

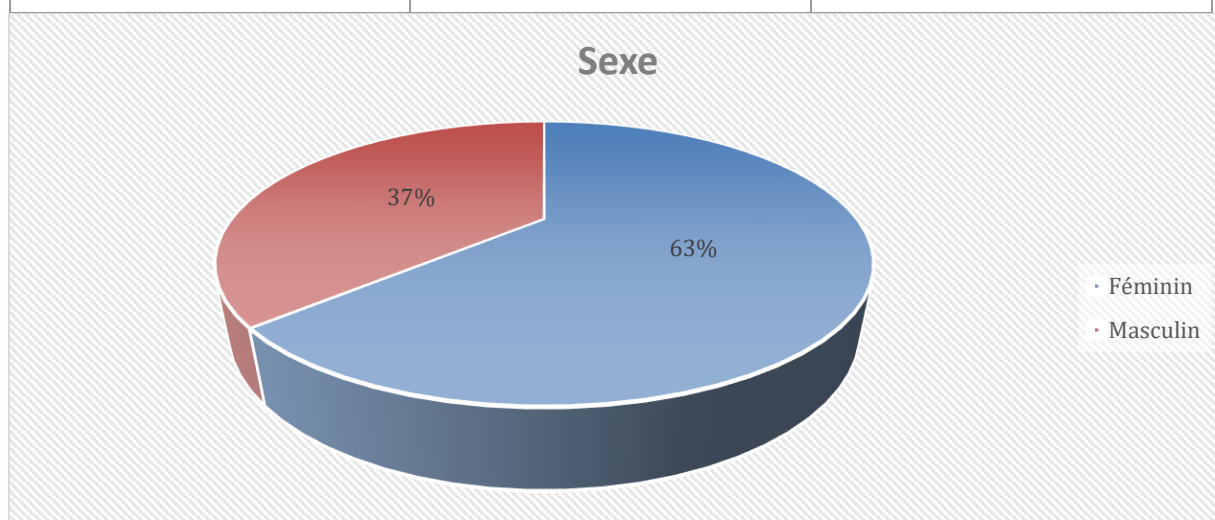


Figure 25 : répartition des enquêtés selon le sexe

A partir des résultats obtenus, nous pouvons dire que la formation en radiologie paramédicale est marquée par un décalage dans l'effectif du genre des étudiants, avec une prédominance féminine de 63%.

Ce déséquilibre s'explique par l'augmentation du taux de féminisation des inscrits dans les instituts et écoles supérieures au cours de ces dix dernières années, avec un pourcentage de 60% au titre de l'année universitaire 2017-2018 par rapport à 58,3 et 55,3 % au cours des années universitaires 2016-2017 et 2012-2013, selon

les enquêtes menées par le Haut-Commissariat au Plan (HCP), dont celui intitulé : *la femme marocaine en chiffre, évolution des caractéristiques démographiques et socioprofessionnelles*, entre 2007 et 2018, comme le montre le tableau suivant :

Cycle d'enseignement	2007/2008	2017/2018
Préscolaire	41,6%	44,8%
Primaire	46,7%	47,6%
Privé	47,1%	47,7%
Public	46,6%	47,6%
Secondaire collégial	44,8%	46,3%
privé	45,8%	48,2%
Public	44,8%	46,0%
Secondaire qualifiant	48,6%	50,3%
Privé	41,5%	48,2%
Public	49,0%	50,5%
Enseignement supérieur		
Privé	41,4%	45,9%
Public		
Instituts et écoles supérieures	49,8%	60,0%
Universités	46,7%	48,8%

Source: Ministère de l'Education Nationale , de la Formation Professionnelle , de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique.

Figure 26 : Taux de féminisation (en%) des inscrits dans les différents cycles d'enseignement²⁵³

Selon la même enquête, nous avons constaté, qu'au cours de l'année universitaire 2016-2017, plus des deux tiers des diplômés dans le domaine paramédical sont de sexe féminin, avec un taux de 66,67%, comme l'illustre le tableau suivant :

²⁵³ Haut-Commissariat au Plan. (2019). *La femme marocaine en chiffres : Évolution des caractéristiques démographiques et socioprofessionnelles*, Royaume du Maroc. URL : <https://www.hcp.ma/file /216736>, [consulté le 05/06/2020].

Discipline d'enseignement	2006/2007	2016/2017
Sciences juridiques et économiques	49,98	50,52
Lettres et sciences humaines	54,39	51,63
Traduction ⁽¹⁾	45,61	-
sciences et techniques	46,33	54,75
commerce et gestion	55,73	64,11
Médecine dentaire	71,34	76,60
Médecine et pharmacie	62,95	63,50
Technologie	43,21	51,08
Sciences	46,23	45,86
Sciences de l'ingénieur	27,43	45,78
Sc, Education (ENS&ENSET) ⁽²⁾	81,25	43,03
Paramédicale	-	66,67
Total des diplômés	50,65	50,60

Source: Ministère de l'Education Nationale , de la Formation Professionnelle , de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique.

Figure 27 : Taux de féminisation (en%) des diplômés du cycle normal de l'enseignement supérieur par filière²⁵⁴

A partir des données recueillies, nous pouvons dire que la formation en radiologie paramédicale présente une prédominance du sexe féminin. Ce constat est généralisable à toute la formation paramédicale publique, comme le montrent, si bien, les données de ces deux tableaux.

3.1.1.3 Provenance géographique des enquêtés

Il convient de préciser que la formation au Technicien de Santé, option radiologie, n'est assurée que par certains ISPITS, installés dans les grandes villes comme : Rabat, Casablanca, Agadir, Marrakech, Fès et Oujda. La circulaire ministérielle portant sur l'organisation du concours d'accès aux ISPITS, cycle de licence session 2019, précise que l'établissement (ISPITS) d'inscription est choisi automatiquement dans la plateforme dédiée à cet effet sur le site *www.ispits.santé.goc.ma*, selon la filière et l'option choisie et en fonction de la Direction régionale de l'Education Nationale, lieu

²⁵⁴ Ibid.

d'obtention du baccalauréat. Cela dit, les données du questionnaire permettent de répartir les enquêtés selon l'ISPITS lieu d'inscription comme suit :

a) Répartition des enquêtés selon les différents ISPITS

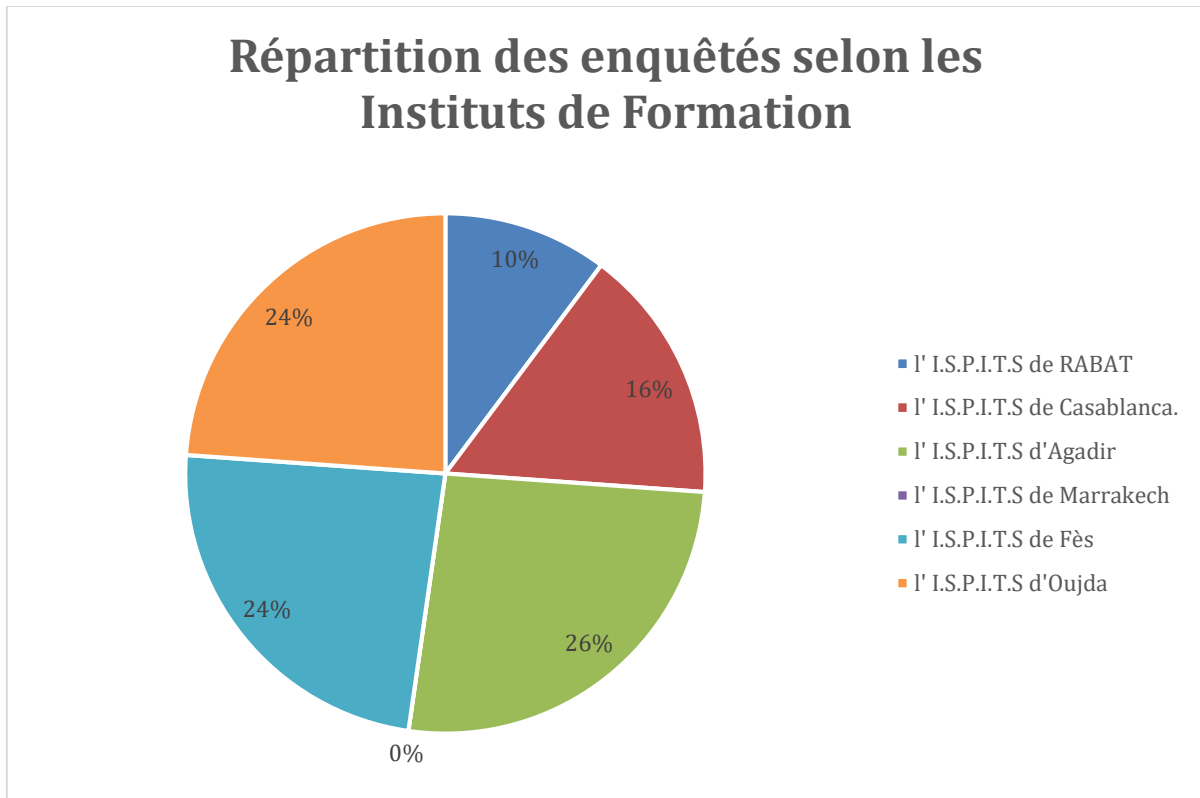


Figure 28 : Répartition des enquêtés selon les ISPITS

Nous constatons qu'au Maroc, exception faite des régions du nord, la formation dans le secteur public au métier de technicien de radiologie est assurée par des instituts qui couvrent les différentes régions du royaume chérifien. Ces instituts forment, chaque année, une vingtaine de techniciens de radiologie médicale. Ces étudiants appartiennent, le plus souvent, au territoire chef-lieu de l'implantation des dits instituts. Ainsi, les enquêtés ayant répondu à notre questionnaire constituent des portions à part égale par rapport à notre population cible, soit environ 25%.

Toutefois, le nombre des étudiants étrangers, inscrits dans le cadre des échanges culturelles et de la coopération internationale varie chaque année, sans dépasser 10% de l'ensemble des places réservées pour chaque institut. Ainsi, pour connaître le pays d'origine des différents enquêtés, nous avons posé la question : de

quelle nationalité êtes-vous ? Les réponses à cette question ont révélé les données suivantes :

b) Répartition des enquêtés selon la nationalité

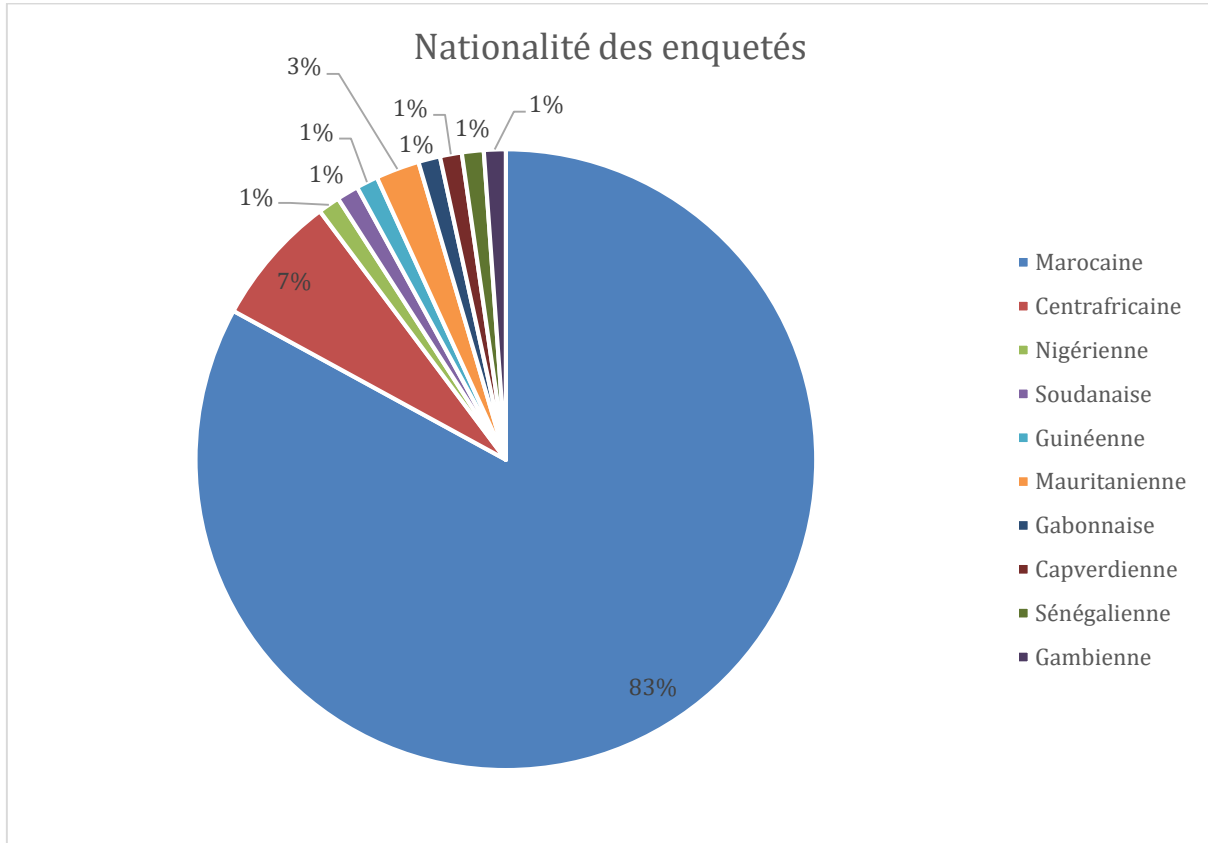


Figure 29 : Répartition des enquêtés selon la nationalité

Ces résultats montrent que les étudiants enquêtés sont majoritairement marocains (83%). La nationalité centrafricaine vient en deuxième position avec un pourcentage de 7%, suivie de la nationalité mauritanienne 3%. Les étudiants nigériens, guinéens, capverdiens, sénégalais, soudanais, gabonais et gambiens représentent, à part égale, 1% de l'ensemble des enquêtés (1% chacune).

Nous constatons, également, que le Maroc représente une destination de choix pour continuer les études supérieures dans le domaine paramédical, notamment en radiologie. Ces étudiants proviennent de paysages sociolinguistiques très variés, comme le montre les réponses obtenues à partir de la question sur la langue maternelle des enquêtés. La représentation graphique des résultats constitue l'objet de la figure suivante.

3.1.2 Langue maternelle

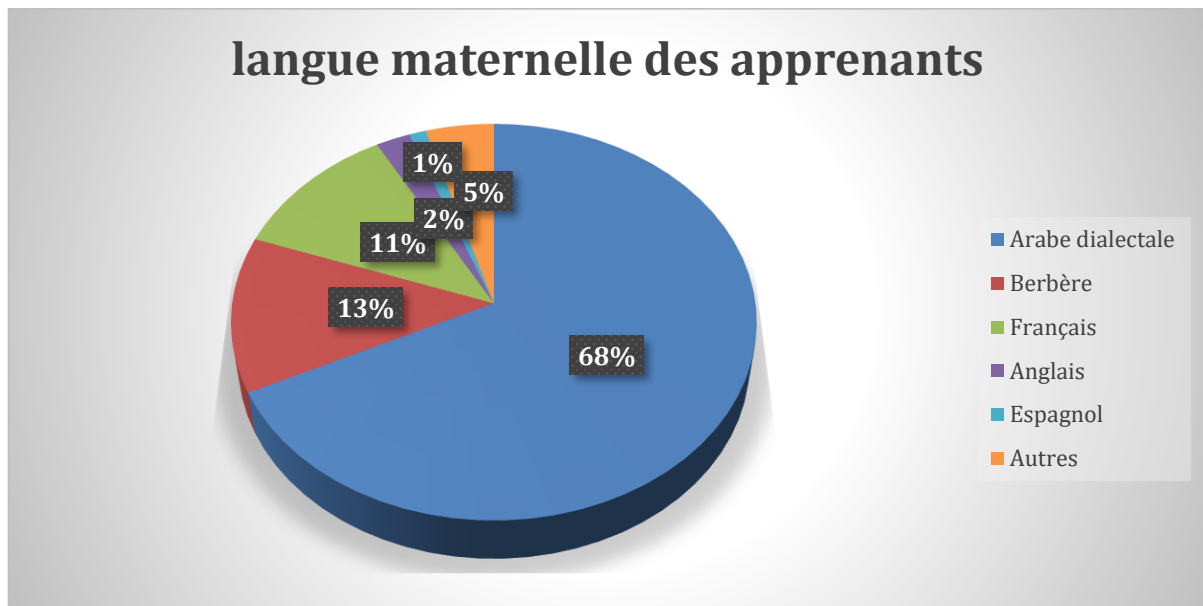


Figure 30 : langue maternelle des enquêtés

D'après les résultats obtenus, la majorité des enquêtés sont d'origine marocaine et ayant comme langue maternelle l'arabe dialectal 68%, suivie du berbère 13%. Les apprenants étrangers ayant répondu à notre questionnaire constituent 19% de l'ensemble des enquêtés, dont les langues maternelles varient entre le français 11%, l'anglais 2%, l'espagnol 1% et les autres langues 5%. Il s'agit des étudiants émanant des différents pays sub-sahariens dans le cadre des échanges culturelles et des conventions de coopération internationale. Ces pays présentent des paysages linguistiques très variés et des langues maternelles comme le *Bantou*²⁵⁵ (le myéné au Gabon par exemple), le Portugais (au Cap Vert), le sango (à la république centrafricaine), le pulaar (langue officielle reconnue dans la constitution sénégalaise) et c.

Nous constatons que les étudiants inscrits en option radiologie proviennent d'univers sociolinguistiques divers. Cette diversité rend encore plus difficile la mission des ISPITS, étant donné que certains de ces étudiants manifestent autant de difficultés liées à la langue d'enseignement, voire même plus que leurs homologues

²⁵⁵ La famille des langues bantoues est un ensemble de langues africaines qui regroupe environ 400 langues parlées dans une vingtaine de pays de la moitié sud de l'Afrique URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_bantoues.

marocains. Les étudiants étrangers sont censés suivre une remédiation linguistique avant leur inscription définitive aux différents ISPITS. Toutefois, leur niveau en langue française demeure insuffisant pour réussir des études supérieures, notamment la professionnalisation en radiologie médicale.

3.1.3 Orientation scolaire au secondaire

Être titulaire d'un baccalauréat est une condition nécessaire pour accéder à la formation de Technicien de Santé, option en radiologie. Cela dit, en questionnant les étudiants sur le type de baccalauréat obtenu, nous avons obtenu les résultats suivants:

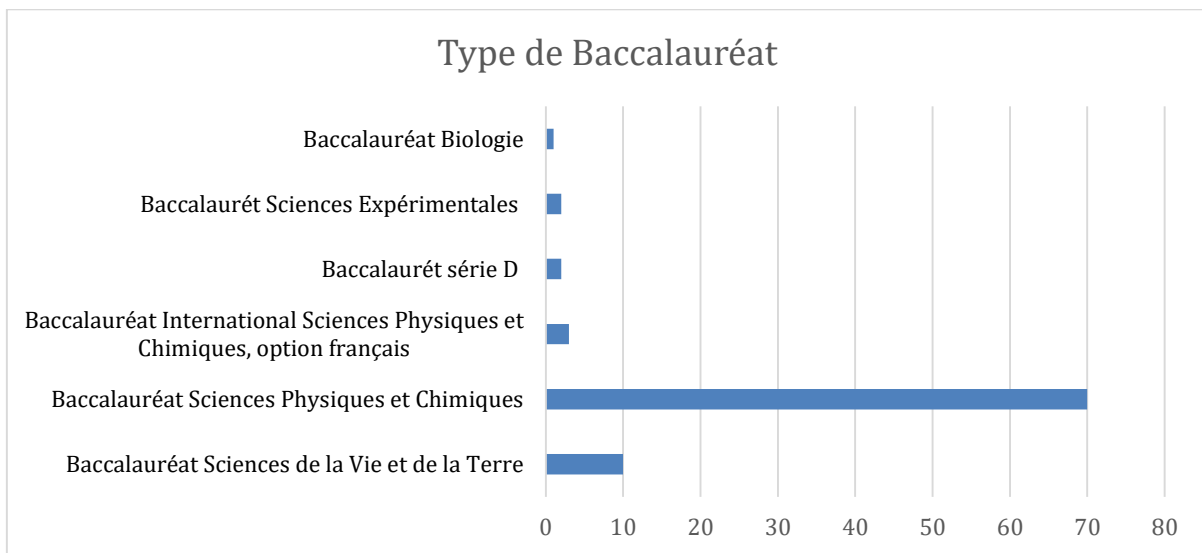


Figure 31 : Type de baccalauréat obtenu par les étudiants

Il nous convient de souligner que les étudiants inscrits dans la filière Technique de Santé option radiologie sont tous issus d'un enseignement scientifique (aussi bien les étudiants marocains que les étudiants étrangers). La majorité des enquêtés (70 étudiants) sont titulaires d'un baccalauréat Sciences physiques et chimiques. La section Sciences de la Vie et de la Terre vient en deuxième place avec un effectif de 10 étudiants. Quatre étudiants disposent d'un baccalauréat série D et en Sciences Expérimentales.

Les résultats obtenus permettent, également, de remarquer que seulement trois étudiants marocains ont suivi une formation scientifique au baccalauréat en langue

française. Il s'agit des étudiants ayant suivi leur formation en baccalauréat, sections internationales, notamment le BIOF (Baccalauréat International Option français).

3.1.3.1 Note de français obtenue en première année du baccalauréat

En posant la question : quelle était votre note de français en première année du baccalauréat ? Nous avons obtenu les résultats suivants :

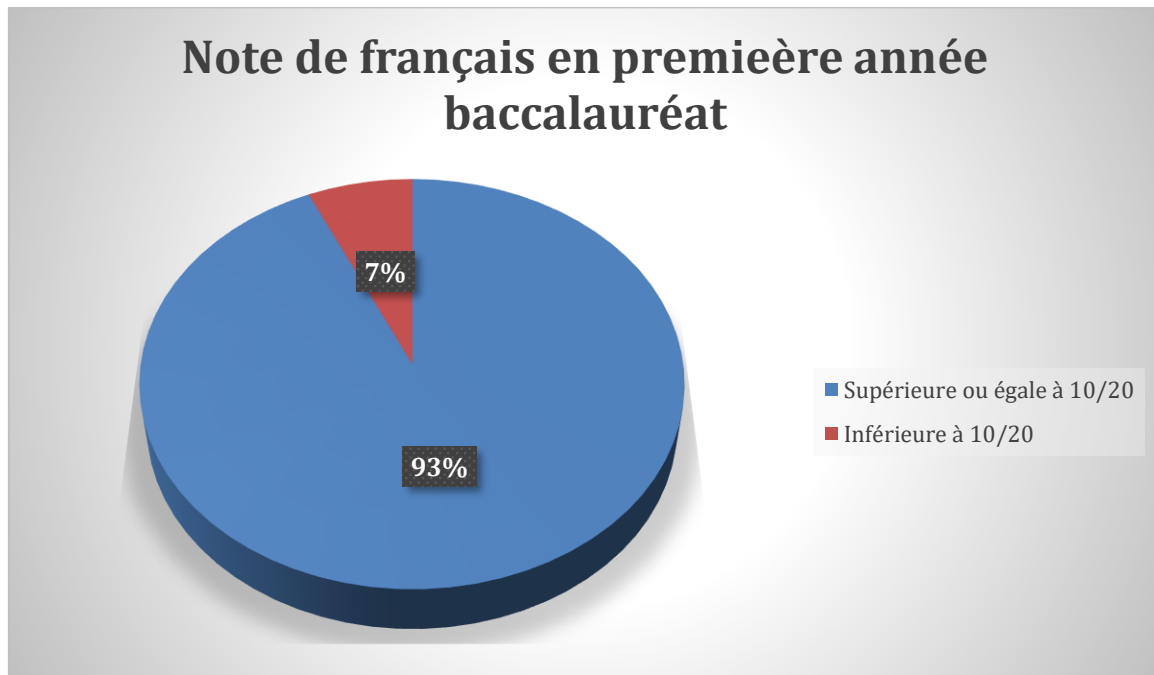


Figure 32 : Note de français en première année du baccalauréat

Nous remarquons que la plupart des enquêtés ont eu une note supérieure ou égale à 10/20. Toutefois, une portion non négligeable de la population enquêtée a eu des notes au-dessous de la moyenne. Cela dit, nous pouvons dire que certains étudiants inscrits en option radiologie ont des difficultés cumulatives en la langue française, qui remontent au cycle du baccalauréat. Ces difficultés, n'entravant pas leurs études au lycée, en raison de l'enseignement des matières scientifiques en langue arabe, risquent de s'aggraver au cycle supérieur et se manifeste généralement au cours des premières années des études universitaires. Il s'agit d'un véritable handicap, que Laila MESSOUDI désigne par *fracture linguistique*, entravant l'accès aux connaissances scientifiques au supérieur, en l'absence d'une remédiation linguistique.

3.1.3.2 Répartition des étudiants selon les mentions au baccalauréat

Au Maroc, pour obtenir le baccalauréat, l'élève doit avoir une note supérieure ou égale à 10/20. Ainsi une mention sera attribuée en fonction de la note obtenue, comme suit :

Entre 10/20 et 11.9/20 : mention Passable

Entre 12/20 et 13.9/20 : mention Assez bien

Entre 14/20 et 15.9/20 : mention Bien

Entre 16/20 et 20/20 : mention Très bien

La question sur la mention du baccalauréat a apporté les informations suivantes :

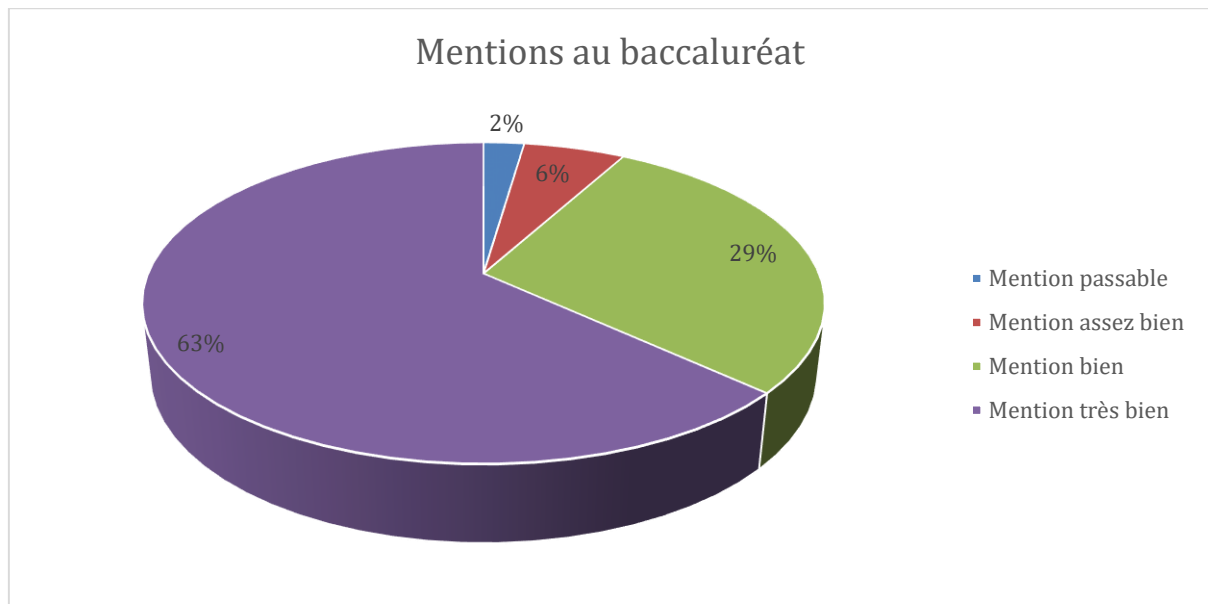


Figure 33 : Mention obtenue au baccalauréat

À partir de ces résultats, nous remarquons que 92% des enquêtés sont titulaires d'un baccalauréat avec mention Bien et Très bien, avec 63 % ayant eu une note située entre 16/20 et 20/20 et 29 % entre 14/20 et 15.9/20. Seulement 8% des enquêtés ont la mention *Assez-bien* et *Passable*. Nous pouvons en déduire que la formation en radiologie attire des bacheliers avec des notes assez élevées.

Être titulaire de l'un des baccalauréats, mentionnés dans la figure ci-dessus, constitue une condition indispensable pour s'inscrire à la filière technique de santé,

option radiologie, comme le stipule la législation marocaine en vigueur. Les étudiants admis sont choisis suivant trois étapes : une présélection sur la base de la note obtenue au baccalauréat, une épreuve écrite et un entretien.

Ayant nous-même suivi cette formation, nous pouvons expliquer cette attractivité du domaine paramédical et en particulier radiologique, par les opportunités qu'offre le marché de l'emploi, aussi bien dans le public que dans le privé. Cela va sans dire que cette formation, dans le cadre du système LMD, donne accès aux études du deuxième et troisième cycle.

Les étudiants inscrits en option radiologie sont comptés parmi les meilleurs élèves du cycle secondaire et ils ont certainement des notes leur permettant d'accéder aux grandes écoles. Toutefois, certains d'entre eux éprouvent toujours des difficultés à s'adapter avec le nouvel environnement d'apprentissage, à savoir l'ISPITS, comme le montre leurs représentations à propos des études poursuivies audit établissement, recueillies en posant la question suivante : comment trouvez-vous le niveau des études à l'ISPITS ?

3.1.4 Représentations du degré de difficulté des études à l'ISPITS chez les étudiants inscrits en option radiologie

Les réponses des étudiants, qui permettent de cerner leurs opinions par rapport au niveau des études poursuivies à l'ISPIT, sont représentées comme suit :

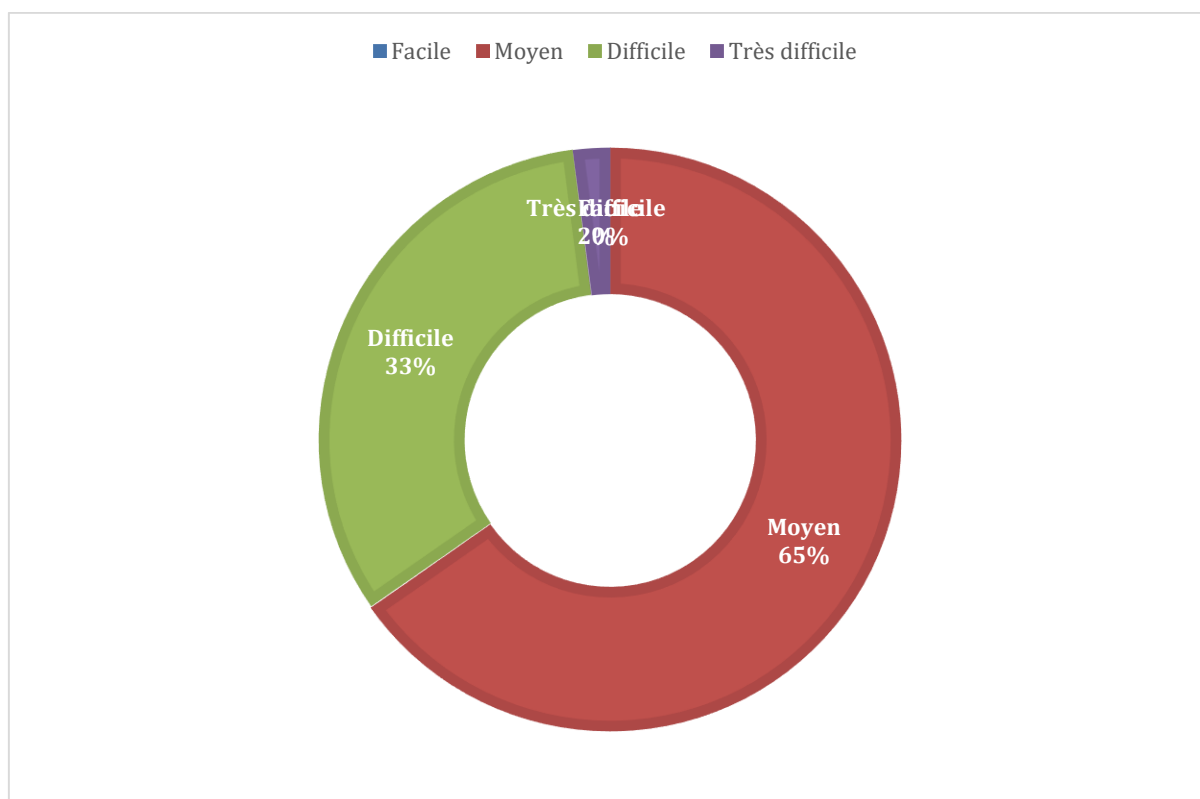


Figure 34 : les représentations des étudiants par rapport au degré de difficulté des études à l'ISPITS

Facile	Moyen	Difficile	Très difficile
1	2	3	4
Statistiques		Degré de difficulté des études à l'ISPITS	
Nb. d'observations		98	
Minimum		2,000	
Maximum		4,000	
Somme		232,000	
Moyenne		2,367	
Variance (n)		0,273	
Ecart-type (n)		0,523	
Coefficient de variation (n)		0,221	
Ecart-type de la moyenne		0,053	
Ecart-type de la variance		0,040	

Ces réponses ont permis de constater que le niveau des études dans les différents ISPITS est jugé moyen par 73% des enquêtés. 27% des étudiants inscrit en option radiologie trouvent des difficultés à s'adapter au nouvel environnement d'apprentissage et juge les études dans les différents ISPITS difficile. Cette difficulté est due en grande partie au changement de la langue d'enseignement, qui passe du statut de langue enseignée au secondaire au statut de langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques au supérieur.

Après avoir obtenu les opinions des étudiants sur le degré de difficultés des études à l'ISPITS, nous leur avons demandé de répondre aux questions concernant l'estimation de leur niveau en langue française et de se positionner par rapport à l'utilité de ce médium linguistique dans la vie socio-professionnelle.

Les réponses à la question " *Comment estimez-vous votre niveau en français ?* " sont réparties comme suit :

3.1.5 Perceptions des étudiants de leur niveau en français

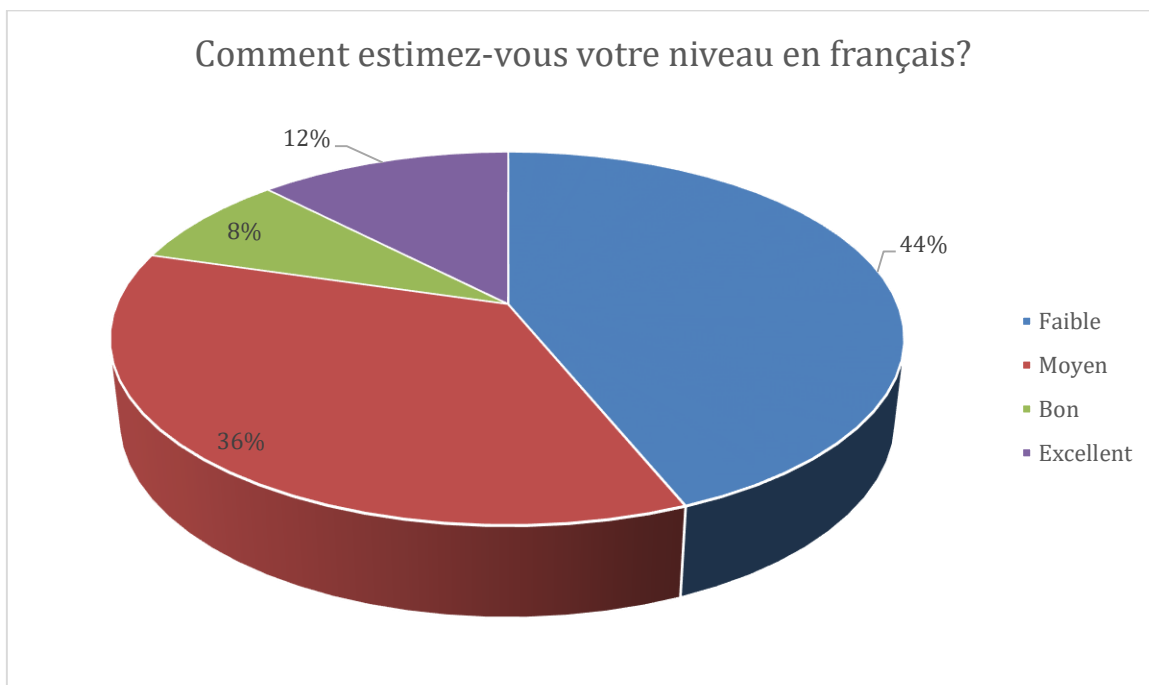


Figure 35 : Perception des étudiants de leur niveau en français

Nous constatons, à partir des résultats obtenus, que 44% des enquêtés jugent leur niveau en langue française de faible. 36% des enquêtés considèrent qu'ils ont un

niveau moyen en langue française, 12% des étudiants estiment avoir un niveau excellent, tandis que 8% pense avoir un niveau bon en langue française. Il convient de noter que, pour réussir les études supérieures, ces étudiants doivent maîtriser parfaitement les ficelles de langue, surtout avec l'installation du système LMD. Dans le but de connaître les retombés des difficultés rencontrées sur la réussite des étudiants en première année, nous avons posé la question suivante : avez-vous redoublé la première année ? Les résultats sont représentés comme suit :

3.1.6 Causes de l'échec scolaire en première année

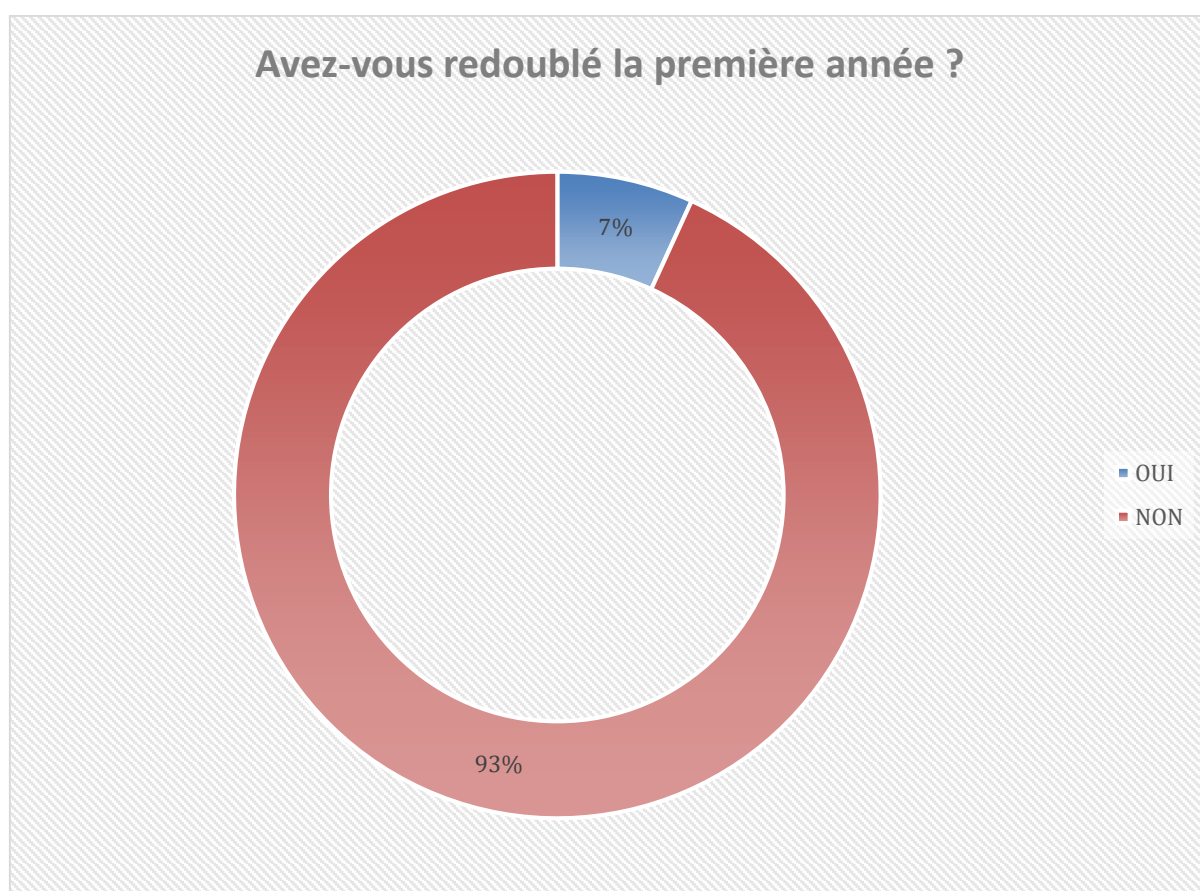


Figure 36 : L'échec scolaire en première année

Les données recueillies permettent de constater que la majorité des étudiants (93% des enquêtés) sont de nouveaux inscrits, alors que 7% des enquêtés ont connu l'échec durant la première année de formation. En effet, tout apprenant en échec, selon la littérature pédagogique, est sans doute en difficulté d'apprentissage. Toutefois, un apprenant en difficulté n'est pas obligatoirement voué à l'échec. Cela

dit et dans le but de saisir les causes de cet échec dans la formation radiologique paramédicale, nous avons proposé aux étudiants quelques pistes de réponses, tout en leur offrant la possibilité d'en apporter d'autres. Nous avons obtenu les résultats suivants :

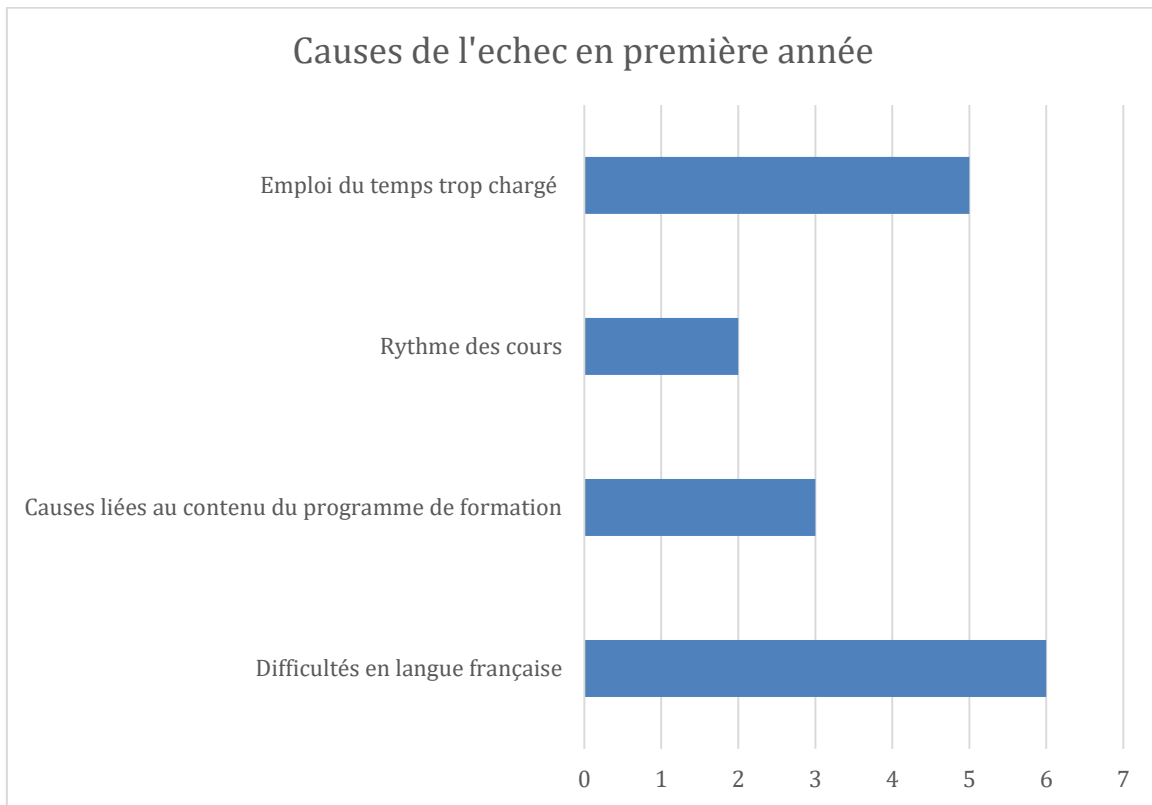


Figure 37 : Causes de l'échec scolaire

La lecture des résultats obtenus permet de confirmer que l'échec constaté en première année de formation en radiologie est principalement dû à des difficultés liées à la langue d'enseignement. Les autres raisons évoquées par les enquêtés portent essentiellement sur le programme de formation, jugé trop chargé.

En effet, les étudiants inscrits en première année, option radiologie et tout au long de leur première année de formation, reçoivent une multitude de matières scientifique et technique, enseignées uniquement en français. Ces matières (ou éléments de modules) constituent les 14 modules à valider au cours des deux premiers semestres. Ainsi, ces modules portent sur des domaines variés, comme la

Physique appliquée, la Biologie, l'Anatomie, l'Ostéologie, le Droit et Ethique, le Système National de Santé et c.

Ce contenu aussi riche que spécialisé et la cadence des cours (parfois huit heures/jours), constituent les caractéristiques de la formation paramédicale en générale et radiologique en particulier. Ce rythme des cours est généralement mal supporté par les étudiants, vu qu'ils ont, tout au long de leur cursus scolaire antérieur, reçu un enseignement cadencé d'une manière équilibrée.

3.1.7 Utilisation du français dans la vie courante

Dans le but de saisir le rapport des étudiants inscrits en radiologie à la langue française et d'en connaître le degré d'utilisation dans la vie quotidienne, nous avons posé la question suivante : " *Utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ?* " Les résultats obtenus sont schématisés comme suit :

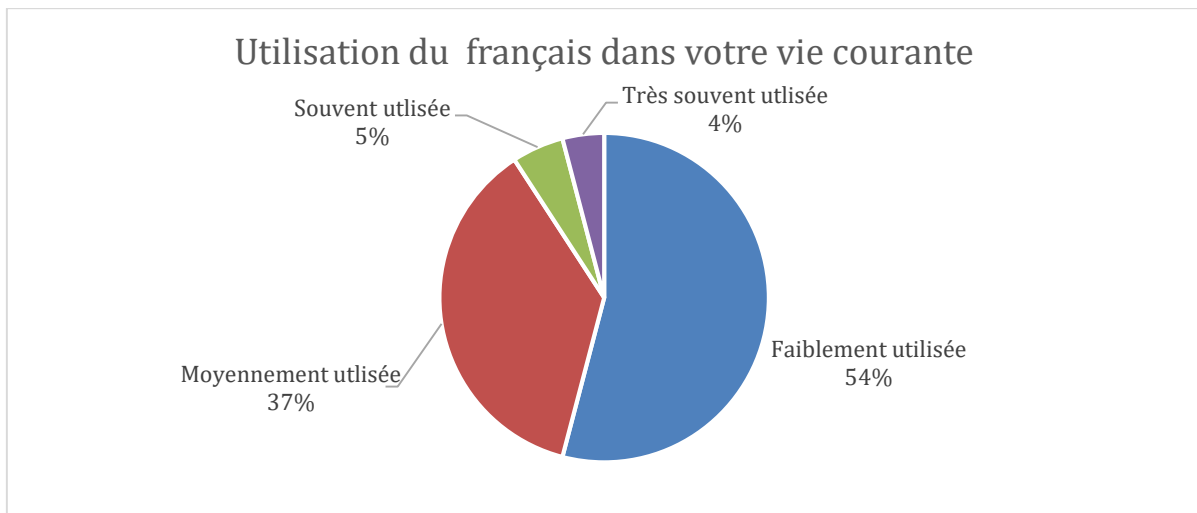


Figure 38 : Utilisation du français dans votre vie courante

Faiblement utilisée	Moyennement utilisée	Souvent utilisée	Très Souvent utilisée	Moyenne
1	2	3	4	2,5
Statistique		Utilisation du français dans la vie courante		
Nb. d'observations		98		

Minimum	1,000
Maximum	4,000
Moyenne	1,592
Variance (n)	0,589
Ecart-type (n)	0,767
Coefficient de variation (n)	0,482

Étant donné que notre moyenne est de 2,5, les résultats obtenus (**1,592**) restent au-dessous de ce chiffre, ce qui nous permet de dire que l'utilisation de la langue française dans la vie courante des étudiants inscrits en option radiologie reste très faible. Ainsi, pour cerner le contexte d'utilisation de cette langue par les Étants donné que notre moyenne est de 2,5, les résultats obtenus (**1,592**) restent en-dessous de ce chiffre, ce qui nous permet de dire que l'utilisation de la langue française dans la vie courante des étudiants inscrits en option radiologie reste très faible. Ainsi, pour cerner le contexte d'utilisation de cette langue par les étudiants, nous avons obtenus les résultats suivants :

3.1.7.1 Contextes d'utilisation de la langue française

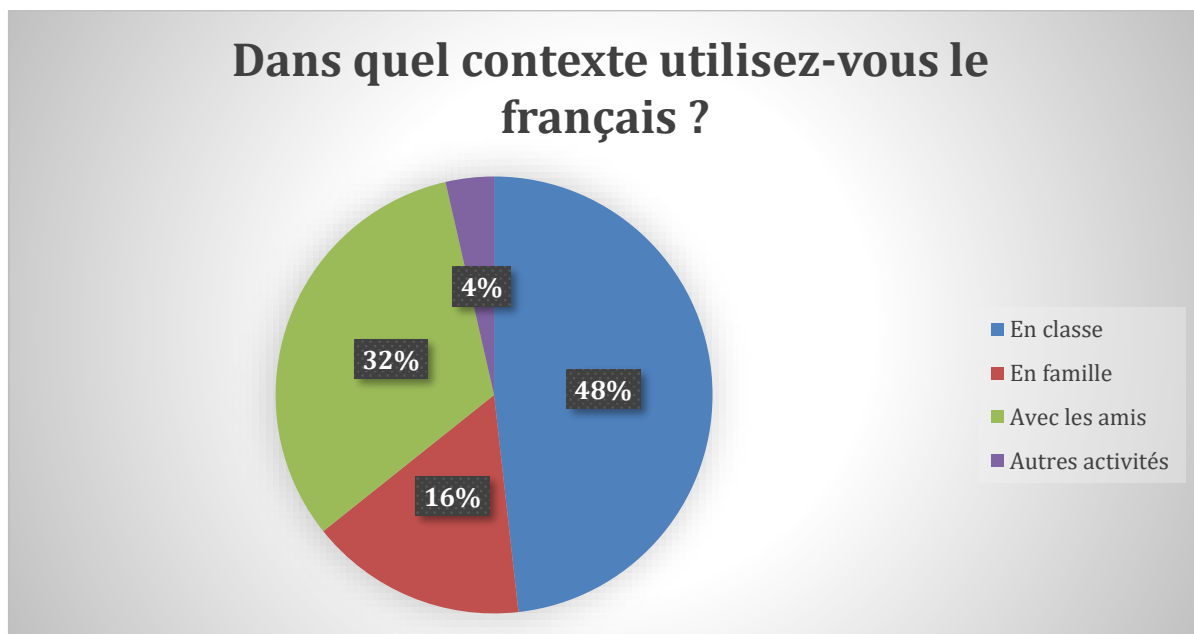


Figure 39 : Contextes d'utilisation du français

Nous constatons que la classe constitue, dans environ 50% des cas, le premier contexte d'utilisation de la langue française. La communication entre amis et dans les réseaux sociaux représente 36% et seulement 16% des enquêtés déclarent utiliser la langue française pour communiquer en famille.

3.1.7.2 Lecture et compréhension des documents en français

Afin d'appréhender le degré de compréhension des documents de spécialité en langue française, nous avons jugé utile de savoir, d'abord, si les étudiants inscrits en option radiologie, lisent d'autres documents en français que les photocopiés des différents cours. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante : *Lisez-vous des documents en français ?*

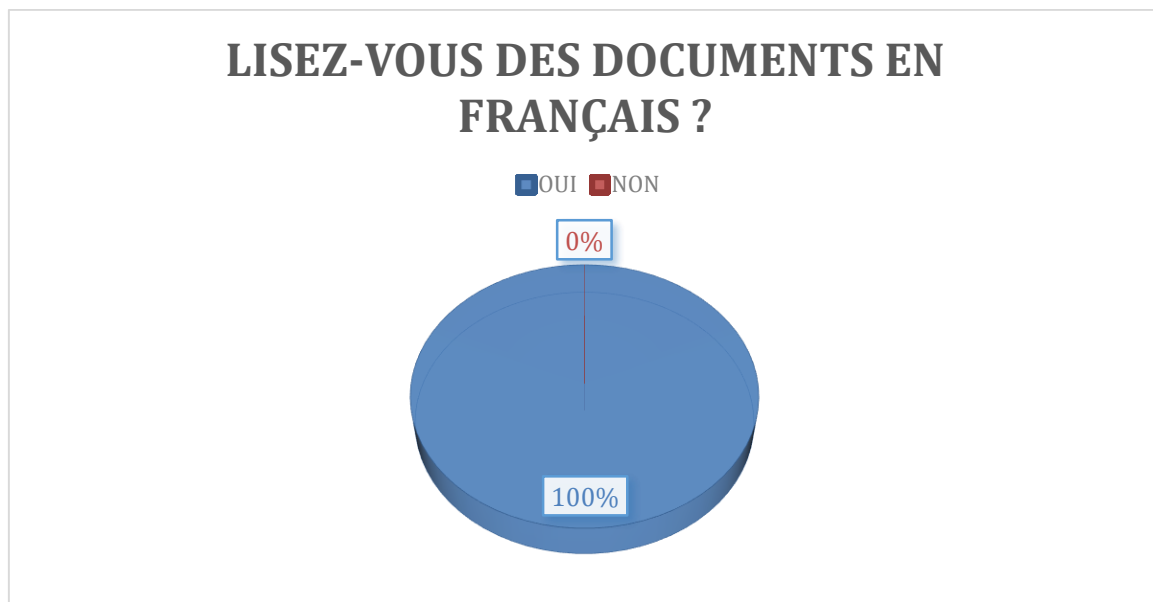


Figure 40 : Lecture des documents en français

D'après, les réponses à cette question, nous remarquons que la totalité des enquêtés lisent des documents écrits en français. Pour cela, nous avons questionné les étudiants sur les types de documents lus et nous avons recueilli les réponses suivantes :

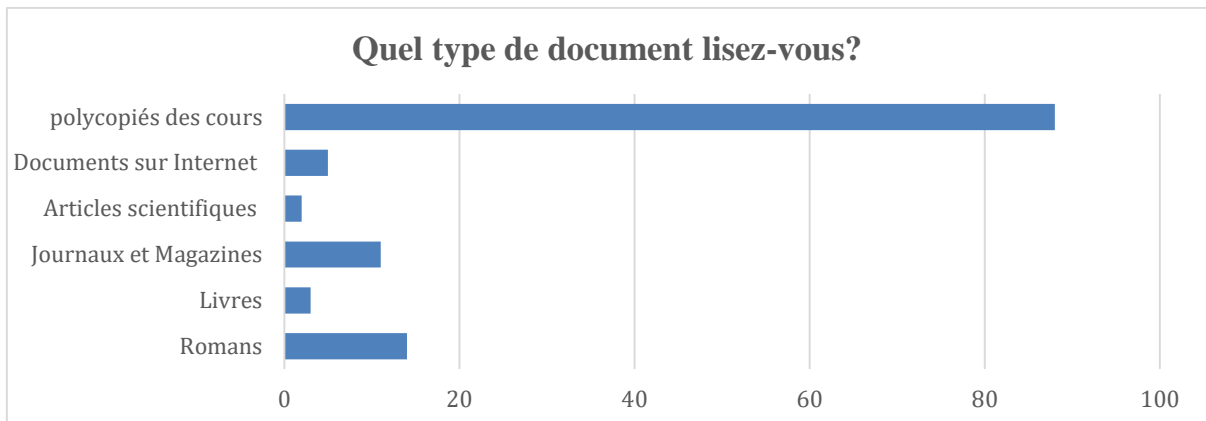


Figure 41 : Type de document lu en français

Ces réponses montrent que le photocopié du cours constitue le document le plus consulté par les étudiants en option radiologie. Nous constatons également que les articles scientifiques et les livres sont moins utilisés par les étudiants, par rapport aux romans, aux journaux et aux magazines. Toutefois, ces documents ne sont pas toujours accessibles à la compréhension des étudiants, comme le montre les résultats suivants :

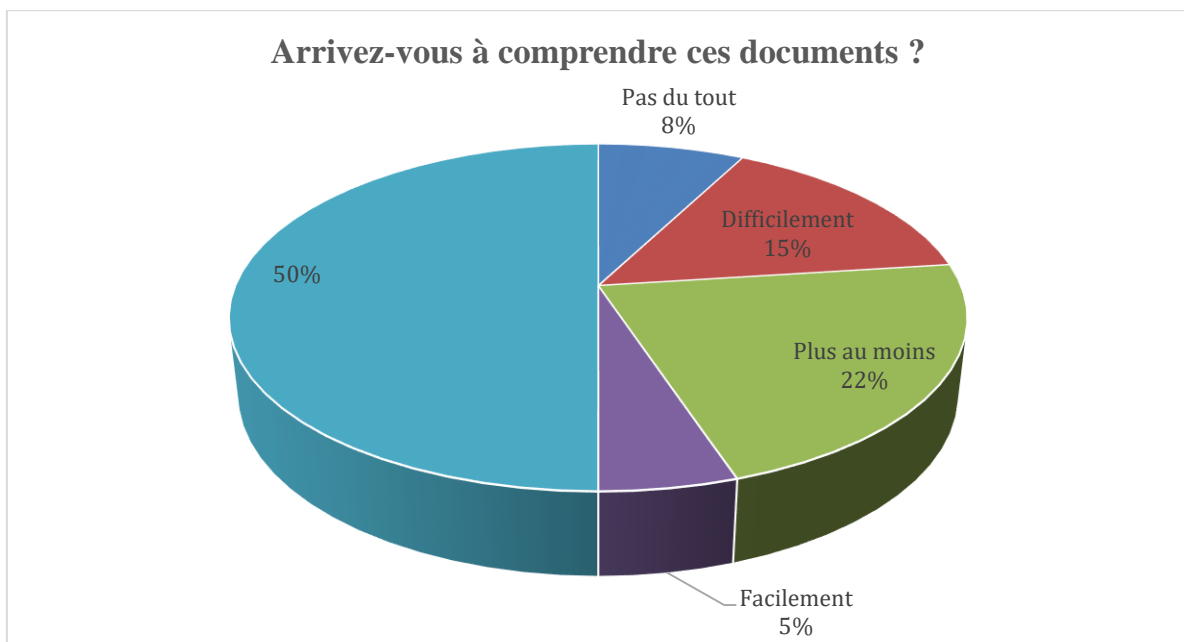


Figure 42 : Compréhension des documents en français

Pas du tout	Plus au moins	Difficilement	Facilement	Moyenne
0	1	2	3	1,5

Statistique	la compréhension des documents
Nb. d'observations	98
Minimum	0,000
Maximum	3,000
Somme	133,000
Moyenne	1,357
Variance (n)	0,740
Ecart-type (n)	0,860
Ecart-type de la moyenne	0,087

Les questions précédentes ont permis de révéler que la majorité des enquêtés ont déclaré avoir un bon niveau en français. Toutefois, Le traitement des réponses, concernant la compréhension des documents écrits en français, a révélé un résultat de **1,357** inférieur à la moyenne qui est de **1,5**, ce qui explique que beaucoup d'étudiants rencontrent des problèmes liés à la compréhension de ces documents.

Ces résultats peuvent s'expliquer par des difficultés liées à la langue française en général et en particulier à la langue de spécialité, surtout que ces étudiants sont amenés, tout au long de la première année de formation, à lire des textes longs écrits en français, appartenant aux différentes disciplines scientifiques et techniques. Ces textes sont produits par des chercheurs et spécialistes dans un domaine déterminé, dans le but de transmettre un savoir dans une langue spécialisée, le plus souvent non maîtrisée par les étudiants.

3.1.8 Utilité de la langue française dans la carrière future des étudiants

Pour connaître les représentations des étudiants quant à l'utilité de la langue française dans la vie professionnelle d'un technicien de santé, nous avons posé la

question : " *Pensez-vous que la langue française vous sera utile dans votre carrière future ?* " Les résultats se déclinent comme suit :

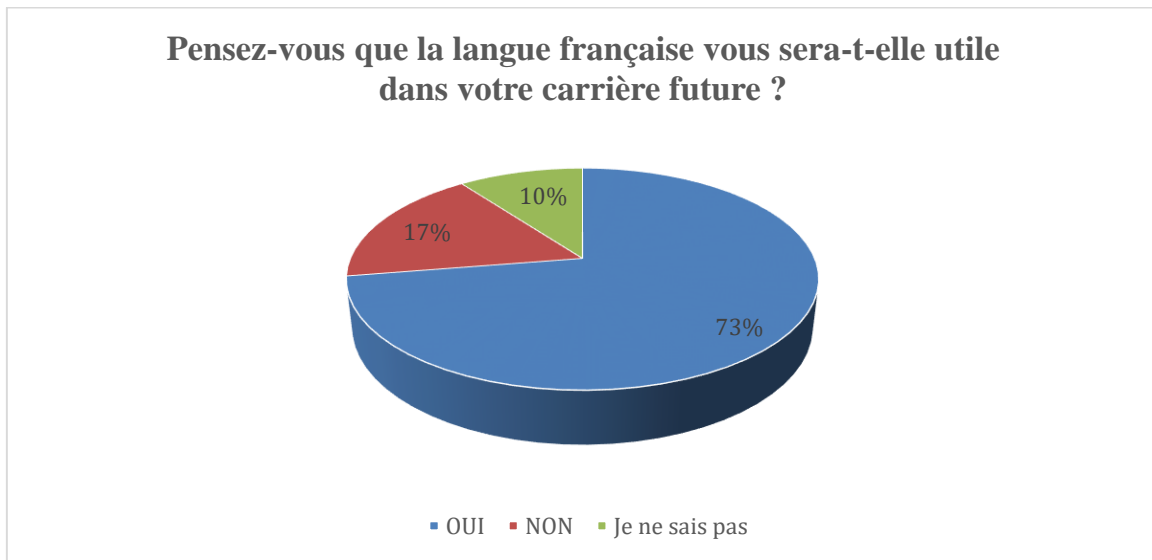


Figure 43 : Utilité de la langue française dans la carrière future des étudiants

Ces résultats montrent que 73% des enquêtés affirment l'utilité de la langue française dans leur future vie professionnelle, tandis que 17% pensent qu'apprendre le français ne leur servira à rien en tant que professionnel de santé. 10% des enquêtés ont montré des réserves par rapport à la question en répondant *je ne sais pas*. Cette utilité s'explique, selon les étudiants ayant apporté des réponses affirmatives, par les différents contextes d'utilisation de la langue française dans la vie professionnelle, comme le montre les résultats suivants :

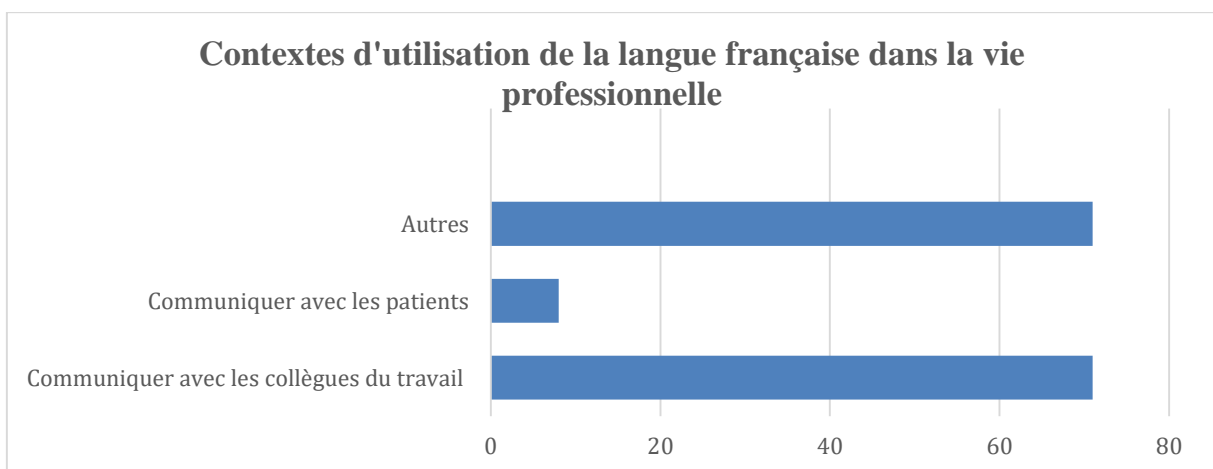


Figure 44 : Contextes d'utilisation de la langue française dans la vie professionnelle

Dans la vie professionnelle d'un technicien de radiologie, les contextes, qui sollicitent l'utilisation de la langue française, sont aussi multiples et variés. Ils concernent principalement la communication administrative écrite et l'exécution des tâches professionnelles. En effet, la maîtrise de la langue française permet de lire des documents en lien avec l'activité professionnelle, comme un manuel d'utilisation d'un appareil radiologique, une ordonnance, un compte rendu radiologique etc. Cette langue est utilisée, également, pour communiquer avec les collègues du travail (passations des consignes) et /ou avec l'administration (déclarations de panne, comptes rendus des opérations effectuées sur les appareils radiologiques, formulation des demandes et des lettres administratives etc.). Elle permet aussi de comprendre les consignes d'un examen d'aptitude professionnelle. Cela dit, il existe une multitude de situations professionnelles où la maîtrise de la langue est déterminante.

Les 71 réponses des étudiants, dans la rubrique AUTRES du questionnaire, tournent autour d'une maîtrise de la langue française pour des fins purement scolaires (réussir les études supérieures). Les réponses obtenues permettent, également, de constater que le français n'est pas la première langue de communication dans la relation de soin avec les patients. Toutefois, il est très utile, selon la totalité des enquêtés, en tant que moyen de communication entre collègues dans le cadre professionnel du travail. Ces étudiants sont inconscients des différentes situations professionnelles qui sollicitent l'usage de la langue française et ils ignorent donc son importance dans leur future vie professionnelle.

3.1.9 Compréhension des cours de spécialité et corrélation entre l'élément de Module de Langue et Communication et Modules majeurs (de spécialité)

Nous cherchons, dans cette partie du questionnaire, à savoir si les étudiants comprennent parfaitement les cours de spécialité, qui leur sont dispensés en langue française, ainsi que l'efficacité des moyens pédagogiques et didactiques mis en œuvre pour faciliter l'accès aux différents cours de spécialité. Cela dit, nous avons essayé de saisir la corrélation entre le module transversal de Langue et Communication et les autres Modules, dits majeur ou de spécialité. Pour ce faire, nous avons posé la

question suivante : " Comment trouvez-vous les cours du module Langue et Communication ? "

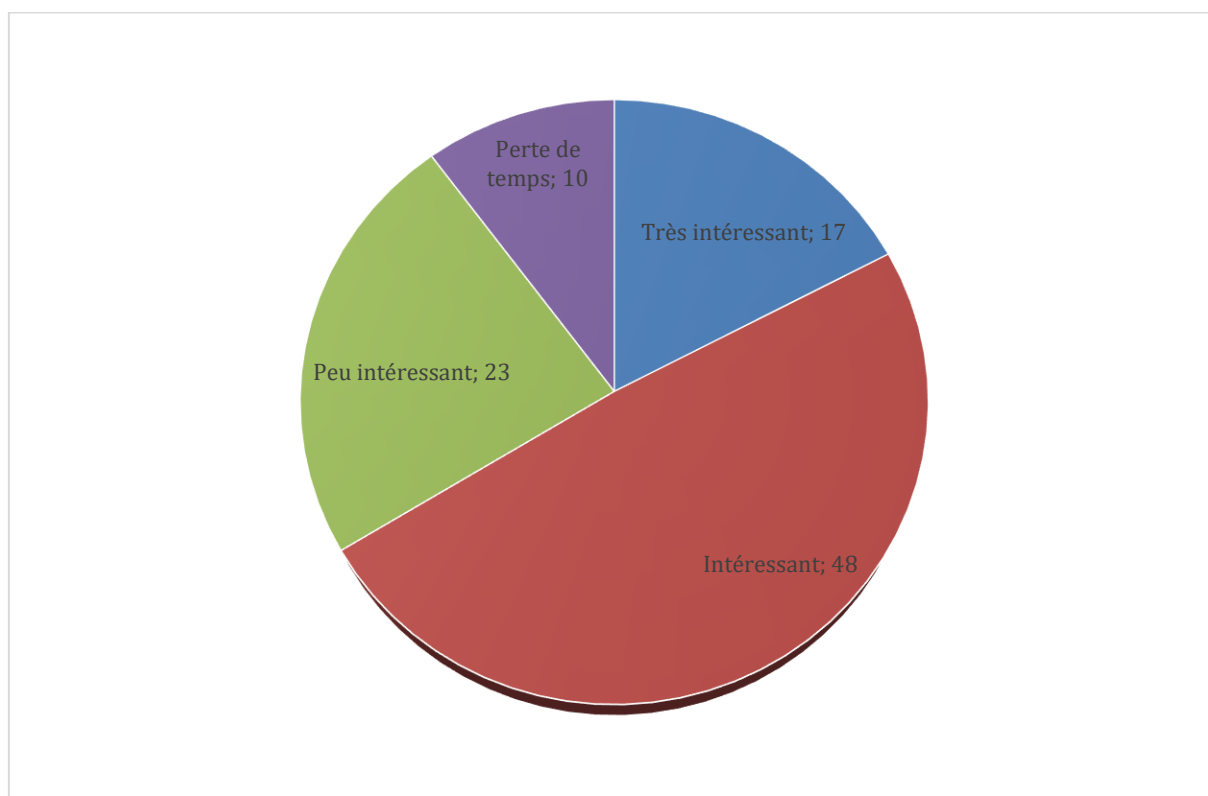


Figure 45 : Appréciation des cours de Langues, Communication et Didactique par les étudiants

Perte de temps	Peu intéressant	Intéressant	Très intéressant	Moyenne
0	1	2	3	1,5
Statistique		Appréciation des cours du module Langue, Communication et Informatique		
Nb. d'observations		98		
Minimum		0,000		
Maximum		3,000		
Somme		170,000		
Moyenne		1,735		
Variance (n)		0,746		
Ecart-type (n)		0,864		

Ecart-type de la moyenne	0,088
--------------------------	-------

Les résultats ont révélé que la majorité des étudiants apprécient positivement les cours du module Langue et Communication, soit 66% des enquêtés, avec un chiffre 1,735, dépassant ainsi la moyenne. Une portion importante de la population étudiée (34% des enquêtés) a manifesté une appréciation négative par rapport à ces cours.

En effet, les causes à l'origine des différences constatées peuvent porter sur deux aspects : le premier concerne l'attractivité du contenu ; autrement dit, Si la pertinence des sujets abordés dans les cours est au-delà de l'horizon d'attente des étudiants. Quant au deuxième, il s'agit de la pratique enseignante ou l'agir professoral, c'est-à-dire que l'appréciation négative relevée porte, en réalité, sur la manière de faire de l'enseignant lui-même et non pas forcément sur le contenu.

Pour mieux comprendre ces opinions contradictoires et en connaître les raisons sous-jacentes, nous avons posé la question suivante « : *Pourquoi les cours de ce module vous sont-ils dispensés à votre avis ?* " Cette question semi-ouvertes à choix multiples a permis d'obtenir les réponses suivantes :

3.1.10 Représentations des étudiants par rapport l'utilité des cours de Langues et Communication et problèmes de langue rencontrés

3.1.10.1 Représentations des étudiants par rapport l'utilité des cours de Langues et Communication

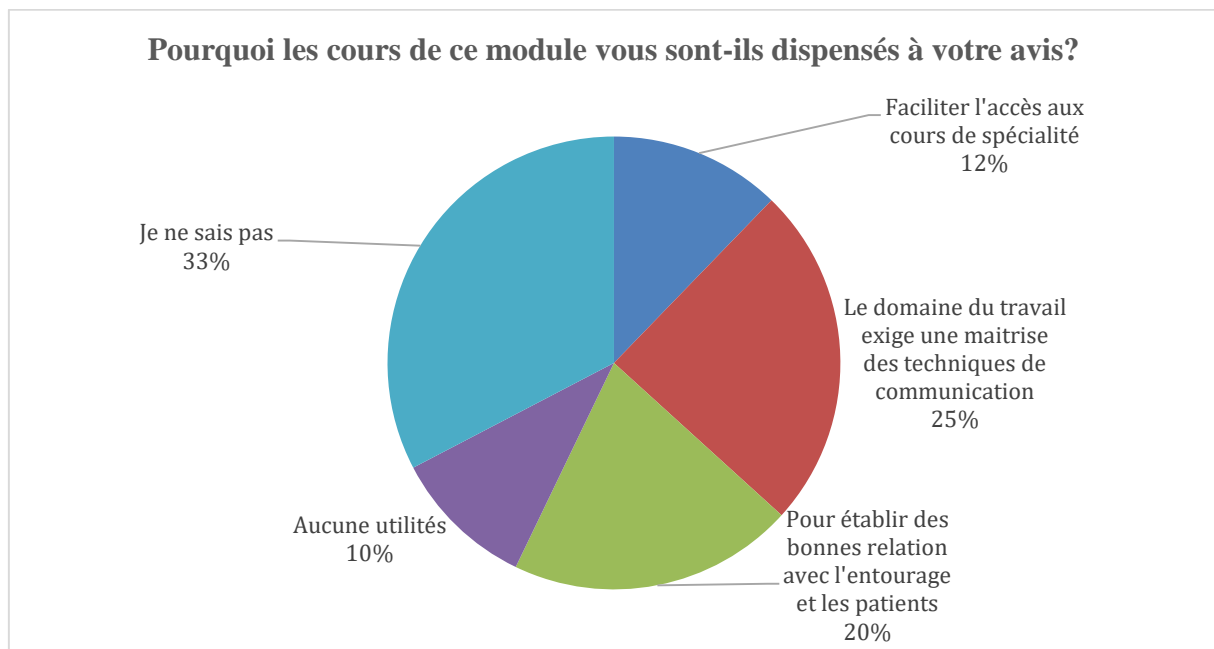


Figure 46 : Utilité des cours de Langues et Communication selon les étudiants

A partir des réponses proposées, un enquêté sur trois n'arrive pas à se prononcer sur la question de l'utilité des cours du module Langue et Communication et préfère la réponse : " *je ne sais pas* ". 10% des enquêtés trouvent ces cours sans utilité aucune. Seulement 12% des réponses précisent que ces cours facilitent l'accès aux cours de spécialité. Il nous a permis, également, de constater que 45% des étudiants ont ajouté leurs propres réponses dans la rubrique *Autre*. Ces réponses portent principalement sur l'importance de la maîtrise des techniques de communication dans la vie professionnelle. Ainsi, 25% des étudiants précisent que les cours du module Langue et Communication constitue une réponse aux exigences du monde professionnel, tandis que 20% considèrent ces cours comme une opportunité pour le développement des compétences dites relationnelles. D'après ces résultats, le Module Langue et Communication n'entretient aucune relation avec les autres cours de spécialité pour 88% des enquêtés.

3.1.10.2 Problèmes rencontrés dans les cours de spécialité

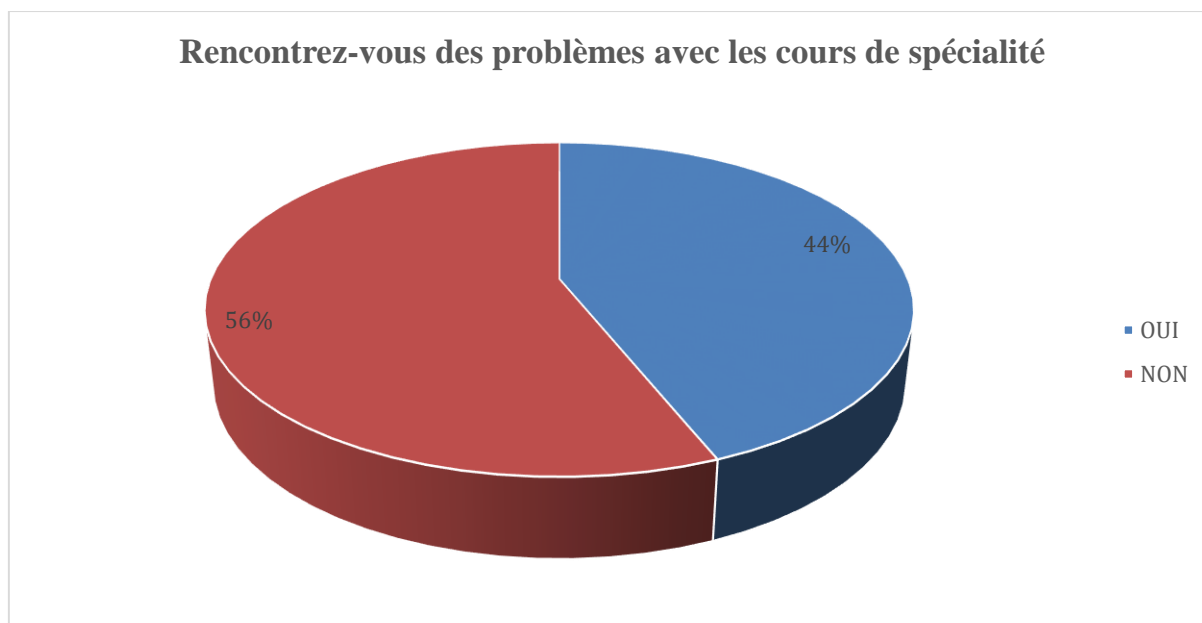


Figure 47 : Problèmes rencontrés dans les cours de spécialité

Selon le graphe ci-dessus, nous constatons que 44% des enquêtés rencontrent des problèmes dans les matières scientifiques et techniques. Nous avons donc essayé de cerner la nature de ces problèmes et de vérifier si la langue en fait partie, en posant la question suivante : " Si vous répondez OUI à la question précédente, de quel type de problèmes s'agit-il ? " Nous avons obtenu les résultats suivants :

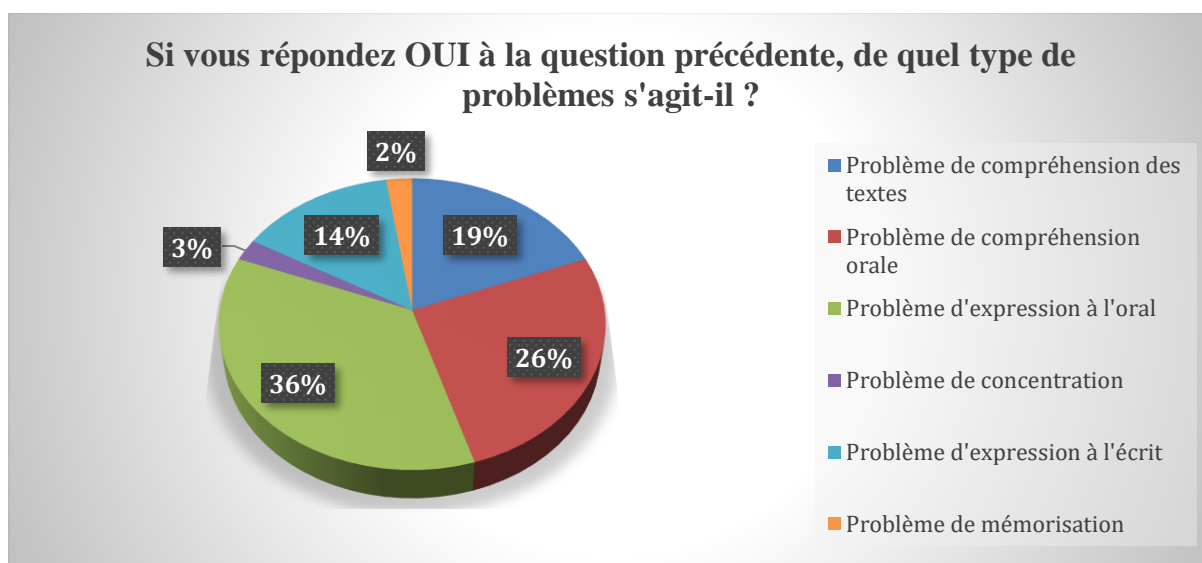


Figure 48 : Problèmes de langue diagnostiqués par les étudiants

Ces résultats montrent que 36% des étudiants, ayant répondu OUI à la question précédente, placent les problèmes liés à l'expression orale en première position, suivie de la compréhension orale (selon 26% des étudiants). 19% affirment que les difficultés liées à la compréhension des textes en français arrivent en troisième position. La quatrième position est réservée aux difficultés liées à la rédaction des textes. La concentration et la mémorisation constituent des problèmes rencontrés par une minorité, qui ne dépasse pas dans l'ensemble les 5%.

3.1.11 Les tâches les plus maîtrisées par les étudiants

Cette question constitue un moment crucial dans notre questionnaire pour, au moins, deux raisons : la première étant la validation des réponses précédentes portant sur la compréhension des cours de spécialité. La deuxième, quant à elle, concerne la hiérarchisation des besoins en langue. Pour ce faire, nous avons proposé, dans la question, une série de tâches en cherchant celle(s) la/les plus maîtrisée(s) par les étudiants.

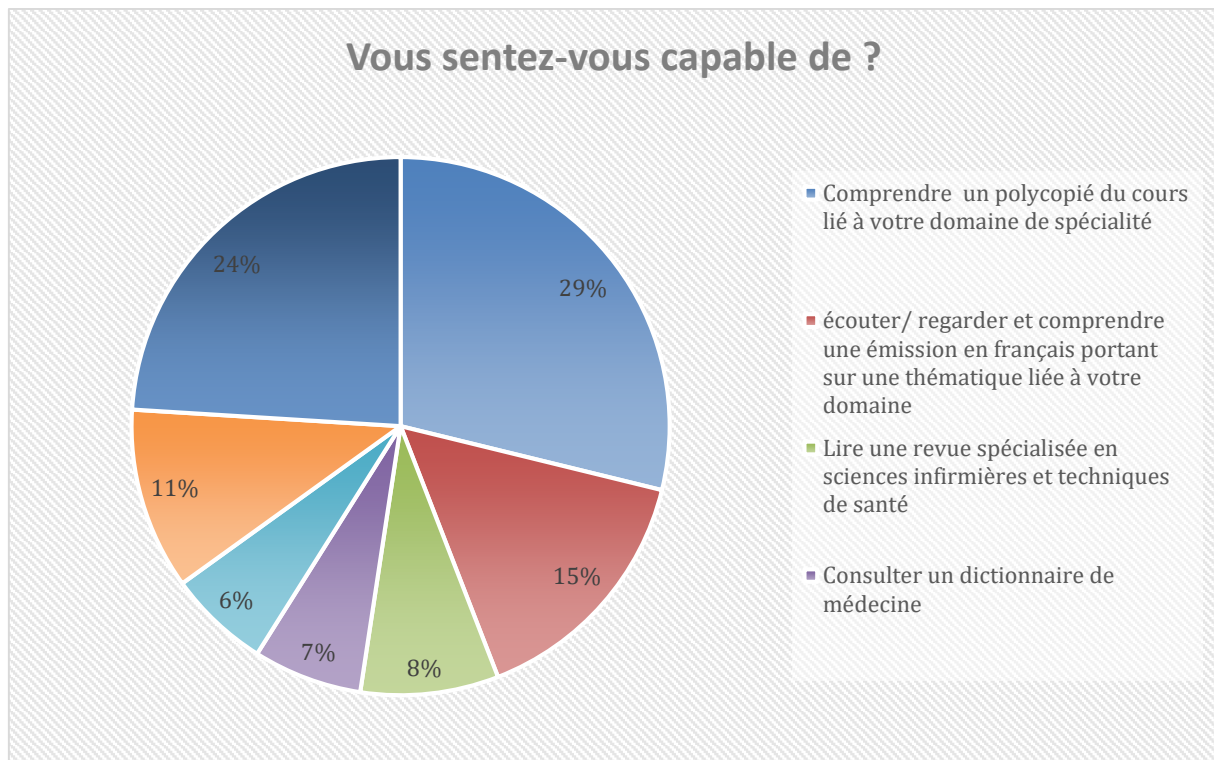


Figure 49 : Les tâches les plus maîtrisées par les étudiants

Les résultats montrent que 29% des étudiants affirment avoir la capacité de comprendre un polycopié du cours de spécialité. La rédaction d'un résumé ou d'un compte-rendu d'une thématique abordée dans le cours vient en deuxième position, soit dans 24% des réponses. La compréhension et l'expression à l'oral sont des tâches les moins maîtrisées par les étudiants, avec une représentativité oscillant entre 11 et 15%. Seulement une minorité affirme avoir la capacité de consulter des livres de médecine (6%), des revues spécialisées (8%) ou des dictionnaires spécialisés (7%). Pour jeter plus de lumière sur le degré de compréhension des documents relatifs aux cours disciplinaires, notamment les polycopiés, nous avons posé la question suivante : "*Comment estimez-vous votre degré de compréhension des documents relatifs aux cours disciplinaires ?*"

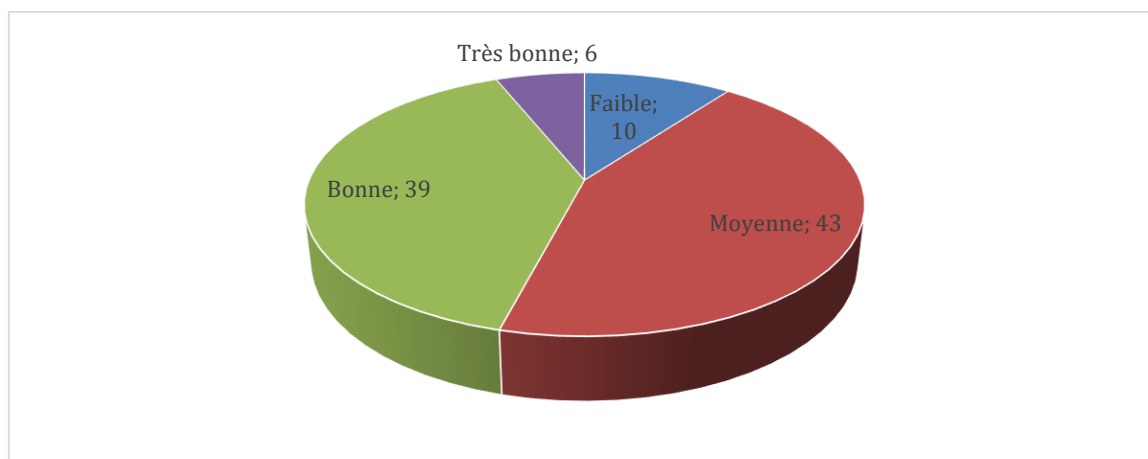


Figure 50 : Compréhension des documents de spécialité

Faible	Moyenne	Bonne	Très bonne	Moyenne
1	2	3	4	2,5
Statistique		compréhension de ces document de spécialité		
Nb. d'observations		98		
Minimum		1,000		
Maximum		4,000		
Somme		237,000		
Moyenne		2,418		

Variance (n)	0,570
Ecart-type (n)	0,755
Ecart-type de la moyenne	0,077

Ces résultats confirment les résultats des réponses précédentes et montrent que la compréhension des documents relatives au cours disciplinaires reste, en général, moyenne chez la plupart des enquêtés, avec un résultat **2,418** qui est proche de la moyenne.

3.1.12 La prise de notes dans les cours de spécialité

Les bacheliers qui arrivent à l'ISPITS trouvent des difficultés à s'adapter avec le nouvel environnement d'apprentissage, Ainsi, comme nous l'avons constaté dans les questions précédentes, le rythme des cours, auquel ces étudiants ne sont pas habitués, s'ajoutent aux autres problèmes, cités un peu plus haut et constitue un handicap à la compréhension des cours de spécialité. Cela dit, ces étudiants doivent maîtriser quelques techniques de base, comme la prise de notes, étant donné que les professeurs ne sont pas censés dicter les cours. Pour vérifier la pratique de cette technique, indispensable à la compréhension, nous avons consacré une question en la matière. Les réponses à la question : "*Prenez-vous des notes pendant les cours de spécialité ?*" sont représentées comme suit

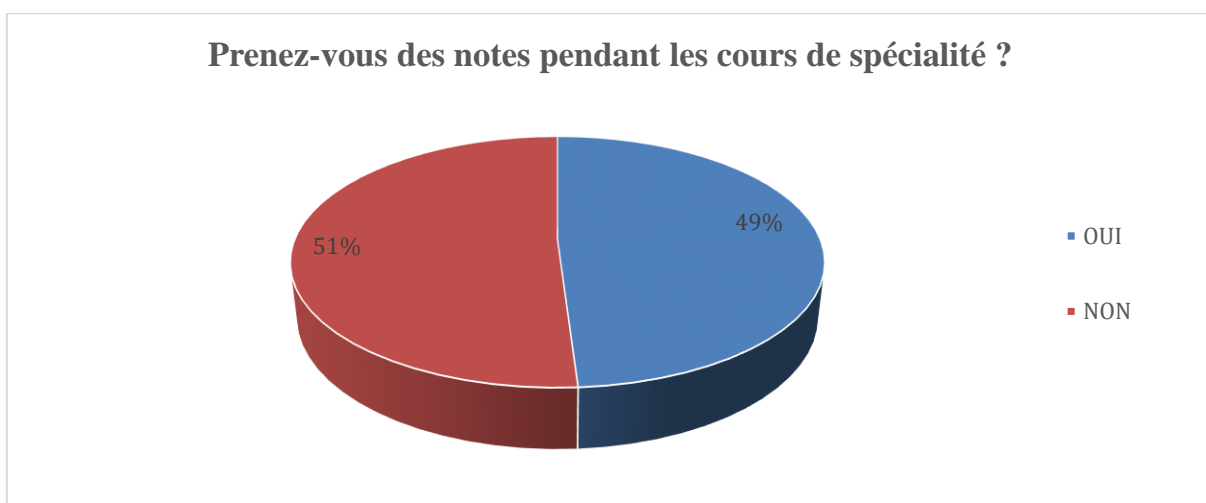


Figure 51 : La prise de note dans les cours de spécialité

Nous constatons que 49% (environs la moitié) des étudiants enquêtés ne pratiquent pas la technique de prise de notes. Ces étudiants ont justifié leurs réponses par des explications comme :

" Car c'est très difficile de comprendre ; Je ne sais pas comment !!; C'est la mm chose qu'on va trouvez dans le cours ; Je pense que c'est pas la peine ; Pas de temps ; Les questions pendant les cours ne sont pas notées ; Il est difficile de suivre le cours en même temps "

Outre l'usage de la langue parlée pour répondre à la question proposée, certains étudiants ne maîtrisent pas parfaitement la technique de prise de notes. Cela est dû, nous semble-t-il, à l'absence d'un apprentissage méthodique ou d'un entraînement régulier à ladite technique.

3.1.13 Problèmes de langue et élément de module de Langue et Communication



Figure 52 : Perception des étudiants vis à vis de leurs Problèmes de langue

Il s'agit d'une question piège destinée à tester la sincérité des réponses précédentes, notamment concernant le niveau des enquêtés en langue française. D'après ces résultats, On note qu'une proportion assez importante d'étudiants 44% souffrent de problèmes liés à la langue d'enseignement, ce qui confirme les résultats des premières questions à ce sujet. Pour connaître le type de problèmes rencontrés, nous avons adressé la question suivante :

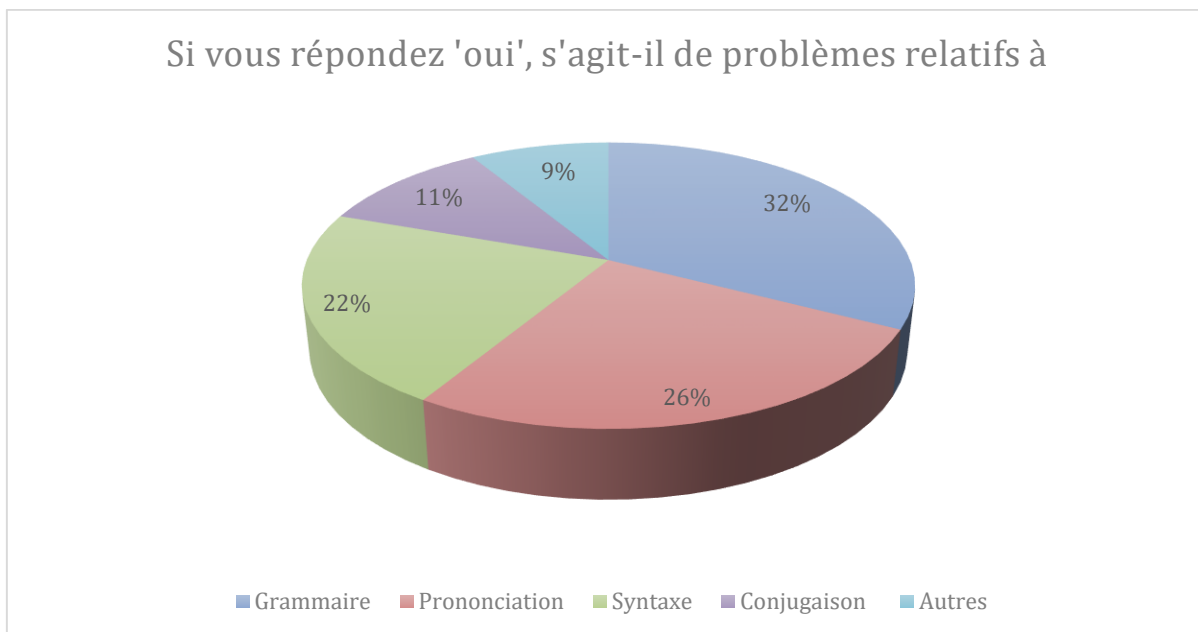


Figure 53 : Types de problèmes de langue relevés

Chez les 44 étudiants, ayant affirmés avoir des problèmes de langue, la grammaire vient en tête de liste et s'observe chez 32% des enquêtés, suivie des difficultés de prononciation (26%). La syntaxe (22%) occupe la troisième place. La quatrième place est réservée à la conjugaison dans 11 % des cas. 9% des enquêtés (des étudiants étrangers) ont apporté d'autres difficultés, principalement liées à l'expression des idées et à l'usage de l'arabe dialectal en classe. Cela dit et pour savoir si les moyens pédagogiques mis en œuvre concourent à la résolution des problèmes susmentionnés, nous avons posé la question suivante :

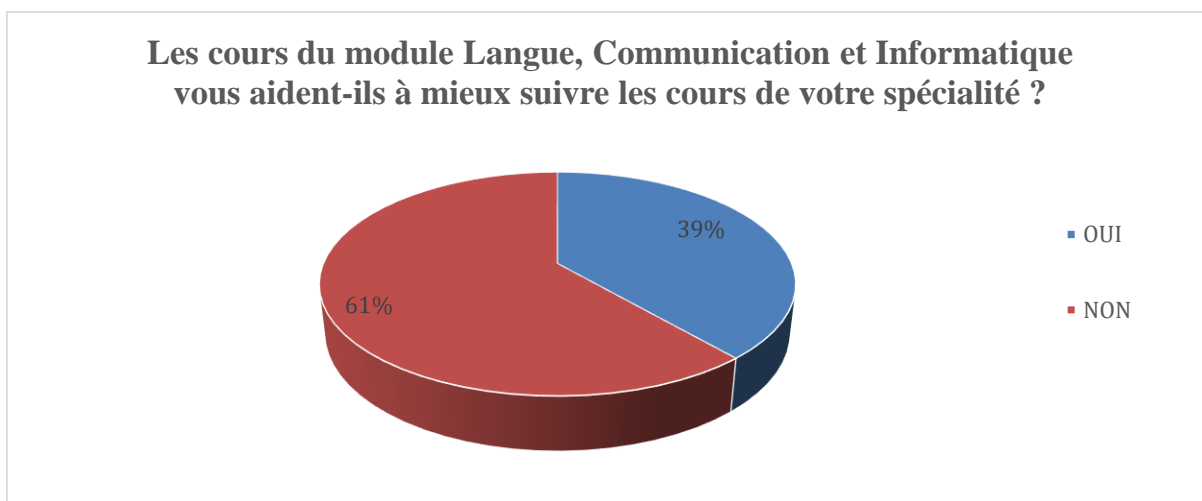


Figure 54 : Utilité du module LCI et compréhension des cours de spécialité

Nous constatons que, dans la 61% des réponses, les cours dispensés dans le cadre du module Langue et Communication n'arrivent pas à remédier aux problèmes de langue constatés. Il nous a paru donc légitime d'interroger le contenu didactique dispensé dans le cadre de ce module transversal, pour savoir à quel point cela concorde avec les exigences linguistiques et spécialité. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante : " *Selon vous, existe-t-il une relation entre ces cours et les cours de spécialité ?* "

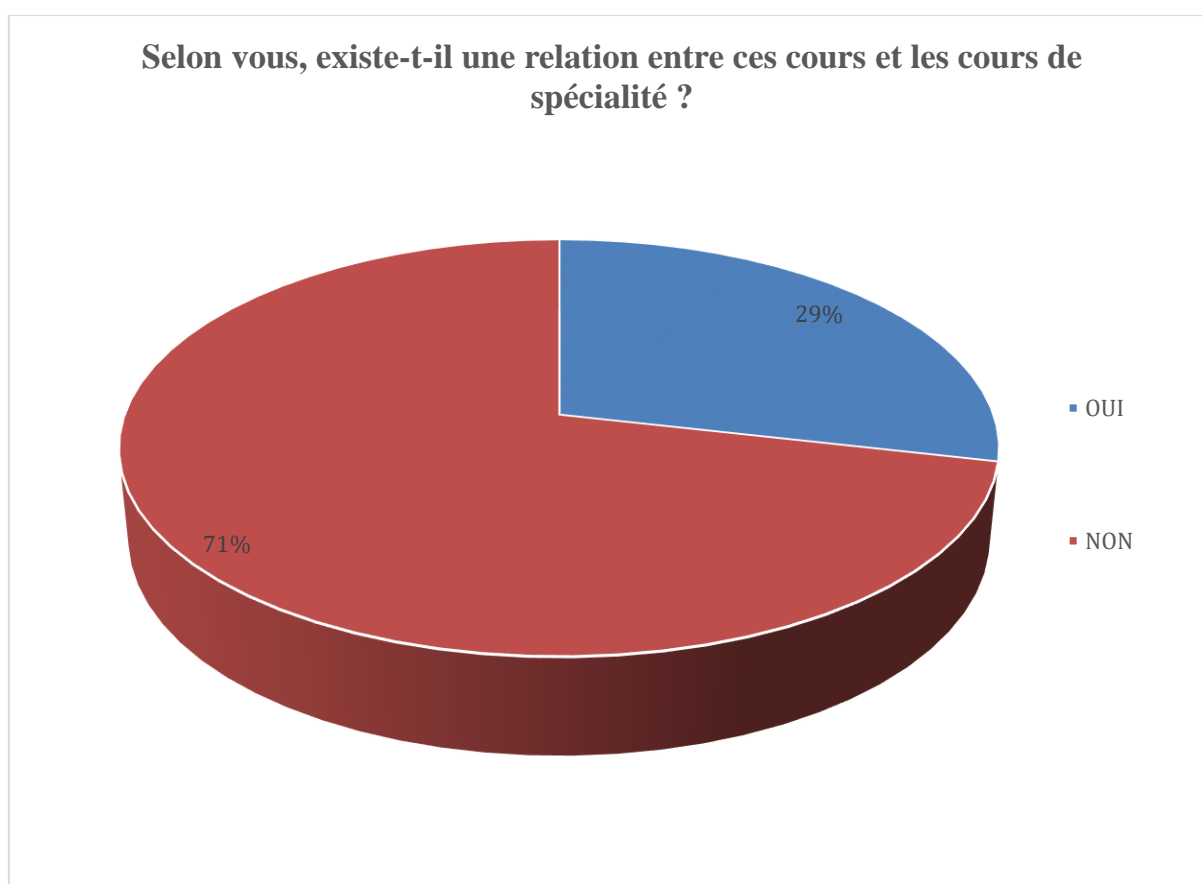


Figure 55 : Relation entre cours de langue et cours de spécialité

La majorité des réponses obtenues confirment l'absence de relation entre les cours du module Langue et Communication et les modules majeurs ou de spécialité radiologique. Les justifications des enquêtés, en répondant à la question suivante : " *Si votre réponse est 'non', précisez pourquoi ?* " ont permis de comprendre que les cours dispensés ne portent pas sur la langue, ni sur le vocabulaire de spécialité. Il s'agit, tout simplement, d'un cours sur la communication dans le cadre de la relation soignant-soigné, comme le montrent les réponses suivantes :

"c'est un cours de communication soignant soigné ;

Pour le module de langue et communication ça n'a rien avec les cours de spécialité, car déjà c'est général pour avoir des capacités en terme de communication avec les autres;

Je pense que les cours de langue et de communication sont seulement pour nous aider à améliorer notre langue et savoir l'importance de la communication dans notre domaine ;

L'étude dans ce module est sur la communication les barrières, les moyens aucune relation avec les cours de notre spécialité ;

Non, Seulement comment communiquer. C'est pour cela il y a aucune relation avec cours de spécialité

En fait la communication aide à mieux gérer ses situations comme étant un professionnel de santé et non pas aider à comprendre les cours de spécialité ;

Cours de communication nous permettant de faire une communication efficace ;

Le champ lexical est varié à celui des cours de spécialité ;

Je pense que ces cours ont une relation avec le domaine. je trouve pas d'utilité en rapport avec les cours de notre discipline ;

La spécialité s'intéresse à tout ce qui est scientifique et la communication n'est pas une science

D'autres réponses, ont montré que les cours portent également sur les techniques d'exposé et/ou de compte-rendu :

Je trouve que le cours de langue et communication permet de nous aider à faire des comptes rendus seulement

Je trouve pas un relation entre les deux sauf que les cours de comm il nous donne la manière de présenter un exposé"

Nous constatons que le contenu didactique dispensé dans les cours du module Langue et communication, selon la majorité des enquêtés (71%), ne sont pas en phase avec les attentes et les exigences des apprenants en matière de spécialité et ne favorisent pas le développement d'une compétence langagière. La minorité (29%), ayant affirmé l'existence d'une relation entre les cours du module Langue et

communication et de spécialité, se justifie par l'existence, dans les deux modules, de la même langue (grammaire et vocabulaire) et du même contenu

3.1.14 Compréhension du lexique spécialisé et stratégies de compensation

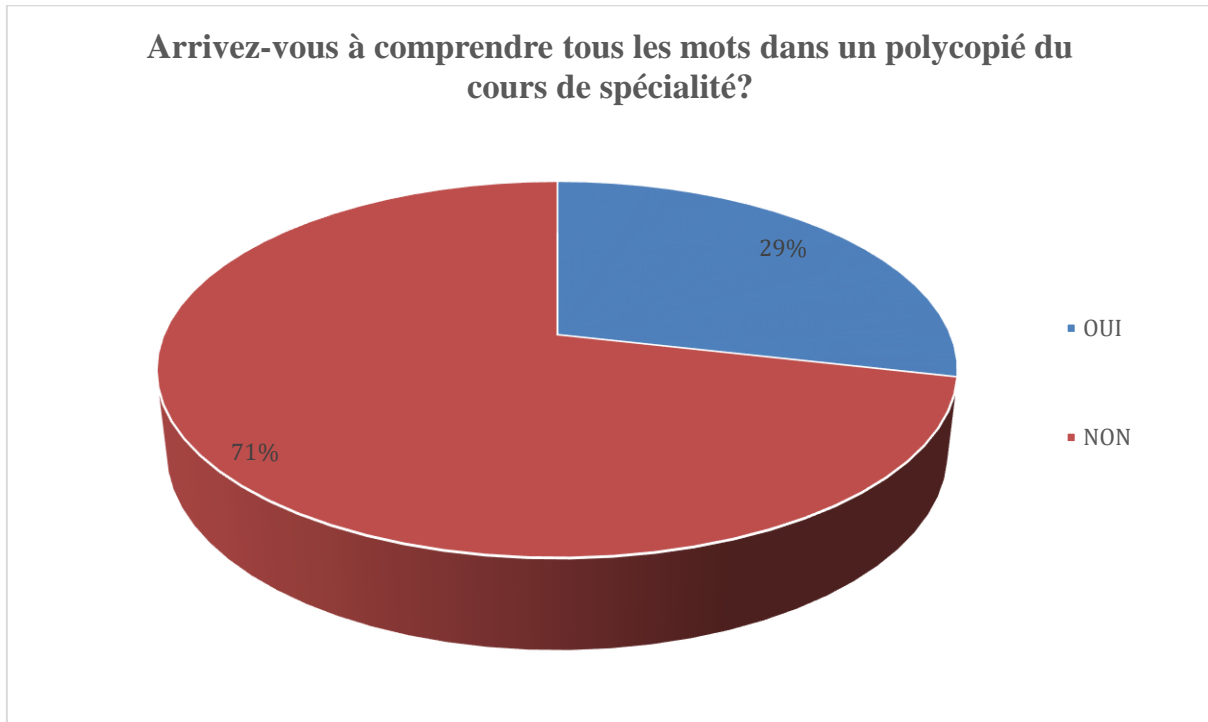


Figure 56 : Compréhension du lexique spécialisé

Les réponses montrent que la plupart des étudiants (71%) n'accèdent pas au sens des mots rencontrés dans les cours de spécialité. La répartition du degré de difficulté par rapport à la nature des mots se résume comme suit :

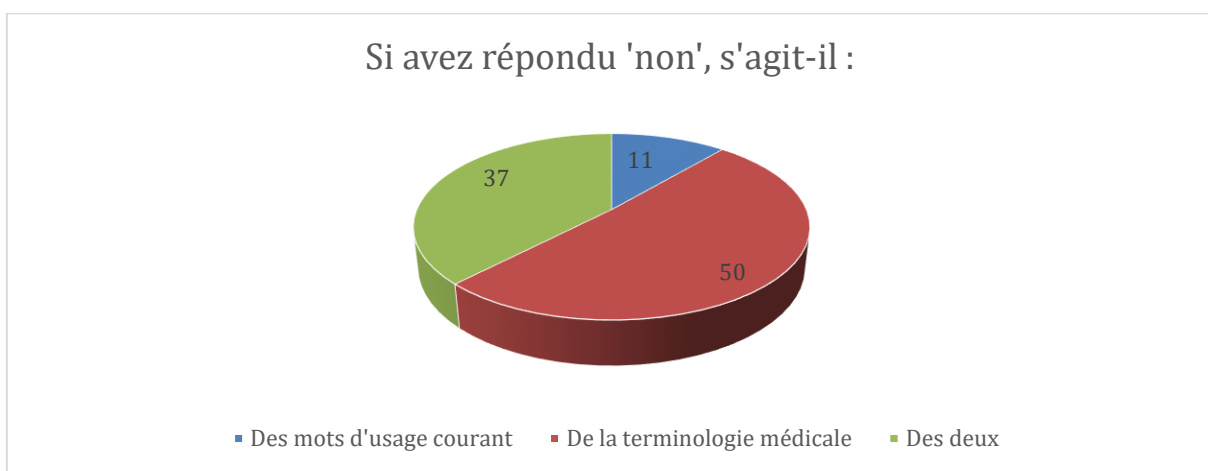


Figure 57 : Difficulté de compréhension des mots

Ces résultats montrent que la moitié des enquêtés ont des difficultés à comprendre le lexique de spécialité médicale. 11 % des étudiants ont essentiellement des difficultés liées aux mots de la langue courante tandis que 37% éprouvent des difficultés à comprendre les deux. Pour accéder au sens des mots, ces étudiants recourent à divers procédés et moyens que nous présentons dans le graphe suivant :

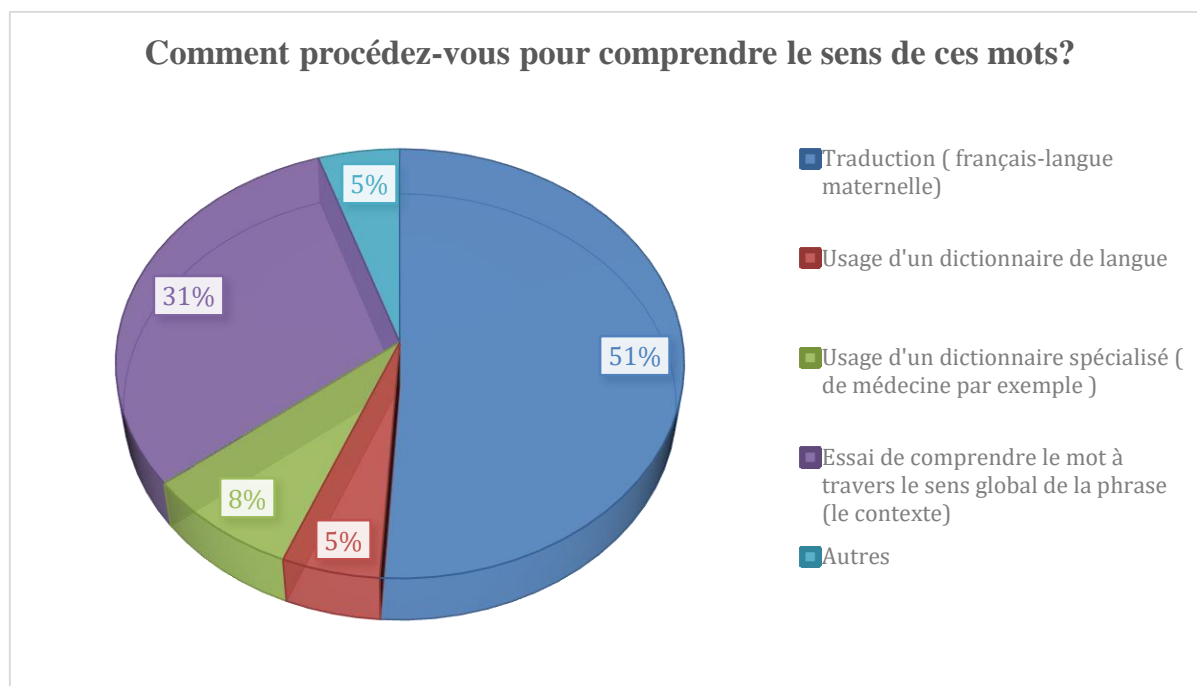


Figure 58 : Stratégies de compensation

Les données recueillies permettent de constater que 51% des enquêtés recourent à la traduction en premier lieu. Dans 31% des réponses les étudiants essaient de comprendre le sens des mots à partir du sens général de la phrase (le contexte). Le recours aux dictionnaires de spécialité (comme nous l'avons constaté dans les résultats précédents) ou aux dictionnaires de langue reste faible et ne dépassant pas les 8%. Les enquêtés ont ajouté dans la rubrique AUTRES leurs propres réponses, soit dans 5% des résultats et qui portent essentiellement sur l'usage d'internet, du moteur de recherche GOOGLE et de YOUTUBE, pour saisir le sens des mots rencontrés dans les cours de spécialité.

3.1.15 Motivation des étudiants pour un cours de langue de spécialité

Connaître l'intérêt des étudiants pour un cours de français de spécialité est une étape cruciale dans notre travail de recherche, car c'est la motivation et les attentes des étudiants qui constituent le point de départ de tout travail pédagogique ou didactique. Pour cela, nous avons jugé utile de poser la question suivante : " *Pensez-vous qu'un cours de langue de spécialité vous aidera-t-il à mieux surmonter les problèmes préalablement mentionnés ?* "

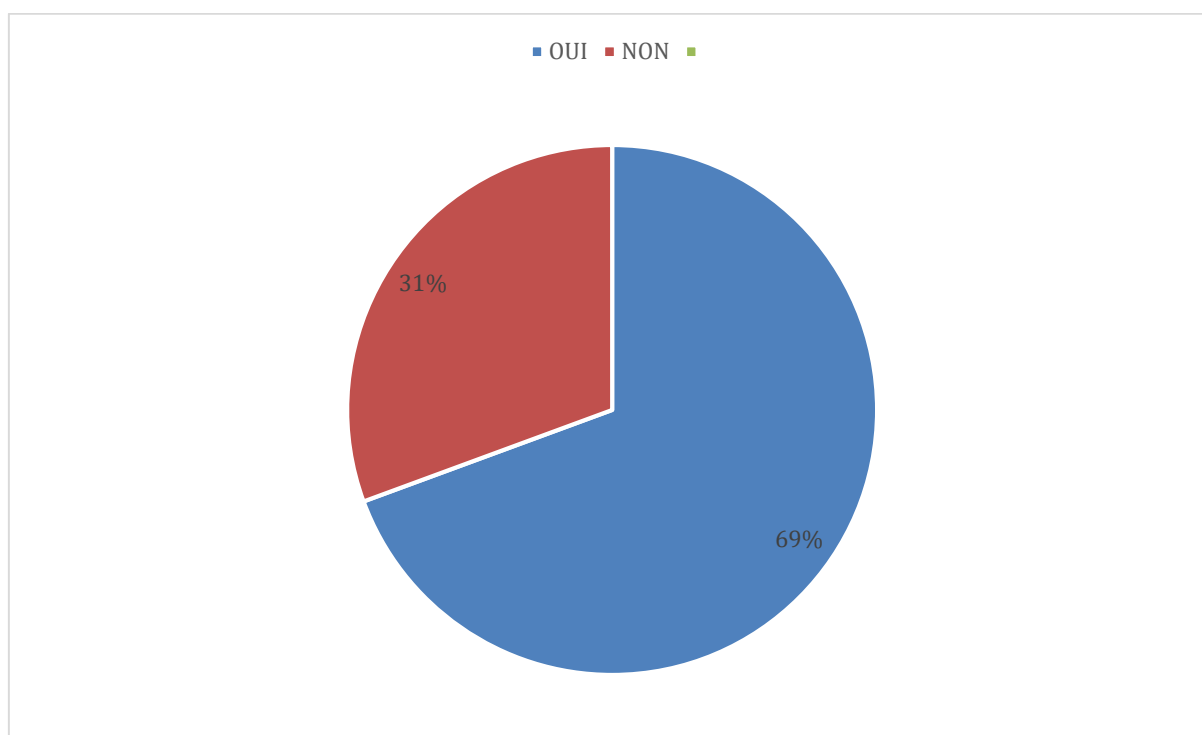


Figure 59 : Motivation des étudiants pour la mise en place d'un cours de langue

Les réponses à cette question ont été majoritairement favorables, 69% des enquêtés ont répondu par OUI, contre 31% qui ont manifesté leur démotivation par rapport à ce cours. Ce refus peut être expliqué par la cadence trop élevée des cours. Cela dit, l'ajout d'un nouveau cours est considéré, par les étudiants, à notre sens, comme une surcharge supplémentaire.

4 Résultat de l'enquête par questionnaire adressé aux enseignants des modules scientifiques et techniques

4.1 Profil socioprofessionnel des enseignants

4.1.1 Âge des enseignants

Tableau 18 : Répartition des enseignants selon la tranche d'âge

AGE	Effectif	Pourcentage %
30 A 35 ans	24	23%
36 A 40 ans	39	38%
41 A 45 ans	9	9%
46 A 50 ANS	12	12%
51 A 55 ANS	15	15%
56 à 60 Ans	3	3%

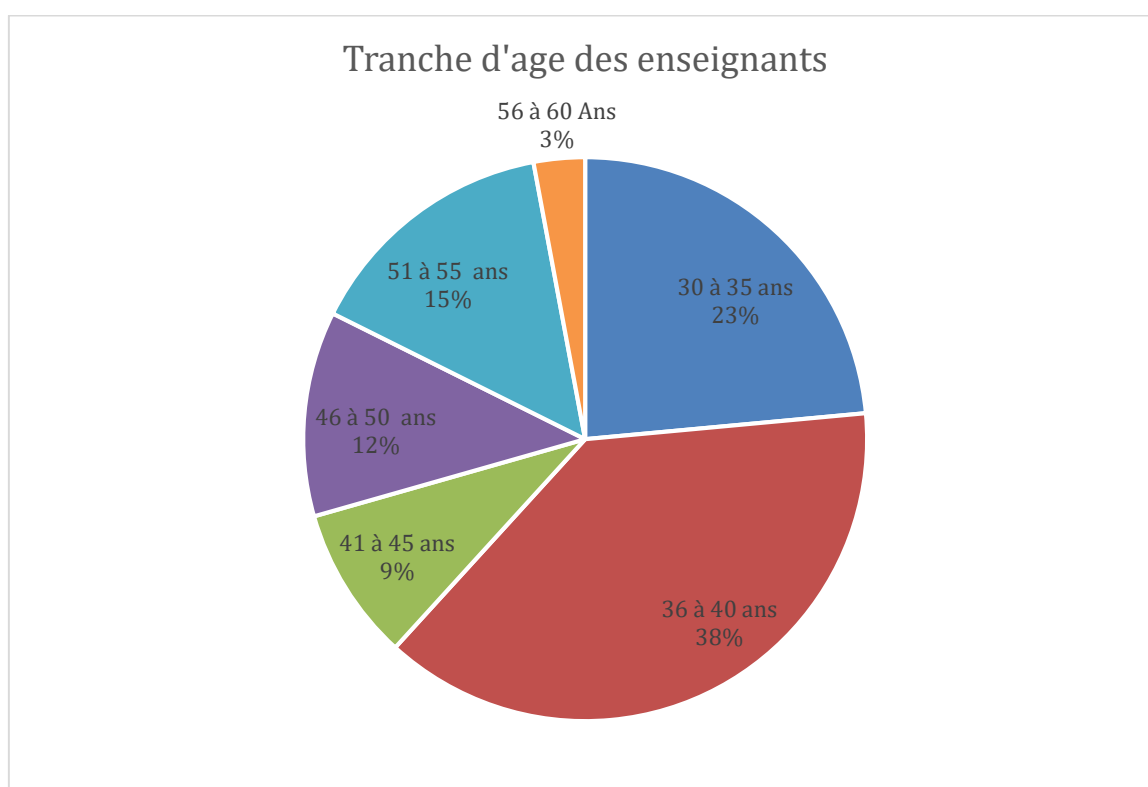


Figure 60 : Répartition des enseignants selon la tranche d'âge

Nous remarquons que 70 % des enquêtés appartiennent à la tranche d'âge allant de 30 à 45 ans, tandis que l'âge de 27 % des enseignants appartient à la tranche

d'âge située entre 46 et 55 ans. 3% des enseignants enquêtés sont âgés de plus de 56 ans.

a) Répartition des enquêtés selon le sexe

Tableau 19 : Répartition des enseignants selon le sexe

SEXE	Effectif	%
Féminin	66	64,7%
Masculin	36	35,3%

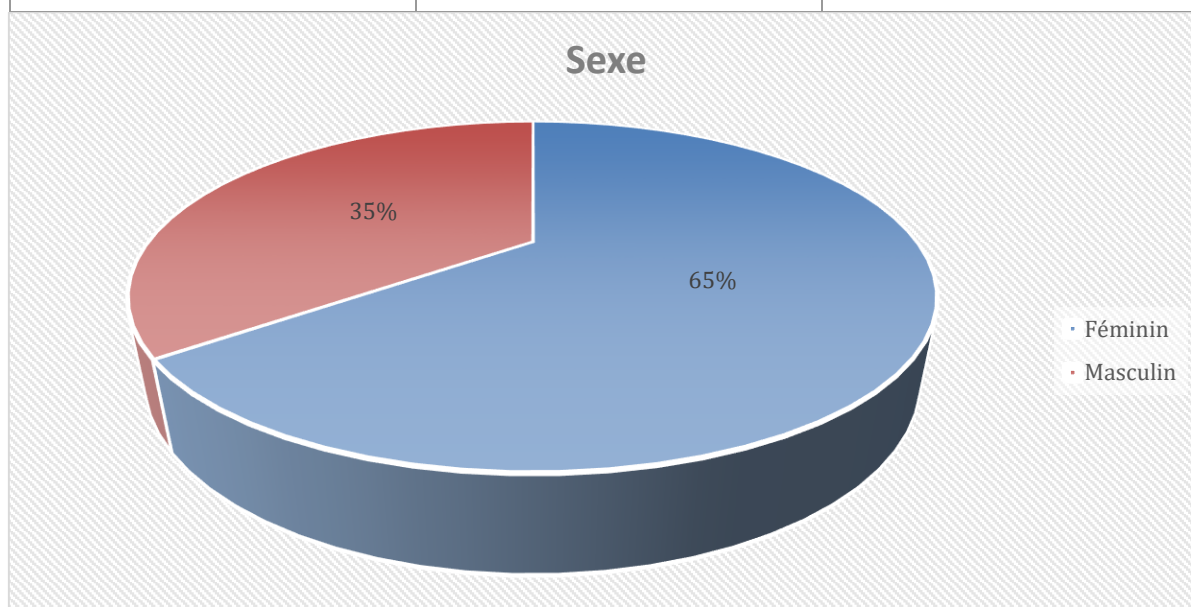


Figure 61 : Répartition des enseignants selon le sexe

Nous remarquons que nos enquêtés sont majoritairement de sexe féminin, les femmes représentent environs les deux tiers des enquêtés.

4.1.2 Ancienneté des enseignants

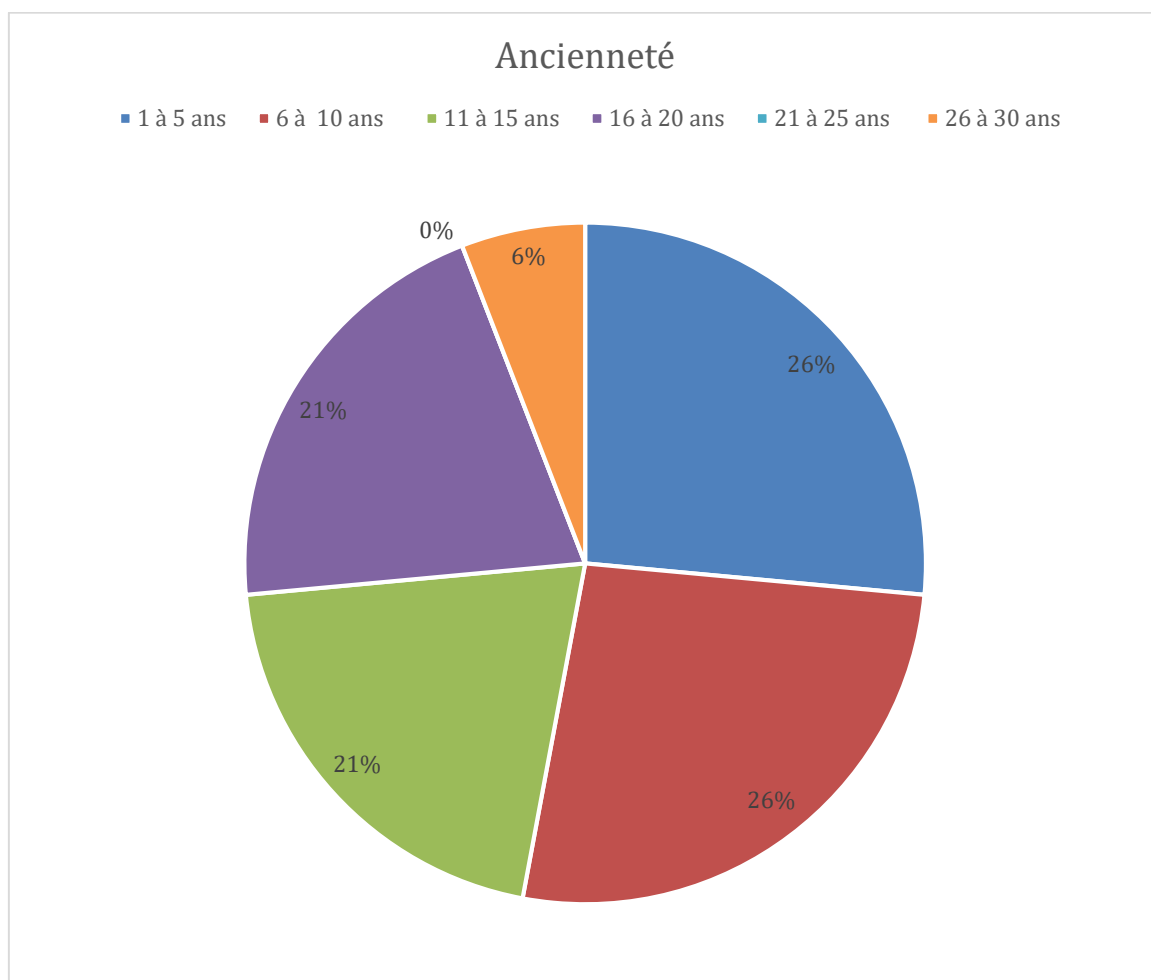


Figure 62 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté

Les données recueillies montrent une certaine variabilité dans l'expérience des enseignants. En effet, 73% des enseignants enquêtés ont une expérience qui varie entre 0 et 15 ans, 52% des enquêtés enseignent depuis moins de 10 ans et 21 % exercent l'enseignement depuis 11 à 15 ans. 27 % des enseignants ont une expérience variable entre 16 et 30, dont 6% enseignent il y plus de 26 ans. Pour connaître les catégories d'enseignants qui forment notre échantillon, nous avons questionné leurs profils, ce qui a permis d'obtenir les informations suivantes :

4.1.3 Profils des enseignants

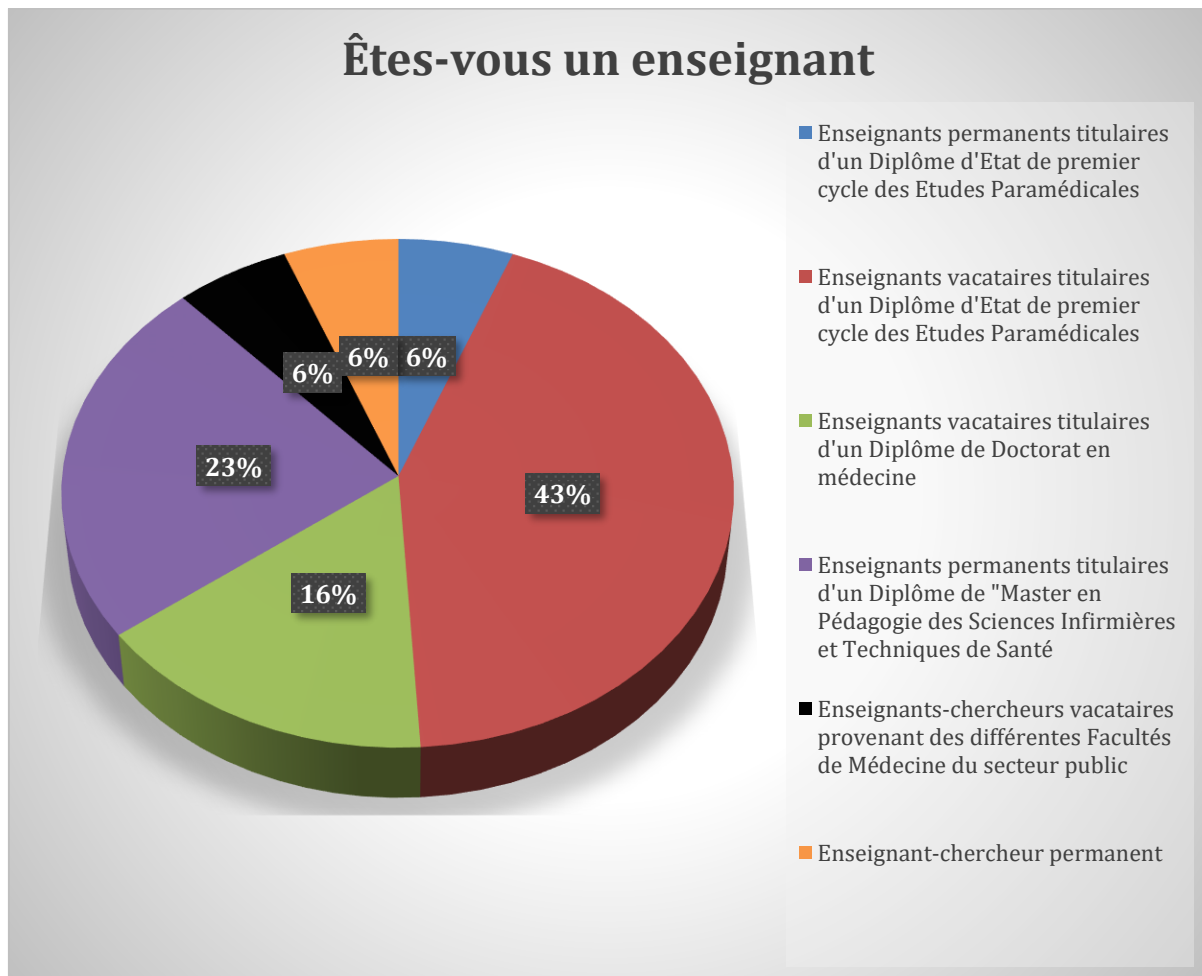


Figure 63 : Répartition des enseignants selon le profil

D'après le graphique ci-dessus, les enquêtés ayant répondu à notre questionnaire sont majoritairement des enseignants vacataires, soit 65% de enquêtés. Parmi ces derniers, 43% sont des enseignants titulaires d'un Diplôme d'Etat de premier cycle des Etudes Paramédicales et 16 Enseignants, soit environ 16% des enseignants vacataires, sont titulaires d'un Diplôme de Doctorat en médecine. Les enseignants-chercheurs vacataires, appartenant aux différentes facultés de médecine du secteur public, sont au nombre de six et constitue une minorité de 6% de l'ensemble des enquêtés. Quant aux enseignants permanents, ils constituent 35% de l'ensemble des enquêtés, dont 23% sont des enseignants titulaires d'un Diplôme de "Master en Pédagogie des Sciences Infirmières et Techniques de Santé, les 12% restant sont répartis équitablement entre enseignants titulaires d'un Diplôme d'Etat de premier

cycle des Etudes Paramédicales (six enseignants) et enseignants-chercheurs permanents (six enseignants permanents).

Étant donné que ces enseignants se chargent de l'enseignement des matières scientifiques et techniques, constituant les modules de spécialité de l'option radiologie, Il est donc judicieux de questionner leurs pratiques et leurs représentations par rapport à la langue française. De ce chef, nous cherchons à savoir en quelle langue enseignent-ils leurs cours.

4.2 Langue utilisée dans les cours magistraux et perceptions des enseignants quant à l'intérêt de la langue française dans le système de formation



Figure 64 : Pratiques plurilingues dans les cours magistraux

D'après les réponses des enseignants, nous constatons que la majorité des enseignants dispensent leurs cours en français, soit environ 88% des enquêtés. Douze enseignants déclarent utiliser et la langue arabe et le français dans leurs enseignements. Ces données montrent que le français occupe une place de choix dans l'enseignement/apprentissage des savoirs scientifiques et techniques dans le cursus de formation aux métier de la santé. Ce constat a été validé par l'unanimité des réponses affirmatives à la question "D'après vous, quelle place occupe la langue

française dans la formation aux métiers de la santé ?" comme le montre le graphe suivant :

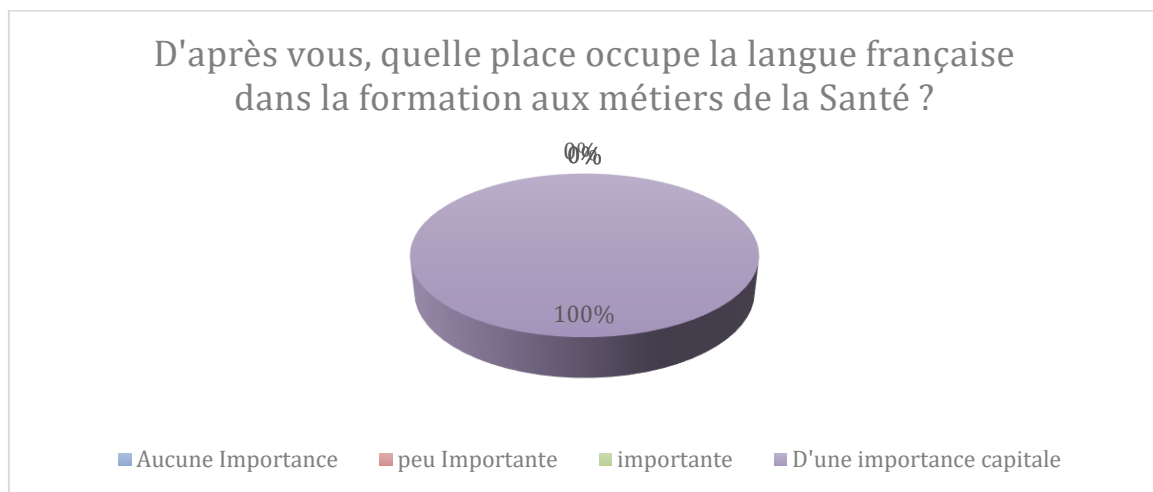


Figure 65 : Représentation de l'importance du français dans le cursus de formation

En effet, les enseignants des matières scientifiques et techniques affirment que le français occupe une place de choix dans la formation aux Professions Infirmières et Technique de santé. Toutefois, nos observations de classe, ainsi que les résultats du questionnaire adressé aux étudiants de première année, option radiologie ont permis de révéler que beaucoup d'étudiants souffrent de difficultés en langue. Pour cette raison, nous nous sommes adressés aux enseignants (permanents et vacataires toute spécialité confondue) afin de cerner leurs représentations par rapport à ce constat, en leur posant la question suivante : "*Rencontrez-vous des problèmes de langue chez vos étudiants ?*"

4.3 Perceptions générales des enseignants à propos des problèmes de langue constatés chez leurs étudiants

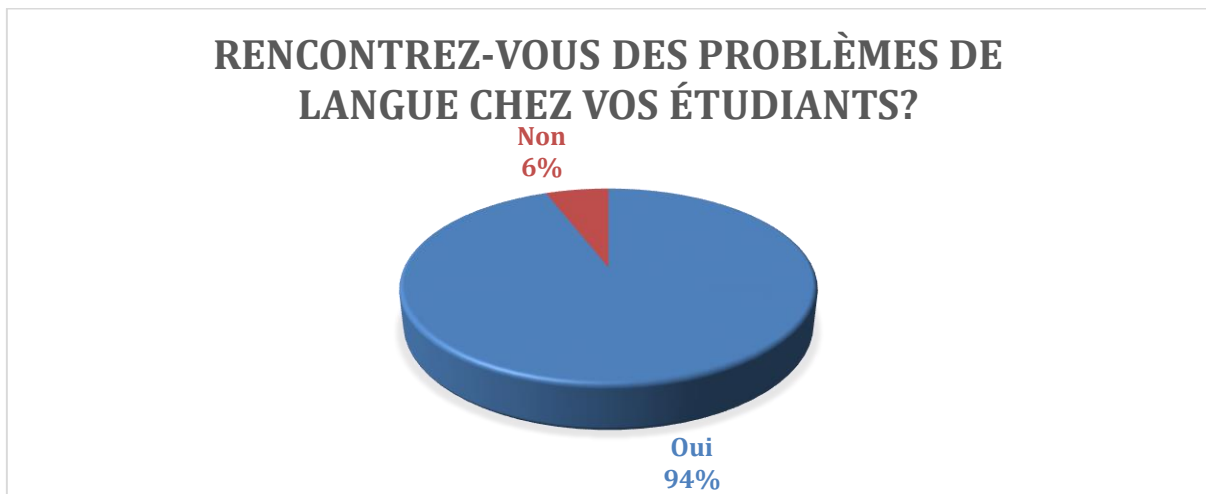


Figure 66 : Perceptions des enseignants vis à vis des problèmes de langue constatés chez leurs étudiants

Les réponses des enseignants affirment, dans 94% des cas, que les enseignants rencontrent des problèmes de langue chez leurs étudiants. Une minorité, ne dépassant pas les 6%, n'est pas du même avis et considère que leurs étudiants n'ont pas de problèmes de langue. De ce fait, nous nous sommes adressé à la majorité écrasante ayant affirmé notre constat de départ, pour savoir de quel type de problème s'agit-il, ce qui a donné les réponses suivantes :

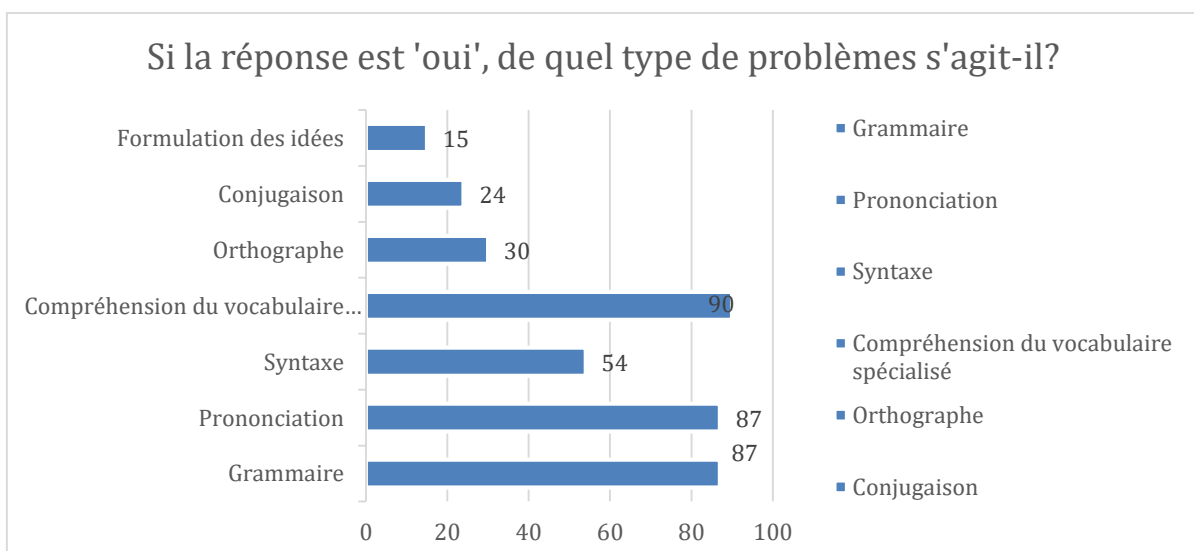


Figure 67 : Type de problèmes de langue constatés chez les étudiants

Selon les résultats obtenus, 87 réponses ont affirmé que les problèmes de grammaire et de prononciation constituent les faits les plus récurrents chez les étudiants, après la compréhension du vocabulaire spécialisé. Les problèmes de syntaxe arrivent en troisième position, selon 54 enquêtés, tandis que l'orthographe et la conjugaison constituent, respectivement, la quatrième et la cinquième difficulté observée chez les étudiants. Quinze enseignants ont ajouté, dans la rubrique "AUTRE" du questionnaire, la difficulté des étudiants à formuler leurs idées.

4.4 Perceptions des enseignants à propos du niveau de leurs étudiants en Français

Au vu des résultats précédents, nous avons questionné la perception des enseignants à propos du niveau de leurs étudiants en langue, en leur posant la question suivante : "D'après votre expérience d'enseignant, comment trouvez-vous le niveau des étudiants de la première année en français ?" Les réponses se déclinent comme suit

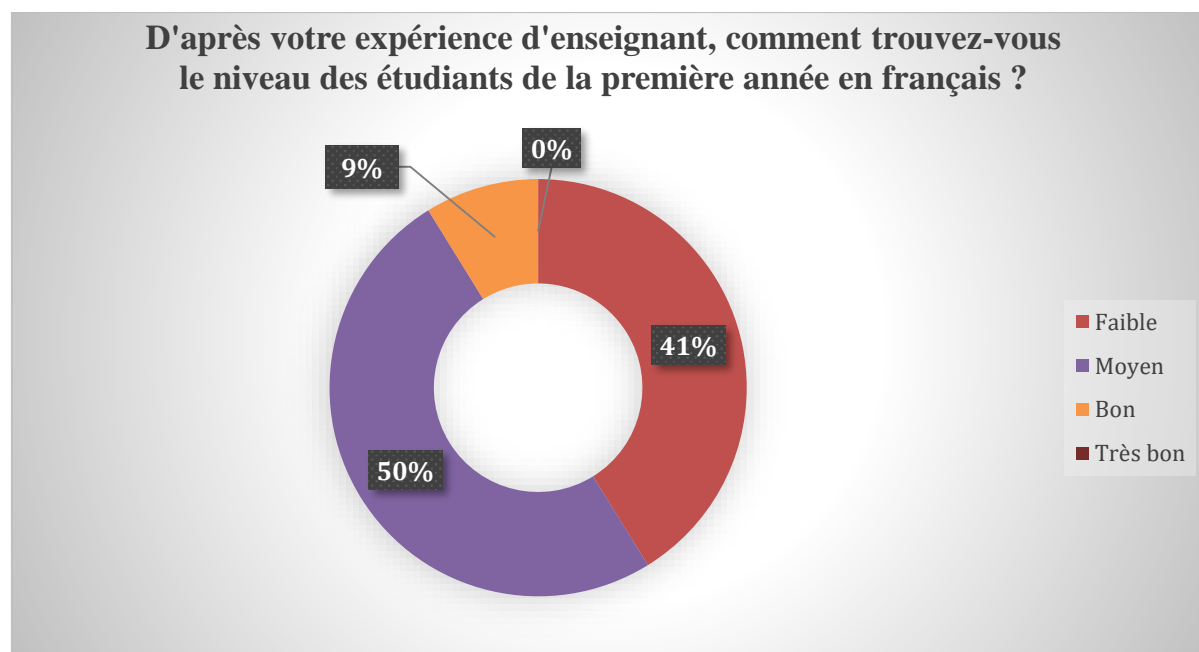


Figure 68 : Perceptions des enseignants par rapport au niveau des étudiants en français

Ces données montrent que la moitié des enquêtés trouvent que leurs étudiants ont un niveau moyen en langue française. 42 enseignants, soit 41% des enquêtés,

affirment la faiblesse du niveau de leurs étudiants en langue française, tandis que, seulement, neuf enseignants jugent positivement le niveau de leurs étudiants en français. Ces réponses nous ont amené à recueillir les opinions des enseignants par rapport à la compréhension des cours de spécialité et de chercher à savoir si les étudiants arrivent à en assimiler les contenus.

4.5 Perceptions des enseignants à propos du degré d'assimilation des cours de spécialité

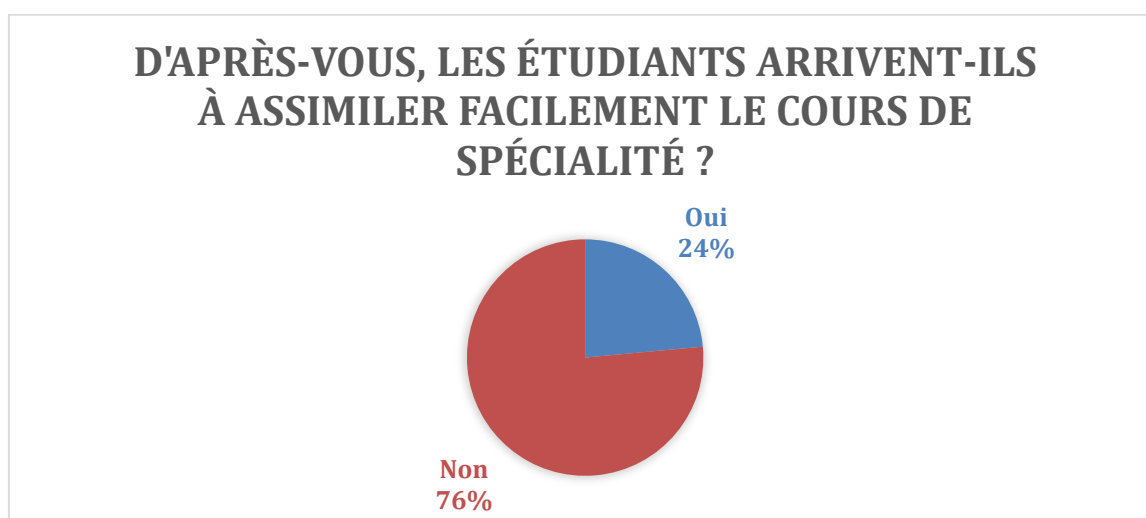


Figure 69 : Perceptions des enseignants par rapport au degré d'assimilation des cours de spécialité par les étudiants

Les réponses obtenues permettent de constater que trois enseignants sur quatre (soit 78 enseignants) pensent que leurs étudiants n'arrivent pas à assimiler les cours. Vingt-quatre enseignants ne partagent pas cet avis et répondent affirmativement à la question de l'assimilation des cours par les étudiants. Les 78 enseignants, ayant affirmé les difficultés que rencontrent leurs étudiants à assimiler les cours, précisent que les types de problèmes à l'origine de ce constat sont les suivants :

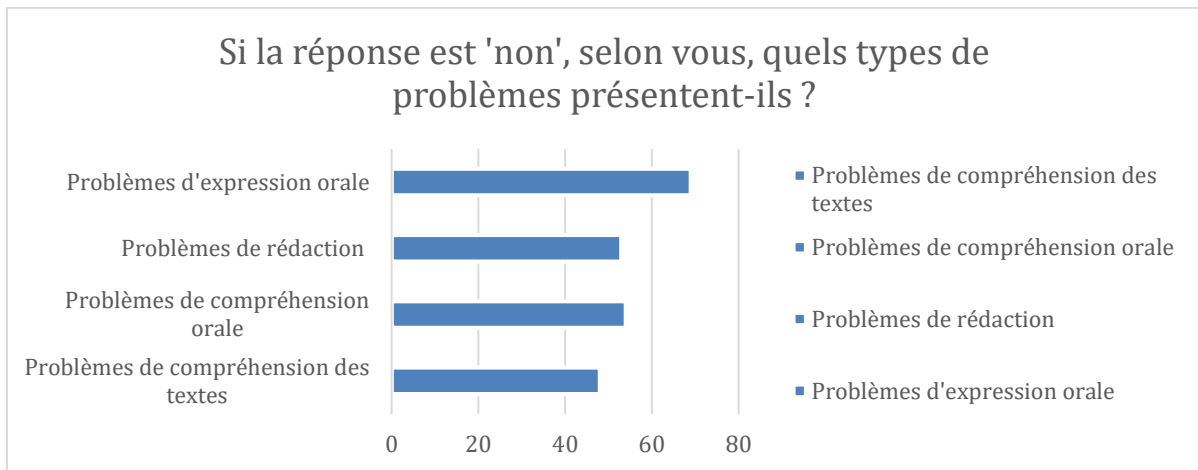


Figure 70 : Nature des problèmes rencontrés

Selon les réponses des enseignants, l'oral constitue la principale difficulté chez les étudiants soit au niveau de la compréhension ou bien au niveau de la production. Les problèmes de production et de compréhension de l'écrit sont également constatés et occupent respectivement la troisième et la quatrième position. Cela dit, nous avons jugé judicieux de demander l'avis de ces enseignants par rapport à la participation de leurs étudiants en classe.

4.6 Degré de satisfaction des enseignants par rapport à la participation active des étudiants et à leur prise de parole en classe

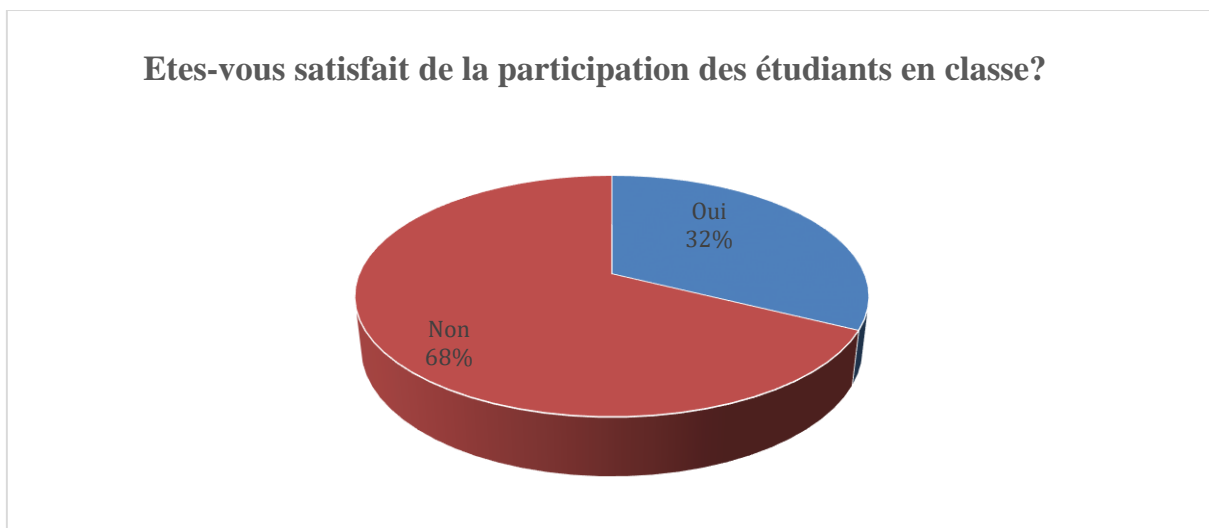


Figure 71 : Degré de satisfaction des enseignants par rapport à la participation active des étudiant en classe

Nous remarquons que 33 enseignants (soit 32% des enquêtes) se sont montrés satisfaits vis à vis de la participation de leurs étudiants dans les cours. Cependant, la majorité des enseignants (plus des deux tiers) n'est pas satisfaite de la prise de parole des étudiants en classe. Cette majorité juge, dans 70% des réponses, la participation des étudiant de rarissime, tandis que 30% la trouvent moyenne, comme le montre le graphe suivant :

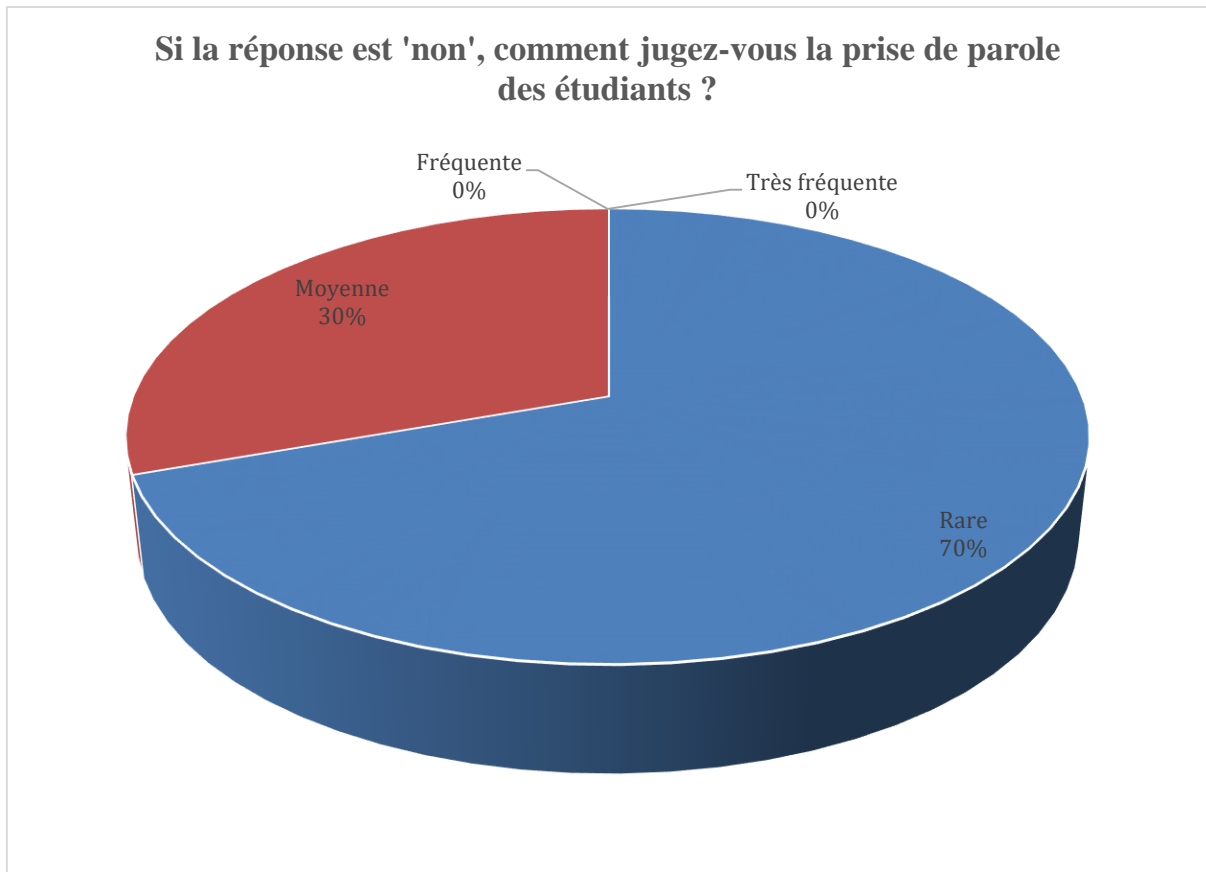


Figure 72 : Degré de satisfaction des enseignants de la prise de parole des étudiants en classe

Cette prise de parole, jugée insatisfaisante, peut s'expliquer par les problèmes de production à l'oral susmentionnés et par l'insécurité linguistique, dont souffrent beaucoup d'étudiants. En effet, par crainte de dévoiler leurs difficultés en langue et d'être intimidés, beaucoup d'étudiants préfèrent sombrer dans un silence sécurisant. Pour comprendre si les étudiants arrivent à suivre les cours magistraux, nous avons jugé utile de demander aux enseignants si leurs étudiants maîtrisent la technique de

prise de notes, comme outil facilitateur de la compréhension de ces cours de spécialité.

4.7 Perceptions des enseignants à propos de la maîtrise de la technique de prise de notes lors des cours magistraux

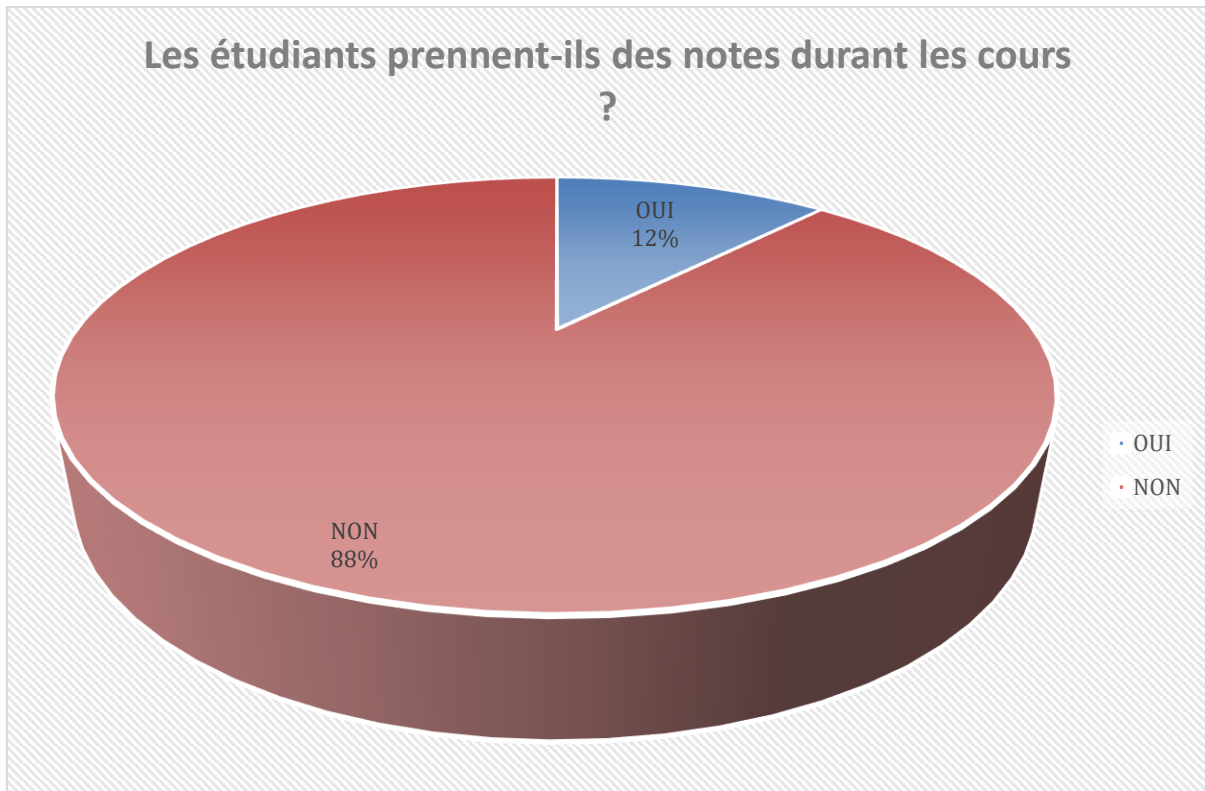


Figure 73 : La prise de notes durant les cours selon les enseignants

Ces réponses ont révélé que dans la majorité des cas (88%), les étudiants ne prennent pas de notes lors des cours magistraux. Seulement quatre enseignants affirment l'usage de cet outil par les étudiants. Les enseignants ayant répondu "NON" justifient leur choix par le fait qu'un polycopié de cours sera mis à disposition des étudiants et que ces derniers n'ont reçu aucune formation sur cet outil d'apprentissage.

Il est donc clair que ces étudiants ne sont pas bien préparés au nouvel environnement d'enseignement, certains trouvent beaucoup de difficultés à s'y adapter, ce qui peut être à l'origine d'un véritable échec scolaire. Pour mettre plus de lumière sur cette question et connaître les causes sous-jacentes, nous avons posé la question suivante : "Avez-vous des étudiants ayant redoublé la première année ?"

4.8 Perceptions des enseignants à propos des causes de l'échec scolaire en première année

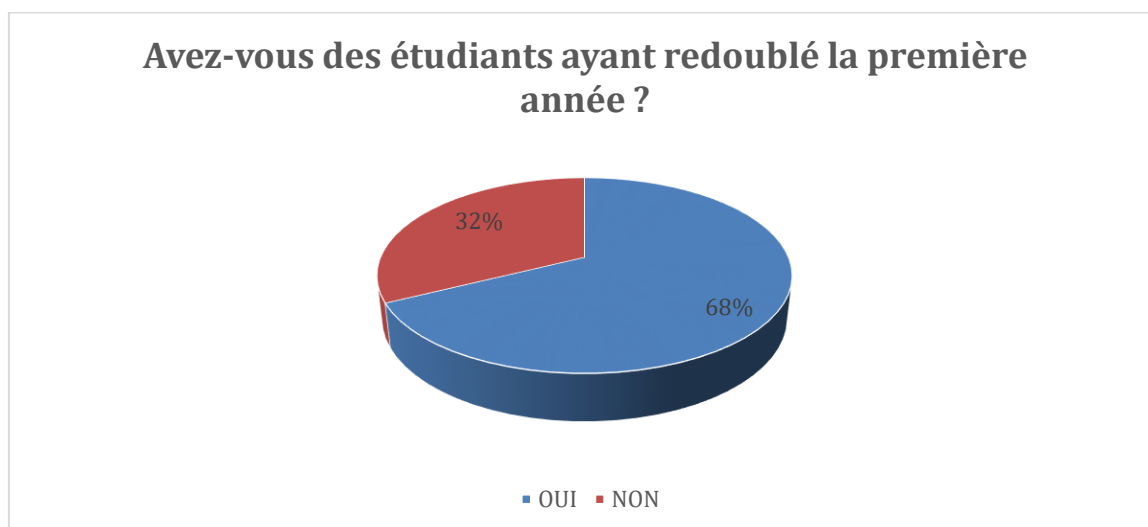


Figure 74 : L'échec scolaire en première année selon les enseignants

Ces données montrent que presque 32% des enseignants n'ont pas d'étudiant ayant connu l'échec lors de la première année d'inscription. Cependant, plus des deux tiers des enseignants comptent dans leurs classes des étudiants ayant refait l'année.

Dans le but de saisir les causes à l'origine de cet échec scolaire et de savoir si la maîtrise de langue y est pour quelque chose, nous avons proposé aux enseignants une question à choix multiples, tout en leur permettant d'apporter leurs propres réponses, ce qui a pu révéler les causes suivantes :

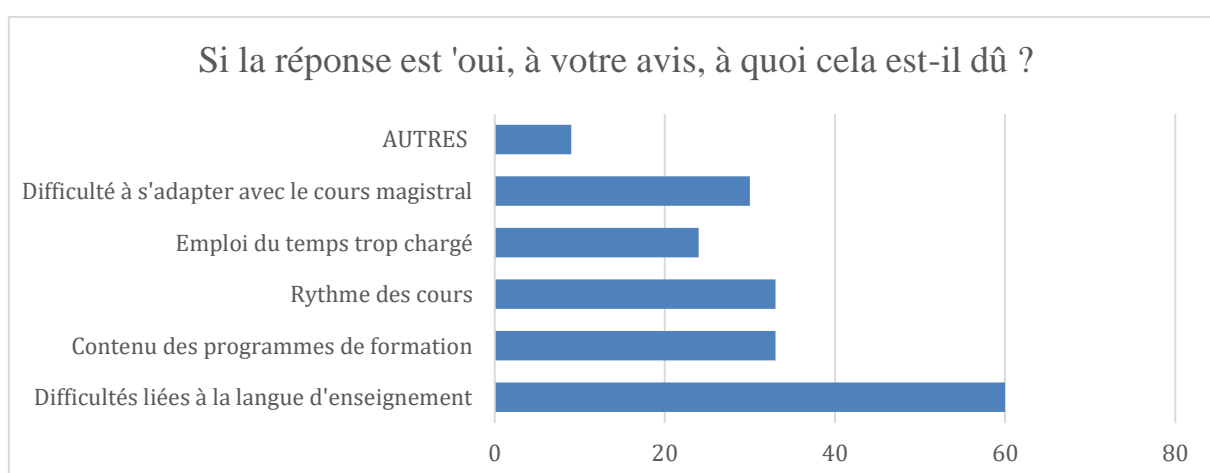


Figure 75 : Les causes de l'échec scolaire en première année selon les enseignants

D'après ce graphe, nous constatons que l'échec scolaire en première année est dû, principalement, aux difficultés liées à la langue d'enseignement, selon 60 enseignants enquêtés. Le contenu dispensé et le rythme des cours constituent, à part égale, la deuxième cause de cet échec. Trente enseignants estiment que ces étudiants ont, plutôt, des difficultés à s'adapter avec les cours magistraux, étant donné que ces étudiants proviennent d'un enseignement secondaire arabisé, tandis que huit enseignants estiment que l'emploi du temps, jugé trop chargé, pourrait expliquer l'échec constaté. Les trois enseignants, ayant apporté leurs propres réponses, estiment que l'échec en première année est le résultat direct de la démotivation et le désengagement de certains étudiants.

4.9 Perceptions des enseignants à propos de l'impact des difficultés liées à la langue sur la compréhension et l'assimilation des cours de spécialité

La maîtrise de la langue d'enseignement demeure, selon la majorité des enseignants enquêtés, la difficulté première à laquelle les étudiant doivent faire face. Il reste à savoir, alors, si les problèmes rencontrés concernent la langue usuelle ou celle de spécialité. Cela fera l'objet de la question suivante :

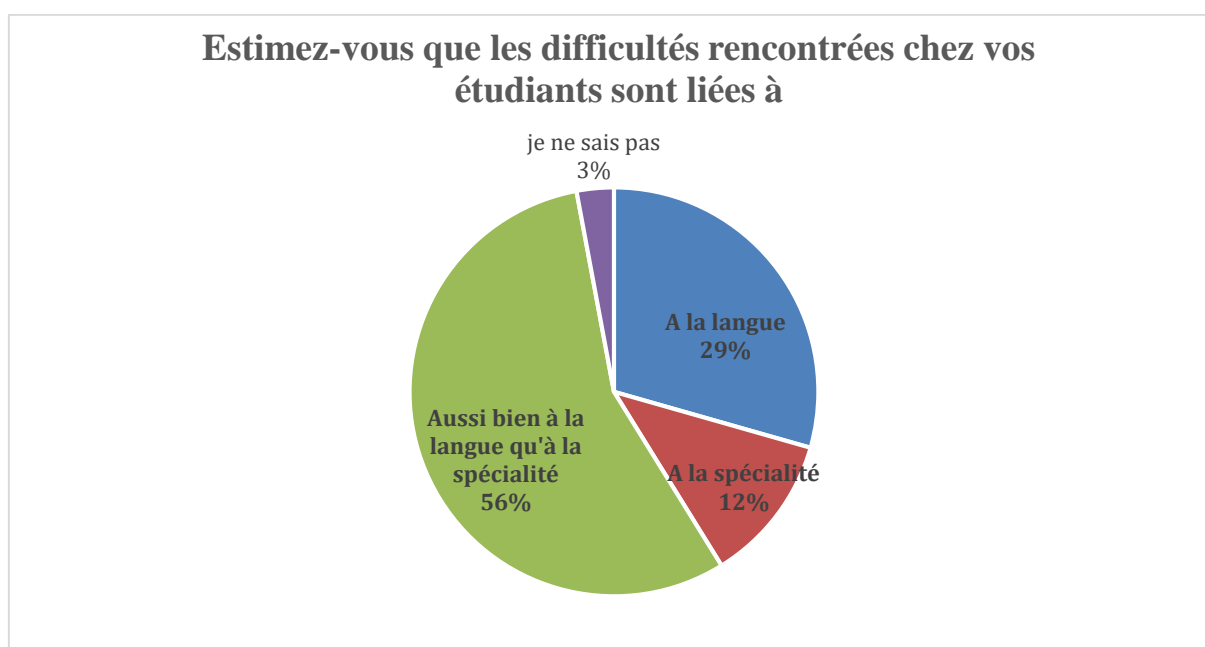


Figure 76 :L'impact des difficultés liées à la langue sur la compréhension et l'assimilation des cours de spécialité selon les enseignants

Ces résultats montrent que les étudiants ont des difficultés qui portent aussi bien sur la langue usuelle que celle de spécialité médicale, selon 57 enseignants, soit 56% des enquêtés. Une proportion importante de 29% estime que les étudiants ont des lacunes en langue usuelle, tandis que seulement 12% des enseignants pensent que les difficultés concernent uniquement la langue de spécialité. Une minorité de trois enseignants n'arrive pas à se prononcer sur la question et préfère la réponse "je ne sais pas"

4.9.1 Impact des difficultés liées à la langue sur la compréhension et l'assimilation des cours de spécialité

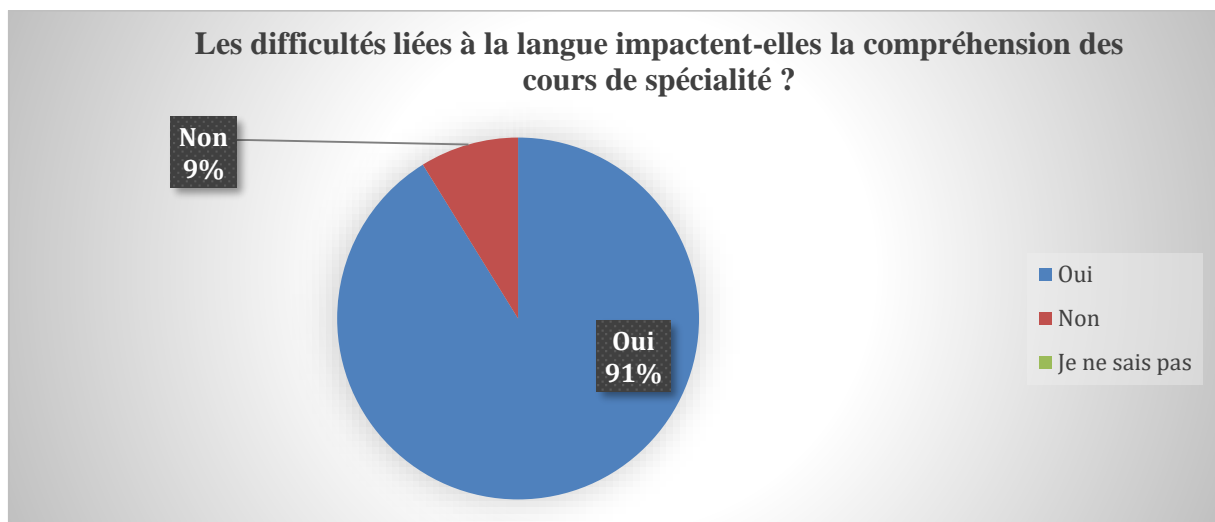


Figure 77 : Impact des difficultés liées à la langue sur la compréhension et l'assimilation des cours de spécialité

D'après les résultats obtenus, la quasi-totalité des enseignants s'accordent à dire que les difficultés linguistiques impactent négativement la compréhension des cours de spécialité. Ainsi, pour savoir si les étudiants arrivent à comprendre la terminologie médicale et technique, nous avons posé la question suivante : "Estimez-vous que les étudiants arrivent à comprendre tous les mots techniques et / ou médicaux dans un polycopié du cours ?"

4.9.2 Degré d'assimilation des termes médicot techniques et scientifiques

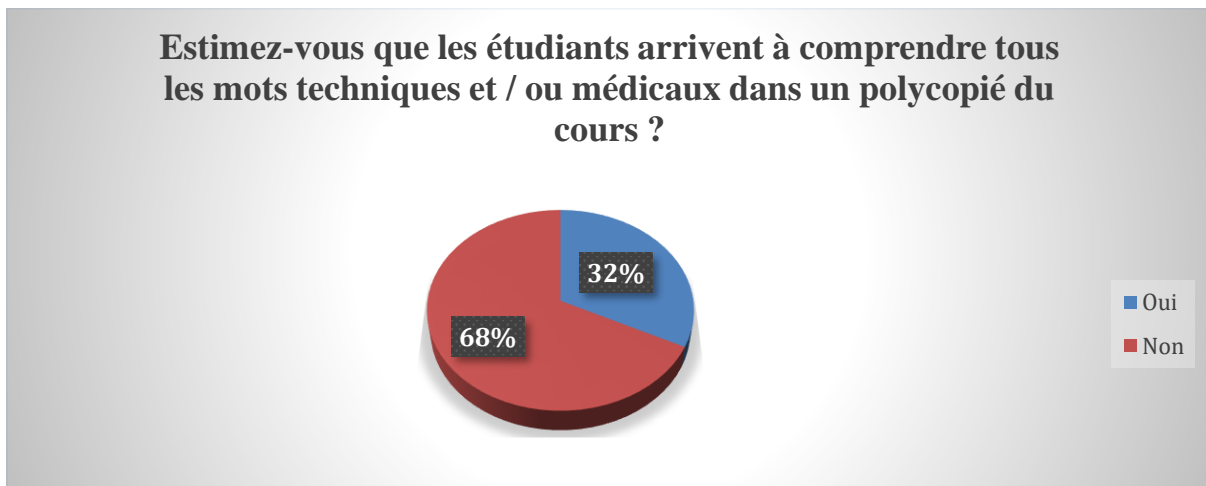


Figure 78 : Degré d'assimilation des termes médicot techniques et scientifiques par les étudiants

D'après les réponses, nous constatons que 68% des enseignants sont conscients que leurs étudiants n'arrivent pas parfaitement à saisir le sens des termes contenus dans un polycopié du cours, tandis que, 33 enseignants pensent que leurs étudiants sont capables de comprendre la terminologie scientifique, médicale et technique.

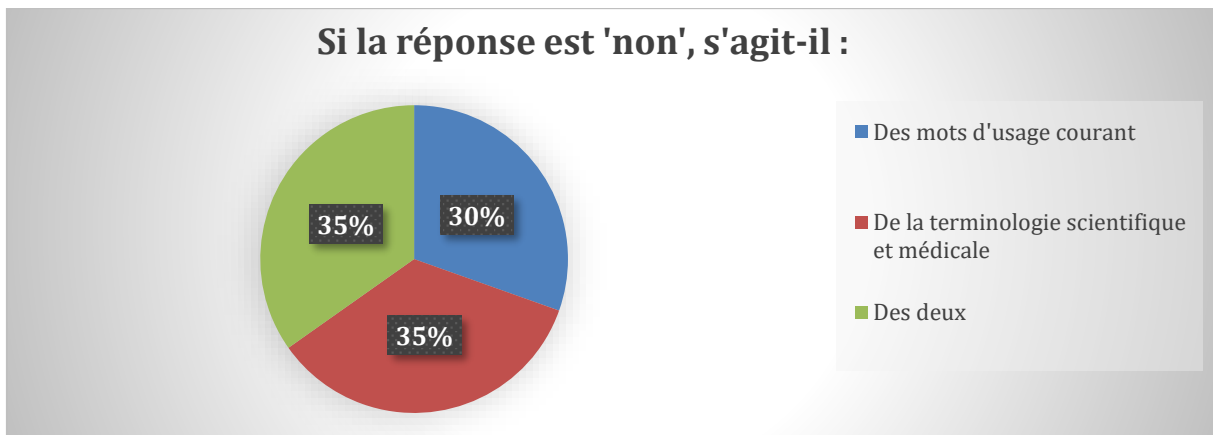


Figure 79 : Degré d'assimilation des mots selon leur nature

Parmi les 69 enseignants ayant affirmé que leurs étudiant parviennent difficilement à comprendre la terminologie du polycopié du cours, 21 enseignants pensent qu'il s'agit surtout des mots d'usage courant, alors que 24 ne sont pas du même avis et trouvent que la difficulté réside dans la terminologie scientifique et

médicale. 24 autres enseignants s'accordent à dire que les étudiants ont plutôt des difficultés plus étendues qui concernent aussi bien la terminologie médicale que les mots simples d'usage courant.

4.9.3 Degré de compréhension des photocopiés des cours de spécialité

En répondant à la question "*Comment estimez-vous le degré de compréhension des documents relatifs aux cours disciplinaires ?*" nous avons recueilli les réponses suivantes :

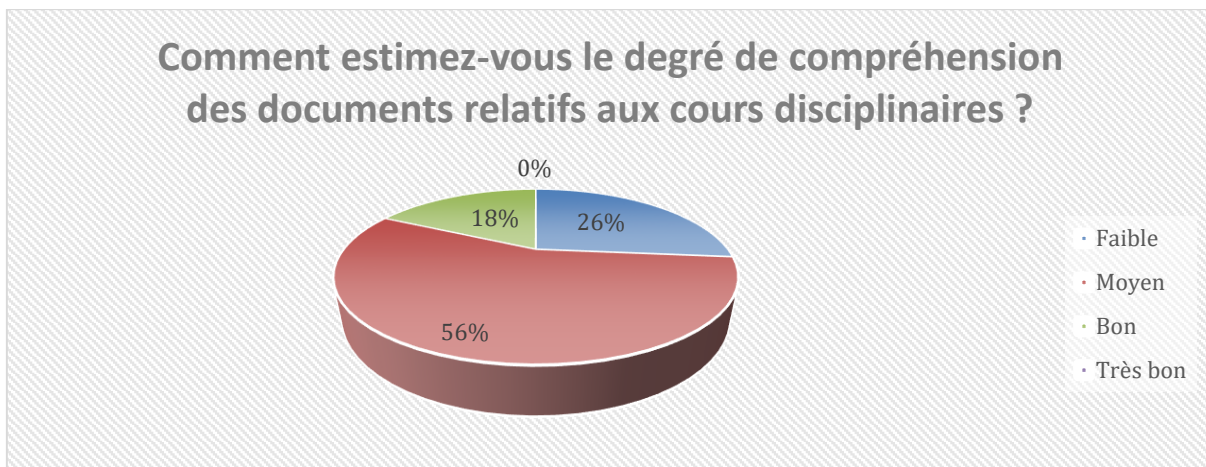


Figure 80 : Degré de compréhension des photocopiés des cours de spécialité par les étudiants

D'après les résultats de ce graphe, nous constatons que 57 enseignants, soit 56% des enquêtés, trouvent le degré de compréhension des documents disciplinaires comme étant "moyen". Ce degré est jugé comme étant "faible", selon un enseignant sur quatre. Cependant, 18% des enseignants enquêtés sont satisfaits du degré d'assimilation des photocopiés du cours et le qualifient de "bon".

4.10 Pratique plurilingue et alternance des codes en classe

Pour questionner les pratiques plurilingues dans les cours magistraux, nous avons posé la question "*Utilisez-vous l'arabe dialectal lors des explications apportées aux*

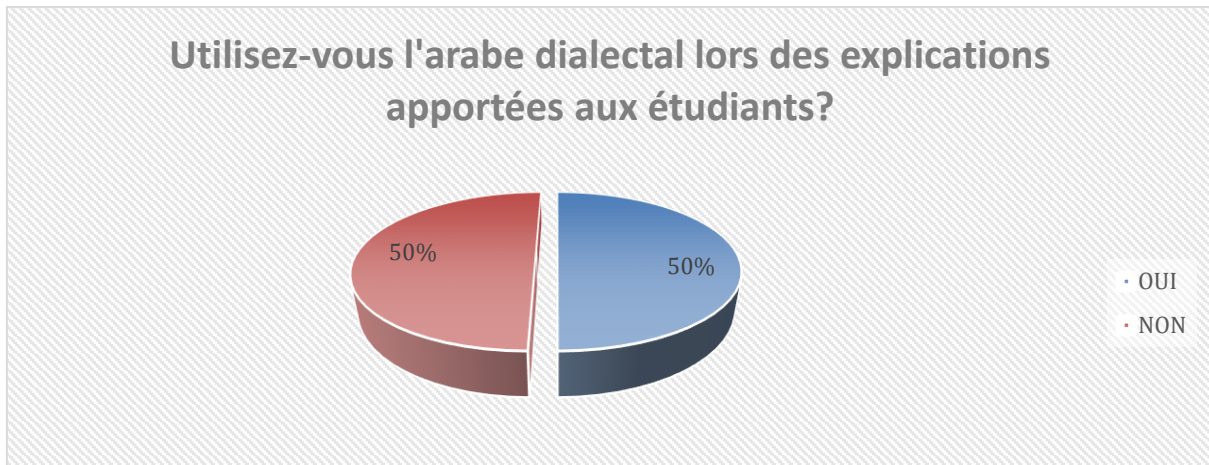


Figure 81 : Pratiques plurilingues en classe

Nous remarquons que la moitié des enseignants recourent à l'usage de l'arabe dialectal pour étoffer les explications dans leurs cours magistraux.

4.11 Utilité de l'élément de module Langue et Communication dans la remédiation linguistique des lacunes en langue

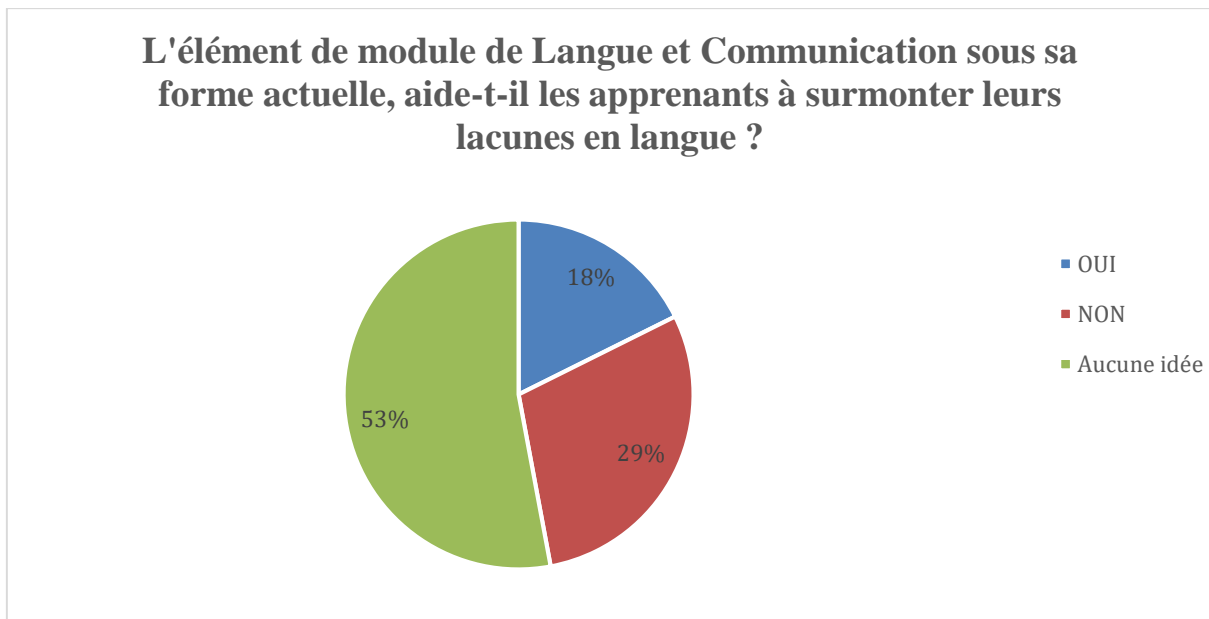


Figure 82 : perceptions des enseignants vis à vis de l'utilité des cours de Langues et Communication

D'après les réponses obtenues, nous constatons que plus de la moitié des enseignants des modules scientifiques et techniques s'abstiennent de répondre clairement à la question de l'utilité de l'élément du module "Langue et

Communication’’ et préfèrent la réponse "je ne sais pas". Cela s'explique, probablement, par le fait qu'ils considèrent qu'émettre un jugement vis à vis de cet élément de module serait, par la même occasion, perçu comme une sorte d'évaluation du travail de l'enseignant qui s'en charge. Trente enseignants, par contre, se sont prononcés clairement sur le sujet, en affirmant que l'élément de module de Langue et Communication, sous sa forme actuelle, ne permet pas de pallier les différents problèmes de langue constatés, tandis que 18 d'autres ne sont pas du même avis et pensent absolument le contraire.

4.12 Utilité de la mise en place d'un cours de remédiation linguistique dans une perspective de FSP

Cette hésitation à répondre clairement à la question de l'utilité des cours de l'élément de module Langue et Communication, dans le remédiation linguistique des lacunes en langue, s'est dissipée dans les réponses apportées à la question qui porte sur l'utilité de la mise en place d'un cours de français de spécialité, comme le montre si bien le graphe suivant :

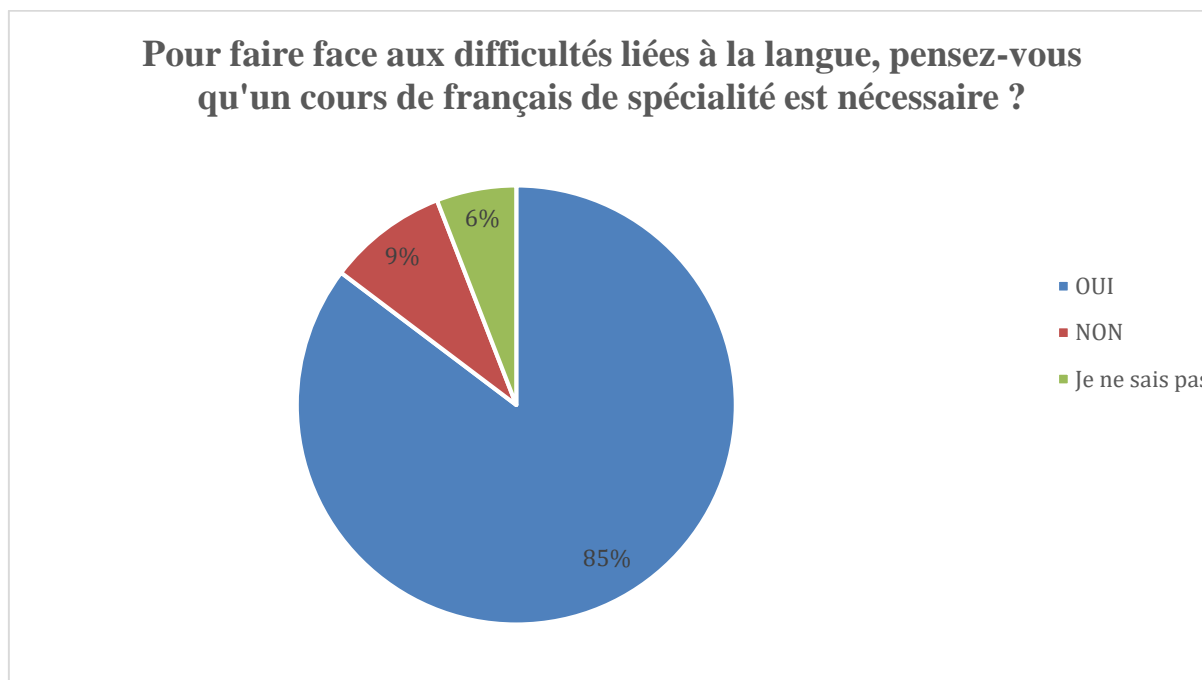


Figure 83 : perceptions des enseignants par rapport à l'utilité de la mise en place d'un cours de langue

Nous remarquons que la majorité absolue, soit 85% des réponses, était en faveur de la mise en place d'un cours de remédiation linguistique, ce qui confirme notre hypothèse concernant l'hésitation première à répondre à la question précédente. Néanmoins, parmi les 102 enquêtés, quinze enseignants campent toujours sur leurs positions : neuf parmi eux pensent qu'une telle entreprise ne serait pas fructueuse, tandis que six autres affirment toujours cette réticence à se prononcer sur la question.

5 Analyse des résultats du questionnaire adressé aux étudiants

Comme nous l'avons évoqué dans la présentation de notre questionnaire, l'analyse des résultats obtenus s'accompagne, comme l'exigent les règles de l'art, d'une phase d'interprétation des données recueillies. Cette dernière, repose sur trois aspects : la langue française entre utilité, utilisation et motivation des étudiants, intérêt porté aux cours du module L.C et sa corrélation avec les matières de spécialité et les difficultés et besoins langagiers des étudiants en langue usuelle/ langue de spécialité. Les données relatives à ces trois aspects constituent des éléments de réponses aux questions suscitées par notre problématique de recherche à laquelle notre questionnaire devrait apporter les éclairages nécessaires.

5.1 La langue française entre utilisation, utilité et motivation des étudiants

5.1.1 Des étudiants en difficulté d'apprentissage

Les étudiants inscrits en option radiologie sont sélectionnés parmi les meilleurs élèves du cycle secondaire et ils ont, certainement, des notes leur permettant d'accéder aux grandes écoles. En effet, 92% de ces étudiants sont titulaires d'un baccalauréat scientifique avec une mention Bien et Très bien. Ces étudiants proviennent d'univers sociolinguistiques divers formant, ainsi, des classes très hétérogènes (81% marocain et 19% étrangers), dont la langue maternelle varie entre l'arabe dialectale 63%, le berbère 13%, le français 11%, l'anglais 2%, l'espagnol 1% et les autres variétés linguistiques de l'Afrique. Malgré le bon niveau de ces étudiants, certains éprouvent, toujours des difficultés d'adaptation au nouvel environnement d'apprentissage. Un étudiant sur trois qualifie les études à l'ISPITS de difficiles. Les

difficultés éprouvées constituent l'une des causes majeures de l'échec scolaire estimé à 7% dans la formation en radiologie paramédicale.

En questionnant les 6 étudiants sur les causes de leur échec, les réponses ont placé les difficultés liées à la langue en tant que cause première. La surcharge de l'emploi du temps vient en deuxième place dans 6 réponses sur 7. La troisième position revient au contenu dispensé, selon trois étudiants. Deux étudiants renvoient leur échec au rythme des cours, jugé très élevé. En effet, selon la littérature pédagogique, un apprenant en échec est, sans doute, une personne en difficulté d'apprentissage. Toutefois, un apprenant en difficulté n'est pas obligatoirement voué à l'échec.

Les difficultés rencontrées s'expliquent, en grande partie, par le changement de la langue d'enseignement, qui passe du statut de langue enseignée au secondaire qualifiant à celui de langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques au supérieur (pour les étudiants marocains), ce qui est à l'origine des faibles performances constatées dans les matières scientifiques et techniques. Autrement dit, les étudiants inscrits en première année, option radiologie vivent ce que Laila MESSOUDI appelle fracture *linguistique*. Cette situation entrave la construction des savoirs, étant donné que ces étudiants seront confrontés, durant leur cursus universitaire, à une multitude de matières scientifiques et techniques, enseignées en français, alors qu'ils ont, tout au long de leur vie scolaire antérieure, reçu un enseignement scientifique en langue arabe. Cela dit, une bonne maîtrise du médium linguistique constitue donc une condition sine qua non pour réussir les études supérieures en radiologie paramédicale.

Les étudiants ont obtenu leur baccalauréat avec des notes en français au-dessus de la moyenne dans 93% des cas, ainsi, les réponses concernant l'estimation de leur niveau en français sont, dans la majorité des cas, négatives. 44% des enquêtés pensent que leur niveau en langue française est **faible**, tandis que 12 % s'estiment **excellents**. 36% des étudiants ne sont pas du même avis et considèrent leur niveau comme étant **moyen**, les 8 % restants trouvent leur niveau **bon** en français. Nous

avons pris ces résultats avec beaucoup de précautions, car, beaucoup d'étudiants n'oseraient pas dévoiler leurs insuffisances en langue par excès d'orgueil, étant donné que les mentions obtenues au baccalauréat les classent parmi "l'élite". Toutefois, nous avons essayé, tout au long du questionnaire, de les inciter à prendre la parole, afin de dévoiler la partie cachée de l'iceberg.

5.1.2 L'utilisation de la langue française au quotidien

Le traitement statistique des données recueillies a permis de constater que l'utilisation de la langue française dans la vie de tous les jours reste au-dessous de la moyenne. Les étudiants considèrent l'école comme étant le premier contexte d'utilisation de cette langue dans 48% des réponses. La discussion entre amis et sur internet se situe en deuxième place, selon 40 étudiants enquêtés. 18 étudiants utilisent le français pour communiquer à la maison. D'après nos observations de classe, l'arabe dialectal reste tout de même moins sollicité par les étudiants. En effet, au Maroc, exception faite pour les amazighophones, l'arabe dialectal constitue la langue maternelle de beaucoup de Marocains (dans notre travail de recherche, elle est de 68%). Elle est considérée, à ce titre, comme une langue véhiculaire, qui sert de moyen de communication dans divers domaines sociaux. Ainsi, son usage se fait en interaction avec un bouquet de langues, jouissant chacune d'une fonction et d'un statut particulier.

Nos résultats quant à l'utilisation de la langue française par les étudiants montrent que cette dernière rivalise avec l'arabe dialectal, aussi bien dans l'espace scolaire que dans les réseaux sociaux. Ce contact des deux langues, en dehors des dimensions culturelle et conflictuelle qu'il comporte, se manifeste dans l'espace classe, par ce qu'on appelle *l'alternance codique* ou *CODE SWITCHING*. D'après nos observations du terrain, nous pouvons dire que le recours à l'usage de l'arabe dialectal et/ou de *l'alternance codique* dans des cours de spécialité radiologique, censés être dispensés en langue française, témoigne d'une certaine incompétence en langue.

5.1.3 Le degré de conscience des étudiants de l'utilité du français dans la vie professionnelle et leur motivation vis-à-vis de cette langue

Avant de se focaliser sur les insuffisances constatées, nous avons posé la question de l'utilité et de la valeur de la langue française dans l'activité professionnelle à laquelle aspirent ses étudiants. Le but de cette question étant de connaître le degré de conscience des étudiants de l'utilité du français dans le travail escompté et leur motivation pour cette langue, surtout avec l'éventail de possibilités que leur offre le système LMD.

Les 71 étudiants ayant répondu OUI à la question "*Pensez-vous que la langue française vous sera utile dans votre carrière future ?*" pensent que la maîtrise de la langue leur permettra de communiquer avec les collègues de travail et de poursuivre leurs études universitaires dans la majorité des cas. En effet, la plupart des enquêtés 73% sont conscients de l'importance et de l'utilité de la langue française. Toutefois, ils ignorent les situations professionnelles auxquelles ils seront confrontés et qui sollicitent une certaine maîtrise de la langue. Il convient de noter qu'une minorité constituée de 17 étudiants n'est pas du même avis et préfère l'anglais. Ce choix s'explique par le fait que cette langue est très sollicitée dans le domaine des sciences paramédicales et qu'ils ambitionnent de continuer leurs vies professionnelles dans un pays anglophone, notamment le Canada.

Apprendre une langue étrangère est un travail qui requiert beaucoup de motivation et de courage, surtout dans des classes aussi hétérogènes que celles qui constituent l'univers de notre recherche. En effet, la motivation des apprenants est l'un des facteurs qui influencent les apprentissages d'une manière générale et particulièrement celui d'une langue étrangère. Cela dit, étant donné que la majorité des étudiants sont conscients de l'importance et de l'utilité de la langue française, nous avons consacré une question pour savoir le rapport qu'ils entretiennent avec celle-ci, en leur demandant de préciser quels documents ils lisent en dehors des photocopiés des cours.

Les réponses obtenues montrent que 63 étudiants ne lisent pas de documents en français en dehors des photocopiés de cours. 14 étudiants affirment avoir un coup de cœur pour les romans, tandis que 11 étudiants lisent des journaux et magazines. Les livres et les articles scientifiques sont les documents les moins lus. Cependant, le résultat relatif au degré de compréhension des documents en français révèle un chiffre de **(1,357) inférieur** à la moyenne **(1,5)**, ce qui explique que beaucoup d'étudiants rencontrent des problèmes liés à la compréhension de l'écrit.

La motivation pour une langue se traduit par l'engagement dans son apprentissage, ainsi les résultats montrent qu'en dehors du contexte de formation, la lecture des documents en français reste faible, ce qui traduit une certaine réticence de la part des étudiants. Les problèmes en langues seraient-ils à l'origine de cette absence de motivation ou c'est bien l'inverse ? Autrement dit, la démotivation est-elle la cause ou le résultat des faibles performances en langue ? Pour répondre à cette question, nous avons jugé utile de connaître l'intérêt des étudiants pour les différents cours de l'élément de module Langue et communication (désormais LC), en questionnant sa corrélation avec les modules majeurs ou de spécialité. Cet élément de module est généralement mis en place pour développer, chez les apprenants, des compétences transversales (*soft skills*) tout en leur facilitant l'accès aux cours de spécialité.

5.1.4 Intérêt porté aux cours du module L.C et sa corrélation avec les matières de spécialité

L'objectif de cette partie du questionnaire est de connaître l'importance qu'accordent les étudiants inscrits en option radiologie aux cours dispensés dans le cadre de l'élément de module LC et de voir dans quelle mesure les moyens mis en œuvre concordent avec les besoins et les attentes de ces étudiants. Les enquêtés ayant répondu à la question : *Comment trouvez-vous les cours du module Langue et Communication ?* ont apprécié positivement ces cours dans 66% des réponses. Cependant, une partie importante des enquêtés, qui dépasse le tiers, ont affiché une opinion négative vis à vis de ces cours.

Un examen des causes sous-jacentes à ces réponses contradictoires a permis de noter que le contenu dispensé ne concorde pas avec les attentes des étudiants en matière de spécialité. En effet, un étudiant sur trois n'arrive pas à se prononcer sur l'utilité des cours de l'élément de module LC et préfère la réponse **je ne sais pas**. 10 étudiants ne trouvent aucune utilité dans ces cours et seulement 12% des étudiants ont confirmé qu'ils facilitent l'accès aux cours de spécialité. Les étudiants ayant montré une attitude positive vis-à-vis de ces cours expliquent leur choix par des exigences professionnelles d'ordre communicationnel. Toutefois, aucun lien avec les autres modules de spécialité n'a été détecté dans leurs réponses.

Ce constat est très manifeste dans les réponses des étudiants à la question : "*Selon vous, existe-t-il une relation entre ces cours et les cours de spécialité ?*"

En effet, 70 étudiants ont nié l'existence de cette relation, soit 71% de notre échantillon. Les justifications de ces étudiants portent essentiellement sur l'absence du vocabulaire de radiologie et de la composante Langue dans ces cours. Ainsi, Le contenu dispensé dans le cadre du LC, selon 70 étudiants, portent seulement sur les relations dans la cadre soignant-soigné, les types de relations, les qualités que doit avoir un professionnel de santé, la distance professionnelle, le *burn out* ou épuisement professionnelle, etc. Cependant, force est de constater que ces cours n'accordent pas d'importance à la compétence langagière et ne facilitent pas l'accès aux différents cours de spécialité, selon la majorité des réponses. A partir de notre observation de classe, les mêmes cours de LC (même contenu) sont dispensés au deux options de la filière Technique de Santé, à savoir radiologie et laboratoire. Pour cela, nous estimons que le contenu dispensé ne prend pas en compte la spécificité de chaque branche.

Ce constat, ayant interrogé notre curiosité, nous laisse croire que les établissements de formation ont tracé des objectifs qui s'avèrent en discordance avec les attentes des étudiants, sinon, ils considèrent que le niveau des étudiants est suffisamment bon pour acquérir les compétences professionnelles escomptées. Cela dit, pour mettre plus de lumière sur la question, nous avons questionné la

compréhension des étudiants de la première année des matières scientifiques et techniques, ainsi que les difficultés rencontrées.

5.1.5 Compréhension des cours de spécialité par les étudiants

Parmi les 43 étudiants (44% de notre échantillon) ayant répondu affirmativement à la question : " *Rencontrez-vous des problèmes avec les cours de spécialité ?* " 26 ont classé les problèmes liés à l'expression et la compréhension orale en tête de liste, avec une prédominance des difficultés de compréhension orale, rapportée par 15 étudiants, contre 11 pour l'expression orale. Quant à la compréhension de l'écrit, elle est située en troisième position dans 8 réponses, suivie des difficultés de rédaction (6 réponses). D'autres problèmes ont été mentionnés par une minorité d'étudiants, ne dépassant pas les 5%, il s'agit des difficultés mnésiques et de concentration, à cause de la cadence des cours et l'emploi de temps, jugé trop chargé.

Dans le but de vérifier la pertinence de ces résultats, une autre question a été adressée à l'ensemble des étudiants enquêtés et portant sur les tâches les mieux maîtrisées. Cela dit, la compréhension des photocopiés de cours de spécialité constitue la tâche la plus maîtrisée. La rédaction d'un résumé ou compte-rendu d'une thématique abordée dans le cours vient en deuxième position. Quant à la compréhension et la production de l'oral, ils constituent les tâches les moins maîtrisées par les étudiants. Ces résultats confirment donc notre constat : les étudiants rencontrent des difficultés de compréhension et de production de l'oral plus que de l'écrit. Le recours à une documentation scientifique (livre de médecine, dictionnaire spécialisé, revue spécialisée) reste faible et ne dépassant pas le seuil de 10%.

Les étudiants affirment avoir des difficultés à s'adapter avec le nouvel environnement d'apprentissage, Ainsi, comme nous l'avons constaté précédemment, le rythme des cours, auquel ces étudiants ne sont pas habitués, s'ajoute aux autres problèmes, cités un peu plus haut et rend difficile la compréhension des cours de

spécialité. Cela dit, ces étudiants se doivent de maîtriser quelques techniques de base, comme la prise de notes, étant donné que les professeurs ne sont pas censés dicter les cours. Les réponses sur la pratique de cette technique, indispensable à la compréhension des cours, ont permis de constater qu'environ la moitié des étudiants ne la maîtrise pas. Cela est dû, nous semble-t-il, à l'absence d'un apprentissage méthodique ou d'un entraînement régulier à ladite technique. Certains étudiants expliquent cela par le fait qu'ils ne disposent pas d'assez de temps pour le faire, les d'autres trouvent que c'est inutile de prendre des notes, étant donné qu'un photocopié du cours leur sera remis par le professeurs. Toutefois, la compréhension des photocopiés des cours, ainsi que les différents documents utilisés, reste statistiquement au-dessous de la moyenne **2,418** (la moyenne =2,5). Cela dit, la compréhension reste, à ce titre, un besoin qui urge chez les étudiants inscrits en option radiologie. Cela nous conduit à chercher les origines des faibles performances constatées et de voir si la maîtrise de langue usuelle et de spécialité en fait partie.

5.1.6 Les difficultés et les besoins langagiers des étudiants en langue usuelle/ langue spécialisée

5.1.6.1 Les problèmes de langue rencontrés

Les représentations des étudiants concernant leurs problèmes de langue ont permis d'affirmer qu'une proportion importante est consciente de ses difficultés. En effet, parmi les 44 étudiants ayant confirmé avoir des difficultés en français, la grammaire a récolté la part du lion et constitue la difficulté principale de 15 étudiants enquêtés. 12 étudiants rapportent des difficultés de prononciation. Les problèmes liés à la syntaxe ont été diagnostiqués chez 10 étudiants. La conjugaison vient en dernier lieu, selon les réponses de 5 enquêtés. Deux nouveaux problèmes ont été révélés par les étudiants étrangers et qui sont principalement liés à l'usage de l'arabe dialectal en classe et à des difficultés d'expression des idées.

Tous ces problèmes, évoqués un peu plus haut, ne sont pas résolus par les cours dispensés dans le cadre du module Langue et Communication, selon la quasi-totalité des étudiants enquêtés. Nous pouvons dire que cet élément de module n'est

pas en corrélation avec les attentes et exigences des apprenants en matière de langue. Ainsi, les insuffisances observées en français peuvent être à l'origine des problèmes de compréhension susmentionnés.

5.1.6.2 Compréhension du lexique spécialisé

Les résultats, relatifs à la compréhension des mots rencontrés dans le polycopié du cours de spécialité, montrent que cela constitue un problème récurrent chez 71% des enquêtés. En effet, la difficulté d'accès au sens des termes médicaux semble être le fait le plus marquant et s'observe dans 51% des réponses. 37 étudiants ont déclaré avoir des difficultés à comprendre aussi bien les termes médicaux que les mots d'usage courant. Seulement 11 étudiants semblent comprendre très bien les termes scientifiques et médicotechniques, mais ont du mal à comprendre certains mots d'usage courant. Le lexique spécialisé, selon les réponses obtenues, handicape la compréhension des matières de spécialité. Ainsi, nous pouvons dire que les cours de l'élément de module Langue et Communication n'assurent pas leur rôle de facilitateur d'accès au contenu spécialisé et ne concordent pas avec les exigences linguistiques et de spécialité des étudiants de l'option radiologie. Ces derniers sont laissés à eux-mêmes et se trouvent obligé d'utiliser des moyens de fortune, pour saisir le sens des termes, avec tous les risques que cela peut induire, notamment, en termes de compréhension erronée.

En effet, les données recueillies ont révélé que 51% des étudiants recourent à la traduction en premier lieu. Ils essaient de traduire les termes en une autre langue plus au moins maîtrisée. Dans 31% des réponses, les étudiants essaient de comprendre le sens des mots à partir du sens général de la phrase. Or, pour ce faire, l'étudiant doit avoir une connaissance assez bonne du français. Le recours aux dictionnaires de spécialité ou de langue, comme nous l'avons constaté auparavant, reste faible ne dépassant guère les 8%. Toutefois, les étudiants, ayant ajouté leurs réponses dans la rubrique AUTRES du questionnaire, soit 5% des résultats, utilisent le moteur de recherche GOOGLE et YOUTUBE, pour saisir le sens des termes de certains cours de spécialité. Cela va sans dire que ces moyens ne sont pas toujours

efficaces et qu'un cours doit être mis en place pour remédier aux problèmes préalablement mis en exergue.

Connaître l'intérêt des étudiants pour un cours de remédiation en français de spécialité est une étape décisive dans notre étude, car la motivation et les attentes des étudiants doivent constituer le point de départ de tout travail pédagogique ou didactique. Pour cela, nous avons jugé utile de poser la question suivante : *Pensez-vous qu'un cours de langue de spécialité vous aidera-t-il à mieux surmonter les problèmes préalablement mentionnés ?* Les réponses à cette question ont été majoritairement positives, soit dans 69% de la population enquêtée. La réticence observée chez les autres étudiants s'explique, à notre sens, par la crainte d'une surcharge supplémentaire, étant donné que la cadence des cours et l'emploi du temps sont jugés très contraignants pour les étudiants.

5.2 Analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants des modules scientifiques et techniques

5.2.1 Pénurie des enseignants permanents

Les enseignants assurant les cours des modules de spécialité radiologique sont à prédominance de sexe féminin (les deux tiers) âgés de moins de 45 ans. Ces enseignants, appartenant à des profils divers, ont accumulé une expérience dans l'enseignement qui varie, dans la plupart des cas, entre 0 et 15 ans. Nous remarquons que la formation des futurs techniciens de radiologie est assurée principalement par des enseignants vacataires (presque les deux tiers). Ceux-ci sont majoritairement titulaires d'un Diplôme d'Etat de premier cycle des Etudes Paramédicales et exercent dans le réseau hospitalier du ministère de la santé (budget général et budget autonome). La catégorie des médecins et des enseignants-chercheurs relevant des différents Centres Hospitaliers Universitaires du royaume constitue 22% des enseignants vacataires, avec une faible représentation des enseignants-chercheurs ne dépassant pas les 6%. Quant aux enseignants permanents, ils représentent 35% des enquêtés, dont la part du lion (23%) revient aux enseignants titulaire d'un "Master en Pédagogie des Sciences Infirmières et Techniques de Santé. Les deux catégories

restantes, à savoir les enseignants-chercheurs et les enseignants titulaires d'un Diplôme d'Etat de premier cycle des Etudes Paramédicales, représentent 12% des enseignants permanents répartie équitablement entre ces deux catégories.

Ces différents profils enseignent les matières scientifiques et techniques qui constituent les modules dits de spécialité radiologique. De ce chef, il nous est paru judicieux de questionner leurs pratiques enseignantes et leurs représentations par rapport à l'utilité de la langue française dans le cursus de formation, ainsi que le niveau de leurs étudiants de l'option radiologie et leurs difficultés en langue. Nous avons cherché, également, à savoir la manière dont ces enseignants dispensent leurs cours et comment ils perçoivent l'élément de module LC et son utilité par rapport aux différentes difficultés constatées.

5.2.2 Importance de la langue française dans le système de formation

À travers notre deuxième enquête, nous avons pu approcher les avis des enseignants des matières scientifiques et techniques (matières disciplinaires) à propos de l'importance du français dans le système de formation des techniciens de radiologie. En effet, tous ces enseignants s'accordent à penser que le français occupe une place de choix dans la formation aux Professions Infirmières et Technique de santé. La majorité absolue (88% des enquêtés) dispense ses cours uniquement en français, tandis que 12% utilise également l'arabe dans les cours magistraux. Néanmoins, quand nous avons posé la question "Utilisez-vous l'arabe dialectal lors des explications apportées aux étudiants ?" la moitié des réponses était affirmative. Ce constat, d'une part, corrobore l'importance de la langue française dans la transmission / acquisition des connaissances disciplinaires, d'autre part, il met l'accent sur le recours obligatoire de certains enseignants à l'arabe pour transmettre ces connaissances, surtout que beaucoup d'étudiants ont affiché, lors de nos observations de classe et du questionnaire qui leur a été adressé, des difficultés en langue non résolues dans les cycles antérieurs de l'enseignement. Pour élucider ce constat, nous nous sommes adressé aux enseignants des matières disciplinaires pour

cerner leurs représentations vis à vis du niveau de leurs étudiants en langue et sur le type de difficultés rencontrées.

5.2.3 Perceptions générales des enseignants à propos du niveau des étudiants en langue française et des problèmes de langue constatés.

Les réponses des enseignants des matières disciplinaires viennent confirmer notre constat de départ lors de nos observations de classe. En effet, ces enseignants s'inscrivent dans cette tendance globale qui règne à l'échelon national il y a quelque temps, incriminant les insuffisances linguistiques des apprenants néo inscrits aux établissements de l'enseignement supérieur, comme étant l'une des causes principales de l'échec scolaire. Ce constat se manifeste clairement après le dépouillement des résultats de notre deuxième questionnaire, où 41% des enquêtés se plaignent de la faiblesse du niveau de leurs étudiants en langue, ainsi que 50% juge ce niveau de "moyen". Cela pourrait avoir des retombées sur la compréhension et l'assimilation des cours magistraux et par la suite sur la construction des compétences chez les étudiants en radiologie, surtout que 94% des enseignants ont diagnostiqué des problèmes de langue chez les étudiants. Ces enseignants s'accordent à dire que les problèmes de langue sont très étendus, les plus récurrents sont liés à la compréhension du vocabulaire spécialisé, la grammaire, la phonétique et la syntaxe. Ces insuffisances impactent négativement sur le degré d'assimilation des cours disciplinaires et la participation active des étudiants en classe.

5.2.4 Perceptions des enseignants à propos du degré d'assimilation des cours de spécialité par les étudiants et leur prise de parole en classe

Les données recueillies montrent que trois enseignants sur quatre sont conscients que leurs étudiants n'assimilent pas parfaitement les cours magistraux. Ils remontent cela à des insuffisances en langue d'enseignement, dont l'oral constitue la principale difficulté, que cela soit au niveau de la compréhension ou bien de la production. Les problèmes de production et de compréhension de l'écrit sont également présents et viennent respectivement en troisième et quatrième lieu. La maîtrise de langue d'enseignement demeure, donc selon la majorité des enseignants

enquêtés, la difficulté première à laquelle les étudiants doivent faire face. Il reste à savoir, alors, si les problèmes rencontrés concernent la langue usuelle ou de spécialité. Les données recueillies montrent que les étudiants ont des difficultés qui portent aussi bien sur la langue usuelle que sur la langue de spécialité médicale, selon 56% des enseignants enquêtés. Une proportion de 29% estime que les étudiants ont des lacunes plutôt en langue usuelle, tandis que 12% des enseignants pensent que les difficultés concernent uniquement la langue de spécialité.

5.2.4.1 Degré de compréhension des photocopiés de cours de spécialité

Eu égard à ce qui précède et d'après les résultats obtenus, les difficultés liées à la langue d'enseignement que ce soit en rapport avec la langue usuelle ou de spécialité médicale influencent négativement la compréhension des cours disciplinaires. D'ailleurs, un enseignant sur quatre juge le degré de compréhension des photocopiés du cours par les étudiants "faible", alors que 56% des enquêtés le trouvent "moyen". Toutefois, 18% des enquêtés campent sur leurs positions et ils sont satisfaits du degré de compréhension des photocopiés du cours, qu'ils qualifient de "bon".

5.2.4.2 Degré d'assimilation des termes médicotéchniques et scientifiques

Nous remarquons que 68% des enseignants enquêtés sont conscients que leurs étudiants n'arrivent pas parfaitement à saisir le sens des termes scientifiques et médicotéchniques contenus dans un photocopié du cours, contre 32% qui pensent le contraire. Parmi les enseignants ayant affirmé que leurs étudiants parviennent difficilement à comprendre la terminologie du photocopié du cours, 21 enseignants pensent qu'il s'agit surtout des mots d'usage courant, alors que 24 ne sont pas de cet avis et trouvent que la difficulté réside surtout dans la terminologie scientifique et médicale. Les 24 enseignants restant s'accordent à dire que les étudiants ont plutôt des difficultés plus complexes, qui portent aussi bien sur la terminologie médicale que sur les mots d'usage courant.

5.2.5 La prise de parole en classe

Comme nous l'avons évoqué un peu plus haut, les insuffisances constatées influencent également la prise de parole. Cela a été confirmé par 70% des enseignants, qui juge de rarissime la participation des étudiants en classe, tandis que 30% la qualifie de moyenne. En effet, cette prise de parole, jugée insatisfaisante, s'explique par les problèmes de compréhension et de production de l'oral susmentionnés et principalement liés à la "fracture linguistique", dont beaucoup d'étudiants souffrent. Par crainte de dévoiler leurs difficultés en langue et d'être intimidés par leurs collègues, beaucoup d'étudiants préfèrent sombrer dans un silence sécurisant. Cela constitue une source d'embarras et de désolation pour les enseignants qui déploient un double effort pour transmettre le message aux étudiants.

5.2.6 Perceptions des enseignants à propos de la maîtrise de la technique de prise de notes dans des cours magistraux

Selon les réponses des enseignants, il est d'autant plus clair que beaucoup d'étudiants ne sont pas bien préparés au nouvel environnement d'enseignement, certains trouvent beaucoup de difficultés à s'y adapter. Cette absence de préparation se voit clairement dans le comportement de ces étudiants, qui, en dehors de leur faible prise de parole en classe, ne maîtrisent pas l'une des techniques indispensables à la compréhension des cours magistraux, à savoir la prise de notes. D'ailleurs, la quasi-totalité des enseignants enquêtés infirment l'usage de cet outil par les étudiants, vu qu'ils n'ont pas été formés en la matière, ou sous prétexte qu'un polycopié leur sera remis en fin de cours. Cette "fracture linguistique", nous a poussé à creuser davantage pour savoir si elle a occasionné des échecs scolaires, surtout que ces étudiants ont reçu tout au long de leur cursus scolaire antérieur un enseignement scientifique arabisé.

5.2.7 Perceptions des enseignants à propos de l'échec scolaire en première année

Quoique la formation se déroule dans un établissement à accès régulé, certains étudiants connaissent l'échec scolaire en première année. À l'instar de leurs

homologues dans les universités marocaines. En effet, ce constat de fait est déploré par deux enquêtés sur trois. Ces enseignants comptent au moins un étudiant, ayant redoublé la première année pour multiples raisons. Les difficultés liées à la langue d'enseignement ont été classées par 60 enseignants comme étant la principale cause de l'échec constaté, tandis que beaucoup d'enseignants (trente enseignants) ont expliqué cela par des difficultés à s'adapter avec les cours magistraux, ou encore par la cadences et le contenu des cours. La démotivation, le désengagement et l'emploi du temps, jugé trop chargé, constituent d'autres causes de l'échec scolaire en première année, selon une minorité d'enseignants.

5.2.8 Perceptions des enseignants vis à vis de l'utilité de l'élément de module Langue et Communication et de l'intérêt de la mise en place d'un cours de remédiation linguistique.

La raison d'être de l'élément de module Langue et Communication est de doter l'apprenant d'une compétence communicationnelle et de lui faciliter l'accès aux contenus de spécialité radiologique. Pour cette raison nous nous sommes adressés aux enseignants des matières disciplinaires pour interroger la corrélation de cet élément de module avec leurs matières et sa pertinence vis à vis des problèmes de langue constatés. Or, nous avons constatons que plus que la moitié de ces enseignants éludent clairement la question et préfèrent de répondre "je ne sais pas". Cela s'explique, probablement, par le fait qu'ils considèrent qu'émettre un jugement vis à vis de l'utilité de cet élément de module serait perçu comme une sorte d'évaluation du travail de l'enseignant qui s'en charge. Nous avons, par contre, reçu quarante-huit réponses se prononçant clairement sur le sujet, parmi lesquels, une trentaine qui confirme que l'élément de module Langue et Communication, sous sa forme actuelle, ne permet de pallier les différents problèmes de langue constatés, tandis que 18 d'autres ne sont pas du même avis et pensent absolument le contraire.

Cette tendance des enseignants à éluder la question de l'utilité de ce module s'est totalement dissipée dans leurs réponses à la question de la mise en place d'un cours de remédiation linguistique et de français de spécialité. En effet, la majorité absolue,

soit 85% des réponses, a été positive vis-à-vis de la mise en place d'un cours de remédiation linguistique, ce qui confirme notre hypothèse concernant l'hésitation première des enseignants à répondre à la question de l'utilité des cours de LC. Néanmoins, quinze enseignants campent toujours sur leurs positions : neuf parmi eux pensent qu'une telle entreprise ne serait pas efficace, alors que six enseignants affichent toujours cette réticence à se prononcer sur la question.

Chapitre III : L'enquête par entretien

L'enquête par entretien constitue le troisième niveau d'investigation dans notre travail de recherche. Cette phase s'inscrit dans une démarche qualitative, qui complète les résultats de l'observation et de l'enquête par questionnaire, dans l'optique d'une triangulation de données. En effet,

« Le recours à l'entretien sert dans ce cas à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire. Les entretiens complémentaires permettent alors l'interprétation des données déjà produites. »²⁵⁶

Nous avons donc fait appel à un entretien semi directive, ou centré, réalisé à partir des résultats obtenus dans les deux autres méthodes, à savoir l'observation et le questionnaire. Cet outil, très sollicité dans les sciences humaines et sociales, permet d'obtenir des informations à partir d'un dialogue et d'étoffer des idées préalablement établies par l'enquêteur.

« L'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) »²⁵⁷

L'enquête semi-directive comporte donc un ensemble de questions ouvertes permettant aux enquêtés de prendre la parole et de traiter ouvertement les sujets en question. Il permet à l'enquêteur de recevoir un feedback en temps réel et d'opérer les éventuels réajustements pour obtenir un maximum d'information.

²⁵⁶ BENNIS, S. (2013). Protocole d'enquête sur terrain : l'Entretien dans Méthode de recherche et d'élaboration des travaux universitaires. Coordination BOUARICH, H. et SOUGHATI, N., Kénitra, Pub. Laboratoire Didactique, NTIC, Traduction et Culture, pp. 42-57. URL : https://www.academia.edu/28135458/Protocole_denquete_sur_terrain_Entretien, consulté le 05/03/2020.

²⁵⁷ BLANCHET Ph. (2000). *La linguistique de terrain Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.45.

Notre démarche se base sur une posture illustrative dans une perspective explicative et qui «*consiste à utiliser les extraits d'entretiens pour illustrer une affirmation ou démontrer une relation, c'est-à-dire, d'une manière ou d'une autre, envisager l'entretien comme étant au service de la démonstration théorique*»²⁵⁸.

Cette posture s'inscrit dans la démarche scientifique inspirée des travaux d'Émile Durkheim, qui consiste à prélever les informations pertinentes contenues dans le système de représentations de l'enquêté, en vue d'une analyse thématique. Ainsi,

«*La parole des gens est (ainsi) fragmentée en fonction de catégories qui arrangent le chercheur et indépendamment de la manière dont les gens mettent en mots leurs propos* »²⁵⁹

Ces paroles seront investies dans un raisonnement en cours de construction par le chercheur. Ces catégories sont rassemblées sous forme de thèmes, d'où l'appellation analyse thématique qui, selon Demazière & Dubar,

«*se limite au contenu des messages, aux seuls signifiés. Son principe consiste à repérer et isoler des thèmes dans un entretien afin de permettre sa comparaison avec d'autres entretiens* »²⁶⁰

L'analyse thématique est l'une des techniques d'analyse du contenu, d'ailleurs, c'est la plus sollicitée dans les recherches en sciences humaines et sociales.

1 Choix de l'échantillon

Le choix des enseignants interrogés pour notre enquête qualitative a été fait sur la base des matières qu'ils enseignent en prenant considération leurs profils. Nous

²⁵⁸ SEFERDJELI, L. (2005). *La construction d'une posture alternative en préalable à l'enquête sur les représentations : le rapport théorie-pratique comme objet problématique*. Thèse de doctorat : Université. Genève, no. FPSE 350 p. URL : https://archive-ouverte.unige.ch/files/downloads/0/0/0/0/0/3/7/6/unige_376_thesis.pdf, [consulté le 20/04/2020].

²⁵⁹ DEMAZIERE, D & DUBAR, C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, p.18.

²⁶⁰ *ibid.*

avons pu totaliser 8 enregistrements en tenant compte des deux catégories d'enseignants : vacataire et permanent. Nous avons tenté de faire des entretiens avec deux enseignants chercheurs de la faculté de médecine de Fès, qui enseignent certains modules disciplinaires. Toutefois, nos requêtes sont restées sans réponses.

Notre échantillon est constitué de 8 informateurs désigné par des initiales en majuscule, que nous représentons dans le tableau suivant :

Tableau 20 : Liste des informateurs

Informateurs	Permanent	Vacataire
Langues Communication et Informatiques (ELC)	1 (assistante sociale)	0
Anatomie (EAN)	0	1
Anatomie topographique et radiologique (ATR1 ; ATR2; ATR3)	0	3 (médecins résidents)
Ostéologie axiale (EOS1)	1 (Master en Pédagogie Infirmières)	0
Ostéologie appendiculaire (EOS2)	1 (Diplôme premier cycle des études paramédicales)	
Physique appliquée (PHA)	1	0
Total	4	4

Nous avons donc réalisé une série d'entretien semi-directif avec des enseignants (enseignante du module Langues Communication et Informatiques (LCI) et enseignants des matières scientifiques et techniques). En effet, les données recueillies lors de l'observation et du questionnaire nous ont aidés à tracer un aperçu de la situation d'enseignement / apprentissage du français scientifique et technique dans les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Technique de Santé et de diagnostiquer les difficultés rencontrées par les étudiants dans les cours de spécialité radiologique. Néanmoins, nous considèrerons que certaines questions n'ont pas été suffisamment instruites et qu'un retour sur celles-ci s'avère important. Pour parvenir à tel résultat et éliminer le flou qui entoure certaines données. Nous avons jugé judicieux de passer à un niveau tertiaire d'investigation, celui de l'enquête semi directive. À cet effet, nous avons confectionné deux guides d'entretien sur la base

des thématiques retenues lors de l'observation et à partir des données du questionnaire.

2 Guide d'entretien

Nos guides d'entretien sont établis sur la base des résultats de l'observation et du questionnaire. Ces guides visent deux destinataires à savoir : L'enseignante de l'élément de module Communication et Langues et les enseignants des matières scientifiques et techniques. Nous avons donc établi une liste non exhaustive de questions sur la base de certaines thématiques que nous avons choisies. Toutefois, d'autres questions ont été ajoutées en fonction des réponses des enseignants.

Les thèmes que nous avons retenus sont les suivants :

Tableau 21 : Les thèmes et sous thèmes du guide d'entretien destiné aux enseignants

Thème	Sous thème
Profil de l'enseignant	Catégories d'enseignants (vacataire, permanent) , années d'expérience, etc.
Niveau des étudiants	Disparité entre les niveaux Difficultés en langue usuelle Prise de parole en classe
Langue spécialisée	Compréhension des cours disciplinaires ; lexique spécialisé
Contenu enseigné	Supports didactiques, matériel didactique
Problèmes / Suggestions	Formation Besoins Cours de remédiation linguistique

L'entretien avec l'enseignante de l'élément de module LC consistait à saisir ses représentations par rapport aux difficultés et besoins des étudiants en matière de langue. Les questions portaient, essentiellement sur, la motivation des apprenants pour les cours de LCI, l'absence de la composante Langues dans le contenu dispensé et la prise en compte des besoins des étudiants dans l'économie générale des cours

de ce module. L'objectif directeur de cet entretien étant de savoir si l'enseignante est consciente des moyens pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre pour favoriser le développement des compétences langagières chez les apprenants.

Notre deuxième entretien ciblait les enseignants des matières scientifiques et techniques pour saisir leurs représentations par rapport aux difficultés et aux besoins des étudiants en langue française. Nous avons abordé la question du lexique de spécialité radiologique. Enfin, nous avons essayé de comprendre comment ces enseignants arrivent à faire expliquer les termes médicaux et de spécialité radiologique.

3 L'enseignante de Langues et Communication

3.1 Profil de l'informatrice

Rappelons que l'enseignante de l'élément de module Communication et Langues est une assistante sociale, lauréate de L'ISPITS de Fès et titulaire d'un Master en sociologie. En analysant la demande d'accréditation, nous avons découvert qu'elle est désignée comme coordonnatrice du module Langues, Communication et Informatique. Nous avons remarqué que l'enseignante de communication n'a pas de connaissances en didactique des langues, elle n'a pas été formée au préalable en français de spécialité, ni en FLE. De ce fait, la composante "Langue" est écartée de sa planification des cours. Ce constat nous l'avons confirmé, également, lors de nos observations de classe.

« Enq : Avez-vous suivi une formation en didactique des langues sur l'enseignement apprentissage du FLE ou du FSP/FLP ?

ELC : Non, plutôt des séminaires de formation portant sur la pédagogie des Sciences Infirmières »

« Enq. : Quelles sont les objectifs de l'élément de module que vous enseignez aux étudiants de l'option radiologie ?

ELC. : En principe, Il s'agit de faire acquérir les concepts de communication, de communication non violente, la communication dans le cadre de la relation soignant-soigné, etc. »

Un constat décevant qui montre que l'enseignante coordonnatrice du module Langues, Communication et Informatique n'a aucune notion du français de spécialité ou de didactique des langues. De ce chef, elle enseigne la communication sans tenir compte des situations de communication professionnelle auxquelles les étudiants doivent être formés. Une formation continue dans ce sens s'avère primordiale pour donner à cet élément de module la place qui lui convient.

Les cours qu'elle dispense porte essentiellement sur des définitions des concepts inhérents à la communication dans le domaine du soin, ce qui est plutôt bien pour développer une compétence relationnelle chez les étudiants. Or, les situations qu'elle propose sont décontextualisées, ce qui laisse apparaître un enseignement théorique reposant sur des connaissances de type déclaratif.

3.2 Motivations des étudiants

Le second thème à traiter dans cet entretien est la question de la motivation. En effet, les réponses des étudiants à notre questionnaire montrent que beaucoup d'entre eux ont montré un intérêt certain pour les cours de l'élément de module Langue et Communication. L'enseignante confirme ce constat, malgré qu'il s'agisse d'un élément de module transversale. Elle explique cette attitude des étudiants vis-à-vis de ses cours par le fait que les sujets traités sont moins contraignants, en comparaisons avec les modules de spécialité.

« **Enq** : *Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours que vous dispensez ?*

ELC : *Oui la majorité des étudiants sont motivés*

Enq : *Comment expliquez-vous cela ?*

ELC : *je crois que les étudiants aiment les cours de communication plus que les cours de spécialité vu que ces cours sont moins difficiles »*

Rappelons que ce constat nous l'avons également soulevé au moment de l'interprétation des résultats du questionnaire et de l'observation. Nous pensons que les étudiants sont motivés pour ces cours parce qu'ils sont conscients de l'importance

de la communication dans leur vie professionnelle future. Le contenu du cours de LC n'est pas contraignant pour les étudiants, qui reportent leur frustration dans les autres matières disciplinaires. Ainsi, les cours de LC constituent une sorte d'échappatoire, étant donné que l'enseignante n'est pas très exigeante en matière de langue.

4 Niveau des étudiants

Notre enseignante affirme que, d'une manière générale, le niveau des étudiants reste très faible, cela apparaît dans leurs productions verbales lors des cours. Certains étudiants sont dans l'incapacité de comprendre des mots simples d'usage courant ou de maintenir un discours cohérent.

« **Enq.** : *Comment trouvez-vous le niveau des étudiants en langue française ?* »

ELC. : *En général le niveau est très faible certains étudiants sont incapables de comprendre des mots très simples certains n'arrivent même pas à achever une phrase. D'autres ils sont excellents »*

« **Enq.** : *bénéficient-ils d'une évaluation diagnostique ou d'un test de positionnement, à leur inscription* »

ELC. : *non les candidats sont sélectionnés sur la base des notes obtenues, puis ils doivent passer les deux épreuves écrites et l'entretien avant leur admission définitive*

L'enseignante ajoute que les étudiants ne bénéficient d'aucune évaluation diagnostique à l'entrée permettant de connaître leurs niveau et difficultés en langue. Il s'agit, selon elle, de problèmes non résolus de conjugaison, de grammaire, de syntaxe, de prononciation, etc. qui remontent au cycle secondaire

« **Enq.** : *quelles sont les difficultés que vous avez pu constater ?* »

ELC. : *Beh, de toute sorte... de conjugaison, de grammaire, de syntaxe, de prononciation, etc. C'est, en général, des problèmes qui accompagnent l'étudiant des cycles antérieures »*

Les réponses de l'enseignante de LC témoignent qu'elle est consciente des carences de ses étudiants en langue. Nonobstant, elle ne les prend pas en considération dans ses cours, sous prétexte que ce n'est pas un cours de langue.

L'enseignante n'emploie pas de lexique spécialisé, vu que les étudiants l'apprendront dans d'autres matières disciplinaires. Tout au long de nos observations de classe, nous avons remarqué que l'utilisation de ce lexique reste rarissime et porte essentiellement sur quelques termes médicaux et non pas sur le lexique proprement dit de la spécialité des étudiants (radiologie).

« Enq. : Accordez-vous une place à la conjugaison, la grammaire la syntaxe dans votre cours ? Utilisez-vous le lexique de spécialité dans vos cours ? »

ELC. : Non, écoutez ! mon cours est un cours de communication et non pas de langue proprement dit mais je corrige parfois quelques erreurs aux étudiants et croyez-moi la majorité des d'étudiants commettent des erreurs de langue à l'écrit comme à l'oral conjugaison des verbes de syntaxe, de genre masculin, féminin, etc. Concernant le lexique de spécialité les étudiants l'apprennent dans les cours disciplinaires. Mais ça me n'empêche pas de l'employer parfois dans des mises en situation que je propose aux étudiants »

Notons que la composante "langue" est ignorée par les responsables de la formation. L'enseignante explique cela par le changement du descriptif d'accréditation. Il est d'autant plus clair que les besoins des apprenants en matière de langue spécialisée ne sont pas pris en charge convenablement.

« Enq. : Pour quoi la composante Langue n'est pas présente dans votre cours alors qu'elle présente dans le descriptif d'accréditation ? »

ELC. : Ce n'est pas ça ! dans la nouvelle demande d'accréditation de 2017 on parle plutôt de l'anglais. Pour le français, on évoque la terminologie et le vocabulaire Les choses ne sont pas très clair et Dans l'ancien document on parlait d'autre chose... écoutez ! Moi en tout cas j'enseigne la communication »

La prise de parole en classe de LC est en deçà des attentes, explique l'enseignante LC. En effet, seulement une minorité d'étudiants prennent la parole fréquemment. Les autres étudiants sombrent dans un silence sécurisant. Ils craignent de prendre la parole pour ne pas être jugés, en raison de leur incompetence en langue. Ce constat que nous avons fait lors des observations de classe, a été, également, validé par l'enseignante de LC.

« *Enq.* : Comment juger vous la prise de parole des étudiants en classe ?

ELC. : Moi personnellement au début j'étais choquée vu le niveau trop bas seulement une poignée d'étudiant brillants participent en classe Moi en tout cas j'essaie de les faire participer mais je crois que c'est parce qu'ils n'arrivent pas à parler couramment en français qu'ils n'osent pas parler »

Lors des observations de classe, nous avons pu constater que l'enseignante monopolise la parole et les interactions verbales vont, souvent, dans le seul sens vertical. Dit autrement, de l'enseignante qui détient le savoir vers les étudiants, dont une majorité préfère silence garder.

5 La langue spécialisée

Les insuffisances en langue impactent négativement la compréhension des cours disciplinaires et l'enseignante de LC est tout à fait consciente de cela. La complexité du lexique est, également, incriminée dans incompréhension des cours magistraux. Ces étudiants, qui à peine comprennent des mots d'usage courant, sont confrontés à une langue spécialisée qui est d'autant plus ardue pour les novices.

« *Enq.* : À votre avis le niveau des étudiants influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?

ELC. : Bien sûr ! Bien sûr ! déjà dans mon cours, ils ont du mal à .. parfois, le courant ne passe pas je crois qu'ils auront plus de problème dans les matières scientifiques »

« *Enq.* : Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?

ELC. : Tout à fait ! S'ils n'arrivent pas à comprendre des mots simples qu'en est-il des termes scientifiques qui sont beaucoup plus complexes »

Les pratiques plurilingues et l'alternance codique sont fréquentes dans les cours observés. L'enseignante recourt à la langue de socialisation pour donner des exemples et des anecdotes, surtout dans les activités de mise en situation proposées. Ces pratiques sont principalement initiées par l'enseignante, les quelques étudiants actifs en classe basculent rarement vers l'arabe dialectale, sauf pour discuter être eux ou pour négocier les contrôles avec l'enseignante.

« **Enq** : *Utilisez-vous l'arabe dialectal en classe ? Dans quelles circonstances ?*

ELC : *L'arabe dialectale oui quelque fois pour donner des exemples, des anecdotes ou traduire un terme difficile mais c'est surtout lors des explications d'une situation proposée etc. »*

6 Contenu enseigné et supports utilisés

La recherche sur internet constitue la principale source pour l'élaboration des cours de Langue et communication. En effet, l'enseignante a nié toute utilisation de manuel pour préparer son cours. Les supports audio et vidéo ne sont guère employés, sauf pour les exposés des étudiants. Elle se contente de projeter ses diapositives sur un mur et de les commenter en y apportant des explications. Ces mêmes diapositives constitueront par la suite le polycopié du cours. Or, les explications ne seront pas incluses dans ces polycopiés, ce qui impose, aux étudiants de prendre des notes.

« **Enq** : *Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?*

ELC : *Malheureusement ! il n'y a pas de manuel je prépare mes cours à partir des recherches sur internet*

Enq : *Quels supports didactiques utilisez-vous en classe ?*

ELC : *Vous voulez dire la technique d'animation ?*

Enq : *Les supports que vous utilisez pour dispenser votre cours ?*

ELC : *Ah d'accord! c'est le vidéoprojecteur et le PowerPoint »*

Un autre constat plus parlant, il s'agit de l'absence de tout enseignement des techniques rédactionnelles, notamment la prise de notes, le compte-rendu et le rapport, sachant que ces trois techniques sont indispensables pour tout étudiant inscrit dans une formation en alternance. En effet, les étudiants seront amenés à rédiger des comptes-rendus et des rapports, dès qu'ils entameront les stages cliniques. Quant à la technique de prise de notes, c'est une technique très utile pour comprendre les cours magistraux. Si les étudiants ne prennent pas de notes, les explications fournies par les enseignants risquent de se volatiliser, surtout qu'aucun document n'est mis préalablement à disposition des étudiants.

« **Enq** : Est-ce que vous enseignez aux étudiants des techniques rédactionnelles, comme la prise de notes, le compte-rendu le rapport, etc. ?

ELC : non non, j'essaye de me conformer aux objectifs fixés par le descriptif de formation »

D'une manière générale, nous pouvons dire que les objectifs visant à consolider les acquis en langue d'enseignement et à remédier aux erreurs linguistiques rencontrées ne sont pas palpables dans les cours de Communication et Langues. Le contenu dispensé, étant fortement centré sur des informations théoriques, ne met pas d'accent sur l'acquisitions et le développement des compétences rédactionnelles, très sollicitées dans la vie professionnelle d'un technicien de radiologie. L'emploi d'une langue spécialisée reste pauvre et se réduit à l'usage de quelques termes médicaux. Toutefois, l'acquisition d'une langue spécialisée ne se consiste pas seulement à s'approprier des termes, car d'une part, ce

« n'est pas une simple nomenclature, d'autre part la production de textes scientifiques et techniques suppose la mobilisation de compétences linguistiques plus larges »²⁶¹.

Ces étudiants, d'après notre entretien avec l'enseignante de LC et à partir des observations de classe, souffrent de difficultés linguistiques non résolues aux cycles scolaires antérieurs. Or force est de constater que les étudiants nouvellement inscrits à l'ISPITS, toute option confondue, ne font l'objet d'aucune évaluation diagnostique permettant de vérifier les prérequis linguistiques d'une telle formation.

7 Les enseignants des modules disciplinaires

Nous présentons dans ce petit tableau les différents informateurs et leur disciplines respectives, ainsi que leur codage durant l'interprétation des réponses.

Tableau 22 : Encodage des informateurs : enseignants des modules disciplinaires

Anatomie (EAN)

²⁶¹ LERAT, P. (1997). « *Approches linguistiques des langues spécialisées* », op.cit., p.3.

Anatomie topographique et radiologique (ATR1; ATR2;ATR3)
Ostéologie axiale (EOS1) Ostéologie appendiculaire (EOS2)
Physique appliquée (PHA)

7.1 Profil des informateurs

Nous avons effectué des entretiens avec sept enseignants, dont trois sont des enseignants permanents (PHA EOS1 et EOS2) et quatre médecins vacataires (ATR1, ATR2, ATR3 et EAN). Le but étant de saisir leurs représentations par rapport au niveau linguistique des étudiants, ainsi que leurs contraintes face aux discours de spécialité, tout en mettant le doigt sur les stratégies déployées pour amener ces étudiants à acquérir les connaissances scientifiques. De surcroît, nous cherchons à savoir comment se fait la pratique de la langue française dans leurs cours magistraux.

Partant de notre propre expérience en tant qu'ancien étudiant en option radiologie, mais aussi à partir des entretiens effectués auprès des étudiants, nous en convenons que la physique, l'ostéologie, l'anatomie et l'anatomie topographique et radiologique sont les quatre modules qui taraudent le plus les étudiants de l'option radiologie. D'ailleurs, ce sont des modules que les étudiants affrontent au cours du semestre 1 et 2 de la première année. L'anatomie et l'anatomie topographique et radiologique sont dispensé respectivement par des médecins vacataires (désormais EAN, ATR1, ATR2 et ATR3), alors que les cours d'ostéologie portant sur le crâne et les deux squelettes (axial et appendiculaire) sont assurés par deux enseignants permanents en fonction à L'ISPITS de Fès (désormais EOS1 et EOS2). Ces deux enseignants ont une formation de base en radiologie, l'un d'entre eux est titulaire d'un

master en Pédagogie Infirmières et Technique de Santé. Quant au module de Physique appliquée, il est octroyé à un enseignant-chercheur (désormais PHA), qui assure également la fonction de coordonnateur de la filière Techniques de Santé.

Le guide d'entretien diffère, un petit peu, de celui destiné à l'enseignante de LC, ainsi, les questions que nous avons préparées ciblent surtout les problèmes rencontrés lors des cours magistraux, afin de comprendre si les problèmes dont souffrent les étudiants sont d'ordre terminologique ou phraséologique, ainsi que leurs suggestions pour y remédier. Cela dit, les résultats pourront compléter les données recueillies des questionnaires et de l'observation de classe, nous permettant ainsi une analyse plus affinée de cette situation d'enseignement-apprentissage.

7.2 Motivations des étudiants

Tous les enseignants des modules disciplinaires s'accordent à dire que les étudiants manifestent une certaine réticence vis à vis de leurs matières. Certains, informateurs, comme OST2, EAN, ART1 et ART2, trouvent que cette attitude est tout à fait normale pour un novice en quête de spécialité, c'est une question d'adaptation

« **Enq** : *Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours que vous dispensez ? Comment expliquez-vous cela ?*

OST2 : *Non non ça va ils commencent à s'adapter*

EAN : *Ils sont bien ! pas très motivé, mais bon! c'est normal. Il leur faut du temps pour s'adapter*

ART1 : *on vient de commencer les cours. C'est un peu tôt pour en parler »*

ART2 : *Ça va ! Je crois que l'on est tous passé par là. Ce moment où tout devient compliqué. C'est un peu difficile au début*

Toutefois, d'autres informateurs (OST1, ART3 et PHA) affirment que ces étudiants étaient motivés au début du cours et, au fil du temps, ils ont commencé à afficher de l'ennui, contrairement à leurs comportements vis-à-vis des cours LC. Nous pouvons

remonter cette attitude à des contraintes exercées sur les étudiants et liée à ces modules de spécialité, entre autres le degré de compréhension des cours magistraux.

OST1 : *Au début oui, j'ai l'impression qu'ils s'ennuient. D'ailleurs, vous connaissez certainement l'ostéologie du crâne, c'est la bête noire des étudiants »*

ATR3 : *motivé oui oui ils étaient motivés. La phase de découverte hahaha.*

PHA : *dernièrement, je sens que les étudiants ne sont plus motivés à apprendre la physique appliquée »*

7.3 Niveau des étudiants

Il convient de noter que les 7 informateurs sont du même avis que l'enseignante de LC concernant le niveau des étudiants en langue. Ils s'accordent tous à dire que ces étudiants présentent des difficultés qui remontent aux cycles antérieurs de l'enseignement et que les compétences linguistiques de base sont manquantes.

« **Enq.** : *Comment vous trouvez le niveau de des étudiants en langue Française. ?*

EOS1. : *Ils ont un problème de langue... mais aussi de grammaire et de syntaxe... et j'en passe »*

EAN. : *« Le niveau est relativement moyen mais beaucoup d'étudiants ont du mal à construire une phrase à l'oral »*

PHA : *Ils ont des problèmes à s'exprimer Ça saute aux yeux »*

OST2 : *ils ont un niveau moyen quelques-uns sont brillants d'autres sont faibles etc. »*

EAN : *il y a une crise au niveau des langues au Maroc. Même à la fac de médecine c'est pareil*

ATR1 : *leur niveau me paraît un peu faible mais tant que je ne les ai pas tous entendus, je peux rien te dire*

ATR2 : *à vrai dire il y des bons éléments. d'autres ils sont silencieux, probablement parce qu'ils sont faibles*

ATR3 : *Plutôt moyen sauf qu'ils ne prennent pas souvent la parole*

D'après nos informateurs, ces difficultés ne portent pas seulement sur le plan terminologique, mais également sur la construction syntaxique et le fonctionnement de la langue. En questionnant ces enseignants sur les difficultés observées chez leurs

étudiants. Nos informateurs ont constaté une prédominance des problèmes de l'oral, en compréhension tout comme en production. L'informateur PHA ajoute que les étudiants ont du mal parfois à comprendre des mots simples.

« **Enq** : *quelles sont les difficultés que vous avez pu constater ?* »

EOS2 : *l'oral c'est bien le problème ils ont des difficultés à produire des phrases correctes et ils ne comprennent pas certains mots ordinaires »*

EOS1 : *Ils ont un problème de langue à l'oral .. mais aussi de grammaire, de syntaxe... et j'en passe »*

ATR2 : *les problèmes de langue ? je crois c'est l'oral d'abord vu qu'ils ne prennent pas souvent la parole*

PHA : *Ils ont des problèmes à s'exprimer oralement parfois il ne comprennent pas des mots simples je ne sais pas des mots qu'on utilise dans la vie ordinaire»*

ATR3 : *difficultés à s'exprimer c'est surtout ça»*

L'oral et tout ce qui touche à l'oral, que ce soit en production ou encore en réception constitue l'une des difficultés majeures des étudiants, nouvellement inscrits en option radiologie. Leurs défaillances ne se limitent pas à une méconnaissance du sens des mots ordinaires, mais le dépassant vers le niveau phraséologique, comme nous le confirment les informateurs EAN, EOS2 et ATR1

EAN : *« comme j'ai dit tout à l'heure, certains ont du mal à construire une phrase à l'oral ils ont également des problèmes de conjugaison »*

ATR1 : *Ils ne prennent pas la parole et quand il le font c'est plein de fautes de conjugaison et de grammaire ils ne prennent pas la parole je ne sais pourquoi!*

Les informateurs ont affirmé que les étudiants ont des difficultés à comprendre même des mots simples d'usage courants, ce qui influence négativement la compréhension des cours et freine leur participation active dans la classe. Cette incompetence langagière est corroborée par une insuffisance déclarée en matière de lexique spécialisé qu'ils considèrent, par ailleurs, comme une autre grande difficulté.

« **Enq** : *Est ce qu'il s'agit de problèmes liés au lexique spécialisée ?* »

EAN. : Oui tout à fait ! ils ont du mal à comprendre les termes scientifique et techniques »

PHA : C'est sûr ! s'il l'on prend le cas de la physique ils l'ont appris en arabe c'est pas évident »

ATR2 : Oui certainement c'est difficile le lexique employé en anatomie radiologique même pour certains médecins externes

Les autres informateurs ont insisté sur des insuffisances en langue qui remontent aux cycles antérieurs et qui ne sont pas encore résolus. La pratique rarissime de la langue en dehors de la classe et la complexité de la terminologie médicale sont à l'origine des faibles performances de ces étudiants. Ces étudiants sont de bons scientifiques, leur plus grand problème commence quand ils s'appêtent à verbaliser leur pensée. Ce constat n'est pas sans conséquence sur leurs enseignants qui se trouvent parfois en situation de monologue

EAN : Ils sont scientifiques de formation sauf quand ils passent en mode french speaking , ils perdent la boussole

ATRI : à la séance de présentation, beaucoup d'entre eux n'arrivait pas à s'exprimer en français. Des fois, j'ai l'impression de parler seul, tellement ils sont silencieux

Nous avons vu dans le verbatim des enseignants que l'oral constitue l'une des difficultés majeures des étudiants et qu'ils ont plutôt de grandes lacunes en langue, non-comblée au secondaire qualifiant. Ces lacunes les empêchent de prendre la parole en public. En effet, tous les enseignants s'accordent à dire que la participation des étudiants dans les cours magistraux est très faible et que seulement quelques-uns y participent.

« Enq. : Comment juger vous la prise de parole des étudiants en classe ?

EAN. : Ils prennent peu souvent la parole. Seulement quelques élément parlent, les autres ne participent pas »

EOS2. : «la prise de parole est faible, seulement 4 à 5 personnes qui sont actifs »

PHA : Dans mon cours, je parle aux murs. Les étudiants participent rarement »

ATR3 : non non non la participation en classe non.... Ils sont en mode silencieux

7.4 La langue spécialisée

En répondant aux questions relatives à ce thème, la totalité des réponses consentent à ce que l'incompétence des étudiants en langue influence nettement leur capacité à comprendre le cours disciplinaire, puisqu'ils sont dans l'incapacité de saisir le sens de certains mots courants relevant de la langue usuelle.

« **Enq** : À votre avis, le niveau des étudiants influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?

EAN : *Bien sûr que oui, vu que l'enseignement se fait dans cette langue. Si l'on est faible en français on va rien comprendre en anatomie. il n'y a pas que les termes médicaux, il y a aussi des phrases »*

EOS2 : *« Sans doute ! comment vont-ils comprendre les explications et les consignes s'ils n'ont pas, à la base, un niveau au moins moyen »*

L'impact de constat décevant atteint même l'enseignant, comme l'a mentionné l'informateur ATR2, celui-ci est obligé de fournir plus d'effort pour transmettre un message

ATR2 : *je crois que si. d'ailleurs ça influence même le prof qui doit fournir un effort de plus*

Les informateurs PHA et ATR1 ont soulevé un point pertinent, celui de l'échec scolaire. En effet, nous avons constaté lors de l'analyse du questionnaire adressé aux étudiants que l'incompétence en langue est l'une des causes majeures de l'échec scolaire en première année. Pour cette raison, PHA et ATR1 ont mis le doigt sur l'importance de la compréhension de l'écrit dans la réussite scolaire. Un étudiant qui ne comprend pas les consignes de l'examen est sans doute voué à l'échec.

PHA : *ça retentit négativement sur le cursus scolaire en entier non seulement la compréhension des matières disciplinaires »*

ATRI : *Bien évidemment surtout lors des examens ils vont pas comprendre les consignes*

Lors du dépouillement des résultats du questionnaire, les réponses des étudiants affirment que l'une des difficultés majeures auxquelles ils sont confrontés est bel et bien la question de la terminologie scientifique. En effet, la complexité des termes scientifiques rend le discours de l'enseignant plus difficile à déchiffrer et opaque aux yeux des étudiants. Les sept informateurs s'accordent à penser que la langue spécialisée rend la tâche encore plus difficile, en raison de la complexité de son lexique et la richesse de son vocabulaire.

« **Enq** : *Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?*

EOS1 : *Oui parfois même si on a un bon niveau en français certains termes sont très difficiles »*

ATR3 : *Si le cours comporte une terminologie aussi riche il sera comme même difficile à digéré par les étudiants*

EAN : *En anatomie c'est toujours vrai la terminologie entrave la compréhension du cours c'est pas facile de tout retenir »*

EOS2 : *« effectivement la langue spécialisée est complexe il faut avoir une bonne mémoire pour retenir des détails très important en ostéologie par exemple »*

PHA : *Oui je pense que ... par exemple si vous n'arrivez pas à capter des termes vous ne pouvez pas décrire une structure et donc ça retentit négativement sur la compréhension des matières scientifiques »*

Notre informateur ATR2 a préalablement expliqué que cette situation n'est pas spécifique aux cas traités par notre étude, mais elle est une tendance générale qui envahie les établissements de l'enseignement supérieur scientifique. Ce constat a été soulevé également par l'informateur ATR1, qui explique la reproduction de cette même réalité à la faculté de médecine. Dit autrement, la langue spécialisée possède des caractéristiques lexicale et morphosyntaxique qui la rend ardue pour les novices, même si leur niveau de langue est relativement bon.

ATR1 : *Ah oui ! vous avez raison même nos collègues médecins en souffrent c'est compliqué tout simplement.*

ATR2 : *c'est très riche et très difficile pour quelqu'un de nouveau dans le domaine il lui faut beaucoup de temps pour s'habituer à cette terminologie.*

7.5 Contenu enseigné et supports utilisés

En demandant aux enseignants quelles stratégies déploient-ils pour faciliter la compréhension des cours magistraux, les réponses ont tourné autour de l'utilisation du projecteur multimédia pour projeter des schémas, des figures, des illustrations iconographiques, des vidéos, etc. Quatre informateurs sur sept recourent à Internet pour préparer leurs cours, tandis que trois informateurs utilisent plutôt des livres spécialisés et des cours de médecine.

Enq : *Les supports que vous utilisez pour dispenser votre cours ?*

Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?

EOS2. : *« PowerPoint et je prépare mon cours à partir des sites internet »*

PHA : *vidéoprojecteur mon cours je le fais à l'aide de recherche sur internet »*

ATR2 : *PowerPoint pour le cours je le prépare à partir des recherches sur internet et des livres »*

EOS1. : *PowerPoint le cours je le prépare à partir d'internet »*

ATRI : *PowerPoint et oui j'utilise le manuel Atlas d'anatomie générale et radiologique »*

ATR3 : *PowerPoint le cours c'est mon cours de médecine que j'ai modifié un petit peu »*

EAN. : *PowerPoint je prépare mes cours à partir des livres et des cours de fac de médecine mis en ligne ».*

Dans certains cas, comme nous avons pu constater lors des observations de classe, le recours à la traduction en langue maternelle, pour étoffer les explications, constitue l'unique moyen pour pallier les problèmes de compréhension, quoique cela n'est pas toujours facile en raison de la complexité de certains termes scientifiques.

Chapitre IV : Triangulation des résultats et pistes d'amélioration

Ce chapitre constitue l'aboutissement de notre travail de recherche, il constitue la synthèse des différents résultats obtenus. En effet, nous essayeront dans ce chapitre d'intégrer les données provenant de sources multiples (observation de classes, questionnaires, entretiens), dans le but de mieux cerner le phénomène étudié, cela faisant, les données vont se compléter, donnant, ainsi, le plus possible de la validité et de la rigueur scientifique à notre travail. La triangulation est une technique qui permet de valider les données et d'ouvrir la voix aux chercheurs d'exploiter des pistes, qui ne seraient possible avec une méthode unique.

Ce travail de recherche que nous avons réalisé a pu tracer, un tableau de la situation de l'enseignement du français dans les Instituts Supérieurs de Formation aux Professions Infirmières et Technique de Santé, notamment, pour l'option radiologie. Nous avons décelé quelques difficultés, que peuvent affronter les étudiants en quête de spécialité radiologique lors de leur cursus de formation.

1 Triangulation des données

1.1 Statut de la langue française dans les Instituts Supérieurs de Formation aux Professions Infirmières et Techniques de Santé (ISPITS)

Les étudiants inscrits en option radiologie sont comptés parmi les meilleurs élèves à orientation scientifique du cycle secondaire et ils ont, certainement, des notes leurs permettant d'accéder aux grandes écoles. Toutefois, ces étudiants éprouvent des difficultés d'adaptation au nouvel environnement d'apprentissage. À l'ISPITS, la langue française est une langue véhiculaire des savoirs de spécialité. Cette langue n'est pas prise en charge par l'enseignante de Langues et Communication, pourtant elle est figée dans le descriptif de l'option radiologie.

Un étudiant sur trois qualifie les études à l'ISPITS de difficiles. 7% des enquêtés ont connu un échec scolaire, dont la cause principale est liée à des difficultés en langue.

1.2 Niveau des étudiant en langue

Les réponses des enseignants des modules disciplinaires confirment notre constat de départ lors des observations de classe. Ces enseignements s'inscrivent dans cette tendance globale qui règne à l'échelon national il y quelque temps, incriminant les insuffisances linguistiques des apprenants primo-arrivants aux établissements de l'enseignement supérieur marocain. En effet, 41% des enseignants enquêté se plaignent de la faiblesse du niveau de leurs étudiants en langue, ainsi que la moitié le juge de "moyen".

Les étudiants ne cachent pas leurs faiblesses en langue dans 44% des réponses collectées, alors que 36% des enquêtés ne sont pas du même avis et considèrent leur niveau comme étant moyen.

L'entretien avec l'enseignante coordonnatrice du module Langues, Communication et Informatique corrobore ce constat, elle affirme que, d'une manière générale, le niveau des étudiants reste très faible, cela apparaît dans leurs productions verbales lors des cours. De plus, aucune évaluation diagnostique, ni test de positionnement n'est programmé à leur inscription.

1.3 Des problèmes en langue française

D'après les résultats du questionnaire, 44% des étudiants enquêtés souffrent de problèmes liés à la langue. Ces étudiants ont classé les difficultés liées à la grammaire (32%) en tête de liste, suivie des difficultés de prononciation (26%), les problèmes d'ordre syntaxique (22%) et de conjugaison (11 %).

Les résultats de l'enquête effectué auprès des enseignants des modules disciplinaires vont dans le même sens et montrent que la plupart d'entre eux (94% des enseignants enquêtés) ont diagnostiqué des problèmes de langue chez leurs

étudiants. Ils s'accordent à dire que les problèmes de langue sont très étendus, dont les plus récurrents sont liés à la compréhension du vocabulaire spécialisé, à la grammaire, à la phonétique et à la syntaxe.

L'enseignante de Langues et Communication et l'enseignant de l'ostéologie, à leur tour, ont corroboré ses résultats, lors de nos entretiens :

ELC : Beh, de toute sorte... de conjugaison, de grammaire, de syntaxe, de prononciation, etc. C'est, en général, des problèmes qui accompagnent l'étudiant des cycles antérieures »

EOSI. : Ils ont un problème de langue à l'oral .. mais aussi de grammaire de syntaxe... et j'en passe » .

D'autres problèmes ont été évoqués, nous pouvons citer :

1.3.1 Des problèmes au niveau de la compréhension / production de l'oral

Dans les différentes investigations, l'oral et tout ce que se rapporte à l'oral en production, en réception et en interaction constitue l'une des difficultés majeures des étudiants. En effet, ces derniers affirment que la compréhension et la production de l'oral, constituent les tâches les moins maîtrisées.

Cela a été validé, également, lors de notre analyse du corpus relatif à l'observation de classe de Langue et Communication. En effet, nous avons relevé que, parmi une minorité d'étudiants qui prend la parole, des "panne" lexicales sont très récurrentes, se manifestant par des marqueurs d'hésitation et des pauses très longues, voir même, des inachèvements et des abandons d'énoncés. Le déficit lexical place les étudiants dans une situation "d'insécurité linguistique". D'ailleurs, il n'est pas tout simplement l'origine de leurs problèmes de compréhension, il en est aussi la conséquence.

De même, l'entretien effectué avec les enseignants des modules disciplinaires a montré que les étudiants ont des problèmes à verbaliser leur penser et à comprendre les cours magistraux :

ATR2 : les problèmes de langue ? je crois c'est l'oral d'abord vu qu'ils ne prennent pas souvent la parole

PHA : Ils ont des problèmes à s'exprimer oralement parfois il ne comprennent pas des mots simples je ne sais pas des mots qu'on utilise dans la vie ordinaire»

EAN. : « Le niveau est relativement moyen mais beaucoup d'étudiants ont du mal à construire une phrase à l'oral »

La compétence de compréhension / production de l'oral est primordiale dans l'enseignement supérieur, surtout dans les cours magistraux où l'enseignant n'est pas censé dicter le cours. Toutefois, il est clair que ces étudiants souffrent de lacunes en langue fossilisées, qui n'ont pas été remédiées aux cycles précédents de l'enseignement. Ces lacunes les empêchent de prendre la parole en public et de comprendre le discours de l'enseignant.

1.3.2 Des problèmes au niveau de la compréhension / production de l'écrit

La compréhension / production de l'écrit et la compréhension / production de l'oral sont deux compétences indissociables pour une maîtrise de la langue.

Les résultats du questionnaire montrent que 19% des étudiants souffrent de difficultés liées à la compréhension des textes, tandis que 14% ont du mal à rédiger correctement en français. Il convient de noter qu'une incompétence à l'oral influence négativement l'écrit, Perrenoud explique qu'« *Il ne voit pas comment un élève pourrait rédiger des textes s'il n'est pas capable d'exprimer oralement quelques idées cohérentes. On ne voit pas comment sa syntaxe écrite serait adéquate si son langage oral est incompréhensible ...En travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit .»*

De plus, le traitement statistique des réponses des étudiants, concernant la compréhension des documents écrits en français, a révélé un chiffre 1,357 inférieur à la moyenne 1,5, ce qui explique que beaucoup d'étudiants rencontrent des problèmes liés à la compréhension de ces documents.

Ces résultats peuvent s'expliquer par des difficultés liées à la langue française en général et en particulier à la langue de spécialité, surtout que ces étudiants sont amenés, tout au long de la première année de formation, à lire des textes longs écrits en français et appartenant aux différentes disciplines scientifiques et techniques. Ces textes sont produits par des chercheurs et spécialistes dans un domaine déterminé,

dans le but de transmettre un savoir dans une langue spécialisée, le plus souvent, non maîtrisée par les étudiants. Toutefois, l'acquisition d'une langue spécialisée ne se consiste pas seulement à s'approprier des termes, car ce

« n'est pas une simple nomenclature, d'autre part la production de textes scientifiques et techniques suppose la mobilisation de compétences linguistiques plus larges »²⁶².

1.4 La prise parole en classe

La prise de parole en public est considérée comme est affirmation de soi. En effet, elle est conditionnée par l'image qu'on se fait de soi, mais aussi de notre perception de l'autre. La crainte de l'étudiant d'être jugé par l'autre ou ridiculisé l'empêche de verbaliser sa pensée.

La prise de parole en classe est en deçà des attentes des enseignants, l'observation de classe a permis de constater que la majorité des étudiants ne participent pas activement en classe. Ainsi, la prise de parole est tributaire d'une minorité d'étudiants. Cela a été confirmé par 70% des enquêtés, qui jugent de rarissime la participation de leurs étudiants en classe. En effet, cette prise de parole est jugée insatisfaisante et elle s'explique par des problèmes de compréhension et de production de l'oral.

Par crainte de dévoiler leurs difficultés en langue et d'être intimidés par leurs collègues, beaucoup d'étudiants préfèrent sombrer dans un silence sécurisant. L'absence de prise de parole a été déplorée, également, par les enseignants des modules disciplinaires lors de nos entretiens et qui ne cesse de montrer leur déception quant à la participation des étudiants en classe. Nous pouvons en citer quelques exemples :

ATR3 : *Plutôt moyen sauf qu'ils ne prennent pas souvent la parole*

ATR1 : *Ils ne prennent pas la parole et quand il le font c'est plein de fautes de conjugaison et de grammaire ils ne prennent pas la parole je ne sais pourquoi !*

²⁶² LERAT, P. (1997). « Approches linguistiques des langues spécialisées », op.cit., p.3.

EAN. : Ils prennent peu souvent la parole. Seulement quelques éléments parlent, les

EOS2. : «la prise de parole est faible, seulement 4 à 5 personnes qui sont actifs »

1.5 Les cours de Langue et Communication

L'observation de classe a permis de révéler que l'enseignante enseigne un cours de communication dans le cadre de la relation soignant-soigné. La composante "Langue" est absente du programme, quoiqu'elle figure dans les documents officiels. Les objectifs de cette composante sont de contours flous.

En général, les étudiants voient d'un bon œil les cours de Langues et Communication. Cependant, il paraît intéressant de signaler qu'un enquêté sur trois n'arrive pas à se prononcer sur la question de l'utilité de ces cours. La majorité des réponses obtenues confirment l'absence d'une relation entre les cours de l'élément de module Langue et Communication et les modules majeurs ou de spécialité. De plus, nous avons constaté que dans 61% des réponses, les cours dispensés dans le cadre de cet élément de module n'arrivent pas à résoudre les problèmes de langue constatés.

De même, l'enquête auprès des enseignants, a permis de constater que la moitié des enseignants des modules scientifiques et techniques s'abstiennent de répondre clairement à la question de l'utilité de l'élément de module de Langue et Communication. De surcroît, 69% des étudiants et 85% des enseignants ont donné des avis favorables par rapport à la mise en place d'un cours de langue. Ces étudiants critiquent l'absence du lexique spécialisé et l'absence de la composante "Langue" dans les cours de ce module, qui est incapable de leur faciliter l'accès au cours disciplinaires.

1.6 Les cours de spécialité

La quasi-totalité des enseignants s'accordent à dire que les difficultés linguistiques impactent négativement la compréhension des cours de spécialité. En effet, les étudiants sont contraints de suivre et comprendre des cours de spécialité

aussi complexes. Ils sont dispensés dans une langue spécialisée, très dense sur le plan lexical, qu'ils maîtrisent peu. De plus, 71% des étudiants n'arrivent pas à comprendre les mots rencontrés dans les cours de spécialité. Ces derniers sont laissés à eux même et ils se trouvent obligés d'utiliser des stratégies de compensation et des moyens de fortune, comme "Internet" pour comprendre le sens des termes, avec tous les risques que cela peut induire, notamment, en terme de compréhension erronée du sens. Ce problème de compréhension a été confirmé également dans le verbatim des enseignants :

EAN. : Oui tout à fait! ils ont du mal à comprendre les termes scientifique et techniques »

PHA : C'est sûr! s'il l'on prend le cas de la physique ils l'ont appris en arabe c'est pas évident »

ATR2 : Oui certainement c'est difficile le lexique employé en anatomie radiologique même pour certains médecins externes

Les étudiants ne maîtrisent pas forcément les spécificités du discours spécialisé et ses particularités lexicales et syntaxiques. Ainsi, le cours magistral constitue une contrainte pour eux, surtout avec leurs faiblesses en compréhension de l'oral. Il nécessite un effort d'adaptation et une bonne connaissance de sa structure, car

« Comprendre le cours magistral à la française demande aux étudiants d'acquérir des compétences langagières qui ne relèvent pas seulement du contenu disciplinaire ou du lexique spécialisé, mais aussi des complexités de sa structure discursive »²⁶³

1.7 Les pratiques plurilingues dans les cours

Lors de nos observations de classe, nous avons remarqué que les pratiques plurilingues sont fréquentes, elles sont essentiellement initiées par l'enseignante de langues et communication et se traduisent par un recours fréquent à la l'arabe dialectal. En effet, l'enseignante bascule vers la langue de socialisation des étudiants pour étoffer les explications et donner des exemples. Dans les cours d'ostéologie, ils

²⁶³ Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011), Le français sur objectif universitaire, op.cit., p.61.

sont beaucoup moins fréquents que ceux d'ostéologie. De surcroît, la moitié des enseignants des matières disciplinaires recourent à l'usage de l'arabe dialectal pour étoffer les explications dans leurs cours magistraux. Cela nous permet de dire clairement que les étudiants nouvellement inscrits dans les ISPITS se trouvent coincés entre des cours disciplinaires, dispensés dans une langue spécialisée ardue et difficile pour les novices en quête de spécialité et une langue française non maîtrisée et non prise en charge par le programme.

2 Pistes d'amélioration : pour un enseignement spécialisé du français à l'ISPITS

Eu égard aux résultats de recherche, nous nous sommes parvenu à certaines propositions pour pallier les problèmes de langue constatés chez les étudiants, inscrits en première année, option radiologie :

2.1 Au niveau politique

La création d'un référentiel des métiers et des compétences pour les Professions Infirmières et Techniques de Santé pourrait, à notre sens, constituer un véritable guide pour la mise en place d'un programme de formation spécifique destiné aux futurs technicien de radiologie. Ce référentiel permettra de décrire et catégoriser les compétences professionnelles et langagières nécessaires pour l'exercice du métier de technicien de radiologie. Cela va sans dire qu'une analyse des situations professionnelles et de ce référentiel permettra de mettre en œuvre des programmes et des contenus ciblés, en vue de réduire le sentiments d'insécurité linguistique chez ces étudiants.

2.2 Au niveau des établissements de formation (les ISPITS)

Le test de positionnement est une évaluation diagnostique permettant de connaître le niveau des étudiants, par rapport aux prérequis de la formation envisagée. Il constitue une condition obligatoire pour la réussite de toute formation. Pour ces raisons, les ISPITS se doivent de mettre en place un test de positionnement, en se basant sur les directives du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), afin de proposer des parcours adaptés aux besoins des futurs techniciens de radiologie. De même, le module de Langues, Communication et Informatique (LCI) doit être revisité, de sorte à assurer l'interdépendance avec les modules de spécialité. La programmation de ce module doit être antérieure aux cours

de spécialité, permettant, ainsi, une meilleure préparation de ces novices à leur spécialisation, mais aussi de corriger les problèmes linguistiques fossilisés au cycles antérieurs. Pour cette raison, les cours de LCI doivent travailler les différents aspects de la langue (la grammaire, la syntaxe, le lexique, etc.), selon les besoins urgents des apprenants, afin de faciliter l'apprentissage des cours de spécialité. Pour ce faire, une analyse des besoins doit être réalisée préalablement. Ainsi, pour une efficacité meilleure, il nous semble judicieux de proposer des formations continues en matière de méthodologie du FOS, FOU et de didactique des langues, au profit des enseignants du module LCI et, le cas échéant, recruter des enseignants-chercheurs pour assurer ledit module. Dans ce cadre, les ISPITS peuvent signer des conventions de coopération avec les différentes Universités marocaines, pour promouvoir la recherche en didactique des disciplines et du français, en rapport avec le domaine de la santé.

Les établissements de formation doivent assurer une prise en charge holistique des nouveaux arrivants à l'ISPITS, afin de dissiper leur malaise. Cette prise en charge ne doit pas se focaliser seulement sur le volet linguistique, mais elle doit également porter sur les volets méthodologique, cognitifs et psychologiques, permettant ainsi à ces étudiants une meilleure adaptation au nouvel environnement d'enseignement / apprentissage.

2.3 Au niveau pédagogique

Le travail d'ingénierie pédagogique et de demande d'accréditation doit impliquer les enseignants des modules de spécialité dans le choix des contenus à enseigner en matière de langue. De même, une collaboration entre les enseignants du LCI et ceux des disciplines scientifiques demeure indispensable pour la réussite des apprentissages. L'enseignement proposé doit intégrer des situations de simulation à partir de la réalité hospitalière marocaine et favoriser l'apprentissage collaboratif et la pédagogie par projet (travaux de groupe, exposés, etc.). Il doit, également, reposer

sur une méthodologie universitaire qui favorise le développement des compétences transversales et des techniques de rédaction (la prise de note à titre d'exemple)

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la prise en charge des primo-arrivants aux ISPITS doit se faire d'une manière holistique. Sur le plan pédagogique, ces étudiants ont sûrement besoin d'un accompagnement pour acquérir les compétences escomptées, tout en les encourageant à s'exprimer librement, sans jugement aucun. Autrement dit, il faut privilégier la pédagogie de l'erreur, afin d'encourager les étudiants en "insécurité linguistique" à participer en classe. Pour se familiariser avec la langue spécialisée, les enseignants peuvent mettre à la disposition de ces étudiants un glossaire bilingue. Ces enseignants doivent veiller au développement de la confiance en soi chez leurs étudiants et à gagner leur engagement pour concourir à leur réussite. Ceci étant établi, force est de constater que cela ne peut se réaliser que par le consentement et l'adhésion de tous les acteurs pour une prise en charge de ces nouveaux arrivants et un véritable effort d'accompagnement pédagogique et d'intégration académique.

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, il convient de revenir sur les éléments-clés qui fondent notre thèse, ainsi que les moments forts de notre enquête. Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre recherche s'inscrit dans la sociodidactique, qui se trouve à mi-chemin entre la sociolinguistique et la didactique des langues. Notre travail s'articule autour de deux grandes parties. La première est dédiée au positionnement épistémologique et théorique et à la contextualisation de notre recherche. Quant à la deuxième partie, elle porte sur le travail d'enquête et d'investigation. Dans l'introduction de ce travail de recherche, nous avons exprimé que l'objectif de notre démarche était de tracer un aperçu de la situation d'enseignement/apprentissage du français dans le cadre de la formation professionnalisante des infirmiers, d'une manière générale et des techniciens de radiologie en particulier. Suite à cela, nous avons cherché à cerner les difficultés et besoins langagiers de ces étudiants en matière de langue. En effet, ces derniers doivent affronter, dès leur première année, un discours spécialisé difficilement déchiffrable et pouvant entraver la compréhension du discours académique. À travers la description de cette situation d'enseignement / apprentissage, nous nous sommes focalisé, également, sur deux objets sur lesquels nous avons fondé notre travail de recherche. Le premier objet porte sur l'impact du discours scientifique sur la compréhension des cours de spécialité. Quant au deuxième, il concerne le cours de langue proprement dit, qui s'inscrit dans un module complémentaire intitulé : Langues, Communication et Informatique (LCI)

Nous avons donc émis des hypothèses, que nous avons tenté de valider tout au long de notre démarche et nous avons également formulé quelques questions auxquelles nous avons essayé de répondre. Pour ce faire, nous avons sollicité les trois

techniques d'enquête à savoir l'observation, le questionnaire et les entretiens semi-directifs, et ce afin de recueillir un maximum d'informations en vue de leur analyse. Nous avons effectué notre observation de classe au niveau de la classe de Langue et Communication, ainsi que dans les cours magistraux de physique appliquée et d'ostéologie. Pour information supplémentaire, des questionnaires adressés aux étudiants de l'option radiologie et aux enseignants des matières disciplinaires des différents ISPITS marocains ont été employés et analysés. De plus, nous avons mené des entretiens semis-directifs avec un échantillon d'enseignants (permanents et vacataires). Cet éventail d'outils nous a permis de recueillir des informations abondantes, ainsi que le verbatim des enquêtés sur les questions posées sur notre sujet de recherche.

Il s'agissait en effet pour nous d'approcher une formation en phase de mutation vers un nouveau statut, celui des établissements de l'Enseignement Supérieur ne relevant pas des Universités, dont la structuration des enseignements se fonde sur le système LMD et les fondements théoriques de l'approche par compétences. L'ingénierie de formation a été également interpellée dans la mesure où nous avons questionné les objectifs de formation en matière de langue et leurs corrélations avec les contenus dispensés et les besoins pressants des futurs techniciens de radiologie. En effet, l'examen du descriptif de la demande d'accréditation du cycle licence de la filière Technique de santé et de l'option radiologie, permet de comprendre que l'ISPITS certifie sur des compétences langagières qu'il ne se soucie pas de faire acquérir et il enseigne des savoirs et les évalue sans essayer préalablement d'y préparer convenablement les étudiants. Nous entendons par cela la planification des cours dans une perspective de français de spécialité ou au moins de mise à niveau linguistique, sachant qu'aucun test de positionnement n'a été mis en place à cet effet. Les deux descriptifs que nous avons analysés remontent respectivement aux années de 2013 et 2017. Nous les avons comparés en vue de relever les différences. La première particularité du nouveau descriptif, d'ailleurs qui saute aux yeux, est bien la réduction du volume horaire du module LCI à presque la moitié (50 H contre 80 H en 2013). La deuxième concerne l'introduction de quelques objectifs relatifs à l'anglais, d'où

l'usage du mot "Langues" au pluriel. Toutefois, les objectifs mentionnés ont des contours flous et semblent être décontextualisés. Nous pouvons, à titre d'exemple, citer cet objectif : *"Communiquer en anglais pour conduire une relation avec la personne soignée"* Cet objectif n'est pas expliqué dans le descriptif en termes de contenu à enseigner. La troisième et la plus flagrante est la suppression d'un objectif intimement lié à la langue d'enseignement et qui vise à *"consolider les acquis en langue d'apprentissage et donner aux étudiants les outils nécessaires en vue d'une meilleure maîtrise de la langue"*

À travers l'observation de classe de langue, nous avons essayé de comprendre comment le français de spécialité s'enseignait à l'ISPITS. Toutefois, nous avons été désagréablement surpris de découvrir que les cours dispensés portaient essentiellement sur des connaissances déclaratives autour de la communication dans le domaine du soin et qu'aucun contenu linguistique n'était proposé aux étudiants, en vue de leur faciliter l'accès aux cours de spécialité. En dépit de cela, nous avons continué l'observation, surtout que les activités de mise en situation proposées par l'enseignante semblaient être attractives à ces primo-arrivants. L'objectif était de voir si l'enseignante accordait une importance à la compétence orale et si elle veillait ou non à ce que ses étudiants développent des compétences communicationnelles ou langagières, sachant que son cours portait sur la communication. De surcroît, nous avons cherché à savoir comment elle gérait son cours, à travers quelles méthodes et quels outils pédagogiques.

Nos observations de la classe de Langue et Communication ont permis de révéler que la prise de la parole par les étudiants en classe demeure relativement limitée ou presque inexistante. Les quelques étudiants qui prennent souvent la parole commettent des erreurs en langue que l'enseignante ne s'applique pas à corriger. De surcroît, elle puise son discours du registre familier, ce qui n'est pas sans conséquence sur la production de ses étudiants la prenant pour un modèle à suivre. Dans la plupart du temps, la méthode préconisée par l'enseignante est de type expositif : elle monopolise la parole, du moins que quand il s'agit de faire participer les étudiants

lors des mises en situations proposées, mais en vain. Ces observations ont également dévoilé une réalité pas très brillante quant à la maîtrise de la compétence linguistique par ces primo-arrivants à l'ISPITS. En effet, le travail sur un corpus prélevé et transcrit d'échanges conversationnels a prouvé un déficit lexical chez ces étudiants, qui se caractérise par des "pannes lexicales" obligeant certains étudiants à abandonner leurs énoncés. L'examen de ces échanges a montré aussi que la compétence lexicale, qui est une sous compétence de la compétence linguistique, est manquante chez certains étudiants, pourtant elle est primordiale pour effectuer une tâche communicative. Au niveau morphosyntaxique, des erreurs portant sur l'accord en genre dans le groupe nominal, dues au phénomène de traduction linéaire de mot à mot en langue maternelle (inférence) et la confusion des modes verbaux ont été également soulevées. En outre, ces étudiants ont des insuffisances en morphosyntaxe les obligeant à produire des tours assez courts sous formes de mots ou de phrases simples remplies de fautes. Pour ce qui est du lexique de spécialité, il est quasiment absent dans les cours du module Langue, Communication et Informatique. Nous pouvons annoncer clairement que ces cours ne jouent pas leur rôle facilitateur d'accès aux contenus de spécialité. D'une manière générale, l'hypothèse que le module Langue, Communication et informatique n'est pas en corrélation avec les modules de spécialité et ne facilite pas l'accès aux savoirs disciplinaires a été validée.

Les observations effectuées dans les cours magistraux de physique appliquée et d'ostéologie ont montré que le lexique spécialisé constitue la difficulté majeure pour les étudiants de l'option radiologie. En effet, ce lexique renferme des mots composés et d'autres issus de dérivation préfixale et suffixale, mais aussi des mots de la langue courante. Toutefois, ces derniers ont tendance parfois à changer de sens quand ils s'appliquent au domaine de la radiologie (ex. opacité et clarté), ce que l'enseignant n'explique pas toujours aux étudiants, laissant la place à l'ambiguïté du sens. Pour se faire comprendre, l'enseignant de la physique appliquée recourt à l'arabe pour expliquer quelques termes difficiles, bien que ce n'est pas toujours facile de le faire. Le problème de compréhension du lexique spécialisé a été abordé d'une

manière sporadique tout au long de la troisième partie de cette thèse. Il faut noter toutefois les limites de nos observations de classe surtout l'absence d'une grille d'observation pouvant guider notre démarche. Nous nous sommes donc contenté de prendre des notes tout au long des observations réalisées. De plus, nous nous sommes basé sur un échantillon de corpus transcrit relativement réduit. Pour cela, nous pouvons considérer les résultats de ce premier outil d'investigation comme étant préliminaires, en attendant qu'ils soient corroborés par nos questionnaires et entretiens semi-directifs.

Le premier questionnaire est composé 34 questions en langue française avec une traduction en *DARIJA* (arabe dialectal marocain), dans le but de sonder les points de vue des étudiants, nouvellement inscrit en option radiologie dans les différents Instituts de Formations aux Professions Infirmières et Techniques de Santé du royaume, au titre de l'année académique 2018-2019, sur leur rapport à la langue d'enseignement et leurs difficultés à comprendre les cours de spécialité. La combinaison des questions fermées à choix multiple et des questions semi-ouvertes nous a permis, à la fois, d'ouvrir le champ aux étudiants en leur donnant la parole pour s'exprimer, tout en restant fidèle aux aspects jugés pertinents de l'enquête et ses objectifs. En raison du nombre relativement réduit des étudiants constituant l'univers de l'enquête (120 étudiants) et pour accroître la validité des données recueillies, nous avons jugé utile d'adresser un questionnaire à l'ensemble de la population mère. Nous avons retenu les réponses de 98 étudiants, ce qui constitue un taux de participation de 81,66%. En effet, pour une population de 120 personnes, avec une marge d'erreur de 5% et un niveau de confiance de 95%, la taille de l'échantillon requise est de l'ordre de 92 personnes. Cela dit, notre échantillon est donc représentatif de la *population mère*, avec une marge d'erreur acceptable de 4.26%.

Le Squelette de notre questionnaire s'articule autour de trois parties. La première décrit les caractéristiques de notre population cible et le profil socio-démographique de ses constituants. La deuxième partie porte sur les représentations des étudiants par rapport à la langue française. Ainsi, cette partie du questionnaire

nous a permis d'appréhender leur degré de compréhension des cours de spécialité et les difficultés et besoins des étudiants en matière de langue française. La troisième partie, quant à elle, sollicite le point de vue des étudiants sur les moyens mis en œuvre pour faciliter la compréhension des cours de spécialité et la corrélation entre le module de Langue Communication et Informatique avec les autres modules dits majeurs ou de spécialité.

Les étudiants ont obtenu leur baccalauréat avec des notes en français au-dessus de la moyenne dans presque toutes les réponses, ainsi, les réponses concernant l'estimation de leur niveau en français sont, dans la majorité des cas, négatives. Beaucoup d'étudiants pensent que leur niveau en langue française est faible. La difficulté à comprendre le lexique spécialisé a été confirmée lors du traitement des réponses des étudiants. En effet, trois étudiants sur quatre n'arrivent pas saisir le sens des mots contenus dans un polycopié du cours. Cela confirme notre constat de départ, lors des observations de classe et par la même occasion notre hypothèse que la langue spécialisée de l'ostéologie et de physique appliquée entrave la compréhension des cours magistraux par les étudiants.

Les insuffisances des étudiants en langue française constituent la première cause de l'échec scolaire en première année et qui s'estime à 7%. Quoique ces étudiants voient de bon œil les cours de Langues et Communication, cependant, la quasi-totalité ne trouve aucune concordance entre le contenu dispensés dans le cadre de ce module et celui des matières de spécialité. Certes, la majorité des étudiants sont conscients de l'importance de la langue française dans leur vie professionnelle future, ainsi que dans leur cursus académique. Pourtant, l'analyse statistique montre que leur utilisation de cette langue dans la vie courante est en deçà de la moyenne, tandis que leur compréhension des documents écrits en français, notamment le polycopié du cours est inférieur à la moyenne, ce qui explique que beaucoup d'entre eux n'ont pas des compétences solides quant à la compréhension de l'écrit.

Les étudiants sont issus d'un enseignement scientifique arabisé, avec des notes leur permettant de s'inscrire dans les grandes écoles, ce qui laisse penser que qu'ils ont

acquis des connaissances scientifiques en arabe et non pas en français. Pour cette raison, ils recourent à des stratégies compensatoires, comme la traduction bilingue français-arabe, ce qui nous laisse dire que leur contrainte première se présente sur le plan cognitif. Dit autrement, à L'ISPITS, les étudiants nouvellement inscrits se trouvent coincés entre des cours disciplinaires, dispensés dans une langue spécialisée ardue et difficile pour les novices en quête de spécialité et une langue française non maîtrisée et non prise en charge par le programme. Notre hypothèse que "les étudiants nouvellement inscrits en option radiologie ont surtout des difficultés à comprendre les cours magistraux, en raison de leurs lacunes en ce qui concerne le discours scientifique de spécialité, vu que leurs connaissances scientifiques antérieures sont en arabe" est donc validée.

Pour ce qui est de la perception des étudiants vis à vis de leurs compétences, la majorité de ces étudiants affirment que les compétences les moins maîtrisées concernent surtout l'oral en compréhension et en production. Ce constat a été confirmé par la quasi-totalité des enseignants aussi bien dans les données du questionnaire que ceux des entretiens. Pour cela, notre hypothèse que "les étudiants ont des difficultés à l'oral beaucoup plus qu'à l'écrit" a été validée.

Les étudiants ayant confirmé des difficultés en langue les hiérarchisent, comme suit :

- problèmes liés à la grammaire ;
- prononciation ;
- syntaxe ; et
- conjugaison

Ces étudiants ont des lacunes en langues non résolues aux cycles antérieurs du système éducatif.

La technique de prise de note n'est pas maîtrisée par la moitié des étudiants. Toutefois, lors de nos observations de classe, rares sont ceux qui prennent des notes. Ceci est dû en grande partie à la vitesse du débit des enseignants des matières de spécialité et au problème de la réception de l'oral susmentionné. Dit autrement, ces étudiants sont incapables de s'approprier le discours de l'enseignant. Toutefois, les

réponses apportées par les étudiants montrent l'absence d'un apprentissage méthodique ou d'un entraînement régulier à cette technique.

Le second questionnaire a été adressé aux enseignants des modules de spécialité, auquel nous avons fixé les objectifs suivants : le premier nous permet de connaître les caractéristiques professionnelles des enseignants de l'option radiologie, notamment ceux qui enseignent les matières scientifiques en première année, quant au deuxième objectif, il vise à recueillir leurs représentations par rapport :

- à la langue d'enseignement ;
- au niveau de leurs étudiants en langue française ;
- aux différentes difficultés constatées chez leurs étudiants
- à l'utilité de du module Langue, Communication et Informatique dans la compréhension des modules de spécialité et enfin
- à l'intérêt de la mise à niveau du cours Langues et Communication

Pour atteindre ces objectifs, nous avons rédigé 26 questions en combinant des questions fermées à choix multiples et des questions semi-ouvertes, en vue de collecter un maximum de données. Nous avons opté pour la technique " boule de neige" par le biais d'un questionnaire généré et rempli en ligne et distribué à travers les réseaux sociaux, notamment Facebook et WhatsApp. Un échantillonnage non probabiliste a été adopté. Ainsi, nous avons retenu les réponses de 102 enquêtés

Les données ont objectivé que les deux tiers des enseignants assurant les cours des modules de spécialité radiologique sont à prédominance de sexe féminin. Ces enseignants, appartenant à des profils divers, ont accumulé une expérience dans l'enseignement qui varie, dans la plupart des cas, entre 0 et 15 ans. Nous remarquons que la formation des futurs techniciens de radiologie est assurée principalement par des enseignants vacataires (presque les deux tiers).

Les enseignants reconnaissent que le français occupe une place de choix dans la formation aux Professions Infirmières et Technique de santé. Néanmoins, certains enseignants recourent à l'arabe dialectal lors des cours magistraux, tandis que la moitié restreignent cet usage aux explications données aux étudiants, surtout que beaucoup d'entre eux ont affiché, lors de nos observations de classe et du questionnaire qui leur a été adressé, des difficultés en langue non résolues dans les cycles antérieurs de l'enseignement.

Les réponses des enseignants des matières disciplinaires viennent confirmer notre constat de départ lors de nos observations de classe. En effet, ces enseignants s'inscrivent dans cette tendance globale qui règne à l'échelon national il y a quelque temps, incriminant les insuffisances linguistiques des apprenants nouvellement inscrits aux établissements de l'enseignement supérieur, comme étant l'une des causes principales de l'échec scolaire. Beaucoup d'enseignants se plaignent de la faiblesse du niveau de leurs étudiants en langue et affirment diagnostiquer des difficultés de toute sorte. En effet, ils s'accordent à dire que les problèmes de langue sont très étendus, les plus récurrents sont liés à la compréhension du vocabulaire spécialisé, la grammaire, la phonétique et la syntaxe. Cela va sans dire que ces difficultés impactent la compréhension des cours magistraux. En effet, trois enseignants sur quatre sont conscients que leurs étudiants n'assimilent pas parfaitement leurs cours. Ils remontent cela à des insuffisances en langue d'enseignement, dont l'oral constitue la principale difficulté, que cela soit au niveau de la compréhension ou bien de la production. Si la majorité des enseignants pensent que les étudiants arrivent mal à comprendre les termes scientifiques et médicotecniques, une portion importante affirme que les difficultés sont plus complexes et concernent aussi bien les mots d'usage courant que les termes scientifiques. Quant à la prise de parole en classe, la majorité des enseignants déplorent la participation de leurs étudiants en classe, ce qui les oblige à déployer plus d'effort pour se faire comprendre. En dehors de leur faible prise de parole en classe, beaucoup d'étudiants ne maîtrisent pas l'une des techniques indispensables à la compréhension des cours magistraux, à savoir la prise de notes, selon la quasi-totalité des enseignants enquêtés.

Tout comme les étudiants, les enseignants n'arrivent pas à se prononcer sur la question de l'utilité du module Langues, Communication et Informatique et affichent une tendance à l'éluder. Toutefois la majorité des enseignants et des étudiants sont favorables vis à vis de la mise en place d'un cours de langue en bonne et due forme. L'hypothèse que "les étudiants nouvellement inscrits ont besoin d'un cours de mise à niveau pour les aider à surmonter leurs difficultés en langue, surtout qu'ils sont appelés à lire et à comprendre des écrits scientifiques relativement longs et à rédiger par la suite en langue française (examens, rapport, mémoires etc.)" peut être considérée comme étant validée, vu que la majorité a exprimé ce besoin en répondant affirmativement à notre question. Généralement, les réponses des enseignants viennent confirmer les résultats obtenus à partir de l'observation et du premier questionnaire.

À l'instar de l'observation de classe, le questionnaire présente aussi des limites. En effet, les réponses obtenues représentent les déclarations des enquêtés et non pas ce qu'ils vont réellement, contrairement à une observation directe de la réalité. Le risque d'une interprétation erronée des questions est tout même possible, surtout quand l'administration se fait via les réseaux sociaux.

En ce qui concerne le troisième niveau d'investigation, il s'agissait pour nous d'interroger les entretiens effectués auprès des enseignants des matières disciplinaires. Ainsi, les enseignants interrogés dans notre enquête qualitative ont été choisis sur la base des matières qu'ils enseignent en prenant en considération leurs profils. Nous avons pu totaliser 8 enregistrements en tenant compte des deux catégories d'enseignants les vacataires et les permanents. Nous avons tenté de faire des entretiens avec deux enseignants chercheurs de la faculté de médecine de Fès, qui dispensent certains modules disciplinaires. Toutefois, nos requêtes sont restées sans réponses.

Les thèmes abordés concernent :

- Le profil de l'enseignant
- Le niveau des étudiants
- La langue spécialisée

- Le contenu enseigné
- les problèmes / Suggestions

Chaque thème se décline en sous-thèmes permettant de recueillir les informations nécessaires pour compléter les données précédemment recueillies.

L'entretien avec l'enseignante de l'élément de module LC consistait à saisir ses représentations par rapport aux difficultés et besoins des étudiants en matière de langue. Les questions portaient, essentiellement sur, la motivation des apprenants pour les cours de LCI, l'absence de la composante Langues dans le contenu dispensé et la prise en compte des besoins des étudiants dans l'économie générale des cours de ce module. L'objectif directeur de cet entretien étant de savoir si l'enseignante est consciente des moyens pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre pour favoriser le développement des compétences langagières chez les apprenants.

Notre deuxième entretien ciblait les enseignants des matières scientifiques et techniques pour saisir leurs représentations par rapport aux difficultés et aux besoins des étudiants en langue française. Nous avons abordé la question du lexique de spécialité, en cherchant à savoir s'ils recouraient à d'autres langues dans leurs enseignements (pratiques plurilingues).

L'entretien avec l'enseignante de Langues et Communication a permis de révéler que cette dernière n'a pas de connaissances en didactique des langues, elle n'a reçu aucune formation en français de spécialité ou en FLE. Pour cette raison, la composante "Langue" est écartée de sa planification des cours. Elle explique l'attitude positive des étudiants vis-à-vis de ses cours par le fait que les sujets traités sont moins contraignants, en comparaison avec les modules de spécialité. L'enseignante reconnaît que, d'une manière générale, le niveau des étudiants reste très faible, elle ajoute que les étudiants ne bénéficient d'aucun test de positionnement à l'entrée permettant de connaître leurs niveau et difficultés en langue. Cela témoigne d'une certaine conscience des insuffisances de ses étudiants en langue. Nonobstant, elle ne les prend pas en considération dans ses cours, sous prétexte que ce n'est pas un cours de langue. Ce dernier est ignoré par les responsables de la formation.

L'enseignante explique cela par le changement du descriptif d'accréditation. Les insuffisances en langue et la complexité du lexique sont, également, incriminées dans incompréhension des cours magistraux. D'une manière générale, les objectifs visant à consolider les acquis en langue d'enseignement et à remédier aux erreurs linguistiques rencontrées sont absents dans les cours de Communication et Langues. Le contenu dispensé ne met pas d'accent sur l'acquisition et le développement des compétences rédactionnelles, très sollicitées dans la vie professionnelle d'un technicien de radiologie

Les questions adressées aux enseignants des matières de spécialité sont quelque peu différentes de celles destinées à l'enseignante de LC. Elles tournent autour des problèmes rencontrés lors des cours magistraux, afin de comprendre si les problèmes dont souffrent les étudiants sont d'ordre terminologique ou phraséologique, ainsi que leurs suggestions pour y faire face.

Les sept informateurs s'accordent à dire que les étudiants manifestent des difficultés qui remontent aux cycles antérieurs de l'enseignement et que les compétences linguistiques de base sont manquantes. Ils ont confirmé notre constat de départ concernant la prédominance des problèmes de l'oral, en compréhension tout comme en production. Ces informateurs estiment que les problèmes rencontrés chez les étudiants sont plus complexes et influence négativement la compréhension des cours et freine leur participation active dans la classe. Ils pensent que ces étudiants sont de bons scientifiques, leur plus grand problème commence quand ils s'appêtent à verbaliser leur pensée, ce qui confirme encore une fois notre hypothèse que "les étudiants nouvellement inscrits en option radiologie ont surtout des difficultés à comprendre les cours magistraux, en raison de leurs lacunes en ce qui concerne le discours scientifique de spécialité, vu que leurs connaissances scientifiques antérieure sont en arabe".

Les informateurs ont affirmé que la complexité des termes scientifiques rend le discours de l'enseignant encore plus difficile à déchiffrer et opaque aux yeux des étudiants, ainsi que la langue spécialisée rend la tâche encore plus difficile, en raison de la complexité de son lexique et la richesse de son vocabulaire.

Pour ce qui est de la motivation des étudiants vis à vis des cours de spécialité, tous les enseignants des modules disciplinaires s'accordent à dire que les étudiants manifestent une certaine réticence vis à vis de leurs cours. Certains ont ajouté que ces étudiants étaient motivés au début de l'année en cours et, au fil du temps, ils ont commencé à afficher de l'ennui.

Au terme de cette conclusion, nous tenons à présenter quelques mesures à entreprendre pour parfaire le niveau de langue des étudiants inscrits en première année à L'ISPITS option radiologie. Ces propositions sont les suivantes :

- Installer un test de positionnement, pour classer les nouveaux arrivants selon le CERL
- Repenser le module de LCI et assurer son interdépendance avec les modules de spécialité et impliquer les enseignants de ces modules dans le choix des contenus à enseigner
- Former les enseignants du module LCI à la méthodologie du FOS et du FOU
- Assurer une prise en charge holistique des nouveaux arrivants à l'ISPITS afin de dissiper leur malaise
- Synchroniser les cours de LCI et les modules disciplinaires : programmation antérieure des cours de langue
- Intégrer des situations de simulation à partir de la réalité hospitalière marocaine
- Favoriser l'apprentissage collaboratif et pédagogie par projet (travaux de groupe, exposés, etc.)
- Accélérer la mise en place des Référentiel des Compétences et Métier pouvant servir de base au fascicule de formation.
- Signer des conventions de coopération avec les Université marocaines et promouvoir la recherche en didactique des disciplines et du français en rapport avec le domaine de la santé
- Favoriser la pédagogie de l'erreur et encourager les étudiants en "insécurité linguistique" à participer en classe.

Arrivé au terme de cette thèse, nous sommes convaincu que ces étudiants qui intègrent l'Enseignement Supérieur vivent une véritable rupture avec leur vie de lycéens, aussi en terme de savoirs à acquérir qu'en matière de la langue servant à les véhiculer. Par ailleurs, dès la première année, ces étudiants affrontent un monde nouveau qui leur impose des exigences nouvelles, tout à fait différentes de celles qu'ils ont connues durant leurs expériences scolaires antérieures et auxquelles ils ne sont pas bien préparés. Pour ces raisons, La première année devrait être vue comme année de préparation et de remédiation pour rendre les enseignements plus efficaces. De surcroit, des mises à niveau, notamment en langue, doivent être mis en place pour combattre cette idée préconçue, selon laquelle les étudiants ayant réussi le concours d'accès ont le niveau requis en langue de spécialité. Toutefois, cette mise à niveau ne doit pas se focaliser seulement sur le volet linguistique, mais elle doit également porter sur les volets méthodologique, cognitifs et psychologiques, permettant ainsi à ces étudiants une meilleure adaptation au nouvel environnement d'enseignement/apprentissage. Ceci étant établi, force est de constater que cela ne peut se réaliser que par le consentement et l'adhésion de tous les acteurs pour une prise en charge de ces nouveaux arrivants et un véritable effort d'accompagnement et d'intégration académique.

Références bibliographiques et sitographie

Références bibliographiques et sitographie

Ouvrages :

Adigran, J.P. (2018). *Initiation à la méthodologie en sciences sociales*, Harmattan Côte d'Ivoire, 188 p

Beacco, J.-Cl., Darot, M. (1977). *Analyse de discours et lecture de textes de spécialité*, BELC, Paris, 44 p.

Béchade, H.-D. (1992), *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. Paris : Presses Universitaires de France, 302 p.

Benzakour, F., Gaadi D., Queffelec A. (2000). *Le français au Maroc*, Bruxelles, DUCULOT, 356 p.

Blanchet, Ph. (2000). *La linguistique de terrain Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 148 p.

Blanchet, Ph. (2011). « Les transpositions didactiques », in Blanchet, Ph., Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées /* sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. France. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), pp. 509, 978-2-813000-48-4. fhal-01436588.

Blanchet, Ph., Asselah-Rahal, S. (2008). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Blanchet, Ph., Moore, D., Asselah-Rahal, S. (Dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211 p., pages 9 à 16.

Blanchet, Ph., Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées /* sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. France. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), pp. 509, 978-2-813000-48-4. fhal-01436588.

Boukous, A. (1999). « Le questionnaire », in Calvet, L.J. et Dumont, P. *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'HARMATTAN, p.15-24.

Boulahcen, A., (2002). *Sociologie de l'Education. Les systèmes éducatifs en France et au Maroc. Etude comparative*. Afrique- Orient, Casablanca, 237 p.

Boyer, H. (1996). *Elément de sociolinguistique (langue, communication et société)* : DUNOD 2ème édition, 147 p.

Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique : territoire et objets*. Lausanne-Paris : DELACHAUX et NIESTLE, 288 p.

Buisson, F. (1887). Dictionnaire de pédagogie d'Instruction primaire, Hachette, 1308 p. URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f472.item.texteImage>, [Consulté le 02/05/2020].

Cabre, M.-T. (1998). *La terminologie. Théorie, méthode et applications*. Armand Colin : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 322 p.

Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles : De BOECK-WESMAEL, 232 p.

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches », Chap. 8 dans *Analyses des objets enseignés*, Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen, Collection Perspectives en éducation et formation, p.180-193.

Chami, M. (1987). *L'enseignement du français au Maroc, Diagnostique des difficultés et implications didactiques*, Casablanca, Edition NAJAH-El Jadida, 191 p.

Chevallard Y. 1991 (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigner*, La pensée éditions, Grenoble, 240 p.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 196 p. URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Coste, D., Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 612 p.

Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International / ASDIFLE, 304 p.

Cuq, J.P., Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires, 454 p

Daury, J., Drey, R. (1990). *Apprendre à rédiger*, édition CDDP Charente Maritime GF, 269 p

De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse : Convergences autour des compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp.187-191.

De Montmollin, M. (1998), *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome*. In BARBIER, J.M. (Ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, pp.189-200

De Saussure, F. (1916). *Chapitre IV : Des unités linguistiques*. In : *Cours de linguistique Générale*, Paris : Payot, p. 35-37. URL : [https://philosophie.accreteil.fr/docrestreint.api/1568/9c8f8295a448df75e861e1116d061b2d2d941c16/pdf/c/0/a/cours de linguistique generale texte entier.pdf](https://philosophie.accreteil.fr/docrestreint.api/1568/9c8f8295a448df75e861e1116d061b2d2d941c16/pdf/c/0/a/cours%20de%20linguistique%20generale%20texte%20entier.pdf), [consulté le 02/08/2020].

De Singly, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Armand Colin, 125 p.

Demazière, D. & Dubar, C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, 350 p.

Dennery, M., (1999). *Piloter un projet de formation : Du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*, PARIS : ESF Editeur, 215 p.

Dolz, J., Ollagnier, E. (2002) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 232 p.

Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur, 211 p.

Dubois, J., Giacomo, M., Gespin, L., Marcellesi, M., Marcellesi, J.-B., Mevel, J.-P. (2002). « *Dictionnaire de linguistique* », Paris : Larousse, 568 pages. URL : <https://ia800503.us.archive.org/8/items/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/Dictionnaire-de-Linguistique-Dubois.pdf>, [Consulté le 01/02/2020].

El Himer, M. (1992). Vers une définition du parler arabe marocain, in *DIRASSAT*, 6, faculté des Lettres et des Sciences Humaines, **OKAB, A.** Agadir, p.133-142. URL : https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=303, [Consulté le 02/02/2020].

Eurin-Balmet, S., Henao De Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : AUPELF-UREF, 255 pages. URL : https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=115, [Consulté le 01/11/2019].

Frijhoff, W., Reboullet, A. (1998). *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, Paris : Hachette/EDICEF, 192 p.

Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*, Paris : Larousse, 285 p.

- Gumperz, J.** (1989). « *Sociolinguistique interactionnelle* », ed, Paris, Université de Réunion, 198 L'Harmattan, 243 p.
- Halté, J.-F.** (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je ?), 127 p.
- Hughes, E.-C.** (1996). « *Le regard sociologique. Essais choisis* », Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, Éditions de l'EHESS, Paris, 344 p.
- Jacobi, D.** (1987). *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, Berne, Éditions Peter Lang SA, 172 p.
- Kocourek, R.** (1991). *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag, 259 p.
- Le Boterf, G.** (1994). *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Ed. d'organisation (4^e éd), 175 p.
- Lerat, P.** (1995). Les langues spécialisées, coll. "Linguistique nouvelle", Paris, PUF, 201 p.
- Louart, P.** (1991), *Gestion des ressources humaines*, Paris, Eyrolles, 219 p.
- Luciano-Bret, F.** (1991). *Parler à l'école*, France, A. Colin, 282 p.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C.** (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG, 252 p.
- Mangiante, J.M., Parpette, Ch.** (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, France : Hachette, 160 p.
- Meirieu, Ph.** (1988). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF, 180 p.
- Messaoudi, L.** (2003), *Etudes sociolinguistiques*, Editions Okad, Rabat, 284 p.
- Moffet, J.-D. Et Demalsy, A.** (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rapport de recherche PAREA, 196 p. URL : <https://cdc.qc.ca/PAREA/705920-moffet-demalsy-maitrise-francais-collegial-rimouski-PAREA-1994.pdf>, [consultée le 13/06/2020].
- Moirand, S.** (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette FLE, collection F. Recherches/ Applications, 188 p.
- Mourlhon-Dallies, F.** (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier, 352 p.
- Palazzeschi, Y.** (1998). *Introduction à une sociologie de la formation - Les évolutions contemporaines*. Paris : L'Harmattan, Vol. 2, 548 p.

Quitout, M. (2007). *Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des origines à nos jours - L'amazighe, l'arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, Paris, L'Harmattan, 176 p.

Richerich R., (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 175 p.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys, 224 p.

Roegiers, X., (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale - La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique professionnel*, De Boeck, 217 p.

Rondeau, G. (1991). *Introduction à la terminologie*. Boucherville : Gaëtan Morin, 238 p.

Sournia, J.-C. (1997). *Langage médical français*. Toulouse Privat [Paris] Éd. de Santé DL, 157 p.

Statistique Canada (2010). Méthodes et pratiques d'enquête, Ottawa, Statistique Canada, No 12-587-X, 422 p. URL : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/12-587-x/12-587-x2003001-fra.pdf>, [consulté le 22/02/2020].

Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In : Hivon, R. (Dir.) *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP ; 1993 :27-56, URL : <https://parisouest.cnge.fr/doc/Tardif.pdf>, [Consulté le 09/03/2020].

Velmuradova, M. (2004). *Epistémologies et méthodologies de la recherche en Sciences de gestion. Note de synthèse*. [Autre] USTV, pp.105. [hal-01582285](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01582285). URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01582285>, [Consulté le 05/05/2019].

Vigner, G., Martin, A., (1976). *Le français technique*, Hachette/Larousse, 111 p

Articles :

Anemone, G.-J. (2005). « L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré, in: *Glottopol N°6/2005* (Juillet) "Construction de compétences plurielles en situation de contact de langues et de cultures", 58-81, http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_03_geiger.pdf, p.59, [Consulté le 22/06/2020].

Audigier, F. (1988). « Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque », dans Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants, Paris, INRP, pp. 13-15 ; 55-69.

Ardouin T. (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation, *Éducation permanente*, n°157, 2003-4, pp. 13-29.

Barbès, P. (1990). Perspectives sur la compétence. *Revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, septembre, vol. 8, n. 1, p. 8-11. URL : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21266/barbes_pierre_04_1.pdf, [Consulté le 21/05/2020].

Bennaceur, B. (2009), L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, *Les cahiers du Crasc*, N°16, 2009, 114 pages, ISSN : 1112-3451, p.23-37. URL: https://cahiers.crasc.dz/pdfs/n_16_bennaceur.pdf, [Consulté le 21/02/2020].

Bennis, S. (2013). Protocole d'enquête sur terrain : l'Entretien dans *Méthode de recherche et d'élaboration des travaux universitaires*. Coordination Bouarich, H. et Soughati, N., Kénitra, Pub. Laboratoire Didactique, NTIC, Traduction et Culture, pp. 42-57. URL : https://www.academia.edu/28135458/Protocole_denquete_sur_terrain_Entretien, [Consulté le 05/03/2020].

Blanchet, Ph. (2009) « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 14 02| 2009. Mise en ligne le : 15 mars 2012. URL: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833#quotation>, [Consulté le 09/04/2020].

Blanchet, Ph., De Robillard D. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique, humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, PUR - Presse Universitaire de Rennes, Réflexivité, herméneutique, un nouveau paradigme de recherche ? pp.145-152. hal-01437116.

Brossard, A. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! Entrevue avec Philippe avec Philippe Perrenoud. *Vie Pédagogique* (112), 16-20. URL : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22606>, [Consulté le 02/08/2020].

Canale, M. & Swain, M. (1980). « Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing » *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. URL : https://www.researchgate.net/profile/MerrillSwain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf, [Consulté le 02/05/2020].

Charaudeau, P. (2000). "De la compétence situationnelle aux compétences de discours", in *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des*

langues. URL : http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-compétence-situationnelle_79.html, [Consulté le 02/05/2020].

Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16 | 2002, p.145-164. URL : <http://journals.openedition.org/aile/801> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.801>, [Consulté le 02/02/2020].

Cikuli Cizungu, J.-M, Bokanga, J.-P., Mushizi, G., Ukumu, D. (2017) “The bachelardian epistemologic rupture : A deconstruction without Jacques Derrida, ” *International Journal of Innovation and Scientific Research*, vol. 30, no. 2, pp. 140–148.

Cislaru, G., Katsiki, S., Pugniere-Saavedra F., Sitri, F., Veniard, M. (2007). Quelle continuité entre l’Analyse de Discours et la formation professionnelle ? Le cas des écrits de signalement d’enfant en danger. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°42, CLE International / Français dans le monde, pp.100-111. HAL-01465642.

Clerc, J. B., Minder, P., & Roduit, G. (2006). « La transposition didactique », in Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP CV). Lausanne, *Revue Langues, cultures et sociétés*, volume 6, n° 2, 138 Suisse. URL : <https://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>, [Consulté le 09/03/2020].

Coste, D. (2000). "Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ?". *Mélange CRAPEL N° 25 : Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec*. pp. 199-212.

Daele, A., & Berthiaume, D. (2010). *Choisir ses stratégies d'enseignement*. [en ligne]. Février 2011. Centre de soutien à l’enseignement (CSE) - Université de Lausanne. URL : https://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m3_strategies_enseignement.pdf, [Consulté le 06/07/2020].

David, E., H. (2002). “bilingualism, language contact and immigrant languages in the united states” a research report In BANAZ Halime. URL: http://www.linse.uni-due.de/files/PDF_in_Katalog/publikationen/ESEL/banaz_codeswitching.pdf, [consulté le 02/ 05/2020].

Demaizière F., Narcy-Combes, J.P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Cahiers de l'Acedle numéro 4*. URL : http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf, [Consulté le 28/02/2019].

El Himer, M. (2000). « Alternance codique dans le discours des locuteurs slaouis de souche [Maroc] », dans *Dumont / Santodomingo*, p. 253-290. URL : https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=303, [Consulté le 02/10/2019].

Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation ? In : *Recherche & Formation*, N°12, Le mémoire professionnel. pp. 119-134. URL : https://www.persee.fr/docAsPDF/refor_0988-1824_1992_num_12_1_1115.pdf, [Consulté le 02/10/2019].

Faure, P. « *Des discours de la médecine multiples et variés à la langue médicale unique et universelle* », *ASp* [En ligne], 58 | 2010, mis en ligne le 30 novembre 2013. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1826> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1826>, [Consulté le 02/02/2020].

Gartiser, N. Dubois, S. (2005). Du problème à son processus de résolution : entre positivisme et constructivisme. Application à la conception de systèmes techniques. *XIVème Conférence Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Jun 2005, Angers, France. 26 p. ISSN 1815-0349. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00340985/document>

Genard, J.-L., I Escoda, M.R. (2010). « La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique », *Éthique publique* [En ligne], vol. 12, n° 1|2010, mis en ligne le 10 mai 2011. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/210> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.210>, [Consulté le 27/04/2019].

Gentilhomme, Y. (2000). Termes et textes mathématiques : Réflexions linguistiques non standard, In *Cahiers de lexicologie*, n° 76. *Varia*, p. 57 -89.

Halte, J.-F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral ? Dans *Oser l'oral, cahier pédagogique*, n°400, *Pratiques*, 115/116, 15-36.

Holtzer G. (2004). « Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », in *Le français dans le monde, Recherche et applications*, n° spécial, janvier, CLE International, p. 8-24.

Laroussi, F. (2010) « Les politiques linguistiques des pays maghrébins : Un essai d'évaluation » In *Iles d'imesli* n°2, p.183-196.

L'Homme, M.-C. (2011) « Y-a-t-il une langue de spécialité ? Points de vue pratique et théorique », In *Langues et linguistique*, numéro spécial Journées de linguistique, p. 26-33. URL : http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue_LL/numero_special_2011/LLSP2011_26-33.pdf, [Consulté le 22/01/2020].

Lerat, P. (1997). « *Approches linguistiques des langues spécialisées* », *ASp* [En ligne], 15-18 |, mis en ligne le 16 avril 2012, p.2. URL : <http://journals.openedition.org/asp/2926> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.2926>, [Consulté le 22/01/2020].

- Loffler-Laurian, A-M.** (1983), « Typologie des discours scientifiques : deux approches », In *Etudes de linguistique appliquée, les discours scientifiques*, n°51, pp.8-20.
- Mangiante, J. M.** (2006). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. In *Linguistique plurielle* : Valencia. 25, 26 et 27 Octobre), ISBN 978-84-8363-308-3, p. 137-152. Url : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030419>, [consulté le 01/04/2020].
- Messaoudi, L.** (2010). Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? *Meta*, 55(1), 127–135. URL : <https://doi.org/10.7202/039607ar>, [consulté le 01/07/2020].
- Moatassim, A.,** (1974). Le « Bilinguisme Sauvage : l'exemple maghrébin ». In *Education et développement. L'école et le Tiers-Monde*, Volume 15, Numéro 59, pp. 619-670.
- Monin, S.** (1996). « Termes éponymes en médecine et application pédagogique », ASp [En ligne], 11-14 | 1996, mis en ligne le 08 mai 2013. URL : <http://journals.openedition.org/asp/3527> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.3527>, [consulté le 06/04/2020].
- Mourlhon-Dallies, F.** (2006). « Penser le français langue professionnelle », *Le français dans le monde*, n°346 de juillet. FIPF-Clé International, p.25-28.
- Olmo Cazevielle, F.** (2017). Des textes scientifiques et techniques aux scénarios pédagogiques. *Synergies Europe n° 12*, p. 141-158. URL : https://gerflint.fr/Base/Europe12/olmo_cazevielle.pdf, [consulté le 05/05/2020].
- Oudry, S.** (2004). « L'enseignement du français dans le supérieur scientifique et technique : bilan et perspectives », dans *Revue langues et littératures*, Vol XVIII, p. 29-36.
- Perrenoud, P.** (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 487-514.
- Peytard, J.** (1984), Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage. In: *Langue française*, n°64, Français technique et scientifique : reformulation, enseignement. pp. 17-28 : doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1984.5201>. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023_8368_1984_num_64_1_5201, [consulté le 05/03/2020].
- Porcher, L.,** (dir), (1976). "Monsieur Thibaut et le bec Bunsen", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 23, Didier Erudition, p. 6-23.

Portine, H. (1990) : « Les “langues de spécialité” comme enjeux de représentations », in *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris : Hachette. (coll. Le français dans le monde, Recherches et applications), p.63-71.

Rafiq, M. (2010). Voyage dans le système éducatif marocain depuis l’Université Quaraouyine jusqu’à l’ère du numérique : historique et rôle dans la civilisation. pp 313-320. Communication présentée à l’Académie des Sciences et Lettres de Montpellier, Séance du 22 novembre 2010. URL : https://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academieedition/fichiers_conf/RAFIQ-2010.pdf, [Consulté le 09/09/2019].

Rajotte, T. (2019). Les méthodes d’analyse en recherche quantitative : une introduction aux principaux outils disponibles pour le chercheur. *Revue Francophone De Recherche En Ergothérapie*, 5(1), p.103-110. doi :10.13096/rfre.v5n1.132, [Consulté le 03/01/2020].

Richer, J.-J. (2008). « Le Français Sur Objectifs Spécifiques FOS : une didactique spécialisée » Université de Bourgogne, *Synergies*, n° 3, *Chine*, p. 15-30.

Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Wolfs, JI. (1998). « Réformes : à ceux qui s’interrogent sur les compétences et leur évaluation ». *Forum pédagogie*, pp. 21-27.

Rouleau, M. (1995). *La langue médicale : une langue de spécialité à emprunter le temps d’une traduction*. *TTR*, 8(2), p.29–49. URL : <https://doi.org/10.7202/037216ar>, [consulté le 02/07/2019].

Sadiqui, M. (2010). « Enseignement du FLE et œuvre intégrale romanesque : Cas du français dans le cycle secondaire qualifiant au Maroc. », *WebLettres : Dossiers et synthèses*, mis en ligne le 9 JANVIER 2010. URL : <https://www.webletters.net/spip/spip.php?article1043>, [consulté le 29 juin 2020].

Vilatte, J.-Ch. (2007). *Méthodologie de l’enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication. Université d’Avignon. Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles. URL : https://www.academia.edu/36296265/Formation_Evaluation_1er_2_f%C3%A9vrier_2007_%C3%A0_Grisolles_M%C3%A9thodologie_de_l'enqu%C3%AAt_e_par_questionnaire.pdf, [Consulté le 01/03/2020].

Weinreich, U. (2010). I-XIV. In *Languages in Contact* (pp. I-XIV). Berlin, New York : De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110802177.fm>. URL : http://www.ifa.uni.wroc.pl/site_media/uploads/documents/publications/Languages%20in%20Contact%20vol.%25.pdf, [consulté le 22/ 06/2019].

Wittorski, R. (2010). « La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 24 | 2010, pp 7-11. Mis en ligne le 11 juin 2015. URL : <http://journals.openedition.org/dse/879> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.879>, [Consulté le 22/12/2019].

Youssi, A., (1989). « Changements socioculturels et dynamique linguistique ». *Langue et société au Maghreb : bilan et perspectives*, Coll. Colloques et séminaires, p. 101-116. Rabat : Publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de Rabat.

Mémoires et Thèses :

Aanzoul, H. (2017). *Les entraves à la construction d'une compétence de communication (Contexte : Lycée marocain)*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage : Université de Nantes / Université Bretagne Loire, 415 pages. URL : <https://www.theses.fr/2017NANT2008.pdf>

Haidar, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage : Université Ibn Tofail/ Université Rennes 2, 491 pages. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00725803/document>.

Klaus, M. (1990). *Le terme technique : approches théoriques et recherches didactiques appliquées à l'allemand économique d'entreprise*. Thèse de Doctorat en Linguistique : Université Paul Verlaine - Metz, Français, 402 pages. URL : <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01775843>, [Consulté le 01/18/2019].

Landry, J. (1992). *Le discours de la vulgarisation scientifique : puissance, limites et dangers*. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 123 p. URL : http://depote.uqtr.ca/id/eprint/5268/1/00059_8080.pdf.

Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*. Thèse de Doctorat en Linguistique : Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne (France).573 p. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00576486/document>, [Consulté le 12/06/2019].

Mahdavi, Z. (2016). *Analyse des besoins langagiers d'assistants d'enseignement internationaux poursuivant des études supérieures en sciences et en génie et des implications en découlant pour l'évaluation de leurs compétences langagières : une étude de cas*, Thèse de Doctorat : Université Laval Canada. URL : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27139/1/32747.pdf>, [consultée le 27/11/2019].

Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique, Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue*

étrangère et seconde, Thèse de Doctorat : Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 267 p. URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/374551/filename/These_V_RIVIERE_1.pdf, [Consulté le 29/04/2020].

Saada, N. (2018). *Les besoins linguistiques des apprenants en Formation Continue d'Oran : étude de cas en « Droit des Affaires »*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage : Université d'Oran 2, 334 pages. URL : <https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/1483/1/Th%C3%A8se%20saada.pdf>, [Consultée le 01/09/2019].

Seferdjeli, L. (2005). *La construction d'une posture alternative en préalable à l'enquête sur les représentations : le rapport théorie-pratique comme objet problématique*. Thèse de doctorat : Université. Genève, no. FPSE 350 p. URL : https://archive-ouverte.unige.ch/files/downloads/0/0/0/0/3/7/6/unige_376_thesis.pdf, [consulté le 20/04/2020].

Thang Canh, N. (2013). *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho*, Thèse de Doctorat en Linguistique : Université Paul Valéry - Montpellier III. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958838/document>, [Consultée le 01/05/2020].

Živković, D. (2016) *Analyse du discours économique et commercial et son application à la didactique de la langue française dans le contexte socioéconomique de la Serbie*. Thèse de Doctorat : Université de Belgrade, 472 pages. URL : <http://www.theses.fr/2016ARTO0001/abes>, [Consultée le 01/01/2020].

Documents officiels :

Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008), *Rapport Annuel*, Royaume du Maroc. URL : <https://www.csefrs.ma/?lang=fr>, [Consulté en janvier 2020].

Commission Spéciale Éducation Formation (1999) *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*, Royaume du Maroc. URL : <https://www.uiz.ac.ma/sites/default/files/doc/txtleg-charte-Fr.pdf>, [Consulté le 09/03/2020].

Commission Spéciale Éducation Formation (2005). *Réforme du système d'éducation et de formation 1999-2004. Bilan d'étape et conditions d'une relance*, Royaume du Maroc, 68 p.

Dahir n° 1-00-199 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, Royaume du Maroc. URL : https://adala.justice.gov.ma/production/html/Fr/698_26.htm, [Consulté le 22/12/2019].

Direction des Ressources Humaines/Division de la Formation/ Service de la Formation de Base. (2015). *Règlement Intérieur des ISPITS, Royaume du Maroc, Ministère de la santé*, 25 p. URL : <https://drh.sante.gov.ma/PublicationDRH/Projet%20final%20-Version%20final%202020-6-15%20.pdf>, [consulté le 15/06/2020].

Discours Royal. (20 août 2013), Royaume du Maroc, Rabat.

Haut-Commissariat au Plan. (2019). *La femme marocaine en chiffres : Évolution des caractéristiques démographiques et socioprofessionnelles*, Royaume du Maroc. URL : <https://www.hcp.ma/file/216736>, [consulté le 05/06/2020].

Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès (2017). *Demande d'accréditation de la Filière Techniques de Santé/ Option Radiologie*, Royaume du Maroc, Ministère de la santé, 161 p.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2007), *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2009), *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2014). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*, Royaume du Maroc, Rabat. URL : http://www.men.gov.ma/Fr/Documents/Vision_strateg_CSEF16004fr.pdf, [consulté le 05/03/2019].

UNESCO/IIPE. (2012). Rapport de recherche sur « *Les réformes des systèmes de gouvernance dans l'enseignement supérieur au Maroc* ». In Pré-Conférence de l'IIPE Réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets. Dakar, 51 p. URL : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/REFORME_GOUVERNANCEMAROCnov2012.pdf, [Consulté le 05/08/2019].

Sitographie :

Académie de Grenoble, [Consulté le 05/03/2019]. URL : http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/competences_vocabulaire.pdf, 3 pages.

Dictionnaire de l'Académie française, 9ème édition, [Consulté le 22/10/2019] : <https://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/la-9e-edition>.

Emilangues Education, [Consulté le 01/12/2019] :
<https://www.emilangues.education.fr/>.

La Documentation française, [Consulté le 01/03/2020] :
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>.

MAROCAGREG, [Consulté en janvier 2020] :
<https://www.marocagreg.com/forum/sujet-le-systeme-educatif-marocain-pendant-le-protectorat-5046.html>.

My-psychologie, [Consulté le 09/07/2020] :
<https://mypsychologie.com/2018/06/20/faut-il-oublier-la-pyramide-de-maslow/>.

Oujdacity, [Consulté le 05/05/2019] : http://www.oujdacity.net/national-article-107877-fr/statut-du-francais-a-lecole-marocaine-depuis-les-annees-60-jusqua-la-reforme-de-2000.html#_ftnref30.

Piron, F. Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaine, [Consulté le 09/04/2020].
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/>

RÉCIT service national domaine des langues, [Consulté le 05/08/2019].
https://www.domainelangues.qc.ca/pfeq/ddl/fle/rc_2.htm.

Site du Ministère de l'Education Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. [Consulté le 05/05/2019] : <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/enseignement-presco-prim.aspx>.

ANNEXES

Annexe 1 :

Observation 1 : Langues et Communication

Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès

Public : première année ; étudiants inscrit en première année option radiologie.

Professeur : Assistante sociale, enseignante permanente, 5 ans d'exercice.

Élément de Module : La Communication

Objectif de la séance : **Maîtriser les concepts et fondements de la communication**

– Favoriser la prise de parole

– Définition de la communication

Nombre d'étudiants : 20 étudiants

Durée : 2H

Déroulement de la séance/ contenu/ outils didactiques

Lors de première séance, avant même de présenter le plan du cours, l'enseignante a donné la parole aux étudiants à travers trois activités :

Activité 1 : le Blason

La première activité intitulé *le blason* est une technique d'animation qui crée les conditions d'une réflexion positive sur soi-même et permet à un groupe de faire connaissance dans peu de temps. Une diapositive a été projeté contenant les consignes suivantes :

- Chaque étudiant prend une feuille.
- Le blason sera divisé en plusieurs parties de façon à accueillir différents thèmes de présentation : nom et prénom, parcours, ville d'origine ; quatre valeurs, trois qualités, trois défauts, un rêve que je souhaite réaliser, ma devise qui guide chacun de mes actions.

Activité 2 : Établir une carte mentale du mot *communication*

La deuxième activité consiste à établir une carte mentale du mot "communication" et de la présenter devant la classe, en formant des groupes de 5 étudiants.

Activité 3 : recueillir les attentes des apprenants par rapport au cours

- Le rôle de l'enseignante

L'enseignante a expliqué les consignes et elle a animé des différentes activités :

L'activité 1 : elle a incité tous les étudiants à constituer leurs blasons, chaque étudiant devait présenter son blason au membre du groupe et échanger son blason avec son binôme.

L'activité 2 : L'enseignante a projeté une diapositive comportant la consigne suivante : En groupe de 5 étudiants, établissez la carte mentale (mind mapping) du mot « communication » que vous allez présentez au tableau.

La consigne comportait une erreur de conjugaison du verbe présenter (Présentez) que personne n'a remarquée, ni corrigée.

Un groupe s'est montré volontaire pour dessiner sa carte sur le tableau.

L'activité 3 :

Quatre étudiants seulement ont pris la parole, en disant que cela va les aider à mieux communiquer dans la société et avec les patients. L'enseignante retient toutes les propositions sans jugement aucun, ni correction des fautes de langue commises, ce qui a permis aux étudiants les plus discrets de prendre la parole dans la progression du cours

Après l'achèvement des trois activités, l'enseignante a projeté le plan du cours qui s'articule autour de trois chapitres :

- Chapitre 1 : la communication : concepts et fondements
- Chapitre 2 : la communication et la relation soignant soigné
- Chapitre 3 : la communication et le travail d'équipe

L'enseignante a introduit le premier chapitre par la mise en exergue de l'importance de la communication verbale et non verbale dans la vie de tous les jours, notamment dans le domaine de la santé. Elle rappelle qu'aucune action, que ce soit à titre préventif ou curatif, ne peut être complète et de qualité, s'elle n'est pas accompagnée d'explications, de discussions, de démonstrations et d'écoute des clients (patients). Elle explique le lien entre la qualité de soin de santé et la qualité de la communication interpersonnelle, en précisant que la création d'un climat de respect, l'attention accordée au patient permettront de le mettre en confiance et de l'encourager à donner toutes les informations nécessaires à sa prise en charge. Après cette brève introduction, l'enseignante projette des diapositives portant sur la

définition de la communication, du processus de communication, selon le schéma de Shannon et la représentation faite par Rogers Lewin et les composantes du schéma de communication. Elle explique aux étudiants les différents types de communication (communication intra/interpersonnelle, de groupe et de masse) et ses formes verbale et non verbale, avant d'aborder les principes de la communication interpersonnelle et l'impact des différences culturelles sur celle-ci.

L'enseignante clôture la séance en mettant le doigt sur les règles à observer pour l'amélioration de l'interprétation des messages par les auditoires présentant un taux d'analphabétisme élevé. Au cours de la deuxième phase de cette séance d'ouverture, l'enseignante s'est contentée de lire le contenu des diapositives, en donnant bien sûr des explications, sans faire intervenir les étudiants ou vérifier leur compréhension, que ce soit au cours de son exposé ou à la fin de la séance.

- Interactivité et motivation des apprenants

Les étudiants ont montré une grande motivation aux différents étapes de ces activités. En effet, Nous pouvons dire que, lors de ces trois activités, la parole a été donnée aux étudiants. Dans la première phase du cours, l'enseignante joue le rôle d'animatrice, intervient rarement et ne corrige pas les erreurs commises. Le choix des activités a été très réussi, vu que les étudiants ont tous été amenés à y participer. Ces activités portent essentiellement sur l'oral, dans le but d'amener tous les étudiants à prendre la parole. Dans une deuxième, l'enseignante se contente de lire le contenu projeté et d'expliquer quelques termes sans vérifier la compréhension des étudiants.

- Méthode et Supports utilisés

Nous avons constaté que l'enseignante alterne entre méthode active (ou de découverte) à travers le travail collaboratif et l'engagement des étudiants dans le déroulement des activités et la méthode expositive, qui consiste à transmettre des connaissances sous forme d'exposé (cours magistral). Cette seconde méthode correspond à la deuxième phase du cours où la transmission des connaissances se fait de façon univoque, à travers la projection des diapositives via un vidéoprojecteur.

Annexe 2 :

Observation 2 : Langues et Communication

Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès

Public : première année ; étudiants inscrit en première année option radiologie.

Professeur : Assistante sociale, enseignante permanente, 5 ans d'exercice.

Élément de Module : La Communication

Objectif de la séance : - maîtriser les clés d'une communication efficace :

- Observer les 7 C de la communication
- Optimiser la communication non verbale
- Optimiser l'écoute
- Etre empathique

Nombre d'étudiants : 20 étudiants

Durée : 2H

Déroulement de la séance/ contenu/ outils didactiques

Lors de cette séance, avant d'entamer cours, l'enseignante a donné la parole aux étudiants, en leur demandant de faire un petit rappel de la séance précédente. Un étudiant prend la parole sans la demander et définit le concept de communication. L'enseignante accepte sa définition et se montre très indulgente envers ses fautes de prononciation (aucune correction entreprise), mais, encourage les autres étudiants à prendre la parole. Certains étudiants ont, alors, commencé, les uns après les autres, à se manifester, sans respecter le tour de parole. Nous avons constaté que l'enseignante, aussi bien dans cette séance que la séance précédente, ne gère pas les tours de parole et se contente d'encourager les étudiants à interagir.

Après ce bref rappel, l'enseignante projette des diapositives portant sur la thématique du cours : "les clés d'une communication efficace". Elle explique qu'une communication efficace exige que le communicateur "avisé" se doit d'observer les sept « C » de la communication, à savoir : crédibilité ; contexte ; clarté ; contenu ; continuité et consistance ; canal ; et capacité de l'audience à comprendre le message. L'enseignante défile les diapositives qui définissent ses concepts et y apporte des explications, sans chercher le feedback des étudiants, ni vérifier leur compréhension. Ensuite, l'enseignante projette une diapositive contenant la question suivante :

"comment optimiser la communication non verbale ?" puis, défile les diapositives pour répondre à cette question, en y apportant des éclaircissements.

La deuxième phase du cours s'avère motivante !

L'enseignante projette une diapositive contenant les informations suivantes :

Activité 4 : « pas tous en même temps ».

Les consignes données aux étudiants sont les suivantes :

- Se répartir en groupe de 5
- Dans chaque groupe, les étudiants se répartissent cinq rôles différents :
 - Un étudiant se place face aux quatre autres et écoute leurs messages :
 - Un étudiant pose une question ouverte (qui demande une réponse) ;
 - Un étudiant tape dans les mains selon un certain rythme ;
 - Un étudiant donne un calcul simple à effectuer ;
 - Un étudiant mime brièvement un geste de la vie courante.

Lorsque les quatre consignes ont été réalisées, l'étudiant du milieu répond à la question, reproduit le rythme proposé, résout le calcul et imite le geste mimé.

L'enseignante, ayant caché l'objectif derrière ce jeu, pose certaines questions auxquelles les étudiants se doivent de répondre :

- Quelles sont les difficultés rencontrées lors de cette activité ?
- A votre avis, pourquoi vous avez été confronté à ces difficultés ?
- Quelles sont vos suggestions ?

L'activité s'est avérée très motivante et a encouragé les étudiants à prendre la parole. Les réponses, exprimées en français et en arabe dialectale, ont apporté des explications quant à la difficulté constatée. Il s'agit surtout de l'incapacité de faire plusieurs choses à la fois, de la capacité de mémorisation et du degré d'attention

accordé aux participants. L'enseignante accepte toutes les propositions et dévoile l'objectif de cette activité, qui constitue le troisième objectif de cette séance : "l'écoute active". Il s'agit, surtout, de montrer aux étudiant l'importance de l'écoute active dans les relations interpersonnelles, à travers une mise en situation. L'enseignante donne, ensuite, la définition de l'écoute active ou l'« écoute bienveillante », selon Carl Rogers. Enfin, elle a expliqué comment on peut devenir un bon écouteur et optimiser cette écoute dans une relation d'aide.

L'enseignante expose le dernier objectif de la séance " l'empathie" à laquelle donne quelques définitions et propose une mise en situation.

La mise en situation :

L'enseignante projette une diapositive contenant la situation suivante :

« Vous annoncez à votre patient qu'il est hémophile et que cela va nécessiter un suivi au long cours et des traitements prolongés ou répétés

Le patient réagit émotionnellement :

« Je ne m'attendais pas à cela, ça m'impressionne et ça me fait peur » »

Après une quinzaine de minute, l'enseignante projette une diapositive contenant la consigne suivante :

Que diriez-vous à ce patient ?

A - « Vous n'avez pas à être inquiet. Votre hémophilie se contrôle très bien »

B - « Il y a actuellement des traitements efficaces et bien tolérés. Je vais vous les expliquer »

C - « Je peux imaginer que cela vous préoccupe. Pouvez-vous me dire ce qui vous inquiète ? »

D - « Vous avez raison d'être inquiet. L'hémophilie, ce n'est pas toujours facile et c'est une maladie qu'il faut prendre au sérieux »

Vu que la tâche a été trop facile, tous les étudiants ont y sont participés. L'enseignante demande, alors, aux étudiants de mémoriser leurs réponses, afin d'y revenir par la suite et projette la même diapositive, mais cette fois-ci avec des éléments de réponse :

A - « Vous n'avez pas à être inquiet. Votre hémophilie se contrôle très bien »

(communication antipathique)

B - « Il y a actuellement des traitements efficaces et bien tolérés. Je vais vous les expliquer » **(communication apathique)**

C - « Je peux imaginer que cela vous préoccupe. Pouvez-vous me dire ce qui vous inquiète ? » **(communication empathique)**

D - « Vous avez raison d'être inquiet. L'hémophilie, ce n'est pas toujours facile et c'est une maladie qu'il faut prendre au sérieux »

(communication sympathique)

Communication

Attitude

"A-pathique"

Néglige l'émotion

"Anti-pathique"

Contre l'émotion

"Sym-pathique"

Adhère à l'émotion

"Em-pathique"

**Comprend l'émotion
du patient**

L'enseignante explique les quatre concepts et leurs différences à partir de l'exemple précédent. Elle ajoute que lorsque on est « confronté » aux émotions du patient, il y a plusieurs attitudes qui peuvent être observées et qui découlent des types de communication affichés sur la diapositive. Pour mieux cerner ces types de communications, l'enseignante projette une diapositive qui explique mieux les différences expliquées sur le plan de l'écoute, de la compréhension et de l'aide, dans

une relation soignant-soigné. La diapositive montre les atouts d'une communication empathique dans la relation soignant- soignant :

	Ecoute	Compréhension	Aide
A-pathie	non	non	non
Anti-pathie	oui	non	non
Sym-pathie	oui	oui	non
Em-pathie	oui	oui	oui

Avant de clôturer son cours, l'enseignante a essayé de mettre en exergue les obstacles à la communication dans le domaine du soin, en précisant qu'il existe toujours des distorsions qu'il est vain de vouloir maîtriser : d'ordre psychologique ; d'ordre sociologique ; d'ordre organisationnel ; dues au canal de communication et / ou à la forme du message.

- **Interactivité et motivation des apprenants**

À l'instar de la première séance, les étudiants ont montré une grande motivation aux différentes activités. En effet, nous pouvons dire que la parole a été donnée aux étudiants en deux temps, lors de l'ouverture de la séance pour vérifier l'atteinte des objectifs de la séance précédente et aux cours des activités de mise en situation proposées. L'usage de l'arabe dialectale, à côté du français, a été fortement observé durant cette séance, cela s'explique par le niveau, jugé trop bas, de certains étudiants, mais aussi, de la tolérance de type de comportement par l'enseignante. Cette dernière, ne s'acharnant pas à corriger les fautes commises, cherche à tout prix à faire participer un maximum d'étudiants dans les activités proposées.

- **Le rôle de l'enseignante**

L'enseignante, jouant le rôle d'animatrice, intervient rarement (en cas de bruit intense) et ne corrige pas les fautes de langue commises. Elle alterne entre méthode transmissive/ expositive et méthode dite active. Elle monopolise la parole lors des

explications sans vérifier la compréhension des étudiants ou chercher un feedback. Toutefois, lors des différentes activités, l'enseignante joue le rôle d'animatrice et essaye de motiver les apprenants à prendre la parole et à participer à ces activités. Nous trouvons que le choix des activités a été très réussi, en raison de la participation active de la majorité (pour ne pas dire la totalité) des étudiants

- Supports utilisés

Nous avons constaté que l'enseignante recourt à la projection des diapositives via un vidéoprojecteur accompagnée d'explications et d'exemples

Annexe 3 :

Observation 3 : Langues et Communication

Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès

Public : première année ; étudiants inscrit en première année option radiologie.

Professeur : Assistante sociale, enseignante permanente, 5 ans d'exercice.

Elément de Module : La Communication

Objectif de la séance : - Définir la communication dans la relation soignant-soigné

- **comprendre les principes de « la communication non violente »**

- **Maîtriser les étapes de la « la communication non violente » et le**

bonhomme O.S.B.D :

- **Observer sans évaluer**
- **Dire son sentiment en disant "Je"**
- **Exprimer son besoin sans parler d'action**
- **Demander sans exiger**

Nombre d'étudiants : 20 étudiants

Durée : 2H

Déroulement de la séance/ contenu/ outils didactiques

Cette séance a été dédiée à la communication dans le cadre de la relation soignant-soigné. L'enseignante a commencé son cours par la mise en exergue de l'importance de la communication dans le domaine de la santé, notamment dans la réduction des conflits et des tensions pouvant survenir dans la pratique des soins. Elle a étoffé la question par des exemples tirés du contexte hospitalier marocain, en faisant appel parfois au dialecte marocain pour mieux se faire comprendre. L'enseignante a projeté, ensuite, une diapositive contenant une mise en situation, comme suit :

Mise en situation

- Votre collaborateur s'appelle Alex, ça fait 1 an qu'il travaille avec vous.
- Vous lui avez demandé de mettre à jour la liste des patients cardiaques qui ont été hospitalisés durant le dernier semestre, avec indication du traitement pris lors de l'hospitalisation. Mais il n'a pas respecté l'échéancier.
- **Comment va-t-on aborder Alex?**

Certains étudiants ont essayé de répondre à cette question, en disant qu'il faut lui reprocher sa négligence, d'autres, n'ont pas été du même avis, car ils pensent qu'il avait sûrement des raisons de ne pas mettre à terme le travail. L'enseignante accepte toutes les réponses et projette la mise en situation suivante :

Mise en situation

- Communication normale:
 - « écoutes Alex, t'es pas fiable, je peux jamais me fier à toi, tu n'as pas pris ton travail au sérieux, et si tu continues à faire comme ça, je vais chercher quelqu'un d'autre ».

Comment va-t-on se sentir si on est Alex?

L'enseignante a demandé aux étudiants de se mettre à la place d'Alex et d'exprimer ce qu'il ressent. Les mêmes étudiants ont pris la parole pour dire qu'il s'agit d'un sentiment d'embarras, de déception, de colère et de tristesse. L'enseignante n'émet aucun jugement de valeur et projette la diapositive suivante :

Mise en situation

—« écoutes Alex, t'es pas **fiable** (mettre une étiquette, jugement de valeur négatif), je peux **jamais** (exagération) me fier à toi, tu n'as pas **pris ton travail au sérieux** (prête une attention), et si tu continues à faire comme ça, **je vais chercher quelqu'un d'autre** (une menace) ».

L'enseignante explique le message interprété par Alex et précise que ce n'est pas une façon pour développer un rapport sain et durable. Elle ajoute que cette façon de communiquer n'est pas bonne, car la personne peut se mettre sur la défensive, vu qu'elle a été dévalorisée et démotivée, ce qui va détériorer la relation. Pour cela, il va falloir chercher d'autres méthodes pour communiquer et tisser des relations saines. Elle introduit, alors l'une des méthodes qui ont fait leurs preuves « la communication non violente » et son inventeur le psychologue américain Marshall Rosenberg.

La Communication Non Violente ou CNV est selon son créateur, Marshall B. Rosenberg,
« Le langage et les interactions qui renforcent notre aptitude à donner avec bienveillance et à inspirer aux autres le désir d'en faire autant »

L'enseignante s'est contenté de lire la définition sans y apporté des explicitations, ni d'en vérifier la compréhension par les étudiants. Toutefois, elle projette une image qui interpelle les étudiants et qui explique la définition :



L'enseignante demande aux étudiants de dire ce qu'ils ont compris de cette image. La majorité des intervenants s'accordent à dire qu'il s'agit de la différence entre communication violente et non violente. L'enseignante explique les deux types de langages, selon Rosenberg :

- **Langage du chacal:** un langage basé sur des jugements issus d'une moral (qui a raison? qui a tort? qui est bon? qui est mauvais?).

Un langage qui nie la possibilité de choisir et rejette la responsabilité de nos actions (banalité du mal par Adolf Eichmann).

=== donc, pour provoquer un changement chez quelqu'un.

- Dis moi que tu es désolé.
- Je vois pas que tu es désolé.

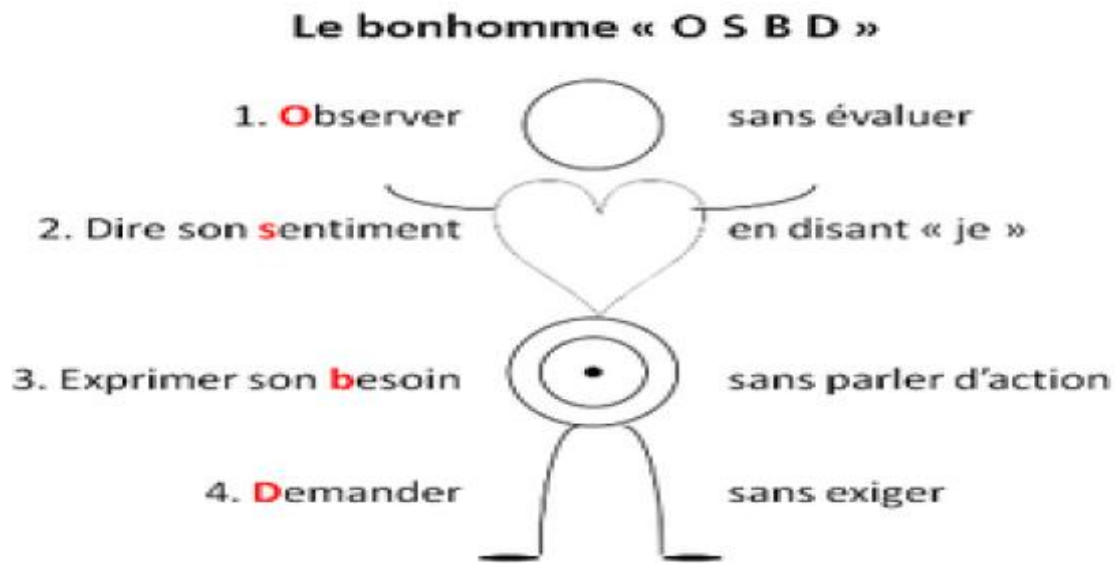
La communication non violente (CNV)

- **Langage de la girafe:** c'est un langage de non violence, qui vient du cœur.

L'enseignante explique les bénéfices de la communication non violente à partir de la projection des diapositives suivantes :

- Les bénéfices de la CNV sont:
 - Pouvoir communiquer de manière plus authentique et plus claire.
 - permettre de cultiver la bienveillance envers nous même, la compréhension de nous même et puis à bien nous exprimer afin de faire passer un message aux autres, et à apprendre à les écouter et les comprendre.
 - Prévenir les conflits ou les gérer s'ils sont déjà installé.
 - Développer des relations saines, durables et harmonieuses.
 - Resserrer les liens.
 - Aborder de manière plus adéquate les collaborateurs.

Après avoir projeter la diapositive contenant les étapes de la communication non violente, l'enseignante explique chaque étape du "bonhomme O.S.B.D" en donnant des exemples :



Elle revient à première mise en situation pour appliquer les règles de la communication non violente :

Réponse à la situation

- Tu sais Alex, je t'avais demandé de produire la liste des patients cardiaques d'ici lundi, et on est vendredi et je l'ai pas encore reçu, autre chose je t'avais demandé d'afficher la liste des médicaments prescrits lors de l'hospitalisation et ce n'est pas encore fait.
- Face à ces deux situations, je me sens déçu et contrarié parce que j'ai besoin de fiabilité, et c'est important pour moi le respect des échéanciers.
- J'aimerais bien que vous respectiez les échéanciers, et si vous êtes pas capable de le faire, il faut m'avertir, et on verra ce qu'on peut faire ensemble».

Elle se dirige, ensuite, vers les étudiants pour leur poser les mêmes questions :

- Quel est votre sentiment face à cette situation ?
- Est-ce que vous vous sentez agressé ?

Les réponses des étudiants ont été positives dans l'ensemble et montrent bel et bien une certaine compréhension de l'objectif de l'activité. Toutefois, nous avons constaté que beaucoup de fautes de prononciation, de conjugaison, etc. n'ont pas été corrigées par l'enseignante, tandis que le discours utilisé dans la mise en situation appartient au langage courant : « t'es pas fiable » ; « je peux jamais » etc.

- Interactivité et motivation des apprenants

La mise en situation proposée a été une opportunité pour les étudiants, mêmes les plus faibles, de s'exprimer librement et dans n'importe quelle langue, étant donné que l'enseignante n'accorde pas une grande importance à la langue utilisée. Nous avons constaté que la majorité des étudiants ont montré une grande motivation à l'activité proposée et y sont participé avec un enthousiasme qui saute aux yeux.

L'enseignante joue le rôle d'animatrice et ne corrige pas les fautes de langue commises. Elle alterne entre le modèle transmissif et interactif. Nous constatons, également, qu'elle cherche rarement un feedback de la part des étudiants. Toutefois, le choix de l'activité a été très réussi, vu la participation active de la majorité des étudiants.

Cette activité montre un recours au langage courant que l'enseignante n'a pas pris le temps d'expliquer aux étudiants, ce qui pourrait accentuer leurs difficultés à l'écrit, étant donné que beaucoup d'étudiants confondent entre langue parlée et langue écrite.

Supports utilisés

L'enseignante recourt à la projection des diapositives via un vidéoprojecteur accompagnée d'explications et d'exemples. L'usage des documents iconographiques a montré son utilité dans cette séance, ce qui a permis de capter l'attention des étudiants et de solliciter leur participation.

Annexe 4 :

Observation 4 : Langues et Communication

Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès

Public : étudiants de la première année option radiologie.

Professeur : Assistante sociale, enseignante permanente, 5 ans d'exercice.

Elément de Module : La Communication

Objectif de la séance : - Appliquer les étapes de la « la communication non violente » et le bonhomme O.S.B.D :

- Exprimer le sentiment
- Apprendre le langage des besoins
- Exprimer une requête
- Entendre les autres avec empathie
- Exprimer et recevoir de la gratitude
- **comprendre l'importance de la relation d'aide**
- **connaître les compétences nécessaires dans une relation d'aide**
 - La présence
 - La centration sur l'aidé
- **Nombre d'étudiants : 20 étudiants**
- **Durée : 2H**
- **Déroulement de la séance/ contenu/ outils didactiques**

Le début de cette séance s'avère intéressant, l'enseignante insiste sur le caractère pratique de cette première phase du cours. Elle projette une consigne portant sur l'expression des sentiments et propose deux exercices. Il s'agit d'amener les étudiants à réfléchir à la question de l'expression des sentiments à partir de mise en situation pratique.

La consigne du premier exercice a été la suivante : "*Pensez à quelqu'un qui vous rend la vie un peu moins que merveilleuse*". "*Citez une seule chose que la personne fait que vous n'aimez pas (un comportement, un geste)*". Quelques étudiants ont joué le jeu en proposant des réponses à partir de leur vie. Quoique les réponses contenaient des fautes de langue, d'articulation et mélangeaient, parfois, la langue française et l'arabe dialectale, l'enseignante a retenu toutes les réponses, sans aucun ajustement ou correction de fautes commise. Elle procède, néanmoins, à l'explication du but de ce jeu en projetant la diapositive contenant son feedback :

Feed back 1

- Nous étions programmé à ne plus différencier entre nos opinions et les faits.
- Tout ce qu'on voit, c'est l'ennemi et notre avis subjectif sur cette personne.

Tous les étudiants semblent comprendre le but de cette situation. Pour cela, l'enseignante projette la consigne du deuxième exercice en incitant les étudiants à prendre la parole : *"Imaginez que vous parlez directement à la personne décrite lors de l'exercice 1 et vous lui faites part de vos observations"* en utilisant la structure suivante : *" quand tu fais cela, je me sens..."* Cette dernière consigne a été très utile, dans la mesure où les quelques étudiants, ayant participé à cette activité, ont produit des phrases grammaticalement correctes. Nous expliquons cela par le fait qu'il s'agit tout simplement d'ajouter un adjectif à la phrase pour quelle prenne sens. Toutefois, l'enseignante n'a pas expliqué la consigne de cette façon, son objectif, comme nous avons pu constater, était d'expliquer que chaque sentiment exprimé est motivé par un besoin non satisfait, cela s'énonce bien dans la diapositive qu'elle a projeté par la suite :

Feed back 2

- Derrière chaque sentiment exprimé un besoin non satisfait.
- Le sentiment peut contribuer à la vraie rencontre des cœurs ou à mener à plus de division.
 - je me sens comme ça à cause de toi.
 - je me sens blessée quand tu ranges pas ta chambre.
 - tu me mis en colère quand tu dis ça.
 - tu me rends comme ceci.....

LA VIOLENCE APPELLE LA VIOLENCE

L'enseignante a expliqué le principe selon lequel " la violence appelle la violence" en donnant, bien sûr, des exemples en français et en arabe dialectale. Son objectif était de faire comprendre aux étudiants que les mots peuvent blesser, d'où la nécessité de choisir bien ses mots, en évitant quelques-uns, comme il a été explicité dans cette diapositive :

- **Ne jamais utiliser les mots suivants pour exprimer ses sentiments:**
 - Je me sens **trahit, offensé, humilié,...** (évaluation masqué tourné vers les autres)
 - Je me sens **incompris, manipulé, critiqué, ignoré, jugé (des mots impliquant l'action des autres)**
 - Je me sens.....parce que je pense que **tu m'écoutes pas.**
 - **tu n'as pas compris , ce n'est pas ce que je voulais dire**

Étant donné que l'expression des besoins révèle un besoin non satisfait, cela a été le l'objectif d'un troisième exercice, dont l'objectif a été d'(e) (faire) "*apprendre le langage des besoins*". La consigne de l'exercice est la suivante : "*Imaginez que vous parlez avec cette personne, exprimez la raison de vos émotions (le besoin caché derrière)*" en suivant les instructions projetées dans cette diapositive :

- **Faut utiliser les structures suivantes:**
 - Quand tu fais ce que je décris, je me sensparce que j'ai besoin de.....(le besoin caché derrière le sentiment).
 - Ne jamais impliquer l'autre personne en utilisant le **tu**
 - Ne jamais utiliser « **je pense que ...** »
 - Ne jamais dire a qqn: **tu n'as pas compris , ce n'est pas ce que je voulais dire**
 - Ne jamais utiliser un « **mais** » devant un chacal en colère.

L'enseignante, après avoir bien expliqué cette dernière consigne, a donné la parole aux étudiants après un petit moment de réflexion sur la question. L'activité s'est révélée plus difficile que la précédente et seulement trois étudiants ont y participé. Nous pensons que cela est dû à leur difficulté de s'exprimer en français, étant donné que l'activité exige la production d'un discours qui dépasse le cadre d'une phrase simple, ce qui nécessite une bonne connaissance des ficelles de la langue (articulateurs logique, etc.). L'enseignante, consciente de cette difficulté, projette une diapositive contenant des exemples de réponse, avant d'expliquer les leçons à en tirer de cette mise situation. L'enseignante s'est contentée de lire les exemples affichés sur cette diapositive.

- **Quand tu fais (ce que je décris), je me sensparce que j'ai besoin que tu réalises ton bonheur.**

J'ai besoin qu'on m'entend et qu'on me vois comme je le suis vraiment.

J'ai besoin d'amour et de laisser l'amour s'exprimer.

Nous avons constaté que l'enseignante reste, dans la plupart du temps, attachée au contenu des diapositives, les exemples donnés sont lus au lieu d'être improvisés oralement. Elle n'a pas cherché à faire participer ses étudiants à cette activité et s'est contentée des quelques réponses obtenues, quoique beaucoup d'entre elles étaient bourrées de fautes de langue. Elle a, ensuite, expliqué ce qu'il faut retenir de cette mise en situation à travers la projection d'une diapositive contenant le feedback suivant :

Feed back 3

- Nous avons l'habitude d'attribuer la responsabilité de nos émotions aux autres.
- Être vivant c'est être connecté à ses besoins.
- L'expression de nos besoins nous donne du pouvoir avec les autres et non pas sur les autres.
- Nos besoins sont compris par chacun différemment, c'est pour cela, il faut préciser spécifiquement ce qu'on veut et comment on le veut.

Un quatrième exercice a été proposé aux étudiants pour leur apprendre comment exprimer une requête. La consigne, qui s'inscrit dans la même situation présentée précédemment, a été projetée et expliquée par l'enseignante : *"En pensant à ce que la personne a fait et en relation avec vos sentiments et vos besoins. Adressez-vous directement à la personne et exprimez votre demande et non pas comme une exigence"*. Cette consigne, mal formulée (le point en fin de la première phrase au lieu d'une virgule et la présence non justifiée de la conjonction de coordination "et" dans la deuxième partie de la phrase) montre, bel et bien, que la dimension "langue" n'est pas prise en charge par l'enseignante de cet élément de module.

L'enseignante, après avoir reçu deux réponses auxquelles elle n'a pas fait de commentaire, procède à l'explication du feedback, de la même façon des trois exercices précédents :

Feed back 4

Pour exprimer une requête claire, on commence par une action positive (ce qu'on veut et non le contraire)

Préciser le verbe que nous voulons que l'autre personne effectue.

- J'aimerais que tu fasses.....

- je veux qu'on réalise ce qui a été prévu.

L'enseignante a défilé des diapositives tout en expliquant aux étudiants, à partir de celles-ci et sans donner d'exemples, comment "entendre les autres avec empathie" et "exprimer et recevoir de la gratitude" sans recourir à mise en situation cette fois-ci. Les recommandations qu'elle a proposées consistent à :

**Ne jamais utiliser l'expression « suis désolé »
mais à sa place « je suis triste.... ».**

**- Je me sens triste, parce que mon besoin de
compréhension en vers toi n'était pas satisfait.**

**Commencer toujours de donner de l'empathie à la
personne furieuse: montrer que vous comprenez
sa réaction ou que vous valorisez son geste.**

**Exemple: d'un côté je ressens de la gratitude pour
tout ce que tu fais, toutefois, j'ai besoin d'un peu
d'espace pour prendre mes décisions seul.**

**- Tu peux me dire ce que tu as compris? (en cas de
silence).**

Pour conclure cette partie du cours, l'enseignante a insisté sur l'impact des mots et les sentiments qu'ils suscitent dans une communication. Elle a expliqué les résultats de cet impact (soit la fermeture, soit la collaboration et d'ouverture) à partir d'une citation de Marshall Rosenberg, inventeur de la communication non violente, selon cet auteur, « *les mots sont des fenêtres ou des murs* »

La deuxième partie du cours a porté sur l'importance de la relation d'aide et les compétences nécessaires dans une telle relation, entre autres, "la présence" et "la centration sur l'aidé". L'enseignante a insisté sur l'importance de cette relation dans la qualité des soins en donnant plusieurs définitions, comme celle de Jacques CHALIFOUR (1969) : « (...) *la relation d'aide consiste en une interaction particulière entre deux personnes, l'IDE et le client, chacune contribuant personnellement à la recherche et à la satisfaction d'un besoin d'aide présent chez*

ce dernier ». Elle a ensuite expliqué les objectifs de cette relation, avant d'aborder les qualités nécessaires pour créer une relation soignant-soigné signifiante :



Sans trop s'y attarder, l'enseignante a expliqué que le personnel de santé doit avoir certaines habiletés pour réussir la communication et la relation d'aide, précédemment définies. Pour ce faire, elle a projeté une diapositive contenant ces habiletés :

- La présence
- La centration sur l'aidé
- L'écoute active
- La considération positive
- L'attitude de non-jugement
- La non-directivité
- L'empathie
- L'authenticité
- La congruence
- Le respect chaleureux
- La révélation de soi
- L'humour
- La communication de l'espoir

L'enseignante a, ensuite, expliqué les deux premières habiletés, à savoir "la présence" et "la centration sur l'aidé". Elle a défini la première comme étant l'attitude de proximité physique et de disponibilité affective, calme et chaleureuse qui suscite la confiance du client. Quant à la deuxième, c'est une qualité de la relation d'aide par laquelle le professionnel de santé se préoccupe d'abord de la personne malade, en cherchant à comprendre ses émotions, ses réactions, ses craintes, ses besoins et ses

aspirations, plutôt que de ne s'intéresser qu'à sa maladie et à son traitement. Les étudiants semblent comprendre ses deux habiletés, grâce aux exemples tirés de sa vie professionnelle de l'enseignante en tant qu'assistante sociale. Toutefois, le contexte professionnel radiologique n'a été évoqué ni au cours des mises en situations précédentes, ni lors des explications et des exemples sollicités.

Constats

La mise en situation est un exercice très utile pour le développement des compétences relationnelles chez un futur technicien de santé de spécialité radiologique. Toutefois, nous avons constaté que les mises en situation sont décontextualisées, étant donné qu'elles ne partent pas de réalité de l'environnement du travail marocain (utilisation des noms de personnes étrangères, à titre d'exemple), ainsi, nous estimons qu'il aurait fallu créer des mises en situation professionnelle authentiques simulées, à travers des jeux de rôle, pour amener les étudiants à développer de telles compétences. Ainsi, l'évocation du contexte radiologique, dans les mises en situations et dans les exemples donnés aux étudiants, reste absente, ce qui nous semble incohérent, étant donné que, dans une formation d'adulte, le sens doit être négocié à partir de situations professionnelles auxquelles seront confrontés les étudiants.

- Interactivité et motivation des apprenants

Au début des activités, les étudiants se sont montrés très motivés et la majorité d'entre eux a participé aux différentes mises en situation d'une manière inconditionnelle. Or, nous avons constaté une certaine réticence et une forme de désengagement suivant le degré de la difficulté des consignes proposées. Le recours de certains étudiants à l'arabe dialectale, pour expliquer leurs réponses, a été également observé lors de cette séance.

Le rôle de l'enseignante

L'enseignante, jouant toujours ce rôle d'animatrice, alterne entre le modèle transmissif et interactif. Elle ne prend pas en considération la dimension " langue" dans son cours. Cela se traduit par la non correction des fautes de langue commises

et l'absence d'activités dans ce sens. Lors des mises en situation, elle cherche rarement un feedback de la part des étudiants et se contente d'expliquer le sien. Toutefois, le choix des exercices a été très réussi, quoique les situations proposées ne correspondent pas au contexte marocain de soin.

Supports didactiques utilisés

L'enseignante recourt à la projection des diapositives via un vidéoprojecteur accompagnée d'explications et d'exemples. Contrairement à la séance précédente, l'usage d'images et de documents iconographiques n'a pas été observé lors de cette séance.

Annexe 5 :

Observation 5 : Langues et Communication

Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès

Public : première année ; étudiants inscrit en première année option radiologie.

Professeur : Assistante sociale, enseignante permanente, 5 ans d'exercice.

Elément de Module : La Communication

Objectif de la séance : - Connaitre les compétences nécessaires dans une relation d'aide :

- L'écoute active
- La considération positive
- L'attitude de non-jugement
- La non-directivité
- L'empathie
- L'authenticité
- La congruence
- Le respect chaleureux
- La révélation de soi
- L'humour
- La communication de l'espoir

- comprendre le processus de la relation d'aide :

Les actes à proscrire

La distance thérapeutique

Les conséquences d'un dépassement de la distance

- Définir l'épuisement professionnel, ses causes, ses symptômes

et les moyens pour y faire face

- **Nombre d'étudiants : 20 étudiants**
- **Durée : 2H**
- **Déroulement de la séance/ contenu/ outils didactiques**

L'enseignante a commencé cette séance par un petit rappel du cours précédant, en essayant de faire participer les étudiants. Nous avons noté que seulement minorité d'étudiants ont pris la parole, ce qui a incité l'enseignante à solliciter la participation des autres étudiants, en leur adressant directement la parole. Quelques réponses étaient donc un mélange d'arabe dialectale et de français mal prononcé. L'enseignante a rebondi sur quelques réponses, soit pour en y apporter d'autres informations, soit en reprenant les réponses mal construites d'une manière linguistiquement correcte. Cela nous a vraiment étonné, vu que tout au long de nos observations antérieures, l'enseignante a affiché un désintérêt à la correction des fautes de langue.

La première partie de cette séance a été caractérisée par une abondance de définitions et l'absence des mises en situation ou d'exercices pratique. L'objectif premier était donc de faire comprendre les différentes habiletés et compétences nécessaires dans une relation d'aide. Pour cela, l'enseignante s'est contentée de défiler les différentes définitions en y apportant des explications en français et en arabe dialectale. Les habiletés définies sont :

- L'attitude de non-jugement ;
- la non-directivité ;
- l'empathie ;
- l'authenticité ;
- la congruence ;
- le respect chaleureux ;
- la révélation de soi ;
- l'humour ;
- et la communication de l'espoir

Après avoir défini ces habiletés tout en y apportant des explications et des exemples, l'enseignante à procéder à l'explication du processus de la relation d'aide par le l'intermédiaire de la diapositive suivante :

Le processus de la relation d'aide

1. Faire connaissance avec le client et développer la confiance mutuelle.
2. Se mettre à l'écoute du client,
3. l'observer et comprendre sa difficulté.
4. Créer une relation de confiance, un partenariat soignante-soigné.
5. Reconnaître sa difficulté et son besoin d'aide.
6. Manifester une compréhension empathique pour ses difficultés.
7. Organiser l'intervention d'aide et soutenir le client face à sa difficulté, sa décision, son action.
8. Jeter un regard rétrospectif sur notre intervention afin de l'améliorer au besoin.

En partant de son expérience en tant qu'assistante sociale, l'enseignante a expliqué ce processus d'une manière très claire, surtout que le travail d'assistante sociale se fonde

essentiellement sur le concept de soutien social. Elle a même évoqué des exemples de femmes battues par leurs conjoints, de fille-mère, de femme victime de violence sexuelle, etc. Nous constatons que le contexte duquel l'enseignante puise ses exemples, est, certes inhérent au domaine hospitalier, mais il est quelque peu différent des différentes situations auxquelles ces étudiants seront confrontés dans leur vie professionnelle, dans la mesure où dans le premier cas c'est surtout la douleur psychologique qui prévaut, alors que dans le second, la douleur est surtout physique. Les malades ont besoin de soins médicaux, mais aussi de suivi psychologique. Cela dit, l'enseignante, devait, à notre sens, puiser de plusieurs domaines d'expérience pour cerner un maximum de situations professionnelles. L'enseignante a proposé quelques actes à proscrire, tout en les expliquant à partir de la diapositive suivante :

Les actes à proscrire

- **Le tutoiement et les ordres sont impolis et n'ont pas leur place en soins infirmiers. On ne tutoie qu'à la demande de la personne.**
- **Les propos infantilisants sont absolument à proscrire.**
- **Les représailles, les railleries, l'intimidation sont considérées comme des manifestations de violence psychologique.**
- **Découvrir indûment et sans délicatesse une personne est un manque de respect.**

L'une des choses les plus importantes à respecter est la distance professionnelle. L'enseignante a insisté sur l'importance de cette distance, en expliquant que la nature humaine nous rapproche plus naturellement vers la proximité. Elle a également défini cette notion, afin de ne pas la comprendre en terme de négligence :

« Elle ne doit pas signifier négligence, ignorance ou mépris. Elle doit être considérée dans un sens positif, en tant qu'outil pour la continuité et la stabilité de la relation,

en ce sens qu'elle « épare », tout en gardant une approche suffisante pour que le patient ne se sente pas «de côté »

L'enseignante, en donnant des exemples dans les deux langues, a expliqué les moyens pour garder une bonne distance professionnelle, comme le vouvoiement ; l'appellation de la personne par son nom ; le recadrage en cas de dépassement des limites ; l'évitement de l'attachement amical ; et la nécessité de repérer et reconnaître ses émotions afin de les maîtriser. Elle a, par la suite, montré aux étudiants, les conséquences désastreuses qui peuvent survenir suite à un dépassement de la distance professionnelle, par le biais des exemples concrets.

La deuxième partie de cette séance a été consacrée aux exposés (préparés par 4 groupe de 5 étudiants) autour des sujets préalablement répartis : la communication, le processus de la communication, la relation soignant- soigné et l'épuisement professionnel. La parole est donnée donc aux étudiants et l'enseignante s'est contentée de jouer le rôle d'animatrice : elle fait des commentaires et donne des informations complémentaires. Deux exposés ont été présentés lors de cette séance, à raison de 20 min pour chaque exposé, suivie d'une discussion de 10 min, comme l'a exigée notre enseignante en début de séance. Vers la fin des exposés, elle a informé les étudiants sur la programmation d'un contrôle continu, portant sur les chapitres entamés en classe.

Lors des exposés, nous avons constaté que les étudiants se contentent de lire les diapositives, certains d'entre eux trouvent même des difficultés à lire les diapositives condensées.

Interactivité et motivation des apprenants

Au début de la séance, nous avons remarqué, en nous mettant dans la peau de l'étudiant, que les définitions étaient tellement longues qu'elles ont généré de l'ennui et la déconcentration des étudiants, choses qui étaient très manifestes sur leurs visages. Ils étaient, par contre, motivés lors de la deuxième partie de la séance, quoique certains d'entre eux avaient tellement le trac qu'ils arrivaient mal à prononcer les mots contenus dans les diapositives de l'exposés. Les discussions entamées après chaque

exposé ont constitué une opportunité pour les étudiants à prendre la parole et à participer activement dans les débats, quoique beaucoup d'entre eux ont préféré silence garder pour ne pas être soumis aux jugements des autres.

Le rôle de l'enseignante

L'enseignante, alterne, toujours, entre le modèle transmissif et le modèle interactif. Au début de la séance, elle a monopolisé la parole, alors que dans les exposés, elle a joué le rôle d'animatrice. Elle n'a pas pris la peine de corriger les fautes commises lors de la présentation des exposés, comme elle l'a fait au début de la séance.

Supports didactiques utilisés

La projection des diapositives via un vidéoprojecteur accompagnée d'explications et d'exemples, constitue l'unique support utilisé par l'enseignante.

Annexe 6 :

Observation 6 : Langues et Communication

Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès

Public : première année ; étudiants inscrit en première année option radiologie.

Professeur : Assistante sociale, enseignante permanente, 5 ans d'exercice.

Elément de Module : La Communication

Objectif de la séance : - **Vérifier l'atteinte des objectifs précédents (séance de révision)**

- **Travaux dirigés (exposés)**

- **Nombre d'étudiants : 20 étudiants**
- **Durée : 2H**
- **Déroulement de la séance/ contenu/ outils didactiques**

L'enseignante a débuté cette séance par une mise au point concernant le contrôle continu, vu que les étudiants l'ont contacté par téléphone à une heure très tardive et en dehors des heures de travail, ce qui l'a mis dans un état de colère. Elle nous a expliqué qu'elle n'accepte pas un tel comportement, qui le qualifie d'harcèlement et d'empiètement sur sa vie privée. Elle a, ensuite, fixé les parties concernées par le contrôle continu, avant de donner la parole aux étudiants pour rappeler les thématiques abordées lors des séances précédentes.

Cette séance, que nous avons transcrite, nous a été d'une grande utilité, car elle a permis d'apprécier/d'évaluer le niveau de compétence orale chez certains étudiants. En effet, quoique tous les étudiants ont été admis sur la base de leurs notes au baccalauréat et choisis, donc, parmi l' "élite", les quelques éléments "brillants", qui prennent souvent la parole, s'expriment aisément en français, alors que le niveau du reste de la classe laisse à désirer. Ce fait nous l'avons constaté tout au long de nos observations de cet élément de module.

Au cours de cette séance, les choses étaient un petit peu différentes, l'enseignante est de plus en plus déterminée quant à la participation des étudiants. Elle essaye à chaque fois d'inciter les étudiants les faibles à prendre la parole, ce qui nous vraiment étonné. Certains sujets ont été à peine effleuré, d'autres ont été approfondis, tout en essayant de créer un climat d'interaction. Or force est de constater que l'enseignante

monopolisait, parfois, la parole pendant des durées importantes, au lieu d'inciter les étudiants à participer. Elle posait, à chaque fois, des questions sur les thématiques déjà entamées, auxquelles les réponses des étudiants n'étaient pas toujours linguistiquement correctes, sans se soucier de les corriger, contrairement à ses propos lors de l'entretien.

La deuxième phase du cours, réservée aux deux exposés restant, a été caractérisée par une participation active des étudiants (surtout ceux qui prennent souvent la parole). Comme lors des deux exposés précédemment présentés, les étudiants se contentent de lire le contenu des diapositives, sans s'en détacher ou d'y apporter d'informations nouvelles.

Interactivité et motivation des apprenants

Les étudiants ont été motivés lors cette séance, une minorité d'étudiants prend souvent la parole et interagit avec l'enseignante, les restant de la classe présente des difficultés sérieuses en langue et se cache derrière un silence sécurisant. Les exposés, qui constituent un outil de choix pour l'entraînement à la prise de parole, s'est transformé en une séance de lecture, qui a révélé un faible niveau de compétence de lecture et de compréhension de l'écrit. Les discussions entamées après chaque exposé ont constitué une opportunité pour les étudiants à prendre la parole et à participer activement dans les débats, quoique beaucoup d'entre eux ont préféré silence garder pour ne pas être soumis aux jugements des autres.

Le rôle de l'enseignante

Lors de cette séance, l'enseignante opte plus au moins pour le modèle interactif, elle essaye de faire participer ses étudiants, chose qui n'était pas toujours plausible, en raison du niveau faible des étudiants, les poussant à garder le silence pour ne pas être intimidés (d'après nos discussions avec certains de ces étudiants). L'enseignante a monopolisé la parole pendant des durées assez longues, alors que lors des exposés, elle préfère jouer le rôle d'animatrice. Les fautes commises lors de cette séance (cours et présentation des exposés) n'ont pas été corrigées explicitement. Toutefois,

l'enseignante reprend et reformule, parfois, les propos des étudiants dans une langue correct.

Supports didactiques utilisés

Aucun support n'a été utilisé pour la révision des cours de la part de l'enseignante. Cependant, les exposés ont été réalisés par projection des diapositives via un vidéoprojecteur, avec une intervention rarissime, sous forme de commentaires et d'explications

Annexe 7 : Transcription d'une séance d'observation : Langues et Communication

- ((bruit de l'entrée des étudiants en classe))
1. ENS bonjour/
2. ARO bonjour madame
3. ENS s'il vous plaît// avant avant que je parte la dernière fois
D'ACCORD/ ona dit quand on aura l'examen\ tel ou tel jour
d'accord/ [(inaud.)] ben SI: c'est pour cela qu'j'ai fixé
avec vous la date et je vous ai dit qu'on va avoir le
premier chapitre et la relation d'aide (.) c'est tout déjà dit
et/(...)la communication\
4. MOS NON madame/=
5. ENS =SI:
6. XXX :[(inaud.)]
7. ENS en tout cas c'est tout(.) c'est ce que nous avons vu d'accord/
c'est à dire: il y a pas de précision/ à part[ça&
8. ISM]oui madame&&
9. ENS &DONC s'il vous plaît\
10. ISM &&d'accord:/]
((problème technique au niveau du data show l'enseignante sort
pour appeler l'informaticien, puis elle revient))
11. ENS hm (...) alors la dernière fois qu'est ce nous avons dit (.)
on a parlé de quoi/
12. MOS communication
13. ENS hm hm communication (.) OUI/
14. FAT la relation [(inaud.)]
15. ENS voui la relation effectivement/ c'est à dire: c'est la
communication dans le cadre DE/ (.) de la relation/ (.)
soignant&[soigné]
16. MOS [soignant soigné]
17. ENS et nous avons dit qu'en premier lieu on va parler DE (.)
((bruit d'ouverture de la porte et arrivée de l'informaticien))
18. ENS d'accord° par rapport à la dernière séance on avait vu la
communication dans la relation soignant soigné d'accord/
PREMIERE DES CHOSE/ c'est (.) c'est la relation d'aide (.)
c'est quoi la relation d'aide\ la définition (.) OUI
19. OUS c'est une relation qui (..) qui dépasse la superficielle le
superficiel et et aussi elle favorise le le (.) elle favorise
le(...) euh
20. ENS le climat
21. OUS oui oui le climat euh (..) lorsqu'on a(...) on fait une
relation d'aide contre un personne on va comprendre ce personne
cette personne la on va sait ses besoins (.)c'est connaître
connaître ses difficultés pour pour pour sait comment aider
cette personne
22. ENS oui(...) d'accord/ le climat DE
23. ISM la confiance\
24. ENS VOILA TRES(...) bien\ on va installer en premier lieu la
confiance/ D'ACCORD (.) parce que le patient automatiquement
il va pas bien sûr(...) être à l'aise avec vous s'il n'a PAS/
confiance en vous (.) confiance en votre personne en votre
compétence aussi d'accord/ c'est TRES important\
25. SAR c'est le côté professionnel
26. ENS hum ah oui D'ACCORD/ le FAIT de de quoi être [(inaud.)] bon un
côté professionnel le côté compétence qui t'en vous le côté
humain d'accord/ (.) parce que LA/ on est bien sûr dans une
relation humaine(...) alors s'il voit en vous quelqu'un qui est
dans le ROBOTISME/ d'accord/ qui est plutôt (.) c'est à dire

qui va directement dans le geste technique DONC automatiquement il aura peur comme même parce que il n'y a pas eu cette mise en confiance
((bruit d'ouverture de la porte))

27.ENS hum ah oui D'ACCORD/ le FAIT de de quoi être [(inaud.)) bon un côté professionnel le côté compétence qui`t'en vous le côté humain d'accord/ (.) parce que LA / on^est bien sûr dans une relation humaine(...) alors s'il voit en vous quelqu'un qui est dans le ROBOTISME/ d'accord/ qui est plutôt (.) c'est^à dire qui va directement dans le geste technique DONC automatiquement il aura peur comme même parce que il n'y a pas eu cette mise en confiance
((bruit d'ouverture de la porte))

28.ENS parmi les habiletés d`la relation d'aide on trouve(.)en premier lieu(.)c'est^à dire que je suis en tant que professionnel je suis là pour la PERSONNE je ne suis pas\ bien sur(.)j'ai la tête ailleurs ou bien je suis sur le téléphone en train de bavarder avec un collègue ETC(.)en deuxième lieu c'est QUOI//=
29.OUS =l'écoute actif
30.ENS voui:/ l'écoute active c'est bien// quoi d'autre/
31.SAR <((en arabe classique))[atrkiz ʕala lmarid] (la concentration sur le malade)>
32.ENS TRES bien/ la concentration sur l'aidé et l'écoute active sans jugement la considération positive de l'autre(.)c'est^à dire que l'on [doit&
33.ISM [l'attitude sans jugement&&
34.ENS &OUI une attitude sans jugement\]
35.ISM && et la communication de l'espoir]
36.ENS c'est^à dire que l'on doit pas prendre en considération sa façon de s'habiller ou bien sa culture ou bien sa religion etc. mais je dois le considérer de manière positive QUOI que ce soit sa culture à lui ou bien(.)ses spécificités humaines QUOI d'autre //

37.SAR madame (en levant le doigt)
38.ENS quelqu'un d'AUTRE/(...) voui
39.FAT la communication de l'espoir
40.ENS ça veut dire quoi //
41.ARO la non direction euh la non directivité
42.ENS oui la non directivité mai c'est quoi d'abord la communication de l'espoir // (...) c'est^à dire on cherche // on cherche à ce que le patient il devient(...)
confiant //

43.ISM OUI VOILA et la non directivité c'est quoi alors:/
44.ENS faut pas ordonner le personne
45.MOS TOUT A FAIT:/(.)la non directivité par exemple si moi je viens à chaque fois vous donner des ordres, et vous allez exécuter, qu'est ce que j`fais // je suis en train de tuer en vous l'autonomie <((en arabe dialectal))[djālkum] (votre autonomie) > L'INDÉPENDANCE d'accord:/// c'est à dire(.) par la suite à chaque fois il faut revenir vers moi. Donc, ana (moi)lorsque je parle de non directivité, c'est à dire que le patient se sent un peti`peu libre il est AUTONOME/ c'est pas parce qu'il est dans un(...)parce qu'il est hospitalisé dans une structure qu'on va bien sûr(...) c'est à dire obéir à cent pour cent aux ordres(.)D'ACCORD// il est là pour discuter, pour dire/ je suis à l'aise dans ça ou bien je ne suis pas à l'aise dans telle situation ou bien avec telle ou telle technique d'ACCORD//deuxième catégorie// (...) les autres réveillez-vous/
47.ARO confrontation [(inaud.))

48.ENS OUI très bien\confrontation de quoi //(...) la confrontation(...)je vais vous confronter.....SI par exemple quelqu'un est dans l'agressivité ou bien il a commis une erreur comment je dois le confronter// (...) aller lui dire ce que t'as fait c'est du n'importe quoi// c'est pas bien//

49.OUS non madame

50.FAT il faut expliquer euh (...)

51.ISM doucement

52.ENS VOILÀ:/ alors il a dit confrontation douce(.)c'est ça une confrontation douce, D'ACCORD// ça veut dire que je dois bien sûr lui expliquer ça d'une manière qui est douce, sans lui faire=

53.ISM =mal

54.ENS VOILA

55.FAT madame on utilise la communication non verbale

56.ENS effectivement, dans ce cas on essaie d'utiliser la communication non [ver&

57.ISM [non violente]

58.ENS & non violente] <((en arabe dialectal))[ta anā mfiṭ mṣāk](tu m'as induit à l'erreur)> ((rire))(...) quoi d'autre//

59.SAR l'empathie madame

60.XXX [(inaud.)]

61.ENS attendez l'empathie(.)ça veut dire quoi=

62.OUS = se mettre à la place des^autres

63.ENS OUI:/ effectivement l'empathie ça veut dire le fait [de&

64.ISM [essayer

de se mettre à la place des autres]

65.ENS & se mettre à la place des autres] SANS ressentir les sentiments qu'elle a(.) par ce que j'peux me mettre à sa place et tomber dans la(...) l'autre/ //

66.ISM la sympathie madame

67.ENS TRES bien/ l'empathie c'est aussi éviter de tomber dans tout ce qui est BURNOUT ou épuisement professionnel l'épuisement professionnel, D'ACCORD // alors on va essayer d'ne pas tomber dans un tel problème parce qu'on va voir tout à l'heure quelles sont les symptômes lorsqu'on est épuisé professionnellement et quelles sont les répercussions, et c'est pour cela on va essayer ce que nous avons déjà commencé la dernière séance du [(inaud.)] on l'a survolé c'était:// (...) le respect d'la DISTANCE professionnelle pour ne pas tomber dans l'épuisement on va être dans l'empathie et on va essayer bien sûr:/ de RESPECTER la distance professionnelle(.) on va être humain mais en même temps on va être professionnel(...) on va pas mettre ses sentiments, ses émotions dans la situation d'accord :// et on va éviter (.)bien sûr aussi l'identification projective c'est ce que nous avons déjà vu vous vous souvenez//

68.ISM non madame

69.ENS NON on l'a pas vu// d'accord (.) parce qu'en cours de psychologie normalement/ vous devriez déjà vu ça dans le cours c'est à dire que nous avons déjà vu la dame D'ACCORD la dame qui fait qui prenait son bain OK:/ et bien sûr elle criait/ alors l'infirmier qu'est ce qu'il a en tête pour lui elle est comme sa grand-mère/ D'ACCORD pourquoi la dame elle crie\ parce qu'elle n'aime pas l'eau elle n'aime pas se baigner on a déjà vu ça/ non://

70.SAR non/ madame

71.ENS ON l'a pas vu d'accord c'est à dire dans trois éléments c'est l'identification projective en premier lieu c'est à dire\ lorsque moi en tant que professionnel je (...) devant moi il y une patiente qui est âgée je vais bien sûr je vais

l'identifier comme ma grand-mère automatiquement il y aura mes émotions dans la situation SI elle meurt/ automatiquement [moi& [

72.ISM c'est l'implication]

73.ENS & OUI:/ tout à fait] c'est à dire VOILA je vais être impliqué et je vais ressentir le même chagrin alors ÇA/ ça va bien sûr créer un problème parce que j'aurais pas(...) c'est à dire ma neutralité mon professionnalisme ne seront pas vraiment à cent pour cent d'accord// (.) et par la suite peut être je vais tomber dans l'épuisement professionnel ça veut dire que lorsque j'aurais d'autres patients que je vais prendre en charge d'accord// (.) je vais être épuisé je suis incapable d'les prendre en charge de manière correcte d'accord // (.)j'ai besoin d'un de recul de prendre du TEMPS etc. si comme si vous avez perdu quelqu'un vraiment de votre famille c'est à dire <((en arabe dialectal)) [ʕandkūm] (vous aurez)> une période de deuil que vous devriez prendre DONC voilà/ d'accord// pour se reposer DONC/ c'est pour cela normalement faudra essayer de respecter la distance professionnelle pour ne pas tomber dans l'épuisement professionnel OK ça MARCHE// Donc quoi d'autre//

74.SAR l'authenticité madame

75.ENS TRES bien l'authenticité ça veut dire(.) hein(.) les autres//

76.FAT que tu (...) ne pas modifier euh de tes propres caractères pour pour(...) c'est à dire en face à l'autre

77.ENS TRES:/ bien c'est à dire ne pas mettre un masque(.) parce que je suis aujourd'hui devant un client je sais pas je vais mettre un masque demain je vais mettre un autre masque etc. aujourd'hui je me comporte d'une manière X demain je vais me comporter d'une manière Y/ LÀ je ne suis pas authentique(.) je suis comme un clown d'accord// DONC non on doit être authentique c'est à dire vous devriez me voir aujourd'hui et demain et dans plusieurs situation d`la MÊME FAÇON (.) AUTHENTIQUE d'accord// (.)c'est la même chose, [OUI& [(inaud.)]

78.XXX [(inaud.)]

79.ENS & en quelque sorte oui] automatiquement lorsqu'on n'est pas authentique c'est à dire avec vous <((en arabe dialectal) [kifma tangulū hna bəlʕarbja tanʕtek wʕāh wlaxūr tanʕteh wʕāh] (comme on le dit en arabe de quelqu'un qui a plusieurs visages)> alors je vais accueillir un client qui est riche LÀ:/ je vais être bien sûr dans dans (.)parce que c'est quelqu'un j`ne sais pas du(.) du dial(de) je ne sais pas qui travaille au niveau <((en arabe dialectal)) [djāl] (de)> la préfecture je vais le prendre en charge ou bien sa famille d'une manière souriante etc. juste après il y a un patient qui a qui sent (...) qui pue d'accord// qui a une mauvaise odeur qui est habillé d'une manière <((en arabe dialectal)) [ʕādī] (normale)> alors LÀ j`vais me comporter(.) Oh là là! ça pue:/ comment j`vais l`prendre en charge// etc. d'accord// ET ça n`sera pas la même chose là(.) je ne suis pas authentique c'est à dire que je change de vija de visage pardon selon bien sûr la personne qui est devant moi authentique c'est à dire je prends tout l`monde en charge de la même:// façon même avec moi avec ma conscience j`vais être bien sûr à l`aise (.) d'accord// OUI quoi d'autre //

80.SAR la compréhension

81.ENS mmm hein la compréhension très bien (...) la congruence alors c'est quoi la congruence// (...) vous aurez bientôt l'examen et vous n'arrivez pas à capter ça\ mmm c'est quoi la congruence//(...)

82.ISM <((en levant la main)) madame madame madame >

83.ENS non/ quelqu'un d'autre OUI

- 84.OUS il faut consistance entre euh (..) ce qu'on qu'on ressent et ce qu'on dit
- 85.ENS effectivement OUS lorsqu'on pense ce qu'on dit (...) est autrement verbal, parce que parfois oui, j`pense à quelque chose j`vais essayer d'utiliser des mots un peti`peu (...) que j'ai choisis d'accord// mais mon non verbal, mes mimiques ma posture etc. ça reflètent autre chose DONC la congruence c'est à dire(.)entre les trois c'est à dire les trois éléments ok:// c'est à dire quand j`vous parle automatiquement vous savez que je suis furieuse ET les mots que j'utilisent ça reflètent bien sûr que je suis furieuse parce que vous avez fait quelque chose de mauvais(.)ou bien je suis souriante je suis bien parce que (...) d'accord// il y a quelque chose donc <((en arabe dialectal)) [mafi anā ranī](non parce que je suis)> je suis furieuse et automatiquement je je(...)[(inaud.)] des des mots là/ vous n'allez pas comprendre est ce qu'elle est vraiment furieuse ou bien elle est à l'aise(.) ou elle est bien OK:// DONC on doit essayer bien sûr de de (.) d'essayer un peti`peu de de réfléchir à nos mimiques ce que nous avons déjà:/ dit (.) votre non verbal lorsque vous êtes furieux lorsque vous êtes bien D'ACCORD// parce que peut être je suis(...))j'ai un problème à la maison d'accord// problème personnel mais une fois devant les clients ils veulent ressortir ça va ressortir d'accord// je vais essayer un peti`peu de me maîtriser(.) je dois comprendre lorsque je suis furieux lorsque je suis en colère comment je me comporte quelle sont mes mes grimaces mes mimiques etc. D'ACCORD// afin de pouvoir les contrôler c'est comme les listage que nous avons déjà fait des mots c'est à dire que je dois connaître les mots qui sortent de ma bouche d'accord// lorsque je suis mal à l'aise lorsque je suis en colère lorsque quelqu'un me fait mal ou du bien POURQUOI faire:// pour les contrôler ça veut dire en fait que je connais déjà quel sont les termes que j'utilise c'est à dire face à une telle situation habituellement quand c'est grave moi j`dis ça et ça et ça DONC j`vais pas l`faire ok:// la même chose les mimiques les grimaces le non verbal en en général d'accord//(.)on doit penser à à ceci OUI quoi d'autre//
- 86.ISM acceptation inconditionnelle
- 87.ENS mouais c'est à dire//
- 88.ISM accepter l'autre euh (.) sans des conditions
- 89.ENS Très bien ISM OUI OUI
- 90.SAR le respect chaleureux madame
- 91.ENS mmm effectivement ça c'est clair le respect chaleureux c'est à dire le respect de l'autre D'ACCORD// OUI/ (...)
- 92.ISM <((en arabe dialectal))[hadjī ʔi kajēn](c'est tout ce qu'il y a)>
- 93.XXX [(inaud.)]
- 94.ENS BIEN:/ si vous avez tous ces éléments c'est bien ça va améliorer votre relation d'aide vous pouvez communiquer de manière correcte de qualité avec votre client D'ACCORD// mais là c'est un peti`peu (.) c'est le plus que vous allez rajouter OK:/
- 95.XXX [(inaud.)]
- 96.ENS mmm hein
- 97.SAR les spécificités madame
- 98.ENS TRÈS BIEN/ c'est à dire chaque individu il a des spécificités qu'on doit prendre en considération lorsqu'on va communiquer avec lui D'ACCORD// donc on a vu deux cas (.) dans la spécificité des d`l'individu est ce que vous allez communiquer

- de la même façon avec quelqu'un qui est qui a un niveau d'étude et quelqu'un qui est dans l'analphabétisme
- 99.OUS non madame
- 100.ENS donc là/ c'est de la spécificité à prendre en considération c'est à dire moi j'ai l'habitude peut être lorsque j`fais des études etc. et j'utilise le jargon un p`ti peu médical les mots en français face à quelqu'un qui est analphabète(.) MAIS/ vous avez une migraine// <((en arabe dialectal)) [ʕandk] (vous avez)> un scanner alors/ <((en arabe dialectal)) [fnū ʕandk hnā rāh mabajēnʃ] (qu'est-ce que vous avez là ce n'est pas bien clair)> qu'est-ce que vous avez/ des migraines // de la fièvre// il va pas comprendre migraines fièvre pour vous c'est un terme normal banal que tout le monde utilise mais lui il vase sentir un peu mal à l'aise il va se sentir un peti`peu en infériorité par rapport à vous D'ACCORD// il peut vous dire oui j'ai ça juste pour ne pas dire que j'ai pas compris ma fille mon fils D'ACCORD// est ce que vous pouvez m'expliquer moi je ne comprends pas (.) il y des gens qui sont audacieux ils vont vous dire MOI je ne comprends pas le français on a pas étudié le français et il va rigoler D'ACCORD:// et il y a des gens qui vont vous dire oui oui j'ai ça <((en arabe dialectal)) [wsafi] (et c'est tout)> D'ACCORD// et ça va briser un peti`peu la relation pa`ce que lui par la suite ne peut pas bien sûr/ vous livrer peut être un un (...) je sais pas un petit secret un p`ti truc qui va vous guider dans votre diagnostic ou bien dans lors de votre examen D'ACCORD// c'est à dire vous vous avez en tête que la personne elle a telle ou telle problème lui il sait qu'il a d'autres problèmes et il n`peut pas vous livrer ça il va pas (...) parce que vous allez pas le comprendre dans sa tête vous avez une culture différente vous allez pas le comprendre donc là:/ on va bien sûr atteindre le deuxième volet <((en arabe dialectal)) [li huwa] (qui est)> la diversité culturelle (.)là aussi bien sûr:/ vous devriez dans votre communication ou dans votre relation essayer de vous adapter à la diversité culturelle D'ACCORD// l'autre il est différent je dois essayer bien sûr de comprendre sa culture ses traditions etc. lorsque vous allez bien sûr/ être affecté dans des endroits différents D'ACCORD// par exemple à Fès ou bien à Missouri/ OK// donc on doit connaître ça avant de commencer à travailler d'accord// pour pouvoir aller et toucher l'autre d'accord// QUOI d'autre/ (...) ça c'est (...) ce sont les spécificités on a bien dit deux exemples OUI// ARO
- 101.ARO Il faut utiliser euh (..) utiliser l'humeur
- 102.XXX [(inaud.)]
- 103.ENS L'HUMOUR/ l'humeur c'est <((en arabe classique)) [lmizā3] (traduction de l'humeur en langue arabe)> d'accord// bonne humeur mauvaise humeur c'est à dire c'est le fait d'être (.) un p`tit peu dans la rigolade le fait d'utiliser des anecdotes d'accord/ <((en arabe dialectal)) [nkitāt] (des blagues)> des (.)des pro(.)proverbes un p`tit peu qui font (...) pourquoi faire// **RI** (juste) juste un peu si vous voyez que la personne elle est [stressée]
- 103.OUS [à l'aise]=
- 104.ENS = <((en arabe dialectal)) [lā?] (non)> si vous voyez que la personne elle est plutôt stressée\=
- 105.ISM =la rendre à l'aise
- 106.ENS VOILA/ la rendre à l'aise effectivement d'accord// elle est stressée on va essayer un p`tit peu d'accord// de travailler sur ça pour la mettre à l'aise\ non non vous avez rien vous êtes belle// vous voyez que la dame elle est toute ridée\ etc. dans sa tête c'est bon c'est fini pour elle d'accord// mais

vous allez un petit peu utiliser de l'humour(.) vous êtes belle peut être si(.) j`sais pas, j`sais pas vous POUVEZ vous pouvez/ [utiliser]

107.ISM [c'est la communication de l'espoir madame]

108.ENS NON// là c'est de l'humour c'est à dire je vais utiliser un p'tit peu de l'humour d'accord//dans la communication par exemple j'ai assisté à des scènes où normalement il y avaient des infirmiers etc. avec des dames (.) la dame est toute vieille la pauvre a peine elle marche etc. le monsieur lui dit ben(...) <((en arabe dialectal)) tatgūllū wldi sāfī salit ma bqa qd ma fāt whadi] (elle lui dit : mon fils je suis épuisée ma fin approche il ne me reste pas beaucoup de temps à vivre)> <((en arabe dialectal)) [tajgūlha lā rak ȳzāla anā makrahtj daba nxatbak lwālīd (il lui répond : tu es belle, j'aurais aimé te marier à mon père)> d'accord// c'est une façon de rigoler c'est juste pour mettre un peu un petit peu de l'humour donc la dame elle est vraiment dans dans dans une dépression etc. c'est juste(...) vous voyez ça c'est de l'humour d'accord// bien sûr <((en arabe dialectal)) [mafī kanstaʕmlūh kif maʕāb lḷāh] (on l'utilise pas à tort et à travers)> d'accord// vous voyez et vous calibrer la personne qui est devant vous/ vous voyez une dame comme ça// alors vous pouvez rigoler avec elle/ c'est ça la rigolade par contre la communication de l'espoir ça veut dire QUOI/(.) OUI OUS//

109.OUS donner l'espoir a a a le patient pour pour pour devient calmé et à l'aise

110.ENS mmm OUI// (...) <((en arabe dialectal)) [hijā fiʕlan] (c'est bien vrai) > donner l'espoir effectivement mais c'est pas juste pour le calmer OUI//

111.ISM madame par exemple si on a une personne qui a un cancer alors (...) : on lui dit par(.)exemple on le dit que votre cas n'est pas différente des autres [(inaud.)]

112.ENS [plus FORT ISM//]

113.ISM essayer que que que (...) de vaincre la tristesse

114.ENS OUI// tout à fait (.)l'angoisse qui est là/ pa`r rapport à la mort parce qu'on est atteint de maladies qui sont un p'tit peu graves d'accord// automatiquement on est angoissé et l'idée qu'on a\ c'est le fait de mourir de de laisser les les(...) si la personne elle a des enfants etc. de laisser les personnes qui tiennent à elle, etc. et c'est ça qui angoisse la personne encore plus d'accord// plus que la peur de la mort en elle même d'accord// donc là/ c'est plutôt communication d'espoir normalement on peut la lier d'accord/ à un projet de vie si par exemple devant vous une personne qui est dans la dépression comment peut on la sortir de la dépression à votre avis\ est ce qu'on va lui dire hein il y a d'autres personnes qui ont fait(.) qui ont(...)la même CHOSE non// mais c'est plutôt d'essayer de lui dire quel est/ votre projet de vie\ qu'est ce que vous aimez faire// qu'est ce que vous pouvez faire// d'accord// là\ vous êtes en train de la projeter dans le futur et c'est ÇA/ qui est essentiel d'accord// communication de l'esp de l'espoir OUI/ votre cas n'est pas isolé OUI/ il y a d'autres personnes qui ont passé par la même maladie je connais peut être (.) ma sœur etc.(...) parfois on utilise des CAS:/ fictifs qui sont pas réels vous voyez quelqu'un par exemple j`sais pas\ (...) qui a un cancer du sein ou bien/ d'accord// et vous voyez que l'état est grave et vous voyez que il y a d'autres cas auparavant qui ont décédé par ça et que peut être(...) je sais pas moi les études la technologie n'ont pas encore atteint vraiment le niveau(.) il y a un médicament pour ça donc qu'est ce que je vais lui dire ah

oui/ mais mais oui// c'est vrai les gens ils meurent avec ça
hein/ qu'est ce que je peux dire// non non je connais des gens
qui ont pu vivre avec avec ça TRES:/ bien\ il se sont mariés
juste de projeter la personne un p'tit peu dans dans l'avenir
de lui donner un petit peu de l'espoir d'accord// et bien sûr
de parler de projet de vie qu'est ce que vous vouliez faire par
la suite // lorsque moi je suis malade et vous êtes en train de
me dire qu'est ce qu'on va faire la semaine dernière la
semaine prochaine pardon dans laquelle je craindrais PLUS la
maladie mais je suis en train un p'tit peu de de voir(...) je
vais planifier de faire ça de faire(...) d'accord// déjà comme
ça vous êtes en train de calmer de déstresser la personne OK//
quoi d'autre//

115.SAR l'immédiateté madame

116.ENS l'immédiateté hein (.) voui c'était un peu (.) dans les
premières habiletés° (...) l'immédiateté°

117.ISM NON on vient de la commencer

118.ENS d'accord:/

119.ARO la révélation de soi

120.ENS l'immédiateté c'est quoi d'abord/[(inaud.)](...) c'est à dire
une réponse qui est rapide dans l'immédiate\ ET/

121.SAR la révélation de soi

122.ENS TRES:// bien\ la révélation de soi automatiquement c'est à dire
que je peux un p'tit peu lorsque je suis face à quelqu'un qui a
une maladie assez grave etc. je peux bien sûr (.) lui parler un
p'tit peu de de lui dire quelque chose de mon expérience
personel D'ACCORD// Par exemple vous avez ça/ moi aussi je suis
passé par une telle maladie mais <((en arabe dialectal))
[hamduḷḷah] (Dieu soit loué)>là/ c'était bien passé etc. déjà
là/ vous êtes en train de rassurer le patient qui est devant
vous il se sent il se sent à l'aise c'est à dire j'sais pas(.)
en famille un truc pareil d'accord/ et bien sûr/ ça améliore
votre relation mais par la suite la communication D'ACCORD//
DE TELS/ éléments\ si vous allez bien sur les utiliser ou bien
les appliquer parce qu'au départ il faut s'appropriier tout ce
qui est empathie etc. et être des personnes qui ont de l'écoute
la BONNE écoute c'est à dire l'écoute active mais aussi des
personnes qui maîtrisent aussi le NON VERBAL des personnes
aussi qui peuvent utiliser l'empathie sans tomber dans la
sympathie ce sont des habiletés on les acquiert D'ACCORD// et
par la suite bien sûr automatiquement ça devient quelque chose
d'automatique ça fait partie de votre personnalité vous allez
bien sûr vous comporter de telle façon c'est à dire avec de de
de des manières qui sont de qualité D'accord// ça va réduire
bien sûr vos conflits etc. avec autrui automatiquement OK//
parce que lorsque vous êtes en train de respecter la diversité
culturelle vous voyez que la personne [(inaud.)]on utilise pas
le jargon vous êtes devant quelqu'un, vous le considérer,
malgré qu'il qu'il qui a une mauvaise odeur ou bien <((en arabe
dialectal)) [hādi] (autre)> alors/ vous êtes souriant
automatiquement c'est (...) qu'est ce qu'on a dit la
dernière fois (.) on va juste appliquer juste la bonne
communication dans la relation soigné-soigné c'est quarante
pour cent ou bien plus des problèmes qui sont au niveau du
secteur de la santé au niveau des structures des établissements
etc. ça va bien sur baisser juste avec la communication c'est
pour cela normalement c'est une chose qui est basique
d'accord//

Annexe 8 :

Questionnaire destiné aux étudiants inscrits en première année de la filière Technique de Santé/ Option : Radiologie

cher(e)s étudiant(e)s

Ce questionnaire vous est adressé dans le cadre d'un travail de thèse portant sur les difficultés et besoins

lingagiers des apprenants inscrits en première année à l'Institut Supérieur des Professions Infirmiers et des

Techniques de Santé, option Radiologie

Nous comptons beaucoup sur votre aide et votre collaboration, et nous vous serons reconnaissant

d'accorder quelque temps pour répondre aux questions suivantes

Quel âge avez-vous?

Votre réponse _____

Sexe

Masculin

Féminin

Dans quel établissement êtes-vous inscrit(e)?

l' I.S.P.I.T.S de RABAT

l' I.S.P.I.T.S de Casablanca

l' I.S.P.I.T.S d'Agadir

l' I.S.P.I.T.S de Marrakech

l' I.S.P.I.T.S de Fés

l' I.S.P.I.T.S d'Oujda

De quelle nationalité êtes-vous?

Votre réponse _____

Quelle est votre langue maternelle ?

Votre réponse _____

De quel type de baccalauréat êtes-vous titulaire ?

Votre réponse _____

Quelle était votre note de français en première année du baccalauréat ?

- Inférieure à 10/20
- Supérieure à 10/20

Précisez la mention de votre bac :

- Mention passable
- Mention assez bien
- Mention bien
- Mention très bien

Comment trouvez-vous le niveau des études à l'I.S.P.I.T.S ?

- Facile 1
- Moyen 2
- Difficile 3
- Très difficile 4

Comment estimez-vous votre niveau en français?

- Faible 1
- Moyen 2
- Bon 3
- Excellent 4

Dans quel contexte utilisez-vous le français ?

- En famille
- Avec les amis
- En classe
- Autre : _____

Lisez-vous des documents en français ?

- Oui
- Non

Avez-vous redoublé la première année ?

- Oui
- Non

Si oui, à votre avis, à quoi cela est dû ?

- Difficultés en langue française
- Causes liées au contenu du programme de formation
- Rythme des cours
- Emploi du temps trop chargé
- Autre : _____

Utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ?

- Faiblement utilisée 1
- Moyennement utilisée 2
- Souvent utilisée 3
- Très Souvent utilisée 4

Dans quel contexte utilisez-vous le français ?

- En famille
- Avec les amis
- En classe
- Autre : _____

Lisez-vous des documents en français ?

- Oui
- Non

Si la réponse est oui, quel type de document ?

- Romans
- Journaux et Magazines
- Livres
- Articles scientifiques
- Documents sur Internet
- photocopiés des cours
- Autre : _____

Arrivez-vous à comprendre ces documents ?

- Facilement 3
- Plus au moins 2
- Difficilement 1
- Pas du tout 0

Pensez-vous que la langue française vous sera-t-elle utile dans votre carrière future ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si la réponse est "OUI", quels sont les différents contextes d'utilisation de la langue française dans votre future vie professionnelle?

- Communiquer avec les patients
- Communiquer avec les collègues du travail
- Autre : _____

Comment trouvez-vous les cours du module Langue et Communication?

- Très intéressant 3
- Intéressant 2
- Peu intéressant 1
- Perte de temps 0

Pourquoi les cours de ce module vous sont-ils dispensés à votre avis?

- Faciliter l'accès aux cours de spécialité
- aucune utilité
- Je ne sais pas
- Autre : _____

Rencontrez-vous des problèmes avec les cours de spécialité

Les cours de spécialité : les cours liés à votre option (anatomie, ostéologie, microbiologie, etc.)

- Non
- Oui

Si vous répondez "OUI" à la question précédente, de quel type de problèmes s'agit-il ?

- Problème de compréhension des textes
- Problème d'expression à l'écrit
- Problème d'expression à l'oral
- Problème de compréhension orale
- Autre : _____

Vous sentez-vous capable de ?

- Comprendre un photocopie du cours lié à votre domaine de spécialité
- écouter/ regarder et comprendre une émission en français portant sur une thématique liée à votre domaine
- Lire une revue spécialisée en sciences infirmières et techniques de santé
- Consulter un dictionnaire de médecine
- Consulter des livres de médecine
- Maintenir une discussion en français avec un professeur sur un sujet de cours
- Rédiger des résumés ou des comptes rendus sur une thématique abordée dans le cours

Comment estimez-vous votre degré de compréhension des documents relatifs aux cours disciplinaires ?

- Faible 1
- Moyenne 2
- Bonne 3
- Très bonne 4

Prenez-vous des notes pendant les cours de spécialité ?

- Oui
- Non

Si vous répondez non, pourquoi?

Votre réponse _____

Avez-vous des problèmes de langue?

- Oui
- Non

Si vous répondez 'oui', s'agit-il de problèmes relatifs à :

Grammaire

Prononciation

Syntaxe

Conjugaison

Autre : _____

Les cours de l'élément de module Langue et Communication vous aident-ils à mieux suivre les cours de votre spécialité ?

Oui

Non

Selon vous, existe-t-il une relation entre ces cours et les cours de spécialité ?

Oui

Non

Si votre réponse est 'non', précisez pourquoi

Votre réponse _____

Arrivez-vous à comprendre tous les mots dans un polycopié du cours de spécialité?

- Oui
- Non

Si avez répondu 'non', s'agit-il :

- Des mots d'usage courant
- De la terminologie médicale
- Des deux

comment procédez-vous pour comprendre le sens de ces mots?

- Traduction (français-langue maternelle)
- Usage d'un dictionnaire de langue
- Usage d'un dictionnaire spécialisé (de médecine par exemple)
- Essai de comprendre le mot à travers le sens global de la phrase (le contexte)
- Autre : _____

* Pensez-vous qu'un cours de langue de spécialité vous aidera-t-il à mieux surmonter les problèmes préalablement mentionnés ?

- OUI
 - Non
-

Annexe 9 :

Questionnaire adressé aux enseignants des modules de spécialité

cher(e)s enseignant(e)s

Ce questionnaire vous est adressé dans le cadre d'un travail de thèse portant sur les difficultés et besoins langagiers des apprenants inscrits en première année à l'Institut Supérieur des Professions Infirmières et des Techniques de Santé .

Nous comptons beaucoup sur votre aide et votre collaboration, et nous vous serons reconnaissant d'accorder quelque temps pour répondre aux questions suivantes

Quel Age avez-vous?

Réponse courte

.....

Sexe

- Masculin
- Féminin

Ancienneté

Votre réponse

Êtes-vous un enseignant

- Enseignant-chercheur permanent
- Enseignant permanent titulaire d'un Diplôme d'Etat de premier cycle des Etudes Paramédicales
- Enseignant vacataire titulaire d'un Diplôme d'Etat de premier cycle des Etudes Paramédicales
- Enseignant permanent titulaires d'un Diplôme de "Master en Pédagogie des Sciences Infirmières et Techniques de Santé
- Enseignant vacataire titulaire d'un Diplôme de Doctorat en médecine
- Enseignant-chercheur vacataire provenant des différentes Facultés de Médecine du secteur public
- Autre : _____

En quelle langue dispensez-vous les cours?

- Langue française
- Langue arabe
- Les deux

D'après vous, quelle place occupe-t-elle la langue française dans la formation aux métiers de Santé ?

- D'une importance capitale
- Secondaire

Rencontrez-vous des problèmes de langue chez vos étudiants?

- Oui
- Non

Si la réponse est 'oui', de quel type de problèmes s'agit-il?

- Grammaire
- Prononciation
- Syntaxe
- Compréhension du vocabulaire spécialisé
- Autre...

D'après votre expérience d'enseignant, comment trouvez-vous le niveau des étudiants de la première année en français ?

- Faible
- Moyen
- Bon
- Très bon

...

D'après-vous, les étudiants arrivent-ils à assimiler facilement le cours de spécialité ?

- Oui
- Non

Si la réponse est 'non', selon vous, quels types de problèmes présentent-ils ?

- Problème de compréhension des textes
- Problème de rédaction (rédiger un texte)
- Problème de compréhension orale
- Problème d'expression orale
- Autre...

Etes-vous satisfait de la participation des étudiants en classe ?

- Oui
- Non

Si la réponse est 'non', comment jugez-vous la prise de parole des étudiants ?

- Rare
- Moyenne
- Fréquente
- Très fréquente

Les étudiants prennent-ils des notes durant les cours ?

- Oui
- Non

Si la réponse est 'non', à votre avis pourquoi ?

Votre réponse _____

Avez-vous des étudiants ayant redoublé la première année ?

- Oui
- Non

Si la réponse est 'oui', à votre avis, à quoi cela est-il dû ?

- Difficultés liées à la langue d'enseignement
- Contenu des programmes de formation
- Rythme des cours
- Emploi du temps trop chargé
- Difficulté à s'adapter avec le cours magistral
- Autre : _____

Estimez-vous que les difficultés rencontrées chez vos étudiants sont liées

- A la langue
- A la spécialité
- Aussi bien à la langue qu'à la spécialité
- Autre : _____

Les difficultés liées à la langue impactent-elles la compréhension des cours de spécialité

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Estimez-vous que les étudiants arrivent à comprendre tous les mots techniques et / ou médicaux dans un polycopié du cours?

- Oui
- Non

Si la réponse est 'non', s'agit-il :

- Des mots d'usage courant
- De la terminologie scientifique et médicale
- Des deux

Comment estimez-vous le degré de compréhension des documents relatifs aux cours disciplinaires ?

- Faible
- Moyen
- Bon
- Très bon

Utilisez-vous l'arabe dialectal lors des explications apportées aux étudiants?

- Oui
- Non

Le module Langue et Communication sous sa forme actuelle, aide-t-il les apprenants à surmonter leurs lacunes en langue ?

- Oui
- Non
- Aucune Idée

Pour faire face aux difficultés liées à la langue française, pensez-vous qu'un cours de français de spécialité est nécessaire ?

- Oui
 - Non
 - Je ne sais pas
-

Annexe 10 :

Guide d'entretien : entretien avec l'enseignante de Langues et Communication

1. Profil de l'informateur

- Catégorie
- Diplômes
- Formations
- Ancienneté dans l'enseignement
- Age
 - Avez-vous suivi une formation en didactique des langues, sur l'enseignement/apprentissage du FLE ou du FSP/FLP ?
 - Quelles sont les objectifs de l'élément de module que vous enseignez aux étudiants de l'option radiologie

2. Motivations des étudiants

- Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours de Langue et Communication ?
- Comment expliquez-vous cette attitude ?

3. Niveau des étudiants

- Que pensez-vous du niveau de français des étudiants ?
- Comment arrivez-vous à gérer la variabilité des niveaux des apprenants ?
- Quels sont les difficultés en langue que vous avez soulevé chez vos étudiants ?
- Accordez-vous une place à la conjugaison, la grammaire, la syntaxe dans vos cours ? Utilisez-vous le lexique de spécialité dans vos cours ?
- Pour quoi la composante "Langue" n'est pas présente dans votre cours, alors qu'elle présente dans le descriptif d'accréditation ?
- Comment jugez-vous la prise de parole des étudiants en classe ?

2. La langue spécialisée

- À votre avis, le niveau des étudiants influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?
- Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?

4. Pratiques plurilingues

- Utilisez-vous l'arabe dialectal en classe ? Dans quelles circonstances ?
- Les étudiants s'expriment-ils en arabe lors des cours ?

5. Contenu enseigné et supports utilisés

- Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?
- Quels supports didactiques utilisez-vous en classe ?
- Est-ce que vous enseignez aux étudiants des techniques rédactionnelles, comme la prise de notes, le compte-rendu le rapport, etc.

Annexe 11 :

Guide d'entretien : entretien avec les enseignants de spécialité

1. Profil de l'informateur

- Catégorie
- Diplômes
- Ancienneté dans l'enseignement
- Age

2. Niveau des étudiants

- Que pensez-vous du niveau de français des étudiants ?
- Quels sont les difficultés en langue que vous avez soulevé chez vos étudiants ?
- Comment arrivez-vous à gérer la variabilité des niveaux des apprenants ?
- Comment juger vous la prise de parole des étudiants en classe ?

3. La langue spécialisée

- Le niveau des étudiants en français influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?
- Pensez-vous l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?

4. Pratiques plurilingues

- Utilisez-vous l'arabe dialectal en classe ?
- Dans quelles circonstances ?
- Les étudiants s'expriment-t-ils en arabe lors des cours ?

5. Contenu enseigné

- Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?
- Quels supports didactiques utilisez-vous en classe ?
- En dehors du polycopié du cours, prévoyez-vous des supports pouvant aider les étudiants à comprendre la cour disciplinaire ?

6. Suggestions

- Quels sont vos recommandations pour faire face aux difficultés en langue des étudiants et pour améliorer la formation ?

Annexe 12 :

Transcription des entretiens

Informateur 1 : Enseignante de Langues et Communication (ELC)

« **Enq** : Avez-vous suivi une formation en didactique des langues, sur l'enseignement/apprentissage du FLE ou du FSP/FLP ?

ELC : Non, plutôt des séminaires de formation portant sur la pédagogie des Sciences Infirmières »

« **Enq** : Quelles sont les objectifs de l'élément de module que vous enseignez aux étudiants de l'option radiologie ?

ELC : En principe, Il s'agit de faire acquérir les concepts de communication, de communication non violente, la communication dans le cadre de la relation soignant-soigné, etc. »

« **Enq** : Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours que vous dispensez ?

ELC : OUI la majorité des étudiants sont motivé

Enq : Comment expliquez-vous cela ?

ELC : je crois que les étudiants aiment les cours de communication plus que les cours de spécialité, vu que ces cours sont moins difficiles »

« **Enq** : Comment trouvez-vous le niveau des étudiants en langue française ?

ELC : En général, le niveau est très faible certains étudiants sont incapables de comprendre des mots très simples, certains n'arrivent même pas à achever une phrase. D'autres, ils sont excellents »

«**Enq** :bénéficient-ils d'une évaluation diagnostique ou d'un test de positionnement, à leur inscription

ELC : non, les candidats sont sélectionnés sur la base des notes obtenues, puis ils doivent passer les deux épreuves écrites et l'entretien avant leur admission définitive »

« **Enq** : quelles sont les difficultés que vous avez pu constater ?

ELC : Beh, de toute sorte... de conjugaison, de grammaire, de syntaxe, de prononciation, etc. C'est, en général, des problèmes qui accompagnent l'étudiant des cycles antérieures »

« **Enq.** : Accordez-vous une place à la conjugaison, la grammaire, la syntaxe dans votre cours ? Utilisez-vous le lexique de spécialité dans vos cours ?

ELC. : Non, écoutez ! mon cours est un cours de communication et non pas de langue proprement dit, mais je corrige parfois quelques erreurs aux étudiants et croyez-moi la majorité des étudiants commettent des erreurs de langue à l'écrit comme à l'oral : conjugaison des verbes, de syntaxe, de genre : masculin, féminin, etc. Concernant le lexique de spécialité, les étudiants l'apprennent dans les cours disciplinaires. Mais, ça me n'empêche pas de l'employer parfois dans des mises en situation que je propose aux étudiants »

« **Enq.** : Pour quoi la composante "Langue" n'est pas présente dans votre cours alors qu'elle présente dans le descriptif d'accréditation ?

ELC. : Ce n'est pas ça ! dans la nouvelle demande d'accréditation de 2017 on parle plutôt de l'anglais. Pour le français, on évoque la terminologie et le vocabulaire. Les choses ne sont pas très claires. Et dans l'ancien document, on parlait d'autre chose. "écoutez ! Moi en tout cas j'enseigne la communication »

« **Enq.** : Comment jugez-vous la prise de parole des étudiants en classe ?

ELC. : Moi personnellement au début j'étais choquée. Vu le niveau trop bas, seulement une poignée d'étudiants brillants participent en classe. Moi en tout cas j'essaie de les faire participer, mais je crois que c'est parce qu'ils n'arrivent pas à parler couramment en français qu'ils n'osent pas parler »

« **Enq.** : À votre avis, le niveau des étudiants influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?

ELC. : Bien sûr ! Bien sûr ! déjà dans mon cours, ils ont du mal à .. parfois, le cours ne passe pas. Je crois qu'ils auront plus de problèmes dans les matières scientifiques »

« **Enq.** : Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?

ELC. : Tout à fait ! S'ils n'arrivent pas à comprendre des mots simples, qu'en est-il des termes scientifiques qui sont beaucoup plus complexes »

« **Enq.** : Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ??

ELC. : Malheureusement ! il n'y a pas de manuel, je prépare mes cours à partir des recherches sur internet »

« **Enq.** : Quels supports didactiques utilisez-vous en classe ?

ELC. : Vous voulez dire la technique d'animation ? »

« **Enq.** : Les supports que vous utilisez pour dispenser votre cours ?

ELC: *Ah d'accord! c'est le vidéoprojecteur et le PowerPoint »*

« **Enq** : *Est-ce que vous enseignez aux étudiants des techniques rédactionnelles, comme la prise de notes, le compte-rendu le rapport, etc. ?*

ELC : *non non, j'essaye de me conformer aux objectifs fixés par le descriptif de formation »*

Informateur 2 : Physique appliquée (PHA)

« **Enq** : *Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours que vous dispensez ? Comment expliquez-vous cela ?*

PHA : *Personnellement, je trouve que les étudiants ne sont pas trop motivés à apprendre la physique appliquée »*

« **Enq.** : *Comment vous trouvez le niveau de des étudiants en langue Française. ?*

PHA : *Ils ont des problèmes à s'exprimer Ça saute aux yeux »*

« **Enq** : *quelles sont les difficultés que vous avez pu constater ?*

PHA : *Ils ont des problèmes à s'exprimer oralement . parfois, il ne comprennent pas des mots simples, je ne sais des mots qu'on utilise dans la vie ordinaire»*

« **Enq.** : *Est ce qu'il s'agit de problèmes liés au lexique spécialisée ?*

PHA : *C'est sûr! s'il l'on prend le cas de la physique, ils l'ont appris en arabe. c'est pas évident »*

« **Enq.** : *Comment juger vous la prise de parole des étudiants en classe ?*

PHA : *Dans mon cours, je parle aux murs. Les étudiants participent rarement »*

« **Enq** : *À votre avis, le niveau des étudiants influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?*

PHA : *ça retentit négativement sur le cursus scolaire en entier non seulement la compréhension des matières disciplinaires »*

« **Enq** : *Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?*

PHA : *Oui je pense que ... par exemple si vous n'arrivez pas à capter des termes vous ne pouvez pas décrire une structure et donc ça retentit négativement sur la compréhension des matières scientifiques »*

Enq : *Les supports que vous utilisez pour dispenser votre cours ?*

Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?

PHA : vidéoprojecteur mon cours je le fais à l'aide de recherche sur internet »

Informateur 3 : Ostéologie axiale (EOS1)

« Enq : Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours que vous dispensez ? Comment expliquez-vous cela ?

EOS1 : Au début oui, j'ai l'impression qu'ils s'ennuient. D'ailleurs, vous connaissez certainement l'ostéologie du crâne, c'est la bête noire des étudiants »

« Enq. : Comment vous trouvez le niveau de des étudiants en langue Française. ?

EOS1. : Ils ont un problème de langue... mais aussi de grammaire et de syntaxe... et j'en passe »

« Enq : quelles sont les difficultés que vous avez pu constater ?

EOS1. : « la majorité s'exprime mal en français, c'est le lycée qui est le vrai problème. Les étudiants arrivent à la fac ou aux écoles supérieures avec des lacunes

« Enq. : Est ce qu'il s'agit de problèmes liés au lexique spécialisée ?

EOS1. : « non non non pas uniquement les termes médicales et techniques, parfois ils n'arrivent pas à comprendre des mots simples »

« Enq. : Comment juger vous la prise de parole des étudiants en classe ?

EEOS1. : « certains étudiants sont actifs. D'autres sont des morts vivants hahaha »

« Enq : À votre avis, le niveau des étudiants influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?

EOS1. : « Il influence la compréhension à 100% »

« Enq : Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?

EOS1. : Oui parfois même si on a un bon niveau en français certains termes sont très difficiles »

Enq : Les supports que vous utilisez pour dispenser votre cours ?

Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?

EOS1. : PowerPoint le cours je le prépare à partir d'internet »

Informateur 4 : Ostéologie appendiculaire (EOS2)

« **Enq** : Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours que vous dispensez ? Comment expliquez-vous cela ?

EOS2 : Non non ça va ils commencent à s'adapter »

« **Enq.** : Comment vous trouvez le niveau de des étudiants en langue Française. ?

EOS2 : ils ont un niveau moyen. Quelques-uns sont brillants, d'autres sont faibles, etc. »

« **Enq** : quelles sont les difficultés que vous avez pu constater ?

EOS2 : l'oral c'est bien le problème. Ils ont des difficultés à produire des phrases correctes et ils ne comprennent pas certains mots ordinaires »

« **Enq.** : Est ce qu'il s'agit de problèmes liés au lexique spécialisée ?

EOS2. : « je ne crois pas que c'est juste les mots médicaux qui ne sont pas compris, certains ne connaissent pas ce que ça veut dire au-dessous ou au-dessus, des mots simples ne sont pas compris »

« **Enq.** : Comment juger vous la prise de parole des étudiants en classe ?

EOS2. : « la prise de parole est faible, seulement quatre à 5 personnes qui sont actifs »

« **Enq** : Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ? »

EOS2. : « effectivement la langue spécialisée est complexe il faut avoir une bonne mémoire pour retenir des détails très important en ostéologie par exemple »

Enq : Les supports que vous utilisez pour dispenser votre cours ?

Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?

EOS2. : « PowerPoint et je prépare mon cours à partir des sites internet »

Informateur 5 : Anatomie topographique et radiologique (ATR1)

« **Enq** : Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours que vous dispensez ? Comment expliquez-vous cela ?

ATR1 : on vient de commencer les cours. C'est un peu tôt pour en parler

« **Enq.** : Comment vous trouvez le niveau de des étudiants en langue Française. ?

ATRI : leur niveau me paraît un peu faible. Mais tant que je ne les ai pas tous entendus, je peux rien te dire

« **Enq** : quelles sont les difficultés que vous avez pu constater ?

ATRI : Ils ne prennent pas la parole et quand il le font c'est plein de fautes de conjugaison et de grammaire. Ils ne prennent pas la parole je ne sais pourquoi!

« **Enq.** : Est ce qu'il s'agit de problèmes liés au lexique spécialisée ?

ATRI : à la séance de présentation, beaucoup d'entre eux n'arrivaient pas à s'exprimer en français. Des fois, j'ai l'impression de parler seul, tellement ils sont silencieux

« **Enq.** : Comment jugez-vous la prise de parole des étudiants en classe ?

ATRI : comme je vous ai dit au début, Des fois, j'ai l'impression d'être seul en classe

« **Enq** : À votre avis, le niveau des étudiants influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?

ATRI : Bien évidemment surtout lors des examens ils vont pas comprendre les consignes

« **Enq** : Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?

Enq : Les supports que vous utilisez pour dispenser votre cours ?

Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?

ATRI : PowerPoint et oui j'utilise le manuel Atlas d'anatomie générale et radiologique »

Informateur 6 : Anatomie topographique et radiologique (ATR2)

« **Enq** : Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours que vous dispensez ? Comment expliquez-vous cela ?

ATR2 : Ça va ! Je crois que l'on est tous passé par là. Ce moment où tout devient compliqué. C'est un peu difficile au début

« **Enq.** : Comment vous trouvez le niveau de des étudiants en langue Française. ?

ATR2 : à vrai dire, il y a des bons éléments. D'autres ils sont silencieux, probablement parce qu'ils sont faibles

« **Enq** : quelles sont les difficultés que vous avez pu constater ?

ATR2 : *les problèmes de langue ? je crois c'est l'oral d'abord, vu qu'ils ne prennent pas souvent la parole*

« **Enq.** : *Est ce qu'il s'agit de problèmes liés au lexique spécialisée ?*

ATR2 : *Oui certainement. C'est difficile le lexique employé en anatomie radiologique même pour certains médecins externes*

« **Enq.** : *Comment juger vous la prise de parole des étudiants en classe ?*

ATR2 : *Quelque éléments posent trop de question. D'autres, j'ai jamais entendu leur belle voix*

« **Enq.** : *À votre avis, le niveau des étudiants influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?*

ATR2 : *je crois que si. d'ailleurs ça influence même le prof qui doit fournir un effort de plus*

« **Enq.** : *Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?*

ATR2 : *c'est très riche et très difficile pour quelqu'un de nouveau dans le domaine il lui faut beaucoup de temps pour s'habituer à cette terminologie*

Enq. : *Les supports que vous utilisez pour dispenser votre cours ?*

Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?

ATR2 : *PowerPoint pour le cours je le prépare à partir des recherches sur internet et des livres »*

Informateur 7 : Anatomie topographique et radiologique (ATR3)

« **Enq.** : *Estimez-vous que les étudiants sont motivés pour les cours que vous dispensez ? Comment expliquez-vous cela ?*

ATR3 : *motivé oui oui ils étaient motivés. La phase de découverte hahaha.*

« **Enq.** : *Comment vous trouvez le niveau de des étudiants en langue Française. ?*

ATR3 : *Plutôt moyen, sauf qu'ils ne prennent pas souvent la parole*

« **Enq.** : *quelles sont les difficultés que vous avez pu constater ?*

ATR3 : *difficultés à s'exprime. C'est surtout ça*

« **Enq.** : *Est ce qu'il s'agit de problèmes liés au lexique spécialisée ?*

ATR3 : *je crois que leur problème c'est la langue française. Et ensuite, le lexique spécifique à la médecine*

« **Enq** : *Comment juger vous la prise de parole des étudiants en classe ?*

ATR3 : *non non non la participation en classe non.... Ils sont en mode silencieux*

« **Enq** : *À votre avis, le niveau des étudiants influence-t-il la compréhension du cours disciplinaire ?*

ATR3 : *Oui ne pas maîtriser la langue ça veut dire qu'on va pas comprendre le cours tout simplement*

« **Enq** : *Pensez-vous que l'incompréhension du cours serait due à la complexité de la langue spécialisée ?*

ATR3 : *Si le cours comporte une terminologie aussi riche il sera comme même difficile à digéré par les étudiants*

Enq : *Les supports que vous utilisez pour dispenser votre cours ?*

Utilisez-vous un manuel pour la préparation du cours ?

ATR3 : *PowerPoint le cours c'est mon cours de médecine que j'ai modifié un petit peu »*

Liste des figures

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : la transposition didactique	29
Figure 2 La berbérophonie en Afrique de nos jours.....	35
Figure 3 : corrélation entre la langue, la culture et les trois compétences : Lire des textes variés, Écrire des textes variés et Communiquer oralement	57
Figure 4 : stratégie nationale de la formation professionnelle	73
Figure 5 : Volume horaire du module Langues, Communication et Informatique	100
Figure 6 : Analyse d'une demande de formation	111
Figure 7 : Pyramide de MASLOW	113
Figure 8 : Evolutions des notions de langue de spécialité et de langue spécialisée dans le champ de la didactique des langues	143
Figure 9 : situation de communication d'un discours scientifique spécialisé	175
Figure 10 : Les composantes de la compétence de communication langagière selon le CECRL	195
Figure 11 : Compétences nécessaires pour effectuer les tâches communicatives	201
Figure 12 : Les composantes de la compétence à communiquer	208
Figure 13 : disposition de la classe en « rangées » ou en « Autobus	221
Figure 14 : Diapositive de l'activité 1 : Le blason	230
Figure 15 : diapositive de l'activité 2 : Mind mapping.....	230
Figure 16 : consigne de l'activité 3 : Les attentes des étudiants	231
Figure 17 : Diapositive d'une mise en situation.....	233
Figure 18 : éléments de réponses présentés aux étudiants.....	233
Figure 19 : Diapositive : Comment gérer les émotions ?	234
Figure 20 : échantillon de diapositive de cours de physique appliquée	256
Figure 21 : Exemple de discours descriptif et explicatif : diapositive du cours de physique appliquée.....	256
Figure 22 : Exemple de l'emploi excessif des adjectifs : : diapositive du cours de physique appliquée.....	257
Figure 23 : définition de l'opacité radiologique.....	258
Figure 24 : répartition des enquêtés selon l'âge.....	280
Figure 25 : répartition des enquêtés selon le sexe	281
Figure 26 : Taux de féminisation (en%) des inscrits dans les différents cycles d'enseignement	282
Figure 27 : Taux de féminisation (en%) des diplômés du cycle normal de l'enseignement supérieur par filière.....	283
Figure 28 : Répartition des enquêtés selon les ISPITS.....	284
Figure 29 : Répartition des enquêtés selon la nationalité	285
Figure 30 : langue maternelle des enquêtés	286
Figure 31 : Type de baccalauréat obtenu par les étudiants.....	287
Figure 32 : Note de français en première année du baccalauréat	288
Figure 33 : Mention obtenue au baccalauréat	289

Figure 34 : les représentations des étudiants par rapport au degré de difficulté des études à l'ISPITS	291
Figure 35 : Perception des étudiants de leur niveau en français	292
Figure 36 : L'échec scolaire en première année.....	293
Figure 37 : Causes de l'échec scolaire	294
Figure 38 : Utilisation du français dans votre vie courante.....	295
Figure 39 : Contextes d'utilisation du français.....	296
Figure 40 : Lecture des documents en français	297
Figure 41 : Type de document lu en français	298
Figure 42 : Compréhension des documents en français	298
Figure 43 : Utilité de la langue française dans la carrière future des étudiants.....	300
Figure 44 : Contextes d'utilisation de la langue française dans la vie professionnelle	300
Figure 45 : Appréciation des cours de Langues, Communication et Didactique par les étudiants	302
Figure 46 : Utilité des cours de Langues et Communication selon les étudiants	304
Figure 47 : Problèmes rencontrés dans les cours de spécialité	305
Figure 48 : Problèmes de langue diagnostiqués par les étudiants	305
Figure 49 : Les tâches les plus maîtrisées par les étudiants	306
Figure 50 : Compréhension des documents de spécialité.....	307
Figure 51 : La prise de note dans les cours de spécialité.....	308
Figure 52 : Perception des étudiants vis à vis de leurs Problèmes de langue	309
Figure 53 : Types de problèmes de langue relevés.....	310
Figure 54 : Utilité du module LCI et compréhension des cours de spécialité	310
Figure 55 : Relation entre cours de langue et cours de spécialité	311
Figure 56 : Compréhension du lexique spécialisé	313
Figure 57 : Difficulté de compréhension des mots.....	313
Figure 58 : Stratégies de compensation	314
Figure 59 : Motivation des étudiants pour la mise en place d'un cours de langue	315
Figure 60 : Répartition des enseignants selon la tranche d'âge.....	316
Figure 61 : Répartition des enseignants selon le sexe	317
Figure 62 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté.....	318
Figure 63 : Répartition des enseignants selon le profil	319
Figure 64 : Pratiques plurilingues dans les cours magistraux	320
Figure 65 : Représentation de l'importance du français dans le cursus de formation	321
Figure 66 : Perceptions des enseignants vis à vis des problèmes de langue constatés chez leurs étudiants	322
Figure 67 : Type de problèmes de langue constatés chez les étudiants.....	323
Figure 68 : Perceptions des enseignants par rapport au niveau des étudiants en français.....	323
Figure 69 : Perceptions des enseignants par rapport au degré d'assimilation des cours de spécialité par les étudiants	324
Figure 70 : Nature des problèmes rencontrés.....	325
Figure 71 : Degré de satisfaction des enseignants par rapport à la participation active des étudiant en classe.....	325

Figure 72 : Degré de satisfaction des enseignants de la prise de parole des étudiants en classe	326
Figure 73 : La prise de notes durant les cours selon les enseignants	327
Figure 74 : L'échec scolaire en première année selon les enseignants.....	328
Figure 75 : Les causes de l'échec scolaire en première année selon les enseignants.....	328
Figure 76 : L'impact des difficultés liées à la langue sur la compréhension et l'assimilation des cours de spécialité selon les enseignants	329
Figure 77 : Impact des difficultés liées à la langue sur la compréhension et l'assimilation des cours de spécialité	330
Figure 78 : Degré d'assimilation des termes médicotechniques et scientifiques par les étudiants	331
Figure 79 : Degré d'assimilation des mots selon leur nature	331
Figure 80 : Degré de compréhension des polycopiés des cours de spécialité par les étudiants	332
Figure 81 : Pratiques plurilingues en classe	333
Figure 82 : perceptions des enseignants vis à vis de l'utilité des cours de Langues et Communication.....	333
Figure 83 : perceptions des enseignants par rapport à l'utilité de la mise en place d'un cours de langue.....	334

Liste des tableaux

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : plage horaire réservée au français et aux différentes disciplines à l'école primaire	47
Tableau 2 : Plage horaire réservée à l'enseignement du français pour les trois années d'études : tronc commun, première et deuxième années du baccalauréat.....	51
Tableau 3 : Établissements de l'enseignement supérieur créés au Maroc en période du protectorat.....	61
Tableau 4 : Histoire des universités publiques marocaines.....	61
Tableau 5 : les filières et options ouvertes au cycle de la Licence professionnelle à l'ISPITS de Fès.....	95
Tableau 6 : Différences entre lexique spécialisé et lexique général.....	138
Tableau 7 : Histoire de l'enseignement des langues à des fins spécifiques	149
Tableau 8 : Exemples de mots composés savants.....	157
Tableau 9 : Exemples de compositions savantes synthétiques et hybrides	158
Tableau 10 : liste des mots issus d'une dérivation préfixale	161
Tableau 11 : exemple de mots issus d'une composition suffixale.....	162
Tableau 12 : Quelques opérations et marques discursives à travailler avec les apprenants dans une perspective de FOS	172
Tableau 13 : Scénario-type d'une consultation médicale.....	181
Tableau 14 : Synthèse des traits distinctifs du discours scientifique pédagogique	184
Tableau 15 : Comparaison des deux descriptifs de demande d'accréditation 2013 et 2017...225	
Tableau 16 : Répartition des tours de parole selon les intervenants.....	238
Tableau 17 : Calcul de la taille d'échantillon par rapport à la taille de la population générale	268
Tableau 18 : Répartition des enseignants selon la tranche d'âge.....	316
Tableau 19 : Répartition des enseignants selon le sexe.....	317
Tableau 20 : Liste des informateurs.....	353
Tableau 21 : Les thèmes et sous thèmes du guide d'entretien destiné aux enseignants.....	354
Tableau 22 : Encodage des informateurs : enseignants des modules disciplinaires	361

Table des matières

TABLE DES MATIERES

Résumé :-----	3
Sommaire -----	4
Introduction générale -----	5
1 Motivations du choix du sujet-----	10
2 Objectifs de la recherche-----	11
3 Problématique -----	12
4 Hypothèses de recherche -----	13
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUALISATION ---	17
Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel de la recherche-----	18
1 Positionnement épistémologique -----	18
2 Paradigmes épistémologiques -----	19
3 Cadre théorique de la recherche -----	22
4 Cadre conceptuel-----	23
5 Une didactique contextualisée-----	26
6 La transposition didactique -----	28
Chapitre II : Contexte sociolinguistique et éducatif marocain-----	31
1 La politique linguistique éducative au Maroc-----	32
1.1 Début du Protectorat français -----	32
1.2 Après l'indépendance -----	33
2 Les langues en présence au Maroc -----	35
2.1 Langues nationales/régionales -----	35
2.1.1 L'amazighe -----	35
2.1.2 L'arabe classique/ l'arabe standard/ l'arabe dialectal -----	37
2.1.2.1 L'arabe classique et l'arabe standard-----	37
2.1.2.2 L'arabe dialectal -----	38
3 Stratification des langues étrangères au Maroc -----	39

3.1	L'espagnol	39
3.2	L'anglais	40
3.3	Le français	41
4	L'alternance codique ou le code switching	42
5	Première conclusion	43

Chapitre III : Place de la langue française dans les différentes structures du système éducatif marocain

1	L'enseignement/apprentissage du français au Maroc	45
1.1	Le cycle primaire	45
1.2	Le collège	47
1.3	Le lycée	48
2	Place et statut du français dans les textes officiels marocains	52
2.1	Les textes officiels portant sur le statut et l'enseignement du français : Entre instructions et orientations pédagogiques	52
2.1.1	Les orientations pédagogiques générales (OPG) au secondaire qualifiant	55
2.1.2	Le cadre de référence de la langue française	56
2.1.3	Le français dans la vision stratégique de la réforme 2015 /2030	57
3	L'enseignement supérieur et formation professionnelle / professionnalisante au Maroc et la fracture linguistique	60
3.1	L'enseignement supérieur marocain	60
3.2	Statut du français dans l'enseignement supérieur	64
3.3	Le français dans la formation des infirmiers et des techniciens de santé	66
4	Fracture linguistique	67
5	Deuxième conclusion	69

Chapitre IV : Formation paramédicale au Maroc : de la logique professionnelle à la logique professionnalisante

1	La formation professionnelle au Maroc	70
1.1	Définitions du mot formation/ formation professionnelle	70
1.2	Les établissements publics de formation professionnelle	72
1.3	Les établissements privés	76
1.4	La formation professionnelle vs formation professionnalisante	78

2	La formation paramédicale au Maroc : vers une universitarisation de la formation infirmière et aux carrières de Santé -----	81
2.1	Infirmier / profession infirmière-----	81
2.1.1	Infirmier -----	81
2.1.2	La profession infirmière -----	82
2.2	Les Instituts de Formation aux Carrières de Santé (I.F.C.S)-----	83
3	De la logique professionnelle à la professionnalisation/ universitarisation de la formation aux carrières de santé au Maroc -----	86
4	Les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé-----	90
4.1	Statut juridique et mission des Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé-----	91
4.2	Accessibilité -----	94
4.3	L'enseignement au sein des ISPITS -----	94
4.4	Description de la filière Technique de Santé -----	97
4.4.1	Les objectifs de formation : filière Technique de Santé -----	98
4.4.2	Les objectifs de formation de l'option radiologie -----	99
5	Cours de langue et de communication à l'institut Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé de Fès : Dissection des descriptifs des demandes d'accréditation-----	99
6	Troisième conclusion-----	102
Chapitre V : Le Français sur Objectif Spécifique -----		104
1	Autour des définitions FOS/ FLE-----	104
1.1	Le français langue étrangère (FLE) -----	105
1.2	Genèse du Français sur Objectif Spécifique F.O.S -----	106
1.3	Les caractéristiques et spécificités du FOS -----	108
1.4	La démarche d'élaboration des programmes de FOS-----	109
1.4.1	L'identification de la demande de formation-----	109
1.4.2	L'analyse des besoins-----	112
1.4.2.1	La notion de besoin -----	112
1.4.2.2	Quelques modèles d'analyse des besoins langagiers -----	116
1.4.3	La collecte de données -----	119
1.4.4	L'analyse des données-----	119
1.4.5	L'élaboration didactique -----	120
2	Histoire et évolution du Français sur Objectifs Spécifiques -----	120
2.1	Le français militaire -----	122
2.2	Le français scientifique et technique -----	123
2.3	Le français fonctionnel/ le français à visée fonctionnelle -----	126

2.4	Le français, langue de spécialité-----	128
2.5	La notion de langue de spécialité-----	129
2.5.1	"Langue(s) spécialisée(s)"/"langue générale" et "langue commune" -----	133
2.5.2	La syntaxe des langues de spécialité-----	136
2.5.3	De la différence entre lexique spécialisé et lexique général-----	137
2.5.4	Langue de spécialité / Technolecte -----	142
2.5.5	Français de spécialité / F.O.S-----	144
2.6	Le Français Langue Professionnelle / à visée professionnelle et le FOS -----	145
2.7	Le français sur objectif universitaire -----	147
2.8	L'enseignement d'une langue étrangère à des fins spécifiques : des tentatives de dénominations d'un même objet-----	148
3	De l'analyse des besoins à l'analyse du discours spécialisé -----	150
3.1	Caractéristiques de la langue médicale et du discours médical -----	153
3.2	Etude morphologique des termes médicaux-----	155
3.2.1	Mots composés -----	156
3.2.2	La composition savante synthétique et hybride-----	156
3.2.3	La composition non savante -----	159
3.2.4	Siglaison, acronymie et dérivation-----	159
3.2.4.1	La siglaison -----	159
3.2.4.2	L'acronymie -----	160
3.2.4.3	La dérivation -----	160
3.2.5	La productivité lexicale -----	164
3.2.5.1	L'emprunt -----	164
3.2.5.2	L'éponymie -----	166
4	Analyse de discours dans une perspective didactique de FOS-----	166
4.1	Les Mathématiques et les Sciences théoriques -----	169
4.2	Les Sciences d'application-----	171
4.3	Les sciences d'observation et de la nature -----	171
4.4	Les types de communication et discours scientifiques-----	173
4.4.1	Le discours scientifique spécialisé-----	175
4.4.2	Le discours de vulgarisation scientifique-----	176
4.4.2.1	Le discours de vulgarisation scientifique proprement dit-----	176
4.4.2.2	Le discours de semi-vulgarisation scientifique -----	178
4.4.3	Le discours scientifique pédagogique ou didactique -----	178
4.4.4	La thèse et le mémoire -----	179
4.4.5	Les discours scientifiques officiels-----	179
5	Les opérations discursives -----	180
5.1	Le discours interactif-----	182
5.2	Le discours expositif-----	182
6	Quatrième conclusion -----	184

Chapitre VI L'approche par compétences et concept de "compétences langagières" - 185

1	Essais de définition -----	185
2	La notion de compétence -----	187
2.1	En linguistique-----	189
2.2	En pédagogie et Sciences de l'Education-----	189
2.3	En Didactique des Langues -----	193
3	La compétence langagière -----	199
3.1	Compétence langagière vs compétences langagières -----	199
3.2	La notion de tâche en didactique des langues -----	201
3.3	La compétence de réception / production de l'oral-----	202
3.3.1	Définition de l'oral -----	203
3.3.2	L'oral en situation d'enseignement/apprentissage -----	203
3.3.2.1	Un vecteur d'apprentissage -----	204
3.3.2.2	Un objet d'apprentissage -----	204
3.3.2.3	Un moyen de mémorisation -----	205
3.3.3	L'oral et l'écrit : quelles relations ?-----	205
3.3.3.1	En linguistique -----	205
3.3.3.2	En didactique du français -----	205
3.3.4	L'apport de l'approche communicative -----	207
3.3.5	Aujourd'hui : Eclatement des frontières entre l'écrit et l'oral-----	208
3.4	La compétence : réception/production de l'écrit -----	209
3.4.1	Définition de l'écrit -----	209
3.4.2	La production de l'écrit -----	210
3.4.3	La production de l'écrit -----	211
4	Cinquième conclusion -----	212

DEUXIEME PARTIE : INVESTIGATION DIDACTIQUE----- 214

Introduction -----	215
--------------------	-----

Chapitre I : L'enquête par observation ----- 217

1	L'observation de classe -----	217
1.1	Préparation du terrain -----	218
1.2	Le timing de l'observation-----	219
1.3	Outils utilisés -----	220
2	Les cours de l'élément de module Langue et communication -----	220
2.1	Éléments de contexte-----	220
2.1.1	Temps/espace /effectif -----	220

2.2	Objectifs des cours de LCI/ Niveau des étudiants-----	222
2.2.1	Objectifs des cours de Langue et Communication-----	222
2.2.2	Profil des étudiants -----	229
2.2.3	Profil de l'enseignante-----	229
3	Les résultats de l'observation de classe LCI (voir annexes 1-6) -----	229
3.1	Motivation des apprenants et rôle de l'enseignant -----	229
3.2	Supports et méthode utilisés-----	232
3.3	Emploi du lexique spécialisé -----	234
3.4	Les enregistrements réalisés dans la classe de Langue et Communication (LC) (séance de révision) -----	234
3.4.1	La constitution du corpus-----	234
3.4.2	La convention de transcription -----	235
4	Analyse des enregistrements en classe de LC -----	236
4.1	Le système des tours de parole-----	237
4.1.1	La gestion des tours de parole -----	237
4.1.2	Les chevauchements des tours de parole-----	242
4.2	Registre de langue utilisé en classe de Langue et Communication-----	243
4.3	Pratique plurilingues en classe de Langue et Communication-----	246
4.4	Des difficultés en langue à l'oral-----	248
4.4.1	Difficultés d'ordre lexical -----	248
4.4.2	Difficultés d'ordre grammatical et syntaxique -----	250
5	Synthèse -----	251
6	Observation des cours magistraux de physique appliquée et d'Ostéologie -----	252
6.1	Cours magistraux de la physique appliquée et d'Ostéologie -----	253
6.1.1	Caractéristiques du cours magistral -----	253
6.1.2	Un discours de reformulation-----	254
6.1.3	Caractéristiques lexicales et morphosyntaxiques du cours de physique appliquée	255
6.1.3.1	Interactions verbales et pratiques plurilingues dans le cours de de la physique appliquée	259
6.1.3.2	Supports didactiques -----	260
6.1.4	Caractéristiques lexicales et morphosyntaxiques du cours d'Ostéologie -----	260
6.1.4.1	Interactions verbales et pratiques plurilingues dans le cours d'ostéologie ---	263
6.1.4.2	Supports didactiques -----	264
7	Synthèse -----	264
Chapitre II : Présentation des résultats de l'enquête par questionnaire-----		267
1	Présentation de l'enquête par questionnaire destiné aux étudiants-----	267
1.1	Introduction-----	267

1.2	Échantillonnage -----	267
1.3	Quelle démarche adopter ? -----	268
1.4	Les objectifs du questionnaire -----	269
1.5	La confection du questionnaire -----	271
1.6	Architecture du questionnaire destiné aux étudiants de la première année, option radiologie -----	272
1.7	Test du questionnaire -----	274
1.8	Mode de passation du questionnaire -----	275
1.9	Analyse et traitement des données -----	276
2	Présentation de l'enquête par questionnaire destiné aux enseignants des modules de spécialité (enseignants des matières scientifiques et techniques) -----	277
2.1	Introduction -----	277
2.2	Échantillonnage -----	277
2.3	Critères d'inclusion -----	277
2.4	Les objectifs du questionnaire -----	278
2.5	La confection du questionnaire -----	278
2.6	Architecture du questionnaire destiné aux enseignants des modules de spécialité --	279
2.7	Mode de passation du questionnaire -----	279
3	Présentation des résultats de l'enquête par questionnaire -----	280
3.1	Résultat du questionnaire adressé aux étudiants de la première année option radiologie -----	280
3.1.1	Profil sociodémographique et caractéristiques de la population cible -----	280
3.1.1.1	Âge des enquêtés -----	280
3.1.1.2	Répartition selon le sexe -----	281
3.1.1.3	Provenance géographique des enquêtés -----	283
3.1.2	Langue maternelle -----	286
3.1.3	Orientation scolaire au secondaire -----	287
3.1.3.1	Note de français obtenue en première année du baccalauréat -----	288
3.1.3.2	Répartition des étudiants selon les mentions au baccalauréat -----	289
3.1.4	Représentations du degré de difficulté des études à l'ISPITS chez les étudiants inscrits en option radiologie -----	290
3.1.5	Perceptions des étudiants de leur niveau en français -----	292
3.1.6	Causes de l'échec scolaire en première année -----	293
3.1.7	Utilisation du français dans la vie courante -----	295
3.1.7.1	Contextes d'utilisation de la langue française -----	296
3.1.7.2	Lecture et compréhension des documents en français -----	297
3.1.8	Utilité de la langue française dans la carrière future des étudiants -----	299
3.1.9	Compréhension des cours de spécialité et corrélation entre l'élément de Module de Langue et Communication et Modules majeurs (de spécialité) -----	301
3.1.10	Représentations des étudiants par rapport l'utilité des cours de Langues et Communication et problèmes de langue rencontrés -----	304

3.1.10.1	Représentations des étudiants par rapport l'utilité des cours de Langues et Communication-----	304
3.1.10.2	Problèmes rencontrés dans les cours de spécialité -----	305
3.1.11	Les tâches les plus maîtrisées par les étudiants -----	306
3.1.12	La prise de notes dans les cours de spécialité -----	308
3.1.13	Problèmes de langue et élément de module de Langue et Communication -----	309
3.1.14	Compréhension du lexique spécialisé et stratégies de compensation-----	313
3.1.15	Motivation des étudiants pour un cours de langue de spécialité-----	315
4	Résultat de l'enquête par questionnaire adressé aux enseignants des modules scientifiques et techniques-----	316
4.1	Profil socioprofessionnel des enseignants -----	316
4.1.1	Âge des enseignants -----	316
4.1.2	Ancienneté des enseignants-----	318
4.1.3	Profils des enseignants-----	319
4.2	Langue utilisée dans les cours magistraux et perceptions des enseignants quant à l'intérêt de la langue française dans le système de formation -----	320
4.3	Perceptions générales des enseignants à propos des problèmes de langue constatés chez leurs étudiants -----	322
4.4	Perceptions des enseignants à propos du niveau de leurs étudiants en Français-----	323
4.5	Perceptions des enseignants à propos du degré d'assimilation des cours de spécialité	324
4.6	Degré de satisfaction des enseignants par rapport à la participation active des étudiants et à leur prise de parole en classe -----	325
4.7	Perceptions des enseignants à propos de la maîtrise de la technique de prise de notes lors des cours magistraux -----	327
4.8	Perceptions des enseignants à propos des causes de l'échec scolaire en première année	328
4.9	Perceptions des enseignants à propos de l'impact des difficultés liées à la langue sur la compréhension et l'assimilation des cours de spécialité -----	329
4.9.1	Impact des difficultés liées à la langue sur la compréhension et l'assimilation des cours de spécialité -----	330
4.9.2	Degré d'assimilation des termes médicotechniques et scientifiques -----	331
4.9.3	Degré de compréhension des photocopiés des cours de spécialité -----	332
4.10	Pratique plurilingue et alternance des codes en classe -----	332
4.11	Utilité de l'élément de module Langue et Communication dans la remédiation linguistique des lacunes en langue-----	333
4.12	Utilité de la mise en place d'un cours de remédiation linguistique dans une perspective de FSP	334
5	Analyse des résultats du questionnaire adressé aux étudiants -----	335
5.1	La langue française entre utilisation, utilité et motivation des étudiants-----	335
5.1.1	Des étudiants en difficulté d'apprentissage -----	335
5.1.2	L'utilisation de la langue française au quotidien -----	337

5.1.3	Le degré de conscience des étudiants de l'utilité du français dans la vie professionnelle et leur motivation vis-à-vis de cette langue -----	338
5.1.4	Intérêt porté aux cours du module L.C et sa corrélation avec les matières de spécialité-----	339
5.1.5	Compréhension des cours de spécialité par les étudiants -----	341
5.1.6	Les difficultés et les besoins langagiers des étudiants en langue usuelle/ langue spécialisée-----	342
5.1.6.1	Les problèmes de langue rencontrés -----	342
5.1.6.2	Compréhension du lexique spécialisé -----	343
5.2	Analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants des modules scientifiques et techniques -----	344
5.2.1	Pénurie des enseignants permanents -----	344
5.2.2	Importance de la langue française dans le système de formation-----	345
5.2.3	Perceptions générales des enseignants à propos du niveau des étudiants en langue française et des problèmes de langue constatés. -----	346
5.2.4	Perceptions des enseignants à propos du degré d'assimilation des cours de spécialité par les étudiants et leur prise de parole en classe -----	346
5.2.4.1	Degré de compréhension des photocopiés de cours de spécialité -----	347
5.2.4.2	Degré d'assimilation des termes médicotéchniques et scientifiques -----	347
5.2.5	La prise de parole en classe -----	348
5.2.6	Perceptions des enseignants à propos de la maîtrise de la technique de prise de notes dans des cours magistraux-----	348
5.2.7	Perceptions des enseignants à propos de l'échec scolaire en première année -----	348
5.2.8	Perceptions des enseignants vis à vis de l'utilité de l'élément de module Langue et Communication et de l'intérêt de la mise en place d'un cours de remédiation linguistique. -----	349
Chapitre III : L'enquête par entretien -----		351
1	Choix de l'échantillon-----	352
2	Guide d'entretien-----	354
3	L'enseignante de Langues et Communication-----	355
3.1	Profil de l'informatrice -----	355
3.2	Motivations des étudiants -----	356
4	Niveau des étudiants -----	357
5	La langue spécialisée -----	359
6	Contenu enseigné et supports utilisés-----	360
7	Les enseignants des modules disciplinaires-----	361
7.1	Profil des informateurs -----	362
7.2	Motivations des étudiants -----	363
7.3	Niveau des étudiants -----	364

7.4	La langue spécialisée -----	367
7.5	Contenu enseigné et supports utilisés -----	369
Chapitre IV : Triangulation des résultats et pistes d'amélioration -----		370
1	Triangulation des données -----	370
1.1	Statut de la langue française dans les Instituts Supérieurs de Formation aux Professions Infirmières et Techniques de Santé (ISPITS) -----	370
1.2	Niveau des étudiant en langue -----	371
1.3	Des problèmes en langue française -----	371
1.3.1	Des problèmes au niveau de la compréhension / production de l'oral -----	372
1.3.2	Des problèmes au niveau de la compréhension / production de l'écrit -----	373
1.4	La prise parole en classe -----	374
1.5	Les cours de Langue et Communication -----	375
1.6	Les cours de spécialité -----	375
1.7	Les pratiques plurilingues dans les cours -----	376
2	Pistes d'amélioration : pour un enseignement spécialisé du français à l'ISPITS -----	378
2.1	Au niveau politique -----	378
2.2	Au niveau des établissements de formation (les ISPITS) -----	378
2.3	Au niveau pédagogique -----	379
Conclusion générale -----		381
Références bibliographiques et sitographie -----		395
ANNEXES -----		410
Annexe 1 : -----		411
Observation 1 : Langues et Communication -----		411
Annexe 2 : -----		414
Observation 2 : Langues et Communication -----		414
Annexe 3 : -----		420
Observation 3 : Langues et Communication -----		420
Annexe 4 : -----		427
Observation 4 : Langues et Communication -----		427
Annexe 5 : -----		436
Observation 5 : Langues et Communication -----		436
Annexe 6 : -----		441
Observation 6 : Langues et Communication -----		441
Annexe 7 : -----		444
Transcription d'une séance d'observation : Langues et Communication -----		444

Annexe 8 :	452
Questionnaire destiné aux étudiants inscrits en première année de la filière Technique de Santé/ Option : Radiologie	453
Annexe 9 :	461
Questionnaire adressé aux enseignants des modules de spécialité	461
Annexe 10 :	467
Guide d'entretien : entretien avec l'enseignante de Langues et Communication	467
Annexe 11 :	469
Guide d'entretien : entretien avec les enseignants de spécialité	469
Annexe 12 :	470
Transcription des entretiens	470
Liste des figures	478
Liste des tableaux	482
Table des matières	484