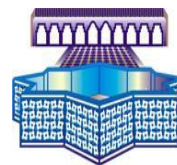




**Université Sidi Mohammed
Ben Abdellah**



**Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Dhar El Mehraz - Fès**

CEDoc : Esthétiques et Sciences de l'Homme

Formation doctorale : Langages et formes symboliques

Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD)

Spécialité : Langue et littérature françaises

Le Français de spécialité à l'université marocaine.

Compréhension et appropriation

***Cas de la filière réseaux et télécommunications de l'Ecole Supérieure de
Technologie de Fès.***

Thèse pour l'obtention du doctorat

Présentée par :

Wahiba OUAZZANI IBRAHIMI

CNE : 89762373

Sous la direction du professeur :

Chakib TAZI

Année universitaire 2018 - 2019

A mes parents
A mon mari
A mes trois filles
Zineb, Lina, Nouha

Remerciements

Je tiens à remercier le Professeur Chakib TAZI, mon Directeur de thèse, qui m'a transmis, au fil de mon parcours universitaire, son goût pour la recherche. Sa rigueur, son exigence et ses conseils avisés ont été extrêmement précieux et m'ont permis d'enrichir ce travail. Au-delà de ses qualités académiques, je tiens à souligner ses indéniables qualités humaines. J'ai été particulièrement émue par la confiance qu'il m'a accordée, par son écoute attentive, son inépuisable patience, sa grande disponibilité et ses encouragements de tous les instants.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à tous les professeurs qui ont accepté de lire cette thèse et d'être membres du jury de ma soutenance : Madame Amina HIHI, Madame Mina SADIQUI et Monsieur Mohammed ATMANI.

Je voudrais également témoigner de toute ma gratitude à Monsieur Driss SABIR, dont la longue et riche expérience en tant qu'inspecteur pédagogique m'a beaucoup éclairée.

Je remercie aussi toutes les personnes qui m'ont facilité l'accès à l'information à l'Ecole Supérieure de Technologie de Fès : Monsieur le Directeur pour son accueil, les enseignants pour leur disponibilité et les étudiants de m'avoir ouvert leurs cœurs et partagé avec moi leur point de vue sur leurs apprentissages à l'université.

Je voudrais, par la même occasion, exprimer ma gratitude à l'égard de cette grande famille qu'est le Laboratoire de Langue, Littérature et Communication en Didactique (2LCD) de m'avoir permis de côtoyer d'éminents chercheurs comme Beacco, Puren, Cicurel, Daunay, Rispaïl, Narcy-Combes, Cuq, Bucheton...pour n'en citer que ceux-ci.

Je ne manquerai pas de remercier, enfin, toutes celles ou tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail de recherche.

Qu'ils trouvent tous ici l'expression de ma sincère et profonde reconnaissance.

Résumé de la thèse

La compréhension du discours oral de l'enseignant à l'université par des primo-arrivants qui ne maîtrisent pas la langue française peut sembler un parcours de combattant. Pourtant, plusieurs réformes se sont succédé depuis le protectorat afin d'assurer la transition du secondaire, où les disciplines scientifiques sont enseignées en arabe, vers le supérieur où le français est resté langue d'enseignement. Ainsi la double difficulté disciplinaire et linguistique à laquelle l'étudiant est confronté mérite réflexion. La filière Réseaux Télécommunications de l'Ecole Supérieure de Technologie de Fès est un terrain très propice à ce genre de questionnement. Le discours scientifique, oral de surcroît, est très présent et les cours de Français et de Techniques d'Expression et de Communication introduits dans le cadre de la réforme ne semblent pas répondre à ce déficit linguistique.

En adoptant une démarche qualitative et de terrain, nous avons voulu sonder les stratégies d'apprentissage et recenser les failles qui empêchent les étudiants de s'approprier les savoirs scientifiques à cause de la fracture linguistique.

Pour assumer pleinement son métier d'étudiant et, par conséquent, développer un certain nombre de capacités à l'oral et à l'écrit, le primo-arrivant doit s'approprier la langue de spécialité.

Or, il s'avère clairement que cela ne peut s'accomplir qu'à travers un *accompagnement* d'intégration universitaire, des démarches et des pratiques innovantes, une motivation interne de l'intéressé, mais surtout via un appui volontariste et permanent des professeurs des différentes matières, qui peuvent contribuer à réduire les difficultés et les craintes de l'étudiant et, ce faisant, l'aider à passer sans grand risque du lycée à l'université.

Mots clés : Français de spécialité, Langue spécialisée, didactique du FOS, didactique du FOU. Français Scientifique. Discours scientifique. Expression Orale.

Abstract

Understanding the instructional oral discourse at the university by freshmen who do not master the French language may be like doing an obstacle course race. There has been a succession of reforms since the protectorate in order to ensure a transition between secondary school, where scientific disciplines are taught in Arabic, and higher education, where French becomes the language of instruction. Thus, the double disciplinary and linguistic difficulty that the student is faced with is a worthwhile food for thought. The choice of the telecommunication networks major at the Higher School of Technology in Fes in order to find some elements of response to questions related to the teaching of French in university institutions of scientific training and also to understand how that teaching takes place. By adopting a qualitative field approach, we have tried to probe the learning strategies and to make an inventory of the flaws that prevent the students from being in keeping with scientific knowledge because of the linguistic divide. The freshman, in order to fully assume his task as a student, and thus develop a number of oral and writing skills, at the Higher School of Technology, must make his own the specific language so as to integrate scientific disciplines in French. This would only be possible through a university integrative support, innovative practical approaches, an internal motivation of the student, but particularly through the support of professors of different subjects who can contribute to reduce the difficulties and anxieties and help him transit without any risks from high school to the university.

Keywords: French for specific purposes (FSP), didactics of FSP, Didactics of French for academic purposes, French for science, scientific oral discourse

Sommaire

Introduction générale	5
Première partie : cadre théorique et conceptuel de la recherche	18
Chapitre 1 : Didactique des langues étrangères : un champ disciplinaire autonome et un univers conceptuel hétérogène.....	19
Chapitre 2 : L’oral dans l’enseignement apprentissage du FLE : perspectives théoriques et méthodologiques.....	63
Chapitre 3 : L’enseignement du français au Maroc, du primaire au supérieur. Quelques éléments de contextualisation.....	112
Chapitre 4 : Compréhension et appropriation, Quelle corrélation ?.....	153
Deuxième partie : L’investigation didactique	195
Chapitre 1 : De la théorie à l’investigation.....	196
Chapitre 2 : L’enquête par observation directe.....	207
Chapitre 3 : Le questionnaire.....	246
Chapitre 4 : L’entretien.....	289
Chapitre 5 : Synthèse interprétative des résultats	346
Chapitre 6 : propositions et perspectives de recherche.....	360
Conclusion générale	385
Annexes	401
Bibliographie	453
Index	466
Table des matières	471

« L'assimilation d'un concept scientifique se distingue de celle d'un concept quotidien à peu près comme l'assimilation d'une langue étrangère se distingue de celle de la langue maternelle », Vygotski, Pensée et langage, Paris, La Dispute, 1997

Introduction générale

Présentation de la recherche

Le rapport du Ministère de l'Education Nationale de 2008¹ ainsi que les rapports nationaux et internationaux d'évaluation du système éducatif marocain confirment les résultats décevants concernant la maîtrise du français à l'université et mettent en relief l'impact négatif de ce phénomène sur le contexte scientifique et technologique de notre pays. La fracture linguistique entre le secondaire et le supérieur (Arabe/français), pour reprendre l'expression de la sociolinguiste L. Messaoudi, nous conduit vers une réflexion analytique autour de la situation du français en tant que langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques à l'université marocaine.

Notre recherche s'inscrit dans cette optique ; elle vise principalement à mettre au clair le contexte dans lequel les modules des filières scientifiques et techniques sont dispensés et à réfléchir sur les modalités d'enseignement/apprentissage permettant l'acquisition des savoirs disciplinaires spécialisés.

Cette thèse comprend deux parties principales : la première exposera les différentes notions et concepts qui permettent de comprendre les éléments relevés dans l'étude du contexte ; elle constitue également une interpellation des différents courants méthodologiques qui entrent en jeu dans l'enseignement du français dans le contexte universitaire en passant en revue d'autres champs relatifs à l'enseignement du français de spécialité, dont notamment le Français sur Objectifs Spécifiques (désormais FOS), le

¹Rapport du MEN 2008 disponible sur <https://www.men.gov.ma/>

Français sur Objectifs Universitaires (désormais FOU) et le Français Langue Etrangère(désormais FLE).

Cette première partie se compose de quatre chapitres. Dans le premier, nous définirons le cadre théorique et conceptuel dans lequel s'inscrit notre sujet d'étude. Nous y aborderons d'abord le vaste champ de la didactique de l'oral dans une langue étrangère (désormais LE). Nous présenterons ensuite la théorie des situations didactiques (désormais TSD) ainsi que ses deux composantes ; la situation pédagogique et le contrat didactique. Nous soulignerons enfin la relation de la didactique avec les sciences du langage, les sciences de l'éducation et les différentes théories psychologiques.

Nous n'omettrons pas à cet effet de souligner que notre recherche s'inscrit, d'une manière générale, dans la didactique des langues et, d'une manière spécifique, dans la didactique du FOS qui est abordée dans le troisième chapitre.

Dans le deuxième chapitre, nous traiterons la place qu'occupe l'enseignement/apprentissage de l'oral au sein des différentes méthodologies. Nous apporterons des clarifications conceptuelles sur «l'enseignement » et « l'apprentissage» avant de mettre l'accent sur l'oral comme discipline relevant de la linguistique en définissant quelques concepts comme « langage », « langue » et « parole ». Nous mettrons en lumière ensuite la relation entre l'oral et l'écrit et nous aborderons enfin la place de l'oral dans la didactique des langues (désormais DDL).

Dans le troisième chapitre, nous traiterons la question de l'enseignement /apprentissage du français au Maroc, en général, et du FOS en particulier. Cela nous permettra d'explicitier le profil linguistique du pays ainsi que les différents statuts qui ont été attribués aux différentes langues dans le paysage linguistique au Maroc. Dans le même chapitre, nous nous pencherons, de manière concise, sur le concept FOS et ses applications dans

le cadre de l'enseignement des matières disciplinaires dans les facultés de formation scientifique et technique. Nous nous interrogerons ainsi sur les techniques d'enseignement en langue française à l'Université, et plus précisément à l'Ecole Supérieure de Technologie (désormais EST) de Fès dans la filière Réseaux et Télécommunication (désormais RT).

Dans le quatrième chapitre, nous analyserons la corrélation entre la compréhension et l'appropriation d'une LE. Nous commencerons, dans un premier temps, par quelques définitions et clarifications concernant ces deux concepts qui sont en étroite relation ; puis nous aborderons la didactique de l'appropriation en précisant les processus formels et intentionnels de la réception de l'oral, les modèles de la construction et les stratégies d'appropriation du sens. Nous mettrons enfin l'accent sur le « métier » de l'apprenant dans sa tâche complexe d'appropriation d'une LE et le rôle de médiation du professeur.

La deuxième partie du travail sera dédiée à l'analyse du contexte dans lequel le français est véhiculaire de contenus disciplinaires, notamment dans la filière des Réseaux et Télécommunications à l'EST de Fès.

Au cours de cette analyse, la mise en commun des éléments constitutifs du contexte, qui seront explicités dans le chapitre réservé à cet effet, permettra de mettre l'accent sur les différents aspects de la problématique de notre recherche afin de mieux les appréhender.

La prise en compte des éléments du contexte et des savoirs théoriques nous conduit vers une réflexion sur le français de spécialité en tant que véhicule des savoirs disciplinaires dans la filière RT et les problèmes que pose cet enseignement en français aussi bien pour les étudiants primo-arrivants que pour les enseignants.

Dans le cadre de notre recherche, nous focaliserons notre attention sur les étudiants de l'EST pour qui le problème se pose avec une grande acuité.

En effet, ces derniers, ayant construit leurs connaissances disciplinaires au cours de leur cursus scolaire en langue arabe, une fois à l'université, sont appelés à maîtriser le français pour suivre les cours de spécialité qui sont dispensés dans cette langue.

Nous savons en effet que, dans le contexte universitaire marocain, le français joue le rôle d'une langue d'enseignement qu'il faudrait absolument maîtriser pour accéder, non seulement aux divers savoirs disciplinaires mais aussi et surtout pour mieux s'intégrer dans de futures situations professionnelles. Ce déphasage entre le secondaire et le supérieur en matière de langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques complexifie considérablement la poursuite des études supérieures pour la plupart des étudiants primo-arrivants. Dans ce sens, des modules spécifiques appelés Langue et Communication (désormais LC), ou Techniques d'Expression et de Communication (désormais TEC) ont été intégrés dans les différents cursus universitaires des diverses filières en vue d'optimiser l'enseignement du français et de renforcer l'apprentissage des disciplines scientifiques.

Le troisième axe de cette recherche renvoie aux résultats de l'enquête menée au sein de l'EST de Fès, à la description des participants et à l'analyse des données recueillies en vue de proposer des perspectives d'action susceptibles d'améliorer l'enseignement du français en tant que langue véhiculaire des savoirs scientifiques.

Ainsi, vu la complexité du sujet, la recherche se focalisera sur la compréhension, par l'étudiant, du discours oral émis par l'enseignant de spécialité scientifique.

Deux éléments essentiels constituent l'objet de notre analyse :

- le discours scientifique, ses modalités de production et de réception et la manière par laquelle il est véhiculé et transmis aux étudiants ;

- la compréhension et l'appropriation de l'oral.

Sachant que le sujet a déjà été traité sous d'autres angles et dans d'autres filières, notre intérêt sera porté spécifiquement sur la compréhension du discours oral émis par l'enseignant de spécialité ainsi que les difficultés que rencontrent les étudiants pour comprendre ce discours et qui constituent un obstacle pour la compréhension des cours.

Nous soulignons aussi que pour mener cette recherche, nous adopterons une approche didactique qui s'articule essentiellement sur deux volets principaux :

- le premier a pour finalité de comprendre et d'analyser les difficultés relatives à l'enseignement des disciplines scientifiques en LE, notamment le français ;
- le second, s'appuyant sur l'étude de cas, s'opèrera sur le terrain afin de recueillir des informations relatives au contexte, de les analyser et de les confronter aux savoirs théoriques en vue d'appréhender les difficultés rencontrées par les étudiants des filières scientifiques et techniques.

Le croisement de ces différentes données permettra enfin d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement et ouvrira la voie à des perspectives d'action possibles pour les praticiens.

Motivation du choix du sujet

Ce travail de recherche, dont l'objet est la didactique du français en tant que langue d'enseignement dans les filières scientifiques spécialisées, s'inscrit dans le prolongement des études et recherches auxquelles nous avons pris part durant notre formation en master de Didactique du Français

et Interculturalité et au sein du Laboratoire Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD).

Il est à souligner que les raisons qui ont présidé au choix de ce sujet sont, d'une part, le désir de collecter des informations sur le terrain pour mieux comprendre le contexte et, d'autre part, le souci de trouver des éléments de réponse à certains questionnements relatifs à l'enseignement du français dans les établissements universitaires de formation scientifique et de comprendre également comment s'opère cet enseignement.

Définition de la problématique

Sachant que la majorité des cours dispensés au sein des filières scientifiques et techniques de l'EST de Fès sont principalement magistraux, la non-compréhension du discours oral produit par les enseignants constitue un obstacle majeur pour l'étudiant primo-arrivant qui n'arrive pas à assimiler les savoirs disciplinaires transmis par les enseignants en français lors des cours en présentiel.

Dans un tel contexte, la question qui s'impose est la suivante : dans quelle mesure peut-on mettre en place de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage des savoirs disciplinaires susceptibles de répondre aux besoins spécifiques des étudiants primo-arrivants et à même d'apporter des solutions efficaces à cette situation-problème ?

Hypothèses de recherche

- L'échec à l'université et la forte déperdition en 1^{ère} année DUT de la filière RT de l'EST de Fès sont en partie causés par les difficultés que rencontrent les étudiants primo-arrivants en matière de compréhension orale des cours magistraux ;

- Les étudiants primo-arrivants issus d'un enseignement secondaire, où les matières scientifiques sont enseignées en arabe, ont un profil lacunaire en matière de réception de l'oral et d'appropriation du discours scientifique de spécialité en français ;
- Les cours de langue (FR et TEC) ne répondent pas de manière satisfaisante aux besoins spécifiques des étudiants primo-arrivants en matière de français scientifique et technique et de compréhension et de production de l'oral ;
- Le discours scientifique et technique dans les matières de spécialité rend la compréhension des CM encore plus difficile pour ces étudiants primo-arrivants ;
- Il est possible de mettre en place un dispositif de formation en français de spécialité élaboré dans l'interdisciplinarité et spécialement conçu pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants primo-arrivants de l'EST de Fès.

Questions de recherche

- Dans quelle mesure l'étudiant à (EST) assimile-t-il le discours scientifique de l'enseignant avant de le transcrire et quels sont les facteurs favorisant soit la compréhension soit la non-compréhension du contenu scientifique ?
- La langue qui véhicule ce savoir scientifique constitue-t-elle un obstacle quant à la compréhension des cours de spécialité ?
- La maîtrise de la langue d'enseignement par l'enseignant joue-t-elle un rôle dans la transmission des savoirs scientifiques ?
- La maîtrise de la langue française par l'étudiant joue-t-elle un rôle dans la compréhension des matières scientifiques ?

- Quels effets peut engendrer la non-compréhension du discours des disciplines scientifiques en français sur la compréhension des consignes lors des travaux dirigés et lors des évaluations sommatives et certificatives ?

Les objectifs de la recherche

Les réformes entreprises depuis plusieurs années dans le champ universitaire, et plus particulièrement au niveau des établissements de formation scientifique et technique, ont pour objectif de permettre à l'université de s'adapter aux mutations de la société, notamment en matière d'emploi, et de se positionner sur la scène internationale sur les plans économique, technologique mais également scientifique.

En ce qui concerne notre travail, il s'agit de s'assurer, d'une part, de l'efficacité des mesures prises pour mettre en place les changements escomptés en matière d'enseignement des disciplines scientifiques en langue étrangère (le français) et, d'autre part, des effets induits par ces changements sur la qualité des formations dispensées par ces établissements sur le niveau des étudiants et sur les résultats en fin d'année. Tels sont les objectifs principaux de notre recherche dont découlent des objectifs spécifiques qui se présentent comme suit :

- Etudier et mettre en perspective les réformes pédagogiques entreprises dans les établissements de formation scientifique et technique ;
- Repérer et examiner les représentations des différents acteurs de ce champ d'enseignement : enseignants, étudiants, responsables... ;
- Analyser les supports d'enseignement de la langue française en tant que langue véhiculaire de savoirs disciplinaires ;

- Etudier les mesures prises par l'institution pour accompagner ces réformes, notamment en matière de formation des enseignants et d'élaboration de référentiels adaptés à cet effet ;
- Analyser l'impact de ces réformes sur les résultats des étudiants.

L'Ecole Supérieure de Technologie – Filière Réseaux télécommunication : raisons d'un choix

Selon le Rapport de recherche sur les réformes des systèmes de gouvernance dans l'enseignement supérieur au Maroc (version préliminaire 2012) :

« Dès le début des années 80, le flux sans cesse croissant des étudiants et le développement économique et social accéléré du pays ont requis de l'enseignement supérieur une adaptation conséquente des structures physiques et pédagogiques exigeant de nouvelles orientations pour :

- *Lier davantage l'enseignement supérieur au développement socio-économique du Maroc.*
- *Promouvoir une recherche scientifique en adéquation avec le secteur socioéconomique.*
- *Répondre à la demande pressante due à l'évolution démographique.*
- *Suivre l'évolution accélérée de la technologie. »*

Pour répondre à de telles exigences, cette période a été marquée par :

- La création de nouvelles universités à travers le royaume ;
- La création de nouvelles écoles d'ingénieurs et d'écoles supérieures de technologie ;

- Le développement rapide des établissements d'enseignement supérieur privé.

S'agissant des Ecoles Supérieures de Technologie (EST), précisons que les premières écoles ont été créées en 1980, à Casablanca et Fès, par le Ministère de tutelle.

D'autres établissements de même type, mais avec diverses spécialités, ont ensuite vu le jour dans différentes régions du Maroc.

L'accès aux EST nécessite une moyenne entre 10 et 14 sur 20, selon la filière souhaitée car ces écoles sont des établissements à accès régulé. A titre d'exemple, l'accès à la filière réseaux et télécommunication se fait selon les critères de présélection suivants :

BAC	NOTE
SPC-SVT	13,00
SMAT (SMA-SMB)	10,00
STE	11,00

Il convient de souligner que cette marge de moyenne se base sur le niveau scientifique et non linguistique de l'élève.

De manière générale, les critères de sélection ne prennent absolument pas en considération le niveau de langue de l'étudiant.

Il va sans dire que le choix de la filière « Réseaux et Télécommunication de l'EST » n'est pas aléatoire. Il est en effet dicté par l'existence, au sein de cet établissement, d'un créneau novateur qui utilise des propos scientifiques et techniques, incontestablement liés à la langue spécialisée.

Il convient donc de noter que, dans cette filière, la difficulté pour l'étudiant réside précisément dans le fait de se trouver confronté dès le premier semestre (S1) à un discours scientifique de plusieurs matières :

Mathématiques Electrostatique/ Magnétisme/ Electricité/ Electronique/ Algèbre/ Analyse/ Algorithmique ...

Toutes ces matières sont censées utiliser un langage spécialisé qui aurait plus besoin de termes scientifiques spécifiques à chaque matière, c'est-à-dire, d'une langue de spécialité pour rendre compte de connaissances particulières.

Au niveau des deux premiers semestres de la première année, dans la filière Réseaux et Télécommunications, les matières précitées sont spécifiées dans les tableaux ci-dessous :

1ère année FILIERE RESEAUX ET TELECOMMUNICATIONS					
Semestre S1					
Modules	Eléments de modules	Volume horaire			Volume Horaire Total
		Cours	TD	TP	
M1: Langues et TEC	1.Anglais 2.Techniques d'Expression et de communication 3.Education physique et sportive	24 24	24 24		128
M2 : Physique	1.Outils mathématiques Electrostatique, magnétisme 2.Circuits électriques 3.Optoélectronique	24 24 14	14 20 10	18	124
M3 : Mathématique I	1.Algèbre 2.Analyse I	16 32	16 32		96
M4: Informatique I	1.Electronique numérique et architecture des ordinateurs 2.Algorithmique et Programmation C - I	32 32	16 16	15 18	129
Total		222	172	83	477h

1ère année FILIERE RESEAUX ET TELECOMMUNICATIONS					
Semestre S2					
Modules	Eléments de modules	Volume horaire			Volume Horaire Total
		Cours	TD	TP	
M5 : Maths - Informatique	1. Analyse II 2. Bases de données 3. Algorithmique et Programmation II	24 16 12	24 12	20 18	126
M6 : Réseaux Informatiques I	1. Concepts de base et terminologie des réseaux 2. Réseaux locaux 3. Systèmes d'exploitation des ordinateurs	16 16 16	16	24 24	112
M7 : Electronique	1. Semi-conducteurs et composants électroniques 2. Fonctions élémentaires de l'électronique	16 32	8 16	12 24	108
M8 : Programmation Réseau Informatique Industrielle	1. Bases de données avancées 2. Programmation événementielle et réseau 3. Microprocesseurs	6 6 32	6 6 8	18 18 15	115
Total		192	96	173	461h

Total S1+S2 938h

Remarquons que la diversité des différentes matières enseignées, sept au total, dès le S1, dévoile les problèmes et les difficultés rencontrés par l'étudiant marocain qui arrive du lycée avec un niveau A1-A2 en français selon les résultats d'un projet de recherche action qui a été réalisé en partenariat avec l'Institut français de Fès et l'EST en 2014, à l'occasion duquel cette dernière avait sollicité une formation pour les nouveaux arrivants de la promotion 2014/2015 de l'Est de Fès. Deux cent soixante étudiants primo-arrivants avaient passé un test de positionnement (CECRL). Les résultats ont révélé que les étudiants positionnés avaient majoritairement le niveau A1 et A2 du CECRL.

Il va sans dire que ces étudiants, en cours d'études supérieures, ne peuvent comprendre, dans les meilleurs des cas (pour le niveau A2), que des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité.

Première partie :

**Cadre théorique et conceptuel de la
recherche**

Chapitre 1

Didactique des langues étrangères : un champ disciplinaire autonome et un univers conceptuel hétérogène

L'oral dans une langue étrangère (LE) est le vecteur essentiel de l'ensemble des enseignements-apprentissages. De ce fait, il ne peut être dissocié ni de la didactique des langues, « *discipline qui se donne pour décrire systématiquement l'ensemble des phénomènes observables constitutifs de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue* »², ni des théories d'apprentissage « *qui servent de support conceptuel et permettent des choix de modalité d'intervention pédagogique. Ces mêmes cadres théoriques facilitent aussi l'analyse de la pratique pédagogique en permettant d'élaborer des modèles explicatifs* »³

Nous nous efforçons dans les pages qui suivent d'explicitier quelques concepts de la didactique des langues qui peuvent apporter un éclairage sur les questions soulevées par l'enseignement/ apprentissage, notamment les relations entre le savoir, l'enseignant et l'apprenant.

Partant des deux principes affirmés par Moussu et Roux selon qui « *toute situation d'enseignement peut être référencée à une théorie de l'apprentissage et à une théorie du développement de l'activité intellectuelle [...]. Les pratiques d'enseignement doivent donc se fonder sur des savoirs scientifiques spécifiques afin de les nourrir et les faire évoluer* »⁴, nous passerons en revue les théories psychologiques d'apprentissage depuis le béhaviorisme jusqu'au soci-constructivisme, en mettant l'accent sur leurs incidences sur l'enseignement /apprentissage en général et celui de l'enseignement-apprentissage des langues en particulier.

²Besse H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier : CRÉDIF, p.19

³Clauzard Ph. 10/2014. *Extraits choisis du Cours de master professionnel Lyon 2, CNED*,

⁴Moussu, M.-J. & J.-P. Roux. 2003. « *De l'émergence des conceptions chez des élèves de cycle 3 à l'acquisition de savoirs scientifiques relatifs au volcanisme : une approche socioconstructiviste* ». Communication au colloque « *L'enseignement de la terre de l'école à l'université* ». Nice, France.

1. La didactique des langues étrangères

1.1 La langue étrangère

Il est communément admis, comme le souligne le *Dictionnaire de didactique du français*, que « *Toute langue non maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage* »⁵.

Partant de cette définition, il convient de préciser en quoi consiste « cette étrangeté ». Le même dictionnaire explique qu'« *on peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) : la distance matérielle ou géographique, ...; la distance culturelle, ... et la distance linguistique(...)* En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle »⁶

Il convient de noter que cette définition concorde avec le statut de la langue française au Maroc qui constitue un vecteur linguistique d'enseignement et d'apprentissage.

Pour apporter plus d'éclaircissements, Oscar Valenzuela se penche sur la comparaison de la langue première à la langue étrangère.

Selon lui : « *La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Une langue est donc étrangère pour*

⁵Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Clé International, p.150

⁶Ibid.

deux types de sujets : ceux qui, ne la reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation ; ceux qui, la reconnaissant ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. »⁷

Nous pouvons ainsi dégager à travers cette citation les éléments qui définissent ce qu'est une langue étrangère, mais aussi ce qu'elle n'est pas.

1.2 La didactique : délimitation d'un champ scientifique

1.2.1 Définition

La didactique est née au début des années soixante-dix. Depuis cette date, on ne parle plus de « Pédagogie des langues », mais plutôt de « didactique des langues étrangères (DLE) ». Ce changement de cap terminologique montre que la didactique a un positionnement disciplinaire différent de celui de la pédagogie. Ainsi, la didactique s'impose quand il s'agit des questions relevant de l'enseignement-apprentissage. Etymologiquement, le mot « didactique » vient du verbe grec didaskein, qui signifie « enseigner ».

Par son origine grecque, le terme de didactique désigne de façon générale tout ce qui relève de l'enseignement et de l'instruction. En parcourant la littérature relative au concept, nous avons pris conscience de la difficulté de définir la « didactique ».

Dans le domaine de l'éducation, ce concept est associé à l'étude des processus d'enseignement/ apprentissage mis en œuvre et aux contenus à transposer didactiquement. Pour Audigier, la didactique : « *est l'étude des*

⁷ Valenzuela. O. 2010. *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage*, Synergies, Chili n° 6, pp. 71-86

processus et procédures d'enseignement et d'apprentissage considérés du point de vue de leur spécificité disciplinaire »

Selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* : « *La didactique a pour objet l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes.* »⁸

Baillat et Marbeau, citant G. Vergnaud, soulignent de leur côté que la didactique ne vise pas seulement à trouver de meilleures méthodes pour enseigner un contenu, elle peut remettre profondément en cause les contenus d'enseignement.

Clary et Retailé abondent dans le même sens en affirmant qu'« *un versant de la didactique est le cheminement du savoir disciplinaire aux contenus d'enseignement (...), l'autre versant est la réflexion sur l'appropriation des connaissances.* »⁹

Ainsi, d'autres auteurs associent cette notion aux disciplines, aux séquences d'apprentissages et à la relation en classe. Philippe Clauzard souligne que « *la didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.* »¹⁰

D'autres théoriciens encore axent leur définition aussi bien sur les contenus que sur l'enseignement et l'appropriation des disciplines en classe.

Pour sa part, Masson s'interroge sur la didactique et répond en ces termes :

⁹Clary, M. et Retailé, D. 1986. *Une nouvelle rubrique de l'information Géographique. Didactique de la géographie. L'information géographique*, n°50, p. 36.

¹⁰Philippe Cl. *Cours 1 : Didactique et pédagogie* - Formations – Philippelauzard. www. formations.philippeclauzard.com

«Qu'est- ce que la didactique? C'est s'intéresser à la réalité de l'enseignement d'une discipline, au message disciplinaire à l'adresse d'une classe. Mais la didactique d'une discipline s'interroge également sur l'appropriation de la connaissance disciplinaire par les élèves en relation avec les processus d'enseignement et d'apprentissage des savoirs spécifiques en jeu. »¹¹

Nous optons, quant à nous, pour la définition du *Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française*, qui répond bien à notre conception de cette notion.

« La didactique, c'est l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière. »¹²

Nous pouvons relever, à partir de ces citations, les domaines d'intervention de la didactique :

- l'étude systématique des méthodes ou des pratiques de l'enseignement en général ;
- l'enseignement d'une discipline ;
- les phénomènes d'enseignement ;
- les conditions de la transmission ;
- l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires ;
- l'appropriation des savoirs scolaires.

Considérant ce que nous venons de relever, il convient de distinguer dans ce domaine la didactique et la pédagogie, mais pour autant sans nier leur

¹¹ Masson, M. 1994. *Didactique d'une géographie plurielle*, Paris, Armand Colin, p.7

¹²Office québécois de la langue française. 1998. *Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française*, Québec

relation d'interdépendance et de complémentarité, car nous ne pouvons traiter de questions de la didactique sans prendre en considération les paramètres d'ordre pédagogique.

1.2.2 Didactique et la pédagogie

Il est en effet difficile de traiter de la didactique sans faire intervenir des considérations liées à la pédagogie. Qu'est-ce que donc la pédagogie et quel lien entretient-elle avec la didactique ?

Le dictionnaire Larousse¹³ définit la pédagogie comme étant un(e)

- *Ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents.*
- *Pratique éducative dans un domaine déterminé ; méthode d'enseignement : La pédagogie des langues vivantes.*
- *Aptitude à bien enseigner, sens pédagogique : Manquer de pédagogie*

Pour Durkheim, la pédagogie est une « réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation ».¹⁴ Philippe Meirieu considère, quant à lui, que « la pédagogie serait la science de l'éducation. ».¹⁵

De nos jours, la pédagogie désigne l'ensemble des méthodes et des pratiques d'enseignement et d'éducation. Constituant la base de toute éducation, elle éclaire les enseignants et les guide dans leur tâche :

« Dans l'univers scolaire, on entendra par « pédagogie » tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a

¹³ Dictionnaire de français Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires>

¹⁴ Durkheim .E. 1938. *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, p. 10.

¹⁵ www.meirieu.com/PATRIMOINE/marion_pedagogie.pdf

pu appeler autrefois la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et de la réflexion sur ses ressources et ses fins. Les didactiques concernent, elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline. »¹⁶

Vues sous cette perspective, la pédagogie et la didactique sont toutes les deux indispensables à l'enseignant car une pédagogie sans didactique aurait un caractère purement théorique et n'aiderait guère l'enseignant à mener « une réflexion pratique » sur la transmission des savoirs et l'enseignement des disciplines. La didactique se différencie ainsi de la pédagogie par le rôle central qu'y jouent les contenus disciplinaires.

Le tableau ci-dessous présente les traits distinctifs des deux termes :

Distinction entre didactique et pédagogie	
La pédagogie	La didactique
La pédagogie est la « science ayant pour objet l'étude des doctrines et des techniques sur lesquelles sont fondées les actions des éducateurs" (Piaget ,1969).	La didactique s'intéresse principalement aux moyens de conduire une classe ou l'enseignement d'une discipline.
Le pédagogue s'intéresse principalement aux pratiques éducatives, aux finalités de l'éducation	la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances.
La pédagogie s'intéresse aux conditions qui favorisent l'apprentissage, entre autres aux méthodes, aux démarches, aux stratégies d'apprentissage,	La didactique se préoccupe des questions touchant l'acte d'enseigner qui relève des disciplines et se distingue par sa nature épistémologique (nature des connaissances à enseigner)
la pédagogie est multidimensionnelle : elle ne peut pas se réduire au seul fait psychologique Elle devient biologique, sociologique et historique	La didactique articule trois familles de variables: celles relatives à la discipline scolaire, celles relatives à l'apprenant et celles relatives à l'enseignant. Elles sont articulées entre elles par de multiples processus.

Adapté de la « Plateforme développée par SAVIE Inc. avec la collaboration d'Educentre. Copyright © SAVIE inc. 2008 Copyright © Collège Educentre College et ses partenaires 2008 »

¹⁶Cornu L., Vergnioux A. 1992. *La didactique en question*, Paris, Hachette Education / CNDP, p.910.

1.2.2.1 Didactique générale et Didactique disciplinaire

La didactique est un ensemble de procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement des connaissances déterminées. Elle se subdivise en deux grandes branches : la didactique générale et la didactique propre à chaque discipline scolaire (didactique disciplinaire).

Dans son acception moderne, la didactique générale analyse les processus d'enseignement / apprentissage dans les situations éducatives et met en place des démarches d'intervention.

Elle met également en relation les contenus à enseigner et les composantes de la situation pédagogique. Elle fournit à l'enseignant des compétences pour construire ses leçons de manière cohérente et globale pour ensuite les adapter en fonction de contenus plus ciblés. La didactique générale apporte donc une toute autre perspective puisqu'elle pose des relations tripolaires et interactives entre le savoir, le maître et l'élève, schématisées par le triangle didactique.

La didactique spéciale s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement. D'une manière générale, la didactique des disciplines se préoccupe des interactions entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage à propos d'une discipline scolaire. Dans ce sens, nous distinguons la didactique des mathématiques, de la physique ou de la biologie.

La didactique des disciplines entretient une relation étroite avec la didactique générale puisqu'elle prend en considération les principes et les conclusions de celle-ci.

1.2.3 Objet de la didactique

La didactique a pour objet la délimitation de la nature du savoir mis en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.

Selon Cornu et Vergnion, « *La didactique articule trois familles de variables : celles relatives à la discipline scolaire, celles relatives à l'apprenant et celles relatives à l'enseignant. Elles sont articulées entre elles par de multiples processus.* »¹⁷

Nous adhérons pleinement à cette définition, présentée par Astolfi et Develay, qui prend en compte deux variables essentielles « la réflexion pédagogique » et « l'analyse des situations de classe ».

La didactique a plusieurs objectifs :

- Assurer la professionnalisation des enseignements ;
- Donner aux enseignants une meilleure maîtrise de leur pratique ;
- Éclairer les enseignants sur la technique et le matériel à utiliser à des fins d'enseignement ;
- Fournir aux enseignants de références théoriques et méthodologiques ;
- Doter les enseignants d'outils didactiques ;
- Définir les finalités des apprentissages ;
- Donner du sens aux apprentissages ;
- Assurer l'efficacité de l'enseignement ;
- S'interroger sur la nature des connaissances et des savoirs à enseigner.

¹⁷ Cornu, L. et Vergnion, A. 1992. *La didactique en question*. Hachette Education

Il s'avère, à travers ces illustrations sur la didactique, que l'enseignant est le premier concerné par son actualisation en classe. Au niveau des connaissances didactiques, il est censé posséder des savoirs spécifiques à la discipline à enseigner, des références théoriques et méthodologiques, des pratiques sociales de la communication orale et écrite, indispensables au fonctionnement de la classe de langue, etc.

Au niveau opérationnel, l'enseignant est appelé à adapter ces référents méthodologiques aux apprenants et à la discipline à enseigner. Ainsi :

*« L'opérationnalisation des référents théoriques, c'est-à-dire leur actualisation, leur traduction en actes, en classe, va bien au-delà d'une application, voire d'une transposition terme à terme qui se ferait par répudions, d'une manière linéaire. »*¹⁸

2. Les concepts clés de la didactique

2.1 La situation pédagogique

Selon Jean Houssaye :

*« La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou à défaut se mettre à faire le fou ».*¹⁹. A travers cette image très suggestive, l'auteur essaie de mettre en lumière le caractère dynamique des situations pédagogiques (alternance et interaction des pôles)

¹⁸ Romian. H., 1989. *Didactique du français et recherche-action*, INRP

¹⁹ Houssaye. J. , 1988. *Le triangle didactique ESF*.

2.2 Le triangle pédagogique

Jean Houssaye propose une modélisation de l'acte d'enseigner, connue actuellement sous le nom de « Triangle pédagogique ». Cette modélisation comporte trois pôles car selon lui, « *Les processus sont au nombre de trois : 'enseigner', qui privilégie l'axe professeur-savoir, 'former', qui privilégie l'axe professeur-élèves, 'apprendre' qui privilégie l'axe élèves-savoir. Sachant qu'on ne peut tenir équivalement les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui.* »²⁰

Dans ce modèle, Houssaye assimile le processus « Enseigner » à la « pédagogie traditionnelle » : « *...Dans ce type de pédagogie, c'est le professeur qui est (ou qui a été actif) ; c'est lui qui a déjà opéré les élaborations, [...] [les] processus intellectuels supérieurs : analyse, synthèse, etc. et il ne reste plus à l'élève que le devoir, pas la construction du savoir* »²¹

Il est clair que dans le processus « enseigner », ce sont les étudiants qui font le mort.

Jean Houssaye énonce également que dans le Processus « former », « *professeur et élèves se constituent comme sujets sur la scène pédagogique, tandis que le savoir est prié de faire le mort* »²²

A travers l'axe enseignant-élèves, nous retrouvons l'éducation et la formation, telles qu'elles sont définies et prônées par des pédagogues comme Dewey et Freinet et Carl Rogers.

²⁰Ibid.

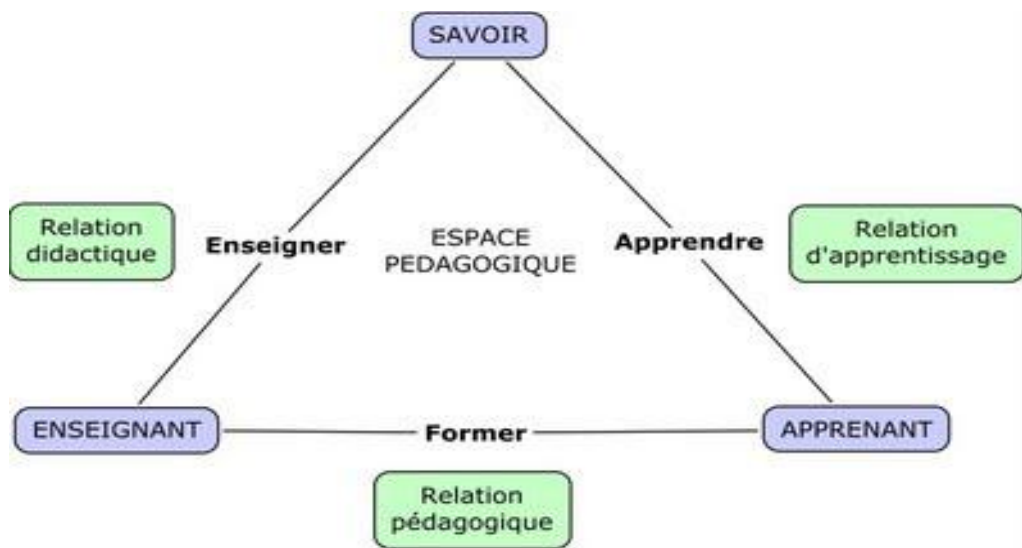
²¹Ibidem.

²²Op.cit.

Il faut souligner, à cet égard, que le danger de ces pédagogies, lorsque leurs principes sont poussés à l'extrême, est de tomber dans le « pédagogisme ».

Dans le Processus « Apprendre », la relation entre l'apprenant et le savoir est mise en avant. L'éducateur a le rôle du mort ou du fou. Dans les courants pédagogiques modernes, l'apprenant est invité à « apprendre à apprendre » et à connaître son propre fonctionnement cognitif afin de pouvoir s'auto former.

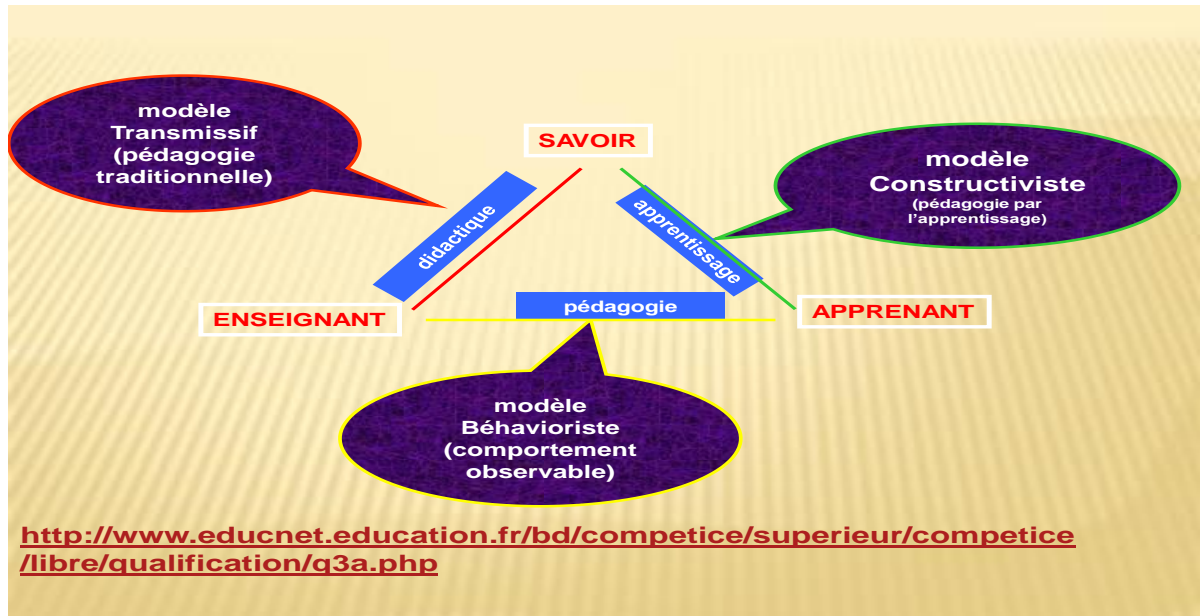
Il faut cependant noter que les trois processus « enseigner », « apprendre » et « former » ont des limites et aucun d'entre eux ne peut être considéré comme parfait. Houssaye a synthétisé les processus du « Triangle pédagogique » dans le schéma ci-dessous.



3. Le processus « Apprendre »

Tout changement de processus (enseigner, apprendre ou former) signifie chez Houssaye un changement de pédagogie. Le tableau ci-dessous

permet de visualiser les processus mis en valeur et les pratiques pédagogiques correspondantes.



Notons que l'environnement dans lequel s'inscrit le modèle de Houssaye (1980) a changé et différentes variantes ont vu le jour ; ce qui a contribué à apporter par la suite des compléments à cette relation triadique initiale.

4. La théorie des situations didactiques (TSD)

4.1. Les trois formes des situations didactiques

Dans les années 80, Guy Brousseau développe la théorie des situations didactiques (TSD) et crée ainsi un cadre pour l'étude des situations d'enseignement des mathématiques. Il met au cœur de cette théorie la notion de situation didactique qu'il présente sous trois formes : la situation didactique, la situation non didactique et la situation adidactique.

✓ La situation didactique

Guy Brousseau définit la situation didactique comme « *l'ensemble des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève et un groupe d'élèves, un certain milieu comprenant éventuellement des instruments ou des objets et un système éducatif (le professeur) aux fins de faire approprier à ses élèves un savoir constitué ou en voie de constitution* »²³

Il expose dans sa théorie deux éléments importants, à savoir les notions de situations didactiques et adidactiques et la notion de contrat didactique.

✓ La situation non didactique

Brousseau joint la notion de situation non didactique à celle de situation didactique.

Dans la situation non didactique, l'utilisateur des mathématiques doit résoudre un problème dont le but n'est pas l'apprentissage d'une notion mathématique. Il s'agit plutôt, dans ces situations, de « *permettre à l'élève d'utiliser ses acquis dans de nouveaux contextes : des situations non didactiques.* »²⁴

²³Brousseau, G. (1989). *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. Construction des savoirs*. Ottawa: CIRADE, 277-285.

²⁴Raisky (C), Caillot (M.) (Eds) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateur*. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, p.183

✓ La situation adidactique

Brousseau définit les situations "a-didactiques" comme étant des « situations d'apprentissage dans lesquelles le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions, en tant que renseignements déterminants de ce que l'élève va faire : ce sont celles qui fonctionnent sans l'intervention du maître au niveau des connaissances. »²⁵

La situation adidactique est donc la partie que le professeur délègue (dévolue) à l'élève. L'enseignant doit se refuser « à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. »²⁶

De sa part, l'élève doit bien savoir que la situation a été conçue pour lui faire vivre une situation qui va lui permettre d'acquérir de nouvelles connaissances. Le problème devient alors le problème de l'élève qui est appelé à reconnaître « une situation dans laquelle il peut utiliser ses acquis malgré l'absence d'indications de l'enseignant dans le sens de l'utilisation de ce savoir. »²⁷

4.2. Dévolution et institutionnalisation

Brousseau introduit, dans sa théorie, les concepts de dévolution et d'institutionnalisation.

Selon Brousseau, « la dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage

²⁵Brousseau, G. (1989). *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. Construction des savoirs.* Ottawa: CIRADE. p : 277-285.

²⁶Ibid.

²⁷Raisky .C, Caillot M. (Eds) .1996. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateur.* Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, Coll. Perspectives en Éducation.p.186.

(adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert »²⁸

Nous pouvons parler de dévolution lorsque le maître parvient à ce que l'élève assume la responsabilité de résoudre le problème. Autrement dit, la dévolution arrive à ses fins dès que cet élève accepte d'entrer et d'agir dans une situation adidactique, avec toutes les difficultés qu'elle pose.

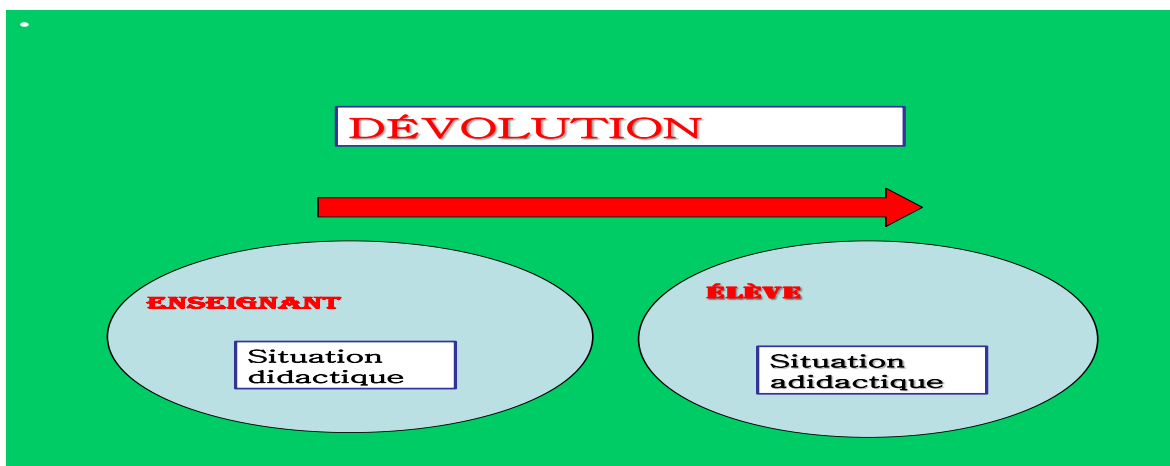


Schéma explicatif Cours M2 R didactiques et interactions Karine Robinault – Novembre 2008

Brousseau insiste sur le rôle spécifique de la didactique dans une phase où la signification de la connaissance et de la situation joue un rôle important.

La situation d'institutionnalisation d'une connaissance est

*« une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives. »*²⁹

Au cours de l'institutionnalisation, l'enseignant a pour rôle de reconnaître et de légitimer les apprentissages en construction et en faire un

²⁸Brousseau, G. 1989. *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. Construction des savoirs.* Ottawa: CIRADE, 277-285.

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibidem.

objet de savoir ou de savoir-faire. Il va de soi que des exercices d'entraînement, d'application et de réinvestissement complètent le processus.

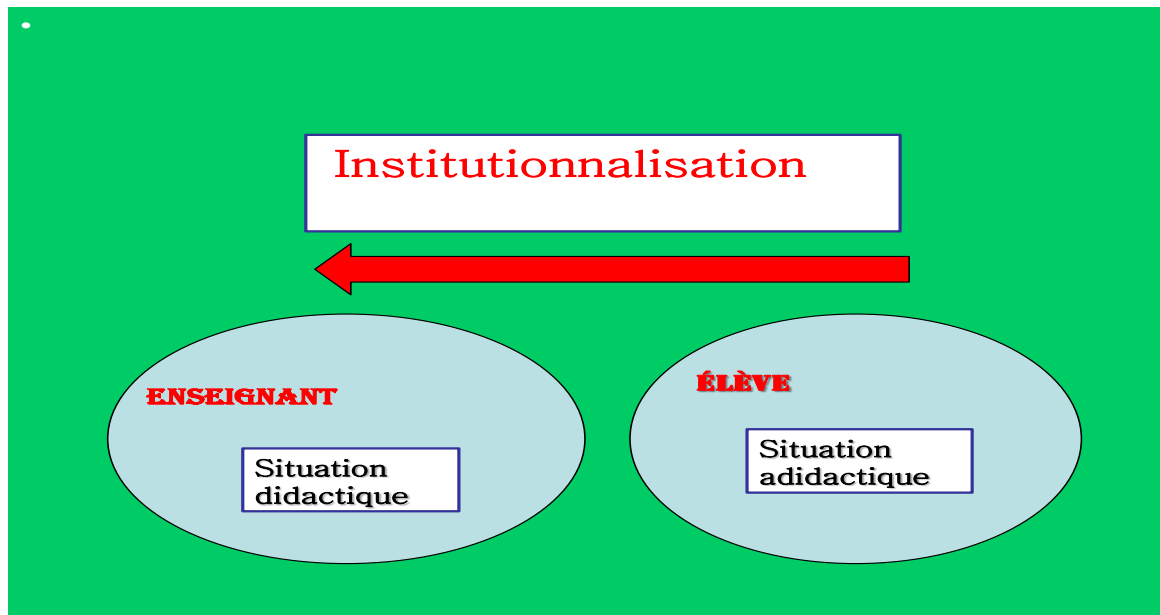


Schéma explicatif Cours M2 R didactiques et interactions Karine Robinault – Novembre 2008

4.3. Situation didactique et contrat

Brousseau fait émerger la notion de contrat didactique de celle de situation didactique. Ainsi, il considère « *le contrat didactique comme l'ensemble des "relations qui déterminent - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre"* »³⁰

L'enseignant se transforme donc en un metteur en scène qui met en exergue tout son savoir-faire pour le communiquer à son élève sans que ce dernier ait le sentiment de recevoir des ordres ou des prescriptions. Il s'agit en effet d'une sorte de négociation entre l'élève et l'enseignant.

³⁰ Brousseau, G. (1989). *Obstacles épistémologiques, conflits socio cognitifs et ingénierie didactique. Construction des savoirs*. Ottawa: CIRADE, 277-285.

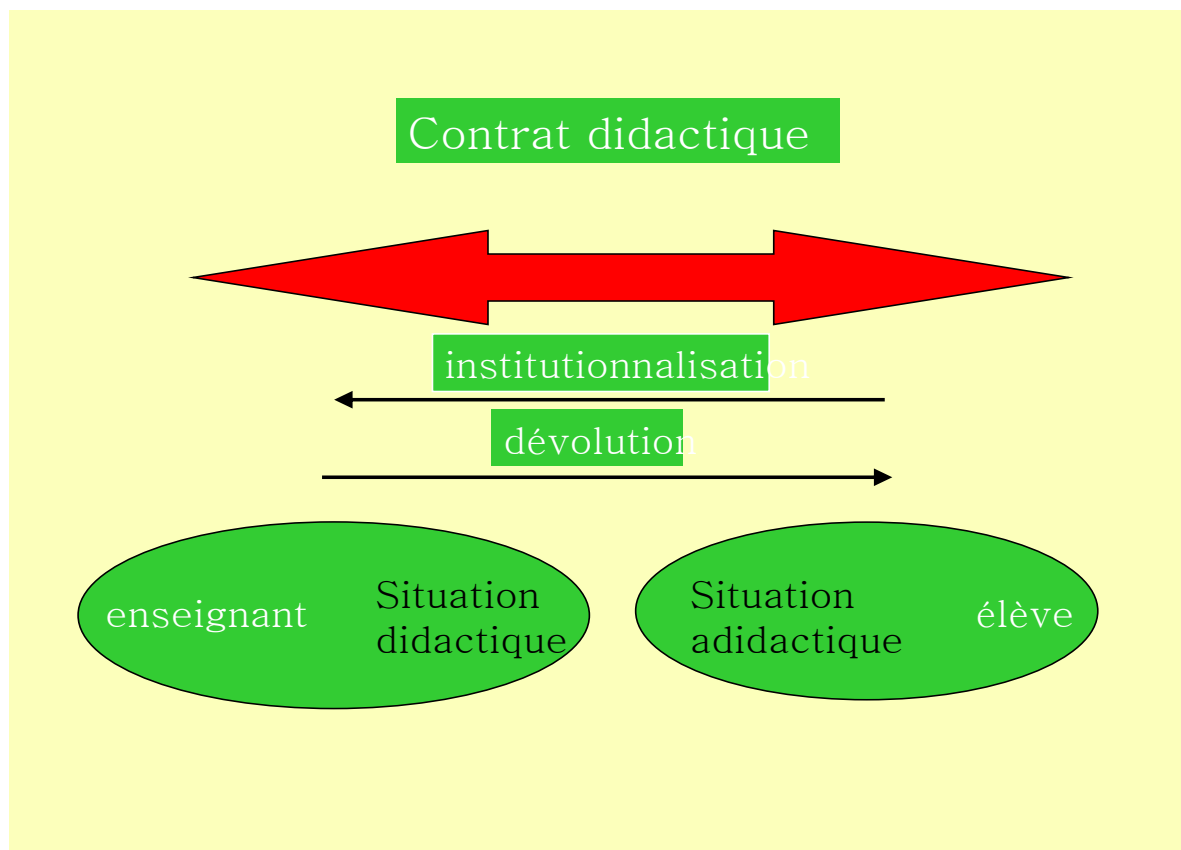


Schéma explicatif Cours M2 R didactiques et interactions Karine Robinault – Novembre 2008

Le contrat didactique a un double aspect : implicite et explicite. L'aspect explicite « *est notamment caractérisé par tout ce qui relève, formellement ou non, de la pédagogie du contrat : définition des buts, des objectifs, des compétences visées, des critères de réussite, des tâches scolaires.* »

Dans toute situation didactique, il demeure nécessairement une part d'implicite que l'élève a à charge de décoder, aidé pour cela par le maître, mais aidé seulement. La relation didactique fonctionne autant, sinon plus, sur des "non-dits" que sur des règles formulées explicitement.

L'exemple souvent donné pour illustrer la rupture du contrat est l'énoncé d'un pseudo problème impossible à résoudre du type « Sur un bateau, on embarque 25 moutons et 18 vaches. Quel est l'âge du capitaine ? Les élèves répondent 43 ans. Poser de tels problèmes induits un tel

comportement aberrant chez les enfants. Il y a eu donc rupture de contrat de la part des adultes.

Selon Brousseau, « *l'apprentissage va reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures.* »³¹

Diverses attitudes désignées par le terme d'effets de contrats sont de véritables ruptures de contrat de la part de l'enseignant. Ces effets sont nombreux (effet Topaze, effet Jourdain, effet Pygmalion,...). Nous en retenons ici l'effet Topaze.

Brousseau définit l'effet Topaze par référence à la scène du Topaze de Marcel Pagnol où le professeur donne une dictée à un élève faible : Topaze, il dicte en se promenant. "Des moutons... des moutons... étaient t-en sûreté... dans un parc; dans un parc. (Il se penche sur l'épaule de l'élève et reprend.) Des moutons...moutonss... (L'élève le regarde, ahuri.)

Voyons, mon enfant, faites un effort. Je dis moutonsse. Etaient (il reprend avec finesse) étai-eunnt. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonsse." L'élève le regarde, perdu. "

Dans ce cas, le professeur veut faire entendre les sons. Il transforme totalement la tâche qui consiste à comprendre et connaître le pluriel. Il suggère la réponse.

Il surmonte la difficulté à la place de l'élève. Il guide ce dernier vers la solution et le savoir visé disparaît. Il y a donc rupture de contrat de la part du professeur.

³¹ Brousseau, G. (1984). *Le rôle central du contrat didactique*. Communication faite au 5e. Congrès ICME d'Adélaïde.

5. Transposition didactique

En 1985, Yves Chevallard, qui travaille dans le champ de la didactique des mathématiques, reprend le terme de transposition didactique déjà employé en 1975 par le sociologue du savoir Michel Verret. Pour préciser le sens de la transposition didactique dans l'analyse de l'enseignement des mathématiques, il signale qu' « *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement.* ».³²

Il ajoute que le didacticien est amené à étudier les rapports et les écarts entre le savoir savant et le savoir enseigné grâce au concept de transposition didactique.

5.1. Les différents savoirs selon Chevallard

Selon Chevallard, le savoir prend plusieurs formes : « savoir savant », « savoir à enseigner » et « savoir enseigné » :

« *La théorie de la transposition didactique permet de distinguer les savoirs savants produits, par exemple, par les mathématiciens, les savoirs à enseigner qui sont définis par le système scolaire, le savoir enseigné par le professeur et enfin le savoir appris par les élèves.* »³³

Selon Le Pellec,

³² Chevallard. Y. 1985. *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* — Grenoble : La Pensée Sauvage.

³³ Chevallard. Y. Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques (ARDEM). *La théorie anthropologique du didactique* <https://ardm.eu/qui...quienes.../yves-chevallard-la-theorie-anthropologique>.

Les « savoirs savant » constituent un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent»³⁴

Les savoirs savants sont les savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions, un monde aux limites plus ou moins nettes, validées et approuvées par la communauté scientifique :

Les « savoirs à enseigner » sont ceux « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes “officiels” (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes »³⁵

Le savoir enseigné serait le savoir construit par l'enseignant à des fins pragmatiques, c'est-à-dire pour sa classe. Le savoir appris serait l'ensemble des savoirs acquis par les élèves. Le savoir à enseigner et le savoir enseigné doivent être suffisamment proches des savoirs savants, sous peine d'être désavoués par ceux-ci.

5.2. Les deux formes de transposition didactique

Yves Chevallard décrit deux formes de transposition didactique : externe et interne.

³⁴Le Pellec J. 1991, Marcos Alvarez Violette, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, pp. 39-62.

³⁵ AUDIGIER. F. *Des multiples dimensions de la réflexion didactique*, in Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, 1986, p. 18.

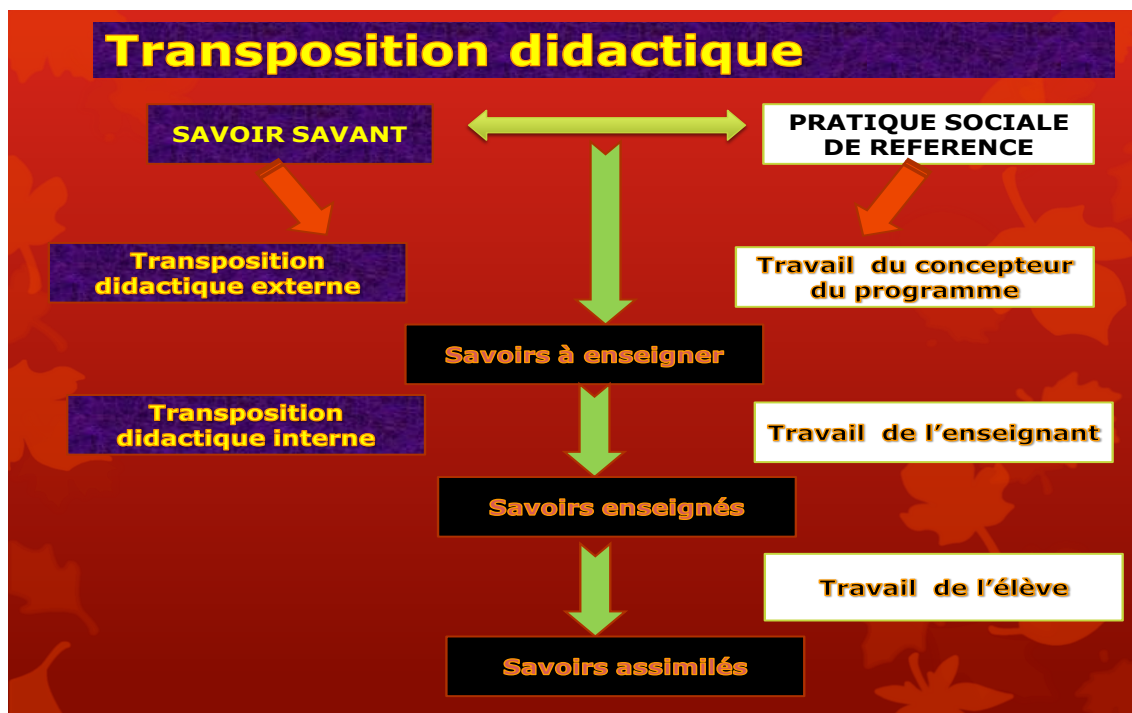


Schéma explicatif des deux formes de transposition didactique. Chevallard, Y. Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques (ARDEM.) *La théorie anthropologique du didactique* <https://ardm.eu/qui...quienes.../yves-chevallard-la-theorie-anthropologique>.

En s'appuyant sur les écrits de Chevallard, et plus particulièrement son ouvrage *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, nous pouvons avancer que la transposition didactique est construite autour de trois pôles interdépendants qui forment un système didactique : l'élève (pôle psychologique), l'enseignant (pôle sociologique) et le savoir (pôle épistémologique). Ce triplet s'appelle le triangle didactique. En fait, le triangle didactique précise les termes en relation dans une situation d'apprentissage et définit les tâches de chaque pôle.

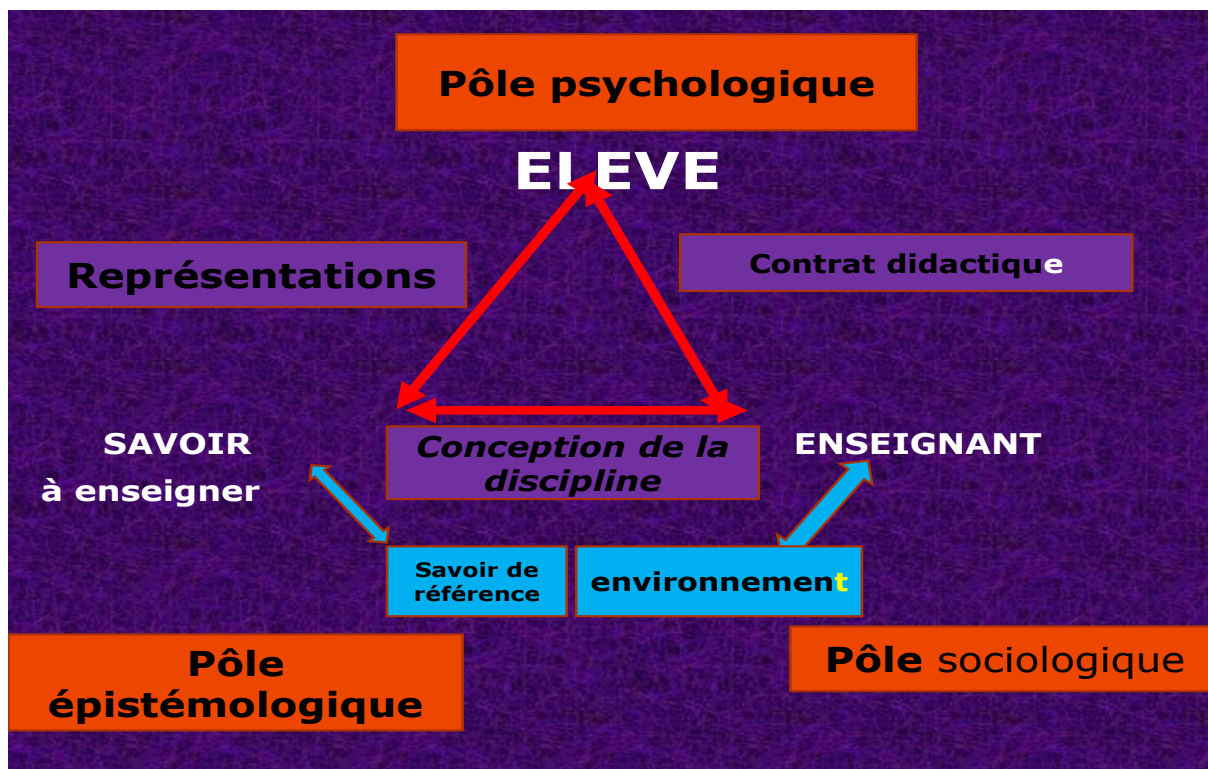


Schéma explicatif des tâches des trois pôles selon Chevallard. Chevallard, Y. 1985. La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage

Le savoir savant correspond au savoir scientifique. Il subit des transformations, nommées « transpositions didactiques externes » qui en font un savoir à enseigner, c'est-à-dire un savoir destiné à l'enseignement (pôle épistémologique). Celui-ci est à son tour modifié par l'enseignant dans le cadre du processus d'enseignement, la « transposition didactique interne », ce qui le transforme en un savoir enseigné. Ce savoir enseigné, mis en œuvre en classe, sera lui-même transformé par les élèves et le savoir acquis par les apprenant constituera un « savoir appris ». Ce dernier processus de transformation est l'apprentissage.

Selon Chevallard, la « transposition didactique externe » a lieu hors du système d'enseignement, hors de la classe. Elle est réglée par ce que Chevallard appelle la « noosphère ».

La noosphère est donc, d'après l'auteur, l'ensemble des personnes qui pensent les contenus d'enseignement : les universitaires qui s'intéressent aux

problèmes d'enseignement, les représentants du système d'enseignement (le président d'une association d'enseignants par ex.), les auteurs de manuels, les inspecteurs scolaires, les représentants de la société – le président d'une association de parents d'élèves) et les représentants du monde politique.

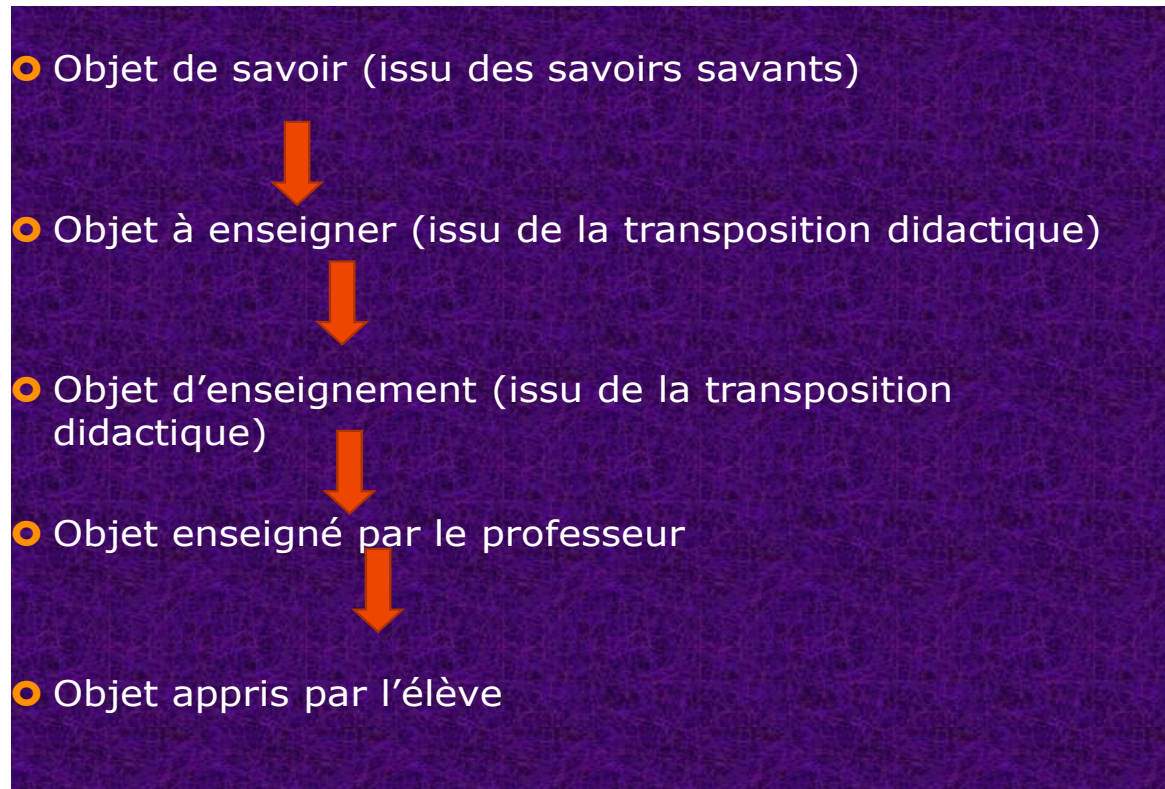


Schéma explicatif de la transposition didactique selon Chevallard. Chevallard. Y. 1985. La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage.

6. Didactique et sciences humaines

Il nous semble parfaitement intéressant de nous pencher sur la relation de la didactique aux sciences humaines et sociales en opérant un choix car le domaine est assez vaste. Nous traiterons particulièrement des notions de « cognition, pédagogie sciences de l'éducation, sciences du langage, psychologie et psychologie sociale » pour faire apparaître les liens que ces dernières entretiennent avec la didactique.

6.1. Didactique et cognition

Au sens courant, le mot *cognition* signifie un « *acte intellectuel par lequel on acquiert une connaissance* »³⁶.

A l'heure actuelle, nous assistons à la naissance d'une « *approche cognitive* » dans le domaine de la didactique des langues, qui « *s'intéresse aux activités mentales sous-jacentes à l'acquisition et à l'utilisation d'une langue non maternelle* »³⁷.

La cognition, selon cette approche, réside dans le travail que le cerveau effectue pour réfléchir, gérer et stocker les informations qu'il reçoit. La didactique constitue un terrain fertile pour l'approche cognitive qui cherche à trouver des solutions aux problèmes d'apprentissage et d'appropriation des contenus, sachant, bien sûr, que son souci majeur est l'étude de l'appropriation d'un contenu disciplinaire spécifique.

La relation de la didactique à la cognition se justifie par l'ambition de cette dernière d'expliquer au didacticien les différentes fonctions cognitives comme le langage, la perception, la compréhension et l'apprentissage des connaissances. Dans cette perspective, la cognition constitue des assises méthodologiques indispensables à la didactique.

Issu du terme cognitif qui fait référence à la connaissance, le cognitivisme considère que :

« *Les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire).* ». Donc, "*un comportement de langage* »³⁸

³⁶ Dictionnaire Hachette encyclopédique illustré, édition 2000, page 389

³⁷ Gaonac'h. D., Lambert. M., Perdue. C., Porquier. R., Vigner. G., 1990, « *Approche cognitive et didactique des langues : des processus aux exercices* » dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Hachette, pages 182-191

³⁸ Gaonac'h. D. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Didier, p. 107.

6.2. Didactique et sciences de l'éducation

Nous allons présenter tout d'abord un bref historique des sciences de l'éducation, exposer ensuite quelques définitions communes, puis énumérer ces sciences et dégager enfin les points de rencontre de ces notions.

L'expression « sciences de l'éducation », utilisée en 1912 à Genève, ne recouvre qu'un domaine très limité de l'éducation: psychologie de l'enfant, enfants difficiles ou anormaux, formation des enseignants; à cela on peut ajouter la philosophie et l'histoire des doctrines pédagogiques. C'est vers les années 1950 que commence à se répandre l'expression : *les sciences de l'éducation*.

Selon Gaston Mialaret, « *Les sciences de l'éducation sont donc constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation.* »³⁹

Les sciences de l'éducation concernent donc l'étude de différents aspects de l'éducation et de ses approches méthodologiques et pédagogiques.

Les sciences de l'éducation « *font appel à diverses disciplines : histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, l'éducation comparée, l'administration scolaire, organisation et fonctionnement des systèmes éducatifs, politique de l'éducation, formation professionnelle et continue, formation du personnel de l'enseignement, éducation spécialisée, etc* ». ⁴⁰

³⁹ Mialaret G., 2008, *les sciences de l'éducation*, Paris : PUF .

⁴⁰ Portail Québec - Services Québec Fiche du terme : Sciences de l'éducation - Thésaurus de...
www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=11431

Maria Luisa Schubauer-Leoni classe « *Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques* ». ⁴¹

L'approche didactique contribue à la construction d'une science parmi les sciences de l'éducation. Autrement dit, la didactique est une discipline parmi les disciplines auxquelles ont recours les sciences de l'éducation.

« *Les sciences de l'éducation concernent l'étude de différents aspects de l'éducation, et font appel à diverses disciplines : histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, didactique des disciplines, psychologie des apprentissages, notamment.* »⁴²

La didactique et les sciences de l'éducation ont longtemps fait l'objet d'un travail séparé. Quelques chercheurs des deux disciplines ont constitué leur œuvre sans tenir compte de l'autre discipline.

D'autres chercheurs ont choisi une autre entrée par les “ didactiques ” : didactique des mathématiques (les anciens IREM), didactique de l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères... Ces chercheurs mettent l'accent sur les problèmes de la relation des élèves aux savoirs, sur les problèmes de l'apprentissage de la discipline et présentent ainsi, d'une autre façon, l'orientation des sciences de l'éducation actuelles.

« *(Certains) didacticiens et (certains) chercheurs en sciences de l'éducation travaillent aujourd'hui ensemble. D'une manière*

⁴¹ Schubauer-Leoni. M.L. , 2001. *Le pari des sciences de l'éducation*.

⁴² Clauzard. Ph., *le point sur les Sciences de l'Éducation*, Archives formations et recherche, novembre 2017

symétrique, les didacticiens confrontés aux recherches en sciences de l'éducation peuvent investir les questions posées par les sciences de l'éducation »⁴³

6.3. Didactique et sciences du langage

La didactique pose la question centrale des savoirs en rapport avec les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de ces savoirs (didactisation, transposition didactique ...). De ce fait, la question du langage, en tant que moyen d'expression et de transmission de ces savoirs et de ces contenus, se trouve au cœur des préoccupations du didacticien. Or, les sciences du langage cherchent à décrire et à comprendre l'activité de langage à travers l'étude des langues dans leur diversité et sous différents aspects : fonctionnement, structure, variation et évolution. Elles s'intéressent également à l'acquisition du langage, à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue (en tant que langue maternelle, langue seconde ou étrangère).

Force est de constater, par ailleurs, que les rapports entre science du langage et didactique des langues n'ont pas toujours été simples. En effet, souvent soupçonnées de vouloir annexer hégémoniquement la didactique en voulant la reléguer au plan subalterne d'une linguistique appliquée, les sciences du langage ont pourtant beaucoup inspiré et nourri conceptuellement et méthodologiquement la réflexion didactique sur les savoirs et les contenus d'enseignement des langues. En ce qui nous concerne, nous considérons que les deux champs disciplinaires des sciences du langage et de la didactique des langues sont complémentaires dans la mesure où la description scientifique d'une langue ne peut faire l'économie d'une

⁴³ Sensevy. G., *didactique et sciences de L'éducation : une reconfiguration ?*
www.unicaen.fr/puc/html/ecriture/ouvrages/40ans...

réflexion systématique sur les conditions et les modalités de son «enseignabilité ». Inversement et, pour ainsi dire, complémentairement, la didactique des langues, quand bien même elle revendiquerait son autonomie, n'aurait aucun intérêt à faire fi des apports théoriques, conceptuels et méthodologiques des sciences du langage.

6.4. Didactique et psychologie de l'apprentissage

Selon Audigier, il n'y aurait pas de didactique « *sans réflexion sur les disciplines, sur leur épistémologie ; sans références aux psychologies de l'apprentissage et aux psychologies cognitives ; sans références au contexte même de l'Institution scolaire et de son fonctionnement.* »⁴⁴

Cette citation atteste de l'importance des éléments qui donnent vie à la didactique. Dans ce qui suit, nous traiterons spécifiquement des psychologies de l'apprentissage et des psychologies cognitives qui sont à la base de la situation d'enseignement. Ces psychologies fournissent les résultats et les concepts qui contribuent au renouvellement des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Elles retracent la position de l'enseignant et de l'élève face au savoir ainsi que le comportement de l'enseignant face à l'organisation des activités. Il est donc essentiel que le praticien possède certaines notions de psychologie d'apprentissage, pour exercer une influence positive sur le processus d'apprentissage.

Nous procéderons de manière chronologique. Nous présenterons d'abord les courants psychologiques à travers les théories behavioristes avant de passer aux psychologies cognitivistes avec les modèles

⁴⁴ Audigier. F. 1986. *Des multiples dimensions de la réflexion didactique in Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, p. 16.

constructiviste et socio-constructiviste. Nous écarterons le modèle de la transmission qui relève d'une pensée philosophique car la psychologie n'était pas encore née. Ce modèle hérité des pédagogies traditionnelles sous-estime le rôle de l'élève dans la construction de ses apprentissages : « *Pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer.* »⁴⁵.

7. Le behaviorisme, une psychologie scientifique

7.1 Définition

Le behaviorisme, de « behavior » qui veut dire comportement, est un terme créé en 1913 par le psychologue américain Watson.

Appelé également comportementalisme, « *le behaviorisme se veut une psychologie scientifique fondée sur l'observation et l'expérimentation empiriques des phénomènes comportementaux. Il étudie les réactions et les actions observables d'un organisme quelconque (animal ou humain) en réponse à des stimuli observables.* »⁴⁶

Cette conception est confirmée par Jean Delorme qui insiste sur le rôle de la répétition :

« *Un comportement est donc engendré ou modifié par association avec un stimulus, ce dernier devra être répété pour aboutir à une modification du dit comportement* »⁴⁷

⁴⁵ Gagnebin. A., Guinard . N. et Jaquet. F. 1997. *Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*, Corome, p. 36.

⁴⁶ Tardif. M. en collaboration avec Bihan A. Module 14. *Le behaviorisme* - ETA-1001.

⁴⁷Delorme. J, cop. 2011. *il faut changer nos rêves*- Paris : Société des écrivains,. - 1 vol.

Claude Charbonneau, chercheur au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, pense qu'« *il n'est plus nécessaire de présenter les expériences du russe Ivan Pavlov (1849-1938) sur les chiens, les apports de l'américain Edward Thorndike (1874-1949) et dans les années 1960 de son compatriote Burrhus Skinner (1904-1990) sur le renforcement de comportements attendus* »⁴⁸ parce que ces behavioristes et leurs expériences sont bien connus.

Pour conclure, nous citerons cette phrase de Claude Charbonneau : « *Globalement, l'image qu'on en retient (du behaviorisme) le plus souvent, c'est que les behavioristes croient essentiellement que l'être humain est une espèce d'automate complètement contrôlé par son environnement et dépourvu de pensée ou de volonté.* »⁴⁹

7.2. Le behaviorisme, processus universel d'apprentissage

Le conditionnement est considéré comme « *un processus universel d'apprentissage.* »⁵⁰

La pédagogie « behavioriste » a pour idée centrale qu'« *il faut considérer les structures mentales comme une « boîte noire » à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes* »⁵¹

⁴⁸ Charbonneau. C., Ph. D.1982. *La motivation, Synthèse et applications.*

⁴⁹ Lebrun M., 2007. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* - Education <https://books.google.co.ma/books?isbn=2804154114>.

⁵⁰ Lebrun. M. 2007. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* : - Education <https://books.google.co.ma/books?isbn=2804154114>.

⁵¹ Ndagimanan. J-B., *Motivation et réussite des apprentissages scolaires*, Université de Bouaké/ENS - Côte d'Ivoire

Elle définit l'apprentissage en ces termes : « *apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate, c'est encore construire un comportement adapté à un environnement* ». ⁵²

Elle se caractérise par la décomposition des objectifs en sous- objectifs car on ne peut pas savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève qui est assimilée à une boîte noire, L'enseignant doit alors se baser sur les comportements observables du sujet, c'est-à-dire les réponses qu'il fournit aux questions posées ou les démarches utilisées pour résoudre un problème.

L'objectif d'apprentissage est décomposé en sous-objectifs formulés en termes de comportements observables (l'élève est capable de ... plutôt que l'élève connaît ...).

« L'élève passe ainsi très graduellement, sous la conduite de l'enseignant, de la connaissance initiale à la connaissance finale par petites marches. » ⁵³

Le béhaviorisme a donné naissance à l'enseignement programmé, à la pédagogie par objectifs (PPO) et à l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO).

Le béhaviorisme	
Origine	2 courants -Physiologie/psychologie animale (Pavlov) - Psychologie expérimentale (Thorndike-Watson- Skinner)
Conception	-s'appuie sur l'expérimentation et les comportements observables (stimulus /réponse)

⁵² Op.cit.

⁵³ Kaufmann. L. *Apports théoriques : les trois principaux modèles de l'apprentissage*, lyonkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance3/3modeles.pdf

	<ul style="list-style-type: none"> -considère l'esprit comme une boîte noire ; on ne saura jamais ce qui s'y passe. -Tout est externe à la personne.
Modèles pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> -l'enseignement programmé (Skinner) - l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O) -la pédagogie par objectifs (PPO) -la taxonomie de Bloom.
Rôle de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> -résoudre une suite d'exercices guidés par l'enseignant -atteindre les objectifs organisés et sériés par l'enseignant
Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> -déterminer des objectifs d'apprentissage très précis qui correspondent à des comportements observables chez les élèves. -maintenir, développer ou faire disparaître certains comportements à l'aide de renforcements adéquats (récompenses, etc.). -hiérarchiser les exercices par complexité croissante,
Le savoir	<ul style="list-style-type: none"> -mémorisation et rappel de faits-application et exécution automatique de procédure
L'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> -donner une réponse correcte à un stimulus donné. -démontrer qu'on connaît la bonne réponse -Réaliser un objectif au moyen d'examens
Les apports	<ul style="list-style-type: none"> -L'élève progresse pas à pas, -l'apprentissage est renforcé par des constats de réussite - assure une bonne réussite de l'apprenant face à une évaluation facilitée par la décomposition et la précision des objectifs.
Les limites	<ul style="list-style-type: none"> -ne présente pas une vision globale des connaissances -L'autonomie, la créativité, le travail d'équipe ne sont que très peu développés - ne permet pas de rendre compte des apprentissages complexes, comme l'acquisition de la lecture.

Le tableau ci-dessous décrit les modalités pédagogiques issues du béhaviorisme.

Présentation de la théorie du béhaviorisme tirée de la littérature sous forme de tableau récapitulatif

Selon les concepteurs de la pédagogie par objectifs (PPO), le comportement attendu au niveau de l'élève est formulé comme suit : l'élève devra être capable de, suivi d'un verbe d'action (identifier, distinguer, nommer, reconnaître, classer,...). Lors de la détermination des objectifs, les verbes mentalistes (comprendre, savoir, réfléchir, ...) sont à éviter.

7.3. La psychologie cognitive d'apprentissage

Étant donné l'ampleur du domaine et la richesse et la diversité de ce nouveau concept, qui a émergé de contextes de recherche assez divers, nous orienterons notre présentation vers la psychologie cognitive d'apprentissage, qui a étudié le développement cognitif de l'individu.

En effet, cette conception a connu son essor grâce aux travaux de recherche menés par le psychologue Jean Piaget. Ainsi, ce dernier distingue quatre structures cognitives qui correspondent à autant de stades de développement.

- L'intelligence sensori-motrice (de 0 à 2 ans) ;
- L'intelligence pré-logique ou symbolique (2 à 7 ans) ;
- L'intelligence opératoire concrète (de 8 à 12 ans) ;
- L'intelligence opératoire formelle (abstraite) (13 et +).

Il définit l'adaptation comme étant « *la conservation et la survie, c'est-à-dire l'équilibre entre l'organisme et le milieu.* »⁵⁴ .

Elle est « *une mise en équilibre progressive entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire* »⁵⁵.

Piaget ajoute que « *l'adaptation n'est achevée que lorsqu'elle aboutit à un système stable, c'est-à-dire lorsqu'il y a équilibre entre l'assimilation et l'accommodation* »⁵⁶.

L'adaptation est un équilibre dynamique mettant en jeu deux mécanismes distincts mais complémentaires : l'assimilation et l'accommodation.

Pour lui, l'assimilation est l'incorporation des expériences nouvelles dans des structures existantes. C'est l'intégration de ce qui est extérieur aux

⁵⁴ Piaget. J. 1937. *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, 1937. p. 309

⁵⁵Op.cit.

⁵⁶Ibidem.

structures propres du sujet ; alors que l'accommodation, c'est la modification des schèmes (structures) existants, provoquée par les expériences nouvelles.

Ajoutons enfin, qu'en dépit de son intérêt pour l'éducation, Piaget n'a pas effectué de recherches dans le domaine de l'enseignement/apprentissage.



Assimilation et accommodation. Piaget, J. 1975. *L'équilibration des structures cognitives.* Paris, PUF

7.4. Le constructivisme

Le constructivisme se réfère à la psychologie cognitiviste. Tobias, cité par de nombreux chercheurs, affirme que « *Le constructivisme peut être vu comme une expansion naturelle et logique de la théorie cognitive* »⁵⁷.

En effet, « *A partir de l'œuvre de Piaget (1896-1980), le constructivisme a durablement marqué la psychologie du développement humain et de l'intelligence, ainsi que la pédagogie dans le monde au cours de la seconde moitié du XXème siècle* »⁵⁸

⁵⁷Tobias, 1991, *An Eclectic examination of some issues in the constructivist-ISD controversy*, Educational technology, p 41

⁵⁸Ibid.

Le constructivisme concerne la pédagogie dite de la construction. Selon Jean Piaget « Apprendre c'est construire. » :

*« Le constructivisme est une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats. »*⁵⁹

Le constructivisme apporte des éclairages sur l'appréhension des situations nouvelles. Le discours sur l'épistémologie devient plus intelligible quand nous réfléchissons sur les pratiques scientifiques et les voies méthodologiques à poursuivre en vue de répondre à une question de recherche. La cohérence que nous cherchons entre valeurs éthiques, fondements épistémologiques et concrétisations méthodologiques est enclenchée par l'aspect fondamental que nous accordons au terrain. Cela nous amène à réfléchir à une posture scientifique convenable aux particularités du travail de ce genre. Comment gérer les interférences qui peuvent survenir ? Quels liens doit-on au contraire tisser ? Quelles distances doit-on opérer ? Ces questionnements nous mènent déjà à une solidarité épistémologique entre le constructivisme, la pensée complexe et la souscription au terrain.

C'est dans cet esprit scientifique que le travail de recherche cherche à produire des significations cohérentes et exploitables.

Le tableau ci-dessous présente sommairement les modèles pédagogiques issus du Constructivisme

Origine	-le constructivisme en référence à Piaget
---------	---

⁵⁹Domenico Masciotra, *Le constructivisme en termes simples*, Revue vie Pédagogique ; 2007/05/01

	-c'est une théorie de l'apprentissage qui peut se replacer dans le cadre plus général du cognitivisme
Conception	-la connaissance se construit. -Le cerveau se développe en même temps que notre corps (stades de développement) nous assimilons des connaissances issues de notre expérience de découverte de l'environnement. -Le conflit cognitif (L'adaptation se fait par assimilation et accommodation)
Modèles pédagogique	l'approche par les compétences
Rôle de l'élève	- priorité à l'activité de l'apprenant qui construit son système d'apprentissage dans des situations pédagogiques qui l'amènent à les transférer ou encore réinvestir ses apprentissages dans d'autres situations significatives
Rôle de l'enseignant	Il propose aux apprenants des activités qui les amènent à réfléchir, à développer leur pensée critique et donc à faire évoluer les schèmes (représentations mentales) de leur système de compréhension. -Il est un entraîneur, un médiateur entre les connaissances et les élèves.
Le savoir	-construit par l'apprenant L'acquisition de connaissances passe par une interaction entre le sujet et l'objet d'études par le biais de résolutions de problèmes (la situation)
L'évaluation	Evaluation du pré requis Evaluation de la compétence. On ne maîtrise véritablement un concept que quand on le fait fonctionner dans des situations différentes, multiples, variées

Les apports	Rapport de l'individu à l'environnement Typologie des apprentissages possible en fonction des stades. -amener les apprenants à l'autonomie par l'action
Les limites	Pas de prise en compte des aspects sociaux de l'apprentissage : rôle des pairs

Il est évident que « *La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème. Pourquoi ? Parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves.* »⁶⁰

La situation-problème est une « Situation pédagogique conçue par le pédagogue dans le but :

- de créer pour les élèves un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre (ou d'un obstacle à franchir, selon la terminologie de Martinaud) ;

- de permettre aux élèves de conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet précis à partir de cet espace-problème. Dans une acception générale, un problème est une question ou une difficulté qui appelle un traitement de résolution. Dans une situation pédagogique, poser un problème à un élève, c'est lui demander d'agir pour résoudre le problème de manière satisfaisante en faisant appel à ses connaissances. La psychologie cognitive distingue les situations d'exécution des situations-problèmes.

⁶⁰ Clauzard . Ph. MCF. Processus d'apprentissage formations. philippeclauzard.com/cours-connaître-élève.

7.5. Le soci-constructivisme

Alors que Piaget aborde le sujet à titre plus expérimental et biologique, Vygotski met la nature sociale des apprentissages au centre de sa réflexion. Pour ce psychologue, l'interaction sociale est l'origine et le moteur de l'apprentissage. Contrairement à Piaget pour qui le développement de l'enfant procède de l'individuel vers le social, Vygotski développe l'idée que le sens dans lequel se développe la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. Il explique que l'apprentissage humain présuppose une nature sociale spécifique. Autrement dit, il s'agit d'un processus à travers lequel les enfants accèdent à la vie intellectuelle de ceux qui les entourent. Le constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs.

C'est l'apprentissage qui est le moteur du développement. Celui-ci ne peut pas être envisagé indépendamment des situations éducatives qui sont à considérer comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté. « *Dans les situations d'apprentissage, aidé par l'adulte ou ses pairs, l'enfant dépasse les limites de ses outils cognitifs pour en créer de nouveaux* »⁶¹

Vygotski considère que le langage « *est avant tout un moyen de communication sociale.* »⁶²

Vygotski définit la connaissance comme étant le produit de l'interaction entre la personne et le milieu, milieu au sens social et culturel, pas seulement physique. Selon ce psychologue, la zone proximale de développement (la ZPD) « *se fonde sur deux éléments indissociables :*

- *L'apprentissage précède le développement ;*

⁶¹ Vygotski. L. 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute

⁶²Ibid.

- *Il existe un niveau actuel de développement de l'enfant déterminable par les problèmes que celui-ci peut résoudre seul et un niveau potentiel de développement déterminable par les problèmes qu'il peut résoudre avec de l'aide :*

« L'écart entre ces deux niveaux caractérise la zone proximale de développement, champ étroit à l'intérieur duquel interagissent les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement. »⁶³

Ajoutons enfin que les médiations sémiotiques sont essentielles dans la zone proximale de développement. L'adulte aide l'élève dans le cadre de la zone proximale pour que ce dernier puisse construire ses savoirs et développer son système cognitif ;

Ci-dessous les grands points des apports respectifs de Piaget et Vigotsky.

PIAGET		VYGOTSKI
L'acquisition est une construction.		L'acquisition est une appropriation. C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.
Le rôle du langage dans le développement de la		Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.

⁶³ Ourghanlian, P. *La médiation* dcalin.fr/cerpe/cerpe30.html

<p>connaissance est secondaire.</p>		
<p>Le développement précède l'apprentissage (conception mentaliste)</p>		<p>C'est l'apprentissage qui pilote le développement. Vygotski distingue deux situations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités, - celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa "capacité potentielle de développement". <p>Entre ces deux situations se situe la "zone proximale de développement" (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre.</p>
<p>Pédagogie de la découverte : L'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante.</p>		<p>Pédagogie de la médiation : Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement. Dans une culture donnée, l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui-même. Quelle serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement ?</p>

Nous terminons cette partie par ce tableau récapitulatif, fruit de nos recherches.

Le soci-constructivisme	
Origine	- le soci-constructivisme qui se réclame en particulier des travaux de Vygotski et de Bruner
Conception	-les connaissances se construisent par l'activité, mais on apprend mieux au contact des autres et en échangeant nos expériences avec eux -Importance des agents culturels -Rôles des interactions dans et pour l'environnement social humain. -Zone proximale de développement (C'est l'écart existant entre le niveau actuel et le niveau potentiel)
Modèles pédagogique	l'approche par les compétences+ (l'apprentissage collaboratif,....)
Rôle de l'élève	-priorité à l'apprentissage coopérant (le travail en groupes et le tutorat entre élèves,) - l'élève intègre les connaissances en groupe -verbalise : explicite la façon dont il procède pour faire en la comparant aux stratégies des autres.
Rôle de l'enseignant	Met en place des situations de construction de l'apprentissage à plusieurs, qui présentent l'avantage d'amener l'apprenant à verbaliser, c'est-à-dire à expliciter la façon dont il s'y est pris pour faire en la comparant aux stratégies des autres.
Le savoir	-Le savoir acquis en collaboration. "ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration il saura le faire tout seul demain" (Vygotski) Les interactions sociales entre élèves peuvent aider à l'apprentissage
L'évaluation	Résoudre en groupe ou individuellement des problèmes réels, des essais, des projets de recherche, des simulations.

	. Selon Tardif, il est important de voir que «l'enseignement et l'évaluation constituent des activités en constante interaction.
Les apports	-favorise les situations interactives d'enseignement -introduit la médiation, c'est à dire le dialogue avec l'autre (un autre apprenant, un expert, un enseignant...) comme un paramètre déterminant dans le processus d'apprentissage.
Les limites	ce processus d'apprentissage ne doit pas exclure le processus fondamental d'intériorisation des savoirs et de la réorganisation des informations en fonction de ses propres concepts et de ses propres réseaux de concepts.

Par une rapide rétrospective de ce qui a été présenté dans ce chapitre, nous pouvons rappeler que la didactique entretient des rapports étroits avec les différentes sciences humaines et sociales qui étudient l'humain dans la société.

Ces différentes disciplines regroupent les sciences de l'éducation, les sciences du langage et leurs principales branches comme la psychologie, la linguistique, la pédagogie, la didactique des disciplines et la psychologie des apprentissages.

Rappelons aussi que la didactique est continuellement nourrie par les apports et les avancées des recherches menées aussi bien en psychologie qu'en linguistique ; ce qui constitue un tournant important dans les formes traditionnelles d'enseignement. Ces différents apports des recherches dotent la didactique de nouvelles perspectives qui contribuent à l'amélioration de la pratique professionnelle des enseignants dans sa relation avec le contenu et les apprenants.

Chapitre 2 :

**L'oral dans l'enseignement apprentissage du
FLE : perspectives théoriques et
méthodologiques.**

Il s'agira, au cours de ce chapitre, dédié à l'oral dans l'enseignement du FLE, d'une mise ensemble de nombreux notions et concepts qui s'articulent entre eux en tenant compte bien évidemment des contraintes de la recherche.

Nous aborderons d'abord le lien qu'entretient l'enseignement avec l'apprentissage, notions qui sont souvent employées, à tort ou à raison, pour désigner une même réalité. Apprendre et enseigner ont-ils un sens différent ou proche ? Enseigner n'est-il pas un vecteur d'apprentissage ? Pour dissiper toute ambiguïté sur ce sujet, des éléments d'explication seront avancés au cours de la première partie de ce chapitre.

Nous soulèverons ensuite la question de la relation entre méthode et méthodologie, pour aborder l'enseignement de l'oral à travers les différentes méthodologies d'enseignement des langues.

Nous savons que l'acquisition des connaissances par les apprenants passe par l'application d'une méthodologie ou d'une approche pédagogique déterminée. Chaque modèle méthodologique envisage l'enseignement et l'apprentissage dans une certaine perspective ; ce qui nous amène à penser que toute pratique pédagogique, même intuitive, révèle une conception de l'apprentissage et donc de l'enseignement.

Il nous semble ainsi opportun de présenter sommairement ces méthodologies afin de mieux saisir le fonctionnement et la logique des différentes activités de l'oral qui peuvent être proposées aux apprenants. Pour la clarté de la présentation, nous mettrons chaque fois l'accent sur les différentes facettes des mécanismes d'enseignement /apprentissage, et par conséquent sur les rôles de l'enseignant et l'apprenant.

1. Clarifications conceptuelles

1.1. Enseignement / apprentissage

Nous tenterons, au début de ce chapitre, de réaliser un survol des différentes significations des concepts « enseignement » et « apprentissage »

Il faut noter, tout au début de ce chapitre, que les définitions des termes « enseignement / apprentissage » se succèdent et varient sous l'influence des théories et modèles d'apprentissage (humanisme, comportementaliste, constructivisme, socio-constructivisme, etc.), mais aussi sous la pression des vagues d'innovation des méthodes préconisées.

Compte tenu de la diversité des définitions de « l'enseignement », nous tenterons alors de définir ces termes dans un sens général sans les lier chaque fois à leurs références pédagogique et psychologique.

Généralement, le mot enseignement désigne « *une action, une manière d'enseigner.* »⁶⁴, une « *action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances.* »⁶⁵, une « *action, art d'enseigner.* »⁶⁶

Jean-Pierre Cuq, dans le *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, note que ce terme « *désigne à la fois le dispositif global (enseignement public /privé), enseignement primaire /secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques),...* »⁶⁷

⁶⁴Dictionnaire Universel, 6^e édition

⁶⁵Dictionnaire Larousse.1999

⁶⁶Le Robert, dictionnaire de français, Sejer, 2005, Paris, p147

⁶⁷ Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, CLE, 2003,

D'après ce même auteur : « *le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII siècle, action de transmettre des connaissances.* »⁶⁸

Il convient également de préciser qu'enseigner ne signifie pas seulement transmettre les savoirs : « *Enseigner, c'est donner aux apprenants les moyens d'atteindre rapidement les buts pour lesquels ceux-ci ont décidé d'investir du temps et parfois de l'argent dans l'apprentissage d'une langue étrangère* ». ⁶⁹

Nous pouvons avancer qu'à chaque fois qu'il y a apprentissage, il y a réciproquement besoin d'enseignement qui va aider l'apprenant dans son apprentissage par la transmission des savoirs et leur explication ou vulgarisation, la correction des erreurs et l'évaluation pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs. Au début des apprentissages, le rôle de l'enseignant de langue est capital ; il aide l'apprenant à mobiliser ses ressources et à ajuster ses actions. Dans le cadre universitaire, le rôle de l'enseignant tend à se minimiser ; il peut compter sur la maturité métacognitive de l'apprenant.

Pour ce qui concerne la notion d'apprentissage, selon Jean-Pierre Cuq, il s'agit d'une « *démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère* »⁷⁰.

Dans le domaine de l'enseignement ou de la formation, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit l'apprentissage comme étant

⁶⁸Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, CLE, 2003,

⁶⁹Tagliante. Ch.1994. *La classe de langue*. Page 14.

⁷⁰Ibid.

- une « *Action d'apprendre un métier, en particulier formation professionnelle organisée permettant d'acquérir une qualification pour un métier. Synon : Formation, instruction. »*
- une « *action d'apprendre, en général* »⁷¹

Selon le dictionnaire *le Robert*, l'apprentissage est le « *fait d'apprendre un métier manuel ou technique.* »⁷²

Toutes ces définitions sont focalisées sur l'action d'apprendre, la formation et l'instruction. L'apprentissage est *a priori* un phénomène individuel. La saisie, l'assimilation et l'appropriation d'un savoir donné ou d'une règle sont tributaires de plusieurs conditions : sociales, affectives et contextuelles.

Globalement, l'apprentissage dépend des prédispositions anatomiques, de l'hérédité et de plusieurs facteurs internes et externes, tandis que l'opération même de l'apprentissage repose sur la mise en œuvre de plusieurs processus mentaux et cérébraux. Il existe d'autres définitions, relevant des théories comportementaliste ou cognitiviste, qui conçoivent l'apprentissage comme processus psychologique.

Dans la psychologie comportementaliste, l'apprentissage est une mise en relation d'un évènement provoqué par l'extérieur (stimulus) suivi par une réaction spécifique par l'individu qui prendra une image différente d'une personne à l'autre. Dans ce même courant psychologique, « *apprendre c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau le sujet fournisse à nouveau la*

⁷¹APPRENTISSAGE : Définition de APPRENTISSAGE. www.cnrtl.fr/definition/apprentissage

⁷²LE ROBERT, *dictionnaire de français*, sejer, 2005,Paris, P21.

même réponse. La mémoire y joue un rôle important ». ⁷³ Le terme stimulus nous renvoie au béhaviorisme et à la pédagogie par objectifs (PPO). L'apprentissage est une opération assez complexe. Nous pouvons le situer dans d'autres courants d'apprentissage avec leurs fondements théoriques pour saisir les liens qu'il entretient avec la psychologie et la psychosociologie :

« L'apprentissage n'est pas la simple mémorisation/ accumulation de connaissances et de procédures ou l'imitation de modèles, mais un processus de transformation complexe qui permet de fabriquer et d'engendrer des connaissances nouvelles à partir de connaissances anciennes » ⁷⁴ .

Cette définition nous renvoie au modèle constructiviste et aux méthodes dites « actives ». Selon Philippe Carré, *« Le terme d'apprentissage décrit le processus psychologique, interne au sujet bien que toujours socialement situé, qui mène à la transformation durable de représentations, d'habiletés et d'attitudes, en milieu éducatif formel ou ailleurs. »* ⁷⁵

Apprendre est une activité capitale dans la vie des êtres humains. D'ailleurs, cette capacité peut permettre des améliorations touchant le domaine de l'enseignement. Sans doute, l'homme peut apprendre, mais il ne peut le faire seul. C'est la raison pour laquelle apprendre est souvent associé à l'enseignement.

⁷³Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. CHAMPY, P. et ESTEVE, C. (dirs.). Paris: Nathan.

⁷⁴Springer, C. 1996. *Le curriculum des langues, vers une intégration des questions éducatives*. Thèse de doctorat. Université des Sciences Humaines de Strasbourg.

⁷⁵Carré Ph., *De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes*, Dans Revue française de pédagogie 2015/1 (n° 190), p. 29

Il nous semble particulièrement fécond de chercher une articulation entre les termes « enseignement » et « apprentissage » car, tout plaide, à nos yeux, pour leur complémentarité :

« L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la soutient. La notion d'enseignement/apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus »⁷⁶.

En analysant les rapports entre enseignement et apprentissage, on peut penser qu'ils sont presque synonymes. Selon cette conception, l'enseignement bien fait mènerait automatiquement à l'apprentissage, et apprendre supposerait bien l'existence d'un enseignement. Or, les choses sont loin d'être aussi évidentes : l'enseignement est lié essentiellement aux aspects méthodologiques et pédagogiques, ainsi qu'à la formation des enseignants alors que l'apprentissage décrit le processus psychologique, *interne à l'apprenant*, qui mène à la transformation de représentations, d'habiletés et d'attitudes de ce dernier.

1.2 Méthode /Méthodologie

⁷⁶Dictionnaire de didactique du français, 2003, p. 85

En didactique des langues et des disciplines, nous ne pouvons parler de méthode sans la distinguer de méthodologie. Ces deux termes sont parfois employés avec des sens différents ou ambigus. Nous allons chercher à les définir avec le plus de précision possible.

La méthodologie est employée pour désigner un « *ensemble de règles et de démarches adoptées pour conduire une recherche.* »⁷⁷ alors que « le mot « méthode », d'origine grecque, signifie chemin : celui, tracé à l'avance, qui conduit à un résultat. »⁷⁸ Edgar Morin est l'un des premiers à avoir distingué méthode et méthodologie :

« *La méthode ici s'oppose à la conception « méthodologique » où elle est réduite à des recettes techniques. Comme la méthode cartésienne, elle doit s'inspirer d'un principe fondamental ou paradigme.* »⁷⁹.

Entre méthode et méthodologie s'opère donc une hiérarchie ascendante, mettant la méthode en tête et la méthodologie ensuite comme outil d'exécution de la méthode.

Pour synthétiser, la méthode représente l'aspect théorique alors que la méthodologie représente les outils qui permettent de concrétiser une méthode. Ceci va nous permettre de limiter le cadre de la recherche que nous menons afin de respecter le cadre théorique et méthodologique.

Les fondements théoriques de notre recherche relèvent essentiellement du constructivisme et de la pensée complexe et se concrétisent dans une méthode qualitative dite *de terrain* car elle met en

⁷⁷Le Dictionnaire historique de la langue française Rey, 2004

⁷⁸Méthode - Encyclopædia Universalis .www.universalis.fr/encyclopedie/methode.

⁷⁹Morin E., 1977. *La méthode 1, La nature de la nature*, Paris, Le Seuil.

rapport le chercheur et son objet pour aboutir à des connaissances productives.

Notre objectif étant d'étudier la compréhension et l'appropriation des savoirs scientifiques dans une langue seconde, le français en l'occurrence, dans la filière Réseaux et Télécommunication de l'Ecole Supérieure de Technologie de Fès, nous nous devons de recueillir les données directement de la source afin de rendre notre travail plus qualitatif.

Selon A. Mucchielli, l'implication du chercheur dans son terrain d'étude est une condition *siné qua non* à la réussite et à la recevabilité du résultat de son travail : « *Une méthode qualitative est une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes* »⁸⁰.

En ce qui nous concerne, nous nous inscrivons dans cette démarche par un souci méthodologique de recherche qui nous permettra d'aboutir à des résultats qualitatifs tout en étant étayée par l'exploration du terrain. Dans ce sens, nous considérons la méthode comme un cadre théorique et la méthodologie comme un ensemble d'outils et de moyens pratiques.

Il s'agit, en somme, d'une démarche compréhensive et de terrain selon des approches méthodologiques qui ont fait leurs preuves dans le cadre des recherches dans le domaine des didactiques des langues et plus précisément dans le domaine de la compréhension de l'oral.

⁸⁰ Mucchielli A. *Compréhensive (approche)*. In : Mucchielli A (Ed.) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin éditeur, 2004

1.3. L'oral et l'enseignement-apprentissage

La pratique de l'oral fait partie de notre environnement, de notre mode de vie, de notre quotidien et s'impose partout. De ce fait, l'oral occupe actuellement une place importante dans les recherches en didactique du Français. De nombreux auteurs ont mis en évidence l'importance de l'oral en classe de langue. L'enseignement/apprentissage participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'acquisition des compétences de communication et d'ouverture sur le monde. Il lui permet également d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses besoins et de donner son point de vue en le défendant.

Depuis quelques années, la didactique s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral. Cependant, plusieurs auteurs s'entendent pour dire, et de différentes manières, comme le précise Michel Billières, qu'« *il est très difficile de cerner l'oral et le circonscrire* »⁸¹ parce qu'il sous-tend le langage, la langue, la parole, la communication, le discours et d'autres dimensions encore. Afin de définir l'oral, nous essayons donc d'éclairer en priorité ces éléments.

1.4. Langage/ langue/parole

Nous retrouvons souvent ensemble les termes langage/langue/parole. Mais que signifient exactement ces termes ?

Nous nous proposons de présenter la notion de langage avec ses extensions, et de faire apparaître les liens que cette notion entretient avec la langue et la parole, mais surtout avec l'oral. En effet, le langage entretient

⁸¹Billières, M. *L'oral, c'est quoi au fait ?* Au son du FLE- Publié le 25 juin 2014

une relation étroite avec l'oral ; ceci est bien connu des enseignants car « *Toute personne qui a vécu un minimum de temps dans une école sait que la classe est un lieu où le langage domine : les maîtres et les élèves parlent et/ou écrivent, écoutent et/ou lisent presque tout le temps. L'essentiel—sinon la totalité —de l'information communiquée en classe emprunte le canal verbal et la majorité est transmise oralement.* »⁸²

Nous n'avons pas l'intention de citer toutes les définitions se rapportant au langage. Loin de vouloir être exhaustive, nous cherchons seulement à situer le langage au sein des questions que pose la didactique du FLE.

Selon l'*Encyclopédia Universalis*, le langage est « *une faculté de l'espèce humaine qui se traduit par la maîtrise d'une ou plusieurs langues, est propre à l'espèce humaine. Aucun autre être vivant ne parle véritablement. La faculté de langage implique en effet la capacité d'articuler des sons en les reliant à des significations, une maîtrise de la pensée abstraite et réflexive, et une créativité permettant de produire et de comprendre un nombre infini de phrases nouvelles : toutes aptitudes dont les abeilles aussi bien que les perroquets sont totalement dépourvus, et que même les chimpanzés (dont les performances dites linguistiques se heurtent très vite à des limites indépassables) semblent incapables d'acquérir.* »⁸³

Le *Nouveau Petit Robert* définit le langage comme étant une « *Fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constitue une langue.* »⁸⁴

⁸²Durkin.M-J. 1986.*Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement.* In Crahay, M.&Lafontaine, D.1986 . *L'art et la science de l'enseignement.* Bruxelles Labor. p.68

⁸³. Encyclopédie Universalis. éduc. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/langage/>

⁸⁴Nouveau Petit Robert, 1993.

L'enjeu social est important dans le langage et l'enseignant doit faire en sorte que les élèves acquièrent cet outil leur permettant de communiquer et de se comprendre. « *Le langage n'est pas seulement un système de signes mis en œuvre mais aussi un mode de socialisation, une façon d'être et de comprendre le monde, un ensemble de pratiques à la fois individuelles et sociales* »⁸⁵

D'autres définitions émanant des théories linguistiques peuvent davantage nous éclairer sur ce terme. Ainsi, Ferdinand de Saussure (1915), fondateur du structuralisme en linguistique, définit le langage comme étant « la capacité générale à s'exprimer au moyen des signes. »

Etant le propre de l'homme, le langage est perçu comme étant la « *Capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue)* »⁸⁶.

Cette idée est reprise par Elizabeth Closs Traugott, qui rattache le langage au développement culturel : « *L'aptitude au langage est considérée depuis des millénaires comme une propriété définissant l'être humain, essentielle pour tout développement culturel.* »⁸⁷

La relation du langage à la réalité est abordée par plusieurs auteurs. Ainsi, Caebel de Henri considère que « *Le langage sert à parler du réel, de ce qui se prête à la description.* »⁸⁸

⁸⁵ Elisabeth B. 1995. *Pratiques langagière et pratiques sociales*, Paris, l'Harmattan,

⁸⁶ *Dictionnaire de français Larousse*. Définitions : langage .

⁸⁷ Traugott. E.C. *La linguistique, étude de l'aptitude au langage* ,*Diogène* 2010/1-2 (n° 229-230)

⁸⁸ Caebel de Henri., 1999, *Langue d'enfance, paroles d'enfant*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès, p.113

Le langage est, certes, un phénomène complexe qui suppose une pluralité de points de vue qui ont tous leur raison d'être. Pour Benveniste, le langage est défini comme étant la représentation de la faculté de symboliser, propre à l'homme :

« le langage représente la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de symboliser, c'est-à-dire de représenter le réel par un signe, dont le signe linguistique, et de comprendre le signe comme représentant le réel, donc d'établir un rapport de signification entre quelque chose, le signe, et quelque chose d'autre, ce à quoi il se réfère.. »⁸⁹

Le langage est réalisé à travers les langues, c'est ce qu'affirme Benveniste qui souligne que *« Le langage, comme faculté, se réalise donc à travers une langue, c'est-à-dire dans une structure linguistique dotée de signes, définie et particulière, inséparable d'une société définie et particulière »⁹⁰*

Tous les dictionnaires consultés s'accordent pour dire que la langue est un système :

-« *Système de signes vocaux et/ou graphiques, conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication.* »⁹¹

- « *Système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux.* »⁹²

⁸⁹Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Paris : Gallimard, 1966.

⁹⁰Ibid.

⁹¹Centre national de ressources textuelles et lexicales CNRTL, disponible sur CNRTL.FR.

⁹²www.Larousse.fr

-« *Système d'expression et de communication commun à un groupe social (communauté linguistique).* »⁹³

Selon l'encyclopédie universelle "*une langue est un système évolutif de signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels, qui permet la communication entre les individus*".

La parole est très importante dans la vie humaine, c'est l'un des moyens qui permet aux hommes de communiquer et d'interagir. Elle reflète la pensée de l'être humain dès son jeune âge. La parole est d'après le dictionnaire Larousse : « *la faculté de parler propre à l'être humain. L'être humain est un être doté de parole.* ». ⁹⁴ La parole est importante en classe ; celle-ci contribue à la formation de l'élève qui est avant tout un être et un acteur social, en devenir. En effet, la parole est un pouvoir, c'est l'objet de la construction à la fois sociale et personnelle. L'élève apprend à respecter les autres et à s'imposer en tant que sujet ayant un droit à la parole.

Dans son *Cours de linguistique générale*, Ferdinand de Saussure sépare de façon dichotomique la langue de la parole :

« *En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup : 1° ce qui est social de ce qui est individuel ; 2° ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel.* »⁹⁵

Il faudrait par ailleurs distinguer aussi l'oral, notion générale qui définit une spécificité de la langue (la langue parlée), de la parole, acte individuel, comme l'a montré F. de Saussure :

La langue est « *une actualisation ou une réalisation de la langue, comprenant aussi bien les énoncés produits, que leur production et leur*

⁹³Le Nouveau Petit Robert, 1993

⁹⁴ Dictionnaire Encyclopédique, Larousse, 2001, p 56.

⁹⁵ Ferdinand de Saussure. 1975. *Cours de linguistique générale*, Payot.

interprétation ... un acte intelligent et volontaire du sujet parlant qui utilise le code de la langue. »⁹⁶

Le tableau ci-dessous donne les définitions des 3 concepts évoqués ci-haut.

Le langage	La langue	La parole
-Le langage au sens propre est la principale faculté humaine de communication.	-La langue est l'instrument de la communication propre à une communauté humaine.	-La parole est l'acte individuel par lequel s'exerce concrètement la fonction du langage.
-Le langage est un système de signes vocaux, graphiques ou gestuels.	-La langue est définie généralement comme un système de signes.	-La parole s'effectue grâce aux organes de la phonation (glotte, pharynx, etc.).

La classe représente aussi un groupe social ; la prise de parole au sein du groupe est un droit que l'enseignant doit attribuer à tous les élèves. Par ailleurs, l'élève doit apprendre aussi à respecter la parole de l'autre. La parole de l'élève est très importante en classe que ce soit pour l'élève ou pour l'enseignant. En effet, comme le souligne Michel Tozzi:

« Notre fonction de professeur n'a de sens que par rapport à l'élève. La parole de l'élève est comme un baromètre : plus les élèves demandent la parole, plus le cours est intéressant »⁹⁷.

⁹⁶ Op.cit.,

⁹⁷Tozzi M. (Coord.) : *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Montpellier et Paris, CRDP Languedoc-Roussillon - CNDP - Hachette, 2002.

2. L'oral

2.1. Essai de définition

Ce terme qui vient « du latin os, oris, « bouche » est défini par J- P Robert comme: « *ce qui est exprimé de vive voix, se transmet par la voix (par opposition à l'écrit) : disposition orale, examen oral, promesse orale, et indique une relation avec la bouche.*»⁹⁸ .

Il est considéré comme un code : « *l'oral comme l'écrit suppose l'existence d'un code constitué par un ensemble normalisé de signe vocaux (les phonèmes) nécessaires à la réalisation des énoncés oraux d'une langue.*»⁹⁹

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* »¹⁰⁰

Le dictionnaire Larousse donne d'autres définition plus précises "*Système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilise pour s'exprimer et communiquer entre eux.*

- *Système abstrait sous-jacent à tout acte de parole*".

Nous nous contentons de citer ces définitions car il existe une multitude d'acceptions de la notion de l'oral et sa complexité exige une étude plus approfondie.

⁹⁸ Robert J.P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*. p: 156

⁹⁹Ibid.

¹⁰⁰Charraudeau. P et Maigneneau.D.2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil. p :265

En résumé, nous pouvons définir l'oral comme la parole, la voix, ce qui est transmis ou exprimé par la bouche et qui s'oppose à l'écrit.

L'homme seul peut « *communiquer au moyen d'un système de signes vocaux [...] mettant en jeu une technique corporelle complexe [...] Ainsi, par des signes le constituant, le langage présuppose une fonction symbolique représentant la plus supérieure faculté inhérente à la condition humaine.* ».¹⁰¹

L'oral a un sens polysémique : il est tantôt pris dans le sens de base pour la construction des connaissances, tantôt comme vecteur de pensée, mais également comme objectif de formation des enseignants.

Pour Michèle Verdahan-Bourgade « *Le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements* »¹⁰²

Selon Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane, l'oral : « *est décrit comme le mode originel de communication [...] L'oral est la traduction de nos pensées et idées en paroles.* »¹⁰³

Lizanne Lafontaine note son importance dans la formation : « *La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire [est primordiale]* »¹⁰⁴

L'oral n'est pas seulement le temps de parole des élèves mais aussi le silence, les gestes, c'est-à-dire le paralangage. En effet, pour Jean François Halté : « *L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe*

¹⁰¹Dubois J. et al. 2007, *Linguistique et sciences du langage*, Paris, Larousse.

¹⁰² Verdahan-Bourgade. M.. 2002. *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France.

¹⁰³ Garcia-Debanc. C. et Plane. S. 2004. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Institut national de recherche pédagogique, coordination Claudine, Hatier, p : 51.

¹⁰⁴ Lafontaine. L. 2005. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n° 1, pp. 95 à 109.

de relations interindividuelles (...) l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole. »¹⁰⁵

2.2. L'oral et la communication

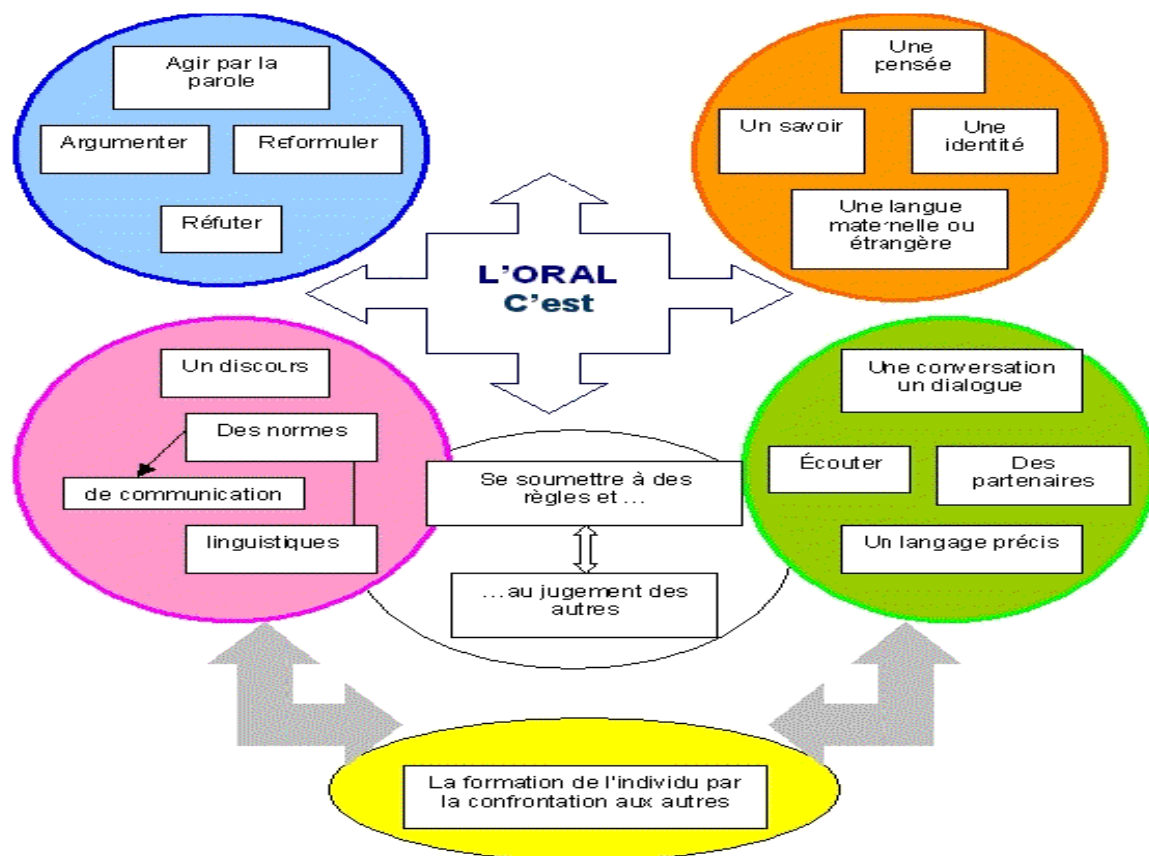
Communiquer oralement, c'est utiliser des sons ou phonèmes d'une certaine façon pour traduire ou signifier quelque chose : une idée, une pensée, un concept, un sentiment. L'oral est une relation en présence des interlocuteurs, un contact direct entre deux ou plusieurs personnes qui s'établit, se construit ou s'interrompt par le propos, la voix et le geste. Afin d'aboutir à cette relation, les interlocuteurs doivent respecter certains usages et codes socioculturels reconnus des deux ; ainsi par exemple : les règles de courtoisie, les tours et le temps de parole, etc. Selon Lizanne Lafontaine : « *L'oral se spécifie par : en opposition à l'écrit. La présence des pauses pour faciliter la compréhension des auditeurs. La construction dialogique à travers les interactions entre locuteur et auditeur. L'engagement des participants les uns par rapport aux autres plutôt qu'essentiellement sur le contenu. »¹⁰⁶*

L'oral, c'est d'abord un savoir, une identité, une langue maternelle ou étrangère. L'oral, c'est aussi un discours, une communication respectant des normes. L'oral, c'est également une conversation ou un dialogue, nécessitant de l'écoute et l'utilisation d'un langage précis. Utiliser l'oral, c'est agir sur l'autre, réfuter, argumenter, reformuler.

¹⁰⁵Halté, J.F. 2002. *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Dans les cahiers pédagogiques page 16.

¹⁰⁶Lafontaine. L. 2005. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n°01, pp.95 à 109

L'oral, c'est un vecteur d'apprentissage et de socialisation qui contribue au développement cognitif et sociocognitif des apprenants. C'est là toute la difficulté de la difficulté de cerner l'oral.



Coletta J-M. (2002) : « L'oral c'est quoi ? », Cahiers pédagogiques, n°400, p. 38

L'oral mobilise non seulement des signes linguistiques, mais aussi la voix et le corps. Ces paramètres physiques participent davantage que le propos à la compréhension et à l'efficacité du message. S'exprimer par l'oral exige un *appareil* appelé *vocal* ou *phonatoire* qui permet d'articuler les sons du langage.

Cet appareil est nécessaire à la prononciation dont *l'accent* (c'est-à-dire l'ensemble des traits de la prononciation) peut varier d'une région ou d'une communauté à l'autre (l'accent des Marseillais, des Québécois).

L'oral se caractérise par des éléments suprasegmentaux également appelés traits prosodiques. Nous pensons qu'une bonne utilisation de ces éléments, constitués par le rythme et l'intonation, permet d'assurer une bonne interaction entre les gens. L'acquisition des éléments suprasegmentaux du français langue étrangère permet aux étudiants de parvenir à un bon niveau de communication orale et d'atteindre des compétences plus développées au niveau de la compréhension.

Parmi les éléments de la prosodie ou le paraverbal, on compte entre autres : les traits prosodiques dont le débit, les pauses, Le degré d'allongement, les accents d'insistance, les variations de l'intonation, les caractéristiques de la voix.

- Le débit, c'est la vitesse à laquelle le message est dit. Nous pouvons dire, en évoquant la manière de parler d'un locuteur, qu'il a un débit lent, moyen ou rapide ;

-L'intensité vocale c'est-à-dire le volume sonore(Au Maroc, on parle plus fort qu'en France) ;

-Les pauses à l'oral qui peuvent varier d'un locuteur à l'autre et selon le type de discours. Le locuteur peut marquer des pauses pour chercher ses mots, respirer, ordonner ses idées, réfléchir ;

-Le degré d'allongement : pour préciser cet élément, nous nous référons à *L'encyclopédie Universalis* qui donne un exemple en arabe classique :

«en arabe classique, par exemple, on distinguait entre les trois voyelles brèves /i/, /u/ et /a/ et leurs homologues longues /ī/, /ū/ et /ā/ ; dans ce cas, la longueur est un trait pertinent au sens phonologique du terme ; mais, dans une langue comme le français, l'allongement peut avoir une

*fonction expressive. Le cas se présente, par exemple, lorsque le /ɔ/ de formidable est allongé : c'est foormidable. »*¹⁰⁷

-L'intonation, c'est-à-dire le ton que l'on utilise en parlant, et qui peut suggérer des sentiments ;

La hauteur de la voix : aiguë ou grave. Au Japon, les hommes ont la voix basse, très grave ce qui est signe de virilité ; les femmes ont la voix aiguë, ce qui est signe de féminité. A ces éléments peuvent s'ajouter les gestes et les mimiques qui peuvent exprimer un état d'esprit, la direction du regard.

2.3. L'oral et l'écrit

D'un point de vue linguistique, l'oral et l'écrit sont des réalisations variées de la même langue (Blanche-Benveniste, 2000, cité par Dreyfus, 2002).¹⁰⁸

Le langage, selon *Larousse*, est une « *capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue).* »¹⁰⁹

Dans le *Robert dictionnaire d'aujourd'hui*, l'oral est défini comme « *opposé à l'écrit, qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal.* »

Perrenoud précise 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*

¹⁰⁷Prosodie –Encyclopædia Universalis <https://www.universalis.fr/encyclopedie/prosodie>

¹⁰⁸Dreyfus, M. (2002). « *Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ?* ». In B, Maurer (éd.). *Colloque Didactique de l'oral*, La Grande Motte, 14-15 juin 2002.

¹⁰⁹ Définitions : langage - Dictionnaire de français Larousse. www.larousse.fr/dictionnaires/francais.

langage oral est incompréhensible ...En travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit.»¹¹⁰

L'oral est un produit en train de se faire et il porte donc la marque de la spontanéité du locuteur : hésitations, répétitions, phrases inachevées, mots pour maintenir le contact, prises de parole simultanées...

Ainsi, la syntaxe de l'oral est différente de celle de l'écrit. Il arrive souvent qu'on rompe les constructions de phrases, qu'on élimine des éléments comme la négation, qu'on désorganise la syntaxe (« toi, le week-end, tu vas faire quoi? »), qu'on répète, qu'on reformule, etc.

L'oral est irréversible : ce qui est dit est dit, il n'y a pas moyen de revenir en arrière pour effacer ou corriger ses propos. Cette caractéristique amène à la prudence et à l'anticipation si l'on veut éviter tout malentendu ou rupture de la relation. Le locuteur a toutefois la possibilité de se corriger en fonction des réactions de son interlocuteur et d'ainsi manifester à celui-ci son écoute attentive.

L'oral ne laisse pas de traces matérielles à moins d'être enregistré ou filmé. Cette caractéristique peut présenter des difficultés pour l'évaluation qui doit se faire en direct. L'oral permet de faire référence directement à la situation dont on parle, en désignant par des gestes, des démonstratifs, les objets ou sujets de la communication.

J-P Cuq estime que : « *tous les travaux portant sur la communication ont montré les interactions incessantes et continues entre l'oral et l'écrit* »¹¹¹

¹¹⁰Perrenoud, Ph. 1988. *A propos de l'oral*. Genève. www.unige.ch/.../perrenoud/php_main/

¹¹¹ Cuq. J.P, 2005, *Dictionnaire de la didactique langue étrangère et seconde*, Paris : p155

2.4. Les fonctions didactiques de l'oral selon S. Plane

L'enseignement de l'oral est complexe. Pour cela, S. Plane¹¹² (2004) propose un cadre général d'analyse pour pouvoir identifier les différentes fonctions didactiques de l'oral dans la classe. Ces différentes fonctions de l'oral sont :

1) L'oral, moyen d'expression : « *l'expression orale favorise le développement personnel et la construction d'une identité sociale* ». Il s'agit de favoriser l'expression personnelle et d'encourager la parole de l'élève. L'activité du débat est un excellent moyen ;

2) L'oral, moyen d'enseignement : « *l'oral (du maître) sert à la transmission d'informations et à la régulation pédagogique* », comme par exemple expliciter un point grammatical précis ou contrôler les comportements des élèves ;

3) L'oral, objet d'apprentissage : « *les élèves peuvent apprendre à communiquer, maîtriser la langue orale, maîtriser des genres oraux* ». Il s'agira de travailler des compétences aussi bien communicationnelles (s'exprimer, interagir, etc.) que langagières orales (répondre aux questions, manifester son accord, son désaccord, etc.) ;

4) L'oral, moyen d'apprentissage : « *L'oral devient un outil au service des disciplines non linguistiques (DNL)* » ;

5) l'oral, objet d'enseignement. Dans ce cas, l'oral est considéré, tout comme la lecture, comme un objet d'enseignement à part entière.

¹¹² Plane, S. 2004. « *L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution* » in Cl. Garcia-Debanc et S. Plane (coord.) : *Comment enseigner à l'école primaire ?* Paris, Hatier Pédagogie, pp.11-38.

2.5. L'oral comme moyen ou objet d'apprentissage

Prendre conscience de l'importance de l'oral pour apprendre une langue étrangère implique le fait d'accorder une place centrale à l'oral dans l'enseignement d'une langue étrangère. Dans sa classe, l'enseignant se sert de l'oral pour transmettre le savoir ou questionner les apprenants. Il peut présenter oralement une leçon sur un point grammatical ou lexical, ou une lecture oralisée de conte, où les apprentissages visés sont disciplinaires, mais aussi des situations d'apprentissages comportementaux nécessaires à la socialisation scolaire. A un certain moment, l'enseignant doit céder la parole afin que les élèves s'en servent pour s'exprimer, raconter, décrire. Pour cela, l'enseignant doit créer des situations d'échange, fondées sur des relations asymétriques où les règles sont négociées et explicitées pour permettre aux élèves une réelle appropriation de l'oral.

L'oral est considéré non seulement comme moyen mais aussi comme objet présenté en tant que pratique de classe avec des caractéristiques spécifiques et des enjeux réalisables.

Pour apprendre, l'élève doit pratiquer la langue à travers les répétitions, les reformulations, etc., d'où l'importance des interactions. En effet, dans la perspective d'un oral pour apprendre, les échanges en classe doivent faciliter la prise de parole des élèves.

Prendre conscience d'un oral pour apprendre une langue étrangère implique le fait de donner une place centrale à l'oral dans l'enseignement d'une langue étrangère. Considéré comme objet d'apprentissage, l'oral donne lieu à des moments spécifiques d'apprentissage de l'oral en tant que discipline et vise la réalisation d'une compétence de communication

particulière. Il peut s'effectuer par le biais de jeux de rôle, de simulations, ou d'activités plus complexes comme le débat, l'interview, la réalisation de tâches, individuellement ou par groupe.

2.6. L'importance de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE

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 possibles authentiques* »¹¹³

Cela signifie que l'oral est la pratique de deux phénomènes, l'écoute et la production.

Chronologiquement parlant, l'oral a précédé l'écrit : si toutes les langues ont une forme orale, certaines d'entre elles n'ont pas de forme écrite – même à l'heure actuelle-. Cependant, il faut noter que l'oral a été pendant longtemps considéré comme acquis du fait de son caractère naturel.

En effet, « *L'oral a été depuis longtemps considéré comme un non-objet, ni didactique ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre* »¹¹⁴

Enseigner une langue étrangère signifie la nécessité de développer, chez l'apprenant, l'habileté à communiquer :

¹¹³ Charraudeau, P, Mangonneau, D. 2000. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

¹¹⁴ Halte. Jean-François, Rispail.M, , 2005. *L'oral dans la classe (compétence, enseignement, activités)*, Paris, p. 12

« *La communication est un échange verbal entre un sujet parlant (émetteur) qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant (récepteur). Au cours d'un dialogue, les rôles alternent : chacun des interlocuteurs devient à son tour locuteur, quand il prend la parole.* »¹¹⁵

La communication n'est pas une simple transmission d'information mais plutôt un acte intentionnel et interactionnel. Selon Sophie Moirand ¹¹⁶ , « *la compétence communicationnelle repose sur la combinaison de plusieurs composantes : Linguistique, discursive, référentielles et socio-culturelle.* »

3. De la communication orale

3.1. Les types de communication orale

Les types de communication méritent d'être bien connues par l'enseignant pour cibler son travail. Ces types sont énumérés par Michel Billières : « *Les types de communication orale sont :*

– *la communication avec échange : le dialogue, l'interview et l'entretien, les réunions.*

– *la communication orale sans échange : l'exposé, le discours.*

– *la communication en face à face, à distance, en différé.* »¹¹⁷

L'expression orale est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir et qui consiste à s'exprimer dans des situations d'énonciation diverses en FLE. L'expression orale, c'est aussi :

¹¹⁵Galisson et Coste. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette: p. 102.

¹¹⁶Moirand, S. 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Ed : Hachette, p :20.

¹¹⁷Billières, M. *L'oral, c'est quoi au fait?* Au son du FLE- Publié le 25 juin 2014.

« [...] savoir et pouvoir prendre la parole ? Ou encore : - dire et se dire - comment le dire ? - pourquoi le dire ? »¹¹⁸

L'expression orale commence de plus en plus à gagner du terrain. Selon J-P Cuq. et Gruca, « *L'expression orale a connu un grand essor. Depuis quelques années, la communication orale est passée au premier plan des priorités de la didactique des langues.* »¹¹⁹

L'enseignant doit prendre en considération ces aspects pour éviter le blocage des apprenants. La connaissance d'une langue exige de comprendre un message parlé et par la suite de s'exprimer spontanément dans cette langue. Pour favoriser une bonne compréhension de l'oral, l'enseignant doit entraîner l'apprenant à comprendre. Plusieurs didacticiens proposent des conseils à prendre en considération pour favoriser la compréhension.

3.2. La construction du sens à l'oral

C.Weber (2013)¹²⁰ présente l'oralité comme étant une notion complexe qui comporte huit paramètres qui portent chacun une signification spécifique et contribuent à la construction du sens dans sa globalité.

Paramètres	Significations
I) Comprendre/interpréter le sens : écouter, répéter l'information, inférer. Perception : discrimination	I) Afin de parvenir à comprendre un énoncé, l'apprenant doit percevoir, ce qui est dit et associer du sens aux unités sonores. Pour ce faire, il doit tenir compte de la variation

¹¹⁸ Bizouard, C. (2006) *Invitation à l'expression orale* (7e édition), Lyon, Savoir Communiquer.).

¹¹⁹Cuq. J-P et Gruca. 2003. *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde* Paris, Presse Universitaire de Grenoble

¹²⁰Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité, Enseigner le français tel qu'il est parlé.* Paris : Didier

<p>auditive, Accentuation (découpage du sens), Inflexions de la voix : variations mélodiques II) Oralité : voix Production : prononciation/articulation des sons (consonnes/voyelles), Accentuation (découpage du sens), Accents d'insistance, Rythme, débit, Variations de prononciation : parole surveillée (tension) ou familière (relâchement) II) Construction et tendances syntaxiques : -structure des unités, procédés anaphoriques, simplifications, troncations ; -marques d'organisation et de cohérence ; -corrélations intonation/syntaxe,</p>	<p>prosodique lui permettant de percevoir la structure syntaxique. Ce travail de discrimination auditive est accompagné d'une écoute active pour repérer de l'information avant d'inférer du contexte le sens y associé. II) Dans l'interaction avec ses interlocuteurs, l'apprenant doit non seulement comprendre mais il est aussi amené à produire des énoncés. Il s'agit de prononcer des sons et utiliser des techniques de prosodie afin d'affecter du sens et de l'émotion à la voix. III) En vue de porter du sens dans la parole, l'apprenant doit utiliser des marqueurs de structuration, de chronologie et de temporalité et également veiller à l'adéquation entre l'intonation et la structure syntaxique. IV) La construction du sens dépend d'un emploi adéquat du lexique tant au niveau factuel que figuratif. V) L'apprenant doit apprendre à utiliser différents genres et situer ses énoncés dans le contexte communicatif. VI) L'apprenant doit tenir compte des aspects sociolinguistiques et adapter son comportement en fonction du contexte culturel.</p>
---	--

<p>emphases ; -injonctions.</p> <p>IV) Choix et adaptation du vocabulaire Expressions idiomatiques, Allusions et implicites de la parole</p> <p>V) Mise en discours pragmatique et communicatif genre de discours, énonciation en fonction de la situation, progression et cohérence de l'information</p> <p>VI) Culturel/savoir-être Transactions sociales : présence et rôle du locuteur, Règles de comportements langagiers, Rituels d'échange : politesse, éléments paraverbaux/degré de conventionalité.</p> <p>VII) Corrélations intonation/gestuelle -paraverbal, postures : attitudes, émotions ;</p>	<p>VII) La prise de parole est accompagnée d'expressions para verbales et de mouvements corporels qu'il s'agit de mettre en adéquation avec le sens à communiquer.</p> <p>VIII) Les différents aspects verbaux, para verbaux et non verbaux de l'énonciation doivent être adaptés aux normes linguistiques, communicationnelles et socioculturels reconnues par l'interlocuteur.</p>
---	--

<p>-mimiques faciales : sourire, grimaces, tension du visage, sourcils ;</p> <p>-gestes : mains (paume, doigts), épaules, buste, mouvement de la tête</p> <p>VIII) Normes, Variation langagière aux différents plans de l'énonciation (syntaxe, lexique, prononciation) : modèle d'énonciation adaptée</p>	
--	--

Tableau. *La parole dans son usage décrite par Weber, C. (2013). Pour une didactique de l'oralité, Enseigner le français tel qu'il est parlé. Paris. Didier. P : 331*

Garcia-Debanc (1999, cité par Coste, 2008 : 205) souligne la complexité de l'oral et les raisons qui rendent difficiles son analyse :

*« L'oral est difficile à observer et complexe à analyser ; l'oral implique l'ensemble de la personne [par exemple les aspects para verbaux et mimo-gestuels] ; l'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants ; les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés».*¹²¹

La difficulté d'évaluer l'oral relève spécialement de ses spécificités rapportées par Garcia-Debanc et par d'autres encore. Il faudrait donc, en cas d'absence d'outils d'enregistrement, faire une réécoute répétée pour arriver à analyser les productions orales des élèves en s'aidant d'une grille

¹²¹Coste, D. (2008). « Les représentations de l'oral à l'épreuve de l'évaluation... et réciproquement ». In C. Parpette & M.-A. Mochet (éds.). *L'oral en représentation(s)*. Belgique : E.M.E. &Inter Communications S.P.R.L, pp. 203-221.

d'évaluation de l'oral avec des critères bien déterminés. De nos jours, le recours aux cours enregistrés dans l'enseignement des langues étrangères, dans plusieurs établissements d'enseignement, facilite la tâche aux apprenants et aux enseignants.

Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, l'oral n'a pas toujours pris une place aussi importante qu'aujourd'hui. Dans la partie qui suit, un bref aperçu historique nous montrera le rôle et la place de l'oral dans l'évolution des méthodologies des langues étrangères.

« La didactique du FLE s'est souvent enrichie dans le passé de nouvelles démarches et approches méthodologiques en s'adaptant à l'évolution des publics d'apprenants. »¹²²

Cette évolution a abouti à la création des nouvelles méthodologies d'enseignement. Ces dernières sont partie intégrante de la didactique du FLE. Au cours de l'histoire, ces méthodes se sont constamment développées et perfectionnées ; ce qui a joué un rôle très important dans l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères.

Nous passerons en revue dans ce qui suit la place et le rôle qu'occupe l'oral dans plusieurs méthodologies telles que la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro globale audiovisuelle, l'approche communicative et enfin dans l'approche actionnelle.

¹²²Puren Ch. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLÉ -International, Paris

4. La place et le rôle de l'oral dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères.

4.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, également appelée méthodologie classique et/ou méthodologie grammaire-traduction, se situe entre le XVIIIème et le XIXème siècle. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement des langues mortes tels le latin et le grec. Avec cette méthodologie, largement utilisée dans l'enseignement secondaire français, la langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on étudiait dans des textes, et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle.

Cependant, il faut signaler que cette méthodologie accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'était pas complètement écarté.

Historiquement, la méthodologie traditionnelle est « *héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de grammaire-traduction et en usage général dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du 19e siècle.* »¹²³

L'objectif essentiel de cette méthodologie était la lecture, la compréhension et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui reléguait l'oral au deuxième plan.

¹²³ Puren Ch., 1988 – *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLÉ International, Paris

4.2. La méthodologie naturelle

Vers le milieu du XIXe siècle, les insuffisances et les difficultés de la méthode grammaire-traduction ont conduit plusieurs chercheurs à imaginer de nouvelles façons d'enseigner les langues vivantes.

C'est dans la foulée de ce vaste mouvement de recherche qu'il faut situer la méthode naturelle de François Gouin qui est fondée sur l'analogie avec le mode d'apprentissage par l'enfant de sa langue maternelle. Il s'agit de reprendre une à une toutes les perceptions, et de les traiter comme le fait le jeune enfant qui apprend sa première langue. Dans son ouvrage intitulé *L'art d'enseigner et d'étudier les langues (1880)*, F. Gouin marque le début d'une nouvelle ère dans l'enseignement des langues en mentionnant que l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne.

Cette méthodologie naturelle servait à désigner la méthodologie qu'utilise instinctivement la mère avec ses enfants. En effet, Gouin révèle que les sources de sa méthode lui viennent d'une part, de ses propres essais, infructueux, pour apprendre une langue étrangère et, d'autre part, des observations de son petit neveu en train d'acquérir sa langue maternelle. Ce sont donc les expériences personnelles de Gouin qui vont l'amener à élaborer toute une conception originale de la nature d'une langue et de son mode d'acquisition.

Gouin a été le premier à affirmer que « *la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage.* »

Il faut souligner cependant que, malgré l'importance que cette méthode accorde à l'oral, sa mise en pratique exige des conditions qui sont irréalisables dans un milieu institutionnel éloigné de la langue cible. « *La méthode naturelle n'est une méthode que quand elle s'inscrit dans une relation d'enseignement, c'est-à-dire entre un « professionnel », généralement natif de L 2, et un ou plusieurs étudiants ayant le désir ou l'obligation d'apprendre cette langue* ». ¹²⁴

Au niveau de l'enseignement de l'oral, cette « *méthode axée sur la compréhension préconise une compréhension orale (pour ce qui est de l'oral) globale silencieuse de la langue-cible avant de passer à la production orale, faisant penser à l'image de l'enfant qui écoute longtemps avant de parler.* » ¹²⁵

4.3. La méthodologie directe

La méthodologie directe se caractérise par son originalité : La langue2 est enseignée sans passer par l'intermédiaire de la langue1 : « *l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1 ; il enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même..* » ¹²⁶

Les recherches menées par plusieurs auteurs sont presque unanimes pour souligner les principes fondamentaux de cette méthodologie concernant l'oral et qui peuvent se résumer comme suit :

¹²⁴Op.cit.

¹²⁵ Lapointe, F. 1993, *Quelques grammaires françaises pour anglophones et quelques problèmes d'expression orale chez les étudiants anglophones de niveau très avancé, Mémoire de maîtrise en linguistique*, Université Laval, Québec.

¹²⁶Besse, H. 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif. p.34

- * l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite ;
- * l'importance particulière accordée à la prononciation. La langue écrite y est considérée comme une langue orale "scripturée" ;
- l'exploitation d'un ensemble de procédés et de stratégies visant la pratique orale de la langue en classe. Son objectif était donc pratique
- l'importance considérable donnée à l'oral et au vocabulaire

4.4. La méthodologie audio-orale (MAO)

Cette méthode audio-orale américaine a été développée au cours de la Seconde Guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais, on a alors fait appel aux linguistes, comme Leonard Bloomfield, qui ont une connaissance des techniques anthropologiques de description des langues. La méthode de l'armée n'a duré que deux ans, mais a été transposée par la suite au milieu scolaire et éducatif en général.

Son appareillage conceptuel est « *emprunté à la linguistique structurale (linguistique appliquée), et à la psychologie béhavioriste (celle de B : F ; Skinner).* »¹²⁷

*« Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, et expression orale et écrite) afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Toutefois, on continuait à accorder la priorité à l'oral. L'écrit ne vient qu'en second lieu dans chaque leçon. »*¹²⁸

¹²⁷Op.cit.

¹²⁸Boyer.H, Butzbach.M, et Pendan.M, 2001, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Ed .Clé International, paris, p : 10/11

La langue orale et la prononciation deviennent des objectifs majeurs : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.

4.5. La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Dès le début des années 1950, des équipes de recherches, formées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, en France et à l'étranger, cherchaient à trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE et assurer par conséquent la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

Au milieu des années 1950, P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthodologie dénommée «structuro-globale audio-visuelle (SGAV).»

Élaborée conjointement par une équipe de l'École normale supérieure de Saint-Cloud et par une équipe de l'Université de Zagreb, cette méthodologie, qui repose sur le triangle : situation de communication/dialogue/image, vise à enseigner la parole en situation avec l'exploitation conjointe de l'image et du son. Elle utilise à cet effet le magnétophone et le projecteur. Pour ce qui est de l'oral, le support audiovisuel remplace le support écrit.

« La méthodologie SGAV se veut structuraliste au sens où les sons de la langue sont organisés en un système et leur enseignement ne peut se faire que par référence à ce système. Elle se veut également globale au sens où l'acte de communication oral est complexe autant sur le plan de la production comme sur celui de la réception. Toute

*méthodologie doit, autant qu'il se peut, reconnaître cette globalité sous peine de dénaturer l'acte de la parole et de supprimer toute spontanéité. »*¹²⁹

Parmi les propositions fondamentales du SGAV évoquées par P.Rivenc nous citerons d'abord la première qui donne la « *priorité à la langue orale, essentiellement dialogique, associant le verbal, le para-verbal, et le posturomimo gestuel* »¹³⁰

Ces moyens verbaux et non verbaux sont explicités par Cuq J-P. et Gruca I. (2005) :

*« Si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif «global» rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale.»*¹³¹

D'autres propositions fondamentales du SGAV, dont nous citerons les plus pertinentes peuvent nous éclairer davantage sur cette méthode :

- *l'association et l'éducation des perceptions et des images auditives et visuelles (naturelles et simulées) ;*
- *une construction graduelle, globalisatrice et active du sens, obtenue à travers un dialogue enseignant / apprenants et apprenant/apprenants, prenant en compte tous les vecteurs porteurs de sens et leurs interactions ;*
- *'un traitement décalé de la langue écrite, à la réception et à la production ;*
- *'une démarche d'apprentissage fondée sur une approche situationnelle et communicative de la langue orale d'abord, puis de la langue écrite, incluant des stratégies verbo-tonales de travail phonétique, une intégration*

¹²⁹ *Méthodologie SGAV ou une approche structuro-globale de la langue, Ducrot, 1975.*

¹³⁰ Rivenc, 2003, *Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie*, dans Rivenc, P., (Éd.), 2003.

¹³¹ Cuq J-P., Gruca I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 261

progressive des moyens d'expression lexicaux, grammaticaux et prosodiques les plus usuels, »¹³²

En bref, la méthodologie SGAV s'inscrit dans la ligne de toutes les méthodologies qui reconnaissent la primauté de la langue parlée. Celle-ci reste cependant une méthodologie d'enseignement centrée sur l'enseignant qui reçoit une formation spécifique pour utiliser le matériel pédagogique afin d'animer chaque leçon image par image et séquence sonore par séquence sonore.

4.6. L'approche communicative

Développée en France à partir des années 1970, cette méthodologie est appelée « approche » parce qu'elle ne constitue pas une doctrine homogène ; aussi constate-t-on que plusieurs sciences du langage (linguistique descriptive et théorique, pragmatique et analyse de discours, études sociolinguistiques, ethnolinguistique) ont contribué à sa naissance. En 1975, ses traits caractéristiques se dessinent réellement lorsque le Conseil de l'Europe définit le "Threshold Level" (Niveau Seuil) pour l'Anglais qui servira de modèle pour toutes les autres langues. Le Niveau Seuil fait un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger.

Dans l'approche communicative, l'apprentissage devient un comportement langagier adéquat selon la situation de communication. Il est envisagé à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de communication.

¹³² Rivenc, P., 2003, *Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie*, dans Rivenc, P., (Éd.), 2003, *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde*.

*« Pour cette approche, l'idée fondamentale est qu'on ne peut pas se limiter à la connaissance des règles pour communiquer dans une langue. Le message doit être également adapté en fonction de la personne à qui il est adressé et de la situation de communication, d'où la notion de niveau de langue. Il doit aussi correspondre à la nature du message que l'on souhaite communiquer, c'est-à-dire à l'intention de communication, d'où la notion de fonction langagière. C'est ce qu'on a appelé la double dimension adaptative de la communication. »*¹³³

Cette nouvelle méthodologie cherchait à s'adapter aux besoins langagiers des apprenants. Selon Marie Françoise Narcy-Combes : *« l'objectif est clairement de permettre à l'élève de devenir un communicateur compétent en langue étrangère, et par conséquent d'accéder à l'autonomie linguistique. »*¹³⁴

Cette approche tend à replacer l'élève au centre des activités d'enseignement /apprentissage de la langue étrangère, en passant d'une logique de l'enseignement à celle de l'apprentissage avec une grande prise en charge de la situation de communication.

Cette idée est bien renforcée par Marie-Françoise Narcy-Combes qui notifie que :

« Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement des langues, les besoins de l'apprenant sont pris en compte, (...). La priorité passe

¹³³M.F.Narcy-combes, 2005, *Précis de didactique : devenir un professeur de langue*, Ellipses, Paris, France, p.38.

¹³⁴Ibid.

d'un enseignement centré sur les contenus (l'objet langue) à un enseignement centré sur l'apprenant avec pour objectif de développer son autonomie non seulement dans le domaine de la compétence communicative, mais également dans la gestion de son apprentissage.»¹³⁵

Dans cette approche, le rôle de l'enseignant est d'amener l'apprenant, non seulement à acquérir un savoir et un savoir-faire linguistiques, mais également un savoir-agir qui lui permettra de communiquer dans des situations concrètes et variées qui correspondent à son âge. Son objectif vise à « *rendre progressivement l'élève (qu'elle appelle apprenant) autonome dans son discours oral et écrit (parce qu'elle l'intègre très tôt dans son processus d'apprentissage).* »¹³⁶

Quatre compétences (4 skills), dont deux orales, sont indispensables dans l'approche communicative :

- *la compréhension orale ;
- *la compréhension écrite ;
- *la production orale ;
- *la production écrite.

4.7. L'approche actionnelle

Cette nouvelle approche constitue l'un des points clés de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Elle concerne plus particulièrement l'enseignement des langues.

¹³⁵Ibidem.

¹³⁶Robert J-P. 2008 : op. cit. p. 36.

Elle est définie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des 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 des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.* »¹³⁷

Il faut noter que le chapitre 2 du CECRL est consacré à la perspective actionnelle.

5. Place de l'oral dans le CECRL

C'est le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2001) qui pose les bases théoriques de la perspective actionnelle. Il est publié en 2001. Il « *représente le dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991 et qui doit beaucoup à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà* »¹³⁸ « *Le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action* »¹³⁹.

¹³⁷ CECRL, chap. 2.1, p. 15 .

¹³⁸ CECRL : 3.

¹³⁹ CECRL : 6.

Ce cadre est un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.

Le CECRL propose les axes de réflexion suivants :

*un cadre de référence sur six niveaux généraux (A1- A2- B1 –B2- C1- C2) qui couvrirait complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langues. L'ensemble des *Niveaux communs de référence ont été résumés dans un document de synthèse*. Les 6 niveaux de compétences allant d'A1 à C2 permettent de mesurer les progrès à chaque étape de l'apprentissage. Chaque niveau comprend une liste de compétences à acquérir.

Les 6 niveaux de compétences	
A1	élémentaire : introductif et découverte
A2	élémentaire : intermédiaire et de survie
B1	indépendant : niveau seuil
B2	indépendant : avancé
C1	expérimenté : autonome
C2	expérimenté : maîtrise

Le découpage de la compétence de communication en 5 activités langagières

Écouter
Lire
Parler en continu
Ecrire
Parler en interaction

5.1. Les trois composantes de la compétence communicative

Pour accomplir ces tâches, l'élève met en jeu les différentes facettes de la langue développées par et pour l'action :

-La composante linguistique qui est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie ;

-La composante socio-linguistique (très proche de la compétence socio-culturelle) qui est à prendre en compte car la langue, dans ce qu'on en fait, est un *phénomène social*. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents ;

-La composante pragmatique qui renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

« Les composantes sociolinguistique et pragmatique font rarement partie des apprentissages en milieu scolaire. On fait comme si elles préexistaient de façon innée mais sont par contre évaluées, donc sans véritable entraînement. »¹⁴⁰

5.2. La notion d'action dans le CECRL

Dans la perspective actionnelle, la notion d'action revêt une importance considérable : c'est ainsi que le CECRL définit la conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues :

¹⁴⁰V. Marzouk, V. *Les techniques d'animation en classe de langue* - pptvideo online <https://slideplayer.fr>

« *L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en œuvre, à travers divers types d'activités langagières lui permettant de traiter (en réception et/ou en production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour* »¹⁴¹

A ce propos, A. Delrue révèle que « *les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot.* »¹⁴²

L'élève aura aussi à réaliser des tâches. « *Il existe donc une tâche finale et des sous-tâches (ou micro-tâches), dont le nombre peut varier et qui sont au service de la tâche finale. Cette tâche finale, en langue, est une production orale ou écrite pour des destinataires extérieurs à la classe. Les micro-tâches sont les plus petites unités de sens dans l'activité de l'enseignement / apprentissage. Elles peuvent exiger différentes activités langagières, selon l'ampleur de la tâche finale choisie et mettre en jeu la communication. La tâche finale doit être explicite pour l'apprenant, afin qu'il comprenne qu'il exécute toutes ces micro-tâches au service de cette tâche finale.* »¹⁴³

¹⁴¹CECRL : p : 6

¹⁴² Delrue A. 2012, *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves. Mémoire*. Institut universitaire de formation des maîtres. Ecole interne de l'Université d'Artois. Nord Pas de Calais. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735884>.

¹⁴³ Marzouk. V., *Les techniques d'animation en classe de langue - pptvideo online* ...<https://slideplayer.fr/slide/2899816/>

*L'apprenant est un acteur social qui agit avec les autres, mais également un acteur de ses apprentissages ;

*L'apprenant est un acteur social qui accomplit des tâches dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier :

« Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte scolaire social qui seules leur donnent leur pleine signification. »¹⁴⁴

« On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre comme le proposait l'approche communicative des années 1980, mais on communique pour agir avec l'autre. »¹⁴⁵ ;

*L'enseignant doit considérer l'élève comme acteur de ses apprentissages. Il le met alors en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action et non seulement de communication.

5.3. La compétence de production orale

La compétence de production orale dans le CECRL est divisée en deux activités langagières : l'interaction et la prise de parole en continu.

Le CECRL indique qu'« *on accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication* »¹⁴⁶ .

Qu'est-ce que l'interaction ?

¹⁴⁴CECRL, page : 15

¹⁴⁵Fiche didactique : *La perspective actionnelle*. Adapté par le GT LV 78 à partir d'un document d'Amandine Belleville.

¹⁴⁶CECRL, page 18

Nous livrons ici les définitions d' « interaction » apportées d'abord par les dictionnaires, ensuite par la linguistique pour l'identifier enfin dans le CECRL.

Dans les dictionnaires, le terme processus est défini comme « action » : « *Action réciproque de deux ou plusieurs objets, de deux ou plusieurs phénomènes* »¹⁴⁷.

En linguistique, l'interaction désigne « *un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, par l'approbation ou la contradiction, etc.* »¹⁴⁸

C'est pourquoi l'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Des opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits. Il est constaté que les processus réceptif et productif se chevauchent : l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature d'un énoncé produit par un locuteur, de son sens et de son interprétation pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé de ce locuteur.

Dans le CECRL (p. 18), l'interaction est définie comme suit : « *Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter...* »¹⁴⁹

Selon Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004), les « activités langagières » ou discursives susceptibles d'intéresser un apprenant de FLE sont le(s) :

¹⁴⁷ CRTLN.

¹⁴⁸ *Dictionnaire actuel de l'Education*

¹⁴⁹ CECRL p : 18

-conversations et échanges familiaux : demander/donner des informations personnelles, savoir raconter une histoire, une anecdote ; se disputer ; discuter sur des thèmes variés (être capable d'argumenter) ;

-conversations de socialisation, de bon voisinage : se présenter, entretenir une relation de bon voisinage ;

-conversations de service à finalité pratique : réserver un voyage, circuler dans les transports en commun, gérer une transaction dans différents types de magasins, savoir gérer des imprévus/difficultés dans ces différents types de situations (à partir du niveau B2) ;

-interactions de coopération : préparer un voyage, une soirée, une recette, une réunion de travail, etc. ;

-entretiens (médical, d'évaluation, de recrutement) ;

-échanges de nature professionnelle : séances de travail, discussions à plusieurs, négociations. »¹⁵⁰

En ce sens, l'une des missions les plus importantes des enseignants consiste à enclencher des interactions avec les apprenants et d'assurer l'interaction entre les apprenants eux-mêmes. Ces interactions verticales et horizontales sont fondamentales car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, à partir de supports variés qui permettent le déclenchement de prise de la parole des apprenants.

Tout ce qui est avancé ici nous amène à comparer l'interaction à d'autres processus relevant de l'oral.

¹⁵⁰Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004), « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, 153, p. 41-51.

Il convient de noter en conclusion que, depuis longtemps, les méthodologies d'enseignement en tant que partie intégrante de la didactique du FLE, se sont succédé les unes en rupture avec les précédentes, les autres en continuité. Ces évolutions ont marqué à la fois le contenu et la manière de le dispenser.

Au cours de l'histoire, ces méthodologies ont joué un rôle très important dans l'enseignement des langues étrangères, déterminant ainsi le type d'enseignement / apprentissage. L'enseignement des langues étrangères, y compris l'oral, n'échappe pas à cette règle.

Ainsi, l'enseignement / apprentissage de l'oral, dans une langue étrangère, influencé par différentes méthodologies, a connu plusieurs orientations et un progrès considérable.

Somme toute, l'oral a sa place dans les méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, mais à des degrés différents et selon des méthodologies différentes. Il a également sa place en tant que langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques à l'université marocaine en général et à l'EST en particulier. C'est ce que nous nous efforcerons de découvrir à travers l'étude de terrain que nous entreprenons. Nous appuyer sur toutes ces méthodes va sans doute nous aider dans notre recherche empirique pour arriver à comprendre les stratégies d'enseignement/ d'apprentissage mises en œuvre par les enseignants et les étudiants afin de produire et de comprendre le discours académique oral.

Chapitre 3

L'enseignement du Français au Maroc du primaire à l'université : Quelques éléments de contextualisation

Ce chapitre est divisé en deux sous-chapitres : le premier est un état des lieux de l'enseignement du français au Maroc, depuis l'avènement du protectorat français en 1912 jusqu'à nos jours. Nous présenterons aussi les principales réformes du système éducatif qu'a connues le Maroc depuis son indépendance. Nous évoquerons également l'écart entre les réformes prescrites et la réalité sur le terrain concernant l'état de l'enseignement du français ; puis nous décrirons le contexte de l'enseignement/apprentissage du français à l'université pour mieux situer la problématique. En présentant les réformes de l'enseignement, nous essayerons de mettre au clair certains dysfonctionnements qui persistent et qui impactent négativement l'apprentissage du et par le français. Nous essayerons enfin de donner quelques propositions didactiques pour optimiser cet enseignement à l'université marocaine, notamment dans les facultés de formation scientifique. Nous nous appuierons sur le cas de l'Ecole Supérieure de Technologie et de la filière Réseaux et Télécommunications.

Nous nous interrogerons, dans cette deuxième partie du chapitre, sur quel français enseigner à l'université dans les branches dites scientifiques et techniques pour doter les primo arrivants de compétences en langue française nécessaires à la réussite de leurs études universitaires, sachant que toutes les matières scientifiques sont dispensées au collège et au lycée en langue arabe.

Nous allons ensuite passer en revue les types de français (FLE, FOS, FOU...) et chercher quel type pourrait être le mieux adapté à la situation des primo arrivants dans les filières scientifiques.

1. Le français au Maroc : état des lieux

Actuellement, le français au Maroc conserve une place importante, voire prépondérante, et ceci dans de nombreux secteurs universitaires tels : la médecine, les sciences de l'ingénierie, les mathématiques, les sciences et technologies, la pharmacie, l'architecture, Chose qui nous amène à nous interroger sur l'évolution de l'enseignement du français du protectorat à nos jours.

1.1 Un statut indéfini

Dès 1912, le Protectorat a créé au Maroc un système d'enseignement français public et laïc, ce qui a modifié sensiblement le paysage scolaire, si ancien mais si riche, qui prévalait jusqu'alors au Maroc. En effet, à la veille du protectorat, 150.000 élèves fréquentaient les écoles coraniques et 2.500 les médersas.

Le général Lyautey a mis en place un Service de l'enseignement. Le français acquiert dès lors le statut de langue officielle. *Le nombre d'élèves inscrits est passé de 1688 élèves en 1912 à 15 096 dix ans plus tard*¹⁵¹. Ce bilan scolaire apparaissait dérisoire parce qu'il n'existait pas une volonté réelle et effective de scolarisation de la part des autorités françaises. La politique scolaire était élitique ; elle consistait à former une élite intellectuelle, les fils des notables, avec laquelle le protectorat entendait coopérer et dont la mission consistait à jouer le rôle de médiateurs entre deux sociétés que le protectorat souhaitait faire coexister en harmonie. « *Les établissements scolaires et universitaires accueillait 21.400 à la veille de*

¹⁵¹Vermeren P., 2001. *Le Maroc en transition*. Paris : La Découverte, p17.

la seconde guerre mondiale, pour atteindre 314.800 en 1955 »¹⁵². Les français ont créé aussi des collèges dits « musulmans » qui permettaient aux meilleurs d'obtenir le « Baccalauréat marocain ». Puis, les élèves accédaient au second cycle dans les collèges dits « musulmans » créés par les Français.

Après l'indépendance du Maroc, les autorités chargées de l'éducation nationale ont sensiblement augmenté l'horaire réservé à l'enseignement en arabe ; en contrepartie, elles ont réduit la part du français. « *A partir d'octobre 1960, les deux premières années du cycle primaire seront réservées exclusivement à l'enseignement en arabe »¹⁵³ ; l'enseignement en français sera réduit à 15 heures par semaine. Malgré cette importance plus grande accordée à la langue arabe dans les horaires, les disciplines scientifiques ou sociales continueront d'être dispensées en langue française.*

C'est à partir de 1970 que les premiers manuels d'histoire, de géographie et d'éducation civique seront écrits en arabe par des auteurs marocains pour faire jouer à l'arabe son rôle intégrateur. L'enseignement en français était réservé uniquement aux activités scientifiques et mathématiques.

Au niveau méthodologique, les enseignants de français continuaient à pratiquer des enseignements à dominante structuraliste (la structure est le noyau de la phrase) ; les manuels utilisés étaient *les Amis de Père Jacques et Jawad et Leila*. Les années 1970 ont connu l'émergence d'un enseignement comportementaliste, la méthode était centrée sur la réalisation des objectifs. Les enseignants appliquaient la pédagogie par objectifs (PPO). Des évolutions des programmes ont vu le jour en 2002. Il s'agit de la mise en

¹⁵²Ibid.

¹⁵³ MEN, 1960, *Instructions officielles pour l'enseignement du français*, Rabat, p. 11.

pratique de l'approche par compétences, orientée vers l'exploitation des actes de langage dans des situations de communication.

En 2011, la nouvelle constitution a tracé une nouvelle politique linguistique. La langue amazighe s'est vue attribuée le statut de langue officielle à côté de l'arabe. Cependant, cette langue devrait tracer son chemin à l'école et dans l'activité politique, cela nécessitera du temps pour sa mise en place.

« 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. »¹⁵⁴

Dans cette loi organique, le français est reconnu comme la première langue étrangère : *« L'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire, en centrant, durant cette année, sur la familiarisation orale et phonétique. »¹⁵⁵*. Dans les faits, le système éducatif confère à la langue de Molière une place assez particulière dans la mesure où elle est la première langue vivante obligatoire en contexte scolaire.

En outre, l'enseignement des matières scientifiques existe au Maroc depuis le protectorat. En 1912, à part la langue arabe et les études islamiques, toutes les « autres matières » étaient enseignées en français. En effet, pendant

¹⁵⁴ Article 5 de la Constitution de 2011

¹⁵⁵ Ibid.

le protectorat, l'enseignement était dispensé entièrement en arabe à la faculté de théologie. La faculté des lettres et des sciences humaines et la faculté de droit comptaient une section française et une section arabe. Par ailleurs, des cours de terminologie arabe étaient organisés pour l'enseignement des sciences (encore entièrement donné en français). Des cours du même genre étaient organisés au sein de la faculté de médecine.

A partir de 1981, les matières scientifiques et techniques sont enseignées en arabe de la première année de l'école primaire jusqu'à la fin du cycle secondaire.

Ce changement de cap linguistique et éducatif n'a pas touché l'enseignement supérieur où tous les enseignements disciplinaires sont dispensés en français, à l'exception de certaines disciplines des sciences humaines et sociales. Or, ce tournant concernant la langue d'enseignement des disciplines scientifiques n'a pas été sans conséquences sur l'appropriation de la langue française. À l'exception de certaines disciplines des sciences humaines et sociales, tous les enseignements disciplinaires sont dispensés en français dans les facultés et dans les grandes écoles supérieures du royaume. Ce déphasage entre le secondaire et le supérieur en matière de langue d'enseignement, des disciplines scientifiques et techniques plus spécifiquement, a créé des contextes différents avec des choix méthodologiques incohérents. Les résultats forts décevants mis en exergue depuis 2004, aussi bien par des rapports nationaux qu'internationaux, le prouvent. C'est d'ailleurs ce qui est confirmé dans le rapport du Ministère de 2008.

1.2. Le français dans le paysage linguistique marocain

Le français est présent au Maroc depuis 1912 à cause d'un « événement » historique : le protectorat. La langue acquiert le statut de langue officielle en

1912 avec l'instauration du protectorat : mais « *Les constitutions maghrébines, édictées au lendemain des indépendances, font de l'arabe la langue nationale et/ou officielle des pays de la région(..), faisant de l'islam la religion nationale et proclamant l'appartenance du pays au monde arabe.* »¹⁵⁶

Depuis l'indépendance, la langue française ne jouit plus du privilège de langue officielle ; elle cherche à se positionner en tant que langue étrangère.

« *L'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire, en centrant durant cette année, sur la familiarisation orale et phonétique* »¹⁵⁷.

Or, comme toutes les langues étrangères, l'apprentissage du FLE se fait en tant « *qu'outil de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines* »¹⁵⁸

En effet, le Maroc fait partie de ces pays « *qui ont besoin d'une langue de grande diffusion autre que l'arabe pour jouer un rôle dans le monde actuel. L'enseignement s'oriente de plus en plus vers la recherche d'un bilinguisme équilibré, condition indispensable du développement, le français jouant le rôle de langue d'ouverture vers l'extérieur, et l'anglais occupant une fonction plus technique. L'arabe reste un ciment identitaire fort et aussi la langue de communication à travers le monde arabe* »¹⁵⁹.

C'est d'ailleurs ce qui explique le nombre important de francophones au Maroc « *L'Afrique du Nord, plus précisément le Maghreb, regroupe*

¹⁵⁶Bras J.-Ph. , *La langue cause nationale au Maghreb*, in *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Jocelyne Dakhli (dir.), Paris : Maisonneuve & Larose, 2004.P533

¹⁵⁷Opcit.

¹⁵⁸Constitution, 2011, Titre 1, Article 5

¹⁵⁹Marzouki S. 2006. «Interview», *Le Français dans le Monde*, Janvier-février 2006 - N°343.

quelque 33,4 millions de francophones (64 % de Tunisiens, 57 % d'Algériens et 41,5 % de Marocains). »¹⁶⁰

Ce sont ces facteurs qui confèrent à la langue française un statut particulier occupant un large espace linguistique avec l'arabe et l'amazigh : « *L'arabe classique et l'arabe moderne pour les lettrés, l'arabe dialectal pour quasiment tous, l'amazighe pour près de 50 % de la population, le français pour les scolarisés, l'espagnol pour une frange de la population au nord du Maroc, l'anglais enfin qui tend de plus en plus à s'imposer en tant qu'expression de la technologie et de la modernité.* »¹⁶¹

Pour les lettrés plus particulièrement, le Maroc « *hiérarchisait les langues dans l'ordre arabe-français-anglais* »¹⁶².

Il faut d'ailleurs noter que plusieurs langues se partagent donc le paysage linguistique marocain créant une situation de diglossie très complexe qui se répercute sur l'ensemble du système éducatif marocain et qui confère une place assez particulière au français.

1.3 Le français dans le système éducatif marocain

En tant que langue étrangère, « *l'usage du français n'est mentionné que rarement dans des constitutions (...) Cependant, cette situation ne confirme pas ce qui est dans l'usage* »¹⁶³. La présence de cette langue dans le système éducatif en est la parfaite illustration.

Il convient de préciser aussi qu'au niveau didactique, toutes les matières scientifiques et techniques étaient dispensées en français jusqu'au

¹⁶⁰Bianchini L. *L'usage du français au Maghreb*, Constellations francophones, 2, 2007.

¹⁶¹Quitout, 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.77.

¹⁶²Marzouki. S. 2006, «Interview», *Le Français dans le Monde*, Janvier-février 2006 - N°343,2006

¹⁶³Bianchini. L. *L'usage du français au Maghreb*, Constellations francophones, 2, 2007.

début des années 80. La politique d'arabisation menée, entre 1981 et 1986, faisait que l'ensemble des disciplines, de la première année de l'école fondamentale jusqu'au baccalauréat, allaient être enseignées en arabe.

La langue française reste cependant la seule langue d'usage et d'enseignement dans l'ensemble des écoles professionnelles post baccalauréat (sciences de l'ingénieur, économie commerce, etc.).

Rappelons aussi que les problèmes rencontrés lors du passage à l'université avaient généré à la fin du 20^{ème} siècle, en 1999 exactement, une réforme du système éducatif, basée sur un large consensus. Appuyée au plus haut niveau de l'État, cette réforme a abouti à l'adoption d'une Charte Nationale de l'Education et de la Formation (CNEF) qui fixe quatre orientations majeures concernant la question des langues :

- *La nécessité de renforcer la langue arabe ;*
- *L'encouragement de la maîtrise des langues étrangères ;*
- *La diversification des langues d'enseignement scientifique ;*
- *L'ouverture sur l'amazighe. »¹⁶⁴*

La question des langues est un facteur structurel de la crise de l'université marocaine et une des problématiques transversales du système éducatif en général, en raison de l'incohérence des choix linguistiques souvent opérés d'une manière irréfléchie ; ce qui est à l'origine d'incidences fâcheuses sur l'avenir des étudiants.

Il convient alors de décrire la réalité linguistique à l'université marocaine qui, depuis 2002, a connu une profonde réforme. Le passage du lycée vers l'université engendre une fracture et une situation assez chaotique

¹⁶⁴Charte Nationale, 1999 disponible sur www.gov.men.ma.

en matière de langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques.

Cette période a vu l'introduction des modules spécifiques pour la langue française intégrés au cursus universitaire en S1 et S2. Or, les modules en question, du fait qu'ils ne ciblent que les techniques d'expression et de communication, avaient un impact quasi insignifiant.

Toutes les recherches qui ont été menées dans ce sens soulignaient l'urgence de repenser ce dispositif d'enseignement surtout pour les facultés scientifiques et techniques.

Il faut mentionner aussi que la mondialisation, spécificité incontestable de notre siècle, a eu des retombées inéluctables sur divers plans, y compris celui relatif à l'enseignement des langues. En effet, « *L'accélération des échanges a placé l'apprentissage des langues au premier rang des préoccupations des institutions d'enseignement* »¹⁶⁵.

Il convient en effet de noter que l'apprentissage et la maîtrise des langues acquièrent alors une place prépondérante dans tous les systèmes éducatifs qui visent à réussir l'intégration socioprofessionnelle de l'apprenant. C'est dans cette perspective que s'inscrit la dernière réforme du système éducatif marocain (relancée par le programme d'urgence 2009-2012) qui accorde une attention particulière à l'apprentissage des langues en général et à l'apprentissage du français en particulier. Cela concerne tous les cycles, y compris le supérieur qui a conséquemment subi de profonds changements.

Rappelons ici que le système d'enseignement supérieur au Maroc avait fait l'objet, en 2000, d'une réforme globale qui avait porté essentiellement

¹⁶⁵Qotb.H, 2009, *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques*, Publibook. :9

sur les aspects pédagogiques et de gouvernance. Cette réforme fut introduite par la loi 01-00 qui portait sur l'organisation de l'enseignement supérieur en vue de consacrer et de consolider l'autonomie pédagogique, administrative et financière de l'Université. Le volet pédagogique de la réforme plaçait l'apprenant au centre de la réflexion. De plus, la nouvelle architecture pédagogique LMD (3,5,8) qui s'inspirait du processus de Bologne structurait le système d'enseignement supérieur et permettait ainsi une refonte des programmes de formation, des contenus d'enseignement et des modalités d'évaluation.

L'objectif majeur de l'introduction de cette réforme, en plus de l'optimisation de l'efficacité du système, était d'adapter l'offre de formation à l'évolution des besoins de l'économie et de la société. Pour ce qui est du français, son enseignement était généralisé dans tous les départements universitaires y compris dans les facultés scientifiques et techniques.

2. Le français à l'université marocaine : une langue d'enseignement

2.1. Une discipline qui cherche ses repères

Divers modules sont donc proposés à l'étudiant. Ils ciblent les différentes compétences à mobiliser ; les compétences linguistiques certes mais surtout celles d'ordre méthodologique et communicatif.

Les compétences linguistiques (M1, M5, M9) visent la cohérence avec le contexte de l'enseignement/apprentissage du français à l'université marocaine et ont pour finalité de répondre à une attente urgente vue la défaillance attestée par les bilans négatifs du CSE concernant l'enseignement

des langues en général et du français en particulier, ainsi que par ceux établis par des instances nationales et internationales. Ainsi, le bilan à mi-parcours de la réforme (MEN, 2006), le premier rapport annuel de l'éducation du Conseil supérieur de l'enseignement (CSE, 2008), les résultats de Trends in International Mathematics and Sciences Study (TIMSS 2003 et 2007) ou de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2006), tous soulignent des défaillances sérieuses quant à la performance du système et à la maîtrise des langues et même la tendance au recul de certains indicateurs.

Le rapport du CSE de 2008, tout en concevant la question des langues comme une problématique transversale du système, souligne dans ce sens que :« L'examen de la stratégie linguistique actuelle révèle de nombreux dysfonctionnements, notamment à deux niveaux :

- *Au niveau des langues d'enseignement, avec un déphasage particulièrement préjudiciable entre le secondaire et le supérieur ;*
- *Au niveau de l'enseignement des langues, avec une inadéquation évidente par rapport aux compétences linguistiques recherchées*¹⁶⁶.

Les compétences méthodologiques proposées par les modules (M1, M5) semblent également répondre aux besoins urgents qu'impose le contexte universitaire qui exige de nouveaux savoir-faire.

Il semble donc, à la lecture des modules précités, que la méthodologie dominante s'inspirerait dans l'élaboration de la majorité des modules de l'approche du Français sur Objectif Spécifique (FOS). Qu'est-ce que donc le FOS ? C'est ce que nous traiterons dans la seconde moitié de ce chapitre.

Pour ce qui est du premier volet, nous savons que la mondialisation, depuis la seconde moitié du XXème siècle, avec les échanges des marchandises et des services entre les différents pays du globe, a eu certes

¹⁶⁶Conseil Supérieur de l'Enseignement, 2008. *Etat et Perspectives du Système d'Education et de Formation*. p.64.

des retombées économiques sur différents pays, mais elle a pris aussi des dimensions culturelles et technologiques. Pour une meilleure connaissance de l'autre et pour bien communiquer les uns avec les autres, les gens ont besoin nécessairement de l'apprentissage des langues ; ainsi la connaissance d'une langue étrangère s'avère nécessaire dans tous les domaines de la vie quotidienne : la science, l'économie, la politique, la culture. Ceci a incité les institutions d'enseignement à s'orienter vers un enseignement de plus en plus spécialisé pour mieux répondre aux échanges qui deviennent de plus en plus spécifiques; d'où l'importance accordée, aux niveaux universitaire et professionnel, dans plusieurs pays, à l'enseignement des langues spécialisées, sous différentes appellations. A titre d'exemple, nous pouvons citer le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et l'*English for Specific Purposes(ESP)*.

Pour répondre à cette question, nous essayons de clarifier quelques termes qui semblent être au regard de plusieurs chercheurs comme identiques au *Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)* ; le but est de bien distinguer ces concepts afin de les situer les uns par rapport aux autres.

“Français Langue Etrangère” (FLE), “Français sur objectifs spécifiques” (FOS), “français de spécialité” (FS) ; les étiquettes sont multiples et circulent dans le domaine de la didactique des langues étrangères (DLE) depuis un certain nombre d'années. Il est donc nécessaire de définir ces termes en vue de montrer leurs spécificités. Nous entamons d'abord la définition du terme « Français Langue Étrangère (FLE) » par un bref rappel (cf. : chapitre 1, 1^{ère} partie). Sans doute, cette explication facilitera la compréhension de termes moins utilisés qui sont en usage dans notre travail.

Tout simplement, le français constitue une langue étrangère pour ceux qui ne l'ont pas acquise comme langue maternelle.

Elle est enseignée pour des raisons différentes, soit pour un but culturel, soit professionnel ou par exemple touristique. Au Maroc, il s'agit des enfants scolarisés qui étudient le français seulement quelques heures par semaine pendant les années où ils fréquentent l'institution scolaire. Le contenu de ces cours est assez large, non spécialisé, présenté d'après un programme formatif général du Ministère de l'Education Nationale.

Il nous paraît intéressant de chercher ensuite s'il existe une différence entre le Français Langue Etrangère (*FLE*) et le Français sur Objectifs Spécifiques (*FOS*).

La réponse réside comme le justifie Jean-Jacques Richer dans le champ didactique réservé à des publics spécifiques :

Selon cet auteur, « *Enseigner à des publics spécifiques (tourisme/ affaires/ médecine/ techniques...) configure une problématique d'enseignement/ apprentissage (en termes de formation des enseignants, d'élaboration et de programmation de contenus de formation/ de prise en compte des particularités des publics/ de gestion du temps/ d'évaluation, etc.) autrement différente de celle que posent les publics généralistes.* »¹⁶⁷

Pour plus de précisions concernant ce concept, nous nous référons à J-P Cuq (2008) et à la nouvelle orientation qu'il imprime à l'enseignement des langues étrangères :

« *Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du F.L.E à des publics adultes souhaitant*

¹⁶⁷ Richer. J.-J. , *Le FOS est-il soluble dans le FLE ?* <https://gerflint.fr/Base/Perou2/Richer.pdf>

acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures »¹⁶⁸.

Nous pouvons avancer que le FOS opère dans le champ de la Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE).

*« On parle de Français sur Objectifs Spécifiques lorsqu'on est face à une demande de formation, qui émane du terrain (institution, université entreprise), qui est destinée à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie. Le lien étroit avec les besoins futurs des apprenants, dans le cas du FOS, a bien sûr des incidences sur la construction du programme d'enseignement, la contrainte exercée par le milieu cible étant déterminante. »*¹⁶⁹.

Le terme "FOS" réfère à une situation particulière d'enseignement/apprentissage du français : dans un laps de temps, parfois très court, un apprenant doit être capable d'accomplir une activité professionnelle qui requiert l'utilisation du français. Dans ce cas, l'objectif principal de l'enseignement est de développer les compétences de l'apprenant en langue et de maîtriser des savoir-faire professionnels en français.

En réalité, le FOS s'adresse, comme le soulignent Carras, Tolas, Kohler et Szilagyi: *« à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur*

¹⁶⁸ Cuq. J-P. (dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, asdifle / Clé International, Paris, pp.109-110.

¹⁶⁹ Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagyi, E., *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, op.cit., p. 17-18.

*permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. »*¹⁷⁰

Le Français sur Objectif Universitaire, quant à lui, prend en considération non seulement la langue (compétence linguistique) mais aussi la culture (compétence culturelle) et tout ce qui concerne les institutions universitaires (compétences méthodologiques ou institutionnelles).

Ces appellations changent en se succédant à travers le temps pour des raisons économiques, culturelles ainsi que politiques.

Au début des années 1970 sont apparues tout d'abord les dénominations « le français scientifique et technique » et « le français de spécialité ». Ces dénominations « *désignent une approche essentiellement lexicale s'appuyant sur un modèle structural* »¹⁷¹.

La désignation française scientifique et technique est le résultat d'une décision du ministère des Affaires étrangères français qui tentait à cette époque de mener des actions dans le but de défendre les intérêts, surtout économiques, de la France ; mais également de protéger son influence géopolitique et géolinguistique de la langue française. Les domaines scientifiques et techniques étaient dès lors considérés comme des priorités pour le ministère de tutelle, constituant ainsi un tournant dans la politique concernant le français. Ce soutien institutionnel a fait du français scientifique et technique « la première spécialité reconnue à occuper le terrain de ce qui sera [plus tard] le français fonctionnel ».

¹⁷⁰Op.cit. p.19.

¹⁷¹Lehmann. D., 1993 « *Objectifs spécifiques en langues étrangères. Les programmes en question* », Hachette, Paris, p.115

Vers la fin des années 70, un tournant méthodologique a lieu en D.F.L.E avec Porcher qui démontre qu'il ne suffit pas de remplacer un vocabulaire général par un lexique de spécialisé pour mettre en place une approche du français scientifique et pour conclure que ce n'est pas la langue qui est spécialisée mais plutôt la méthodologie. Il ne faudrait donc plus se centrer sur la langue mais sur les besoins des apprenants qui permettraient de fixer des objectifs particuliers et donc de mettre en place des méthodologies spécifiques. C'est ainsi que s'est imposée l'expression « FOS », Français sur Objectifs Spécifiques au début des années 90 renvoyant ainsi à « *des apprentissages qui visent des démarches d'ordre professionnel, ou le perfectionnement linguistique d'étudiants qui poursuivent des études universitaires* »¹⁷² la fonctionnalité de l'apprentissage d'une langue étrangère est ainsi mise en exergue « *Et, d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique ? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète.* »¹⁷³ *On n'apprend plus une langue uniquement pour développer un savoir sur la langue, mais surtout pour agir avec cette langue. L'apprenant n'apprend plus « le » français » mais « du « français pour réaliser des objectifs précis dans un domaine donné »*¹⁷⁴

Dans cette perspective, les finalités qui devraient orienter la méthodologie dans le domaine du FOS varieraient selon le public cible. Il peut être utile de rappeler que la démarche FOS s'appuie sur 5 étapes, à

¹⁷²Bertrand et al, 2008, *Le français de spécialité, enjeux et linguistiques*, éd. Ecole polytechnique.p.41

¹⁷³Porcher, 2003 « *Interculturels une multitude d'espèces* »*Le Français dans le monde*, no 329, septembre-octobre.p. 8

¹⁷⁴Lehmann D., 1993. « *Objectifs spécifiques en langues étrangères. Les programmes en question* », Hachette, Paris, p.9

savoir : l'identification de la demande, l'analyse des besoins, la collecte de données, l'analyse des données et l'élaboration didactique.

Pour des professionnels, il faudrait mettre en place des dispositifs qui permettraient d'améliorer leurs compétences en lecture et écriture pour mieux s'approprier « la littérature » de leur spécialité, et leurs compétences orales pour mieux s'intégrer dans leur contexte socioprofessionnel et d'échanger ou bien de traiter au mieux avec leurs homologues français ou francophones. Pour les universitaires, les dispositifs à concevoir devraient les aider à accéder à un certain nombre de connaissances disciplinaires et professionnelles. Le français devrait donc accomplir une double fonction : formatrice et intégrative puisqu'il devrait également les préparer à ce qui sera leur vie professionnelle future. Cependant, il se trouve qu'avant de s'intégrer dans la vie professionnelle, il faudrait d'abord s'intégrer dans le monde universitaire qui nécessite un savoir-faire spécifique.

Le « français de spécialité » est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle. Il est prévu pour un public large. Les cours du français de spécialité sont courants aux études universitaires. En majorité, des langues sont enseignées d'après le domaine des études universitaires. Cela revient à dire qu'un étudiant d'anthropologie étudie le français pour les anthropologues, un étudiant de l'économie étudie le français pour les économistes, etc.

Beaucoup de définitions peuvent être citées dans ce cadre mais nous nous limitons à celle proposée par Parpette et Mangiante :

« Le terme français de spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques, étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire... Le terme

français sur objectif spécifique en revanche a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité. »¹⁷⁵

Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) est un nouveau concept qui est une sorte de déclinaison du Français sur Objectifs Spécifiques.

A l'image du FOS, le FOU, qui est en train de gagner du terrain dans les milieux didactiques, est également conçu comme une formation de courte durée, mais son champ d'action est beaucoup plus large puisqu'il « *élabore ses démarches et notions en intégrant des contenus variés et en visant l'acquisition de compétences langagières, disciplinaires et culturelles.* »¹⁷⁶

Le public du FOU est constitué d'étudiants universitaires en cours de formation désireux de partir à l'étranger pour suivre des études supérieures et dont le projet professionnel n'est pas encore clairement défini.

Plus procédural que linguistique, le FOU est destiné, en effet, à des étudiants de niveaux et de spécialités différents. Son objectif général est le « comment », c'est-à-dire comment prendre des notes, comment rédiger un résumé, une synthèse de documents, une introduction, un plan, une conclusion. Le FOU ne concerne pas seulement le public de scientifiques mais aussi les étudiants inscrits dans les filières littéraires qui ont tous besoin d'une formation en méthodologie de travail universitaire.

2.2. Un tissage des liens entre compétences communicatives, savoirs disciplinaires et marché de l'emploi

¹⁷⁵Mangiante J-M. et Parpette Ch., 2004. *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Collection F, Hachette Fle

¹⁷⁶Ibid.

Sur le plan méthodologique, nous pensons donc que pour optimiser l'enseignement du français à l'université marocaine, il serait plus formateur de concevoir des dispositifs qui s'inspireraient du FOU. On pourrait dans ce sens proposer des progressions en termes de compétences transversales. Tout parcours esquissé devrait permettre la mise en place de dispositifs qui se compléteraient et parfois se croiseraient. D'abord, commencer par des dispositifs qui seraient destinés à toutes les filières ciblant les compétences linguistiques et méthodologiques. Ensuite, enchaîner par un dispositif qui ciblerait la construction progressive des « discours de spécialités »¹⁷⁷, ciblant les compétences liées à chaque filière et s'appuyant sur les domaines de spécialité du public cible sachant qu' « *une discipline n'existe pas à travers une langue mais par des discours* » (nous croyons que ces modules sont complètement absents dans les progressions proposées).

Ces compétences disciplinaires devraient à notre sens figurer dans tout cursus pour vraiment rentabiliser l'enseignement du français à l'université. C'est à partir de ces compétences qu'on peut aussi développer de futures et éventuelles compétences professionnelles, sans pour autant oublier que la relation entre les contenus académiques et les compétences exigées par le monde professionnel est loin de se réduire à la question de la rentabilité des dispositifs d'enseignement des langues. Cette dernière interroge, et de façon plus générale, la relation de l'université avec son environnement socioéconomique qui subit des mutations continues auxquelles il faudrait essayer de s'adapter.

La question des langues est un facteur structurel de la crise de l'université marocaine et une des problématiques transversales du système éducatif, en raison du statut flou de la discipline et de l'incohérence des choix

¹⁷⁷Bertrand et al, 2008, *Le français de spécialité, enjeux et linguistiques*, éd. Ecole polytechnique.p.42.

linguistiques qui ont souvent des incidences fâcheuses sur l'avenir de l'apprenant. Donc, il est urgent à notre sens de penser à mettre en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage du français qui ne visent pas simplement à faciliter le processus d'enseignement/appropriation d'un agir communicationnel professionnel, mais qui devraient surtout tisser des liens étroits entre les exigences linguistiques, disciplinaires et professionnelles. Seul un travail d'équipe pluridisciplinaire et s'inscrivant dans la durée pourrait aboutir à des résultats probants. Des conditions aussi bien d'ordre institutionnel que matériel sont fondamentales pour l'efficacité et la rentabilité de ces travaux de recherche et d'investigation.

2.3. Le français entre savoir disciplinaire et savoir-faire universitaire.

Le public universitaire doit apprendre le français pour l'utiliser à l'université dans un contexte spécifique : biologie, médecine, mathématiques...Il devrait apprendre non LE français mais DU français (comme le précise Lehmann). L'enseignement dispensé devrait en principe d'abord l'aider à mieux gérer un contexte bien déterminé, à savoir le contexte universitaire. Or, ce qui est spécifique à ce contexte, c'est qu'il est dominé par un discours didactique spécifique : le cours magistral. Si le cours de français veut donc signer sa pertinence, il faudrait qu'il intervienne à ce niveau. En effet, « *Chaque genre de discours a ses ressources et ses contraintes propres pour se constituer* ». ¹⁷⁸

Le cours magistral est le genre et le discours didactiques dominants à l'université marocaine. Plusieurs spécialistes ont insisté sur sa complexité en soulignant le fait qu'il exigeait une grande activité de la part de l'étudiant :

¹⁷⁸Defays, J-M ,2003. *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*, Editions De Boeck Université, p.11.

« Cognitive d'abord puisqu'il s'agit avant tout de comprendre une information théorique nouvelle ! Stratégique ensuite puisqu'il doit sélectionner dans l'ensemble des données fournies par l'enseignant, de façon quasi simultanée, celles dont il conservera une trace matérielle sous forme de notes ! Technique enfin pour assurer une prise de notes performante grâce à des procédés de mise en page et d'abréviations efficaces »¹⁷⁹.

Une fois à l'université, l'étudiant se trouve donc dans une situation où il subit plusieurs ruptures : linguistique, méthodologique et pédagogique. A la maîtrise défaillante de la langue s'ajouterait la découverte d'un genre très complexe ; ce qui ne peut favoriser la réaction cognitive immédiate. En effet, La plupart des étudiants sont habitués à *« une pratique d'apprentissage (.) Fondée non pas prioritairement sur la prise de notes, mais sur les manuels qui accompagnent systématiquement les cours »¹⁸⁰* . Pour pallier cette rupture pédagogique, il serait logique de proposer des pistes didactiques qui aideraient à maîtriser le genre nouveau qu'ils ont à comprendre et à produire.

Dans le n°47 du *Français dans le monde*, numéro dédié aux études supérieures en langue française, Parpette souligne, concernant le cours magistral, que nombreux sont les étudiants français, comme ceux francophones, qui rencontrent les mêmes problèmes cognitifs. Elle précise que :

« nombreux sont les enseignants qui considèrent que les étudiants français ont des difficultés de réception, de prise de notes,

¹⁷⁹ Bouchard R., et al. 2005. *le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en l2* », *Cahiers du Français Contemporain* n°10, p. 191-208.

¹⁸⁰Mangiante, J-M, Parpette, Ch. 2011. *Le français sur objectif universitaire*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. « *Didactique (FLE)* », p.91.

de compréhension d'ensemble de données »¹⁸¹ Elle ajoute par la suite que « l'on voit ce qui paraît être initialement un problème de compétence linguistique devenir plus largement un problème (...) de compétence académique qui concerne tout le monde »¹⁸².

Cette remarque met en valeur le constat qu'une compétence de base fait défaut à tout le monde, ceux pour qui le français est langue maternelle, comme ceux pour qui il est langue étrangère.

On ne peut, toutefois, proposer les mêmes solutions didactiques face à ces problèmes de réception à ces deux publics foncièrement différents. Même au sein du public FLE, il faudrait, à notre sens, faire une différence entre un étudiant francophone poursuivant ses études en France et celui qui les fait au Maroc. S'ils ont tous construit jusque-là leurs savoirs disciplinaires en arabe, ceux qui vont suivre leurs études en France ont généralement un niveau avancé en français, B2 au moins, ce qui n'est pas le cas de la plupart de nos étudiants. Le dernier rapport du Ministère de l'Enseignement Supérieur indique que le pourcentage « *des étudiants ayant le niveau B1 varient entre 7% et 42% selon les universités. Il était entre 5% et 53% en 2010* »¹⁸³. Comment donc leur proposer les mêmes premières pistes didactiques ; à savoir un travail sur des extraits du cours magistraux enregistrés ou encore sur la prise des notes ?

En effet, d'abord sur le plan didactique, et concernant l'enseignement des langues, pour répondre à des problèmes de compréhension orale et de

¹⁸¹ Parpette, Ch.,2010. *Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire* , in *Le français dans le monde, recherche et applications*, N°47, p.107.

¹⁸² Ibid. .p .107.

¹⁸³ Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres. 2012. *Contrat de Développement de l'Université 2009-2012, Rapport d'étape 2011*. Royaume du Maroc, p.48.

manière constante, on recourt à « l'écrit comme outil de travail »¹⁸⁴. Ensuite, sur le plan méthodologique, et concernant les cours réservés à la prise de notes, nous croyons qu'une telle démarche demeurerait peu productive pour un public de FLE. Le problème est loin d'être simplement technique. Il est surtout cognitif car « *une prise de note efficace suppose une facilité et une vitesse de réception orale* »¹⁸⁵ dont ne disposent pas la majorité de nos étudiants.

La prise de notes devrait être l'aboutissement d'une compréhension réussie. Elle se réduit malheureusement à une simple procédure de compensation face à une compréhension défailante. Si on ajoute que « *l'objectif de comprendre un cours en langue étrangère est lié à l'évaluation, écrite ou orale* »¹⁸⁶, va s'ajouter donc aux difficultés de réception orale celles relatives à la production écrite et orale dans le cadre des évaluations. Pour agir dans l'urgence, en prenant en considération le problème de la massification des enseignements, il faudrait agir, non simplement au niveau des méthodologies adoptées, mais aussi par rapport aux supports à exploiter dans le cours de français. Il serait plus formateur de créer une cohérence et une complémentarité entre le cours de français et les cours disciplinaires.

¹⁸⁴Parpette, Ch., 2010. *Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire*, in *Le français dans le monde, recherche et applications*, N°47, p. 108.

¹⁸⁵Ibid.

¹⁸⁶Carette, E., 2010. *Aider les étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté*, in *le français dans le monde, recherche et applications*, N°47, p. 98.

3. Caractéristiques du FOS

Notons que dans les langues spécialisées, La fonction référentielle de la langue se retrouve amplifiée. De ce fait, la visée référentielle des langues de spécialité exige des précisions au niveau de ses composantes.

« *Le lexique spécialisé, à caractère univoque et mono référentiel (qui) se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre* », est la caractéristique des langues de spécialité qui empruntent certains matériaux lexicaux (conceptuels et thématiques) entre elles. Pour l'enseignant-concepteur qui aborde ce domaine inconnu pour lui, ce vocabulaire paraît saillant, comme le souligne Vigner (1976) : « *De tous les traits qui caractérisent une langue de spécialité, le lexique est très certainement le plus spectaculaire.* »¹⁸⁷, contrairement aux acteurs de l'apprentissage qui sont familiarisés à ce lexique non pas en langue cible mais plutôt en leur langue maternelle.

Le lexique spécialisé nous informe sur le statut et la profession de chaque locuteur ou agent et sur la nature de chaque opération ou fonction économique. La spécialisation du lexique utilisé relève de son emploi par des locuteurs spécialistes du sujet.

De plus, il faut souligner que dans les langues de spécialité le lexique est soumis à la variation due au contexte sociolinguistique, ainsi que le rappelle J. Boutet : « *L'intense création verbale au travail aboutit à ce que s'y confrontent au moins trois ensembles lexicaux : le lexique commun, conventionnel, celui de l'ensemble des personnes qui parlent le français ; le lexique technique ou spécialisé, c'est-à-dire le lexique qui est prescrit par les offices de terminologie ou les directions d'entreprises ou les organismes de formation ; le lexique des salariés eux-mêmes, celui qu'ils ont créé, soit*

¹⁸⁷Vigner G.et Martin A., 1976. *Le français technique* », Hachette/Larousse, Paris.p.8

*pour remplacer les dénominations communes, soit pour remplacer les mots techniques. »*¹⁸⁸

L'articulation entre la notion de lexique et celle de langue de spécialité est loin d'être évidente. En effet, d'un point de vue général, le lexique relève de la langue en tant que système. D'ailleurs, certains termes du lexique courant ont pris un sens spécialisé, dérivé d'une signification ayant un lien avec le monde socio-économique. De plus, les textes de spécialité n'utilisent pas seulement du lexique spécialisé. Dans ceux où le degré de spécialisation est moyen, la présence de terminologie est plus réduite. En d'autres termes, les langues de spécialité sont composées de textes spécialisés qui eux contiennent des mots (le vocabulaire usuel) et des termes (le vocabulaire spécialisé).

Pour ce qui est des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de ce lexique, il paraît que c'est surtout le vocabulaire courant ou les tournures métaphoriques qui peuvent poser problème, prêter à confusion ou dérouter l'enseignant-concepteur ; telles ces expressions appartenant au domaine économique citées par Challe (2002): « les valeurs boursières « sont à la hausse » ou bien la bourse est « déprimée » »¹⁸⁹. Force est de souligner à cet égard, que :

*« Quelle que soit l'approche que l'on adopte ou privilégie (...), la composante lexicale nous semble une composante clé, qui irrigue tout le champ, si spécifique pour le FOS et donc incontournable. »*¹⁹⁰.

En gros, le FOS se diffère du français général au niveau lexical et des situations de communication.

¹⁸⁸Boutet, J. 2001. « *les mots du travail* » in Langage et Travail, CNRS Editions.

¹⁸⁹Challe O., 2002. « *Enseigner le français de spécialité* », Paris, pp.80-81.

¹⁹⁰Binon, J., Verlinde, S., 2003, *comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires*, in «Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?», Les cahiers de l'Asdifle, n°14.

La Syntaxe dans le FOS ne se particularise pas par des traits syntaxiques originaux ; et c'est ce que signalent pour l'anglais de spécialité Hutchinson et Waters: "there was very little that was distinctive in the sentence grammar of Scientific English beyond a tendency to favour particular forms such as the present simple tense, the passive voice and nominal compounds"¹⁹¹. Lerat formule un constat similaire : "*Elles (les langues spécialisées) ont une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de référence, mais avec des préférences en matière d'énonciation (comme le fameux style impersonnel des sciences) et des phraséologies professionnelles (comme les formules stéréotypées des administrations).*"¹⁹²

Ainsi, les langues de spécialité diffèrent de la langue des échanges courants, sur le plan syntaxique, seulement par la fréquence d'apparition plus ou moins élevée de certains traits syntaxiques (par exemple, la forte fréquence du présent de vérité générale dans les écrits scientifiques / techniques, qui a pour explication 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.*»¹⁹³. A titre d'exemple, nous citerons le recours massif à la voix passive, qui trouve sa justification dans les contraintes de présentation des faits dans le domaine technique : «*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.*»¹⁹⁴

¹⁹¹Hutchinson & Waters- ESP- 1987- p.10.

¹⁹² Cusin-Berche.F., (dir.), *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation (Actes du Colloque international de Paris X - Nanterre, 19-21 décembre 1994)*. Nanterre : Linx , 40-50.

¹⁹³Vigner G.et Martin A, 1976. « *Le français technique* », Hachette/Larousse, Paris, p.8

¹⁹⁴Op.cit

Si la syntaxe des langues de spécialité ne diverge de celle de la langue courante qu'en termes de plus ou moins grande fréquence de certains traits, les langues de spécialité se singularisent, toutefois, non plus au niveau de la phrase, mais des énoncés dans leur totalité, par des genres discursifs stéréotypés, porteurs de réglages textuels contraignants qui ne laissent à l'énonciateur pas ou peu d'espace de variations (l'exemple type est représenté par la lettre administrative, mais on peut aussi signaler l'offre d'emploi, le guide touristique, etc.)

Le public du FOS est marqué par sa diversité qui comprend plusieurs catégories. Cette diversité témoigne de la richesse de cette branche du FLE. Elle regroupe des travailleurs migrants, professionnels, spécialistes ainsi que des étudiants poursuivant leurs études dans des universités francophones. Les apprenants de FOS sont caractérisés par leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis, d'où la formule pertinente « ces publics apprennent DU français et non pas LE français »¹⁹⁵. Ils disposent de peu de temps de formation.

D. Lehmann (1993) rassemble les traits généraux des apprenants de FOS dans le portrait suivant : « *ces publics se caractérisent à la fois par leur très grande diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir.* »¹⁹⁶

Mangiante et Parpette (2004) précisent que le FOS est marqué avant tout par la diversité de ses publics.

Le public étudiant forme une composante non négligeable dans la diversité du FOS. Il constitue la ressource intarissable qui assure la présence

¹⁹⁵Lehman, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette. p.115

¹⁹⁶Ibid.

active du FOS au sein des universités. Dans ce cadre, on peut évoquer deux types d'étudiants : ceux qui poursuivent leurs études supérieures dans des universités francophones et ceux qui restent dans leur pays natal et suivent des cours aux filières francophones. Ces étudiants ont besoin, dans les deux cas, de suivre des cours, lire des références, rédiger des mémoires, voire des thèses, discuter avec leurs professeurs, etc.

Pour réaliser les tâches mentionnées ci-dessus, ils doivent nécessairement maîtriser plus ou moins le français dans leur spécialité. C'est pourquoi, beaucoup d'étudiants au Maroc, malgré leurs compétences intellectuelles et scientifiques, ont du mal à réaliser des progrès dans leurs études notamment lors de leur première année des études universitaires francophones, et ce, faute d'une réelle maîtrise du français.

L'apprenant se trouve au cœur de tout processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Certains paramètres doivent être pris en considération concernant l'apprenant, lors de la conception de tout programme de formation surtout en FOS : Qui est l'apprenant ? Quelles sont ses motivations ? Quel est son rapport à la langue cible ? Comment apprend-il ? Quels supports privilégie-t-il ? Dans quel environnement évolue-t-il ?

L'enseignant de FOS n'est pas souvent formé aux langues de spécialité. Il est alors confronté à un domaine qu'il n'appréhende que dans ses grandes lignes. Aussi, doit-il faire un effort pour développer sa propre méthodologie. Il est donc appelé à bricoler, assembler, adapter, emprunter dans les matériels pour élaborer son propre itinéraire, selon sa propre perception des besoins du public, en fonction des contraintes institutionnelles et des rythmes d'apprentissage. Il doit changer et varier ses pratiques en fonction des particularités des multiples contextes

d'apprentissage. Il peut en cas de nécessité s'aider du concours des enseignants de la discipline, de professionnels du domaine.

Aussi doit-il faire un effort d'acculturation, ce qui suppose chez lui curiosité intellectuelle et motivation forte : « *l'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, inter-culturelle celle-là.* »¹⁹⁷.

Les besoins culturels sont une composante de la compétence de communication, composante très longtemps négligée en FOS comme le relève D. Lehmann : « *les conceptions (classiques) du français de spécialité reposent, toutes, sur une vision trop étroite du problème, parce qu'elles négligent une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle.* »¹⁹⁸. Elle est souvent absente des matériaux pédagogiques.

Le français sur objectifs spécifiques n'a pas développé sa propre méthodologie : il s'est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du F.L.E, elle-même « *enrichie dans le passé de nouvelles démarches et approches méthodologiques en s'adaptant à l'évolution des publics d'apprenants.* »¹⁹⁹.

¹⁹⁷Lehmann D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Coll. F.

¹⁹⁸Ibid.

¹⁹⁹Mangiante, J. M., Parpette, Ch. , 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG,

4. Méthodologie du FOS

4.1. Analyse des besoins

Partant du principe que « *l'enseignement-apprentissage pour ces publics à objectifs spécifiques n'est plus tourné vers la langue mais vers la réalisation d'actes de paroles, vers l'accomplissement de tâches ou de projets.* »²⁰⁰, nous nous tournons alors vers deux démarches essentielles, issues de deux théories (cf. chapitre 1), qui sont la situation simulée pour la réalisation d'actes de parole, chère à l'approche communicative et la réalisation de tâches, spécifique à l'approche actionnelle :

« *L'approche actionnelle, qui n'est pas particulière au FOS, prend tout son sens avec un public professionnel. En effet, l'approche actionnelle considère les apprenants comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans un environnement donné, et dans un domaine d'action particulier. [...] La maîtrise et le respect des codes propres à un milieu professionnel sont fondamentaux et déterminent l'efficacité des tâches réalisées.* »²⁰¹

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, la tâche en contexte FOS se définit comme : « *un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique.* »²⁰²

La tâche finale d'un module d'apprentissage pourrait consister en une simulation « *La pratique de la simulation permet la mise en relation de la*

²⁰⁰Carras, C., Tolas, J., Kohler, P Szilagyi, E, *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue.*

²⁰¹Ibid.

²⁰²Cuq, J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op.cit., p. 234.

*pratique en milieu professionnel et des objectifs linguistiques et communicatifs du programme de formation ; dans le cadre d'une pédagogie actionnelle, la simulation permet d'orienter les activités vers la réalisation d'une tâche, d'un projet. »*²⁰³

Dans une situation de simulation, les erreurs sont normales et positives car elles permettent la remédiation. Présentée sous forme de jeu, la simulation peut motiver les apprenants réticents ou timides à prendre la parole. L'avantage de ce genre de formation est que l'enseignant arrive à préparer les apprenants aux situations de communication dont ils ont effectivement besoin et que le contexte soit quasiment similaire quoique non identique à celui de sa réalité professionnelle.

L'exemple donné par Carras, Catherine, Tolas, Jacqueline, Kohler, Patricia, Szilagy, Elisabeth est concluant : *« Si un enseignant est chargé, suite à une commande explicite, de former en langue française des guides de safari d'un pays d'Afrique anglophone, pour répondre à une augmentation de la clientèle française [par exemple], le contenu de la formation sera entièrement déterminé par les tâches effectives que ces guides auront à réaliser dans l'exercice de leurs fonctions. »*²⁰⁴

Selon Mangiante.J-M et Parpette.C :*« 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. »*²⁰⁵

²⁰³Courtillon, J, *Élaborer un cours de FLE*, op.cit., p. 151

²⁰⁴Carras, C, Tolas, J, Kohler, P, Szilagy, E *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*,

²⁰⁵Mangiante, J. M., Parpette, Ch. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG,

Le FOS met un accent particulier sur la notion de besoins/ objectifs. En effet, les formations de FOS se focalisent sur l'apprenant et sur la prise en compte de ses besoins dans l'élaboration des programmes de formation. Par conséquent, il s'avère nécessaire de s'appuyer, comme le confirme Porcher (1995), sur « *des besoins de cet élève, de manière à lui proposer un cheminement adéquat d'apprentissage qui lui soit véritablement utile* »²⁰⁶ L'analyse des besoins langagiers constitue toujours un temps fort en FOS et une étape capitale de l'élaboration des cours du FOS où le concepteur doit déterminer précisément les besoins de ses apprenants.

Selon Richterich, l'expression de *besoins langagiers* fait référence à ce qui est directement « *nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage* »²⁰⁷

L'analyse des besoins sont indissociables de l'objectif du FOS qui consiste toujours selon Richterich, à « *faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle.* »²⁰⁸

La prise en compte de ces besoins communicatifs précis est fondamentale, ce qui confère au FOS une de ses caractéristiques principales comme le soulignent Hutchinson et Waters à deux reprises dans leur ouvrage *Le FOS est-il soluble dans le FLE ?*

²⁰⁶Porcher, L. , 1995. *Le français langue étrangère*, Hachette, Paris.

²⁰⁷Richterich, R. ,1985 .*Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris.

²⁰⁸Ibid.

«What distinguishes ESP from General English is not the existence of need as such but rather an awareness of the need.»²⁰⁹; «since it is the awareness of a target situation - a definable need to communicate in English - that distinguishes the ESP learner from the learner of General English.»²¹⁰.

Selon Richterich, R. (1985)²¹¹, cité par Cuq et Gruca²¹² « l'identification des besoins doit se traduire « en objectifs, en contenus, en actions, en programmes ». Pour ce faire, trois opérations complémentaires et fortement reliées sont indispensables :

1. Identifier les besoins langagiers ;
2. Formuler des objectifs d'apprentissage ;
3. Définir des contenus d'apprentissage.

Une telle conception du FOS est partagée par Denis Lehmann : *«De sorte que le domaine des publics spécifiques et de la communication spécialisée représente celui-là même où les objectifs particuliers et les besoins spécifiques s'imposent avec l'évidence la plus aveuglante, constituant en quelque sorte (...) sa principale raison d'être...»²¹³.*

4.2. L'évaluation en FOS

L'évaluation en FOS comporte avant tout une dimension d'ordre social pour l'apprenant en FOS. Cet accent sur le savoir-faire professionnel, sur une évaluation en termes de tâches à réaliser explique l'importance que

²⁰⁹Hatchington & Water, 1987 .*English For Specific Purposes*, p.53

²¹⁰Ibid. p. 54

²¹¹Richterich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette

²¹²Cuq, J.-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.

²¹³ Lehmann. D., 1980. *Français fonctionnel, enseignement fonctionnel de français* dans Robert Galisson et al. *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrements de la pensée méthodologique*, Paris, CLE International.

revêtent en F.O.S. les jeux de rôles, les simulations, la réalisation de tâches, concepts relevant des approches communicative et actionnelle.

A la fin du programme pédagogique, on intègre une évaluation finale. Cette évaluation implique en effet une appréciation, un jugement soit de la part de l'entreprise commanditaire soit par l'enseignant-concepteur qui est chargé d'achever son travail. Elle peut être un examen officiel accompli terminé par l'acquisition d'un diplôme ou d'un certificat, conditionné par l'accomplissement des tâches déterminées. Contrairement à l'évaluation formative, dite interne, qui se pratique en classe, l'évaluation fondamentale, c'est-à-dire la conclusion du programme pédagogique se pratique hors formation. Elle demande une remontée du terrain. Comme le constate Henao: « *L'évaluation décisive se situe toujours en aval de la formation linguistique, lorsque les apprenants sont en train de faire ce pourquoi ils ont appris le français* »²¹⁴ .

En FOS, l'objectif principal est de développer chez l'apprenant la compétence linguistique et la compétence professionnelle (qui implique la compétence interculturelle). « *C'est vrai que le FOS présente l'avantage d'être très précis au niveau des objectifs à atteindre et l'évaluation doit correspondre à l'acuité de ces objectifs. Mais le professeur de français langue étrangère ne peut pas évaluer seulement linguistique, il faut prendre en compte l'usage et la pratique professionnelle.* »²¹⁵

Un problème résultant de cette double compétence du professeur survient lors de l'évaluation terminale lorsqu'elle est réalisée par l'enseignant qui peut aisément évaluer la production de chacun des apprenants du point de vue linguistique. Le problème « *consiste en évaluer la compétence professionnelle sans être un professionnel. En même temps,*

²¹⁴ Henao, M., Juin 1989, «*Formation linguistique professionnelle*», Revue Reflets, n°31.

²¹⁵ Abry, D., 2007 *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris:CLE International,2008

un professionnel peut évaluer la compétence professionnelle, mais il ne possède pas les connaissances nécessaires pour évaluer le niveau de la langue. Évidemment, la solution idéale implique deux évaluateurs, un professeur de français et un professionnel, un médecin, par exemple. Cette solution reste justement idéale et inaccessible. »²¹⁶ .

Par exemple, un professeur peut-il évaluer un jeu de rôle (dans une évaluation formative) ou une situation réelle (dans une évaluation sommative) qui met en place deux apprenants ou un médecin et un patient qui portent une conversation sur les symptômes d'une maladie quelconque ?
Quelle est donc la solution ?

Selon la même auteure, l'enseignant du FOS doit établir une relation active avec les spécialistes du domaine : « *Le professeur de français ne peut pas être spécialiste en Médecine, Psychologie ou Mathématiques, mais il peut s'informer, se documenter, adapter en permanence ses matériaux, actualiser ses connaissances, en gardant en permanence le contact avec le milieu professionnel cible.* »²¹⁷

Pour surmonter la difficulté de la spécialité du domaine visé, Challe opte pour un échange fructueux de connaissances entre l'enseignant et l'étudiant : le premier maîtrise la langue tandis que le deuxième détient le savoir spécialisé. Elle met en relief ce dédoublement des connaissances linguistique et scientifique dans un cours de FOS tout en prônant le dialogue entre l'apprenant et le formateur :

«Toutefois, le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à ses étudiants spécialistes. En effet, la maîtrise du savoir se dédouble en deux sortes de connaissances.»²¹⁸

²¹⁶ Andrea P., *Évaluer en classe de FOS* ; www.upm.ro/jrls/JRLS-13/Rls%2013%2034.pdf

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ Challe, O. 2002. *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica

L'évaluation en FOS conduit à un constat de succès ou d'échec au niveau professionnel parce qu'elle se réalise sur le terrain, avec une double mission : la réalisation de la tâche et l'utilisation de la langue au service de la réalisation d'une tâche.

« L'évaluation en F.O.S. comporte avant tout une dimension d'ordre social et pour l'apprenant en F.O.S., à la différence du F.L.E. où une maladresse linguistique dans les échanges courants peut toujours être rattrapée, une incapacité à réaliser des tâches en français peut avoir des impacts sociaux décisifs et se traduire par exemple par une sanction sociale pénalisante. »²¹⁹

4.3. Les documents authentiques

Eu égard à la spécificité de ses objectifs et de son public, le FOS met l'enseignant face à une situation didactique qui ne lui est pas nécessairement familière, car :

« Il ne peut pas puiser dans son expérience personnelle pour imaginer les situations et discours des médecins en hôpital, des professionnels de la cuisine, ou des étudiants dans une université française. Cela exclut la stratégie des documents fabriqués fondés sur les connaissances du concepteur. Il suffit de s'être confronté une fois à l'élaboration de séquences de FOS pour mesurer la distance qui existe entre situations et discours tels qu'on les imagine et la réalité »²²⁰.

²¹⁹. Richer J.-J. *Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? Synergies Chine* n° 3 - 2008 <https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>

²²⁰ Dufour. S. et Parpette. Ch, *Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée. Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie* 32 | 2018.

Confronté à l'inconfort de cette réalité, l'enseignant a souvent recours aux documents authentiques. Il est obligé de les rechercher à tout moment. Le choix des documents authentiques repose ainsi sur la possibilité de les trouver et les acquérir pour construire des programmes sur mesure pour répondre à une demande précise et ciblée. Le FOS met donc au premier plan la problématique des documents authentiques.

La définition que donne Jean-Pierre Cuq²²¹ au terme « authentique » s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle. Cette dernière désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.

Pour le terme « document », il ajoute : « Document - Conformément à son étymologie (latin documentum : leçon, exemple, qui sert à instruire), document désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignements et au service de l'activité pédagogique. Un document peut être authentique ou fabriqué :

« La caractérisation d'authentique en didactique des langues est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. »²²²

²²¹ Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International. p. 75

²²² Ibid.

Dans le contexte pédagogique et didactique, un document est un « *support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique* »²²³

Dès qu'il est présenté par l'enseignant à des apprenants de langue étrangère, tout « *message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle* »²²⁴ devient document authentique. Même si le document authentique est pris pour un matériel non pédagogique, il peut bien servir pendant les cours et l'apprentissage du FOS. Les documents authentiques peuvent se présenter sur des supports divers et être de types différents : « *scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique* »²²⁵

Concernant l'utilisation du document authentique, L'enseignant doit prendre en considération les caractéristiques de ce document, son type, sa nature, sa longueur, son degré de difficulté, son niveau de la langue et son adéquation à l'égard du public visé, ses intérêts pédagogiques, son thème, son auteur, ses spécificités. Il doit aussi tenir compte du niveau et des besoins des étudiants, mais également des objectifs à atteindre. En effet, son emploi dans la didactique du FOS est essentiel pour ce qui est de l'acquisition des compétences discursive et culturelle. Ainsi, nous considérons que le document authentique est « *le réservoir précieux de contenus culturels* »²²⁶

En ce qui concerne les raisons qui poussent les enseignants à utiliser les documents authentiques, nous pouvons citer leur cohérence avec la réalité ; les étudiants sont plus motivés à travailler si le matériel à exploiter vient de la vie réelle. Nous pouvons signaler qu'ils représentent des objets

223Ibidem

224. Op.cit.

225. -Ibidem..

226.-Gâta A., Ganea A. (2012), *Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE , Langues, cultures, sociétés : interrogations didactiques*, Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, organisé le 20-21-22 juin.

privilegiés de comparaison des cultures. Les étudiants auront la possibilité de les exploiter pour développer les compétences professionnelles. D'ailleurs, les tâches proposées dans les documents authentiques sont directement liées à un programme méthodologique :

« Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoin, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. »²²⁷

D'ailleurs, *« le document peut avoir dans les diverses séquences didactiques une ou plusieurs des fonctions suivantes : sensibilisation, structuration, entraînement, évaluation, auto-évaluation. »²²⁸*

Nous rappelons donc qu'un support authentique est celui qui n'a pas été conçu à l'origine en vue d'être utilisé en classe de langue ; il est conçu par un locuteur natif et destiné à d'autres locuteurs natifs, sans être pourvu à l'origine d'intentions didactiques. Il trouve dans les programmes de *langue sur objectif spécifique* un domaine privilégié.

Ce chapitre dédié à l'enseignement du FOS au Maroc a montré quelques ressemblances entre le FOS et le FLE, mais surtout une nette distinction entre ces deux domaines qui appelle à constituer le FOS en champ disciplinaire spécifique.

227Gâta A., Ganea A. (2012), *Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE*, *Langues, cultures, sociétés : interrogations didactiques*, Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, organisé le 20-21-22 juin.

228Cuq. J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Enseigner le FOS, ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français comme le FLE, mais « c'est *bien apprendre du français «pour»*. *C'est du français pour travailler - pour les uns - et pour suivre des études - pour les autres.*» (B. Tauzin, 2003 : 82)²²⁹ .

Un deuxième point qui distingue le FOS du FLE relève de l'objet d'enseignement/ apprentissage. Le FOS est façonné profondément par son cadre référentiel lié à une sphère de l'activité sociale, d'où le poids que revêt la dimension lexicale qui est un médium de savoir-faire langagiers et professionnels. Cette spécialisation du lexique utilisé relève de son emploi par des locuteurs spécialistes du sujet. Il faut rappeler aussi que les acteurs du FOS se singularisent, contrairement à ceux du FLE. Les apprenants ont des besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers dictés par une nécessité de maîtrise d'un réel professionnel. Pour ce qui est des enseignants, ils sont confrontés à un savoir culturel complexe et souvent inconnu. Un autre point non négligeable à souligner ; il s'agit de la méthodologie du FOS qui se distingue de celle du FLE par l'identification des besoins culturels et professionnels et la détermination des objectifs qui répondent aux impératifs du réel socio professionnel.

Les techniques de classe mises en œuvre par le FOS (jeux de rôles/ simulations/ tâches) visent à développer chez l'étudiant, en plus de la communication, un véritable agir communicationnel et professionnel. L'évaluation en FOS, sous forme de tâches à réaliser, constitue une autre marque distinctive du FOS.

²²⁹Tauzin, B., 2003, *Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition*, table ronde in Les cahiers de l'asdifle – *Y-at-il un français sans objectif(s) spécifique?*, n°14

Chapitre 4

Compréhension et appropriation, quelle corrélation ?

Dans ce chapitre, nous présenterons dans un premier temps le concept de compréhension. Nous exposerons en même temps quelques définitions de ce concept central en nous focalisant d'abord sur la compréhension dans le cadre de l'oral à l'université.

Nous aborderons dans un deuxième temps le concept d'appropriation en essayant de clarifier les différentes notions qui nous paraissent essentielles dans l'exercice de clarification de cette notion ; ceci nous conduira à évoquer l'appropriation de la langue en termes d'activité.

Nous nous concentrerons dans un troisième temps sur les processus de l'appropriation. Nous nous attacherons aussi à clarifier les éléments du processus d'appropriation. Nous apporterons également des précisions sur les trois modèles de construction du sens : modèles sémasiologique, onomasiologique et interactif.

Nous traiterons dans un quatrième temps les stratégies de compréhension. Nous aborderons ainsi les stratégies cognitives, méta-cognitives et socio-cognitives. Nous préciserons également l'importance de ces stratégies dans l'appropriation du savoir. Nous examinerons par la suite les différents niveaux de difficultés dans le processus d'appropriation des connaissances et le rôle fondamental de l'enseignant comme acteur important dans la mise en place de ce processus. Nous traiterons enfin la situation d'apprentissage, les contenus et les moyens d'enseignement, mais également les tâches des étudiants dans leur relation avec le professeur.

1. La compréhension

Au seuil de ce chapitre dédié à la compréhension et à l'appropriation, il nous semble opportun de rappeler que la langue est un outil de

communication oralisé avant d'être écrit et que *«la compréhension de l'oral est un objectif d'apprentissage.»*²³⁰. Cependant, il faut noter que, dans le champ scolaire, la compréhension orale est la compétence la plus sous-estimée, alors qu'elle constitue l'une des compétences clés dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Souvent qualifiée de « parent pauvre de l'enseignement », d'« aptitude oubliée » et de « cendrillon de l'enseignement des langues étrangères », cette compétence demeure jusqu'à nos jours peu ou pas du tout enseignée, parce qu'on la considérait - et quelques-uns la considèrent encore - comme une :

*« Compétence transversale qui s'acquiert automatiquement ou comme un savoir-faire qui s'acquiert au creux d'autres activités. « Une explication possible à ce phénomène observé dans l'apprentissage de la compréhension de l'oral serait une tendance à croire que cette compétence s'acquiert naturellement au fur et à mesure que l'on apprend à s'exprimer. Or, cette conviction semble ne pas pouvoir expliquer le cas, assez récurrent, des étudiants qui ne comprennent pas tout (même parfois des termes ou des structures qu'ils maîtrisent déjà), surtout face à un document audiovisuel authentique en langue étrangère. »*²³¹

Le *Dictionnaire Larousse* définit la compréhension comme étant l'« Action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature, etc., de

230. Roussel .S. , *À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde* - <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

231 Alba Bordetas Bonilla, *compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère : construction de sens à partir de dispositifs de représentation audiovisuels* <https://core.ac.uk/download/pdf/46806142.pdf>

quelque chose »²³² ; il nous livre ainsi un premier attribut de ce concept: l'action.

Selon Jean-Pierre Cuq « *La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens qu'il écoute (compréhension orale) »*²³³

Dans le domaine didactique, la compréhension est synonyme d'évaluation, de vérification des connaissances. Legendre la définit d'un point de vue pédagogique, comme : « *un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus ou moins long et on lui demande ensuite de répondre à une série de questions visant à vérifier sa compréhension du message, compte tenu du discours retenu et les objectifs dont on veut mesurer l'atteinte* »²³⁴

Avançons davantage encore en cherchant à définir la compréhension au niveau cognitif : la compréhension est « *un ensemble d'activités cognitives qui s'appliquent à une phrase, à un discours ou à un texte et en construisent la signification. En d'autres termes, la compréhension correspond à l'intégration correcte d'une connaissance nouvelle aux connaissances préexistantes d'un individu.* »²³⁵

Dans une approche psycholinguistique, « *la compréhension est un savoir-faire langagier qui a été longtemps considéré comme un acte passif dans la didactique des langues étrangères où la tradition voulait qu'on assimile réceptif à passif. Mais grâce au développement des recherches en psychologie, on reconnaît aujourd'hui la participation active de l'apprenant*

²³²Dictionnaire Larousse 1999.

²³³CUQ. J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International 2002, p 49

²³⁴*Dictionnaire actuel de l'Education* (LeGendre, 1993)

²³⁵*La définition de Compréhension* - carnets2psycho<https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-comprehension.html>

*à toute activité de compréhension. En somme, l'acte de compréhension est le résultat d'une suite d'opérations cognitives par lesquelles le sujet parvient à produire de la signification. »*²³⁶

*Pour produire de la signification, on doit posséder la capacité à « dégager cognitivement le réseau de relations auquel l'énoncé donne accès. La compréhension orale se situe alors au niveau de la saisie des relations entre éléments qui constituent l'énoncé. Pour comprendre un locuteur, on est conduit à élaborer une hypothèse sur les relations entre éléments constitutifs de l'énoncé. Ces relations sont parfois appelées relations fonctionnelles et en spécifient les conditions de l'exercice : le sujet construit une représentation, il le fera à partir de sa perception de la suite phonique, des indices fournis pour la segmentation, de la structure de surface ainsi inférée »*²³⁷

L'apprentissage d'une langue signifie donc principalement la comprendre et non pas nécessairement la produire. Il faut arriver à trouver le sens, le vrai, le bon celui qui permettra d'approcher au plus près de l'altérité.

En nous inscrivant dans le cadre de la psychologie cognitive, nous pouvons souligner que la compréhension est un processus intellectuel très complexe.

Il n'est pas facile de trouver des définitions ou des documents de référence concernant ce concept, et ceci parce que ce terme est emprunté à la sociologie tout en étant souvent confondu avec les termes « adaptation »,

²³⁶Poussard, C.. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7. 392 p. [En ligne].URL : <http://didatic.net/article.php?id_article=13>, consulté le 11 mai 2016.

²³⁷ Guesri, S., *Les stratégies d'écoute : une perspective vers l'enseignement de la compréhension orale du FLE par l'outil vidéo authentique*, mémoire de master, université de M'sila, 2014-2015, p 12

« apprentissage », « acquisition » « intégration », « assimilation », « compréhension ». Tous ces vocables semblent être approximativement équivalents.

Nous allons d'abord proposer brièvement des définitions qui pourraient éclairer notre travail sur la compréhension et l'appropriation du discours scientifique par l'étudiant de l'EST (RT).

Il ne fait aucun doute que le terme d'adaptation est aussi passe-partout qu'il est déroutant : adaptation sociale, adaptation au climat, adaptation d'une pièce de théâtre, etc. Nous pouvons prendre ce terme dans le sens que lui donne Renald Legendre en le comparant à l'appropriation : « *l'adaptation est un concept global, l'appropriation est plus caractérisée. Il s'agit de rendre une chose propre à une utilisation particulière : l'appropriation d'un local à l'enseignement des arts plastiques.* »²³⁸

Le terme acquisition évoque plusieurs champs : l'acquisition d'un bien peut faire écho à l'acquisition des connaissances ou encore à l'acquisition de données. « *Toutes les fois qu'il y a un événement de communication dénommé apprentissage, il y a acquisition* »²³⁹.

Selon D. Gaonach (1987, pp. 159-161), « *la perception ou la compréhension sont possibles grâce à un processus d'assimilation ; il s'agit de construire une représentation de l'information dans les termes des connaissances antérieurement acquises* ».

Pour éviter toute ambiguïté, nous jugeons important de passer à l'élucidation de l'appropriation.

Ainsi, selon le dictionnaire CNTRL, l'appropriation est l'action d'adapter quelque chose à un usage déterminé, de rendre

238 Legendre, R., 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Coll. « Éducation 2000 D, 2^e édition, Montréal, Guérin éditeur

239. Bange, P., *considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère*
<https://journals.openedition.org/cediscor/443>

propre. Appropriation d'une chambre.»²⁴⁰. Pour le dictionnaire de français *Littré*, « *S'approprier indique la prise de propriété ; la chose ne nous appartient pas ; nous la prenons, et nous la faisons nôtre.* »²⁴¹

Pour Marguerite Altet, l'appropriation est « le fait de le construire [le savoir], c'est-à-dire de se l'approprier personnellement »²⁴². Pour elle, il est question de construction du savoir.

Avec le philosophe Haumesser, l'appropriation se définit à travers quatre notions : *l'aliénation* (l'appropriation passe par une croyance, une culture, une technologie de l'objet étranger qui devient propre à l'individu), *l'intériorisation* (l'individu à travers l'apprentissage modifie les règles de l'usage de l'objet de l'appropriation et les ajustent dans le but de singulariser l'objet), *la singularisation* (...) et *la volonté autonome de l'individu* (elle ne vise pas la modification de l'objet d'appropriation, toutefois, elle se présente comme une stratégie individuelle propre à faciliter l'apprentissage.

Pour Haumesser, l'appropriation est un processus voulu par opposition à un processus naturel.

Selon Marx, « *l'individu s'approprié la nature qu'il perçoit et la transforme en l'incorporant indépendamment des effets que cela peut avoir.* »²⁴³

Si on remplace la nature par le savoir, vouloir expliquer le processus d'appropriation revient à comprendre comment le savoir devient, en quelque sorte, une partie de nous-même.

²⁴⁰ Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales-CNTRL

²⁴¹ www.littré.org/définition/approprier

²⁴² Altet, M. 1997., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Cotl. Pédagogues et pédagogies-, Paris, Presses Universitaires de France, p. 10

²⁴³ Guiderdoni-Jourdain K. 2009. *L'appropriation d'une Technologie de l'Information et de la Communication en entreprise à partir des relations entre Usage Conception-Vision. Gestion et management.* - Aix-Marseille II.

L'appropriation désigne, chez Marx, « *le processus par lequel les hommes dépassent ce qu'ils ont extériorisé grâce à un effort d'objectivation pour s'engendrer eux-mêmes à travers la maîtrise et l'évolution de savoirs.* »²⁴⁴

Pour les sociologues, « *l'appropriation peut être définie comme un processus correspondant à la dynamique de l'identité individuelle. C'est un accomplissement intérieur. C'est aussi, par nature, une expérience socialement médiatisée, qui implique donc l'existence de modèles transmis, en particulier, par l'éducation* »²⁴⁵.

Lucie Corriveau définit l'appropriation comme étant « *une démarche plus ou moins consciente par laquelle une personne quitte le registre de l'extériorité par rapport aux savoirs et aux apprentissages qui lui sont proposés pour se situer davantage dans un mode d'abord d'intériorisation puis d'intégration des nombreux éléments reliés à sa formation.* »²⁴⁶

En comparant « appropriation » et « intégration », Lucie Corriveau annonce que c'est surtout l'origine qui différencie l'appropriation (origine intrinsèque) et l'intégration (origine extrinsèque). Ainsi « *La première fait appel à un mouvement volontaire qui origine de la personne et qui se manifeste par différents choix - plus ou moins réfléchis ou conscients- et en actions concrètes. La seconde, l'intégration, est d'abord un mouvement originant de l'extérieur de la personne, une sorte d'attente sociale par rapport à la formation, un mouvement qui sollicite une action. Pour nous, ce serait donc surtout l'origine du mouvement de l'appropriation et de*

²⁴⁴Serfaty-Garzon, P.; *L'appropriation*, 2003, in M. Segaud, J. Brun et J.-C., Driant (dir.); *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement*, Paris, Éditions Armand Colin, p.27-30 disponible sur <http://www.perlaserfaty.net>

²⁴⁵Ibid.

²⁴⁶Corriveau, L. Août 1999., *Processus d'appropriation de la formation professionnelle par les étudiants et les étudiantes en service social au premier cycle universitaire Sherbrooke*.

l'intégration qui les distinguerait davantage que les résultats auxquels elles aboutissent. »²⁴⁷

Il paraît que ce terme a été repris par les technologies et la sociologie des usages appliqués à l'information et à la communication. « D'une façon générale, l'appropriation est l'acte d'amener les règles et les ressources d'une technologie (ou d'une autre source structurelle) dans l'action. »²⁴⁸.

Pour éviter le flou conceptuel qui entoure la définition de ce concept, disons que « L'appropriation est le fait de l'apprenant lui-même, ce qui paraît une évidence »²⁴⁹ et qu'elle concerne « le contrôle interne par le sujet de ses propres opérations »²⁵⁰.

Nous pouvons compléter ce qui est avancé par cette définition du concept dans le domaine de la sociologie et plus précisément dans la sociologie des usages:

« Enfin, l'appropriation dans la construction de l'usage se fonde aussi sur des processus qui témoignent d'une mise en jeu de l'identité personnelle et de l'identité sociale de l'individu. L'appropriation procède alors d'une double affirmation : de la singularité et de l'appartenance qui relie au corps social »²⁵¹.

Cette tentative de cerner « la compréhension » et « l'appropriation » nous amène à poursuivre notre exploration en essayant de détecter les points de rencontre et/ ou de divergence de ces deux concepts.

²⁴⁷Corriveau. L. Août 1999., *Processus d'appropriation de la formation professionnelle par les étudiants et les étudiantes en service social au premier cycle universitaire* Sherbrooke.

²⁴⁸ Guiderdoni-Jourdain. K. 2009. *L'appropriation d'une Technologie de l'Information et de la Communication en entreprise à partir des relations entre Usage Conception-Vision*. Gestion et management. Université de la Méditerranée - Aix-Marseille II,

²⁴⁹ P. Bange. *Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère* <https://journals.openedition.org/cediscor/443>

²⁵⁰Ibid.

²⁵¹Jouet.J. , *retour critique sur la sociologie des usages* (In: Réseaux, volume 18 n°100. pp. 487-521

Le terme compréhension est souvent pris dans le sens englobant d'appropriation : « *La compréhension est un travail de mise en relation à des autres, avec la confrontation des expériences mutuelles, ses dysfonctionnements, ses tentations d'accommodements, sans chercher une « entente » parfaite, mais en fonction de projets liés à des enjeux, individuels et / ou sociaux* »²⁵²

Les deux termes « compréhension » et « appropriation » deviennent approximativement équivalents et sont parfois employés par différents auteurs comme étant des synonymes :

« *Comprendre, ce n'est donc pas recevoir passivement l'input sonore, c'est le « prendre avec soi », le saisir activement pour l'associer volontairement à ses connaissances et construire du sens(...). On ne reçoit pas le sens, on le construit, la signification du message ne se transmet pas en sens unique, du son à l'auditeur. C'est l'auditeur qui va donner du sens au message en le rendant cohérent* ». ²⁵³

« Construire » et « prendre avec soi » ne relèvent-ils pas du domaine de l'appropriation ?

Il faut noter cependant que le concept d'appropriation est spécifique à l'apprentissage d'une langue étrangère comme le mentionne Jean-Pierre CUQ :

« *Une langue est donc étrangère pour deux types de sujets : ceux qui, ne la reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation ; ceux qui, la reconnaissant ou non*

252 Hagi. V-D. compte-rendu d'ouvrage : *POUR UNE DIDACTIQUE DE L'APPROPRIATION. DIVERSITE, COMPREHENSION, RELATION* par Véronique Castellotti.

253 Roussel. S., *À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*
<https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

*comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlants non natifs. »*²⁵⁴

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous focaliserons sur la signification scientifique du terme spécifique de l'appropriation qui signifie la compréhension d'une langue étrangère par un apprenant.

Pour ce qui est de la relation de l'apprentissage avec l'appropriation, le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde précise que : « *L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'appropriation de langage en termes d'activités implique la participation du sujet à la construction de son propre savoir* ». ²⁵⁵

S'approprier une langue, c'est aussi comprendre que les proches, les amis, les voisins, les êtres humains sont différents de nous car ils ont leur propre expérience et comprennent le monde à leur manière. S'approprier une langue, c'est devenir attentif à l'autre et chercher à mieux le comprendre.

Véronique Castellotti relie l'appropriation à l'expérience et propose de créer des conditions « *pour que les personnes engagées dans cette appropriation prennent conscience de leur expérience (de diversité) langagière pour la mobiliser réflexivement dans de nouvelles rencontres, notamment (mais pas uniquement) langagières.* » ²⁵⁶.

Autrement dit, l'appropriation peut être « *définie comme la transition par degrés de la régulation du comportement (verbal) du sujet par un autre*

254 Cuq J.P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE, p.22.

²⁵⁵Ibid.

²⁵⁶Ibidem.

*compétent (de l'hétérorégulation) à la régulation de ce comportement par le sujet lui-même (à l'autorégulation)*²⁵⁷.

Apprendre une langue suppose donc un passage de l'hétéro-régulation à l'autorégulation. Tout comme d'autres auteurs qui ne font pas la distinction entre appropriation et compréhension, nous ne ferons pas cette distinction dans la suite de cette recherche. Or, il est important de la retenir.

Pour plus de précisions concernant la relation de l'oral avec l'appropriation, nous nous proposons, dans ce qui suit, d'aborder les processus formels et intentionnels de la réception de l'oral.

L'oral représente dans l'enseignement-apprentissage des langues un soubassement indispensable à toute appropriation.

Nelly Massard (2009) a identifié trois éléments du processus d'appropriation qui correspondent tout à fait aux caractéristiques abordées. Elle s'appuie sur les recherches cognitivistes, selon lesquelles le cerveau fonctionne sur la base de connaissances exactes ou erronées, stockées dans la mémoire.

A partir de ses connaissances, l'utilisateur construit des représentations de la réalité (première dimension de l'appropriation). Ensuite, l'utilisateur va interpréter la situation, au gré de ses représentations (deuxième dimension de l'appropriation). *La troisième dimension de l'appropriation est donc la pratique, la manière d'exercer une activité.*²⁵⁸

Nous pouvons représenter le processus d'appropriation de la manière suivante : l'utilisateur a au départ des représentations de l'outil. Ses représentations guident son action avec l'outil et lui permettent de se former un modèle de situation en fonction du comportement de l'outil

²⁵⁷ Bange. P., *Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère-*
<https://journals.openedition.org/cediscor/443>

²⁵⁸ Massard. N., *Revisiter la notion d'appropriation : Pour une application au cas des ERP*, Sciences de Gestion, Université Claude Bernard, Lyon 1 Institut Universitaire de Technologie A.

(interprétation). Cette action effective constitue ensuite une pratique et réactualise ses représentations.

« Les travaux en psycholinguistique s'accordent à définir la réception de l'oral comme étant un ensemble de processus formels (processus dits de bas niveau) et intentionnels (processus dits de haut niveau). Ces deux niveaux de processus sont interdépendants et interagissent pour convertir en temps réel l'input acoustique et visuel en sens. »²⁵⁹

Par ailleurs, il faut souligner que *« Le processus de compréhension fait appel à des interactions multiples, des allers retours entre les différents niveaux : les processus de bas niveau, qui concernent la perception et le décodage (utilisé au sens de représentation phonologique du mot), et les processus de haut niveau qui concernent le sens et permettent d'inférer, anticiper, synthétiser. Dans l'activité de compréhension, ces processus co-existent et s'entremêlent. »²⁶⁰.*

Nous allons mettre l'accent sur deux modèles cognitifs avant d'aborder les stratégies d'apprentissage.

2. Les modèles de construction du sens

Pour décrire les processus mis en œuvre dans d'appropriation de l'oral, les auteurs utilisent souvent des modèles. Pour mieux expliquer les modèles de construction de sens, nous nous appuyons sur le processus décrit par Guimbretière, qui souligne que : *« le décodage passe par trois paliers :*

²⁵⁹ Zoghlam. N., *La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques* <https://journals.openedition.org/apliut/5322>.

²⁶⁰ Catoire. P., *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique : Les apports du baladeur et des stratégies*

l'analyse auditive, puis l'analyse phonétique, qui permet ensuite d'accéder à l'analyse linguistique, c'est-à-dire la signification du message ». Dans le premier palier, l'apprenant perçoit une chaîne sonore, soit un ensemble continu de sons : « C'est l'audition » affirment Desmond et al (2005 : 26), qui est définie par Guimbretière (1994 : 36, ibid.) comme « la capacité physique de l'oreille à entendre ». Cette phase correspond à la réception physique du message. L'auditeur passe ensuite à l'analyse des différents sons qu'il perçoit, en les segmentant et en les confrontant avec ce qu'il sait déjà pour accéder au sens. Selon Desmond et al (Ibid.), il s'agit de « la perception » soit l'« interprétation de la réalité physique par l'intervention de l'activité mentale dans le processus auditif ». La troisième étape correspond enfin à la détermination de la signification globale du message. Ce n'est qu'au terme de ces trois phases que le récepteur saisit le sens du message et que la compréhension est effective. ».

Nous évoquons ensuite le modèle d'Anderson (1995) avec les trois phases de la construction du sens qui sont : la perception, l'analyse des éléments syntaxiques et l'interprétation.

Catoire Pascale, qui cite ce modèle, détaille ces trois phases dans la compréhension:

- 1- *« dans la première (« perception »), l'auditeur opère une segmentation du flux sonore en unités à partir de ses connaissances segmentales (phonèmes, sons individuels) et supra segmentales (intonation, rythme, ton). Durant cette phase, l'attention des auditeurs se focalise sur certains mots seulement qu'il met en mémoire.*
- 2- *Dans une deuxième phase (« parsing »), les auditeurs activent les sons retenus dans la mémoire de travail et sélectionnent les mots potentiels ; le contexte et le co-texte.*

3- *Dans la troisième phase (« utilization »), les auditeurs donnent un sens à ce qu'ils viennent d'entendre en reliant à leurs connaissances antérieures, stockées dans la mémoire à long terme.»²⁶¹*

Nous nous référons ensuite au modèle de Cutler et Clifton (1999) cité par Naouel Zoghلامي, et qui postule que la compréhension de l'oral, que ce soit en langue maternelle (L1) ou en langue étrangère (L2), comprend quatre niveaux de traitement qui sont :

- *« Le décodage phonologique : les processus de décodage permettent de transformer le signal acoustique en représentation abstraite composée d'un nombre illimité de réalisations phonétiques.*
- *La segmentation et reconnaissance de mots : le sujet effectue une analyse segmentale et suprasegmentale du signal acoustique continu, et procède à l'exploitation de plusieurs indices de segmentation tels que les restrictions phonotactiques et la prosodie propres à la langue cible permettant d'identifier le début et la fin des mots.*
- *L'analyse syntaxique (parsing) : le sujet identifie les mots, leur catégorie linguistique (nom, verbe, adjectif, pronom, etc.) et leur rôle sémantique (agent, instrument, patient, etc.).*
- *L'intégration : ce processus intervient dans le cadre de l'élaboration d'un modèle de situation (Kintsch 1998), au plus haut niveau de la construction du sens. Le sujet intègre*

²⁶¹ Catoire. P., *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique : Les apports du baladeur et des stratégies*

la représentation propositionnelle de l'énoncé à un modèle plus large du discours lié à ses connaissances déclaratives du monde et au contexte socio-culturel (informations stockées en mémoire à long-terme). »²⁶²

Par ailleurs, il faut noter que la compréhension de l'oral, quels que soient ses paliers, ses phases ou ses composantes, « *n'est pas un processus linéaire, qui supposerait des étapes successives dans le temps depuis la perception du stimulus au décodage sonore de celui-ci (processus de bas niveau), pour parvenir finalement à une représentation sémantique (processus de haut niveau). Pour comprendre, l'auditeur doit relier ce qu'il entend à une signification, qu'il va construire, à la manière des pièces d'un puzzle dans un cadre déjà présent.* »²⁶³

En nous référant aux recherches en psycholinguistique portant sur la construction du sens, nous pouvons décrire le processus de compréhension orale selon trois modèles différents.

* Le premier envisage la construction du sens comme une démarche sémasiologique (de la forme au sens) ;

*Le second comme une démarche onomasiologique (du sens à la forme) ;

*Le troisième comme étant un modèle interactif, (non unidirectionnel).

Dans les modèles sémasiologiques (de la forme au sens, dit aussi ascendants) « *le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :*

²⁶² Zoghlam, N. *La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques* <https://journals.openedition.org/apliut/5322>

²⁶³ Catoire, P., *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique : Les apports du baladeur et des stratégies*

- d'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les «sons» qui constituent cette chaîne (phase de discrimination) ;
- puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons (phase de segmentation) ;
- ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ;
- enfin, il construit la signification globale du message en «additionnant» les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse).

La démarche adoptée pour comprendre le message oral accorde ainsi la priorité à la perception des formes (signifiants) du message. »²⁶⁴

Selon les mêmes auteurs, dans le modèle onomasiologique, la construction du sens suit une logique inverse : « l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose (connaissances générales et spécifiques sur la situation de communication dans laquelle le message lui parvient : qui s'adresse à qui, avec quelles intentions probables, où, quand), et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement. Dans ce modèle, le processus de compréhension fonctionne suivant une logique inverse.

Ainsi, « l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose [...] et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement [...] les connaissances pouvant permettre à l'auditeur d'anticiper sur la -

- des connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication ;
- des connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message ;
- des connaissances discursives sur le type de discours concerné ;
- des connaissances linguistiques sur le code utilisé ;

²⁶⁴ Gremmo. M.-J. et Holec. H. , *La compréhension orale : un processus et un comportement* tepc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf.

- des connaissances référentielles sur la thématique invoquée ;
- des connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message. »²⁶⁵

Le modèle interactif présuppose que « *Le processus de compréhension fait appel à des interactions multiples, des allers retours entre les différents niveaux : les processus de bas niveau, qui concernent la perception et le décodage (utilisé au sens de représentation phonologique du mot), et les processus de haut niveau qui concernent le sens et permettent d'inférer, anticiper, synthétiser.* »²⁶⁶. Nous allons les définir pour mieux les distinguer.

Dans une communication, les auditeurs activent l'un des modèles certes, mais ils ont souvent recours à un troisième modèle pour reconstruire le message ; c'est ce qui a donné naissance au modèle interactif car dans l'activité de compréhension, ces processus co-existent et s'entremêlent. Rost (2002, cité par Ferroukhi, 2009 : 276) évoque ce modèle qui marie les qualités des deux modèles précités : « *La compréhension de l'oral n'est pas un traitement soit descendant soit ascendant, mais bien un processus d'interprétation interactif au cours duquel les auditeurs font appel à la fois à leurs acquis et à leurs connaissances linguistiques pour comprendre le message* ». Ainsi, le modèle interactif a l'avantage d'offrir aux auditeurs la possibilité de saisir le sens des énoncés dans différentes situations.

²⁶⁵ Op.cit.

²⁶⁶ Catoire. P., *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique : Les apports du baladeur et des stratégies*

2.1. L'interaction

L'interaction se fait entre le récepteur, le discours oral et le contexte dans lequel se vit cette situation de communication. Ces trois composantes influencent la compréhension à l'oral.

Cuq et Gruca soulignent cet aspect en précisant que : « *Le postulat de base de la linguistique interactionniste est en effet qu'il existe un rapport « entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et d'autre part, les processus acquisitionnels de cet individu. Cet événement social d'interaction peut bien entendu avoir lieu en classe de langue, aussi bien entre enseignant et apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes.»*²⁶⁷.

2.2. La connaissance du système phonologique

Tout apprentissage d'une langue doit commencer par une phase de réception ; cependant, Gruca ajoute que : « *Comprendre n'est pas une simple activité de réception : la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extralinguistiques comme les gestes ou les mimiques la connaissance du système phonologique »*²⁶⁸

Cuq et Gruca expliquent qu'«*identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux*

²⁶⁷Cuq, J.-P. & Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG.

²⁶⁸ Gurca, I., *Travailler la compréhension de l'oral*, article publié le 08/03/2006.

et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que nous sommes conditionnés par son propre système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère»²⁶⁹.

2.3. La perception au niveau sonore, prosodique et lexical

Selon Cécile Poussard, « *La perception est un ensemble de mécanismes de codage et de coordinations des différentes sensations élémentaires visant à leur donner une signification. On distingue trois étapes de la perception (qui ne sont pas des moments distincts et successifs) : la détection d'un signal, la discrimination (identification d'un signal parmi d'autres) et l'interprétation (compréhension opératoire).* » ²⁷⁰

En d'autres termes, il y a des sons qui « montent » vers l'auditeur. L'oreille va transformer ces vibrations acoustiques en signaux nerveux qui seront décodés par le cerveau.

En effet, en L2, il faut prendre en compte les unités perceptuelles qui sont « les phonèmes de base, les graphèmes (dans le cas de langues utilisant un alphabet ou système d'écriture différents de la L1), les unités prosodiques (accentuation syllabique, tons, etc.). Les « associations et chaînes de base » se situent à deux niveaux : les chaînes phonologiques qui constituent les syllabes et les mots (avec tout phénomène prosodique pertinent) ; ces ensembles phonologiques doivent être associés au réseau conceptuel (mot - sens), ainsi qu'au réseau graphique. » ²⁷¹

Selon le modèle d'Anderson (1995), cité par plusieurs auteurs, « *l'auditeur, dans la première phase (« perception »), opère une segmentation du flux sonore en unités à partir de ses connaissances*

²⁶⁹ Cuq, J-P. et Gruca I. 2003, *cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Grenoble

²⁷⁰ Poussard. C ; *la compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives* . <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000220/document>.

²⁷¹ *La définition de Compréhension* - carnets2psycho - <https://carnets2psycho.net/dico>.

segmentales (phonèmes, sons individuels) et supra segmentales (intonation, rythme, ton). Durant cette phase, l'attention des auditeurs se focalise sur certains mots seulement qu'il met en mémoire. »²⁷²

Un autre modèle, cité par Pascale Catoire, est celui proposé par Cutler et Clifton (1999), qui note que « *l'auditeur au cours de la première étape, qui est celle du décodage, sélectionne ou isole un signal acoustique dans ce qui l'entoure et en a une représentation phonologique. A ce moment, le flux sonore est alors segmenté. »²⁷³*

2.4. La mémoire à long terme et la mémoire de travail

2.4.1. La mémoire à long terme

Dans la mémoire à long terme, sont stockés différents types de connaissances, les connaissances du monde : des connaissances sur la langue du discours, sur le locuteur, sur le type de discours entendu, des connaissances sur sa propre culture, sur celle de l'autre etc. Seront activées, pour être utilisées en mémoire de travail, les connaissances dénotées par le discours écouté.

Selon Delphine Thomas, « La structure de la mémoire à long terme reposerait sur les types de connaissances suivants :

**les connaissances sémantiques* (ou mémoire sémantique): il s'agit des concepts, des faits, des règles... ;

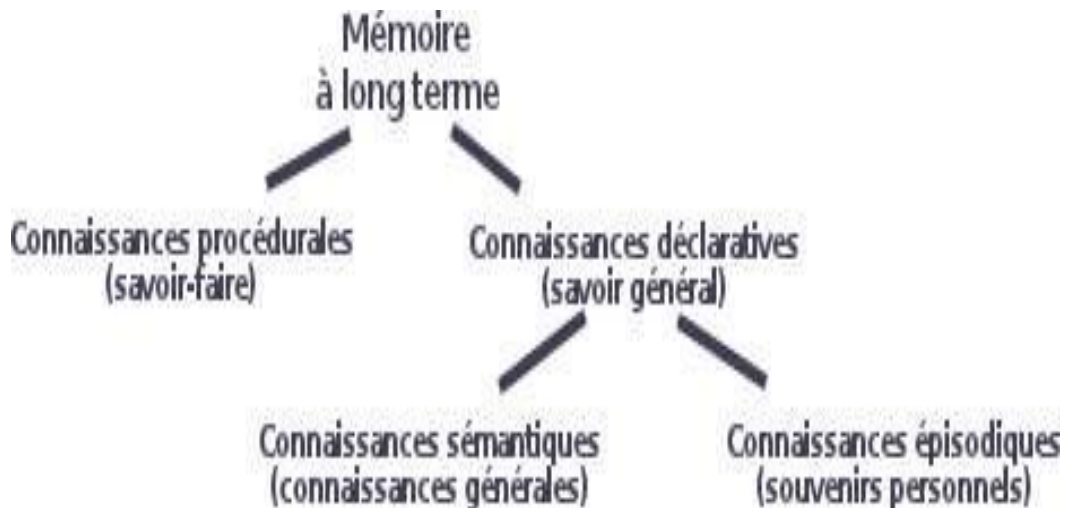
**les connaissances épisodiques* (ou mémoire épisodique): il s'agit des souvenirs se rapportant à des expériences personnelles, ainsi qu'à leur contexte ;

²⁷² Hilton. H.: *Théories d'apprentissage et didactique des langues*

²⁷³ Pascale C., *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique : Les apports du baladeur et des stratégies*

**les connaissances déclaratives* (ou mémoire déclarative): elles correspondent au savoir général. Elles incluent les connaissances sémantiques et les connaissances épisodiques.

**les connaissances procédurales* (ou mémoire procédurale): il s'agit du savoir-faire. Par exemple, savoir faire du vélo, savoir nager, savoir s'habiller...



Ainsi, « *les habitudes, les connaissances, les habiletés... seraient réparties en mémoire à long terme selon le type de connaissances auquel elles appartiennent.* »²⁷⁴

2.4.3. La mémoire de travail

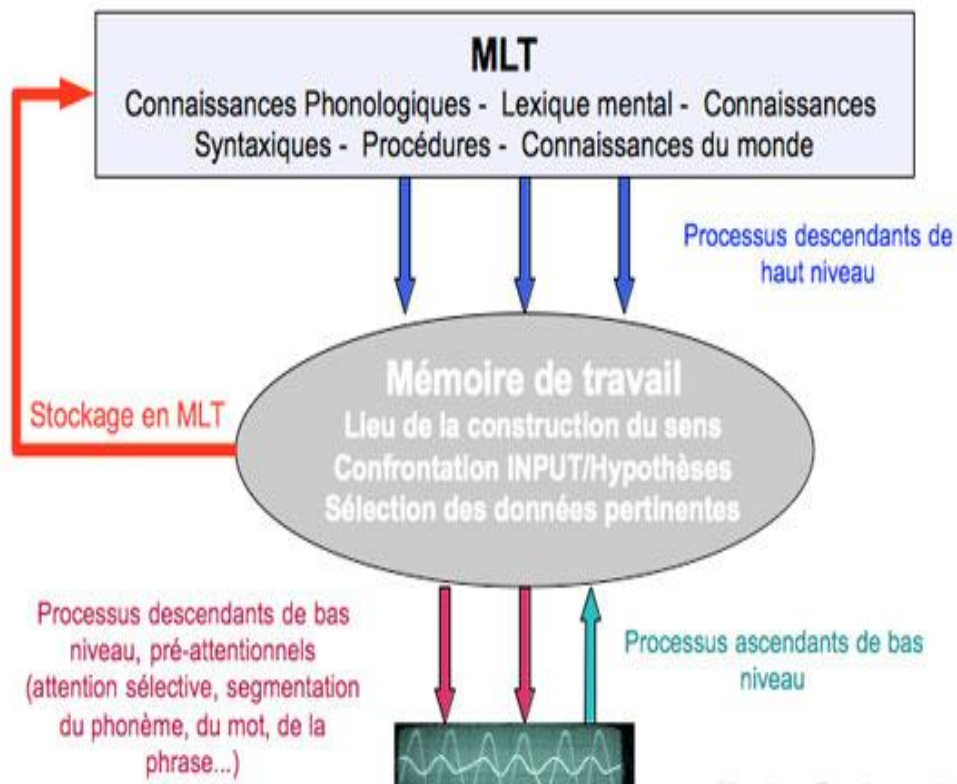
La mémoire de travail est définie comme un système à capacité limitée. Sa fonction est de permettre un stockage temporel et en même temps d'effectuer un certain nombre de traitements.

« *La mémoire de travail est considérée comme une fonction cognitive essentielle pour le bon fonctionnement cognitif et les apprentissages*

²⁷⁴Delphine Th. *La mémoire à long terme - carnets2psycho* <https://carnets2psycho.net/theorie>.

scolaires. Elle est impliquée dans toutes les tâches cognitives complexes, comme le raisonnement, la résolution de problèmes, la planification ou encore, la compréhension et la production du langage (parlé ou écrit). »²⁷⁵

Stéphanie Roussel²⁷⁶ explique à travers le schéma ci-dessous comment l'auditeur, par des processus, va du décodage de l'input sonore vers la mémoire de travail pour construire un cadre conceptuel à la compréhension.



Vandergrift, L. (2003b).

²⁷⁵ Demoulin C.; *Mémoire de travail / Mémoire à court terme* - <http://www.neuropsychwaterloo.be/2016>.

²⁷⁶ Roussel. S. *À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*. cle.ens-lyon.fr

La mémoire de travail joue un rôle dans plusieurs domaines de la cognition tels que le langage oral. C'est d'ailleurs grâce à cette mémoire de travail que l'auditeur utilise les informations temporairement stockées dans la mémoire à court terme et les manipule dans un temps court ; ce qui l'aide à *construire* le sens.

Au niveau de l'oral, l'auditeur utilise les processus ascendants (de décodage vers le sens) ou descendants de haut niveau (de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail) en utilisant le contexte et ses connaissances du monde. La combinaison de ces différents processus aide mieux l'auditeur à s'appropriier l'oral. Il faut cependant noter que cette appropriation doit s'articuler sur des stratégies qui améliorent et garantissent l'efficacité de cet apprentissage.

3. La notion d'appropriation et la stratégie

Depuis une cinquantaine d'années, les recherches sur l'activité de compréhension orale commencent à s'intéresser aux stratégies utilisées par les apprenants et aux processus cognitifs mis en branle lors de cette activité.

Il nous paraît utile à cet égard de souligner que les stratégies et l'appropriation sont intimement liées. De ce fait, *« la notion d'appropriation est déterminante du point de vue des pratiques car c'est à travers elle que la stratégie va prendre « forme » dans une organisation. En effet, c'est en s'appropriant la stratégie que les membres de l'organisation vont « l'intégrer » à leurs pratiques et leurs discours. »*²⁷⁷

²⁷⁷ Chahrazed A.. "Production et appropriation du discours stratégique dans une organisation artistique ». *Revue française de gestion* 2007/5 (n° 174).

3.1. Définition de la stratégie

Il est aisé de recenser dans les dictionnaires de linguistique, ainsi que dans la littérature spécialisée, de nombreuses définitions de la notion de stratégie qui sont d'ailleurs loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs.

Nous jugeons utile d'élucider cette notion au travers d'une définition des dictionnaires et de deux autres des chercheurs et éducateurs qui se sont penchés sur le sujet.

Selon le *Dictionnaire de français Larousse*, la stratégie est l' «*Art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but .*»²⁷⁸.

Cornaire la définit comme étant «*les démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information.*»²⁷⁹

Pour Jean-Michel Ducrot, les stratégies constituent la visée de la compréhension orale car «*la compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement.*»²⁸⁰

3.2. Les types de stratégies

Il existe différentes stratégies d'apprentissage. On peut citer à titre d'exemple les stratégies cognitives, les stratégies socio-affectives, les stratégies mnémoniques et les stratégies métacognitives.

Cependant, nous pouvons diviser les stratégies en deux grands types : cognitives et métacognitives. Les stratégies cognitives sont : «*des activités*

²⁷⁸ Définitions : stratégie - Larousse. www.larousse.fr/dictionnaires/francais/strategie.

²⁷⁹ Cornaire.C, *La compréhension orale*, Ed .Clé International Paris, p.54

²⁸⁰ Ducrot. J-M. 1998, *L'Enseignement de la compréhension orale*. Source :<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>

de manipulation du langage pour accomplir une tâche. Les stratégies métacognitives sont à contrario des activités mentales qui servent à diriger l'apprentissage du langage. »,²⁸¹

En outre, la stratégie métacognitive permet d'élargir le champ de conscience de l'apprenant ; « *elle lui permet de mieux connaître son fonctionnement d'apprenant, de prendre conscience des procédures, stratégies ou plans d'actions utilisés.* »²⁸²

Nous pouvons aussi diviser les stratégies selon leur relation avec les modèles dits de bas niveau (plan phonologique, prosodique, lexical, syntaxique) ou de haut niveau (plan sémantique et pragmatique).

3.3. L'importance des stratégies

Il s'avère nécessaire de développer les stratégies d'apprentissage de l'élève pour au moins deux raisons : améliorer les résultats de l'apprentissage à l'école d'une part (but à court terme), mais surtout faire acquérir les aptitudes d'apprentissage autonome et créer les conditions d'apprentissage tout au long de la vie (but à long terme), d'autre part.

Dans le milieu scolaire, la compréhension orale permet de faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute et de compréhension de l'énoncé.

Etant donné la richesse théorique et les divergences existantes dans ce domaine, nous nous limitons à citer des exemples de stratégies inhérentes à la compréhension de l'oral.

²⁸¹Vandergrift, L. 2003. 'From prediction through reflection: guiding students through the process of L2 listening'. Canadian Modern Language Review 59/3: 425-40

²⁸²AvanzinI, G. (1996). « Savoirs et médiation, entretien ». Sciences Humaines, hors série, 12. p. 43.

3.3.1. L'écoute

L'écoute est souvent citée par les enseignants quand ils parlent des élèves, souvent sous forme négative : « ils n'écoutent pas ». Cette notion apparaît d'une part comme une condition préalable à toute possibilité d'enseignement /apprentissage de l'oral et d'autre part comme un moyen facilitant la compréhension :« *Apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à parler dans une langue différente de la sienne, mais c'est également apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue.* »²⁸³

L'écoute comporte des obstacles spécifiques tels que l'intonation, l'accent, le débit, le rythme, le volume de la voix et la segmentation. Pour contourner ces obstacles et faciliter la compréhension, les didacticiens ont proposé une démarche en trois étapes : la pré-écoute, l'écoute et la post écoute.

La pré-écoute est le moment du cours où l'enseignant procède à la préparation des apprenants à la réception du contenu. Il crée ainsi des attentes chez les apprenants dans le but de les amener à anticiper le contenu du récit qu'ils vont écouter. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant d'expliquer aux apprenants la tâche qu'ils auront à réaliser soit pendant l'écoute, soit après l'écoute.

L'écoute étant le moment où l'apprenant cherche à vérifier l'hypothèse de la phase de pré écoute, c'est le moment aussi de dégager le sens du discours en relevant tous les indices linguistiques ou non linguistiques. L'enseignant est appelé à permettre aux élèves d'écouter le

²⁸³Lhote. E., 1995. « *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre.* » Paris : Hachette. (Coll. F/Autoformation).

discours deux fois. Une première écoute sera réservée à la compréhension de la situation et des événements qui s'y déroulent. Une deuxième écoute plus rassurante doit intervenir, surtout pour les apprenants en difficulté pour les aider à vérifier leurs réponses et à les compléter.

La post écoute est le moment où les apprenants dévoilent ce qu'ils ont compris et les stratégies qu'ils ont mises à l'œuvre. C'est aussi le moment de partager leurs impressions et d'exprimer leurs sentiments.

3.3.2 Les stratégies de l'écoute

Pour réduire les obstacles de la compréhension, Xiaohong Guan²⁸⁴ propose pour chaque étape de la démarche d'écoute une série de stratégies
Pour la pré-écoute :

- activer ses connaissances antérieures ; faire des prédictions ; préciser son intention d'écoute ; prévoir la structure du texte à partir d'indices tels que le sujet, le contexte de présentation ; prévoir des modalités d'écoute ; prévoir une façon de prendre des notes...

Pour l'écoute, les stratégies métacognitives consistent à:

- gérer sa compréhension ; observer ce que les indices non verbaux (images, gestes, expression, pause) ajoutent au message ; prendre des notes ; utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau ; utiliser les indices visuels ; utiliser ses connaissances des préfixes et des

²⁸⁴ Guan . X. « *Les trois étapes d'écoute et les stratégies d'écoute par étapes* » - theses.univ-lyon2.fr/

suffixes pour donner du sens à un mot nouveau ; utiliser ses connaissances des structures des textes ; les stratégies socio-affectives : demander de l'aide ; gérer son émotion.

Pour la post- écoute, des stratégies cognitives visent à :

- dégager le sens global d'un récit ;
- dégager les relations entre les personnages et distinguer les informations essentielles des informations secondaires;
- identifier l'organisation chronologique;
- identifier l'organisation logique d'un énoncé/ inférer l'intention de l'émetteur.

3.4. Les stratégies cognitives et leur incidence sur l'appropriation de l'oral

3.4.1. La surdité auditive

Tout individu est conditionné par les spécificités sonores originales de sa langue maternelle. Elles déterminent la façon dont il « entend » les sons d'une autre langue. Ainsi, *« il se peut que le locuteur non natif soit dans l'incapacité de distinguer des phonèmes propres à la langue étrangère qu'il entend, même s'il est possible pour lui de déterminer qu'il s'agit de phonèmes d'une autre langue »*²⁸⁵

Le français et l'arabe présentent des dissimilitudes qui rendent la tâche de compréhension du français pour des arabophones quelque peu ardue. L'arabe est une langue consonantique alors que le français est une langue vocalique. Cette variation est très évidente à l'oral, car le cerveau de

²⁸⁵ Gaillard, P., Magnen, C. et Billières, M., 2006. « *Expertise phonétique : une réflexion vers la notion de "surdité phonologique"* ». Sensolier. Ed. Les expertises sensorielles : nature et acquisition.

l'auditeur arrive difficilement à détecter les voyelles qui n'existent pas en arabe. Ce phénomène, appelé « surdité auditive phonologique », s'applique à l'apprentissage des langues étrangères. Il a été remarqué en Argentine, par Marcela Reynoso, Bernarda Rosa, Diana M nica Waigandt, Professeurs de Français, qui ont « constaté, à partir de l'observation de la conduite des étudiants une série de difficultés, à savoir :

*« la surdité phonologique, qui est à la base des difficultés dans la perception de sons du système phonologique étranger, empêche l'automatisation des processus de bas niveau ; ce qui provoque, à son tour, le court-circuit des processus de haut niveau. »*²⁸⁶

3.4.2. Difficultés liées à la segmentation, à la prosodie et à la reconnaissance des mots

Une étude analysant la nature des difficultés de compréhension orale du français langue étrangère dans le cadre d'une recherche-action dans les cours d'intercompréhension orale au sein du Centre des Langues (CLA) de l'Université Ca' Foscari de Venise dans les années 2014 et 2015 révèle après l'analyse des données provenant des réponses aux questionnaires soumis aux participants, lors de chaque cours, la nature des différentes difficultés perçues par les participants pendant l'écoute du français et leur ordre d'importance : la difficulté principale perçue est le débit (24,2%), suivie par la non-reconnaissance des mots (20,3%) et la non-segmentation des mots est au troisième rang (14%) .

²⁸⁶Reynoso. M., Bernarda R., Waigandt .A. M., septembre 2004 .« *Des pratiques de compréhension orale en FLE à l'université VIIIème Congrès National des Professeurs de Français* », Córdoba, Argentine

3.5. La stratégie de l'inférence

Faire des inférences nous permet d'approfondir notre compréhension. Selon Bianco, M. et Coda, M. (2002), « *faire une inférence, c'est : déduire ce qui n'est pas écrit clairement dans le texte en combinant des indices, des informations écrites et ses propres connaissances sur le sujet ; établir des liens de cause à effet qui ne sont pas explicites dans le texte.* »²⁸⁷

Discas²⁸⁸ propose, dans ses archives, une série d'activités pour les pratiques de l'inférence. Ces activités peuvent aider l'apprenant dans l'utilisation de ce procédé. Discas les a regroupées en 9 catégories :

Temps (à quel moment, époque, temps de la journée, saison de l'année... se passe l'action ?) **Lieu** (dans quel lieu, contexte physique, pays, bâtiment... se passe l'action ?) **Action/agent** (quel événement se produit ? où : qui a fait l'action décrite ? ou : que fait le personnage dont on parle ?) **Objet** (de quel objet matériel est-il question ?)

Catégorie (dans quelle catégorie générale entrent les objets énumérés ? quel mot peut les désigner tous ensemble ?)

Instrument (de quel objet se sert le personnage ? à quoi sert cet objet ? que permet-il de faire ?)

Cause/effet (quelle est la cause de l'action décrite ? ou : quelle conséquence aura l'action décrite ?)

Problème/solution (quel problème l'action décrite résout-elle ? ou : comment va-t-on résoudre le problème décrit ?)

Attitude/sentiment (quelle attitude manifeste le personnage ? ou : quel sentiment semble éprouver le personnage ?).

²⁸⁷Bianco, M. et Coda, M. *Gourgue. D.*, 2002. *La compréhension* Grenoble : Éditions de la Cigale. p. 93

²⁸⁸Les archives de Discas. *La pratique des inférences* – csrdn-www.csrdn.qc.ca

La maîtrise d'une stratégie cognitive par les étudiants, « l'inférence » par exemple, favorise la compréhension de l'oral. C'est ce qu'affirme une enquête réalisée par Rost et Ross (1991 ; cité par Cornaire et Germain 1998), qui ont examiné les stratégies utilisées par des étudiants japonais de différents niveaux de compétence en compréhension orale de l'anglais langue étrangère. L'analyse des verbalisations des apprenants a montré que les sujets très compétents font souvent appel à la stratégie cognitive de l'« inférence », contrairement aux débutants qui s'appuient sur la redondance lexicale.

Il s'avère que les apprenants d'un niveau plus avancé utilisent différentes stratégies de clarification et tentent de trouver une signification à l'énoncé.

Pour clore ces propos sur la réception, nous pouvons résumer les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère, lors de la phase de réception en nous référant à Goh (2000), cité par Stéphanie Roussel, qui identifie chez les apprenants des difficultés au sein de la phase de réception.

« Lors de la phase de perception, les apprenants disent :

- ne pas reconnaître les mots qu'ils connaissent,*
- négliger la partie suivante lorsqu'ils pensent au sens,*
- ne pas parvenir à découper le flux du discours,*
- manquer le début des textes,*
- se concentrer trop intensément ou être incapables de se concentrer. »²⁸⁹*

Au niveau de la didactique des langues étrangères, la pédagogie de la médiation centrée sur les besoins des élèves semble donner de bons résultats. A cet égard, G. Avanzini note que « les pédagogies de la médiation ont en

²⁸⁹ Roussel, S., *À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*. cle.ens-lyon.fr/.

commun de considérer que l'accès à la connaissance est subordonné à l'initiative d'un tiers qui favorise la mise en relation de l'apprenant avec l'objet de connaissance »²⁹⁰. Ainsi, l'interaction entre le sujet et le formateur est facteur d'apprentissage, le sujet n'étant pas isolé dans son acte d'apprentissage.

4. Le rôle du professeur de FLE

Le professeur de FLE est un médiateur et un passeur. Il a une double tâche, une tâche de médiateur et une seconde de passeur des savoirs afin d'appuyer l'apprenant dans sa quête vers les apprentissages.

Il s'agit pour le pédagogue de trouver la « zone sensible », c'est-à-dire la zone proximale de développement au sein de laquelle l'apprentissage sera le plus fructueux. Dans ce sens, l'enseignant devrait tenir compte des besoins des élèves, c'est-à-dire « *au lieu de poser le problème d'un point de vue externe et d'attribuer l'initiative à l'adulte ou à l'enseignant, il faudrait imaginer des situations qui posent vraiment un problème à l'apprenant, pour susciter son propre appel à l'information, la reformulation ou à l'explication de son interlocuteur, l'enseignant »²⁹¹*

L'enseignant est appelé à prendre en considération les différences qui existent entre les apprenants car « *tenir compte de la variabilité cognitive et communicative des sujets apprenants constituent bien le véritable défi didactique d'aujourd'hui, l'inévitable détour pour prétendre à une réelle efficacité de l'enseignement »²⁹²*

²⁹⁰ Avanzini. G. , 1996. *Savoirs et médiation, entretien. Sciences Humaines*, hors série, 12. p. 43.

²⁹¹Comano : *Fundazione Lingue et Culture*. pp. 7-13.

²⁹² Berthoud, A.-C. 1994. « *A la recherche du sujet-apprenant* ». *Babylonia*

Dans cette optique, l'oral, dans le cadre scolaire doit être travaillé en liaison avec la communication dans la société.

Dans son métier, tout enseignant est soumis à certains défis. Outre les contraintes institutionnelles relatives aux instructions officielles, aux programmes, aux contenus et aux horaires, l'enseignant est appelé à :

- ✓ Se positionner par rapport à l'apprenant et au savoir (cf à cet effet le triangle pédagogique de J. Houssaye). Autrement dit, il doit être conscient de son rôle de médiateur dans un contexte d'apprentissage ;
- ✓ prendre en compte l'apprenant, ses représentations mentales et son rapport au savoir. Ceci permettrait de favoriser une bonne communication entre l'enseignant et les apprenants et par la même le déroulement de la leçon dans de bonnes conditions. La tâche de l'enseignant consiste à *« prendre en compte les représentations mentales de l'apprenant, représentations au sens cognitif à faire émerger, à solliciter, pour permettre à l'apprenant d'intégrer le savoir nouveau, de transformer et de construire ses représentations, mais aussi représentations sur la langue, sur son apprentissage, de manière à l'aider à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage et à les enrichir »*²⁹³
- ✓ adapter le contenu pour le rendre enseignable (cf. à cet effet la transposition didactique de G Brousseau) ; dans cette optique, l'enseignant est appelé à choisir l'oral qu'il va enseigner. Ceci exige une clarification des pratiques langagières orales pour mieux réguler la communication scolaire et les échanges entre les apprenants ;

²⁹³ Poussard. C. 2000, « *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives* ». Education. Université Paris-Diderot - Paris VII. Français. ffedutice-00000220f

- ✓ planifier ses leçons : la planification est mise en œuvre par l'enseignant avant d'être en classe avec ses élèves. Cette activité débute par l'énoncé des objectifs, puis continue en organisant des activités d'apprentissage et leur évaluation ;
- ✓ assurer un enseignement stratégique ;
- ✓ prendre en considération la situation d'interaction qui doit être travaillée en liaison avec la communication dans la société ;
- ✓ Choisir la méthodologie qui prend en compte la spécificité de langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production.

Partant de ces contraintes et défis, nous nous référons, pour le choix de la pédagogie pour l'enseignement des langues étrangères, aux théories constructiviste et socio-constructiviste et aux notions essentielles qui s'y rapportent. Nous évoquerons aussi le rôle du professeur, celui du sujet apprenant, la notion de tâche et la situation d'interaction en relation bien sûr avec le phénomène de la compréhension de l'oral.

5. La situation d'apprentissage

Toute situation de communication est complexe. En effet « *dans une situation réelle ou simulée, la compréhension fait appel à la connaissance linguistique de l'apprenant mais aussi à des facteurs extra- et paralinguistiques comme l'expérience du monde ou l'inférence* »²⁹⁴

Dans une situation d'apprentissage en classe, de nombreux facteurs entrent en ligne de compte : la classe, le comportement du professeur, les

²⁹⁴ Poussard. C. 2000, « *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives* ». Education. Université Paris-Diderot - Paris VII. Français.

apprenants, la méthodologie, la distribution du temps scolaire, le contenu et le matériel didactique.

Dans *l'Ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8e année*, le Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Canada propose « *Des outils pour favoriser les apprentissages* », sous forme d'une « *liste de vérification d'une situation d'apprentissage*²⁹⁵ :

1. La situation tient compte des intérêts des élèves ;
2. La situation tient compte des connaissances antérieures des élèves;
3. Les élèves doivent résoudre des problèmes réels ou simulés susceptibles d'être rencontrés à l'école ou dans la vie à l'extérieur de l'école;
4. L'élève doit faire une ou plusieurs tâches qui permettront d'observer sa démarche et lui demanderont de réaliser une ou des productions;
5. La ou les tâches sollicitent plusieurs compétences;
6. Pour réaliser la ou les tâches, l'élève mobilise plusieurs ressources : notions, stratégies, attitudes, etc;
7. Les élèves font appel à leur créativité et produisent des réponses originales;
8. La situation incite les élèves à travailler en équipe ou à collaborer entre eux ;
9. Les élèves ont accès à diverses ressources : livres, personnes, logiciels, etc.;
10. Les productions sont destinées à un public (élèves de la classe, élèves des autres classes, parents, etc.)
11. Les élèves ont le temps nécessaire pour réaliser leur tâche. La durée est variable: quelques périodes, jours, semaines, mois, etc;

²⁹⁵Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, Division du Bureau de l'éducation française, Canada. Bibliothèque Nationale du Canada. 2005.. *Des outils pour favoriser les apprentissages*. Ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8e année.

12. L'enseignant utilise plusieurs critères pour juger de l'efficacité de la démarche et de la qualité de la production. Les critères d'évaluation sont connus des élèves.

Cela suppose une mise en mouvement de l'ensemble des acteurs (enseignants, apprenants, parents), dans les activités variées, pour améliorer la situation des apprenants et les placer dans un cadre de collaboration et de production, en leur facilitant l'accès à diverses ressources susceptibles de mobiliser leur créativité.

6. Les contenus et les moyens d'enseignement

Ces contenus sont constitués généralement des composantes clairement différenciées et étroitement liées (de bas et de haut niveau).

Dans une situation didactique, il s'agit pour l'enseignant « *d'offrir des moyens didactiques suffisamment riches et variés pour prendre en compte les apprenants dans leurs diversités. Il y a lieu aussi de s'interroger sur les tâches à proposer en fonction des activités que l'on souhaite solliciter chez l'apprenant.* »²⁹⁶

Ces moyens intègrent :

- **Les outils didactiques** (textes, schémas, exercices, tâches consignés). « *D'une manière générale, l'outil définit l'enseignement, puisqu'il propose une certaine présentation de l'objet à enseigner, ce qui agit sur l'activité d'appropriation des utilisateurs.* »²⁹⁷

²⁹⁶Rabardel, P. (1997). *Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet*. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (dirs.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 35-49). Berne : P. Lang.

²⁹⁷Op.cit.

- Les moyens didactiques : (Téléviseur, Magnétoscope, Camescope, Rétroprojecteur, Data Show, TBI). Ils sont exploités en classe pour contextualiser l'enseignement de l'oral. Ils doivent être associés, pour le besoin, à la situation de communication.

Tous ces éléments constituent les grandes lignes de force ou de faiblesse d'une situation d'apprentissage.

7. Quelles tâches pour l'élève ?

L'élève est appelé à réaliser des tâches. De sa part, l'enseignant est appelé à « s'interroger *sur les tâches à proposer en fonction des activités que l'on souhaite solliciter chez l'apprenant.* »²⁹⁸

U. Frauenfelder et R. Porquier (1980) classent ces tâches comme suit : « - *des tâches de transformation de phrases, substitutions morphologiques, répétitions de phonèmes ;*
 - *des tâches de répétition de phrases, transcodage ;*
 – *dictée ou lecture à haute voix;*
 - *des tâches de production;*
 - *des jugements, des explications ou des commentaires.* »²⁹⁹

Les première et quatrième tâches semblent mieux favoriser la compréhension orale.

Par ce simple point de vue descriptif, nous ne pouvons pas saisir le cadre méthodologique et didactique de l'enseignement apprentissage de l'oral.

²⁹⁸Poussard. C. 2000, « *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives* ». Education. Université Paris-Diderot - Paris VII. Français. ffedutice-00000220f

²⁹⁹Frauenfelder, U. et Porquier, R. , 1980 .le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant». Langages, 57. pp. 43-59.

8. L'étudiant marocain et l'appropriation

Être étudiant n'est pas chose simple. Cela suppose des apprentissages à faire en langue étrangère, des exercices à réaliser, des habiletés et des attitudes particulières à développer afin de pouvoir s'approprier les savoirs universitaires. De plus, chaque étudiant a une trajectoire qui lui est propre.

Une fois à l'université, l'étudiant marocain trouve des difficultés énormes à écouter et comprendre des cours exclusivement dispensés en langue française. Ce constat nous à envisager des solutions pour remédier aux carences en langue française présentées par les étudiants qui arrivent à l'université, carences qui peuvent être déterminantes dans la réussite ou l'échec du processus universitaire de l'étudiant.

La réussite au supérieur nécessite des changements importants dans sa relation au savoir qui devient plus complexe au niveau oral ou écrit, mais également au niveau de la compréhension et de la production car « À l'université, le savoir, les langages, les procédures se distribuent autrement que dans l'enseignement secondaire. »³⁰⁰

La réussite des étudiants est donc conditionnée par le degré d'appropriation des discours des professeurs. Cette appropriation est au cœur de notre problématique. Il faut d'ailleurs noter que le passage du secondaire à l'université ne pose pas problème puisque l'étude des différentes matières scientifiques au collège et au lycée se fait en arabe, d'autant plus que la sélection des niveaux des étudiants dans les filières scientifiques ne tient pas

³⁰⁰ Dezutter. O., *Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours ...*https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5_Dezutter_SPI29F.pdf

compte des notes de langue, mais uniquement des notes des matières scientifiques sans aucune autre considération.

Sur le plan de l'enseignement supérieur, l'appropriation des savoirs et leur compréhension constituent un phénomène inquiétant pour l'étudiant qui doit vite acquérir les compétences qui lui permettent de réaliser l'indispensable travail d'appropriation, dans une autre langue étrangère.

Le rapport aux études universitaires est révélé en premier par l'oral caractérisé par le discours des professeurs et les contenus des cours qui n'ont jamais fait l'objet d'un enseignement et d'un entraînement structurés au secondaire.

Sur le plan méthodologique, nous pensons donc que pour optimiser l'enseignement du français à l'université marocaine, il serait plus formateur de concevoir des dispositifs qui s'inspireraient du FOU. On pourrait dans ce sens proposer des progressions en termes de compétences transversales. Tout parcours esquissé devrait permettre la mise en place de dispositifs qui se compléteraient et parfois se croiseraient. D'abord, il convient de commencer par des dispositifs qui seraient destinés à toutes les filières ciblant les compétences linguistiques et méthodologiques. Ensuite, il faut enchaîner par un dispositif qui ciblerait la construction progressive des « *discours de spécialités* »³⁰¹, ciblant les compétences liées à chaque filière et s'appuyant sur les domaines de spécialité du public cible « *une discipline n'existe pas à travers une langue mais par des discours* » (nous constatons que ces modules sont complètement absents dans les progressions proposés). Ces compétences disciplinaires devraient à notre sens figurer dans tout cursus pour vraiment rentabiliser l'enseignement du français à l'université. C'est à

³⁰¹Bertrand et al, 2008, *Le français de spécialité, enjeux et linguistiques*, éd. Ecole polytechnique. p.42.

partir de ces compétences qu'on peut aussi développer de futures compétences professionnelles, sans pour autant oublier que la relation entre les contenus académiques et les compétences exigées par le monde professionnel est loin de se réduire à la question de la rentabilité des dispositifs d'enseignement des langues. Ceci nous pousse à nous interroger de façon plus générale sur la relation de l'université avec son environnement socioéconomique qui subit des mutations continues auxquelles il faudrait essayer de s'adapter.

La question des langues est un facteur structurel de la crise de l'université marocaine, et une des problématiques transversales du système éducatif, en raison et du statut flou de la discipline et de l'incohérence des choix linguistiques qui ont souvent des incidences fâcheuses sur l'avenir de l'apprenant. Il s'avère donc urgent à notre sens de penser à mettre en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage du français qui ne visent pas simplement à faciliter le processus d'enseignement/appropriation d'un agir communicationnel professionnel mais qui devraient surtout tisser des liens étroits entre les exigences linguistiques, disciplinaires et professionnelles. Seul un travail d'équipe pluridisciplinaire et qui devrait s'inscrire dans le temps pourrait aboutir dans ce sens. Des conditions aussi bien d'ordre institutionnel que matériel sont fondamentales pour l'efficacité et la rentabilité de ces travaux de recherche et d'investigation.

Après avoir défini la compréhension et avoir mis au clair les principes qui lui sont attachés, nous avons passé en revue le concept d'appropriation de l'oral. Ce concept, souvent relégué au second plan, est passé, en quelques années, du statut de compétence auxiliaire à celui de compétence essentielle.

Ainsi, comme nous l'avons montré au cours de ce chapitre, l'appropriation fait appel à des processus différents, et a recours à des stratégies cognitives, métacognitives et sociales. Nous avons également

souligné que ces processus et ces stratégies, qui cherchent à traiter le discours oral dans sa complexité, sont indispensables pour comprendre l'oral. Nous avons ensuite présenté le rôle du professeur selon notre conviction et la tâche qui incombe à l'étudiant en passant par la situation d'apprentissage. Nous avons enfin dressé un tableau récapitulatif du métier d'étudiant marocain à l'université.

Après avoir mis au clair les concepts fondamentaux qui constituent le cadre théorique de notre recherche, nous abordons la deuxième partie qui représente le travail d'investigation que nous avons conduit pour déceler les difficultés et les contraintes relatives à l'enseignement des disciplines scientifiques à l'université. Nous présenterons les méthodes d'investigation sur lesquelles nous nous sommes appuyée et nous procéderons à une analyse qui mettra en lumière le contexte de l'enseignement des filières scientifiques et techniques en français à l'EST de Fès.

Nous terminerons par des propositions qui ouvriront des perspectives et pour les enseignants des disciplines des spécialités et pour les enseignants de langue qui, à notre sens, sont appelés à coopérer pour contourner les difficultés rencontrées par les étudiants et par les enseignants également.

Partie II

L'investigation didactique

Chapitre 1

De la théorie à l'investigation

1. Didactique du chercheur

Après avoir exploré dans la première partie de notre travail les différents aspects et dimensions de la didactique institutionnelle, nous consacrerons cette seconde partie à une investigation empirique relevant de ce que l'on appelle la didactique du chercheur. En effet, dans la didactique institutionnelle, il s'agit «*de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage.* »³⁰²

Par extension, nous appellerons Didactique Institutionnelle le champ de référence qui sous-tend les méthodes, les théories, la didactique des langues (FLE, FOS, FOU, Français de Spécialité), les différentes approches pédagogiques, l'activité didactique comme vecteur de l'appropriation et les activités déployées par l'enseignant et les apprenants. C'est d'ailleurs ce que nous avons traité dans les quatre chapitres de la première partie.

Plus soucieuse de réalité du terrain, «*la didactique des chercheurs (ou Didactique universitaire) celle qui ne renonce jamais à la nécessité de retrouver ou de construire des relations entre pratique et théorie, sans pour autant se couper en quoi que ce soit du terrain applicatif concret. [...]. La Didactique se définit donc, dans cette optique, "par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés.* »³⁰³

³⁰²Bailly, D. 1997. *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.

³⁰³Op.cit.

Mue par la volonté de trouver une conjonction entre les didactiques liant la langue orale à l'EST et sa pratique en contexte, nous jugeons pertinent d'adopter une démarche que l'on pourrait qualifier d'empirico-inductive qualitative et compréhensive, qui met à profit les avantages et les procédés de l'enquête qualitative. Ainsi, le fait de combiner le groupe nominal « l'investigation » avec l'adjectif « didactique » nous convient tout à fait dans notre propos.

Afin de répondre aux questions que nous nous sommes posées et de confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons avancées, nous rappelons les repères théoriques qui sont le discours académique oral à travers le cours magistral en langue française et l'enseignement des sciences en français. Ce cadre conceptuel orientera notre réflexion tout au long de notre investigation.

Nous évoquons d'abord le discours académique oral en tant que « *pratique quasiment méconnue de l'étudiant, primo-arrivant de surcroit. Il se voit confronté à une situation d'apprentissage inédite : un amphithéâtre de plus de 70 étudiants avec une disposition verticale.* »³⁰⁴

Comprendre le cours, présenté sous forme de cours magistral en langue 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.* »³⁰⁵

³⁰⁴Mangiante, J.M., Parpette, C., 2004, *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette. p.90

³⁰⁵Ibid.

Il convient à ce niveau d'établir un état des lieux précis des cours universitaires pour mieux comprendre leur mise en pratique au niveau de l'EST.

1.1. Place du français dans l'enseignement scientifique

En ce qui concerne l'enseignement des sciences en français, la complexité réside dans l'adéquation entre « *poser la question des rapports entre pluralité des langues et transmission des savoirs ou s'interroger sur la place du français dans le multilinguisme scientifique.* »³⁰⁶

Au Maroc, les disciplines scientifiques sont dispensées dans une langue étrangère (le français). Ceci nécessite une interaction dynamique entre la L1 et la L2.

Au niveau cognitif, le processus de compréhension sollicite d'une part le paradigme disciplinaire et d'autre part le paradigme linguistique. Les enjeux de la langue de spécialité intégrée à la langue française revêtent un choix politique et non personnel. Il faut cependant noter que les disciplines scientifiques et techniques peuvent être un outil extraordinaire d'apprentissage de la langue « *On apprend bien les langues en focalisant sur les disciplines* »³⁰⁷

Il est clair, qu'au niveau de l'EST de Fès, le cours de français et de TEC est source d'apprentissage pour l'apprenant. Les notions scientifiques sont reléguées au deuxième plan au profit d'une attention particulière orientée vers l'apprentissage de la langue.

³⁰⁶Gajo, L. 2010. *Français et multilinguisme dans la science*. Le français à l'université, p. 15-04.

³⁰⁷Coste D. (2000), « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », *Le français dans le monde*. Recherches et applications. Numéro spécial coordonné par Jean Duverger : " Actualité de l'enseignement bilingue ", p.94.

1.2. Les cours de français et de Techniques d'Expression et de Communication (TEC).

A l'EST, un autre cours intitulé : « Expression et Communication » est pris en charge par des enseignants de TEC qui ne sont pas des spécialistes de la discipline scientifique et on ne peut donc pas attendre d'eux qu'ils sachent expliquer des questions relatives à la science. On attend simplement à ce qu'ils enseignent une langue qui servira aux enseignements scientifiques. Au moment de la séquence didactique des TEC, l'apprenant subit un certain nombre de « *tours de paroles, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange* »³⁰⁸

Ce tour d'horizon va nous permettre de vérifier des hypothèses selon lesquelles :

- Les cours de français et de TEC sont utiles,
- Les enseignants de français et de TEC sont conscients des difficultés en français scientifique de leurs étudiants : ils mettent en place des stratégies d'apprentissages appropriées.

La vérification de ces hypothèses va nous permettre de répondre à la question suivante : faudrait-il (oui ou non) reconsidérer le rôle de l'enseignant de langue ou de TEC ?

Pour ce qui est de l'enseignant des sciences, nous pouvons avancer qu'il est censé s'appuyer sur ce qui est linguistique pour faciliter la compréhension du phénomène scientifique. Néanmoins, il n'a jamais comme objectif de leur enseigner le « linguistique » mais plutôt de s'appuyer sur leurs connaissances linguistiques pour aller plus loin en science.

³⁰⁸Porquier R. & Py. B. 2005. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier.

1.3. Le français scientifique

La méthodologie que nous souhaitons déployer dans le français scientifique reviendrait à considérer la matière de spécialité comme une discipline non linguistique (DNL) ou dite non linguistique (DdNL)³⁰⁹. La notion de DNL est apparue en France et désigne l'apprentissage de la langue à travers les disciplines scientifiques ou autres (histoire géo, arts...), c'est-à-dire un enseignement dispensé dans une langue vivante (français dans le cas du Maroc), mais qui se fait dans le cadre d'une matière qui n'est pas une langue étrangère (français scientifique dans notre cas).

Cette approche pourrait être très significative dans le cas de notre recherche car elle souligne le croisement entre les matières, qui constituent à leur tour une interaction dynamique entre la L1 et la L2.

Pour le processus-d'enseignement apprentissage du français scientifique, la verbalisation se présente comme une condition centrale. Même les disciplines qui possèdent un langage formel propre, comme les mathématiques, recourent abondamment à la langue naturelle pour la mise en place et le contrôle des savoirs.

En prenant appui sur ces considérations théoriques, nous confirmerons ou infirmerons lors de notre de notre investigation le bien fondé des hypothèses suivantes :

*Les étudiants comprennent le discours scientifique du cours de spécialité ;

³⁰⁹Gajo, L. 2009. « *De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants* ». *Les Langues modernes* 4-2009, 15-24.

*Les enseignants des matières scientifiques sont conscients des difficultés linguistiques de leurs étudiants.

La vérification de ces hypothèses nous invite à trouver la réponse à la question précitée.

1.4. Le discours scientifique

Il existe trois types de discours scientifique : le discours scientifique proprement dit ou de recherche, le discours scientifique didactique et le discours scientifique de vulgarisation.

Dans le discours scientifique, ce qui compte, ce sont les concepts. C'est pourquoi nous ne proposons ici que l'analyse des objets dans le discours parlé.

Les Méthodes dans le domaine de la l'investigation

Rappelons à l'occasion que nous visons par la présente investigation à tester l'appropriation de l'oral par les étudiants de l'EST à travers trois grandes méthodes communément utilisées dans le domaine de la recherche scientifique en science de l'éducation : l'observation, le questionnaire et l'entretien. Ces méthodes sont incontournables pour collecter les informations afin de comprendre et d'expliquer les faits.

2.1. L'observation

Dans le domaine de la recherche scientifique en science de l'éducation, *«la première démarche intellectuelle du formateur est de se mettre en position d'observation, c'est-à-dire d'extraire mentalement de la situation éducative dont il est un élément pour pouvoir considérer cette*

situation comme un objet. « Le but de cette observation est d’appréhender la situation éducative dans sa complexité, c’est-à-dire non seulement de repérer les éléments constitutifs de cette situation, mais aussi les phénomènes d’interdépendance et les modalités dynamiques qui les régissent »³¹⁰.

De manière générale, on distingue deux objectifs fondamentaux de l’observation de classe :

-descriptif : on observe pour décrire les pratiques telles qu’elles apparaissent ;

-normatif : on observe pour juger les pratiques en fonction de règles préétablies.

2.2. Le questionnaire

Malgré sa réputation quantitative, le questionnaire reste un des moyens les plus fiables pour répondre à des questionnements en relation avec la problématique abordée. Son aspect anonyme met les étudiants en situation de confiance et leur permet de s’exprimer de façon spontanée :

« La validation du questionnaire par le moyen d’enquêtes pilotes effectuées auprès d’un échantillon réduit est une précaution méthodologique nécessaire pour pallier les imperfections de forme et de contenu des versions préliminaires du questionnaire. »³¹¹

Le questionnaire est quasi incontournable dans toute étude de cas. Il permet de collecter l’information centrale de notre travail de recherche à

³¹⁰Puren Ch., 1988 – *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, CLÉ -International, Paris.

³¹¹ Boukouss. A., 1999, *Le questionnaire, l’enquête sociolinguistique*, p. 24

savoir « la compréhension de l'oral ou du discours scientifique et technique de l'enseignant lors du cours magistral » :

« Dans certains cas, le chercheur est conduit à construire un questionnaire qui englobe des questions fermées, des questions semi fermées et des questions ouvertes. »³¹²

2.3. L'entretien

Après les observations et les questionnaires, l'entretien s'impose comme dernière étape de l'investigation didactique:

« L'entretien, outil de recherche parmi d'autres, n'a de sens que lorsqu'il est en adéquation avec une méthodologie construite en fonction de la discipline interrogée »³¹³

Les entretiens non seulement complètent notre enquête mais éclaircissent quelques zones d'ombre et vérifient des hypothèses avancées lors des deux premières phases.

Le fait qu'il survienne après les observations et le questionnaire nous permettra justement de synthétiser, de vérifier et d'éclaircir certaines questions.

Lors des observations, nombre d'étudiants semblaient concentrés et appliqués dans leur écoute du CM ou du TD mais est-ce que cela peut signifier qu'ils comprennent ce qui est expliqué par le professeur ? Est-ce une écoute active ou inactive ?

Les entretiens nous révéleront sûrement les problèmes qu'ont les étudiants à comprendre telle ou telle matière.

L'enquête par entretien est aussi appelée entretien semi directif, ou entretien guidé ; cet entretien se base sur une série de thèmes que l'enquêteur

³¹²Op.cit. p.18.

³¹³ Derivery-Plard. M., 2006, *l'entretien : ses rapports à la didactique des langues*, sous la direction D'Albane Cain et Geneviève Zarate. P. 157

a élaboré au cours d'enquêtes antérieures (observations- questionnaires) ; les questions abordées lors de l'entretien sont déjà prédéfinies, mais surtout elles sont ouvertes et laissent à l'informateur le choix de dire ce qu'il veut.

« L'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) »³¹⁴

« Dans certains cas, le chercheur est conduit à construire un questionnaire qui englobe des questions fermées, des questions semi fermées et des questions ouvertes. »³¹⁵.

L'entretien avec les étudiants nous permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons formulées à propos de la compréhension et l'appropriation du discours scientifique à l'oral par les étudiants :

-Les étudiants sont frustrés de ne pas comprendre le discours scientifique en français;

-Il y a des matières qui posent plus de problèmes que d'autres ;

-Les cours des TEC et de français sont un soutien important pour l'étudiant;

- La compréhension de l'oral est plus compliquée que la compréhension de l'écrit;

-Les étudiants élaborent plusieurs stratégies d'acquisition pour mieux comprendre.

Nous avons respecté quelques normes concernant l'interview des étudiants

³¹⁴ Blanchet. Ph., 2000, *La linguistique de terrain Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes. p.45)

³¹⁵ A. Boukouss. A., 1999, *Le questionnaire, l'enquête sociolinguistique*, p. 18.

«Pour instaurer un cadre contractuel initial, l'interviewer doit annoncer à l'interviewé les motifs et l'objet de sa demande, et garantir la confidentialité de l'entretien. »³¹⁶

Pour ce qui de l'entretien avec les enseignants, même si cela ne fait pas partie de notre problématique de travail, il nous a paru incontournable de recueillir l'impression et le ressenti de l'autre partie de l'acte didactique que sont les enseignants.

Ces entretiens valideront ou non certaines hypothèses :

-les enseignants sont conscients des problèmes de langue de leurs étudiants ;

-les enseignants ont des techniques de transmission à l'oral qui prennent en considération le déficit en langue de leurs étudiants;

- les étudiants assistent à des cours magistraux dans les matières de spécialité. Ils notent exactement ce que l'enseignant est en train de dire;

- Ils notent tout;

- ils notent en arabe et en français;

Les entretiens avec les enseignants permettront enfin d'avoir des réponses aux questions suivantes :

- quelles techniques de prise de note adoptent-ils ?

- comprennent-ils ce qu'ils notent ou le transcrivent-ils pour y revenir après ?

³¹⁶ A. Boukouss. A., 1999, *Le questionnaire, l'enquête sociolinguistique*, p. 19.

Chapitre 2

L'enquête par observation directe

Dans ce deuxième chapitre, qui constitue le premier volet de notre recherche, nous présentons le cadre général de notre enquête par observation directe en donnant des informations sur les classes observées, la durée de l'observation, quelques informations sur la pré-observation, la pré enquête, le rôle de l'observateur et finalement l'observation des classes. La posture d'observation directe menée par le chercheur dans ce cas de figure implique une objectivité et un regard scientifique sur le terrain observé. La démarche systématique qui va du cours vers l'étudiant en passant par l'enseignant donne du sens aux interprétations subjectives dans leur aspect global.

1. La préenquête

Pour réaliser notre recherche, nous avons reçu d'abord l'autorisation du Directeur de l'établissement et celle du chef du département RT. Une première rencontre avec le Directeur de l'EST et le responsable de la filière Réseaux et télécommunication a pu nous donner accès à la filière étudiée. Le contact à plusieurs reprises avec les enseignants a franchement facilité la tâche de l'observation.

Comme nous l'avons mentionné au début de notre présentation, notre choix de l'EST n'était pas fortuit. Au début, nous souhaitions intervenir dans le domaine du français scientifique à la faculté des Sciences de Fès. Sur le conseil de notre directeur de thèse et pour mieux cerner la problématique et centrer le propos sur la compréhension de l'oral, le choix de l'EST semblait plus pertinent pour plusieurs raisons :

-L'établissement est à accès sélectif et les étudiants ont donc un niveau assez confirmé en sciences ;

-L'effectif est moins important que celui des établissements à accès ouvert et donc l'échantillon à étudier serait plus raisonnable et plus parlant.

Notre rôle consistait donc à aller observer les acteurs en situation authentique, dans leurs salles de cours et en exercice afin de recueillir les données et vérifier nos hypothèses de travail et tirer les conclusions qui s'imposent.

Nous avons donc procédé, sur trois années consécutives, à l'observation de tous les cours de matières scientifiques en S1, ainsi que les cours de français au programme dans le cadre de la filière Réseaux et Télécommunication. Nous avons alors tenu une posture d'étudiant chercheur avec une distance à respecter et un canevas dédié à cela.

Afin que les résultats obtenus soient représentatifs et concluants, nous avons étendu notre recherche sur trois années, de 2015 à 2017 et observé, par conséquent, trois promotions de Réseaux et Télécommunication :

Année	Nombre d'étudiants	Nombre de classes observées	Nombre d'enseignants
2015	74	4	4
2016	72	4	4
2017	68	6	6
T	214	14	14

Nous avons observé 14 cours et 10 TD durant ces trois années, dans les différentes matières.

	Matière	Cours	TD	Date	Durée
1	Electronique	X		2015	2h00
2	Analyse		X	2015	1h30
3	Français	X		2015	1h00
4	TEC	X		2015	1h00
5	Electronique	X		2016	1h30
6	Analyse	X		2016	1h30
7	Français	X		2017	1h30
8	TEC	X		2017	1h00
9	Electrostatique/magnétisme		X	2017	1h00
10	Algo et programmation	X		2017	1h00
11	Circuits et simulations électriques	X		2017	1h00
12	Logique et cadrage	X		2017	1h00
13	Techniques de communication	X		2017	2h00
14	Français	X		2017	2h00

Nous avons préparé à cet effet une grille d'observation unique. Les premières observations de classes nous avaient poussée à remodeler et à reformuler plusieurs items en fonction des situations d'observation. Nous avons surtout remarqué qu'observer une classe de « Français scientifique » était différent d'observer une classe de français. En effet, il y a une grande disparité entre les matières, étant donné la spécificité des objectifs et des

contenus de chacune, les cours d'Electronique très animés à travers des schémas, des graphiques et des diagrammes. Nous reviendrons en détail plus tard sur ces différences.

La grille d'observation finale nous avait permis de cerner tous les aspects de l'observation que nous souhaitions aborder afin de structurer le travail. Elle met en évidence les points essentiels de notre enquête : les pratiques langagières en classe de science, la compréhension ou l'incompréhension des étudiants, les procédures de compréhension, d'écoute et de prise de note, les difficultés des apprenants, l'agir professoral, etc.

2. Le champ d'observation

2.1. Les cours magistraux et les mécanismes de compréhension /appropriation par l'étudiant.

Nous avons opté pour une méthodologie d'alternance entre la transcription des cours : le discours oral de l'enseignant et la prise de note réalisée par l'étudiant. Cela n'a pas toujours été évident car dans certains cours, comme le codage et l'informatique, les étudiants suivaient sur un photocopié distribué par l'enseignant et ne prenaient quasiment aucune note.

Il est apparu évident, dès les premières observations, qu'il subsistait une différence fondamentale entre le Cours Magistral (discipline scientifique), le TD (discipline scientifique) les cours de français et les TEC

Nous nous sommes rendu compte que les mécanismes d'appropriation étaient différents. La posture des étudiants et celle des enseignants changeait en fonction de la matière.

Notre point focal étant la langue de spécialité, l'observation des cours de français et des cours de langue rentrait dans le cadre d'une approche systémique pour avoir une vision globale de la problématique à étudier.

	Cours Magistraux (Discipline scientifique)	TD (Discipline scientifique)	Français	TEC
Contenus	Savoirs disciplinaires condensés. Terminologie scientifique Langage soutenu. Langue spécialisée.	Savoirs disciplinaires. Manipulations. Exercices d'application. Langue spécialisée	Textes et exercices de Français Niveau B1-B2. Beaucoup d'écrit.	Sujets à discuter. Présentations – Exposés. Beaucoup d'oral.
Etudiants	Presque aucune interaction en classe. Manque d'attention	Quelques interactions. Plus d'attention	Concentrés sur les exercices. Ne montrent pas beaucoup d'intérêt.	En fonction du sujet. Beaucoup d'interactions.
Enseignants	Monopolisent le discours	Echangent avec les étudiants	Distribuent les exercices. Beaucoup de vide.	Animent et interagissent avec les étudiants.
Méthodologie d'appropriation	Prendent des notes	Manipulent	Effectuent les exercices	Préparent les exposés

2.2. Les photocopiés

L'enseignement des disciplines se fait généralement par le moyen de photocopiés écrits dans une langue difficilement accessible pour la plupart des étudiants pour plusieurs raisons. Parmi ces raisons, nous pouvons citer le vocabulaire spécifique, qui représente le trait le plus marquant. Ceci nous a amenée à centrer également notre recherche sur la compréhension de l'écrit pour doter les apprenants de 1ère année de stratégies susceptibles de les aider à surmonter les obstacles relatifs à la langue française qu'ils rencontrent dès l'entame de leur formation.

Les difficultés en langue française sont en général la cause première des cas d'échec des étudiants, ce qui nécessite une prise en charge sérieuse de ces besoins afin de pouvoir dépasser cet obstacle.

L'acquisition de compétences en compréhension de l'écrit permet à l'apprenant de construire, à un premier stade du sens, à partir de texte support et à, un second stade, de se procurer un modèle qui lui permettra, par la suite, non seulement de lire et comprendre des textes de spécialité, mais de se les approprier.

3. Les observations de classes

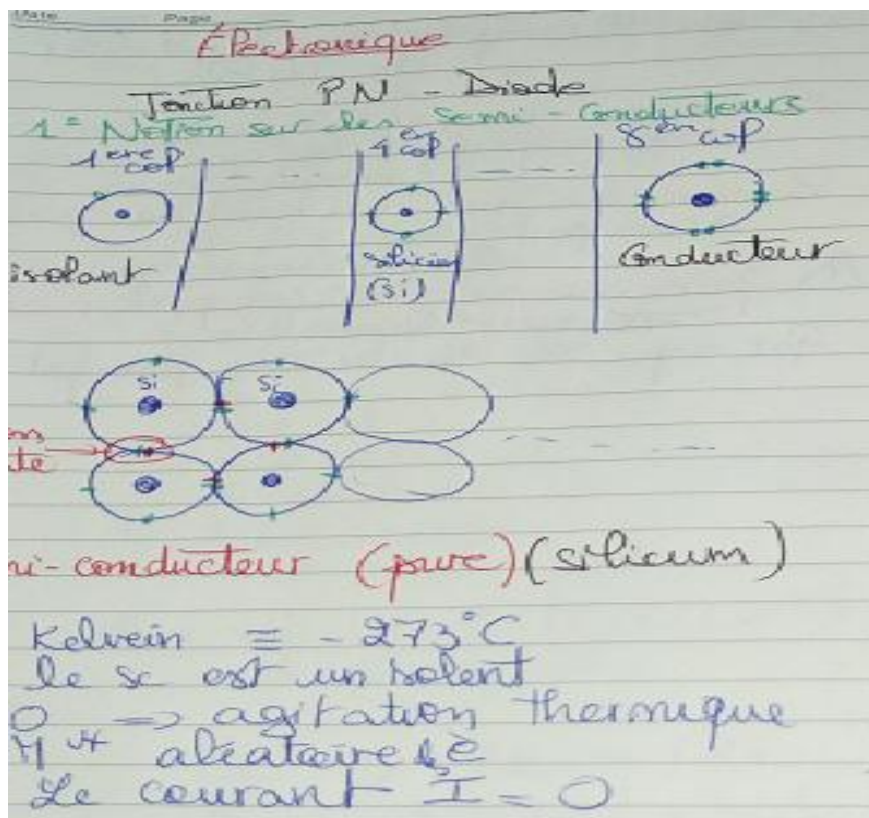
3.1. Cours d'électronique le 23/12/2015

Transcription du cours d'électronique – Enregistrement n° 1 – Piste 1
CD

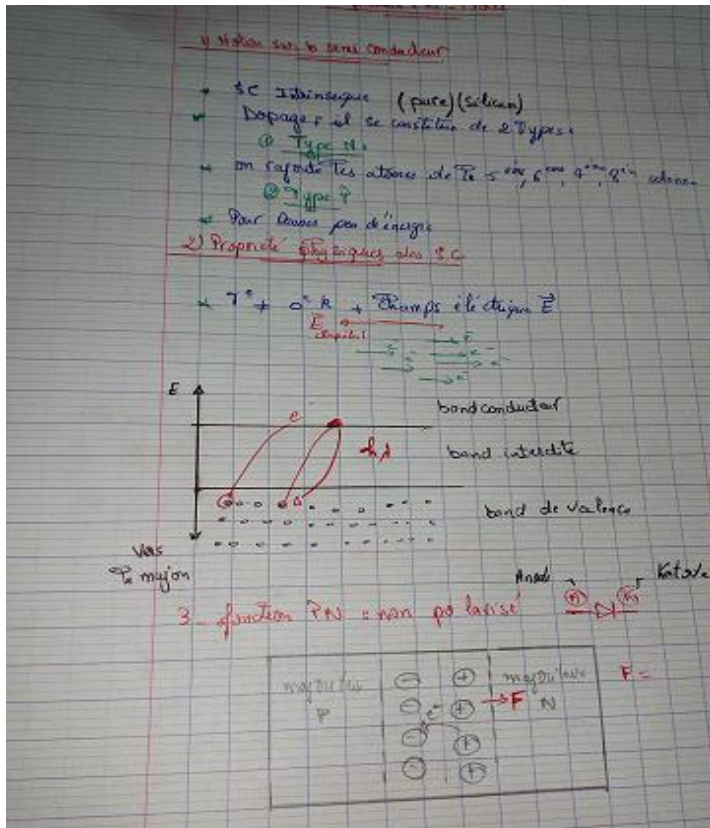
On rajoute quoi/ on rajoute des atomes de la 5^{ème}, 6^{ème} et de la 8^{ème} colonne, pourquoi ? Parce que on sait si on a un atome de

la 5^{ème} colonne, il va constituer avec 4 électrons ... il va y avoir un électron de l'iron... c'est-à-dire qu'il va avoir autour d'un matériau... l'électron qui intervient en mise en balance et puis tu as des électrons qui sont libres alors tu vas appliquer une opération avec un champ public. Qu'est ce qui va se passer ? Il y aura beaucoup plus d'électrons qu'auparavant, c'est pour ça on appelle.../le dopage/... alors maintenant si je vous dis je veux cette fois avoir un semi-conducteur qui est peu conducteur, on va faire un autre type de dopage... alors le type B qu'est-ce qu'on va faire, on va ajouter les atomes qui montent c'est-à-dire je prends la 2^{ème} et la 3^{ème} colonne... une liaison qui monte//...//un dopage B avec un dopage N.

Suite à l'observation du cours d'électronique enregistré, nous avons procédé à l'analyse des prises de notes des étudiants : ET2



ET3

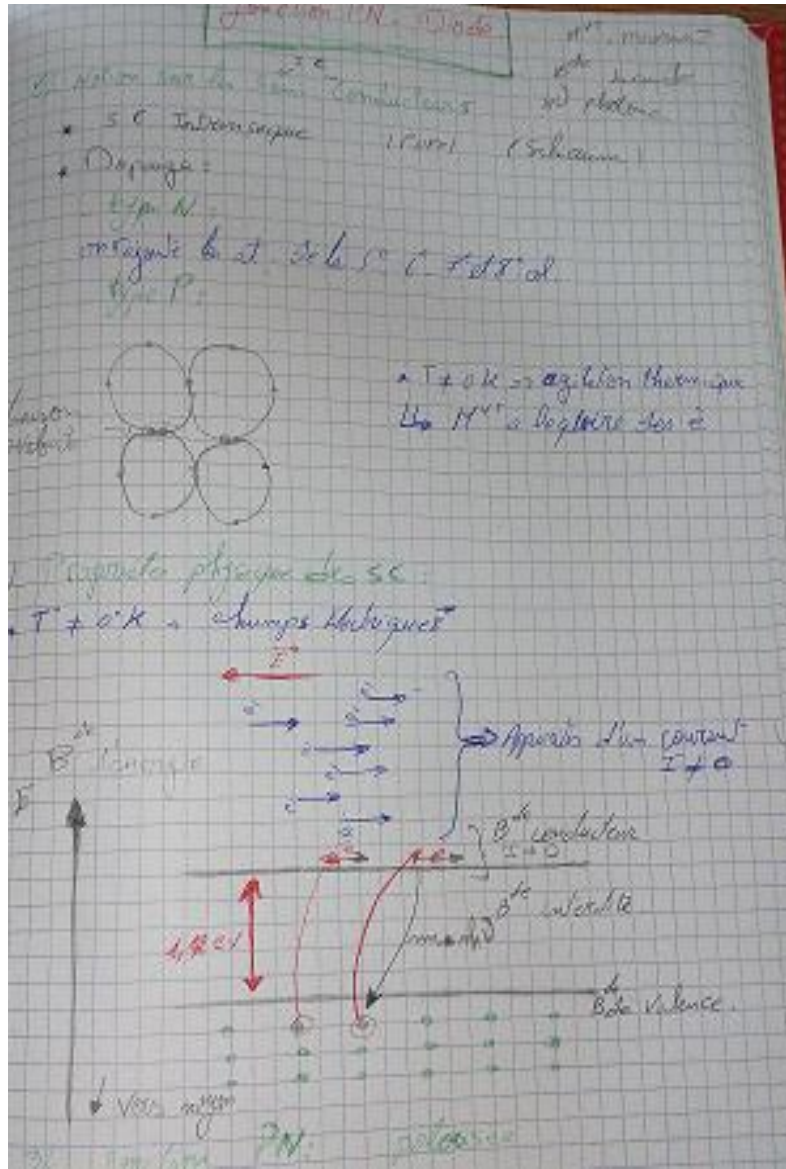


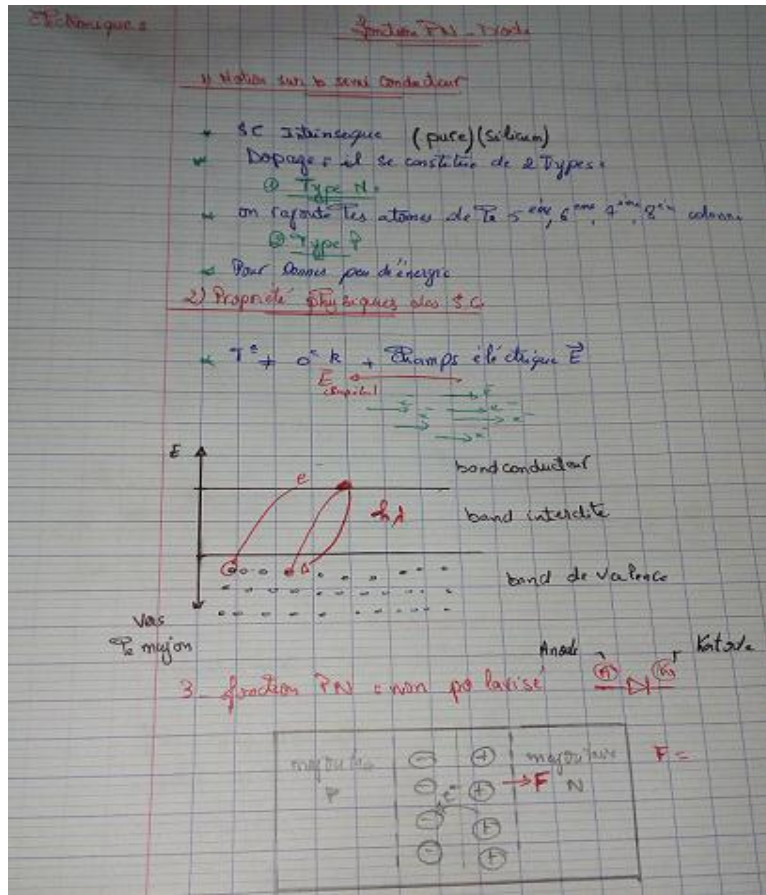
Les transcriptions des étudiants, avec leur diversité, offrent presque le même schéma copié du PPT de l'enseignant, sans aucun commentaire, malgré les explications données par l'enseignant à l'occasion de chaque figure représentée. Si le cours a duré 2 heures, les transcriptions ne dépassent pas les deux feuilles, parfois une seule. Un phénomène qui nous a interpellée et dont nous avons discuté avec l'enseignant :

ENS-ELEC : oui ils ne transcrivent pas beaucoup... ! Ils se fient aux schémas car j'utilise beaucoup de PPT et de schémas pour expliquer...//au fait je n'ai jamais vu leurs cahiers mais je vois bien qu'ils ne transcrivent pas beaucoup...

Il faut dire que nous avons fait le même constat en cours d'analyse et d'algèbre où les étudiants ne notent pas beaucoup. Ils sont là en observation uniquement et ne montrent aucun intérêt au discours scientifique de l'enseignant. En revanche, ils recopient ce qui est sur le tableau.

ET3





Pour une séance de 2h, les étudiants n'avaient pris que quelques notes, une feuille en tout, même si l'enseignant n'avait pas distribué de polycopiés : (il se basait uniquement sur un Power Point projeté sur le tableau).

ENS-ANALYSE : parfois j'ai l'impression qu'ils ne comprennent pas ce que je suis en train de dire.../ comme si je parlais chinois...// ils n'écrivent que ce qui est sur le tableau // rien de plus.

Tout cela démontre clairement que le discours de l'enseignant de spécialité n'est pas déchiffré par l'étudiant, qui choisit de ne transcrire que les contenus « Ecrits ».

Nous notons que la particularité du cours universitaire à l'EST est de développer deux apprentissages en parallèle. Dans cet apprentissage typiquement formel, qui s'appuie sur la transmission des connaissances scientifiques en classe, l'étudiant ne s'investit pas dans le cours. Cela nous pousse à le considérer comme un récepteur passif. Nous pensons davantage au modèle transmissif qui postule que l'élève enregistre telle quelle la pensée d'autrui (le professeur). (cf. première partie chapitre 2, les méthodologies)

Le professeur, de son côté, dans la présentation du cours avait bien pensé et organisé son enseignement. Il avait utilisé des tableaux et schémas explicatifs et exploité des diaporamas. Pour lui, l'apprentissage de l'étudiant sera sans gros obstacles.

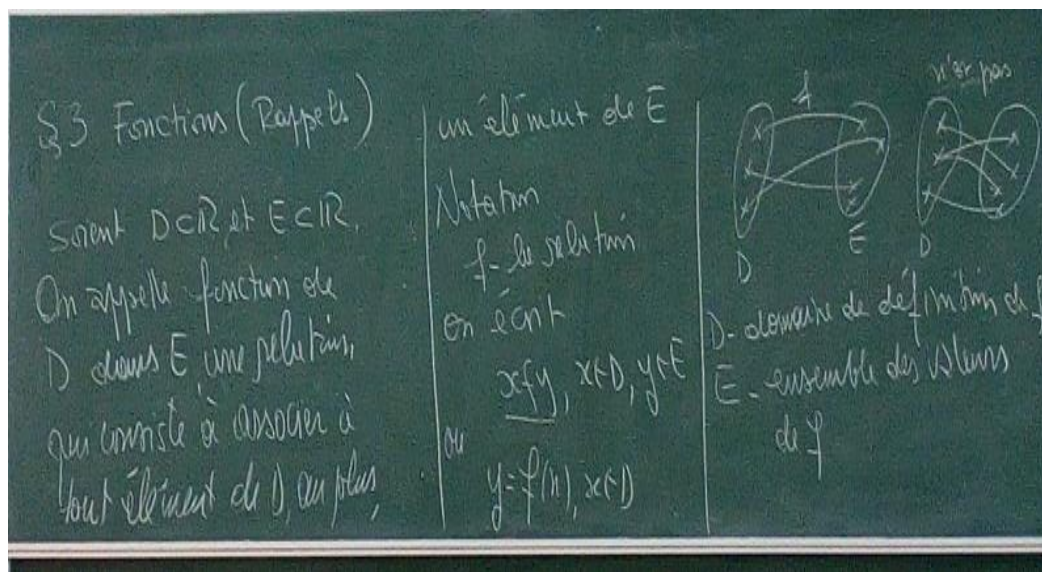
Où réside donc le problème ? Le problème se situe, nous semble-t-il, à deux niveaux : le premier relatif au fonctionnement du système oral et à sa capacité de servir un discours scientifique, le second est institutionnel.

Pour comprendre ce que dit l'enseignant, les étudiants ont besoin d'acquérir un lexique approprié (cf. lexique figurant dans le corpus) qu'on peut diviser en deux parties :

- Le lexique général : on rajoute, c'est-à-dire, Parce qu'on sait, alors, il va constituer, il va y avoir, Il y aura beaucoup plus de..., si je vous dis je veux...cette fois, Ce lexique véhiculaire touche des termes relevant de la cause, de la conséquence, de l'explication, du résultat et de la demande ;
- Le lexique scientifique : l'électron qui intervient en mise en balance, électrons qui sont libres, si on a un atome de la 5^{ème} colonne, il va constituer avec 4 électrons..., un semi-conducteur qui est peu conducteur, une liaison qui monte//...//un dopage B avec un dopage N.

Nous pensons que les difficultés annoncées concernent la maîtrise du lexique correspondant à l'enseignement-apprentissage des disciplines scientifiques en français.

3.2. Cours d'Algèbre le 15/11/2016



L'enseignant d'Algèbre écrit au tableau tout en expliquant les concepts aux étudiants ; ces derniers réécrivent ce qui est au tableau avant que le professeur ne l'efface au bout de 5 minutes à peine. Les étudiants doivent alors faire preuve de rapidité et de précision. Ils transcrivent dans un temps record sans mentionner les explications de l'enseignant.

INF 2 : Le prof d'algèbre écrit trop vite et efface trop vite, il croit qu'on peut recopier en si peu de temps ? moi parfois je prend en photo c'est tout et après à la maison je recopie...

ET5

ET6

Fonctions et Limites

1°: à l'aide d'un tableau:

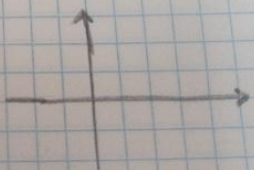
x	y
x_1	y_1
x_2	y_2
\vdots	\vdots
x_n	y_n
\vdots	\vdots

2°: à l'aide d'un graphe:

$G_f = \{ (x, y) \in D \times E : y = f(x) \}$

$D \times E$ - produit cartésien

$(x, y) \neq (y, x)$

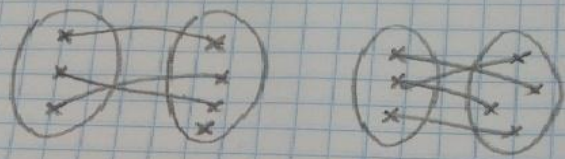


→ Notation :

f - la relation.

on écrit $(x, y), x \in D, y \in E$

ou : $y = f(x), x \in D$



- domaine de définition de f .

- ensemble des valeurs de f .

une fonction peut être définie 3 manières:

à l'aide d'une relation

ébrévue $x \in D, y \in E$

$= x^2 - 1$ $x^2 + y^2 = 1$

La variable « temps » joue un rôle important dans les attitudes envers les cours et les professeurs. L'enseignant, sous la pression permanente de l'immensité de la tâche, cherche seul la régulation d'une activité écrite qui semble impossible à recopier pendant un temps court par les étudiants qui la considèrent comme un acte de lecture-écriture porteur de sens. Le peu de temps offert aux étudiants pour recopier le texte ne facilite pas leur motivation et peut avoir un impact négatif important sur les attitudes envers les cours et les professeurs.

En plus, l'enseignant utilise une méthode transmissive (dite par instruction directe) : il fait prendre à ses étudiants cahier et stylo, il attrape son morceau de craie et écrit solennellement au tableau. Il répète, encadre en rouge et demande à ses étudiants de bien recopier et d'apprendre.

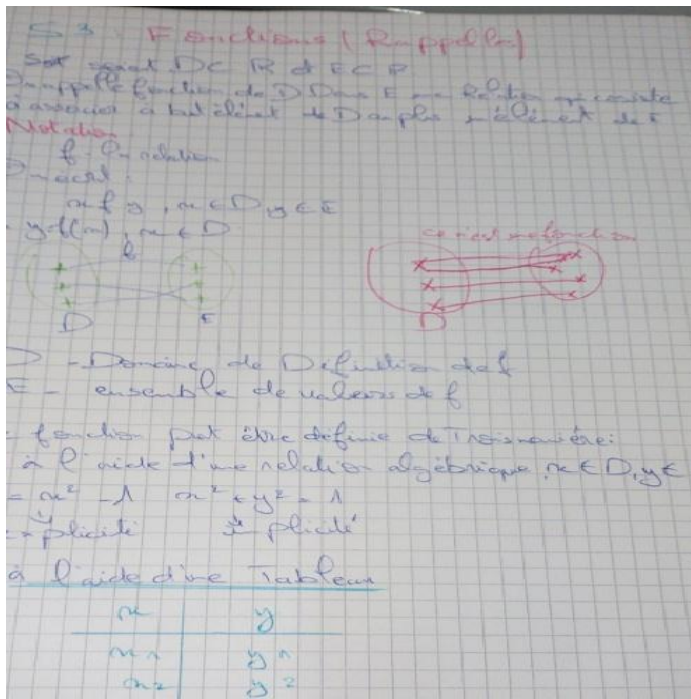
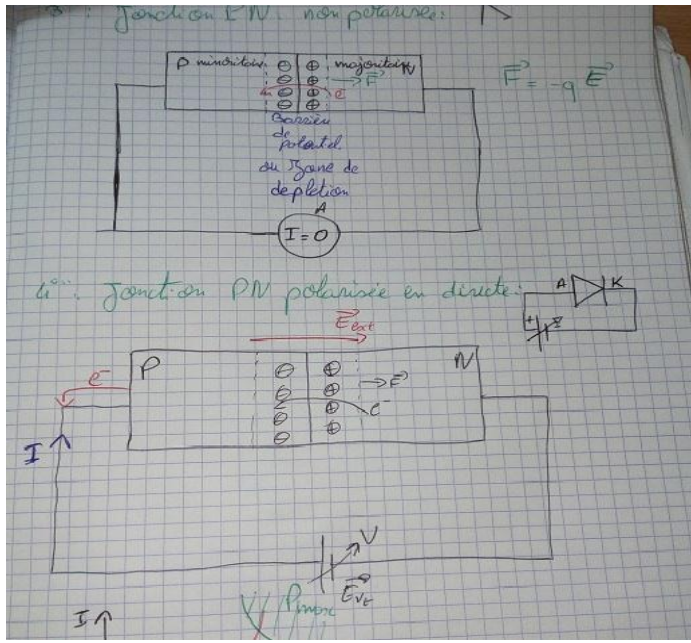
Comme nous l'avions annoncé au chapitre 2 de la première partie, dans cette méthode transmissive, dénommée pédagogie de la transmission /pédagogie frontale/modèle traditionnel/ modèle impositif / modèle d'enseignement direct, le maître fait cours, expose, explique et transmet aux étudiants un point du programme. Cette pédagogie s'appuie sur une conception formaliste de l'intelligence et promeut une conception verticale de l'enseignement. Elle sous-estime le rôle de l'élève et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir. Elle développe une conception autoritaire de l'apprentissage (l'enseignant efface trop vite ...)

Pour ce qui est des transcriptions des étudiants, il est normal qu'elles soient très proches les unes des autres. Aucun ajout n'est apporté par l'étudiant, aucune « remarque » ou explication, même celle apportée par le professeur lui-même. Ceci est normal puisque l'étudiant se voit réduit au rôle passif de récepteur ; il doit recopier et restituer fidèlement le savoir transcrit au tableau.

Nous pensons que cet enseignant est appelé à trouver de nouvelles méthodes facilitant l'intéressement des élèves. Il serait donc plus efficace d'enseigner par des activités pratiques et des échanges en groupe, que par un cours magistral, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre réservé aux méthodes et méthodologies.

ET7

ET8



INF8 : les enseignants parlent tous bas et on ne les entend pas, en plus on est souvent derrière, on ne comprend pas ce qu'ils disent, ils utilisent des mots difficiles et parlent vite, il ne nous laisse pas le temps de comprendre. (Traduit de l'arabe).

L'étudiant en question parle au pluriel des enseignants et à la troisième personne en ce qui le concerne ; il se met en position de porte-parole des étudiants car il est conscient que la situation est générale.

L'analyse de ces difficultés met en cause plusieurs acteurs impliqués directement ou indirectement : les partenaires pédagogiques et l'institution. Le problème est aussi organisationnel (ne serait-il pas possible d'utiliser des photocopiés, un micro, une clé USB, un site web) et gestionnaire (pour mieux gérer le temps).

Nous pensons que les difficultés de réception orale ont des répercussions négatives sur celles relatives à la production orale et écrite. Nous nous sommes intéressés, lors de l'observation des leçons, à la langue véhiculée par les enseignants et le discours scientifique utilisé en classe de spécialité. Cela nous a permis de voir à quel point l'enseignant est conscient ou non des problèmes linguistiques des étudiants.

Pour ce qui est des étudiants, nous avons focalisé notre observation sur la transcription qu'ils utilisent et sur leurs comportements dans les matières observées, le CM le TD le CF et les TEC. Il est clair que leurs comportements changent en fonction de la matière observée.

En CM, ils sont beaucoup moins concentrés à cause de la massification des contenus et ont beaucoup plus de mal à écouter et donc à comprendre. En TD, ils sont beaucoup plus attentifs car moins nombreux. Par contre, leurs comportements changent pendant les cours de français et des TEC, car ils

considèrent pour la plupart que ce sont des matières secondaires. Nous reviendrons plus en détail sur ces points lors de l'analyse de la grille d'observation.³ (cf. : grille en annexe).

3.3. Les pratiques plurilingues en classe de spécialité

Les pratiques plurilingues dans les cours magistraux, et même dans les Travaux Dirigés, semblent être monnaie courante. Tous les enseignants sans exception ont recours, à un moment ou à un autre, à l'arabe soit pour expliquer un concept scientifique soit pour mettre de l'ordre dans la classe, et dans ce dernier cas, le recours à l'arabe est systématique.

Les étudiants de leur côté utilisent le code-switching, un phénomène qui consiste à alterner français et arabe dans leurs discussions. C'est une pratique sociale très courante au Maroc. Néanmoins, dans les cours de disciplines scientifiques, cette pratique prend des proportions différentes. En effet, les discussions « interne » entre les étudiants sont toute en arabe. Pendant les TD, nous avons remarqué que la plupart des étudiants, comme ils sont en petits groupes, ont la réponse à certaines questions mais en arabe. Ils n'hésitent pas à répondre alors avec le terme qu'ils connaissent.

Force est de constater que les termes en arabe sont prononcés uniquement par les étudiants, à aucun moment l'enseignant de la discipline ne traduit le concept ou la définition. Les enseignants sont en majorité des professeurs universitaires et du lycée qui ont fait leurs études en français et ne connaissent pas forcément les termes en arabe. Nous avons d'ailleurs posé la question au professeur d'Analyse :

ENQ : les étudiants répondent souvent en arabe quand vous leur posez des questions,

ENSANALY : oui, parfois ; ils connaissent les termes en arabe donc ils les sortent en arabe. Parfois même moi je ne connais pas la bonne traduction, pour des choses simples comme triangle, cercle...etc. mais pour les termes compliqués, je devine qu'ils ont compris et c'est le plus important, je leur donne le terme en français et c'est tout.

La problématique que soulève l'Ensanaly repose sur les facteurs à mettre en jeu dans le développement d'une compétence plurilingue. Par compétence plurilingue, il faut entendre : « la capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée (...) , en mobilisant diversement les langues qui jouent « un rôle de pivot, d'appui, de référence » (id. : 196).» (Coste 2001 : 192).

Nous présentons ci-dessous quelques termes que nous avons pu collecter lors des observations effectuées en cours d'Algèbre et d'analyse. Ces termes peuvent assurer une économie cognitive sur le plan des apprentissages, mais aussi une économie didactique sur le plan des enseignements.

Français	Arabe
Alignement. Colinéarité	استقامية
Colinéarité de 2 vecteurs	استقامية متجهتين
Alignement de 3 points	استقامية ثلاثة نقط
projection	إسقاط
Projection orthogonale	إسقاط عمودي
Signe	إشارة
Origine du repère	أصل المعلم

Valeur approchée par excès	قيمة مقربة بإفراط
Abscisse	أفصول
Écart type	إنحراف طرازي
Écart moyen	إنحراف متوسط

3.4. Observation du cours d'électronique du 12/10/2017

ENSMEC : Quel est selon vous l'interaction qui s'oppose au mouvement relatif entre deux systèmes en contact et qui peut être étudié au même titre que les autres types de force ou de coupe ?

ET1 : « al ihtikak »

L'enseignant considère la réponse comme juste : oui c'est ça, c'est « le frottement ».

Les pratiques du transfert L1/L2 en classe des disciplines scientifiques soulignent l'importance accordée aux stratégies qu'utilisent les étudiants en recourant à la langue 1 pour donner une réponse aux questions et éviter par là-même une perte de temps considérable. Les apprenants trouvent avantageuse la réponse en L1 même si le produit final doit être en L2.

Pour ce qui est de la formation des enseignants, il apparaît nécessaire qu'ils maîtrisent des notions et des concepts scientifiques en L1 pour bien les associer aux notions et concepts en L2.

3.5. Observation du cours d'analyse du 15/01/2017.

ENSANALYS : Nous avons ici une équation particulière qui définit un ensemble géométrique comme une droite ou un arc géométrique, qui

constitue un sou espace affine ou une hyper surface. Pouvez-vous me dire à quel genre d'équation avons-nous à faire là ?

ET2 : MOAADALA HOUDOUDIYA

ENSANALYS : Exactement, bien, c'est une équation paramétrique. Vous avez-vu ça au lycée n'est-ce pas ?

Il est clair que quand il s'agit de définitions et de concepts, les étudiants disposent du vocabulaire en arabe et non en français. Une situation qui s'explique par le fait que l'apprentissage de ce lexique a été acquis en arabe au lycée.

Dans les prises de notes que nous avons pu prendre en photos après les cours, nous avons constaté que très peu d'étudiants traduisaient certains concepts scientifiques en arabe.

L'enseignant, lui aussi, utilisait l'arabe à plusieurs reprises pour recadrer la classe :

CHWIYA DSKAT 3AKAFOUM (un peu de silence s'il vous plait)

Ou pour clore une session et passer à une autre :

Daba koulchibayn yak ? (maintenant tout est clair ?) On passe au 2^{ème} volet ?

Ces pratiques plurilingues apparaissent comme des automatismes et des mécanismes normaux pour les enseignants et pour les étudiants. Ces derniers ont l'habitude depuis le lycée de ce phénomène qui fait partie de l'environnement culturel marocain. L'arabe « darija », qui est plus une langue véhiculaire qu'une langue des sciences, est utilisé en classe dans toutes les disciplines même le français.

3.6. Analyse du lexique morphosyntaxique des cours d'analyse

« Littéraire » de formation, la posture de chercheuse en didactique des langues nous a fait prendre conscience que la maîtrise de la langue française ne donnait absolument pas accès aux savoirs scientifiques si ses derniers n'étaient pas acquis au préalable. Le fait de se retrouver dans une classe de sciences dures (Electronique- Algèbre – Algorithmes...) était très dépaysant. Nous avons beau assisté à plus de 40 heures de cours en matière scientifique, il nous était impossible de comprendre le moindre petit concept mathématique même explicité avec beaucoup de vigueur et de motivation de la part de l'enseignant. Par contre, les étudiants avaient l'air de comprendre ce qu'ils transcrivaient ou ce qu'ils écoutaient. Nous y reviendrons dans le chapitre réservé aux entretiens.

Exemple 1: transcription N° 6 du 12/05/204

ENS-ANALYSE : Nous allons commencer aujourd'hui par ce qu'on a vu précédemment. .../mardi dernier c'est ça vous vous rappelez, les relations algébriques on avait dit qu'elles étaient....// je vais écrire au tableau comme ça vous suivrez mieux...voilà

A l'aide d'une relation algébrique ED, Y E E (il écrit au tableau)

$$Y = x^2 - 1$$

↓

Explicite

$$x^2 + y^2 = 1$$

↓

implicite

Connaissez-vous la différence entre implicite et explicite ??

Connaissez-vous les termes ??non...vous avez -vu ça au lycée ??

Je vous invite à chaque fois que vous rencontrez un mot en français que vous ne comprenez pas à vous référer au dictionnaire...

L'enseignant a d'abord posé la question : Est-ce que vous savez ce que veut dire implicite ? Aucune réponse donnée par la classe. L'enseignant a donc commencé à expliquer le sens littéraire avant d'expliquer le sens scientifique. L'enseignant a ensuite passé plus de 5 minutes à expliquer les deux concepts « explicites » et « implicites ».

Exemple 2 : Transcription du cours d'analyse du 12/11/2016

ENSANALY : ...implicite en français ça veut dire quelque chose qui n'est pas clair, qui est sous entendue, en mathématique c'est une équation entre différentes variables non explicitée en fonction des autres.

	Sens littéraire	Sens mathématique
	Le petit Robert	
Explicite	Qui est réellement exprimé, formulé	Fonction énoncée de manière claire et précise
Implicite	Qui, sans être exprimé en termes formels, résulte naturellement par déduction	Fonction implicite : une équation entre différentes variables et qui n'est pas explicitée en fonction des autres.

A partir de toutes ces données, nous pouvons dire que les termes « explicite » et « implicite » ont deux sens, le premier est littéraire et le second est mathématique.

Ici se pose la question du choix de ces termes et de leur utilisation : faut-il passer du sens littéraire qui pose lui aussi problème (difficulté 1) au sens mathématique (difficulté 2), ou simplement se contenter du sens mathématique utilisé dans des disciplines scientifiques (une seule difficulté) ?

3.7. Observation du cours d'analyse du 03/10/2017

Terme	En Mathématiques (Analyse)	En Français Le Robert	Point commun
Couple	X et y sont un couple dans une fonction donnée Alg ; Ensemble de deux éléments appelés respectivement première et deuxième composante	Lien servant à attacher ensemble deux ou plusieurs animaux de même espèce	Deux points x et y

Parité	Pair/ impair Caractère pair d'un nombre	Le fait d'être pareil	
--------	--	-----------------------	--

Il est clair que si les étudiants connaissaient le terme en français, la signification ne serait pas la même en cours d'Analyse, mais le sens n'est pas parfois très éloigné. Le fait que les étudiants ne connaissent pas le sens « littéraire » du mot, comme le souligne le professeur, approfondit le creux de la compréhension/ appropriation.

En fait, le concept « couple », selon l'*Encyclopædia Universalis*, aborde des aspects en mathématiques qui ne se limitent pas au lien servant à attacher ensemble deux ou plusieurs animaux de même espèce. Il explique de façon scientifique ce que c'est « le couple » : [...] F, on \in Soit E et F deux ensembles. Pour $x \in E$ et y introduit un nouvel objet mathématique, le couple de premier terme x et de second terme y, défini par le symbole : avec la convention que : « On appelle produit cartésien de deux ensembles E et F, noté $E \times F$, l'ensemble des couples ayant pour premier terme un élément de E et pour second terme un..... ». Ce terme, relevant de la théorie des ensembles, semble difficile à appréhender par un étudiant qui a appris les mathématiques en arabe au collège.

3.8. Analyse des cours de TEC et de français

Les leçons de TEC et de français représentent 4 heures de cours par semaine pour les étudiants RT en S1. Nous souhaitons savoir dans quelle mesure cet enseignement transversal venait en appui au cours de spécialité. La réforme de 2009 avait mis en place les modules TEC et français à l'EST

pour essayer de combler les lacunes des étudiants constatées dans le domaine de la langue française.

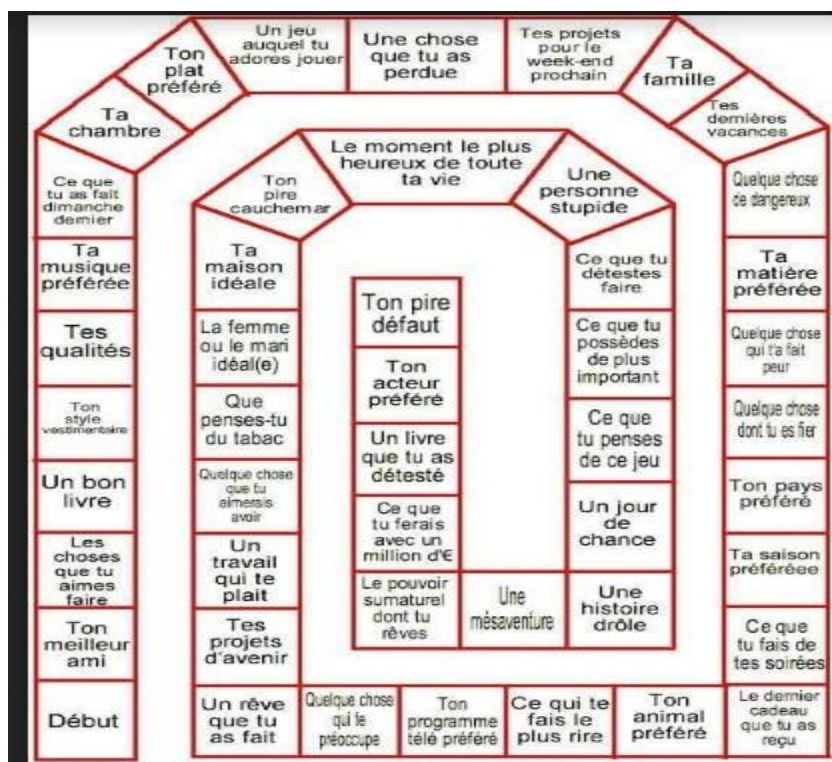
Tous les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus par rapport à la question centrale de notre recherche (Est ce que les étudiants comprennent le discours scientifique en français ?) nous ont déclaré que leurs étudiants sont « *comme des étrangers ou des marocains qui font les études dans une autre langue que la leur : je suis sûre que s'ils étudiaient en Russie, la difficulté serait la même* ».

Parallèlement, il va sans dire que les enseignants pourront être impliqués et devront s'impliquer dans la détermination de critères socio-pédagogiques devant prévaloir dans la réussite de l'acquisition et de l'appropriation du discours scientifique. Certes, l'enseignant doit suivre le programme, mais il doit aussi élaborer son plan de travail en fonction des besoins de ses étudiants ; nous avons beaucoup insisté dans le chapitre 4 de la première partie, sur les besoins des étudiants et le lien qu'ils entretiennent avec la détermination des objectifs d'apprentissage.

Les enseignants doivent venir en aide aux étudiants si ces derniers perdent confiance ou s'ils n'arrivent pas à comprendre. Ce qui aggrave encore plus la tâche de ces étudiants qui ne maîtrisent pas l'oral, c'est qu'ils se retrouvent devant des enseignants qui ne font que les juger.

3.9. Observation de la classe de TEC du 07/11/2016

Pour la production de l'oral, nous avons assisté à un cours très intéressant sous forme d'exercice de prise de parole : selon le numéro tiré au sort, l'étudiant doit soit se présenter et parler de la thématique piochée.



Malgré leur niveau assez limité, les étudiants essayent tant bien que mal de jouer le jeu et de s'exprimer avec un français niveau A1, A2. La seule remarque que nous avons émise, c'est que l'enseignant avait du mal à corriger l'expression orale de tous les étudiants. Hormis quelques interventions, l'enseignant laissait les étudiants s'exprimer à leur manière et en toute liberté.

Cette méthodologie pourrait s'avérer bénéfique pour ce qui est du français fonctionnel ; mais pour le français scientifique, nous n'y voyons aucun intérêt didactique.

Nous reviendrons sur le point de vue des étudiants et de l'enseignant lors des entretiens individuels du troisième chapitre.

La majorité des exercices proposés dans le cadre des cours de TEC sont des cours classiques sous forme de textes de compréhension et d'exercice de grammaire et de conjugaison. La compréhension de l'oral est une composante quasi absente des cours de français.

Le choix des thèmes s'impose en fonction des besoins des apprenants et c'est en fonction de ces besoins que le professeur de langue détermine ses objectifs ; il nous semble que c'est à ce niveau que réside tout le problème.

Avec des objectifs bien choisis, l'apprentissage de la langue permettra à l'élève de progresser dans sa maîtrise des activités langagières de réception et de production.

3.10. Observation du cours de français du 05/12/2007 : production de l'oral

La séance a été principalement consacrée à l'oral. L'enseignante propose sur plusieurs bouts de papier des sujets d'actualité, un proverbe, une citation, le titre d'un film. Elle désigne un étudiant, s'il n'y a pas de volontaire, pour passer au tableau et prendre la parole en 5 à 10 min.

L'intérêt de cet exercice selon l'enseignante est de travailler le blocage, le non verbal et la structuration des idées.

ENSFRI. C'est un exercice que je fais souvent...// enfin j'essaie...// ça leur donne l'occasion de s'exprimer, ils n'ont pas souvent cette occasion...Ils ne s'expriment pas très bien mais au moins ils s'expriment...

Cette approche, encore une fois, ne va pas au-delà de l'enseignement des langues. Il s'agit de demander aux élèves de parler d'un proverbe, d'une citation, ou du titre d'un film. Quand il n'y a pas de volontaires, c'est l'enseignant qui choisit l'étudiant qui doit prendre la parole. Il s'agit donc d'une motivation externe. Nous avons souligné, dans le chapitre sur l'appropriation, que cette dernière devrait être intrinsèque.

Nous pouvons avancer que l'accent est mis sur le fait que la langue et la discipline scientifique, dispensée en L2, sont deux objets d'enseignement différents ; il n'y a pas d'attribution de l'une par rapport à l'autre.

Cette leçon n'a nullement l'objectif d'amener l'étudiant à compléter une analyse donnée, reformuler,....

Il est souhaitable que les professeurs de français et de TEC rencontrent les professeurs des disciplines scientifiques d'une manière continue et à chaque fois que le besoin s'en ressent.

3.11. Observation du cours de français du 02/11/2017 : Production de l'écrit

Dans ce cours de début de semestre, l'enseignant a demandé aux étudiants de se présenter dans une dizaine de lignes.

Au niveau de l'EST, les cours de mathématiques nécessitent une compréhension orale et écrite du français. Cette compréhension exige la mise en place d'une approche plus intégrée de l'enseignement d'une langue étrangère. Nous pensons que les thèmes à aborder en français méritent d'être définis par rapport à des notions mathématiques. Il serait préférable que ces cours prennent appui sur un support se rapportant aux activités scientifiques (documents vidéo audio) pour initier les étudiants à reformuler, reprendre, expliquer, clarifier leur pensée, réagir à des questions, produire un discours simple à propos d'un document, .etc.

Je m'appelle Meryem El Khalil, j'ai 18 ans
j'habite à Sfax, j'ai obtenu mon baccalauréat en Sciences
physique car visuellement j'adore cette matière.
Actuellement je cherche E.S.T pour continuer mes
études parce que j'aime cette perspective et à travers
laquelle je peux poursuivre mes études dans une école des
ingénieurs. C'est mon rêve quand j'étais petite et pour
je devais de la science j'ai plusieurs fois dit que
qu'on m'a conseillé de faire un changement de la formation
parce qu'il faut faire j'ai étudié par la formation Maroc et
par changement avec par le système de l'école et l'anglais
sans ce changement nous devons être patient et
patienter.

Bonjour, je me présente, je m'appelle SAAD SHIMI,
âge de 18 ans, étudiant à l'école supérieure de
technologie après que j'ai eu mon baccalauréat avec
une mention de bien en matières techniques électriques
à Lycée Ibn Youssef à Ksar El Ghelbja et maintenant je fais
mes études en génie électrique et cela pour la
raison d'avoir le DUT puis continuer le cycle
d'ingénieur à l'étranger, car j'ai le but d'être un
ingénieur d'état. J'aime bien mon choix car
je sais que j'ai les capacités de donner un bon
travaux dans les études pour avoir à la fin de
meilleure résultat, tout ça que je dois faire un
grand effort, et bien étudié pour avoir un bon
niveau.

Un autre point doit être soulevé à propos des productions des élèves : celles-ci ne laissent aucun doute sur leur niveau de langue à l'écrit. L'enseignante de français, habilitée Delf-Dalf, les situe entre A1 et A2.

ENSFR2 : Oui A1.A2... j'ai quelque B1 et même des B2, mais majorité c'est A1.A2. ENQ : vous leur passez un test de positionnement au début ? ENSFR2 : oui bien sûr, ENQ : et vous les partagez en groupe de niveau après ? ENSFR2 : euh...// Quand c'est possible... pas toujours, pour les exposés et la production de l'oral seulement...// Ils n'ont pas beaucoup de temps.

Il est clair que les objectifs pédagogiques et didactiques de l'enseignant se rapportent directement à un enseignement traditionnel du FLE et pas plus. Une logique imposée par le profil de l'enseignant lui-même (il vient du lycée) et travaille à l'Institut Français.

Nous avons cherché à comprendre si ce discours académique oral était structuré ou s'il ne correspondait à aucune hiérarchisation logique.

La question qui se pose alors est celle des moyens employés par les enseignants pour assurer une structuration du discours lors de leurs exposés oraux, si on peut appeler le cours de cette manière. Le cours magistral est en effet un exposé oral même si les enseignants ne le perçoivent pas comme tel. Il existe toujours une structuration / hiérarchisation du propos, assurée à l'écrit par le système des sections et d'intertitres, et à l'oral par des marqueurs temporels, silences, changement de diapositive ou elle est confiée en totalité au visuel qui accompagne la présentation.

La question à laquelle nous voulons répondre maintenant est de savoir si, au fil du discours de l'enseignant, les subdivisions de son propos et des explications données, sont marquées verbalement, si un propos particulier

avertit du passage d'une subdivision à une autre et, plus généralement, quelles répercussions a dans le discours oral la modification du support visuel que constitue un changement du diaporama.

ENS5- Algèbre : L'écriture des nombres ou des équations peut être comprise quelle que soit la langue maternelle de l'étudiant. C'est une langue universelle.

Cette déclaration, de l'enseignant du cours d'analyse de la promotion RT 2015/2016, met clairement en exergue le fait que l'enseignant de mathématiques ne se considère absolument pas « responsable » du côté linguistique ambigu que peut engendrer le discours mathématique surtout pour des primo-arrivants.

Ce travail intralinguistique profite au développement des divers savoirs. Ceci dit, dans le cas des cours observés, la référence à la L1 est très rare et n'intervient que dans des situations spécifiques et surtout informelles. Ceci demande une très grande vigilance linguistique de la part des acteurs pédagogiques. Seulement, un professeur universitaire dans un amphithéâtre d'au moins 70 étudiants n'a pas forcément cette préoccupation.

2. Synthèse interprétative des observations de classe

Afin de synthétiser et d'interpréter les résultats des observations de classes effectuées et dans le but de mettre à profit la démarche de terrain entreprise, nous nous sentons obligée de faire le point sur certains aspects de cette observation d'une manière systémique et fonctionnelle.

L'interprétation que nous proposons ici est un travail de compréhension de l'objet de recherche pour arriver à construire une signification plausible aux phénomènes observés dans une démarche scientifique. Construire ce sens qualitatif ne peut se réaliser qu'à travers une observation directe qui a pris en compte toutes les variantes observées (CM/TD/ CF/ TEC) pour arriver à construire des significations cohérentes et à en tirer des réponses cohérentes.

Les différentes observations des classes nous permettent de relever quelques difficultés et anomalies qui contribuent à freiner le processus d'appropriation de l'oral. Nous pouvons relever parmi ces difficultés :

L'appropriation de l'oral est ralentie à cause de l'incapacité des étudiants à maîtriser le débit. Ce constat est confirmé par un étudiant qui parlait au pluriel, problemement au nom de son groupe -classe ; ceci réaffirme ce que nous avons mentionné au chapitre 4 de la première partie (le débit représente la difficulté principale concernant la compréhension et contribue le plus souvent à freiner le processus d'apprentissage et de compréhension).

Les différentes observations nous permettent aussi de relever des anomalies et carences chez les étudiants au niveau lexical (cf. chapitre 4 de la première partie où nous avons clairement mentionné que le déficit lexical avéré chez certains élèves constitue un obstacle majeur pour l'accès au sens)

L'émergence de ces deux difficultés rejoignent exactement ce que nous avons avancé, dans le chapitre 4 de la première partie , concernant la nature des différentes difficultés perçues par les participants pendant l'écoute du français et leur ordre d'importance, en nous référant aux résultats de quelques recherches :« *la difficulté principale perçue est le débit, suivie par la non-reconnaissance des mots.* »

La circulation conceptuelle entre sens littéraire et mathématique rend compte des transferts conceptuels dans les champs scientifiques. En effet, les usages de ces termes en mathématiques sont parfois éloignés des conditions de définition initiales. Une éventuelle collaboration entre les professeurs de langue et de disciplines scientifiques ne pourrait que faciliter l'appropriation des deux termes.

Une autre difficulté revient à l'utilisation de la langue comme un simple objet d'étude. Elle n'est plus conçue comme un vecteur de communication utile pour l'apprentissage d'une discipline scientifique.

Ce qui manque dans les leçons de français et de TEC, c'est l'articulation des savoirs linguistiques et des savoirs mathématiques. Autrement dit, ces leçons ne constituent pas un outil facilitant l'accès aux savoirs mathématiques. Hormis leur valeur littéraire, elles ne renforcent pas les compétences linguistiques des élèves par une utilisation transdisciplinaire de la langue étrangère. Il nous semble à ce propos que la langue utilisée doit tendre vers un « tout linguistique », c'est-à-dire que l'enseignement doit être le lieu de convergence entre deux disciplines, et doit justement contribuer à un renforcement des compétences dans ces deux disciplines ; ce qui peut permettre à l'élève de progresser dans sa maîtrise des activités langagières.

Nous pouvons avancer que l'accent est mis sur le fait que la langue et la discipline scientifique dispensée en L2 sont deux objets d'enseignement différents ; il n'y a pas d'attribution de l'une par rapport à l'autre.

Dans ces cours de français et de TEC, les enseignants présentent des leçons, orales ou écrites, qui se révèlent très riches au plan des activités langagières, mais qui restent peu intéressantes concernant leur application en mathématiques.

Nous pensons que les langues en présence ne doivent pas être envisagées isolément et qu'elles ont intérêt à tirer mutuellement profit l'une de l'autre.

Au cours de séances d'observation, les étudiants avaient recours à la langue arabe pour comprendre certains concepts mathématiques. Toutefois, force de souligner que certains didacticiens pensent que, pour les élèves arabophones, les termes mathématiques, utilisés dans leur langue maternelle, facilitent la compréhension et la mémorisation des nouvelles notions. Les apprenants se sentent valorisés et gagnent en assurance. Ils bénéficieront en outre d'un enseignement de mathématiques en langue étrangère qui représentera pour eux une véritable valeur ajoutée.

Ce transfert interdisciplinaire de l'arabe vers le français permet de récupérer les informations assimilées pour s'orienter au fur et à mesure vers l'interdiction de la L1 en cours de disciplines scientifiques en L2.

Cet avis n'est pas partagé par tous.

D'autres auteurs sont d'accord pour dire que le fait de lier littérature et mathématiques a plusieurs avantages :

- apporter un gain de sens pour l'élève ;
- aider l'élève à intégrer l'étude de la littérature et l'étude des mathématiques ;
- aider l'élève à développer et visualiser de multiples représentations de concepts mathématiques;
- améliorer les résultats scolaires en mathématique ;
- procurer un contexte concret pour comprendre les mathématiques.

Pour sortir de cette polémique, nous dirons que les langues en présence ne doivent pas être envisagées isolément et qu'elles ont intérêt à tirer mutuellement profit l'une de l'autre.

Enfin, on peut discuter des stratégies d'enseignement/ apprentissage en cours de spécialité de deux points distincts :

- du côté des enseignants :

Nous avons remarqué lors des observations des cours que l'enseignant des matières de spécialité était obligé de :

- reformuler : ce processus est utilisé pour clarifier la transmission des contenus disciplinaires. Il y a cependant une opacité du discours due à la densité des savoirs ;
- clarifier les concepts ;
- faire un travail de médiation et de préméditation ;
- Cette notion relève de « l'existence même de la langue ou de tout système de médiation symbolique selon par lequel s'organisent les savoirs ». ³¹⁷

- du côté des étudiants

Les différentes observations nous permettent de souligner qu'une autre difficulté relève d'une absence de stratégies cognitives de prise des notes, car « *une prise de note efficace suppose une facilité et une vitesse de réception orale* » dont ne disposent pas la majorité de nos étudiants. » (cf. chapitre 3 de la première partie).

Nous pensons qu'il est souhaitable que les professeurs de français et de TEC rencontrent les professeurs des disciplines scientifiques d'une manière continue et à chaque fois que le besoin s'en ressent. Une éventuelle

³¹⁷ Grossen, M. & PY. B. (éd.) 1996. *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne : Peter Lang

collaboration entre les différents praticiens s'avère fort rentable au niveau de l'appropriation de l'oral dans les disciplines scientifiques.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons essayé de connaître la réalité de l'oral dans les classes. L'activité didactique est le vecteur obligé de l'appropriation. Nous avons interprété les différentes observations effectuées à l'EST. Ceci nous a permis de mieux connaître les problèmes liés aux difficultés des étudiants à s'approprier l'oral dans les cours de français et TEC et dans les disciplines scientifiques.

Nous sommes consciente qu'il s'agit d'observations de classe à valeur exploratoire seulement et qu'il est nécessaire de s'appuyer sur les enquêtes et les entretiens. Nous considérons toutefois que nous avons obtenu des résultats assez probants. Nous avons constaté pendant les séances d'observation de classe que les étudiants ont des difficultés relevant des processus de haut et de bas niveaux (se référer à cet effet au chapitre 3 de la première partie, volet sur les processus d'appropriation de l'oral). En ce qui concerne les difficultés relevant du processus de bas niveau, citons la vitesse du discours oral (le débit) du professeur, l'indigence du bagage lexical, la prononciation défectueuse, le mauvais usage des marques grammaticales, les difficultés au niveau de la syntaxe ; ce qui engendre une incompréhension de la langue et des carences au niveau de l'expression (processus de haut niveau). Nous pouvons ajouter à ces difficultés l'absence d'interaction avec les professeurs et les réponses souvent formulées en arabe, résultats de la non-maitrise des différents processus d'appropriation.

Afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses avancées et de mieux cerner la situation, nous alimenterons notre observation par l'analyse des résultats de l'enquête et de l'entretien qui vont nous éclairer davantage sur

les façons de faire et de penser des étudiants. Nous pouvons dès lors, valider, à l'aune des trois méthodologies d'enquête choisies, notre travail de recherche.

Chapitre 3

Le questionnaire

Nous avons choisi de mettre en place un questionnaire à visée quantitative, choix qui s'imposait au vue de la situation didactique dans laquelle nous nous trouvions. Pour comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants dans le processus de compréhension et d'appropriation du discours scientifique et dresser une synthèse qui donnerait une première idée sur les obstacles rencontrés, nous avons formulé à la fois des questions ouvertes et des questions à choix multiples.

1. Architecture du questionnaire

Les questions destinées aux apprenants sont élaborées autour de deux grands axes : le premier a pour but de connaître le profil des étudiants, leur âge, sexe et filière suivie au baccalauréat, leur niveau de français ... ; le deuxième concerne leurs rapports à la langue française et les problèmes rencontrés lors de la compréhension du discours oral scientifique en cours de spécialité.

Compte tenu du niveau de français présumé des apprenants et afin d'éviter tous contre-sens ou malentendus, ce questionnaire a été élaboré et rempli en français et en arabe.

Les questions étaient plutôt fermées pour ne pas lasser les étudiants. Quelques questions ouvertes ont néanmoins été glissées entre quelques items. Nous avons constaté que la plupart des étudiants n'y répondaient pas du tout ou répondaient en arabe. D'où le constat que l'entretien individuel avec les étudiants est très complémentaire du questionnaire et ne pourrait en aucun cas le remplacer et vice versa.

Les réponses recueillies permettront de faire remonter le point de vue des étudiants sur différentes questions liées principalement à la langue

française en classe de spécialité mais également en cours de langue et de TEC.

Le questionnaire à destination des étudiants a été élaboré après plus de trois mois d'observation dans une perspective compréhensive. Nous avons estimé qu'il fallait observer le terrain en premier, se familiariser avec l'objet de l'enquête avant d'élaborer les questions de recherche qui concernent notre sujet.

Nous traiterons les données item par item avant de procéder à la triangulation des résultats et à essayer de faire parler les chiffres.

Ghiglione distingue trois objectifs que doit atteindre un questionnaire : l'estimation, la description et la vérification d'une hypothèse :

L'estimation consiste à donner un état de fait en se basant sur des données primaires (grandeurs absolues) comme les données socioéconomiques : niveau d'études, niveau professionnel etc.

Dans la description, il s'agit de « *retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations, les opinions et attentes qui orientent nos choix rationnels (nos comportements objectifs).* »³¹⁸.

La vérification d'une hypothèse est « *une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse. Cette approche n'est possible que si l'on a une connaissance suffisante des problèmes à étudier. Le questionnaire est construit en fonction des hypothèses qui donnent un axe, une direction pour l'élaborer* »³¹⁹.

³¹⁸Ghiglione, R. (1987). Questionner. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat et A. Trognon (dir.), Les techniques d'enquête en sciences sociales p. 178

³¹⁹Ibid.

Nous avons essayé de respecter ces trois critères de construction du questionnaire car il nous a semblé évident que, si nous souhaitions collecter des informations nécessaires à notre travail de recherche, il fallait faire preuve de méthodologie. Nous avons donc essayé de répondre à tous ces questionnements pendant trois années d'observations en pointillés avec 14 classes observées au total.

Dans le cas de la présente recherche, pour ce qui est de l'estimation, nous avons intégré dans la première partie les données primaires avec des éléments qui nous semblaient importants pour notre étude de terrain :

Question n° 1- AGE : la première question relative à l'âge des étudiants primo-arrivants en RT est plus une question de familiarité que d'investigation didactique. Elle nous donne néanmoins une idée globale sur l'âge d'entrée à l'université au Maroc : entre 17 et 19 ans avec quelques exceptions 21 ans.

Question N° 2 : Sexe des étudiants ; la parité homme / femme est une donnée importante car elle reflète la représentativité de la filière dans l'esprit des étudiants en général et de la société en particulier.

Question 3 : Le type de baccalauréat obtenu. Il nous a semblé évident de prendre en compte le profil de sortie du lycée des étudiants. Dès la première constatation et avant la triangulation des résultats, on se rend compte que les 15% de MAT déclarent avoir moins de difficultés que les autres étudiants. D'autres part, les BIOF (baccalauréat International option langue Française) 10% déclarent aussi ne pas avoir de difficultés majeures ou moins de difficultés que la filière dite « normale ».

Question n°4 : La note obtenue au baccalauréat Régional : la réponse à cette question serait selon nous la seule jauge qui nous permettrait de savoir s'il y aurait corrélation entre le niveau de français de l'étudiant et les difficultés qu'il pourrait avoir en compréhension du cours.

Question n° 5 : Parlez-vous d'autres langues que la langue maternelle ? Par cette question, nous souhaitons savoir si l'étudiant avait un background pluridisciplinaire qui le rendrait apte à l'apprentissage des langues étrangères.

Question 6 : Si oui laquelle ou lesquelles ? Nous souhaitons aussi, par cette question, savoir si les étudiants, sans rentrer dans les détails sociolinguistiques, identifiaient la langue française en tant que langue parlée.

Question n° 7 : Aimez-vous la langue française ? Par cette question, nous voulions faire remonter l'appréhension qu'ont certains étudiants vis-à-vis de la langue française et qui pourrait les bloquer dans leur démarche d'apprentissage. Nous voulions, en posant cette question, connaître le sentiment des étudiants et leurs représentations de la langue française parce que nous considérons, qu'au seuil de tout apprentissage, l'apprenant devrait avoir des motivations qui l'engageraient ou le désengageraient par rapport à des apprentissages donnés. Nous cherchions aussi à savoir comment l'étudiant réagissait face à la langue française. Une déclaration aussi intransigeante qu'un NON signifie que l'étudiant non seulement ne maîtrise pas la langue, mais qu'il ne le souhaite pas.

Question n° 8 : Pensez-vous que la langue française soit utile pour :

1. Réussir les études universitaires ;
- 2- Comprendre les contenus des cours de spécialité ;
- 3- Communiquer ;
- 4- Réussir dans le monde du travail.

Une question à choix multiples qui nous permettrait de connaître la représentativité de la langue française dans l'esprit des étudiants.

Question n° 9 : êtes –vous satisfaits des contenus de vos cours de français et de TEC ?

Cette question est centrale pour notre travail de recherche car elle a trait à la compréhension et l'appropriation de la langue française.

Question n° 10 : Quels contenus souhaiteriez-vous aborder ? Une manière détournée de demander aux étudiants d'évaluer leurs besoins en formation et d'identifier leurs lacunes en langue française.

Question N° 11 : Etes-vous inscrits à la bibliothèque universitaire ? Nous souhaitons savoir si les étudiants entreprennent des démarches pour améliorer leur niveau en langue française mais également dans les matières de spécialité.

Question n° 12 : Lisez-vous des livres en dehors de l'université ? Cette question complète la question précédente afin de vérifier les stratégies d'apprentissage entrepris par l'étudiant.

Question n° 13 : Avez-vous des difficultés en français à l'écrit ? A l'oral. Les étudiants ont la possibilité de choisir une ou deux réponses.

Question n° 14 : Quelle matière vous pose le plus de problème (par rapport à la langue française) : Analyse/ informatique/ Algèbre/ Codage et programmation/ Electronique/ circuits et simulations électriques/ Electrostatique / Magnétisme :

Question n° 15 : Pouvez-vous expliquer pourquoi ? Une question ouverte nécessaire au travail d'enquête dont les données seront vérifiées et complétées par les entretiens individuels.

Question n° 16 : Selon vous, quel est le module le plus utile pour vos études les « TEC » ou le « Français » ? Trois réponses possibles TEC / Français / Les deux. Les étudiants avaient là la possibilité d'évaluer les cours de français et de TEC par rapport à l'appui (ou non) qu'ils apportent aux cours des disciplines scientifiques.

Question n° 17 : comprenez- vous mieux pendant les CM ou les TD / les deux / aucun ? Les étudiants devaient cocher une seule case, cela permettrait de cibler le cours qui pose le plus problème.

Question n° 18 : Pouvez-vous expliquer pourquoi ? Une autre question ouverte pour avoir les arguments des étudiants par rapport aux deux modules de langue.

Question n° 19 : Quelles sont les méthodes que vous utilisez pour arriver à mieux comprendre le cours de discipline ? Cette question nous permettra de relever les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves pour contourner les difficultés rencontrées.

1.1. Elaboration du questionnaire

L'élaboration du questionnaire est le résultat des séances d'observation des cours magistraux en français de spécialité mais aussi des cours de français et de TEC. Les questionnaires forment une suite logique de ce que les observations nous ont laissé entrevoir. Nous souhaitons vérifier ces observations et les synthétiser afin d'arriver à un résultat fiable et vérifiable. La question centrale étant : est-ce que les étudiants comprennent le discours scientifique de l'enseignant en classe de spécialité ? Si c'est le cas, quels sont les facteurs qui contribuent à cette compréhension ou appropriation ? Si c'est le contraire, qu'est-ce qui entrave cette assimilation des savoirs scientifiques ? Quelles sont les stratégies d'apprentissage élaborées par les étudiants et les enseignants qui font qu'un étudiant s'approprie mieux les savoirs qu'un autre ?

Pendant les trois années consacrées à l'observation, les quelques échanges informels que nous pouvions avoir avec les étudiants et les enseignants tournaient tous autour de la non-maitrise de la langue française

par les étudiants. Une hypothèse à vérifier et à confronter avec les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants pour s'appropriier les savoirs scientifiques malgré les difficultés langagières qui sont les leurs.

1.2. Le questionnaire test : validation du questionnaire

Les observations de classes et les discussions informelles avec les enseignants nous ont laissé entrevoir plusieurs problématiques. Outre le fait que la majorité des étudiants disent avoir un déficit en langue française et que les enseignants sont conscients de ce déficit dans l'absolu, aucune démarche n'est entreprise de part et d'autre pour palier à cette situation. Avant d'arriver au questionnaire proposé en annexe, un premier questionnaire avait été proposé à la promotion 2015 (annexe 8) avec plus de quarante items. Nous avons constaté qu'au-delà de la 15ème question les étudiants ne répondaient plus, sautaient des questions ou cochaient toutes les cases. Nous avons donc élaboré un questionnaire moins dense et plus précis. (Annexe 9).

C'est pour cela que nous avons jugé opportun de commencer le questionnaire par des questions sur l'âge des étudiants, leurs filières, leurs notes de français au baccalauréat régional (dans la mesure où c'est la seule manière pour nous de connaître plus au moins leur niveau en langue française). Un item sur la certification en langue avait été intégré au premier questionnaire : moins de 2% des étudiants en disposaient, nous avons donc choisi de le supprimer car non pertinent.

La deuxième partie du questionnaire tente, quant à elle, d'identifier le rapport des étudiants à la langue française. Des questions ont été administrées aux étudiants pour avoir une idée sur leur ressenti vis-à-vis de cette langue, leurs besoins spécifiques (production de l'écrit, production de

l'oral...). Tout cela a été fait pour arriver à savoir si les étudiants assimilaient le discours scientifique de l'enseignant et quelles étaient les matières qui posaient plus de problèmes que d'autres, surtout quant à la compréhension de l'oral.

1.3. Type de questions

Le questionnaire se compose essentiellement de trois types de questions, fermées, semi-fermées et ouvertes.

Il est vrai que la plupart des questions sont fermées ou semi fermées, leur intérêt réside essentiellement dans la facilité à traiter les réponses lors du dépouillement et de permettre aussi à l'informateur de répondre facilement et rapidement aux questions sans trop réfléchir à la formulation des réponses. Bien entendu, il a été nécessaire d'intégrer aussi des questions ouvertes dans le questionnaire, parce que nous pensons qu'il aurait été difficile de connaître l'opinion des enquêtés sur des aspects quelque peu compliqués en leur proposant seulement des choix à cocher. Il fallait que les informateurs puissent s'exprimer afin d'expliquer et de justifier les choix qu'ils ont effectués. Le questionnaire englobe aussi quelques questions fermées : nous n'avons pas voulu intégrer des alternatives à ces questions parce que nous voulions que les étudiants puissent trancher sur des aspects sensibles de l'enquête.

1.4. Echantillonnage

Comme il a été mentionné précédemment, l'étude toute entière se focalise essentiellement sur les étudiants inscrits en première année dans la filière RT de l'EST de Fès. Ce choix est conditionné par la problématique

elle-même qui, rappelons-le, se penche sur la compréhension du discours oral en français pour les nouveaux arrivants à l'Ecole Supérieure de Technologie et qui, pendant tout leur cursus scolaire, ont été soumis à un enseignement scientifique arabisé. Ce choix, qui est d'autant plus méthodologique, s'est affirmé dans le but de cerner et de contextualiser au maximum la problématique. L'échantillon de l'enquête portera donc uniquement sur cette catégorie.

Il faut néanmoins souligner à nouveaux que la filière RT est une filière sélective, les étudiants y sont sélectionnés sur dossier à partir de 13 de moyenne générale sur la somme suivante :

$$\textit{Note du bac régional} + \textit{Note du bac national} / 2 = X$$

Après avoir effectué la phase de conception, une question déterminante se posait : est-ce que les étudiants arriveraient à comprendre la totalité des questions ? Nous ne pouvions pas courir le risque de collecter des informations erronées qui pourraient nous conduire vers des résultats inconstants. Nous avons donc opté pour un questionnaire en arabe et en français pour éviter tout amalgame.

*« Une recommandation évidente, mais utile : le questionnaire doit être rédigé dans une langue parfaitement maîtrisée par les sujets. C'est ainsi qu'en raison d'une maîtrise approximative de la langue française, des sujets ont dû fournir des réponses inattendues à l'instruction suivante : Citer le nom de trois savants français. Réponse: Cadum, Lux, Palmolive. »*³²⁰

³²⁰Boukouss. A., 1999, *Le questionnaire, l'enquête sociolinguistique*, p. 20

1.5. Lieu de passation des tests

Le lieu de passation des questionnaires dépendait à chaque fois de la disponibilité de l'enseignant. Pour les trois promotions questionnées, la passation avait lieu pendant le cours de français. Cela donnait plus de légitimité au travail de recherche vis-à-vis des étudiants et n'entravait pas le déroulement du cours de spécialité.

Pour ce qui est de la promotion 2015, comme nous l'avons mentionné au début, le test s'est avéré être trop compliqué et parfois redondant pendant le dépouillement. Une restructuration a été nécessaire pour arriver à un test final qui nous a permis d'arriver à des conclusions intéressantes.

Avant de soumettre le questionnaire aux étudiants, nous avons expliqué le contexte de notre présence et exprimé notre disponibilité en cas d'incompréhension d'une quelconque question.

Au final, nous nous sommes aperçue que beaucoup d'étudiants avaient des difficultés à comprendre quelques termes très simples. C'était le cas pour un enquêté qui n'avait pas compris la signification du verbe « assimiler », un autre qui n'avait pas saisi le sens du verbe « adapter ». Cela se voyait aussi lorsque quelques étudiants lisaient à plusieurs reprises une même question pour comprendre son sens ; cela montrait que les informateurs avaient du mal à saisir le sens des questions, ce qui aurait pu altérer le temps de réponse et aurait pu conduire à un sentiment de monotonie envers le questionnaire.

De plus, nous avons remarqué, en analysant les réponses que les données étaient quasiment illogiques et que la cohésion entre les questions

ne s'appliquait pas. C'est ainsi que nous nous sommes aperçue que le questionnaire, même s'il a été mis sur pied à l'aide d'une langue usuelle et simple en tous points, les étudiants n'arrivaient pas à le comprendre correctement. Des mots et même des structures syntaxiques entravaient la compréhension des questions. Nous nous sommes donc résolue à reprendre le questionnaire, non pas au niveau du contenu, mais au niveau de la forme et nous avons décidé donc de l'administrer en bilingue, en arabe standard et en français. Les étudiants avaient donc le choix, ils répondaient aux questions en arabe ou en français, tout dépendait de leur volonté, mais aussi de leur compétence en langue. Cette solution paraissait bien plus commode face aux exigences techniques et méthodologiques que nécessitait l'enquête. Il est à noter que nous avons nous même procédé à la traduction des questions en arabe standard et ceci en choisissant les termes les plus simples.

1.6. Passation du questionnaire :

La passation du questionnaire ne durait jamais plus de trente minutes et avait lieu pendant le cours de français et selon le calendrier suivant :

Année	Promotion RT	Date	Nombre de questionnaires distribués	Nombre de questionnaires collecté
2015	Promotion I	Le 15/11/2015	76	63
2016	Promotion II	Le 25/04/2016	79	59
2017	Promotion III	Le 03/03/2017	72	61
Total				183

Nous ciblions des semaines dites « pleines » où la majorité des étudiants étaient présents, à la fin du semestre I ou la fin du semestre II.

Nous n'avons pas eu beaucoup de problèmes concernant la disponibilité des informateurs, il fallait se déplacer vers les classes de français avec l'enseignant juste avant le cours.

Pour éviter tout malentendu, nous avons opté pour une approche directe en expliquant aux étudiants le motif de notre visite mais également en mettant dès l'entête du questionnaire les objectifs et la finalité de notre questionnaire :

QUESTIONNAIRE	
<i>Cette étude a pour but de :</i>	
<i>- détecter les difficultés que rencontrent les nouveaux arrivants à l'EST dans le domaine de la langue Française</i>	
<i>- pouvoir proposer un module de formation adapté à la pratique du français scientifique à l'Université</i>	
<i>Afin de mener à bien cette étude, nous vous serions reconnaissants de bien vouloir répondre à ce questionnaire.</i>	
<i>Merci de cocher la case correspondante :</i>	<input type="checkbox"/>

La méthode d'approche est simple et directe, nous expliquions aux informateurs que ce questionnaire a pour but de détecter les problèmes en langue française, rencontrés par les nouveaux arrivants de la filière RT, qu'il rentrait dans le cadre d'une recherche en didactique des langues et qu'il était anonyme.

Pour toutes ces raisons, ils pouvaient répondre en toute franchise et échanger entre eux en cas de besoin. Nous avons fait le choix de la séance du cours de français juste avant le début des examens car les élèves ne s'y absentaient généralement jamais au dire de leurs enseignants.

En général, les étudiants s'exécutaient sans problème ; plusieurs ont même apprécié ce moment de récréation en plein cours. Nous laissons une trentaine de minutes aux étudiants pour qu'ils puissent répondre aux questions tranquillement et nous récupérons le questionnaire juste après :

« L'idéal serait que l'enquêteur puisse récupérer le questionnaire immédiatement après la passation, [...]. Des questionnaires récupérés après un laps de temps important après leur administration non seulement retardent l'opération de traitement mais encore risquent de biaiser les résultats de l'analyse » (BOUKOUS, 1999, p.23).

Les rares questions posées par quelques étudiants seulement étaient surtout en rapport avec le fait de répondre dans les deux langues ou en choisir une seule.

Au final, nous avons pu collecter 183 questionnaires, sur 214 étudiants officiellement inscrits dans la filière RT en semestre 1 des trois promotions ciblées.

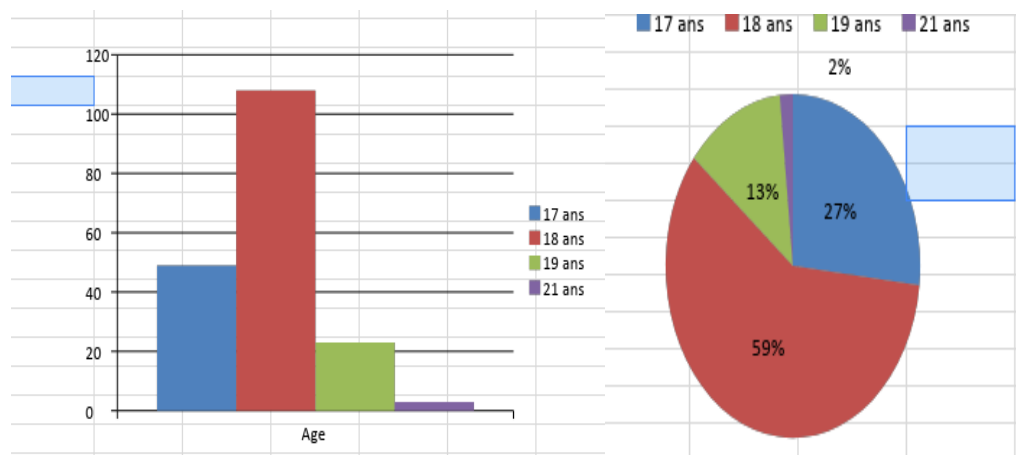
Les questionnaires ont été dépouillés en totalité. Les quelques réponses données en arabe ont été traduites en français.

1.7. Dépouillement du questionnaire

Du point de vue structurel, les résultats seront présentés pour chaque question avec son explication et enfin seront dégagées les constatations et interprétations en fonction des résultats obtenus.

Le questionnaire a été élaboré en arabe et en français. Sur les 183 questionnaires collectés sur trois années de suite quasiment les trois quarts ont été remplis en arabe : 73 % et le quart en français : 27%. Cela nous donne de prime abord une idée sur la prédisposition linguistique des étudiants.

Question n° 1 : Age des enquêtés



L'âge des sondés varie entre 17 ans pour 27% d'entre eux et 19 ans pour près de 13% ; la majorité ayant l'âge de 18 ans, 59%.

Pour des primo-arrivants, cela semble être tout à fait normal, excepté pour les 19 ans / 21 ans qui laissent penser à une réorientation ou à un redoublement.

La composante « âge » pourrait *a priori* sembler superflue pour notre travail de recherche. Néanmoins, une triangulation des résultats « Age /avez-vous des difficultés à comprendre le cours de spécialité » a été fort concluante car elle démontre que plus l'âge de l'étudiant est bas (17 ans) plus il a des problèmes de langue avérés. En effet, la tranche 17 ans semble être la plus touchée par le problème de la langue 80%.

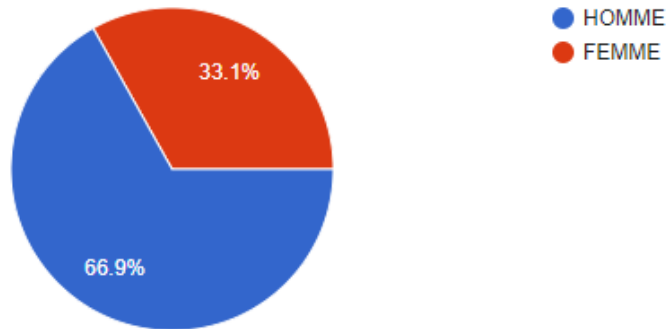
Peut-on alors parler de maturité linguistique ? Il faut, à ce propos, souligner que, dans la tranche 18ans, qui représente 59% de l'effectif global, 35% déclarent avoir des problèmes de compréhension du discours scientifique de l'enseignant.

Question n°2

Sexe des enquêtés

sexe

169 responses



Le résultat reflète la proportion importante des garçons par rapport aux filles. Comme nous le confirmerons, les entretiens avec les étudiants plus tard, la filière réseaux et télécommunication est une filière à résonance masculine.

Nous avons donc affaire à un public mixte mais composé majoritairement d'un personnel masculin. Ces résultats nous prouvent que les hommes aiment les *RT* plus que les femmes.

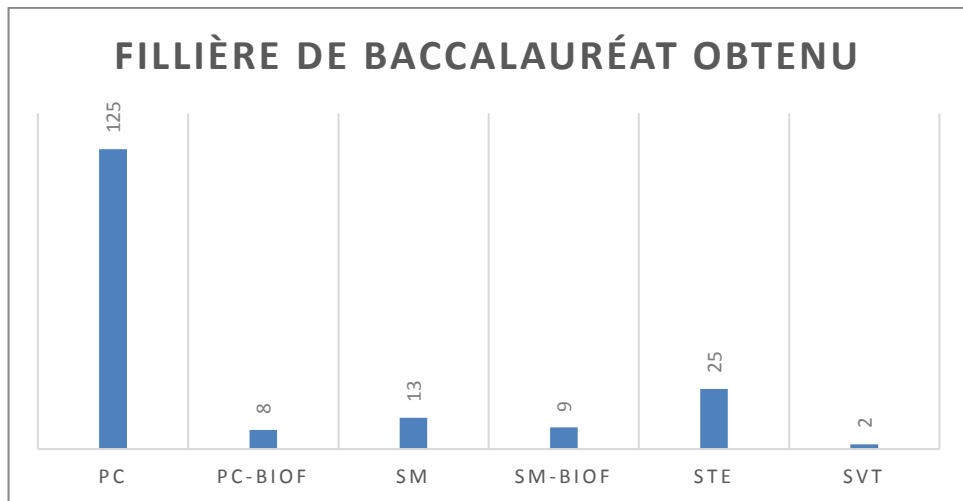
Une remarque très drôle d'une étudiante interviewée par rapport à la question de la représentativité de la filière le souligne fortement.

INF9 : au fait RT c'est beaucoup d'électricité et d'électronique quand j'ai dit à ma mère que je voulais faire RT elle m'a dit tu veux être électricienne ? C'est pour les hommes ce métier non ?

En effet, un DUT en RT donne l'accès à la filière génie électrique en ingénierie et c'est un domaine qui est fortement monopolisé par la gence masculine.

Question n° 3

Quelle est la filière du baccalauréat obtenu ?



La filière RT de l'EST, comme nous l'avons préalablement souligné, est une filière sélective qui prend en compte dans ses critères de sélection par rapport au cahier des charges les moyennes suivantes :

SPC-SVT*	13,00
SMAT (SMA-SMB)	10,00
STE	11,00

Les branches de baccalauréat représentées :

1. La branche Physique –Chimie dite PC :

La majorité des étudiants, à plus de 80 %, sont issus de la filière Physique /Chimie du baccalauréat PC ou PC – BIOF (Baccalauréat International Option Langue française).

La filière PC constitue la majorité (plus de 70%) des étudiants bacheliers marocains . Depuis 2015, les lauréats du BIOF sont sur le marché des universités, ils concernent néanmoins une minorité à l’heure actuelle car la généralisation n’est pas encore achevée et seul 7 % des bacheliers marocains sont concernés pour l’instant. Le faible échantillonnage dont nous disposons (17 sur les deux dernières promotions 2015/2016) ne nous permet pas de tirer des conclusions pertinentes.

Nous essayerons lors des entretiens de cibler cette population en priorité.

2. La branche Science et Technologie électrique dite STE

En plus des PC qui sont en forte majorité, nous retrouvons les lauréats de la filière STE qui représentent un peu plus de 10 %.

Après un tronc commun scientifique ou technologique, un lycéen peut choisir d’intégrer la branche Sciences et Technologies électriques. Cette branche est destinée principalement aux élèves qui souhaitent se spécialiser dans le domaine de l’électricité plus tard soit en intégrant des classes préparatoires, des DUT comme c’est le cas ici avec l’EST, soit en postulant pour une école d’ingénieurs en génie électrique, proposant un cycle préparatoire intégré pour se spécialiser.

Les conditions d'accès à cette branche sont : un très bon niveau en mathématiques, en physique- chimie et en langue française. Cela est dû au fait que les contenus qui y sont enseignés sont en premier lieu les sciences de l'ingénieur, les mathématiques et la physique chimie.

De prime à bord, les étudiants de cette branche semblent être prédestinés à la filière RT, pourquoi sont -ils alors aussi peu nombreux ? Ils constituent seulement 10 % de l'effectif général de la filière. Or, les statistiques collectées en triangulation nous montrent que pour la filière STE les étudiants ont des moyennes inférieures à 11 pour l'accès au DUT - RT de l'EST. Nous essayerons de répondre à cette question lors des entretiens avec les étudiants concernés.

3. Les Sciences Mathématiques et les Sciences Mathématiques Option langue française :

Il s'agit d'une branche réputée d'excellence dans le système éducatif marocain. Les élèves de cette branche optent en général assez souvent pour les classes préparatoires, la faculté de médecine et de pharmacie ou les écoles d'ingénieurs.

La branche SVT, science de la vie et de la terre, reste très minoritaire : seul 2% des étudiants.

4. Les BIOF (Baccalauréat International Option langue Française)

A l'entrée 2016-2017, les sections Internationales du baccalauréat ont vu le jour. Leur mise en place émane de la volonté d'une ouverture sur l'international par le développement d'un enseignement plurilingue visant la favorisation de l'apprentissage des langues et l'ouverture sur une culture étrangère.

Les sections Internationales répondent à la mise en place de la vision stratégique 2015-2030, levier 9 : perfectionner l'enseignement et utiliser la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur l'amazigh (vision stratégique 2015-2030). On peut alors parler de français langue seconde et langue d'enseignement pour les élèves du BIOF.

Comme nous l'avons susmentionné, les lauréats du Baccalauréat marocain option langue française, représentent à peu près 2% des étudiants de l'EST. A cette étape de l'analyse, nous sommes incapable de dire si cette nouvelle donnée est représentative et si on doit l'exploiter dans notre investigation didactique. C'est un public qui n'est pas confronté à la même difficulté que les autres étudiants par rapport à la langue française.

Le principe même du BIOF est que l'enseignement des matières scientifiques est dispensé en français. Le problème de la langue française et du discours scientifique ne devrait en l'occurrence pas exister. Dans quelle mesure cela est confirmé par les faits à travers le profil d'entrée des primo-arrivants ?

Il s'agit là d'une question à laquelle nous devrions répondre via la triangulation des résultats et les entretiens que nous mènerons au fur et à mesure.

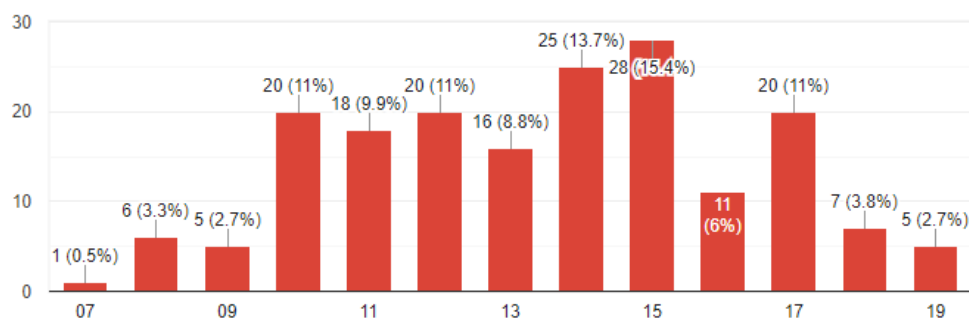
Question n° 4

Quelle est la note obtenue au baccalauréat Régionale ?

Note du français au Bac Régional



182 réponses



Dans le système éducatif marocain, l'épreuve de français survient à la 1^{ère} année du baccalauréat, ce qui correspond à la première dans le système éducatif français.

C'était le seul élément dont nous disposions pour pouvoir répondre à la question du niveau de français des étudiants à l'entrée de l'EST en l'absence de test de positionnement ou de certifications officielles (DELFDALF).

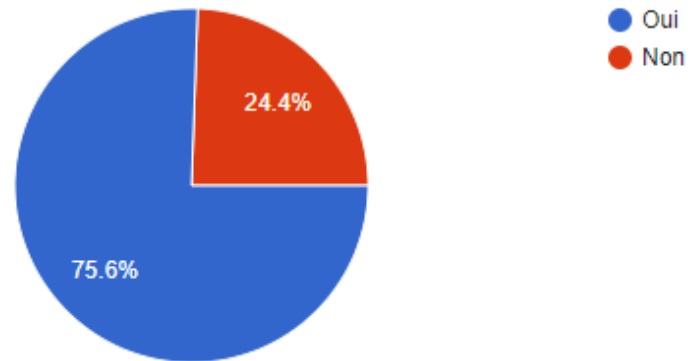
Les notes varient entre 07 et 19, avec une majorité de 15 de moyenne ; ce qui laisse supposer que le niveau de français n'est pas aussi catastrophique ; la plus grosse fourchette se situant entre 10 et 15.

Là aussi, une triangulation des résultats nous permettra de voir si la note de français a une répercussion sur la compréhension du discours scientifique de l'enseignant.

Question n° 5

Parlez - vous d'autres langues que la langue maternelle

180 responses



Nous avons été surpris par la réponse négative des 24% d'étudiants qui déclarent ne pas parler d'autres langues que la langue maternelle. Cela suppose qu'ils ne pas parlent bien ni le français après 1400 heures de français, ni l'anglais après plus de 300 heures. Des interrogations qu'on pourrait essayer de clarifier lors des entretiens avec les étudiants.

Question n° 6 :

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

La plupart des étudiants ayant répondu « Oui » à la question ont souligné soit parler l'amazigh 30%, soit l'anglais 25% ; seul 15% ont répondu français.

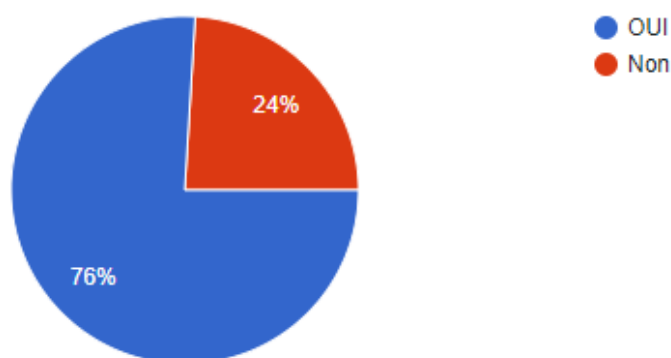
Une situation très surprenante vue que nous nous attendions à ce que la majorité des étudiants réponde « français » car ils ont suivi 1400 heures de français pendant leur scolarité. Cette question cherchant à sonder la perception des étudiants par rapports aux langues parlées paraît apporter un résultat allant à l'encontre de ce qui pourrait être déduit des déclarations sur les pratiques langagières de nos enquêtés.

Un autre constat, qui paraît lui aussi aller à l'encontre des hypothèses émises, consiste dans le fait que l'anglais apparaît comme étant beaucoup plus présent pour les étudiants que le français.

Question n° 7 : Aimez-vous la langue française ?

Aimez-vous la langue française?

183 responses



Nous signalons ici que l'enquête était devant une question fermée à laquelle il devrait répondre par oui ou par non. Les trois quarts des réponses étaient positives et laissaient comprendre que l'étudiant avait un rapport positif à la langue française. Ils perçoivent cette langue comme un outil nécessaire dans leur vie estudiantine. Cette question avait comme visée de savoir si une appréhension vis-à-vis de la langue française existait. Nous entendons souvent les lycéens dire j'aime ou je n'aime pas la langue française.

Nous voulions connaître le sentiment des étudiants et leurs représentations de la langue française parce que nous considérons, qu'au seuil de tout apprentissage, l'apprenant doit avoir des motivations qui l'engage ou le désengage par rapport à des apprentissages donnés.

En effet, la motivation est un critère incontournable dans le processus d'acquisition / apprentissage/ appropriation. Une appréhension avérée ou un sentiment d'aliénation peut fortement compromettre l'acquisition des savoirs scientifiques véhiculés par cette langue.

Nous avons détecté chez plusieurs étudiants cette appréhension et ce sentiment de rejet de la langue.

24.4% ont déclaré ne pas parler d'autres langues que leur langue maternelle, ce qui exclut le français de leur répertoire linguistique. Lors des entretiens individuels avec les étudiants, certains ont clairement manifesté ce sentiment de rejet.

*INF 8 : je sais c'est important le français mais c'est dépassé.
La langue des sciences c'est l'anglais // en plus les profs parlent trop vite.*

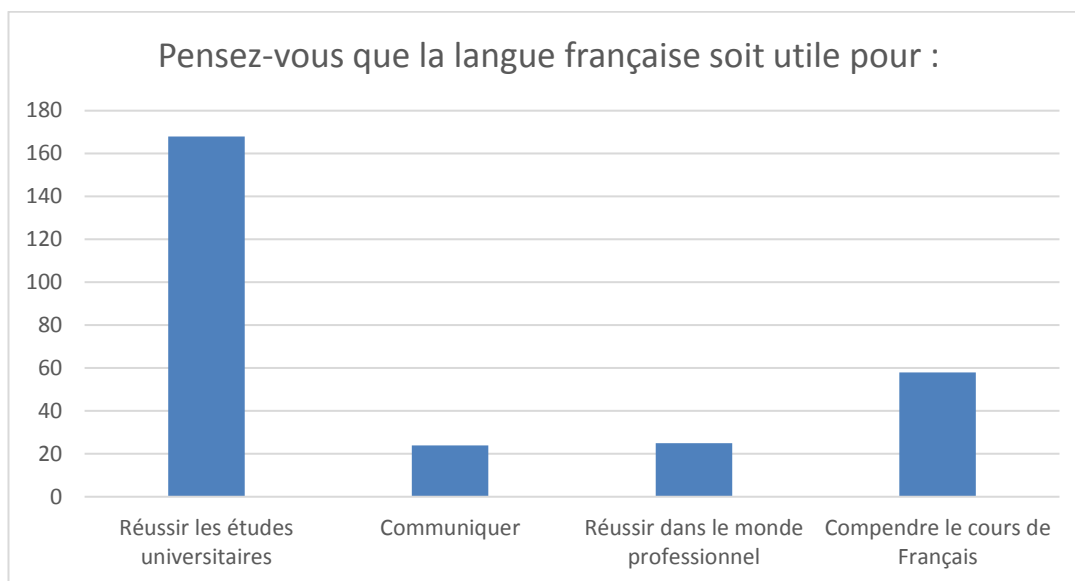
Nous signalons ici que l'enquête était devant une question fermée à laquelle il devrait répondre par oui ou par non.

Nous entendons souvent les lycéens dire « j'aime » ou je « n'aime » pas la langue française. Dans 25% des cas, c'est-à-dire le quart, les étudiants disent ne pas aimer la langue française. Cette déclaration très subjective laisse entendre un malaise vis-à-vis de la langue française et par conséquent une mauvaise maîtrise.

Question n° 8 : Pensez-vous que la langue française soit utile pour :

- a. Réussir les études universitaires ;
- b. Communiquer ;
- c. Réussir dans le monde professionnel ;

d. Comprendre le cours de français.



Une telle question à choix multiples avait pour but de détecter la perception des étudiants vis-à-vis de la langue française.

Force est de constater qu'ils considèrent, à 92%, que la langue est un moyen de réussite pour leurs études universitaires. Les enquêtés associent donc leur réussite universitaire à la langue française comme outil de réception et de transmission des savoirs disciplinaires.

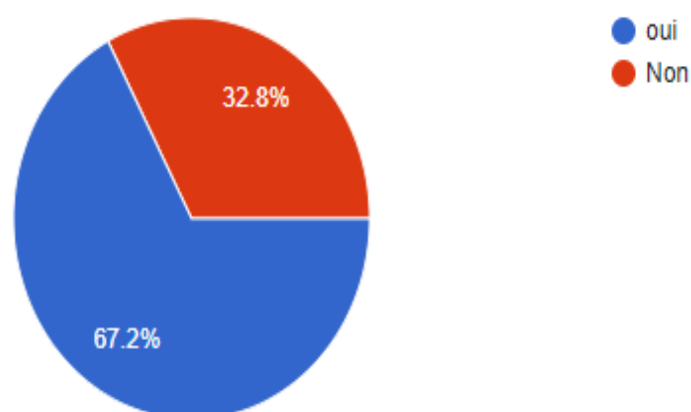
67% d'entre eux l'associent même à la réussite dans monde professionnel, une représentation très commune chez les étudiants marocains, qui sont très conscients que le monde professionnel est parfaitement francophone et que la langue française y représente un atout majeur.

58% des enquêtés estiment néanmoins que la langue française est utile pour le cours de français également. Respectivement 25% seulement considèrent qu'elle sert pour la communication dans la classe et à l'extérieur.

Question n° 9 : êtes –vous satisfaits des contenus de vos cours de français et de TEC ?

Êtes-vous satisfaits des contenus de vos cours de français?

177 responses

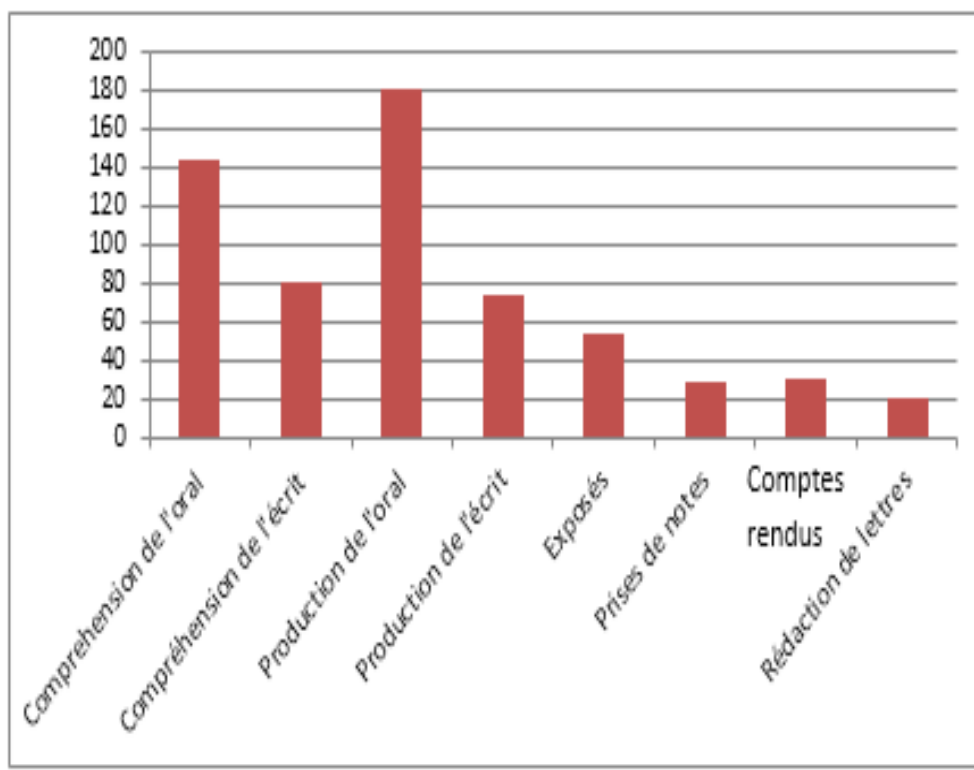


Cette question permet de comprendre si les cours de français correspondent aux besoins de formation des étudiants ou du moins s'ils considèrent que leurs contenus apportent quelque chose à leurs savoirs disciplinaires.

67.2% déclarent que les cours de français et de TEC ne correspondent pas. Quelques étudiants ajoutent même des commentaires en arabe comme : « c'est trop général » « c'est ennuyeux ».

Nous sommes donc en face d'une situation où les nouveaux inscrits, essentiellement ceux des disciplines scientifiques en français, au début de leur formation, s'expriment à propos du cours de français.

Question n° 10 : Quelles contenus souhaiteriez-vous aborder ?



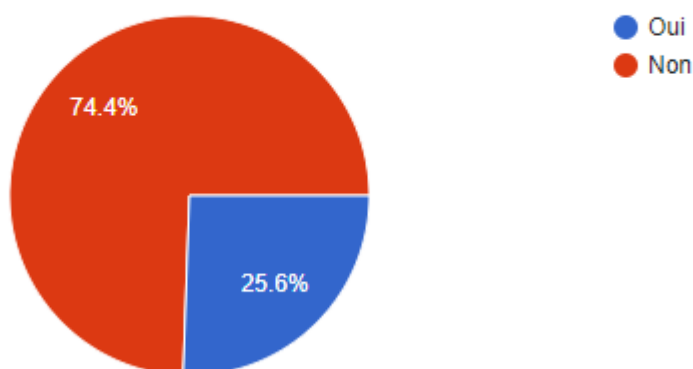
D'après les réponses des enquêtés, on constate que les deux champs de compétence (production de l'oral et compréhension de l'oral) arrivent en tête devant toutes les autres compétences, suivies de près par les compétences (compréhension de l'écrit- production de l'écrit).

A travers la question qui leur aura été posée, ils sont en quelque sorte invités à évaluer leur besoin en compétences linguistiques par rapport à la filière dans laquelle ils se trouvent.

Question n° 11- Êtes-vous inscrits à la bibliothèque universitaire ?

Êtes-vous inscrit à la bibliothèque universitaire?

180 responses



Par cette question, nous souhaitions savoir si les étudiants entreprenaient des démarches pour améliorer leur niveau, non seulement en langue française mais également pour ce qui est des savoirs disciplinaires. Seul 25.6 % déclarent être inscrits contre 74.4%, un chiffre qui dénote le manque d'initiative de la part des étudiants. Seul le quart des étudiants affirme avoir fait la démarche de s'inscrire à la bibliothèque. Lors des entretiens, la majorité des réponses à cette question vont être quelque peu négatives :

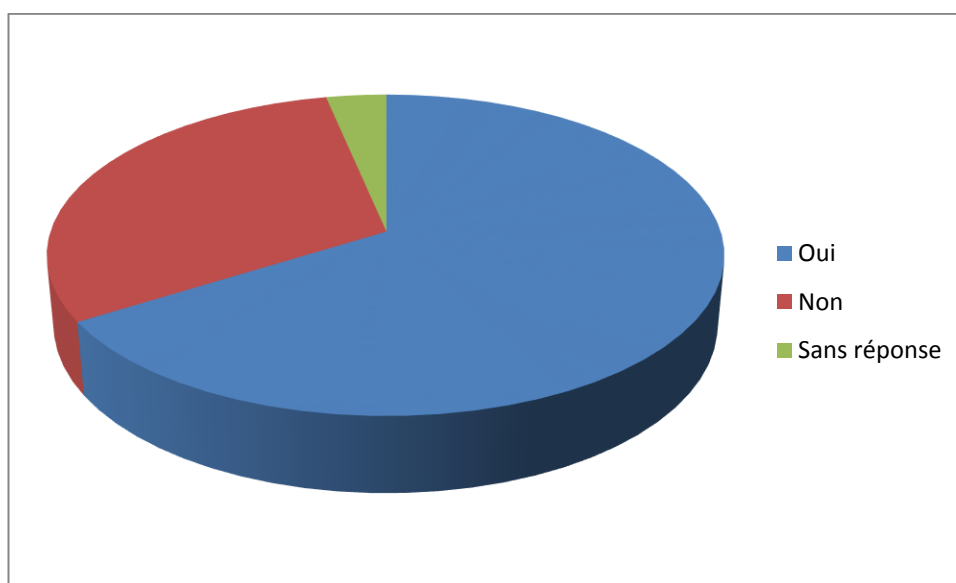
« Il y a tout sur Internet (INF2)/ ça sert à rien (INF6) / c'est mal fréquenté(INF 4) ».

INF4 : la bibliothèque universitaire c'est une perte de temps, on y va juste pour papoter

INF5 : Je n'aime pas c'est surpeuplé et il y a une odeur bizarre... désolée.

INF3 : j'y vais de temps en temps mais c'est impossible d'y travailler, c'est juste pour emprunter les livres, quand il y a quelque chose d'intéressant.

Question n° 12 : Lisez-vous des livres en dehors de vos programmes universitaires ?

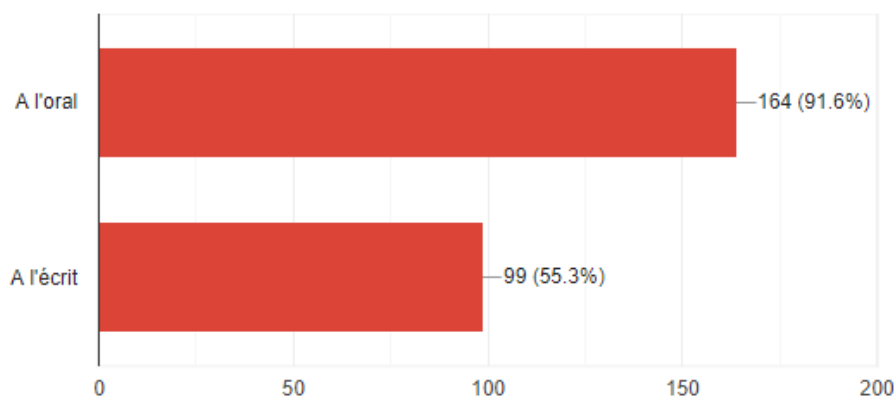


Il s'agit d'une question qui est en étroite relation avec la question précédente « Etes-vous inscrits à la bibliothèque universitaire ». Nous souhaitons, en posant cette question, vérifier une hypothèse selon laquelle les étudiants ne lisent pas en dehors de leur programme. Néanmoins, une proportion importante, à plus de 30%, déclare « lire » ; ce qui est une bonne nouvelle en soit ; seulement, le fait de ne pas avoir spécifié la langue dans laquelle cette lecture s'effectuait (Arabe, français ou encore anglais) laisse leur réponse à cette question très peu exploitable. Nous essayerons de reformuler la question lors des entretiens avec les étudiants.

Question n° 13 : Avez-vous des difficultés en français à l'écrit ou à l'oral

Avez-vous des difficultés en français?

179 responses




Cette question leur permettait de sélectionner soit l'écrit, soit l'oral, soit les deux. S'ils ont répondu à 91% l'oral et à 55.3% l'écrit, ils ont à plus de 50 % coché et l'écrit et l'oral. Les 179 sondés sur les 183 questionnaires remplis déclarent avoir des problèmes en langue française, même ceux qui ont obtenu 19 de moyenne au Baccalauréat Régional et ceux issus des BIOF. Nous en déduisons que les étudiants, quel que soit leur niveau de langue, estiment de toute façon avoir des lacunes soit à l'écrit ou à l'oral et parfois les deux. A ce stade de leurs études, cela se comprend tout à fait car même avec un niveau B2 du CECRL, la compréhension du discours scientifique est différente de celle du discours en langue française.

Question n° 14 Quelle est la matière qui pose le plus de problème pour vous par rapport à la langue française ?

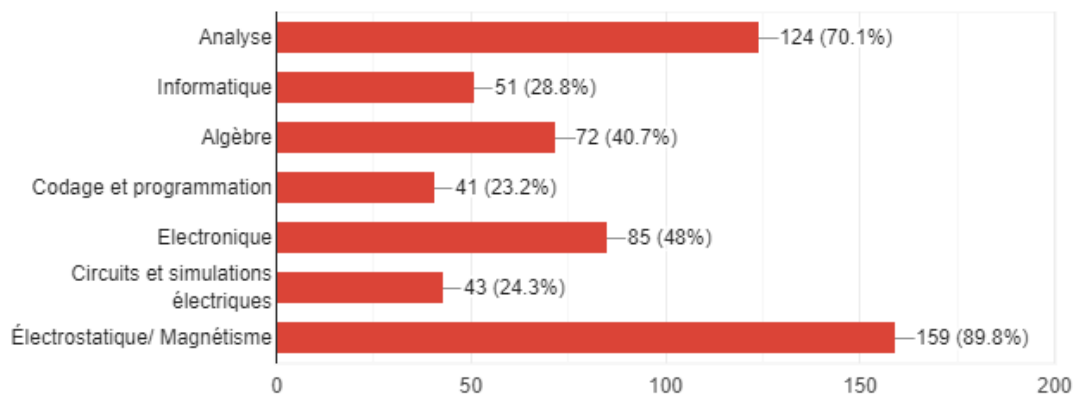
Analyse

Informatique

Algèbre
Codage et programmation
Electronique
Circuits et simulations électriques
Electrostatique / Magnétisme

Quelle est la matière qui pose le plus problème pour vous (par rapport à la langue française) 

177 responses



Le Schéma ci-dessous fait ressortir clairement deux matières du lot : L'analyse et l'électrostatique /Magnétisme ; vient en troisième position l'Electronique puis l'Algèbre. Ceci va nous conforter dans le sentiment que ces matières sont réputées difficiles en RT. Nous essayerons de focaliser les observations sur ces disciplines pour comprendre où réside le problème. Est-ce un problème linguistique ou disciplinaire ? C'est pour cela que nous avons demandé aux étudiants de nous expliquer pourquoi.

Question n° 15 : pouvez- vous expliquer pourquoi ?

Une des rares questions ouvertes du questionnaire qui nous a permis de discerner le problème, en fonction des différentes réponses des étudiants qui convergent toutes néanmoins vers un seul point « l'incompréhension ».

Il y a trop de vocabulaire difficile (27)

J'ai un problème à suivre dans toutes les matières (6)

C'est dur (13)

Ils parlent trop vite(23)

Les profs parlent trop vite (48)

Les matières sont difficiles (12)

Le professeur ne comprend pas qu'on ne comprend pas (2)

Les termes scientifiques sont incompréhensibles(15)

Ce sont des matières difficiles leur français est difficile(11)

Trois arguments essentiels resurgissent, comme nous avons eu l'occasion de le remarquer lors des observations de classes :

Le débit de l'enseignant et la rapidité du discours oral ;

Le lexique scientifique méconnu par l'étudiant ;

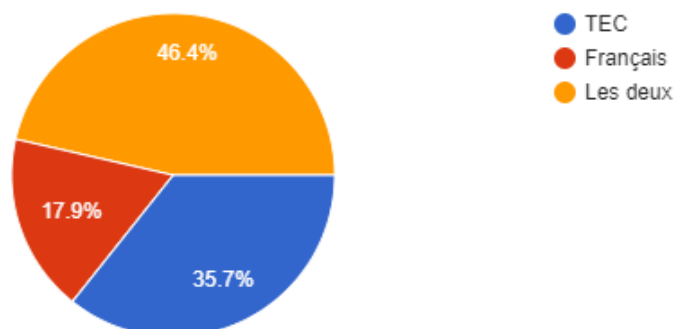
La difficulté de la matière scientifique en elle-même.

L'étudiant se trouve coincé entre les savoirs scientifiques et disciplinaires et une langue non maîtrisée, qui est censée véhiculer ce savoir.

Question N° 16 selon vous quel est le module le plus utile pour vos études les Tec ou le français ?

Selon vous quel est le module le plus utile pour vos études les "TEC" ou le "Français"

28 responses



Le français est enseigné en RT sous deux formats et deux modules différents : Les techniques d'expression et de communication à raison de 22 heures en S1 et le français à raison de 24 heures en S1. Si les cours de français se passent en grand groupe (toute la promotion) ; pendant les cours de TEC, les étudiants sont divisés en deux groupes GA et GB. Cela expliquerait le fait que 35% des étudiants se disent plus à l'aise en TEC qu'en français.

Les cours de français en RT

Les observations que nous avons pu mener au sein de la filière RT, même si elles ciblaient le discours scientifique, ne pouvaient contourner les cours de français et de TEC. Nous avons ainsi effectué quatre observations de ces cours pendant les trois années consacrées à l'enquête

- Le cours de TEC en RT

C'est moins général que le cours de français (5)

Il y a beaucoup d'oral et j'aime l'oral (8)

C'est plus vivant (2)

L'enseignant est meilleur (6)

C'est plus amusant(9)

Le professeur est très bien (8)

C'est plus vivant (11)

C'est la base avant la communication (4)

Ils se complètent (6)

Les trois quarts des étudiants RT déclarent préférer le cours de TEC au cours de français « normal », leurs réponses sont sans surprise car les cours de TEC se déroulent en général en groupe de 25 étudiants maximum. Les contenus sont plus ciblés FOU : lettre de motivation, entretiens d'embauche, exposés sur des sujets d'actualités. (Observation du cours de TEC du 15/02/2015).

- Les cours de Français en RT

En l'absence d'un référentiel de compétence qui règlemente l'enseignement du français à l'EST en général et dans la filière RT en particulier, les cours de français dépendent uniquement de l'enseignant qui les dispense. Sur les trois promotions nous avons observé deux enseignants différents avec deux enseignements différents :

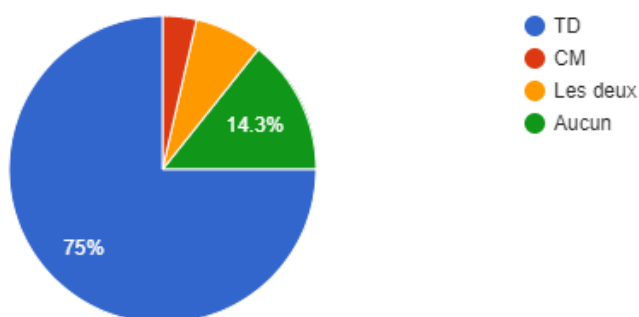
Un enseignement classique : avec des exercices de grammaire et de conjugaison et parfois de compréhension de textes. Aucun test de positionnement n'a été réalisé au départ.

Un enseignement plus dirigé FLE car l'enseignante faisait partie de l'équipe pédagogique de l'Institut Français de Fès et pratiquait un enseignement FLE en bonne et due forme en s'appuyant sur une « Méthode » et un manuel FLE pour étudiants (*parcours*).

Question n° 17 : Vous comprenez mieux en CM ou en TD

vous comprenez mieux pendant les cours magistraux ou les TD

28 responses



Cette question visait à établir la difficulté des étudiants face au cours magistral qui constitue sans surprise un obstacle à l'acquisition - apprentissage de la discipline. Les TD sont plébiscités par la majorité des étudiants car, comme les observations et les entretiens nous le confirment, ils sont plus conviviaux et moins impersonnels.

Nous avons été obligée d'ajouter une autre question ouverte à cette question.

Question n°18 : Pouvez – vous expliquer pourquoi ?

Car l'enseignant parle moins (7)

C'est plus pratique (5)

On est moins nombreux (10)

Il y a moins de bruit (8)

On est plus occupés (3)

J'ai un bon niveau de français (4°)

C'est plus intéressant (5)

Les TD c'est parfois plus brouillant que les cours(6)

C'est plus pratique et plus chaleureux (4)

Je suis plus concentré (2)

C'est plus intéressant (9)

Quand on ne comprend pas on ne comprend pas (8)

On a besoin de beaucoup de bagage en français(13)

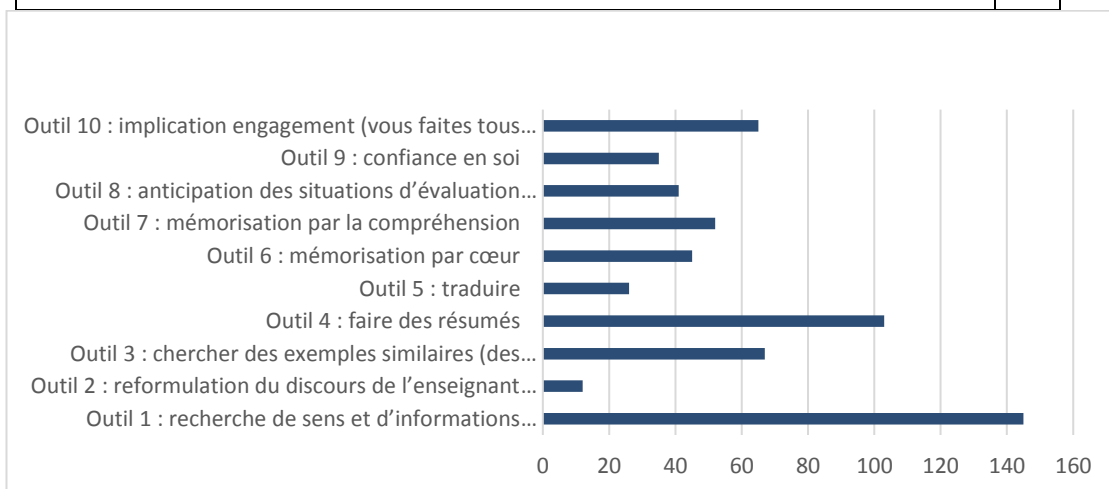
Je comprends mieux(12)

Les réponses des étudiants ne sont pas nombreuses : seul 45 étudiants ont répondu par écrit à cette question ouverte et majoritairement en arabe. Il en ressort néanmoins des arguments très positifs vis-à-vis des TD par rapport au CM. Des arguments d'appropriation comme c'est intéressant ou je comprends mieux font écho à ce que nous avons remarqué lors des observations, à savoir que l'étudiant est beaucoup plus présent et impliqué en TD qu'en CM.

Question n° 19 : Quelles sont les méthodes que vous utilisez pour arriver à mieux comprendre le cours de discipline ?

183 réponses

Compréhension et appropriation		
Outil 1 : recherche de sens et d'informations (dictionnaires, internet, photocopiés)	145	79%
Outil 2 : reformulation du discours de l'enseignant (utiliser vos propres mots)	12	7%
Outil 3 : chercher des exemples similaires (des exercices similaires)	67	37%
Outil 4 : faire des résumés	103	56%
Outil 5 : traduire	26	14%
Outil 6 : mémorisation par cœur	45	25%
Outil 7 : mémorisation par la compréhension	52	28%
Outil 8 : anticipation des situations d'évaluation (se préparer bien avant l'examen)	41	22%
Outil 9 : confiance en soi	35	19%
Outil 10 : implication engagement (vous faites tous les efforts nécessaires)	65	36%
TOTAL	591	



Cette question avait pour but de synthétiser tout le travail d'investigation effectué jusqu'à présent afin de résumer les stratégies d'apprentissage entreprises par les étudiants pour s'appropriier et comprendre les savoirs scientifiques. Il s'agit d'une question à choix multiples qui laisse à l'étudiant le droit de cocher plusieurs réponses à la fois.

C'est aussi l'une des questions qui nous a demandé le plus de temps d'explication vis-à-vis des étudiants. Pour éviter des malentendus et des contre sens, nous avons tenu à expliquer tous les outils un à un, car à cette étape de leurs apprentissages, les étudiants ne sont pas conscients d'être en train de développer des stratégies de compréhension. C'est pour cela que nous avons opté pour le mot outil ou méthode au lieu de stratégie.

2. Synthèse du questionnaire

Nous cherchons à synthétiser ici les données recueillies auprès des sondés. Ces données réunies nous permettent de tirer de multiples conclusions.

Nous avons affaire à un public mixte mais composé majoritairement d'un personnel masculin. Ces résultats nous prouvent soit que les hommes aiment les RT plus que les femmes, soit qu'ils préfèrent l'enseignement plus que le sexe féminin parce que c'est un métier « masculin ».

La majorité des étudiants (80 %) sont issus de la filière Physique /Chimie du baccalauréat. 10 % de l'effectif général de la filière est constitué de la filière des Science et Technologie Electrique dite STE suivie de la filière Sciences Mathématiques et Sciences Mathématiques Option langue française. Le français n'est pas pris en compte lors de l'admission à l'EST. Cependant, nous pouvons avancer que la fourchette des notes de français au baccalauréat oscille entre 10 (la moyenne) et 15 (bien). Parmi les langues parlées, 15% des étudiants parlent français contre 25% parlant anglais. La motivation des élèves envers l'apprentissage de l'anglais serait-elle globalement bien plus positive que leur perception du français ? L'aspect positif est moins saillant (25% et 15%) certes, mais y aurait-il un recul

progressif des attitudes positives envers le français ? serait-il par manque de goût ? Ou par manque d'utilité ?

Cet état de lieu est problématique après 1400h de cours de français contre 300h en anglais.

Cependant, il faut noter concernant « l'amour » de la langue française, les trois quarts des réponses étaient positives et laissaient comprendre que l'étudiant avait un rapport positif à la langue de Molière.

75% perçoivent donc cette langue comme un outil nécessaire dans leur vie estudiantine. Cette question avait comme visée de savoir si une appréhension vis-à-vis de la langue française existait.

D'ailleurs, nous remarquerons, lors du dépouillement, que trois critères se rassemblent dans les 25% des étudiants qui déclarent ne pas aimer la langue française :

- leur résultat au bac régional est inférieur ou égal à 12 ;

- ces étudiants déclarent ne parler aucune autre langue que la langue maternelle.

Ils déclarent tous sans exception trouver des difficultés à comprendre et le cours magistral et les TD.

Ces étudiants, dans la majorité des cas, rencontrent des difficultés à l'oral ; ce qui entrave la compréhension et l'expression orales et écrites et par conséquent poussent ces derniers à rejeter le français. Nous soulignons aussi que l'apprentissage de la langue française n'a pas les mêmes objectifs pour tous les étudiants.

L'intérêt porté à la réussite scolaire serait l'objectif à atteindre en apprenant le français par presque tous les étudiants. Dans ce cas, le français est perçu comme une matière d'enseignement, relevant d'instructions officielles et programmatiques, cadrée par des textes et utilisant des supports particuliers.

Pour maîtriser la langue, Les étudiants suivent une scolarité qui doit les mener vers la réussite dans l'apprentissage d'autres disciplines.

Vient ensuite le rôle de la langue qui conditionne l'insertion de l'étudiant dans le monde du travail. Ce rôle est important parce qu'il permet de donner à la langue française sa fonction utilitaire en ce qui concerne le domaine professionnel.

Il y a également plus de la moitié des interviewés qui la considèrent uniquement comme ayant un seul rôle, « l'enseignement du français », contrairement à ceux qui croient que l'apprentissage de la langue française les mènent vers la réussite dans l'apprentissage d'autres disciplines

Enfin, viennent les étudiants qui considèrent son rôle de communication dans la classe et à l'extérieur. L'accent n'est plus mis sur l'enseignement d'une discipline « le français », comme cité plus haut, mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges au sein de la classe, mais également à l'extérieur de l'école.

Il est clair qu'en classe, c'est la compréhension de l'oral qui pose le plus de difficulté aux étudiants et c'est pour cela que c'est la compétence qu'ils souhaitent le plus développer.

En fonction des observations effectuées, nous constatons, en nous appuyant sur les questionnaires remplis par les étudiants, que des matières posaient plus de difficultés aux étudiants que d'autres. Dès les premières observations, il était évident que certaines matières étaient considérées comme particulièrement difficiles par les étudiants, pas seulement à cause du langage scientifique en français, mais aussi pour le contenu disciplinaire lui-même. Si nous devons classer les matières « à problèmes » en fonction de la déclaration des 183 étudiants sondés, l'ordre serait le suivant :

1. Analyse	89.8%
2. Electrostatique/magnétisme	76 %
3. Electronique	48%
4. Algèbre	40.70%
5. Circuits et simulations électriques	24.3%
6. Logique et cadrage	23%
7. Codage	23%

Au niveau stratégique, La recherche du sens et des informations arrive en tête des outils invoqués par les étudiants. Le sens est donc un élément central du travail de compréhension et d'appropriation. Lors des entretiens avec les étudiants, ils déclarent tous se référer au dictionnaire quand ils ne comprennent pas le sens d'un mot avec tout le double sens que cela peut comporter. Ils se réfèrent tous à « Internet » pour retrouver des explications possibles (79%).

Arrive en deuxième lieu les résumés (56%), une des stratégies d'apprentissage qui est la plus utilisée par les étudiants et qui constitue un héritage du lycée.

Une méthode non sans danger pour ce qui est des savoirs scientifiques : dans un cours de mathématiques, il est difficile de résumer des fonctions et des équations car elles sont imbriquées les unes dans les autres.

Nous avons été surprise par les résultats liés à la traduction car nous pensions que cette stratégie était très développée chez les étudiants. Or, seul 14% la pratiquent. D'ailleurs, lors des observations de classe, cette pratique était de l'ordre de l'oral, les réponses étaient parfois données en arabe, jamais par l'enseignant toujours par l'étudiant, mais nous n'avons pu trouver aucune

prise de note en arabe. Ceci confirme donc que la pratique plurilingue existe à l'oral et pas à l'écrit.

Une donnée nous a interpellée au niveau de la motivation, celle de la confiance en soi. En effet, là encore, nous retrouvons le manque de confiance des étudiants collectés et enregistrés pendant les entretiens. Une situation très compréhensible pour des primo-arrivants. Il s'agit, en effet, d'une situation inhérente à tous les étudiants primo-arrivants à l'université. Le niveau de langue vient donc accentuer cette situation pour la rendre encore plus difficile.

L'universitaire à l'EST bénéficie d'un double enseignement : il s'agit d'un enseignement de français, présenté sous forme de cours de français et l'enseignement en français des disciplines. Les cours de français comme matière, mis en œuvre ne favorisent pas leur réussite dans les disciplines scientifiques en français. La relation établie entre le cours de français et les cours disciplinaires n'est pas tout à fait concordante en termes d'enseignement des disciplines en langue française.

Les leçons à proposer lors des cours de français doivent en principe travailler davantage tout ce qui est propre au domaine scientifique (vocabulaire de base de la spécialité, terminologie, verbes à conjuguer et phrases à construire ;...) et dont l'étudiant en RT a forcément besoin dans sa formation en cours. Des cours de français qui ne répondent pas aux besoins des étudiants et à leurs préoccupations scientifiques seraient inutiles. Nous présentons en guise d'exemple ce que la majorité des étudiants avaient affirmé. Les cours de français ne correspondent pas à leur rôle véhiculaire ; ce qui les rend ennuyeux.

Ceci infirme ce que nous avons avancé à propos de l'objectif de la formation linguistique (cf. chapitre 3, l'enseignement du FOS au Maroc) car l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en

soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique. Il peut être utile de rappeler qu'il ne faudrait pas se centrer sur la langue mais sur les besoins des apprenants qui permettraient de fixer des objectifs particuliers et donc de mettre en place des méthodologies spécifiques susceptibles d'aider les étudiants à s'intégrer dans le monde universitaire qui nécessite un savoir-faire spécifique.

Pour ce qui est des difficultés des étudiants en langue française, leur réponse montre sans équivoque qu'ils en sont conscients. Tout en affichant leur insatisfaction concernant les cours de langue, les étudiants estiment qu'ils sont insuffisants. Néanmoins, ceux qui ont un bon niveau de langue (BIOF et moyenne général plus de 15 /20) déclarent leurs satisfaction par rapport aux cours de TEC et de français. En effet, cette deuxième catégorie se sent plus à l'aise dans les cours de français et de TEC et par conséquent dans les cours de spécialité.

Chapitre 4

La phase de l'entretien

Les différentes données collectées lors de la phase du questionnaire nous ont permis de dresser un bilan préliminaire de la situation du français scientifique à L'Ecole Supérieure de Technologie (filiale Réseaux et Télécommunications) et de répondre à quelques questions fondamentales sur les problèmes que rencontrent les étudiants dans les cours magistraux et les travaux dirigés : obstacles langagiers qui entravent la bonne compréhension des cours.

Cependant, beaucoup de questions sont restées sans réponses. Les questions ouvertes sont très peu renseignées par les étudiants « Pouvez-vous expliquer pourquoi ? ». Seul 10% des étudiants répondent à ce genre de questions avec des tournures parfois incompréhensibles, quand ce n'est pas en arabe. Dans les questionnaires, les étudiants déclarent en majorité avoir des problèmes à comprendre deux matières principalement : l'analyse et l'électrostatique, nous souhaitons savoir pourquoi. L'entretien semi-directif nous permettra d'analyser qualitativement les données collectées jusque-là via l'observation et le questionnaire.

Les transcriptions collectées lors de la phase de l'observation ne peuvent pas nous dire si l'étudiant a compris le cours. Seule une question directe en aparté de l'enseignant pourrait vérifier cette hypothèse. La phase de l'entretien va donc nous permettre de combler les informations manquantes à notre travail de recherche.

La démarche entreprise pour les entretiens s'inscrit dans une continuité avec le travail d'enquête : après chaque observation (enregistrement de cours), l'enseignant demandait à des

volontaires de se présenter au chercheur pour répondre à certaines questions. La notion de volontariat nous semblait primordiale car la prédisposition des étudiants est un facteur essentiel qui va pondérer leurs réponses : mettre les étudiants en confiance afin de collecter les informations les plus pertinentes et surtout les plus « vraies ».

Les étudiants constituent le point focal de notre étude, leurs points de vue, même s'ils ont été développés dans la phase du questionnaire, devraient tout de même révéler d'autres informations nécessaires à l'enquête, surtout sur la question de la compréhension et de l'appropriation du discours scientifique oral, notion très subjective même chez l'étudiant lui-même.

Les entretiens se sont déroulés donc après le cours observé, en arabe pour éviter les contre-sens et les contradictions. Nous proposons alors d'emblée aux étudiants que l'entretien se déroule en arabe et qu'ils n'ont pas besoin de se présenter car le travail était anonyme et confidentiel

Pour nous, les entretiens, par leur subjectivité, peuvent nous apporter des éléments moins rationnels mais plus « humains » que les observations externes des classes et les chiffres et pourcentages des questionnaires.

Nous avons choisi de faire des entretiens assez informels, semi-dirigés pour mettre en confiance les interlocuteurs afin qu'ils nous délivrent leurs ressentis. Comparer les impressions avec les chiffres déjà obtenus va s'avérer très intéressant dans notre travail de recherche.

Deux sortes d'entretiens sont à faire pour répondre à nos questionnements, les uns pour les professeurs et les autres pour les étudiants. Deux guides d'entretien sont donc élaborés, un pour les enseignants et un pour les étudiants afin de comprendre et de pouvoir interpréter ce qu'ils disent.

Un guide d'entretien est avant tout une sorte de memento qui a pour rôle de structurer un entretien dans le cadre d'un travail de recherche afin d'obtenir des éléments comparatifs. Il convient donc de prendre le temps de le préparer en amont.

A- La détermination des hypothèses pertinentes de la recherche

Les lectures et les recherches sur le sujet étudié sont essentielles pour un guide car ce n'est qu'en effectuant ce travail minutieux qu'il est possible d'extraire des hypothèses à confirmer ou à infirmer sur le sujet de la recherche.

Ensuite, le principal est de réussir à développer une liste exhaustive de questions à poser à partir des hypothèses les plus pertinentes. Cette liste doit être la plus complète possible et correspondre à différentes thématiques. Cependant, il est tout à fait possible que nous soyons amenée, au cours des entretiens, à rajouter des questions.

B- l'identification des interlocuteurs et la récolte des données

Cette phase peut être déterminée dès la lecture des hypothèses. Il faut en général une cible répondant à des critères bien spécifiques d'âge, de sexe, de centre d'intérêt, etc. Enfin, il est important de définir le type d'entretien (semi-directif) ainsi que le contexte (sujet de mémoire). Il faut aussi préciser au préalable le lieu et la date de l'entretien.

C- Analyse qualitative des résultats et comparaison

Il s'agit de confronter les propos des entretiens aux hypothèses et aux différentes lectures faites sur le sujet. Cette analyse permet de valider ou d'invalider nos hypothèses sur la question de recherche.

1. Les questions du guide d'entretien

Les questions du guide doivent être adaptées au contexte. Voici donc ce que le guide doit contenir pour être vraiment efficace :

- La question de recherche générale

Cette question est en général la première question posée lors de l'entretien. Elle doit être posée de telle sorte que l'interviewé se sente en confiance. Dans le cadre de notre travail, nous avons choisi de poser des questions d'ordre général : âge, filière du bac, motivations pour la filière RT.

- Une liste des thématiques/ questions à aborder lors de l'entretien

Les thématiques seront le plus souvent rédigées sous forme de questions ouvertes. Pour un entretien semi-directif à usage exploratoire, le guide doit autoriser une grande liberté de parole à l'interviewé. De ce fait, il ne doit jamais contenir de questions fermées. La liste des questions à préparer devrait répondre à un objectif de compréhension ou de connaissance précis. La question posée dans ce sens est certes générale, mais elle est primordiale pour notre recherche :

Avez -vous des difficultés à comprendre le discours de l'enseignant ?
Ya -t-il une matière qui pose problème plus que d'autres ? Qu'est-ce que vous faites pour mieux comprendre ?

Par ailleurs, comme il s'agit plus d'une discussion structurée répondant à une logique déterminée, les questions même ouvertes devront être posées de façon à ce qu'elles permettent d'obtenir des réponses sur le comportement de l'interviewé.

Il est important de poser des questions sur les comportements, les pratiques et les habitudes plutôt que sur les opinions : le « comment » plutôt que le « pourquoi » ?

- Des sous-thématiques qui permettent l'approfondissement du sujet

Il faut faire en sorte que cette liste soit la plus complète possible. L'idéal est d'utiliser des thématiques et des sous-thématiques pour avoir un ordre logique dans son guide.

Etant donné que le déroulement de l'entretien semi-directif est souple, il doit aussi être possible de changer l'ordre des questions en fonction de l'évolution de l'entretien. Le plus important est d'aborder tous les thèmes et toutes les questions.

2. La transcription des entretiens

Toute transcription est une interprétation et un début d'analyse. Il importe donc de définir les éléments essentiels à notre travail de recherche que l'on veut exploiter par la suite dans notre démarche d'investigation didactique. La transcription doit de toute évidence être cohérente avec le projet poursuivi. Une transcription phonétique serait inutile, elle est peu lisible et trop exigeante. Il ne s'agit pas non plus d'une transcription "littéraire". Nous nous sommes appuyée sur des conventions proposées par Dister et al³²¹.

Les tours de parole de chaque locuteur sont désignés par ses initiales, l'enquêteur par "ENQ", l'enseignant par ENS- ANALYSE ou ENS-ALGEBRE en fonction de la matière. Les étudiants par INF1, 2, 3, etc. Les

³²¹Dister A., Francard M., Geron G., Hambye P., Simon A. C., Wilmet R. (2006). *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. <http://valibel.fltr.ucl.ac.be/>, rubrique corpus oraux, conventions de transcription

initiales sont suivies de deux points (:) et sont reprises à chaque tour de parole. Il n'y a aucun paragraphe, ni retour à la ligne.

L'intonation peut être rendue soit par les signes de ponctuation usuels soit par des symboles dont il faudra préciser le sens dans une légende. Exemple : intonation montante ↑. Pour conclure, ce qui importe, c'est de ne pas dénaturer les dires. Pour cela, il convient de respecter quelques principes : rester au plus près de ce qui a été réellement dit, ne pas ajouter, par exemple "ne" dans les formes négatives qui sont généralement réalisées comme cela "je sais pas ..." ne pas ajouter de ponctuation : majuscules, point et virgules. On peut à la rigueur utiliser le point d'interrogation ou d'exclamation pour rendre compte d'une intonation montante ou ajouter entre parenthèses les informations correspondant à ce qui n'est pas langagier : (rires), (prendre un stylo). Elles sont explicitées dans un manuel à destination des transcrip-teurs (Dister et al. 2006). Nous les résumons brièvement :

marque	signifié
/	pause brève ²⁰
//	pause longue
(silence)	silence
(toux), (rire), (chuchotement)	commentaires para-verbaux de type : toux, rire, chuchotement, etc.
(x)	passage incompréhensible d'une syllabe
(xx)	passage incompréhensible de plusieurs syllabes
(xxx)	passage incompréhensible relativement long
cou/	amorce de morphème
cou/ -pure	amorce achevée sans reprise antérieure
?	question de forme déclarative à contour intonatif montant
-	début de chevauchement
-	fin de chevauchement
--	début de chevauchement impliquant plus de 2 locuteurs
--	fin de chevauchement impliquant plus de 2 locuteurs
§	début de conversations en parallèle (séquences simultanées)
§	fin de conversations en parallèle (séquences simultanées)
§	sépare 2 conversations en parallèle
{choix1 , choix2}	multitranscriptions
{incertain}	transcription incertaine

3. Les entretiens avec les enseignants

Les entretiens avec les enseignants revêtent un aspect très officiel pour ne pas dire administratif. En effet, discuter avec les enseignants sur les difficultés d'apprentissage des étudiants semblaient les mettre dans une posture de culpabilité :

ENS 2 ANALYSE : vous savez les S1 et même les S2 on dirait des étudiants russes qui viennent étudier en France. Ils n'ont pas la langue alors là pas du tout. Parfois j'ai l'impression de parler à un mur.

ENS 3 Electronique : moi je crois que le problème de base ce n'est pas le français, un peu quand même, mais c'est surtout le bagage scientifique qu'ils ramènent du lycée, ils ne les préparent pas du tout à ce qu'on fait. Moi je ne peux pas revenir sur les bases de l'électronique je considère que c'est fait ! Je ne vais pas à chaque fois revenir sur les définitions ! C'est impossible.

Cette posture de culpabilité nous mettait souvent mal à l'aise quant à l'objet de notre recherche, surtout vis-à-vis des enseignants de spécialité qui considèrent que le problème de la langue française n'est pas de leur ressort.

L'entretien avec les enseignants de langue et de TEC sera un peu plus technique, les questions seront axées sur les méthodes pédagogiques mises en place dans les cours de langue, les techniques de mise en confiance et les supports didactiques utilisées, le but est de voir si les méthodes didactiques proposées sont adaptées aux besoins des apprenants. Il est à noter que le guide d'entretien avec les enseignants de langue a été conçu surtout en fonction des résultats obtenus lors de l'observation de classe. Le dernier type d'entretien a porté sur les professeurs des disciplines scientifiques et dont les thèmes abordés portent surtout sur la langue mais aussi sur le comportement qu'attendent les professeurs des étudiants lorsqu'ils sont confrontés aux cours magistraux et leurs points de vue sur la question des méthodes de langue.

ENS TEC 1 : franchement aucune méthode n'est utilisée, ici on n'utilise pas cap université ce n'est que pour les établissements à accès ouvert. Ici c'est chacun comme il veut. Moi parce que j'ai enseigné à l'Institut Français je mets un point d'honneur à leur passer un test de positionnement au début du S1 pour connaître leur niveau

et les partager en 2 groupes de travail et travailler les lacunes qu'ils ont.

ENQ : Et le français scientifique, vous faites du français scientifique un peu. Vous utilisez des documents scientifiques ?

ENS TEC : A vrai dire jamais, au fait la majorité ont besoin de renforcement de base en langue française, le français scientifique ça risque de les rebuter, on essaye surtout de travailler des textes de culture générale.

Les enseignants des matières scientifiques de la filière RT déclarent tous dans les entretiens formels ou informels que leurs étudiants ont un niveau faible en langue française.

Les observations de classes ne nous ont pas permis de faire cette même constatation vue que la majorité des cours sont des cours magistraux et que les étudiants interagissent très peu avec les enseignants lors de ces cours. Pendant les TD, c'est un autre cas de figure ; les interactions sont plus au moins nombreuses et l'enseignant peut juger du niveau de ses élèves. Mais de quel niveau parle-t-on celui de la connaissance scientifique ou langagière ?

Certains enseignants, « ENS1 » - « ENS4 » - « ENS6 », sont convaincus que le manque de maîtrise de la langue française freine la compréhension du texte ou du discours scientifique par les étudiants.

D'ailleurs, dans la majorité des cours que nous avons pu observer, l'enseignant est obligé de revenir sur des explications « littéraires » de certains mots avant de donner leur signification dans le cours en question.

4. Les entretiens avec les étudiants

L'entretien à usage complémentaire s'appuie essentiellement sur les thèmes abordés au préalable dans le questionnaire et à l'issue des observations. Il suppose une bonne connaissance du terrain et des thèmes à aborder. Ainsi, l'ossature de l'entretien est déjà structurée et prédéfinie.

Les données recueillies lors du questionnaire ont révélé plusieurs contradictions qui pourraient fausser l'interprétation des résultats. Pour valider le travail de recherche, le guide d'entretien a été abordé dans la continuité et autour des mêmes thématiques que la fiche d'observation et le questionnaire. Nous avons donc repris les 5 thèmes fondamentaux :

- 1- Le fonctionnement de la langue en classe de Spécialité et sa compréhension / appropriation par l'étudiant ;
- 2- Le plurilinguisme en classe de spécialité ;
- 3- Le besoin en langue de spécialité ;
- 4- Les cours de Français et de TEC ;
- 5- Les représentations des étudiants et les difficultés rencontrées. Dans la majorité des entretiens et des questionnaires les étudiants mettent en cause la méthode de l'enseignant :

Enq : arrivez-vous à comprendre le cours de spécialité ? Qu'est ce qui bloque pour vous, la langue ? Les contenus scientifiques ?

INF 2 : Les profs parlent trop vite et à voix basse on n'entend rien.

INF 3 : les enseignants croient qu'on vient de France ! Ils parlent vite ! Trop vite !

INF 4 : Le français qu'ils utilisent on ne l'a pas étudié !

INF 5 : Je n'essaie même pas de comprendre je note et puis après je vais à la maison et je cherche sur Internet. Il ya tout sur Internet !

90 % des enquêtés répètent la même phrase. D'un autre côté, les enseignants estiment que le profil de sortie des étudiants au baccalauréat est insuffisant et que la langue française fait défaut à la majorité d'entre eux.

D'autres besoins pourraient aussi se faire ressentir, qui seraient plus d'ordre méthodologique, comme la prise de note par exemple. Or, à l'issue du dépouillement du questionnaire, il s'est avéré que, hormis les quatre champs de compétences, les étudiants ne ressentaient aucun autre besoin de formation pour la prise de note et la rédaction de lettres.

4.1. Démarche de sélection des interviewés.

Le mode d'accès aux interviewés s'est fait toujours de manière directe : l'enseignant demandait à la fin du cours observé si des étudiants étaient disponibles après le cours pour répondre à quelques questions de recherche sur la langue française. Il y avait toujours au moins 4 ou 5 étudiants qui venaient vers nous spontanément. Cette spontanéité était pour nous un élément essentiel qui garantissait le bon déroulement de l'entretien mais aussi pour la spontanéité et la véracité des données.

Le rapport que nous avons essayé d'entretenir avec les informateurs était très amical, sans évoquer la fonction que nous occupions au sein de l'Institut Français, mettant plus l'accent sur l'utilité de l'étude et sur l'importance du point de vue de l'étudiant sur la question.

Lorsque nous nous présentions aux informateurs, nous focalisions l'attention sur deux aspects. Premièrement, l'objectif de l'entretien et deuxièmement, la garantie de la confidentialité.

A l'instar du questionnaire, il fallait leur expliquer l'objectif de notre étude, leur faire comprendre que cet entretien relevait d'une étude personnelle et qu'elle tentait de dégager les problèmes de langue que connaissent les étudiants dans les cours de langue et dans les cours magistraux. Il fallait leur faire comprendre ainsi que leur point de vue est primordial pour atteindre nos objectifs, puis leur expliquer que, pour des raisons de méthodologie, nous sommes contrainte d'enregistrer l'entrevue, mais en signalant que tout ceci restera anonyme. D'ailleurs, pour mettre en confiance les étudiants, nous faisons exprès de ne pas leur demander leurs noms, ni leurs prénoms.

4.2. La langue de l'entretien

La grande majorité des étudiants ne souhaitent pas être interviewée en français. Seuls quatre d'entre eux ont émis eux-mêmes le souhait de répondre aux questions en français. Cela revenait au fait qu'ils maîtrisaient assez bien la langue française et qu'ils arrivaient à communiquer sans grande difficulté. Pour ces derniers, c'était la seule façon de nous le prouver. Les autres se sentaient plus à l'aise en arabe (Darija) et cela nous convenait tout à fait pour éviter les problèmes de compréhension. En effet, le choix de la langue arabe a facilité le déroulement des entretiens, car les étudiants ont pu s'exprimer sans gêne ni obstacle.

Nous proposons parfois aux enquêtés d'alterner l'arabe et le français lorsqu'il leur était difficile de s'exprimer en langue française. Au final, nous avons pu totaliser 15 entretiens, dont deux collectifs avec trois étudiants de

BIOF et de SM. Il est important de signaler que nous n'avons pas voulu poursuivre sur la technique des entretiens collectifs, car nous avons constaté que les réponses des enquêtés qui avaient répondu en premier à une question pouvaient influencer parfois celles des autres dans un même entretien.

Nous avons décidé tout de même de conserver les données de l'entretien collectif et nous les avons intégrées dans l'analyse interprétative. Le fait de penser qu'il puisse y avoir des interférences au niveau des réponses des étudiants et des données collectées lors de l'entretien collectif reste tout de même une simple éventualité, mais qui doit être prise en considération.

4.3. L'environnement général de l'entretien : la programmation temporelle

La programmation temporelle joue un rôle très important pour le bon déroulement de l'entretien, si l'on invite un informateur pour une interview à une heure tardive ou inadéquate, il risque de refuser ou de formuler des réponses et des données peu fiables. Les entretiens se déroulaient la plupart du temps juste après le cours observé. Cela nous permettait de poser des questions très techniques sur le cours lui-même :

ENQ : le cours d'analyse d'aujourd'hui, comment c'était, vous avez eu des difficultés à comprendre ?

INF12 : Pas plus que d'habitude, vous avez vu il parle vite très vite le prof.

Le fait d'interviewer les étudiants immédiatement après le cours avait un double impact :

- collecter les réactions des étudiants à chaud sur des phénomènes observés s'est avéré être une méthodologie très probante qui mettait l'accent sur des points précis de l'enquête ;

-le fait que l'enquêteur assiste à la séance avec les étudiants juste en aval de l'entretien le met en posture de témoin. Les étudiants prenaient souvent le parti de nous questionner à leur tour sur les pratiques enseignantes.

INF5 : vous avez –vu il parle trop vite

INF8 : Vous étiez au fond de la classe vous arriviez à entendre ? Pas moi !

Les entretiens ne dépassaient jamais les 15 minutes et se passaient en général pendant les intercours pour ne pas empiéter sur le cours qui succédait au notre. Dans certains cas de figure, les étudiants acceptaient de se déplacer à l'extérieur (à la médiathèque ou à la cafétéria) surtout en ce qui concerne les entretiens collectifs.

4.4. Milieu de l'enquête par entretien

Les entretiens sont effectués dans un cadre professionnel et institutionnel qui garantit l'officialité de la tâche. En effet, les entrevues avec les étudiants se déroulaient pour la plupart dans des salles de classe mises à notre disposition par l'administration. Ceci donnait à notre travail des traits authentiques.

« Chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interviewé.

*Ainsi, n'est-il pas indifférent d'interviewer un cadre d'entreprise dans son bureau ou chez lui, ou dans le bureau de l'interviewer.»*³²²

Pour les lieux de passation, le choix s'imposait par lui-même sachant que les entretiens succédaient généralement aux observations. Nous restions soit dans la salle du cours observé, soit nous utilisions une salle à proximité en cas de disponibilité. Le fait de rester dans le même espace observé nous permettait de travailler dans la continuité. Les questions posées partaient du général pour arriver au contenu du cours observé. Si nous avons opté pour la salle de classe, c'est par souci de continuum du travail de recherche ; nous souhaitions maintenir les étudiants dans leur milieu naturel (la classe) afin de ne pas altérer les résultats de leurs commentaires. Une discussion dans une salle de classe ne donne pas le même rendu que dans un café ou un jardin public. Garder l'aspect de communication formelle positionnait la discussion dans un cadre institutionnelle authentique qui garantissait la validité des résultats.

5. Gestion des entretiens

*« Le rôle des consignes est essentiel dans l'entretien. Ces instructions ajoutent des éléments d'information au cadre contractuel qui doit assurer la pertinence du discours »*³²³

La première consigne donnée aux informateurs se rattachait au cadre anonyme de l'enquête, afin de les mettre à l'aise ; il fallait les mettre en

³²²Boukouss. A., 1999, *Le questionnaire, l'enquête sociolinguistique*, p. 68

³²³Op.cit. p. 79

confiance et souligner le fait que leurs propos étaient restreints à l'enquête en cours.

Ensuite, les consignes introduisaient les thèmes abordés (compréhension, plurilinguisme...).

ENQ : On peut parler des Cours de Français maintenant ? // Et l'arabe il y a de l'arabe dans les cours// pouvez – vous l'expliquer pourquoi le lexique de l'électroplastique c'est difficile ?

Les relances constituent un outil efficace qui permet à l'enquêteur de reprendre le fil des discussions et débloquent la conversation ; le cas échéant, elles nous ont surtout servi à motiver l'apprenant pour qu'il développe mieux son argumentation. Elles nous ont ainsi aidées à anticiper parfois ses dires, mais aussi à lui expliquer quelques aspects fonctionnels surtout en rapport avec la langue spécialisée :

« Les relances ne définissent pas les thèmes à évoquer, elles s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de l'interviewé comme des fragments de contenus subordonnés à ce dernier. Ce sont des actes réactifs »³²⁴

Les relances pouvant être répertoriées sous plusieurs catégories ; nous en avons utilisé trois au cours des entretiens avec les informateurs :

- La répétition : reformuler un fragment du discours de l'enquêté pour s'assurer d'avoir saisi le bon sens de son propos ;

³²⁴Op.cit. p. 79

- La déclaration : servait à passer d'une thématique à une autre pour signifier à l'enquêté que le premier sujet est clos et que nous allons aborder un autre aspect ;
- L'interrogation : essentielle lors des entretiens car elle permet outre les questions du guide de revenir sur certaines déclarations et de les clarifier.

La plupart des interventions que nous effectuions visaient à faire connaître le point de vue des apprenants sur des thèmes en rapport avec la compréhension et l'appropriation du discours scientifique qu'ils reçoivent à l'université. Cependant, les différentes réponses étaient à la fois de type référentiel et se focalisaient sur d'autres référents en rapport avec les thèmes abordés ou les modalités qui étaient introduites par le « je » et généralement par un verbe d'opinion « penser ».

*« Le registre référentiel, défini par l'objet dont on parle ; Le registre modal, défini par la position de l'interviewé par rapport à cette référence. »*³²⁵

Les échos font partie des relances les plus utilisées dans les entretiens que nous avons tenus avec les étudiants, ce sont en réalité des répétitions ou des reformulations du discours de l'interviewé, elles nous ont surtout permis parfois de pousser l'informateur à mieux argumenter ou à le faire parler davantage.

Les reflets, quant eux, utilisent le même principe de répétition, mais ils sont introduits par un préfixe modal (vous pensez, pensez-vous ...), ce type de relance a pour but de concentrer la question sur le point de vue de l'informateur. La complémentation a aussi été une stratégie de relance très

³²⁵Op.cit., p. 80

utilisée. Elle « *vient ajouter un élément d'identification de la référence à l'énoncé précédent de l'interviewé* »³²⁶

La plupart du temps, nous formulions quelques indications pour aider l'informateur à trouver un référent, c'était en réalité des anticipations incertaines que l'interviewé devait confirmer. Mais aussi, nous expliquions quelques aspects du discours scientifique à l'informateur pour l'inciter à développer son point de vue sur la question. En effet, nous n'étions pas certaine que tous les étudiants pouvaient comprendre le sens de « langue spécialisée », c'est pour cela que nous prenions la peine de le leur expliquer en quelques phrases sous forme de complémentation. Suivant le déroulement de l'entretien, des thèmes abordés, mais aussi du temps, nous utilisions aussi des relances sous forme d'interrogations référentielles surtout lorsque les informateurs évoquaient d'autres thèmes que nous n'avions pas mentionnés dans le guide et des interrogations modales lorsque nous avions affaire à des étudiants qui nécessitaient une insistance particulière pour faire part de leurs opinions.

Il est vrai que la mise en pratique des relances doit être justifiée suivant le type de discours auquel l'enquêteur prétend. En d'autres mots, il faut utiliser chaque type de relance en fonction de l'objectif de l'interviewer et du type de réponses qu'il cherche à collecter. Cependant, il ne faut pas oublier de signaler que les relances nécessitent un usage très méticuleux et réfléchi, car une utilisation abusive et inappropriée de ces relances pourrait

³²⁶Op.cit p. 81

selon les cas fausser la compréhension de la question et donc le point de vue des enquêtés.

« Les relances guident le discours, l'influencent dans son contenu et sont également susceptibles d'entraîner des modifications de l'opinion des interviewés dans certaines conditions expérimentales »³²⁷

6. Méthode d'interprétation : L'analyse thématique

L'analyse thématique consiste à répertorier tous les thèmes abordés lors des entretiens (analyse thématique verticale) et à passer en revue les avis et points de vue de chaque informateur sur chaque thème énoncé (analyse thématique horizontale). Tout d'abord, avant d'entamer une quelconque analyse ou interprétation, il est fortement conseillé de lire le corpus, la transcription des entretiens (pour notre cas la traduction) afin de prendre connaissance du texte que l'on a entre les mains. La deuxième étape consiste à produire une grille d'analyse, en définissant les thèmes et en les hiérarchisant pour y intégrer les indications susceptibles de mieux expliciter les thèmes.

Cependant, beaucoup vont croire que la grille d'analyse n'est qu'une reproduction du guide d'entretien, une sorte de répétition des thèmes cités lors du guide. La grille d'analyse est en réalité la finalisation du guide

³²⁷Op.cit. p. 81

d'entretien, une deuxième version améliorée du guide qui vise à expliquer et à interpréter les données :

*« Mais, à la différence du guide d'entretien qui est un outil d'exploration (visant la production de données), la grille d'analyse est un outil explicatif (visant la production de résultats). Elle n'en est donc nullement le décalque, mais une version plus logifiée. »*³²⁸

Il est à noter aussi que l'analyse thématique servira aussi de méthode pour l'interprétation des données collectées lors des entretiens avec les autres types de populations cibles, à savoir les enseignants de langue et les professeurs des matières scientifiques (Analyse- Algèbre – Électrostatique)

La grille d'analyse reprend les thèmes que nous avons cités dans le guide d'entretien, mais intègre aussi d'autres sujets qui ont été évoqués par les informateurs lors des entretiens. De nouvelles indications apparaissent ainsi et marquent une nouvelle approche des données préalablement collectées. Il est pertinent à notre avis d'intégrer ce type d'informations récemment acquis dans la grille d'analyse afin de s'en servir dans le but d'affiner au mieux l'interprétation des données.

³²⁸Op.cit., p. 97

Question de recherche	Thèmes abordés	Items
La langue française à l'université	Français langue d'enseignement / langue enseignée. Compréhension de l'oral	Textes scientifiques Contenus spécialisés Français simple : compliqué
Plurilinguisme en classe de spécialité	Code Switching	Arabe : français traduction
Compréhension du discours scientifique oral en classe de spécialité	La compréhension et l'appropriation du discours scientifique oral	Comprendre (ne pas) Terminologie Langue scientifique
Les cours Magistraux	Discours scientifique oral	Ecouter / assimiler
Les TD	Discours scientifique oral	Ecouter / assimiler
Les cours de français	Utile pas utile	Utile, inutile, aide, base
Les cours de TEC	Utile Pas utile	Utile, inutile, aide, base, communication, documents scientifiques (ou pas)
Représentations	La langue de spécialité/ vs la langue commune	Difficile / facile/ compliqué

Difficultés contraintes	et	Approche pédagogique	Support, langue, approche, moyens, professeur, niveau.
----------------------------	----	----------------------	--

7. Analyse des entretiens

7.1. Besoins en langue : compréhension et appropriation

Dans les réponses traitées dans le questionnaire, nous avons remarqué que les étudiants reconnaissaient avoir des problèmes en langue qui se manifestaient surtout au niveau de la compréhension de l'oral. L'entretien complémentaire se penchera sur cet aspect afin de cibler encore plus la nature de ces dysfonctionnements langagiers au niveau de la compréhension et de la production (orale et écrite). En d'autres mots, il faudra trouver une réponse aux questions suivantes : qu'est-ce que les étudiants n'arrivent pas à comprendre sur le plan langagier ? Pourquoi les étudiants n'arrivent-ils pas à transcrire le discours scientifique oral ?

7.2. Le Français scientifique

Après la phase de l'enquête par questionnaire, nous avons constaté que les besoins en langue spécialisée se faisaient sentir chez les étudiants. Cependant, quelques aspects du lexique scientifique, surtout des mathématiques et de l'électronique, paraissaient plus importants que d'autres. D'après les données collectées auparavant, les étudiants étaient plus pour l'enseignement du lexique et de la syntaxe des cours scientifiques que de la grammaire et de la conjugaison ou du français général.

INF6 : Les cours de français sont très généraux et très techniques, je me retrouve au lycée en train de faire des expressions écrites et des exercices de conjugaison qui ne vont pas me servir en cours d'analyse ou d'algèbre.

INF7 : Les cours de TEC c'est bien, la lettre de motivation, le CV... etc. mais on n'est pas encore en train de chercher du travail loin de là, on a besoin de comprendre les termes scientifiques difficiles.

Lors de l'entretien, nous allons diriger quelques questions aux étudiants pour voir où se situent les difficultés de la langue spécialisée et quels sont les aspects de la langue qui posent le plus de problèmes aux étudiants.

7.3. Point de vue sur les cours de spécialité

Enq : avez-vous des difficultés à comprendre le cours magistral en français

INF9 : au fait ça dépend des matières, il y a des matières où le professeur parle vite et n'explique pas bien, d'autre ça va...

ENQ : Quelles matières par exemple ?

INF 9 / L'Electrostatique et l'analyse et l'algèbre, moi personnellement je ne comprends pas ce qu'ils disent.

ENQ : C'est le français de ses matières qui est difficile ou la matière elle-même ? INF 10 : Les deux, les termes employés sont difficiles, j'étais fort en mathématiques au lycée et en français j'ai eu 16 à l'examen Régional, mais là c'est différent. INF 9 : Moi s'il ya avait pas le TD je ne comprendrais rien. Enq : Les TD c'est mieux ? INF 9 :

Ce n'est pas mieux c'est juste qu'on n'est peu nombreux et que on peut poser des questions pour comprendre et on entend mieux.

Nombre d'enquêtés estiment que les enseignants ne prennent pas en considération le fait que ce sont des primo- arrivants. Lors des observations de classe, nous avons pu constater ce phénomène. Les enseignants parlent vite et la voix ne porte pas jusqu'au fond de la classe (place de choix du chercheur). Quelques enregistrements que nous avons effectués lors des premières observations en 2015 étaient inaudibles et donc inexploitable.

7.4. Points de vue sur les cours de langue française et TEC

Cette thématique pourrait parfaitement rejoindre le premier point abordé dans ce guide et qui se penche sur le cours de discipline. Nous poserons aux étudiants des questions par rapport aux cours de langue et de TEC, sont-ils utiles pour leurs études ? Y comprennent-ils mieux que pendant les cours magistraux ? L'avis des étudiants sur les cours de langue pourrait aussi porter sur les activités pédagogiques, sur le déroulement du cours, sur le type d'exercices et sur la méthodologie proposée.

Autre point que nous jugeons essentiel et qui aurait pu faire l'objet de questionnements dans les enquêtes menées précédemment, c'est la question des besoins des étudiants en matière de production orale et/ou écrite.

Lors de la phase de l'entretien, on demandera aux étudiants où pourraient le plus se situer leurs besoins, auraient-ils besoin d'approfondir leurs savoir-faire en matière de production écrite et/ou orale, leurs disciplines scientifiques nécessitent-elles plus un acquis pour la production écrite et/ou orale ?

Les pratiques plurilingues, composante essentielle de l'approche actionnelle, sont, comme nous l'avions constaté auparavant lors de l'observation de classe, présentes de temps à autre dans les cours magistraux et un peu moins dans les cours de langue.

En effet, les procédés de traduction se manifestent très fréquemment, surtout pour des termes scientifiques, dans les cours magistraux et pour des mots relevant plus de la langue usuelle dans les cours de langue. L'avis des étudiants sur cet aspect paraît fort important, pour savoir si cette alternance codique, consciemment appliquée favorise, l'apprentissage de la langue française et facilite la compréhension du lexique spécialisé.

ENQ : Avez-vous recours à l'arabe pendant les cours de spécialité ?

INF 6 : rarement, parfois on connaît le terme en arabe mais pas en français, si on le dit au prof il considère que c'est une bonne réponse, mais le problème c'est l'examen si tu donnes le terme en arabe ou si tu ne comprends pas le terme en français c'est..../

7.5 Le volume horaire

La question du volume horaire ne paraît pas se poser sérieusement pour les étudiants du S1, qui considèrent quasiment tous que le volume horaire consacré au français et au TEC est suffisant.

INF 8 : oui c'est suffisant on n'est pas là pour apprendre le français mais les mathématiques et l'électronique. Je trouve même que c'est beaucoup FR et TEC un module suffit.

Lorsqu'on parle de temps, on pourrait aussi signifier le temps accordé aux activités pédagogiques, c'est-à-dire la période en minutes que l'enseignant accorde à telle ou telle activité pédagogique, orale ou écrite. Les étudiants pourraient ainsi nous indiquer quels seraient les types d'activités qui nécessiteraient plus de temps que d'autres.

Nous avons bien évidemment ciblé la même population du questionnaire par les entretiens individuels. Force est de constater que dans la majorité des cas les étudiants étaient très volontaires et ne refusaient jamais de répondre à nos questions.

Une petite sélection s'imposait pour vérifier quelques hypothèses, notamment par rapport aux lycéens BIOF et aux SM.

Sur chaque proportion enquêtée, nous en avons sondés 2 ou 3 lycéens issus du BIOF. Nous voulions vérifier si le fait d'avoir un Baccalauréat International Option langue française supposait plus de facilité à suivre les études supérieures en français.

Les questionnaires ont fait sortir une autre population, les titulaires d'un SM, mêmes s'ils ne sont pas très représentatifs (seulement 6%), considèrent tous ne pas avoir de problème de langue ni de problème de compréhension du discours scientifique. Nous profiterons des entretiens pour vérifier ses quelques cas.

INF 11 – BIOF : Je n'ai pas de problème de langue, les matières sont difficiles certes mais je m'en sors quand-même. Il faut juste s'impliquer et surtout s'asseoir devant !

INF12- BIOF : J'ai un bon niveau en français et en Math je n'ai aucun problème à suivre les cours. Mais quand le prof n'est pas bon là c'est autre chose.

INF 13 – BIOF : les cours de français sont trop ennuyeux et faciles s'il n'y avait pas la liste de présence je n'irais jamais.

Ces déclarations mettent l'accent sur le niveau linguistique des étudiants BIOF, qui insistent pour se faire interviewer en français et non en arabe.

Nous avons remarqué lors des entretiens avec les BIOF qu'ils avaient une haute opinion d'eux-mêmes et qu'ils considéraient que la langue française est acquise. Une confiance qui se traduit par un regard sur la langue qui leur permet de s'approprier les savoirs scientifiques sans avoir recours à la traduction ou à une explication comme leurs camarades non issues du BIOF.

INF 14-BIOF : nous au lycée les cours de Math et PC étaient en français donc je connais la terminologie, et même les termes nouveaux qu'on apprend là j'arrive à les comprendre car je n'ai aucun problème en langue française. Parfois des amis me demandent de leur traduire des mots scientifiques en arabe, j'en suis incapable !

Une autre population, minoritaire comme le BIOF 2%, avait attiré notre attention lors du dépouillement, les SM, ils disposent à 90% d'une moyenne supérieure à 14 au Bac régional.

INF14- SM : Je n'ai pas de Bac BIOF non mais en SM les maths c'est en français quand-même, le prof nous disait qu'il ya des termes qu'on devait connaître en français car on allait y avoir besoin. ENQ : le

français scientifique dans les cours magistraux ne vous pose donc pas problème ? INF 14 – SM : non pas beaucoup, il faut être fort en math c'est l'essentiel, le français on peut se débrouiller.

Pourquoi les étudiants dénigrent-ils les cours de français et les cours de TEC ? Après investigation, il s'est avéré que plusieurs facteurs s'agrègent pour décourager les étudiants des cours de français.

INF 8 : Le cours de français ce n'est pas très important, Ce n'est pas ça qui va nous faire réussir, on a beaucoup de problèmes en Math et en électronique.

INF 9 : 4 heures de français par semaine c'est beaucoup trop, si je veux du français je vais à l'Institut Français on est ici pour apprendre l'électronique, on perd notre temps à faire des exercices.

INF 10 : Les cours de TEC ça va, le français c'est ennuyeux / en plus le prof n'explique pas bien, il nous donne des exercices et nous laisse nous débrouiller...

L'agir professoral est souvent mis en cause, non seulement lorsqu'on évoque l'attitude des étudiants vis-à-vis des cours de français et de TEC, mais aussi par rapport aux contenus des cours et à la démarche pédagogique qu'ils jugent souvent inadéquate.

INF 8 : Moi personnellement je n'aime pas le prof de français, il est très scolaire, on dirait qu'on est toujours au lycée. Il nous corrige l'orthographe, moi je m'en... de l'orthographe je veux savoir rédiger. On peut corriger l'orthographe sur un PC.

INF 4 ; Moi j'adore le cours de français/ pour moi c'est un échappatoire des cours super durs de Math et d'électro../ça nous

change un peu...// Au fait j'ai toujours aimé le français, c'est une langue superbe, mais malheureusement on n'a pas bien travaillé au lycée.

INF 5 : Le cours de TEC c'est très bien, La prof est super gentille elle nous fait faire des exposés et des débats sur les sujet d'actualité...// L'autre jour on a fait un débat sur l'alimentation c'était passionnant.

La relation enseignant /étudiant revêt une importance capitale pour les étudiants. Ils mettent souvent en cause l'incapacité de l'enseignant à transmettre le message pédagogique et à communiquer le savoir langagier. De surcroit, ils considèrent tous que les documents et les contenus ne rejoignent pas ceux en exploitation dans le cours scientifique. Quelques étudiants ont exprimé clairement ce besoin de relier les disciplines :

INF 3 : on aurait aimé avoir des cours de termes scientifiques par exemple ...// ENQ : Terminologie ? INF : Oui comme le cours de traduction au lycée...// c mieux que la grammaire et la conjugaison. .c'est intitule !

La majorité des informateurs se prononcent à la première personne du pluriel et se positionnaient d'emblée comme porte-parole des autres étudiants, c'est une manière pour eux de se situer dans un groupe et une entité complète qui vit les mêmes préoccupations et les mêmes difficultés.

INF 2 : Même les cours de langue sont difficiles ... // on n'est pas toujours en groupe il n'y a que quelques-uns qui suivent...// le prof n'explique pas bien il nous donne des exercices et parfois il ne les corrige même pas !

INF 6 : J'aime beaucoup les cours de TEC , le français moins, les Tec c'est assez sympa.. on discute, le prof est bien, il nous montre comment faire des lettres de motivation... Il nous a montré comment s'inscrire sur Campus France.

L'analyse de cette sélection qualitative des entretiens fait ressortir les avis contradictoires des étudiants vis-à-vis du cours de langue et des cours TEC.

Quelques enseignants de langue parlent à leurs étudiants comme s'ils le faisaient avec des locuteurs natifs et utilisent aussi un lexique relevant d'un registre soutenu. Or, avec des étudiants de niveau A, il faudrait être méticuleux concernant l'usage du lexique et faire très attention au débit. Donc, si un étudiant n'arrive pas à comprendre ce que dit l'enseignant, il sera tenté de ne plus assister aux cours. D'autres étudiants se plaignent d'enseignants qui monopolisent la parole, négligeant l'importance que l'on doit accorder à la production orale des apprenants.

« Inf 16 : le prof je ne l'ai pas aimé / le professeur normalement il faut qu'il parle et qu'il donne la parole aux étudiants pour qu'il sache s'ils ont compris / mais le prof que nous avons pendant ce semestre il est vraiment.... // je ne peux pas dire autre chose / mais il parle tout le temps il ne nous laisse pas le temps pour que nous parlions il parle / il prend la plus grande partie du temps pour parler » (Informateur 16)

Cette dernière constatation met l'accent sur l'absence d'interaction entre les étudiants et l'enseignant pendant les cours de langue, ce qui est fort regrettable car c'est la seule occasion qui pourrait être donnée à ces étudiants pour s'exprimer à l'oral.

7.6. Production de l'oral /compréhension de l'oral : quelle place dans les cours de langue ?

Nous avons souhaité interroger tout d'abord les enseignants sur cette pratique.

« Inf 5 : Les cours de français c'est une perte de temps, les matières scientifiques c'est plus important, on doit se concentrer sur les matières importantes ENQ : c'est quoi les matières importantes ? . INF : Eh Bien l'analyse, l'algèbre.... » (Informateur 5)

Plusieurs étudiants ont indiqué que les cours de français n'avaient pas la même importance que les matières des disciplines principales, comme l'Electrostatique, l'Algèbre ou l'Electronique. Le système d'absence de l'EST est très rigoureux et les étudiants s'absentent rarement. Mais, il est évident que si le choix leur était donné, le taux d'absentéisme serait aussi important que dans les universités à accès ouvert.

« Inf 13 : les TEC et le français c'est 4 heures par semaine en S1, comme l'électronique, or ça n'a rien à voir [...] Enq : donc tu veux dire que les cours de langue ne sont pas très importants comparé aux autres matières ? INF13 : oui, enfin pas aussi important.

Vis-à-vis de notre posture de chercheur en langue française, nous avons parfois le sentiment d'un malaise des étudiants qui nous signifiaient clairement que le français n'est pas aussi important que les sciences. Nous essayions toujours de leur expliquer que pour un souci d'authenticité scientifique, nous avons besoin de connaître leur vrai ressenti en la matière.

INF 12 : je suis désolée de vous dire ça, eh... le français c'est important, mais pas comme les autres matières, si tu as une mauvaise

note en français, ça va, mais si tu as une mauvais note en ANALYSE , tu passes en rattrapage !!

La majorité des étudiants s'excusait avant de prononcer des propos négatifs à propos de la langue française. Ils considéraient que l'enquêteur était le défenseur de cette langue ou du moins son représentant.

« Inf 10 : Vous savez pour le français on a besoin de la base, il faut que l'enseignant commence du « début ». Enq : de la base ? oui c'est ça de la base. En plus il y'en a qui sont bien en français d'autres pas ! c'est mon cas je ne suis pas bien en français. Le prof de TEC nous demande de parler en classe. Moi je ne peux pas j'ai peur de dire des bêtises donc je ne parle jamais !

La production de l'oral est une composante essentielle des cours de TEC, l'enseignant leur demande une fois par mois de travailler en groupe pour présenter un exposé oral de 20 minutes minimum suivi d'un débat. (Cours observé précédemment). Nous avons remarqué alors que seul 10% des étudiants participaient à la discussion et que les étudiants désignaient toujours le meilleur d'entre eux pour faire la présentation.

Les étudiants éprouvent un sentiment d'insécurité linguistique qui les rebute de la langue française. En effet, lors du dépouillement du questionnaire, 25% des enquêtés avaient déclaré ne pas aimer cette langue. Cette donnée réapparaît lors de la phase d'entretien.

« Inf 18 : je n'aime pas la langue française/ je suis désolée mais ce n'est pas notre faute depuis le primaire le collège et le lycée nous avons des problèmes avec cette langue. ENQ : vous saviez que les études supérieures sont en français ? INF18 : oui bien sûr, on n'a pas

le choix, mais j'étais fort en Maths et en PC, j'ai eu 14 de moyenne au Bac mais 11 en français.

« Inf 11 : Au lycée les matières scientifiques sont en arabe ! en Darija même. Après avoir passé l'examen de français en 1^{ère} Bac je n'assistais plus aux cours de français. Dans le public ce n'est pas important ! ENQ : qu'est ce qui n'est pas important ? INF 11 : ben de s'absenter...ça comptait plus le français ...// enfin... c'était passé....

7.7. Compréhension et appropriation de la langue de spécialité : quelles stratégies entreprises par les étudiants et par les enseignants.

7.7.1. Du côté des étudiants

Les étudiants considèrent ne pas avoir les outils méthodologiques nécessaires pour assurer la bonne acquisition / appropriation de la langue scientifique et par conséquent des savoirs qu'elle véhicule.

*INF8 : Je ne comprends pas ce que dit le professeur, donc je transcris bêtement après je vais à la maison et je regarde sur Internet.
ENQ : qu'est-ce que vous ne comprenez pas la langue ou les contenus scientifiques ? INF 8 : les deux parfois. ENQ : et comment tu transcris ? INF8 : au fait je recopie ce qu'il y a sur le tableau, c'est tout !*

INF7 : je ne comprends pas tout mais l'essentiel c'est d'identifier le chapitre sur lequel on travaille, après on peut se mettre en groupe et essayer de comprendre. ENQ : Comment ça en groupe ? INF7 : on va à la bibliothèque et puis il ya toujours quelqu'un qui a compris, il nous explique, sinon on cherche sur internet.

Les différentes stratégies que nous avons pu recenser au cours des entretiens et des questionnaires peuvent être résumées comme suit :

- Internet : arrive en premier lieu du recours fait par les étudiants pour comprendre ;
- Le Polycopié : référence de base pour la quasi-totalité des étudiants, c'est presque un manuel qui synthétise, quand il existe, toutes les connaissances diffusées par les enseignants ;
- Le travail de groupe : les étudiants ont souvent recours au travail collectif pour débloquer une situation ou pour se serrer les coudes.

Ces trois stratégies d'acquisition permettent aux étudiants de contourner les difficultés rencontrées et démontrent leur volonté de dépasser les obstacles qu'ils rencontrent.

7.7.2. Du côté des enseignants

ENS – ELEC : Je sais qu'ils ont du mal avec la langue, mais on y peut rien en tant que prof universitaire, moi-même j'ai fait mes études en français à l'université de ... je ne peux pas leur traduire..// En plus il ya aussi un problème de la matière, je dois toujours revenir aux cours du lycée pour faire des rappels ...// et c'est vrai le fait qu'ils ont un grave déficit en langue française n'arrange rien !

ENS – ANALY : Ils ne comprennent pas ce qu'on dit, j'en suis conscient, mais qu'est-ce qu'on y peut, le programme est très chargé, c'est la faute au système, avant quand il ya avait le concours d'entrée les étudiants étaient meilleurs, maintenant... //On est pressé par le programme, on trace on trace, mais il y a les TD on revient sur tout pendant les TD.

Les enseignants ne se sentent pas beaucoup concernés par les problèmes que rencontrent les étudiants autant linguistiques que disciplinaires.

Lorsqu'il est question de langue de spécialité, on évoque aussi des aspects langagiers et communicationnels autres que le lexique spécialisé ou les structures syntaxiques récurrentes. Pour communiquer, les étudiants ressentent le besoin de maîtriser des aspects langagiers relevant aussi de la langue usuelle que tout un chacun utilise dans sa vie quotidienne. Lors du dépouillement, nous avons constaté que la majorité des réponses s'articulaient autour de la grammaire, plus particulièrement au niveau de la conjugaison et de l'orthographe. Les étudiants ont affirmé qu'ils éprouvaient énormément de difficultés à conjuguer les verbes correctement, surtout ceux du troisième groupe.

« Enq : d'accord maintenant passons à la langue française / quels sont les problèmes de langues que vous rencontrez ? Inf 1 : La communication Inf 3 : La conjugaison Enq : comment ça la conjugaison / tu parles des temps verbaux / des verbes ? Inf 3 : je rencontre des problèmes au niveau des verbes du troisième groupe. Enq : et quel que soit le temps / le présent par exemple ? Inf 3 : non au présent c'est un peu facile » (Informateur1, Informateur 3)

D'autres étudiants se plaignent aussi d'un besoin au niveau de la communication et de la production orale. En effet, il est difficile pour beaucoup d'enquêtés de s'exprimer couramment et aisément en français. Les causes sont multiples, ils évoquent d'une part un manque important au niveau du lexique, c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à trouver le bon mot ou l'équivalent d'un terme pour pouvoir assurer la communication. Ainsi, ils se

disent incapables de pouvoir formuler une phrase correctement en français, parce qu'ils ne sont pas habitués à la langue française. D'autre part, les étudiants évoquent aussi le manque de confiance en soi lorsqu'ils veulent s'exprimer en français. Ils affirment perdre leur sang-froid lorsqu'ils prennent la parole.

« Enq : des problèmes d'expression et qu'est-ce que tu n'arrives pas à exprimer ? Inf 5 : moi je pense que c'est plutôt une question de confiance en soi // quand j'écris je suis à l'aise / mais pour parler je trouve des difficultés » (Informateur 5)

« Inf 9 : la base dans tout / le français la base en français / je n'ai pas la base. Enq : comment ça ? Inf 9 : la conjugaison / construire une phrase comme ça .. » (Informateur 9)

« Enq : tu sens que tu as des problèmes en français ? Inf 12 : oui en communication / la grammaire ça va un peu / mais pour la communication j'ai des problèmes Enq : tu veux dire l'expression orale Inf 12 : oui l'expression orale Enq : et quels sont ces problèmes / tu n'arrives pas à t'exprimer ? Inf 12 : oui c'est ça / j'ai l'idée en tête mais j'ai des difficultés pour faire sortir le message » (Informateur 12)

Ces problèmes liés au lexique et à l'expression orale relèvent d'un manque de pratique orale des étudiants. Il est en effet extrêmement curieux de voir qu'un étudiant, qui a accumulé presque 1400 heures de français depuis le primaire jusqu'au lycée, n'arrive pas à formuler correctement une phrase simple en français. Le fait de donner beaucoup plus la parole aux étudiants en classe pourrait encourager d'autres étudiants à dépasser leur anxiété vis-à-vis de la prise de parole. Cela pourrait vraisemblablement aussi

permettre aux étudiants de s'habituer au système syntaxique du français et les inciter à chercher davantage de lexique. De plus, la prise de parole en classe contribue à l'autonomie de l'apprenant et est un aspect fort important dont on doit tenir compte lorsqu'il est question d'établir en classe l'approche communicative et/ou la perspective actionnelle.

Par ailleurs, nous avons aussi remarqué dans les réponses des étudiants que le terme « base » revenait souvent et était repris pas beaucoup d'enquêtés. D'après nos constatations et notre expérience du terrain, nous pensons que le terme signifie dans ce contexte l'apprentissage élémentaire de la langue, les rudiments qui font qu'un individu a une connaissance minimale de la langue, lui permettant de s'exprimer honorablement, mais surtout facilitant l'apprentissage d'autres aspects langagiers du français (savoir-faire, pré acquis langagier). Les enquêtés disent ne pas avoir acquis cet apprentissage minimal de la langue leur permettant d'apprendre plus facilement d'autres aspects langagiers du français. Nous pensons ainsi que cet aspect de l'apprentissage élémentaire a des retombées psychologiques considérables sur le rapport qu'entretiennent les étudiants avec la langue française.

Les représentations que se font les étudiants sur les cours de langue peuvent aussi avoir un impact considérable sur la motivation. Si les étudiants ne sont pas intéressés par le contenu de la méthode ou qu'ils pensent que les cours de langue ne leur sont d'aucune utilité, ils seront davantage tentés de ne plus y assister. C'est le cas de quelques étudiants qui affirment ne pas être tout à fait satisfaits des cours de langue. Nous avons remarqué d'ailleurs que le verbe « s'ennuyer » revenait souvent dans les déclarations des étudiants.

ENQ : que pensez-vous des cours de français et de TEC ?

INF8 : Franchement on s'ennuie (rire) Enq : oui mais tu as parfaitement le droit ! Pourquoi tu dis que tu t'ennuies ? Inf 8 : on s'ennuie tous ! je ne sais pas ! Des fois ils n'aiment pas ce qu'on étudie ou bien ils n'aiment pas le prof ou bien notre groupe / il est plein » (Informateur 8)

Lorsque nous avons commencé à analyser le corpus des entretiens, nous avons remarqué que les réponses à propos des cours de langue prenaient deux orientations différentes. Nous avons une vague d'étudiants qui estiment que les cours de langue sont beaucoup trop faciles, banals, et qu'ils ne sont pas du tout adaptés à leur niveau en langue.

« Enq : comment tu trouves les cours de langue ? Tu assistes aux cours ? Inf 8 : j'assiste à toutes les séances / sincèrement je pense que ce sont des cours pour le primaire / même si nous n'avons pas eu une bonne base en français lorsqu'on a été au primaire / mais les cours de langue ne sont pas du niveau de l'étudiant Enq : donc tu penses qu'ils sont inutiles ? Inf 8 : le niveau est très bas / si je prends le manuel et que je compare avec les cours de ma petite sœur on verra que c'est les mêmes cours » (Informateur 18)

« Enq : comment tu trouves les cours de langue l'EST ? // L'important c'est la sincérité / je suis là parce que je cherche les failles ! Inf 12 : ils sont bien mais... le contenu, il y a des choses qui ne devraient pas être dans le manuel Enq : comme quoi ? Inf 12 : quand je vais sur Internet et j'effectue des recherches je trouve exactement la même chose / un « copier-coller » l'image et le texte / donc ce n'est pas la peine de l'étudier vu qu'on peut trouver tout ça

sur Internet / je préfère faire moi-même des recherches sur Internet. »
(Informateur 12)

« Inf 10 : on peut dire que les cours ne sont pas bons Enq : comment ça ce n'est pas bon ? Inf 10 : on ne devrait pas commencer par ça Enq : et pourquoi ? Inf 10 : et faudrait commencer par quelque chose de base en premier pour qu'il puisse maîtriser la langue / parfois il y a des termes que les étudiants n'arrivent pas à comprendre et deuxième chose il y a des étudiants qui ressentent de la honte / ils savent qu'ils ne parlent pas bien le français et ils ont peur que quelqu'un leur pose une question et qu'ils n'arrivent pas à y répondre » (Informateur 10)

Par ailleurs, lors des entretiens, d'autres aussi se sont intéressés aux différentes activités de classe qui pourraient être utiles aux étudiants ou au contraire leur déplaire. Comme il a été signalé quelques lignes plus haut, les étudiants déclarent avoir des besoins pressants en matière de production orale ; ils arrivent difficilement à s'exprimer. Nous avons justement remarqué que les activités de classe qui étaient le plus appréciées par les étudiants s'adaptaient à leurs besoins comme c'est le cas pour la communication orale et les séances de débat.

« Enq : quelles sont les activités que tu apprécies dans les cours de langue ?

Inf 8 : communication Enq : la communication / les séances de débats ? Inf 8 : oui Enq : c'est ce que tu aimes le plus ? Inf 8 : oui Enq : pourquoi ? Inf 8 : je ne sais pas / des fois il y a des sujets que j'aime / et je ne sais pas pourquoi ici à la fac j'aime parler dans les séances

de langue / d'habitude au lycée je n'aimais pas parler / mais ici je ne sais pas pourquoi ? (rire) » (Informateur 8)

« Enq : quelles sont les activités que tu aimes dans les cours de langue ? Inf 11 : j'aime lorsque l'enseignant évoque un sujet et on commence à parler Enq : les débats ? In 11 : oui par exemple lorsqu'il parle de la pollution chacun donne son point de vue et on discute / ça j'aime bien dans les cours de langue. » (Informateur 11)

A l'idée de parler de différents sujets un peu plus étoffés et quelque peu éloignés des thématiques dogmatiques de la classe au lycée (littérature), les étudiants retrouvent un certain plaisir à pouvoir communiquer sur des sujets beaucoup plus accessibles (pollution, conquête de l'espace, nouvelles technologies, débouchés...). Cependant, il faudrait tout de même signaler que ce sont les étudiants de niveau B qui préfèrent les activités orales, bien plus que les étudiants de niveau A. En effet, les enquêtés faisant partie des groupes A affirment, au contraire, préférer les activités de production écrite, surtout lorsqu'il est question de mettre un lien entre la classe de langue et les cours magistraux.

« Enq : et par rapport à tes études de quoi as-tu le plus besoin de travailler l'oral ou l'écrit ? Inf 6 : l'écrit. Enq : et pourquoi ?

Inf 6 : pour les examens et les contrôles / la rédaction comment répondre aux questions / comment analyser un exercice ou comment expliquer une expérience. » (Informateur 6)

Lors de l'analyse du corpus, nous avons aussi constaté que la plupart des étudiants, quels que soient leurs niveaux, partageaient pratiquement le même point de vue sur les projets de fin de dossiers, la majorité des étudiants

aime ce type d'activité ; beaucoup d'ailleurs affirment que c'est l'activité la plus intéressante dans la classe de langue.

« Enq : et quelles sont les activités que tu aimes le plus en classe de langue ? Inf 17 : la dernière activité / quand elle nous demande de faire l'exposé. Enq : le projet de fin de dossier Inf 17 : oui Enq : c'est ce que tu aimes le plus // quand je dis aimer / ça veut dire que c'est intéressant pour toi ? Inf 17 : on cherche on fait l'exposé devant les étudiants on peut leur expliquer / c'est bien aussi parce que c'est une activité notée ça nous aide » (Informateur 17)

Le projet de fin de dossier dans les cours de langue s'apparente quelque peu à la pédagogie de projet fortement liée à l'approche actionnelle, il permet à l'apprenant de pouvoir entreprendre lui-même son apprentissage, d'apprendre à travailler en groupe, mais surtout de pouvoir sortir du cadre habituel et formel de la classe, tout en travaillant sur des thématiques très proches du domaine dans lequel évoluent les étudiants de RT. Ainsi, ce type d'activités contribue largement à l'autonomisation de l'apprenant et à l'acquisition de savoir-faire en matière d'apprentissage des langues. De plus, l'apprenant affectionne particulièrement les projets de fin de dossier parce qu'il a l'occasion de s'exprimer devant un auditoire, en l'occurrence, ses camarades de classe, pour leur expliquer le déroulement d'une enquête ou encore la méthode de réalisation d'une affiche

Est-ce que les étudiants arrivent à comprendre le discours scientifique oral des matières scientifiques ?

Une question systématiquement posée à tous les informateurs car elle représente le socle de notre enquête qui concerne le « discours scientifique : « compréhension et appropriation ». Sur les 16 étudiants qui ont fait l'objet

de l'enquête par entretien, 11 ont affirmé rencontrer des difficultés de compréhension lors des cours magistraux.

Cette réalité se concrétisait au fur et à mesure des rencontres avec les étudiants jusqu'à devenir une constante. Les observations de classe et les questionnaires venaient en appui à cette évidence. Les résultats obtenus ont fait ressortir trois matières qui semblaient poser un réel souci pour plus de 90% des étudiants : l'analyse, l'électrostatique et l'électronique. Lorsque nous avons commencé à analyser les données des entretiens, nous avons remarqué que les adjectifs « nouveau et difficile » revenaient souvent et presque toujours dans la même phrase quand il était question d'aborder les termes des matières de spécialité. Les étudiants affirment n'avoir jamais rencontré ce type de lexique, sauf peut-être pour les termes qui ont la même transcription phonique en arabe et qui sont calqués du français ou de l'anglais vers l'arabe.

Exemples :

- La chromatographie/ Nucléaire / quantique / Electron/
Mécanique/transistor /Macroscopique/Microscopique/Mole/Molai
re/ Neutron...

Ce sont ces termes que l'étudiant détient dans son répertoire scientifique du lycée même s'il a suivi des cours de Maths- Physique en arabe ; ils sont intraductibles et donc « invariables ».

Par contre, des termes nouveaux apparaissent au supérieur comme :

Absorbation : imtissas

Attraction : tajjadoub

Sélérité : sour3at daou2

Corrosif : akaaal

Décantation : tasfi2 (sparer deux phases non miscibles)

Miscible / non miscible : kaaabillilikhtillat

Electolyse : tahlil al kahrabaaii

Isotopes : NADAAIIR

« Inf 11 : les termes scientifiques / il y en a beaucoup // quand le prof parle on a l'impression qu'il nous bombarde de termes scientifiques difficiles... en plus il estime qu'on les connait, il passe sans expliquer, à un moment on ne suit plus. Heureusement qu'il y a les photocopiés, on peut y revenir après. »

La succession des termes spécialisés complexes rend impossible la compréhension des énoncés de l'enseignant des disciplines scientifiques. L'étudiant se retrouve ainsi confronté à une situation déplaisante affectant directement l'appropriation des savoirs scientifiques dont il a besoin pour réussir son cursus universitaire. La compréhension et l'appropriation sont donc altérées par ces dysfonctionnements lexico-linguistiques. Ainsi, non seulement l'étudiant n'arrive pas à comprendre le contenu du cours, mais encore il rencontre des difficultés pour saisir le sens de ces concepts introuvables dans les dictionnaires de langue générale.

« Enq : les termes scientifiques ? Inf 6 : oui ils sont nouveaux pour moi / on avait étudié en arabe et maintenant tout est en français et on rencontre des difficultés spécialement pour les mots de l'électronique// ..on avait fait un seul chapitre sur l'électronique au

lycée.... Ca pas suffisants. ENQ : c'est les termes qui posent problème ou le programme ? // Les deux c'est difficile.

Le fait de comprendre et d'assimiler les termes scientifiques n'est pas une chose aisée pour les étudiants fraîchement inscrits à l'université, ils n'ont jamais entendu, vu ou lu ce type de termes. Beaucoup d'enquêtés déclarent que ce type de termes est très complexe et qu'ils n'arrivent pas à le réemployer, voire même, selon quelques informateurs, à le prononcer.

La difficulté des termes spécialisés réside aussi dans le fait qu'ils sont d'une part polysémiques, c'est-à-dire qu'ils changent de sens suivant le contexte, mais aussi polymorphiques, dans la mesure où ils sont souvent sujets à des mutations morphologiques :

« Enq : l'enseignant dans les cours magistraux parle une langue spécialisée / est ce que tu arrives à comprendre cette langue ? Inf 5 : le problème réside dans certains mots qui sont polysémiques et qui changent de sens suivant le contexte / il faudrait connaître la base du terme ainsi que les suffixes et préfixes. » (Informateur 5)

De plus, il est intéressant de signaler que le comportement de quelques enseignants des disciplines scientifiques n'arrange rien à la situation, car dans les données collectées nous avons remarqué que beaucoup d'étudiants se plaignaient de la « rapidité du discours de l'enseignant ».

Le fait d'expliquer et de parler rapidement sans prendre en considération le faible niveau en langue de la plupart des étudiants ne fait effectivement qu'aggraver la situation. Mais encore, le manque de disposition de quelques enseignants des disciplines scientifiques (surtout Analyse et Math/Electroplastie) à expliquer la signification des termes complexes rend la tâche beaucoup plus ardue aux étudiants.

Par ailleurs, ces enseignants des disciplines scientifiques, rechignant à expliquer les termes scientifiques, renvoient les étudiants vers les cours de langue pour qu'ils puissent les comprendre.

« Inf 12 : parfois je ne comprends pas il y a des mots que je n'arrive pas à comprendre je les note pour que je puisse faire des recherches plus tard / si on demande la signification du terme à l'enseignant il nous dit qu'on est censé connaître ce vocabulaire que vous avez des cours de langue ou on vous explique ce genre de termes. Enq : et c'est le prof d'analyse qui vous dit ce genre de chose ? Inf 12 : oui c'est le prof / on avait parlé avec Monsieur B. pendant le semestre 1 on lui a dit que nous rencontrons des difficultés concernant la langue / il nous demande alors d'assister aux cours de langue » (Informateur 12)

Les termes scientifiques dans des matières comme l'analyse, l'électronique et l'électroplastique sont pratiquement incompris par la majorité des étudiants et posent énormément de problèmes aux étudiants pour la compréhension du cours magistral ; ils ne sont pas expliqués par les enseignants des disciplines scientifiques pendant les cours magistraux. Alors, qu'en est-il des cours de langue ? Est-ce que les étudiants arrivent à comprendre ces termes dans les cours de langue ?

Lorsque nous avons questionné les étudiants à propos de l'explication ou encore de la pratique des termes scientifiques dans les cours de langue, les réponses n'étaient pas homogènes et il fallait éclaircir davantage les choses.

Une bonne majorité des étudiants que nous avons pu interroger ont directement formulé des réponses négatives concernant l'usage des termes scientifiques dans les cours de langue. Ils affirmaient non seulement que le

lexique utilisé dans les cours magistraux n'était pas repris dans les cours de langue, mais aussi que le discours produit par l'enseignant pendant le cours magistral ne s'apparente en aucun cas à celui énoncé par l'enseignant en classe de langue.

*« Enq : et dans les cours de langue vous étudiez ce type de termes ?
Inf13: très peu / à peu près 1% Enq : et ce n'est pas suffisant Inf 13 :
non ce n'est pas suffisant » (Informateur 13)*

*« Enq : j'aimerais maintenant s'il te plaît que tu fasses une
comparaison entre le contenu du cours magistral / en fait la langue
employée et le type de discours dans le cours magistral et dans le
cours de langue y a-t-il une différence ?*

*Inf 8 : oui dans les cours magistraux tout ce qu'on étudie c'est des
termes spécialisés c'est quelque chose concernant l'électronique//
mais en cours de français on étudie plusieurs domaines / la langue
simple le français Enq : et tu aimerais que ça soit un peu plus
spécialisé ? Inf 8 : oui » (Informateur 8)*

Toutefois, nous avons aussi remarqué que bon nombre d'étudiants ont avoué lors des entretiens rencontrer les termes scientifiques dans les cours de langue. Ceci dit, lorsque nous insistions auprès de ces mêmes étudiants tout en présentant quelques explications et des exemples de termes (glycocalix- glycoleme...), ils changeaient d'avis.

*« Enq : tu retrouves ces termes dans le dictionnaire Inf 17 : oui dans
un dictionnaire scientifique Enq : ah oui le dictionnaire scientifique,
et ces termes scientifiques et ces mots que tu ne comprends pas / tu les
retrouves dans les cours de langue ? Inf17 : oui il y en a par exemple
ce qu'on a fait en classe de langue sur l'espace on l'a aussi étudié en*

cours il y a aussi une partie dans les cours de langue qui parle des sciences // Enq : et tu retrouves tous les termes dans les cours de langue ? Inf17 : non pas tous / mais une partie Inf17 : non on ne les retrouve pas dans les cours de langue »(Informateur 17)

Comme nous l'avions signalé précédemment, il serait judicieux d'établir une distinction entre les termes scientifiques propres à la langue spécialisée des mathématiques et de l'électronique et les termes qui relèvent de la langue scientifique générale, comportant différents termes que beaucoup de profanes seraient capables de comprendre.

Il est vrai que ce type de termes aide l'étudiant inscrit dans une filière scientifique et confronté tous les jours à des cours spécialisés à se familiariser avec la pratique de la langue spécialisée. Cependant, dans beaucoup de cas, il ne permet pas une acquisition ou une assimilation de la terminologie savante (de l'algèbre ou de l'électronique).

Alors, si l'étudiant inscrit dans la filière RT ne peut apprendre les termes scientifiques ni dans les cours magistraux ni dans les cours de langue, comment fait-il pour comprendre ces termes ?

Pour essayer de s'en sortir, les étudiants ont bricolé, pour ainsi dire, une série de techniques leur permettant de déchiffrer ce lexique scientifique, de le définir ou du moins essayer de le comprendre.

La grande majorité des étudiants utilisent Internet pour définir les termes qui sont incompris. Lorsque l'enseignant est en train de faire son cours, les étudiants notent les termes scientifiques complexes et, une fois rentrés chez eux, ils font des recherches sur Internet.

« Inf 11 : non je ne comprends pas ! Si j'entends un terme nouveau / je le note et quand je rentre à la maison si je l'ai correctement transcrit je le traduis / sinon je ne trouve pas sa traduction. Enq : et où est-ce que tu cherches la traduction ? Inf 11 : sur Google Enq : sur Internet Inf 11 : oui » (Informateur 11)

Pour définir les termes spécialisés, d'autres étudiants utilisent des dictionnaires scientifiques français-français ou encore français-arabe alors qu'une autre catégorie d'étudiants utilise les mêmes techniques que les enseignants-concepteurs de FOS et font appel à leurs familles, leurs proches ou leurs amis qui ont une certaine expérience du domaine pour les aider à expliquer et à définir ces termes qui entravent la compréhension des cours magistraux.

Il faudrait tout de même signaler que beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à expliquer tous les termes qui leur posent problème. Premièrement, parce qu'ils ont des difficultés à accéder au dictionnaire scientifique, vu que la bibliothèque de l'université ne dispose que de deux exemplaires. De plus, compte tenu des moyens financiers limités des étudiants, la plupart n'arrivent pas à en acheter.

Mais encore, beaucoup d'étudiants ne sont pas encore sensibilisés à l'outil informatique et ne savent pas comment utiliser Internet ; il leur est ainsi difficile de chercher les définitions des termes scientifiques et de les comprendre.

Par ailleurs, lors de l'analyse des entretiens, nous avons constaté que les étudiants évoquaient seulement le lexique lorsqu'il était question de parler de la langue spécialisée. Or, comme le décrivent les linguistes (Kocourek, le rat, Messaoudi...), le discours scientifique n'englobe pas

seulement la terminologie savante, il a aussi des spécificités morphosyntaxiques et comporte des tournures syntaxiques ainsi qu'une grammaire spécifique (temps verbaux beaucoup plus sollicités que d'autres...). Nous pensons ainsi que les étudiants ne sont pas sensibilisés aux autres aspects du discours scientifique tout aussi important que le vocabulaire.

Est-ce que les étudiants préfèrent utiliser l'arabe en classe de langue ? Comme nous l'avons précédemment signalé lors du chapitre sur l'observation de classe, la première langue de socialisation est rarement utilisée, que ce soit dans la classe de langue ou dans les cours magistraux.

Les pratiques plurilingues dans la classe de langue à l'université sont très rares et se limitent la plupart du temps à quelques traductions ou à des explications. Le passage du français vers l'arabe standard ou l'arabe dialectal intervient seulement lorsque les apprenants n'arrivent pas du tout à comprendre et que le recours à la L1 devient une nécessité. La preuve est que la moitié des étudiants qui ont fait l'objet de l'enquête par entretien ont affirmé que l'enseignant de langue n'utilise pas l'arabe en classe.

« Enq : l'enseignant de langue est-ce qu'il utilise l'arabe dialectal ?

Inf 1 : en classe ? Enq : oui en classe Inf 1 : non. Inf 2 : non jamais »

(Informateur 1, 2)

« Enq : venons-en maintenant aux cours de langue / est-ce que ton

enseignant pendant le semestre 1 et 2 parlait en arabe ou traduisaient

? Inf 12 : non au contraire ils évitaient au maximum de parler en arabe

ou de traduire / ils dessinaient illustraient mais ne parlaient pas en

arabe que ça soit pour le semestre 1 ou le semestre 2 / pendant le

semestre 1 nous avons une bonne enseignante active / en semestre 2

l'enseignante ne parle pas souvent et ne communique pas avec nous souvent. » (Informateur 12)

A travers ce dernier commentaire, nous pouvons constater que quelques enseignants évitent le maximum possible de parler en arabe, ils préfèrent dessiner, s'exprimer autrement, utiliser d'autres manières pour communiquer l'information comme la gestuelle ou la mimique.

Cela rappelle quelque peu la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, où l'usage de répertoires langagiers au sein de la classe de langue et dans un contexte de communication formelle était fortement déconseillé, voire même réprimandé. A l'opposé de cette méthodologie, les approches récentes comme l'approche communicative, mais surtout la perspective actionnelle (qui est la méthodologie employée dans les cours de langue à l'université et sur laquelle se base le contenu du manuel *Cap université*), préconisent un usage du plurilinguisme dans les cours de langue et encouragent l'utilisation de la L1 dans le but d'acquérir une L2, d'où le concept de compétence plurilingue.

Ailleurs, nous avons aussi constaté dans les résultats obtenus que beaucoup d'étudiants n'étaient pas réticents à l'idée d'utiliser l'arabe en classe, surtout pour ce qui est de la traduction des termes scientifiques.

« Enq : est-ce que l'enseignant parfois utilise l'arabe pendant le cours ? Inf 6 : en cours de langue ? Enq : oui Inf 6 : oui il traduit Enq : et qu'est ce qu'il traduit ? Inf 6 : en lisant un texte on trouve des termes un peu difficiles / l'enseignante nous les explique Enq : et ça t'aide Inf 6 : oui

Enq : et tu aurais aimé que l'enseignant utilise l'arabe en classe Inf 6 : oui Enq : quels sont les aspects langagiers que tu aurais aimé qu'ils

*soient traduits en français ? Inf 6 : les termes scientifiques »
(Informateur 6)*

D'autres informateurs ne partagent pas la même idée et préfèrent au contraire se limiter à l'utilisation du français en classe. Ces étudiants qui font beaucoup plus partie des groupes de niveau B, veulent pratiquer beaucoup plus l'oral en classe et n'aimeraient pas utiliser l'arabe pour éviter toute ambiguïté de traduction et d'alternance, mais surtout pour ne pas imiter les enseignants de français au lycée qui, selon eux, parlaient tout le temps en arabe.

« Enq : et toi tu aimerais que l'enseignement parle en arabe de temps à autre pour expliquer ou pour traduire Inf 9 : sincèrement je ne voudrais pas qu'il parle en arabe pour que je fasse des efforts pour le comprendre / s'il nous parle en arabe en reviendra au temps du lycée / au lycée les enseignants ne parlaient qu'en arabe et on ne comprenait rien s'ils nous parlaient qu'en français on aurait fait des efforts et on aurait compris ce qu'ils disaient. Enq : et ton enseignant tu ne préférerais pas qu'il traduise pour toi quelques mots Inf 9 : qu'il les traduise en français Enq: donc qu'il les réexplique en français Inf 9 : oui ».

Les enseignants des matières scientifiques sont amenés à acquérir non pas les connaissances professionnelles de leurs apprenants, mais la connaissance du code culturel de la spécialité, une vision diachronique et synchronique des disciplines scientifiques étudiées. La compréhension de la terminologie requiert la maîtrise des concepts de base, ainsi qu'une culture scientifique de base, le noyau (« *the commoncore* ») et des rudiments de la spécialité.

Les difficultés rencontrées par les étudiants en S1 sont également dues à un problème de méthodologie de part et d'autre :

1. Les enseignants ne prennent pas beaucoup en considération les difficultés linguistiques et se focalisent sur les connaissances scientifiques ;
2. L'université ne propose pas de remédiation efficace dans le cadre de ses centres de ressources en langue « quand ces centres existent ».

8. Synthèse des entretiens

Pour synthétiser ce chapitre, nous rappellerons les trois points qui reviennent souvent dans les informations recueillies chez les étudiants.

- *les professeurs parlent trop vite, à voix basse, on n'entend rien ;*
- *'le français qu'ils utilisent' on ne l'a pas étudié ! Parfois, il y a des termes que les étudiants n'arrivent pas à comprendre ;*
- *le recours à d'autres ressources pour comprendre : l'internet, le dictionnaire.*

Quant au dénominateur commun des déclarations des professeurs, il se résume dans les points suivants:

- *Parfois j'ai l'impression de parler à un mur ;*
- *le problème de base ce n'est pas le français, un peu quand même, mais c'est surtout le bagage scientifique ;*
- *Moi je ne peux pas revenir sur les bases de l'électronique je considère que c'est fait ! Je ne vais pas à chaque fois revenir sur les définitions ! C'est impossible...*

Nul n'ignore que les étudiants ne sont pas des murs ; ils ne sont pas sourds non plus. Le problème mérite d'être clarifié.

En réaction aux phrases de la langue étrangère qu'il ne maîtrise pas bien, le premier réflexe de l'étudiant est de dire : "Je n'entends pas ». Ceci a été expliqué clairement dans le chapitre 4 de la première partie.

Rappelons que l'appropriation d'une langue étrangère implique, en termes d'activités, la participation du sujet à la construction de son propre savoir. L'oral représente dans l'enseignement-apprentissage des langues un soubassement indispensable à toute appropriation.

Si les processus de bas niveau concernant la perception et le décodage, utilisés au sens de représentation phonologique du mot, ne permettent pas à l'auditeur de se préparer à la réception du contenu, on peut parler dans ce cas de surdité phonologique. Autrement dit, si l'auditeur, conditionné par son propre système phonologique, dans ses processus de décodage, n'arrive pas à transformer le signal acoustique en représentation abstraite composée d'un nombre illimité de réalisations phonétiques, il sera dans l'incapacité d'assurer la réception du contenu (cf. à cet effet les explications que nous avons donnée dans le chapitre3 de la première partie, concernant les processus de bas et de haut niveau).

Dans le même chapitre cité ci-haut, nous avons noté l'expérience réalisée en Argentine (Expertise phonétique : une réflexion vers la notion de "surdité phonologique.), qui souligne que la surdité phonologique qui est à la base des difficultés dans la perception des sons du système phonologique étranger, empêche l'automatisation des processus de bas niveau, ce qui provoque, à son tour, le court-circuit des processus de haut niveau »

Cette surdité à la langue étrangère est pourtant une notion bien pratique pour justifier les difficultés à percevoir et adopter les nouveaux

"gestes de parole" nécessaires à la nouvelle langue que les étudiants utilisent. En effet, cette difficulté de percevoir des sons d'une langue étrangère est conditionnée par la différence existant entre la structure phonologique de la langue étrangère (langue vocalique) et celle de la langue maternelle (langue consonantique) du sujet parlant, l'étudiant marocain.

Un autre enseignant déclare que le problème de base « *n'est pas le français, un peu quand même, mais c'est surtout le bagage scientifique.* ». Cela nous incite à réfléchir, dans un premier temps, à la place du français dans les disciplines scientifiques, c'est-à-dire comment investir la langue française de manière différente en mobilisant de nouveaux outils pour résoudre des problèmes spécifiques. Soulignons d'abord que toutes les sciences entretiennent un lien constitutif à la langue.

Les pratiques linguistiques et les pratiques scientifiques relèvent d'une même dynamique. Le domaine scientifique constitue un domaine fondamental du développement d'une langue et vice versa. Cependant, les outils mobilisés en cours de langue servent à répondre aux exigences du français scientifique.

Concernant les stratégies utilisées par les étudiants pour compenser le manque de compréhension, les recherches sur Internet arrivent en premier lieu. Ce qui semble étrange, c'est que le recours systématique à Internet par la quasi-totalité des étudiants est une initiative des étudiants. Il est en effet clair qu'il n'est pas encouragé par les professeurs car il n'est cité ni dans le questionnaire ni dans l'enquête.

Le Polycopié, comme référence de base pour la quasi-totalité des étudiants, vient au deuxième rang. Quand il existe, il contient toutes les connaissances diffusées par les enseignants.

En troisième lieu, les étudiants ont souvent recours au travail collectif pour débloquer une situation ou pour se serrer les coudes.

Nous pouvons signaler, selon les propos de quelques informateurs, que les stratégies visent souvent une compréhension « différée ». Il s'agit, pour l'étudiant, de recopier et d'identifier le chapitre sur lequel porte le cours, pour ensuite comprendre ce qu'a dit le professeur soit en se référant à internet, soit en revenant au polycopié, soit en travaillant par groupe, soit en bénéficiant des explications de celui ou de ceux qui ont déjà compris.

Les étudiants nous proposent deux manières d'agir pour comprendre : le travail en groupe et l'apprentissage par les pairs qui est un style d'apprentissage interactif qui implique activement les apprenants dans le processus de l'apprentissage. Nous nous situons là au cœur de la théorie socio constructiviste qui vise à renforcer l'esprit d'entraide et de collaboration (cf. le premier chapitre de la première partie).

A une question de l'enquêteur sur l'utilisation des documents scientifiques, un ENSTEC réplique : « *A vrai dire jamais.* ». L'absence des documents authentiques s'explique par le recours des professeurs de TEC au FLE car ces enseignants sont convaincus que « *la majorité des étudiants ont besoin de renforcement de base en langue française.* ». L'absence de ces documents ne favorise ni les situations de communication ni les messages écrits.

Pour ce qui est des méthodes utilisées, il semble que « chacun fait comme il veut ». Rares sont les enseignants qui font passer aux étudiants « *un test de positionnement au début du S1 pour connaître leur niveau et les partager en 2 groupes de travail et travailler les lacunes qu'ils ont.* ». Cette approche, qui part d'une évaluation diagnostique et s'appuie sur la pédagogie différenciée, mérite d'être généralisée.

Pour ce qui est des cours de français, à part quelques cas de satisfaction, il semble qu'ils sont ennuyeux parce que « très généraux et très techniques » pour la plupart des étudiants ou « trop faciles » pour les

détenteurs du BIOF. Au-delà « *des expressions écrites et des exercices de conjugaison* », ces cours doivent « *servir au cours d'analyse ou d'algèbre* ».

Les cours de TEC, quoique amplement appréciés par les étudiants, sont aussi critiqués à cause de leur incapacité à véhiculer les termes scientifiques difficiles, ce qui revient à dire que ces cours gagneraient à être plus profitables en proposant « des termes scientifiques » ou « des leçons de traduction comme au lycée. »

Tout en admettant l'importance du français, les informateurs assurent que cette matière n'égale pas les matières scientifiques et que l'attention doit se focaliser sur ces matières.

Le professeur est parfois critiqué « ou pas aimé » à cause de sa manière de monopoliser la parole selon l'*Inf 16* qui déclare que « *le professeur normalement, il faut qu'il parle et qu'il donne la parole aux étudiants pour qu'il sache s'ils ont compris.* ». Cette critique brosse un tableau où l'enseignant domine par la parole, car le cours magistral lui confie le rôle de détenteur du savoir.

Cela nous amène à parler de l'interaction (cf. à cet effet le chapitre 1 de la première partie sur l'interaction). Au niveau psychologique, il faut noter que l'idée de perdre la face, pour reprendre l'expression de Goffman, empêche les étudiants de prendre la parole et les contraint à participer le moins possible en classe. De plus, ce qui prime c'est le résultat, c'est-à-dire les notes obtenues dans les disciplines scientifiques (*INF 10*).

De toute façon, la prise de parole leur est rarement demandée. Les étudiants qui ont des difficultés en français sont laissés à eux-mêmes et la formation laisse souvent un peu à désirer ; « *INF 10 : le prof n'explique pas bien, il nous donne des exercices et nous laisse nous débrouiller....* »

Les notes jouent un rôle très important dans la vie des étudiants, et ce n'est pas les notes en français qui vont contribuer à l'échec d'un étudiant. Ce

culte de la performance dans les disciplines scientifiques relègue l'apprentissage du français au dernier plan.

Pour ce qui est de la compréhension du cours de spécialité, la grande majorité des enquêtés répètent presque la même chose ; ils n'arrivent pas à comprendre les disciplines scientifiques, c'est ce que confirment les enseignants de leur côté. Ces derniers estiment que le niveau de sortie des étudiants au baccalauréat est insuffisant et que la langue française fait défaut à la majorité d'entre eux. *L'électrostatique, l'analyse et l'algèbre semblent être les disciplines les plus difficiles ; « INF 9 / L'électrostatique et l'analyse et l'algèbre, moi personnellement je ne comprends pas ce qu'ils disent ».*

Ceci confirme l'hypothèse selon laquelle il y a des matières qui posent plus de problèmes que d'autres et attribue la cause de la compréhension ou de l'incompréhension au professeur et non à la matière : *« Il y a des matières où le professeur parle vite et n'explique pas bien, d'autre ça va... ».*

Chapitre 5

Synthèse interprétative des différents résultats

Cette synthèse interprétative des résultats des observations de classes, des questionnaires et des entretiens a pour but d'enregistrer tous les résultats pour faire le point sur certains repères essentiels. L'interprétation que nous proposons ici est un travail de compréhension de l'objet de recherche pour arriver à construire une signification plausible dans une démarche scientifique qualitative.

« Il faut donc comprendre ici interprétation au sens de construction d'une signification dans une démarche scientifique qualitative ». (Blanchet, 20012 : 69).

Cette interprétation a pris en compte toutes les variantes observées (CM/TD/CF/TEC) pour arriver à des déductions des significations cohérentes et probantes.

Le regard porté sur les résultats de la recherche vise à comprendre les particularités de l'enseignement scientifique en français dans le supérieur marocain en général et dans celui de la filière RT de l'EST de Fès en particulier. La compréhension de la langue française en tant que langue d'enseignement comporte en effet des particularités et des variantes qui n'existent pas dans le domaine de la langue française en tant que langue enseignée.

L'interprétation des résultats visera justement le degré de compréhension de la langue en tant que vecteur du savoir scientifique et technique et les obstacles qui obstruent cette compréhension, surtout à l'oral.

Rappelons, avant de synthétiser les différents résultats, que le discours de la science ne se cantonne pas dans la production écrite, il se diffuse aussi sous forme orale, lors des cours magistraux et même des TD. Ainsi, la maîtrise des formes du discours est essentielle à la formation des scientifiques de demain. C'est pour cette raison que lors des observations nous avons cherché à connaître la structure orale de ce discours.

Nous constatons donc, sans grande surprise, que bien qu'il se présente sous forme orale et donc inscrit dans la successivité et la linéarité, le CM se laisse subdiviser en unités de contenu, tout comme un texte écrit est subdivisé en paragraphes, en sections, etc. Le discours scientifique oral n'est donc pas une variante qui exclut l'écrit.

Pour plus de carté, nous nous basons, pour synthétiser les résultats recueillis lors de l'observation, du questionnaire et de l'entretien sur des modèles théoriques (cf. chapitre 1), méthodologiques (cf. chapitre 2), sur les processus d'appropriation et les modèles ascendants et descendants (chapitre 4), mais également sur les principes d'enseignement du FOS, du FOU et du Français de Spécialité (chapitre 3).

On peut nous reprocher d'analyser et d'interpréter les données de l'observation de classe, du questionnaire et de l'entretien d'une façon similaire. Nous pouvons répondre à cette objection en précisant que les résultats de notre investigation se ressemblent et se complètent. Ceci nous conduit à réaliser non pas des analyses similaires mais plutôt à envisager ces analyses comme complémentaires.

Il nous faut souligner à l'occasion quelques résultats récurrents dans les trois formes d'investigation.

Pour ce qui est de l'appropriation, rappelons que les paliers de l'appropriation varient entre 3 et 4 selon différents modèles (cf. chapitre 4).

Pour Guimbretière³²⁹, dans le premier palier (phase ou composante chez d'autres chercheurs), l'apprenant perçoit une chaîne sonore, soit un ensemble continu de sons ; c'est ce qu'on appelle l'audition, c'est-à-dire la capacité physique de l'oreille à entendre.

³²⁹Guimbretière, E., (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier / Hatier.

Cette capacité physique de l'oreille d'entendre n'est pas maîtrisée par les étudiants : on « n'entend rien » dit un étudiant ; « on dirait des murs », confirme un enseignant.

En nous référant au modèle d'Anderson (1995), cité par Catoire Pascale³³⁰ (cf : chapitre 4 de la première partie), nous pouvons déduire que la réception physique du message de la part des étudiants est loin d'être acquise. Les étudiants ne peuvent tout simplement saisir le sens d'un message que s'ils arrivent à le percevoir.

En prenant appui sur le modèle de Cutler et Clifton, cité dans le chapitre 4 de la première partie, nous pouvons signaler que les processus de décodage, de segmentation et reconnaissance des mots permettent d'identifier le début et la fin des mots pour parvenir finalement à une représentation sémantique. La non maîtrise de ces deux processus de bas niveau parasitent la compréhension, processus de haut niveau. Autrement dit, les phases de discrimination et de segmentation, selon le modèle sémasiologique (de la forme au sens, modèle dit aussi ascendant) sont nécessaires pour construire la signification globale du message. Ces phases constituent un auxiliaire à la compétence essentielle, la construction du sens.

La non-maîtrise de cet auxiliaire a des incidences fâcheuses sur le parcours de l'apprenant. Comment peut-on expliquer cela ? Autrement dit, comment peut-on expliquer cette incapacité d'appropriation de ces processus de bas niveau au cours de l'appropriation ?

³³⁰Catoire. P., *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique : les apports du baladeur et des stratégies.*

Ceci peut s'expliquer en effet par la vitesse d'élocution du professeur, c'est-à-dire la vitesse à laquelle le message est dit par ce professeur, c'est ce qu'on appelle le débit.

En effet, la manière de parler des enseignants est jugée trop rapide par les étudiants « Ils parlent trop vite. On ne comprend rien » disent presque tous les sondés (cf. questionnaire et entretien).

Nous pouvons donc tirer la conclusion suivante : c'est la vitesse d'élocution des professeurs qui empêche les étudiants de construire du sens.

Pour comprendre, l'étudiant a besoin aussi de mobiliser ses ressources lexicales, emmagasinées dans sa Mémoire à Long Terme (cf. le schéma de l'auditeur au chapitre 4 de la première partie). Les résultats de l'investigation attestent que la majorité des étudiants ont un déficit lexical avéré qui constitue un obstacle majeur pour l'accès au sens ; ce répertoire lexical trop restreint ne permet pas en effet de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage (cf. : les différents niveaux de compréhension cités par Torres, chapitre 4 de la première partie). C'est d'ailleurs ce qu'affirment les étudiants et que confirment les enseignants.

L'absence du lexique est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité culturelle et linguistique, d'autant plus que ce lexique, dans le domaine du FOS a, en plus de sa fonction linguistique, une double fonction véhiculaire et scientifique.

Les deux fonctions sont à associer la plupart du temps dans les disciplines scientifiques. La maîtrise de ce lexique peut rassurer les étudiants comme le soulignent les étudiants du BIOF. La majorité des autres étudiants par contre se sentent complètement exclus des cours car, contrairement à ceux du BIOF, ils n'ont jamais eu l'occasion de se confronter à un tel lexique ; ceci confirme l'hypothèse selon laquelle les étudiants sont frustrés de ne pas comprendre le discours scientifique en français. Il est donc

nécessaire de tenir compte de ce handicap et d'initier les étudiants progressivement à l'utilisation de ce lexique.

Une autre conclusion paraît claire : la non -maîtrise du lexique entrave l'appropriation de l'oral dans les matières scientifiques, surtout si ce lexique n'a jamais été approprié.

Les deux entrées (auditive et lexicale) évoquées ci-haut nous contraignent à soulever les problèmes de la compréhension (haut niveau), en l'absence des processus de décodage et des acquisitions lexicales (bas niveau), sachant que ces deux processus (de bas niveau et de haut niveau) sont associés.

Quelles stratégies les étudiants mobilisent-ils pour compenser ces difficultés ? Nous allons chercher dans les affirmations recueillies par les questionnaires et les entretiens, mais également au cours des observations les éléments accréditant nos résultats.

La première stratégie, que nous pouvons qualifier de nouvelle, et qui relève de cette nouvelle génération qui utilise à outrance les médias - et cette fois-ci dans le bon sens-, c'est le recours au téléphone portable pour immortaliser tout ce qui était écrit au tableau dans l'attente de trouver une solution au problème délicat de compréhension.

L'utilisation du téléphone portable doit nous rappeler la question que l'étudiant interviewé doit affronter à chaque fois qu'il est amené à comprendre : n'y a-t-il pas d'autres outils pouvant répondre aux besoins de comprendre, précédemment mis en lumière, et permettant de « faire la différence » dans un environnement d'enseignement classique ?

Le recours aux vidéos numériques, aux outils disponibles à l'EST et la possibilité de travailler des séquences sur un tableau blanc interactif (TBI) sont fortement conseillés pour améliorer la compréhension et l'expression orale des étudiants. Ces derniers, au lieu d'utiliser leur téléphone, peuvent

consulter les vidéos soit à l'établissement, soit directement depuis le serveur de l'EST, soit sur n'importe quel poste en réseau. Il faut cependant convenir que l'outil ne fait ni la pédagogie ni le pédagogue, mais reste au service d'une pédagogie qui cherche à mettre en avant les situations où les capacités de compréhension orale sont plus spécialement sollicitées.

La deuxième stratégie est de se rappeler du thème général (chapitre et contenu) pour aller chercher ailleurs la solution à cette problématique de compréhension.

Il est surprenant de constater cette manière de procéder chez quelques étudiants, mais elle reste valable en l'absence de dispositif d'accompagnement des étudiants vers la réussite à l'université.

La mise en place d'un dispositif d'accompagnement tire sa légitimité du point de vue des étudiants qui sont touchés par les difficultés d'apprentissage. De notre point de vue, l'université est appelée à s'engager dans une telle démarche. En plus du caractère justificatif de ce dispositif, il peut jouer un rôle de régulation. Le point de vue des enseignants permet d'éclairer les concepteurs de ce dispositif en proposant les différents types d'aide et les procédures à mettre en œuvre en fonction des difficultés rencontrées par les étudiants.

Il reste selon quelques chercheurs à « *formaliser la mise en œuvre du dispositif, d'en relever les points forts et faibles* »³³¹. D'après le bilan des acquis, les incidents critiques sont apparents, clairement exprimés par les étudiants. Ces incidents ne sont pas démentis par les professeurs. Il convient donc de déterminer le type de dispositif pour favoriser les bonnes pratiques et éliminer celles qui ont recours à cette manière de procéder citée ci-haut.

³³¹Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., Lanotte, A.-F. *et al.* (2009). construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. <http://ripes.revues.org/index252.html>.

Il serait urgent de penser à s'engager dans la réflexion sur les actions menées dans le contexte universitaire de l'EST pour préciser quelles seront les actions à mettre en place.

De surcroît, nous pouvons avancer que le taux de réussite n'est pas le seul critère à prendre en considération, mais c'est plutôt l'augmentation du niveau de formation des étudiants.

Une autre conclusion se dégage à partir des informations collectées auprès des étudiants, acteurs majeurs dans toute l'action universitaire : il serait urgent administrativement de s'engager dans un dispositif d'accompagnement.

La troisième stratégie, pratiquée par tous les étudiants pour la construction du sens, consiste à recourir à Internet. En effet, l'utilisation de cet outil par les étudiants est très fréquente. Outre le vecteur social comprenant les interactions avec des personnes et des groupes, le vecteur cognitif qui englobe l'accès au savoir, à la culture est devenue une pratique courante. Les étudiants de l'EST sont fortement convaincus qu'internet peut les aider à résoudre le problème de la compréhension du sens.

Actuellement, Internet s'impose parmi les NTIC aussi bien du point de vue des informations véhiculées que du nombre d'utilisateurs. L'usage d'Internet semble bien correspondre à une pratique de compensation liée aux cours ; encore faut-il aller au-delà et utiliser internet pour des recherches documentaires, ou des cours à distance ou pour l'amphi inversé qui varient en fonction des traditions disciplinaires, ou pour faciliter les contacts avec les professeurs et les camarades d'études. Les professeurs peuvent suggérer aux étudiants des sites dont la crédibilité n'est pas douteuse.

La quatrième stratégie pour compenser les difficultés de compréhension, c'est le recours aux pairs. Nous avons réservé une partie importante à cette stratégie dans les chapitres précédents.

L'aide des pairs est une pratique horizontale, qui va de l'étudiant aidant vers un étudiant qui a besoin d'aide. L'étudiant qui intervient auprès des pairs a acquis certaines connaissances dans la discipline où ses pairs ont des difficultés. L'apprentissage par les pairs dont parlent les étudiants se vit à l'extérieur de la classe.

L'étudiant aidant est utilisé comme une ressource pédagogique. L'aide des pairs favorise la qualité des relations entre les apprenants, motive ceux qui ont besoin d'aide et contribue ainsi à la résolution des problèmes rencontrés lors des cours. En effet, l'aidant et l'aidé, en plus du savoir dispensé, entretiennent une relation interactive, nourrie par une affectivité réciproque.

Plusieurs chercheurs soulignent que l'aide par les pairs est la mesure de soutien à la réussite qui fonctionne bien, car il est plus facile pour l'étudiant qui a compris de faire comprendre un cours à quelqu'un qui n'a pas compris et de le convaincre parce qu'il explique mieux ce cours.

L'étudiant aidant ne se substitue pas à l'enseignant et la stratégie d'aide ne substitue pas aux autres stratégies. L'apprentissage par les pairs est une valeur ajoutée qui peut être exploitée au cours des séances en classe.

La cinquième stratégie consiste à travailler en groupe. Les étudiants travaillent le plus souvent en groupe parce qu'ils ont un objectif en commun, un projet ou encore la réalisation d'une tâche particulière. Pour ce qui est des étudiants sondés, leur seul objectif est de comprendre les cours dispensés par les professeurs. Ces étudiants, de profil différent, associent leurs compétences et leurs énergies pour trouver des solutions à leur problème commun.

L'hypothèse selon laquelle les étudiants élaborent plusieurs stratégies d'acquisition pour mieux comprendre est à présent confirmée.

Ne faudrait-il pas faire de la classe, à l'université, un lieu de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs, un lieu où chacun apprend des autres ?

Pour ce qui est de l'appropriation de la langue, elle ne saurait se réduire à un ensemble de savoirs à transmettre aux étudiants ; elle nécessite un certain nombre de conditions et de stratégies pour qu'elle s'effectue efficacement.

Ces conditions doivent tenir compte de l'apprenant et de ses processus d'apprentissage auxquels on doit porter spécifiquement attention. Ces processus n'ont pas été pris en considération, ce qui a engendré chez quelques étudiants un certain nombre de stratégies s'appuyant sur l'utilisation des outils numériques et relevant en majorité du socio-constructivisme, à savoir la recherche sur internet, l'apprentissage par les pairs et le travail en groupe (cf. chapitre 1 : les théories d'apprentissage).

L'université doit manifester un intérêt particulier pour ces stratégies concrètement utilisées par les étudiants. En effet, ces modalités de travail, qui constituent des apports majeurs pour la réussite universitaire, sont indispensables au développement des compétences cognitives des étudiants, y compris l'appropriation de l'oral.

Ce que nous pouvons confirmer à travers les observations de classe, les questionnaires ou l'entretien, c'est que la langue en cours de langue ou de TEC n'est pas principalement pensée en lien avec le travail scientifique mené dans les disciplines concernées. Il n'y a aucun impact d'une discipline sur l'autre, ce qui infirme l'hypothèse selon laquelle les cours de TEC et de français sont un soutien important pour l'étudiant.

Écoutons nos étudiants, ils nous précisent ce qu'ils veulent apprendre dans un cours de langue « comment répondre aux questions / comment analyser un exercice ou comment expliquer une expérience. » (Informateur 6). Toute la conception ou presque du FOS est résumée là !

La langue véhiculaire et les disciplines scientifiques elles-mêmes constituent ensemble le gros problème que rencontrent les étudiants, excepté quelques titulaires du BIOF qui déclarent ne pas avoir de difficultés à utiliser la langue scientifique.

Pour ce qui est des cours de français et de TEC, quelques étudiants jugent d'ailleurs les cours de grammaire et de conjugaison, comparés aux disciplines scientifiques, comme « inutiles » ; d'autres considèrent les cours de français « comme une perte de temps » et qu'il est important de se concentrer sur les « matières importantes comme l'analyse, l'algèbre, l'électrostatique ou l'électronique ».

Pour ce qui est des matières enseignées, certains déplorent les heures perdues dans les cours de langue, d'autres les critiquent parce qu'ils les trouvent inutiles. Quelques facteurs poussent les étudiants à dénigrer les cours de français et de TEC. La « peur de prendre la parole », de « commettre des erreurs » ou « de ne pas savoir répondre » bloque les étudiants. Aussi voit-on que la notion d'erreur appartient au registre du mal, du mauvais. Une erreur est une faute, quelque chose qu'il ne faut pas faire sous peine d'être ridiculisé.

Ne pas avoir la base en français, la peur de prendre la parole, la peur de dire des bêtises, la priorité aux disciplines scientifique, tels sont les facteurs réunis qui poussent les étudiants à dénigrer la langue française

Pour qu'un étudiant apprenne et progresse, il doit pouvoir tirer une fierté et un profit de son apprentissage et surtout ne pas « avoir honte » de se faire ridiculiser.

Ceci étant établi, des questions se posent avec acuité : les enseignants sont-ils conscients de ce phénomène qui entrave la compréhension de l'oral ? Si oui, ont-ils essayé de créer les conditions au niveau perceptif pour éliminer les difficultés d'écoute et par conséquent écarter les difficultés de compréhension ?

Pour répondre à la deuxième question, nous rappelons quelques phrases empruntées à un professeur d'électronique concernant sa matière, mais qui peuvent servir comme exemple édifiant de la perplexité dans laquelle se retrouvent beaucoup d'enseignants : « que c'est fait ! Je ne vais pas à chaque fois revenir sur les définitions ! *C'est sur ce sujet, Moi je ne peux pas revenir sur les bases de l'électronique je considère impossible.* »

Partant du principe que la connaissance de la langue comme outil linguistique et culturel peut amener l'étudiant à mieux comprendre le discours scientifique de l'enseignant et à s'adapter aux différentes situations d'enseignement, nous avons cherché à savoir comment certaines lacunes pouvaient rebuter l'enseignement de l'oral dans un cours de sciences dans une langue étrangère.

Nous sommes en droit de nous interroger ici à propos de l'utilité de cette plus-value qu'apporte l'enseignement du français à l'édification d'un discours scientifique. Apparemment, il n'y en aurait pas parce que les enseignants croient qu'il existe d'autres priorités que l'enseignement du français scientifique.

Nous citons ici un point de vue d'un enseignant qui pense « *que le français scientifique ça risque de rebuter les étudiants* », et qu'il « *essaie surtout de travailler des textes de culture générale.* »

Au terme du parcours du travail d'investigation entrepris sur plus de trois années de recherche, il convient de nous interroger sur la validité interne

et externe de la recherche, en d'autres mots sur la solidité des résultats et leur transférabilité à des terrains similaires dans une optique plus large.

Pour ce qui est de la validité interne, notre travail de recherche a été construit autour de trois axes, l'observation, le questionnaire et les entretiens. Nous avons essayé, dans un souci éthique, de respecter la démarche protocolaire de ce genre d'entreprise. Les autorisations ont été obtenues, les entrées et sorties de l'observateur annoncées, le statut explicité et le protocole administratif respecté.

Le fait que l'observation se soit déroulée sur trois promotions différentes confère à notre recherche une authenticité qualitative et une cohérence représentative. Cette longue période nous a permis d'élargir le terrain de l'enquête et d'établir certaines variantes (BIOF par exemple) qui sont venues enrichir les contenus de notre enquête. Nous aurions souhaité faire un tour sur nos acteurs informateurs pour recueillir leurs avis sur les résultats. Mais cela nous paraissait être quelque peu utopique même si la démarche serait fondée dans le cadre d'une responsabilité postdoctorale.

Au niveau externe, le contexte de la recherche est certainement représentatif des autres contextes. Le cas de l'EST est transposable à toutes les EST à notre humble avis, mais également aux établissements scientifiques et techniques. En choisissant un établissement à accès régulé, nous espérons rencontrer moins de difficultés que pour un établissement à accès ouvert. Cela a été le cas pour les observations de classe et les entretiens, mais pour les questionnaires nous avons eu beaucoup de mal à assurer la validité des résultats en raison du peu d'effectifs dans la filière choisie.

Concernant le travail de recherche dans son ensemble, nous sommes consciente du caractère qualitatif des résultats et nous ne considérons nullement ces derniers comme normatifs. Les limites méthodologiques de ce

travail sont liées au fait que c'est rapporté par les étudiants et les enseignants, que les questions posées sont majoritairement à réponses fermées et enfin que l'échantillon des étudiants, même s'il s'étale sur trois ans, est relativement faible.

Chapitre 6

Propositions et perspectives didactiques

Tout au long de cette thèse, nous avons exposé les données recueillies, nous avons cherché à expliquer les motifs des difficultés rencontrées par les étudiants de la première année RT en nous appuyant sur notre cadre théorique.

Avant de clore cette recherche, il reste maintenant à présenter :

- des propositions d'ordre méthodologique et pratique nécessaires à l'amélioration du niveau de ces étudiants pour les aider à surmonter les difficultés de l'oral qu'ils rencontrent au cours de leur première année à l'université et qui entravent le bon déroulement de l'enseignement / apprentissage des matières scientifiques en français ;
- des propositions institutionnelles et contextuelles qui peuvent constituer des pistes pour contourner les difficultés langagières- sinon en diminuer l'ampleur- enregistrées chez les étudiants dans les disciplines scientifiques dispensées en français.

1. Propositions d'un cadre conceptuel et méthodologique

Rappelons que la première année à l'EST marque le début d'un parcours difficile des étudiants dans le supérieur. Comme nous l'avons spécifié, ceux des RT rencontrent des difficultés au niveau de la compréhension de l'oral et vivent par conséquent des moments difficiles.

En prenant appui sur les résultats de notre investigation et afin d'aider les étudiants en cette année sensible, nous tentons de proposer à la fois une dynamique motivationnelle, un renouvellement des formes de travail et des manières pour apprendre.

1.1. La motivation

La motivation a fait l'objet de nombreux travaux (articles scientifiques, conférences, thèses et mémoires). Tous sont d'accord pour dire qu'on apprend mieux quand on est motivé. Nous pouvons définir la motivation comme étant tout ce qui nous pousse à agir, que cette motivation soit interne, externe ou les deux à la fois.

Pour élucider l'importance de la motivation, nous nous référons à l'approche humaniste parce qu'elle correspond bien à notre conception. Cette approche, dont les théoriciens sont Carl Rogers et Maslow, place la personne humaine au cœur de ses préoccupations et considère qu'il existe en chacun une motivation naturelle qui n'attend qu'à émerger et se développer (motivation intrinsèque ou interne). C'est cette motivation intrinsèque qui pousse l'individu à réaliser des tâches ou des comportements sans attendre de récompense externe, contrairement aux méthodes traditionnelles relevant de l'enseignement dogmatique, traditionnel (tête vide) et au béhaviorisme (réponse à un stimulus) qui considèrent la motivation comme extrinsèque (cf. chapitre 1, première partie).

Selon Carl Rogers, « *si l'enseignement se résume à transmettre des connaissances ou une technique, il est plus efficace d'utiliser un livre ou un enseignement programmé.* »³³²

Toujours selon le même auteur, le rôle de l'enseignant doit être de créer une atmosphère favorable à l'enseignement, de rendre les objectifs aussi explicites que possibles, et d'être toujours un recours pour les étudiants.

³³²Rogers C. (1984). *Liberté pour apprendre ?*, Dunod, Paris.

Parmi les quatre facteurs agissant sur la dynamique motivationnelle, citons-en au moins deux : les activités d'apprentissage et l'enseignant lui-même. En classe, si l'essentiel de l'activité d'un étudiant consiste à écouter des exposés magistraux, dans ce cas, les activités ne sont pas motivantes. Ce que les étudiants souhaitent, c'est d'avoir un professeur compétent à enseigner (préparation / organisation / clarté), un professeur qui les stimule, un professeur qui influence leur dynamique motivationnelle.

Dans le cas où l'activité est démotivante et l'enseignant ne facilite pas l'apprentissage et ne prend pas en compte les difficultés des apprenants, ces derniers vont considérer la matière et les activités qui leur sont proposées inutiles ou inintéressantes.

Pour les humanistes, l'éducation est une priorité qui doit permettre le développement intégral de l'individu : sa pensée, ses sentiments et ses actes, le tout en cohérence. Le modèle humaniste souligne l'importance des situations pédagogiques mettant en jeu l'interaction entre élèves, l'apprentissage coopératif, le tutorat par les pairs. Ces manières se trouvent sous différentes nominations chez les socio-constructivistes.

En recourant à une variété de stratégies et de pratiques pédagogiques, les enseignants seront plus en mesure de répondre aux besoins des divers apprenants.

Quelques stratégies sont présentées dans ce travail. Toutefois, les enseignants sont invités à intégrer d'autres stratégies qu'ils considèrent efficaces dans leur enseignement.

1.2. L'enseignement explicite.

L'Enseignement Explicite est un modèle pédagogique apparu principalement en Amérique du Nord depuis une quarantaine d'années.

Selon Gauthier, Bissonnette et Richard ³³³, l'enseignement explicite se divise en quatre étapes fortement intégrées : le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome.

Dans le modelage, l'enseignant montre (modélise) aux élèves quoi faire et comment le faire. Il peut aussi y avoir des interactions avec les étudiants. Ces derniers observent et écoutent le cours ou la démonstration, réfléchissent, posent des questions pour clarifier leur compréhension et verbalisent leur compréhension.

Dans la pratique guidée, un étudiant explicite sa compréhension et discute avec l'enseignant et ses pairs tout en étant guidé et régulé, au besoin, par l'enseignant.

Dans la pratique coopérative, les élèves réalisent des tâches en groupes. L'enseignant intervient au besoin pour réguler leur pratique.

Dans la pratique autonome, les élèves réalisent des tâches similaires presque sans aide. Ils personnalisent ainsi leurs apprentissages. Ils réinvestissent seuls dans une nouvelle situation d'apprentissage ce qu'ils ont compris.

Une autre modalité influe fortement sur le rendement des apprenants, c'est l'enseignement (assisté) par les pairs (ou tutorat par les pairs).

L'enseignement par les pairs est une méthode pédagogique, aux bénéfices multiples. Ces processus mettent principalement l'accent sur les notions n'ayant pas encore été bien comprises.

L'étudiant qui a compris devient une personne-ressource, un tuteur pour ses compagnons de classe. À titre d'exemple, l'enseignant peut former dans sa classe un groupe d'aide en mathématiques ou en français. Ce groupe,

³³³ Gauthier. C., Bissonnette. S. et Richard. M., 2013, *Enseignement explicite et réussite des élèves - La gestion des apprentissages*. ERPI Éducation. Canada

composé de quelques étudiants, peut répondre aux difficultés rencontrées par les autres élèves concernant les matières citées.

Les étudiants en difficultés peuvent solliciter davantage leur besoin d'aide à leurs camarades de classe plutôt qu'à l'enseignant de peur d'être ridiculisés ou pour éviter un jugement négatif de leur professeur.

1.3. Le tutorat

Il faut noter aussi que le tuteur accepte l'erreur et aide les autres à la corriger ; ce qui leur permet de s'appropriier le savoir correspondant. Le tutorat est moins menaçant pour l'image personnelle de celui qui demande de l'aide.

Pour les étudiants timides, qui ont peur d'établir des liens avec un adulte, ils peuvent recourir à un autre étudiant qui a presque le même âge et les mêmes expériences de vie, mais qui utilise surtout le même vocabulaire. En effet, le langage de l'étudiant tuteur n'est pas le même que celui du professeur ; les deux (professeur et étudiant) n'ont pas les mêmes mots scientifiques à sortir ; le tuteur utilise la congruence cognitive envers celui ou celle qui n'a pas compris, c'est-à-dire la capacité de s'exprimer dans leur langage. En effet, le tuteur explique à ceux qu'il aide comme il est habitué à parler avec eux, en faisant usage de vocabulaires et de concepts familiers.

Le tutorat par les pairs présente plusieurs avantages non négligeables sur le plan socio-affectif. Il renforce l'esprit d'entraide et de collaboration et construit des relations d'ordre socio-motivationnel.

1.4. Le travail en groupes

Il existe une autre façon d'apprendre aux étudiants que le tutorat : le travail en groupes qui est une modalité pédagogique courante dans l'éducation. Il est défini comme un ensemble d'activités menées en commun par un ensemble d'étudiants pour réaliser une tâche, ce qui suppose des échanges et l'implication de tous dans le groupe.

Dans le travail en groupe, l'élève questionne, explique, juge, mesure, s'organise, opère des choix, échange, raisonne, comprend, s'entraîne, s'auto-évalue ; bref, il apprend encore davantage car à plusieurs, on apprend mieux. Dans une telle situation, l'étudiant n'est plus un simple exécutant de ce que l'enseignant lui demande.

Le travail en groupe peut être un très fort levier pour optimiser les apprentissages en classe. Sylvain Connac³³⁴ explique les avantages de ce travail que nous pouvons résumer comme suit : l'élève n'est plus seul face aux difficultés ; il s'ennuie moins ; il ressent donc plus de plaisir et apprend mieux.

Les travaux de groupes peuvent constituer une alternative au cours magistral. Dans ce cas, l'enseignant ne doit pas trop parler et doit par conséquent dédramatiser l'erreur car l'étudiant apprend en faisant des erreurs. Il doit prendre en considération qu'il est là pour donner les consignes à haute voix, expliciter les tâches et être à la disposition du groupe ou des groupes. Au lieu de divulguer les savoirs de manière parfois autoritaire à des étudiants, il doit considérer ces derniers comme «partie prenante » de leur formation.

D'autres dispositifs interactifs, complémentaires à la forme habituelle d'enseignement, existent et visent l'acquisition, l'organisation et la

³³⁴Connac S. 2015, interview Réseau Canopé, *La coopération à l'école : les leviers pour améliorer le climat scolaire*

construction des connaissances. L'apprentissage comme processus actif et constructif est issu des recherches de Piaget (1925) qui souligne que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent sur la base des connaissances antérieures (cf. chapitre 1, le constructivisme).

Selon Piaget, toute acquisition est une construction. Dans cette conception, l'enseignant, au lieu de se contenter de dispenser un cours magistral, doit considérer davantage les étudiants comme les artisans de leurs connaissances en les mettant en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

Il doit s'appuyer sur la situation-problème parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif, capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves.

Un autre modèle mérite d'être cité, c'est le socio constructiviste. Il reprend à son compte le fait que les connaissances se construisent par l'activité, mais souligne en plus qu'on apprend mieux au contact des autres et en échangeant nos expériences avec eux. Une phrase traditionnellement associée à Vygotski est que "ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain".

Le socio- constructivisme considère l'apprentissage comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves – élèves.

Sur le plan pédagogique, il ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire des connaissances. On dira alors que l'étudiant élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant.

Quelques notions et concepts constituent l'essentiel de cette approche; parmi lesquels, nous pouvons citer « la zone proximale de développement » développée par Vygotski(cf. : chapitre 1, les théories d'apprentissage). C'est

ce qu'un étudiant peut faire quand il est accompagné par des adultes, mais qu'il ne peut pas encore faire seul. C'est dans cette zone que l'apprentissage peut avoir lieu. Vygotski introduit le concept de « médiation» qui est l'intervention de l'adulte centrée sur l'interaction sujet –objet.

L'américain Jérôme Bruner, à son tour, introduit le processus d'étayage qui est lié au concept de "zone proximale de développement" de Lev Vygotski. Bruner le définit comme "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. »³³⁵. Ce chercheur voit davantage le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre du processus d'étayage.

1.5. L'apprentissage collaboratif

Il faut aussi souligner l'importance de l'apprentissage collaboratif dans le modèle socio-constructiviste où le rôle du formateur consiste à mettre en place des situations de construction de l'apprentissage à plusieurs, qui présentent l'avantage d'amener l'apprenant à verbaliser, c'est-à-dire à expliciter la façon dont il s'y est pris pour faire et à la comparer aux stratégies des autres.

Nous nous sommes intéressée également aux fonctions du professeur dans le processus d'appropriation de l'oral. Concernant les difficultés rencontrées par les étudiants, la responsabilité du professeur n'est pas à écarter.

³³⁵Jérôme S. Bruner . Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire PUF, coll. "*Psychologie d'aujourd'hui*", 1983

Selon Cifali, le professeur est chargé « *de transmettre du savoir et d'en permettre la construction et l'appropriation.* ».³³⁶

Veiller à la construction et l'appropriation du savoir, voilà la vraie mission de l'enseignant.

Le rôle du professeur ne se limite donc pas à donner des cours magistraux, mais à assurer également l'appropriation de leurs contenus. « *Le fait d'être professeur implique assumer en même temps la présentation de savoirs et le suivi de leur appropriation,* »³³⁷ Voici un deuxième argument convaincant.

Concernant l'appropriation de la langue, le professeur assume une mission qui consiste à faire comprendre les mots et les expressions d'une langue, mais surtout à assurer leur assimilation par les étudiants. Ainsi [...] *faire comprendre les vocables étrangers n'est qu'une partie de la tâche du professeur [...]. Le but à atteindre, c'est que ces vocables deviennent tellement familiers aux élèves qu'ils en disposent à volonté, qu'ils soient assimilés [...].*³³⁸

Pour que cette assimilation soit possible, l'enseignant ne doit pas monopoliser la parole (cf. résultats de l'entretien), *mais plutôt* chercher à créer l'interaction en classe. C'est cela (l'interaction en classe) qui rend, selon Bruner, le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Cette théorie socioc-constructiviste (cf. chapitre 1 de la première partie sur les théories d'apprentissage) est conseillée dans de

³³⁶Cifali C., 2005, *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*, Presses Universitaires de France. p.195

³³⁷Meirieu Ph., 2005, *Lettre à un jeune professeur*, ESF éditeur, p. 17.

³³⁸Simonnot É & Schweitzer C., *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, Armand Colin, p. 170.

pareilles situations d'apprentissage et constitue une sorte de processus d'étayage.

1.6. L'interaction

Dans l'interaction, selon le CECRL, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication.

Après tout ce que ne venons d'avancer, nous pouvons affirmer que l'appropriation n'est pas uniquement l'affaire des étudiants, mais relève aussi de la responsabilité des professeurs.

Penchons-nous maintenant sur le lexique en cours de langue et comment il doit être en adéquation avec l'enseignement des disciplines scientifiques en français.

La différence tient au fait que les choix linguistiques dans les disciplines scientifiques semblent obéir plus fortement à des contraintes de la discipline enseignée. Les supports des formulations dans les disciplines scientifiques sont, très souvent, une langue naturelle, mais aussi un langage plus spécialisé par exemple des « formules » mathématiques ou des schémas.

Dans les disciplines scientifiques, la langue française pose un certain nombre de problèmes aux étudiants ; ces problèmes peuvent être anticipés ou traités à mesure qu'ils apparaissent. Ces changements demandent des discours variables, mais aussi l'emploi de termes nouveaux à partir de la logique scientifique. Existe-t-il un lexique disciplinaire et des formules qui garantissent la qualité de l'apprentissage des matières scientifiques ?

Nous proposons un retour au FOS et au FOU tel que nous les avons décrits dans le quatrième chapitre de la première partie ; mais également à

des ouvrages de référence qui peuvent constituer une ressource obligée pour les enseignants de français langue étrangère qui enseignent ou doivent enseigner la langue française à des adultes de formation scientifique.

Dans ce cas, comme le mentionnent Simone Eurin Balmet et Martine Henao³³⁹, les enseignants peuvent passer « *du discours savant pour en faire surgir le raisonnement sous-jacent, l'opération conceptuelle, l'esprit et non plus seulement la lettre.* » et qui proposent à cet effet « *des outils pédagogiques(...) et des exercices en fin de volume* ».

Le passage du savoir savant au savoir à enseigner (cf. : chapitre 1 de la première partie, la transposition didactique) ne posera plus problème. À titre d'exemple, les auteurs³⁴⁰ présentent des démarches intellectuelles des discours pour les différents domaines scientifiques et soulignent ce que peut faire l'enseignant de FOS en lui proposant des exercices et des documents. L'enseignant n'a qu'à se référer à ces propositions pour préparer ses leçons.

D'autres documents encore proposent des savoirs à enseigner privilégiant des activités cognitives qui impliquent la maîtrise d'opérations et de marques discursives spécifiques à une discipline scientifique donnée.

Pour ce qui est des enseignants, ils sont censés relever les lacunes chez les étudiants et modifier par conséquent leurs méthodes et procédés pédagogiques. Les disparités de compréhension / Incompréhension dans certaines matières et l'échec qui peut en découler poussent à la réflexion.

Le but ultime de l'étudiant, c'est la réussite de son cursus universitaire et le fait de lui donner les outils linguistiques et procéduraux nécessaires à cette réussite est une responsabilité commune, celle de l'institution, de

³³⁹ EurinBalmet, S. et Henao de Legge M. *Pratiques du français scientifique* (www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=115)

³⁴⁰ Ibid.

l'enseignant des matières scientifiques et de l'enseignant de langue et de TEC.

Pour conclure, rappelons que nous nous sommes attachée au cours de cette thèse à démontrer les processus d'appropriation entrepris par les étudiants pour assimiler les cours de spécialité en français en tant que primo-arrivants ; nous avons essayé aussi de comprendre comment les savoirs étaient véhiculés par les enseignants pour ensuite voir si les méthodes et démarches proposées étaient efficaces pour une bonne appropriation de la langue orale.

Nous avons essayé donc de comprendre le comportement d'ordre cognitif que les étudiants tentent de mettre en œuvre lors de leurs apprentissages et les activités proposées par les enseignants pour les aider à mieux s'approprier l'oral.

Ainsi, nous constatons que les enseignants utilisent des stratégies d'enseignement fondées sur le cours magistral et les étudiants arrivent à développer des stratégies compensatrices pour surmonter les difficultés lexicales et linguistiques rencontrées.

Les considérations citées dans les pages précédentes pourraient donner des pistes aux enseignants pour préparer les apprenants à mieux s'approprier l'oral.

2. Propositions institutionnelles et contextuelles.

En nous appuyant sur le croisement des différentes méthodes d'investigation que nous avons mises en œuvre pour comprendre l'origine de l'échec que subissent les étudiants de l'EST de Fès, nous tenons à souligner que, pour résoudre ce problème, des mesures institutionnelles

(officielles) et contextuelles pourront être prises d'une manière urgente et qui se résument comme suit :

2.1. L'ingénierie éducative

Mettre en place une ingénierie éducative qui prend en compte les besoins des étudiants en matière de français en tant que langue véhiculaire de savoirs disciplinaires car il ne s'agit pas pour les étudiants d'apprendre la langue, mais plutôt de développer certains contenus linguistiques qui serviront les apprentissages dans des contextes spécifiques. Il ne s'agit pas non plus pour le professeur d'enseigner le français, mais plutôt un français qui réponde aux besoins langagiers propres au domaine de spécialité.

Pour offrir un programme sur mesure, l'université gagnerait à mettre en place les cinq étapes de la démarche FOS, selon le modèle proposé par Jean-Marc Mangiante et Chantale Parpette³⁴¹ qui sont :

- l'identification de la demande ;
- l'analyse des besoins ;
- le recueil de données sur le terrain ;
- l'analyse linguistique des données ;
- l'élaboration didactique.

Il convient donc de partir de l'analyse des besoins du public d'apprenants pour aboutir à la création d'un programme de formation sur objectifs spécifiques.

³⁴¹ Mangiante. J.-M., Parpette. Ch. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* Hachette

2.2. Des référentiels adaptés au FOS/FOU

- Concevoir des référentiels en fonction des besoins, des profils des étudiants et également en fonction des évaluations que ceux-ci seront amenés à passer. L'essentiel est de concevoir d'urgence au sein de l'EST un référentiel de formation assez clair qui pourrait contribuer au développement d'un ensemble de compétences de communication spécifique, appropriées aux exigences du terrain et répondant aux besoins des étudiants ;
- Organiser le contenu des programmes et choisir des situations ciblées.

Le contenu des programmes ne sera fonctionnel que s'il est adéquat à la situation d'apprentissage et aux objectifs des apprenants. Ceci exige une sélection et un certain usage de moyens linguistiques qui ne seront probablement pas les mêmes d'une université à une autre, et qui doivent prendre en considération la particularité de ses acteurs.

Dans les domaines de spécialité, la langue est censée aider les étudiants à passer d'une situation problème à une situation de résolution de problèmes, en fonction des besoins. Cela sollicite la recherche d'un contenu organisé qui donne à l'enseignement de spécialité toute sa signification.

Les étudiants vont s'impliquer dans un cours de langue parce qu'ils savent qu'ils en obtiennent quelque chose en retour. Dans ce cas, ces étudiants seront impliqués s'ils perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. Ces situations de communication seront traduites par les objectifs comportementaux de la formation.

2.3. Un référentiel de formation commun

Articuler les compétences langagières avec les compétences du FOS et du FOU dans un référentiel de formation. Ce point important est à ne pas négliger. Les articulations entre l'enseignement du français, des TEC et des disciplines scientifiques nécessitent des actions d'échanges qui seront mises en place chaque début d'année et chaque fois que le besoin s'en ressent. Dans ce cadre, des actions s'imposent ; il s'agit de (d') :

- ajuster les objectifs spécifiques de français et des TEC avec ceux des matières scientifiques ;
- distribuer les unités sur le temps ;
- détailler le contenu de chaque unité d'enseignement aussi bien pour les matières de français et des TEC que pour des disciplines scientifiques ;
- organiser les unités de l'enseignement de français et des TEC autour des savoir-faire communicatifs pouvant servir les matières scientifiques,
-

Dans cet esprit d'articulation, les programmes de ces trois matières ne peuvent pas être laissés tels qu'ils se pratiquent actuellement à l'EST sans aucun lien apparent (c'est ce qui ressort de notre investigation). Si cette articulation existe dans les documents officiels, elle ne paraît nullement dans la réalité pratique. Ces programmes méritent donc d'être largement revus.

De ce fait, les activités langagières employées dans un cours de langue sont censées nourrir la discipline scientifique, qui de sa part va avoir un impact parfois important sur l'apprentissage du français.

2.4. Repérer les étudiants en difficultés

Repérer en amont les étudiants en situation de fragilité. Qu'on le veuille ou non, on doit faire face à la situation alarmante des primo arrivants afin d'aider ces derniers à se familiariser avec la culture de l'université pour mieux évoluer.

Les tests de positionnement dans les disciplines de français et les matières scientifiques permettent de repérer en amont les étudiants en situation de fragilité. Ceci permettra à l'université de faire le point sur l'écart entre les compétences acquises et celles qui sont nécessaires et d'intervenir, dès l'entrée, dans le cursus spécialisé du français scientifique.

2.5. Accompagner les étudiants dans la réussite universitaire.

Nul n'ignore que les universités doivent aujourd'hui faire face à un énorme défi: l'accompagnement des étudiants vers la réussite. L'accès aux études supérieures pour tous les lycéens titulaires du baccalauréat constitue une source d'inquiétude.

Comment mettre les étudiants primo arrivants au cœur de l'action pédagogique afin de les faire réussir? Se contenter de dire que les professeurs sont conscients des difficultés rencontrées par les étudiants ne profite nullement à la situation. Dire, c'est faire !

L'EST doit offrir des services et des dispositifs visant à accompagner les étudiants pour toutes questions ou demandes d'information.

Diverses actions et dispositifs peuvent être proposés:

* un enseignant-référent pourra être affecté à une trentaine d'étudiants fragiles afin de les initier aux bases méthodologiques du travail universitaire et les aider à surmonter les difficultés d'ordre méthodologique (la prise de note, l'utilisation des polycopies, analyse, synthèse de documents, raisonnement, logique, communication à l'écrit et à l'oral, démarche scientifique, résolution de problèmes, présentation d'un exposé), conceptuel, (Que signifie tel concept ? Où chercher les documents nécessaires? Comment cerner un sujet de discussion?).

*des tuteurs et des tutrices, étudiants plus avancés dans les études, voire même des enseignants, peuvent aider les étudiants en difficulté (remise à niveau, réponse aux questions des étudiants, aide,..).

2.6. L'interdisciplinarité

Assurer une collaboration entre enseignants du français et ceux des disciplines de spécialité en vue de garantir l'efficacité de l'apprentissage et du français et des disciplines de spécialité. Cette collaboration entre enseignants du français et ceux des disciplines de spécialité sera aussi l'occasion pour ces professeurs universitaires de partager leurs expériences sur des thèmes plus spécifiques ou dans un champ disciplinaire particulier et réfléchir sur leur pratique concernant la planification d'un cours, la préparation et l'utilisation de supports visuels et/ou écrits, la création d'un climat participatif et coopératif, le soutien au travail personnel des étudiants, etc.

2.7. La formation continue.

Assurer des formations pédagogiques, initiale et continue, des enseignants qui répondent aux attentes du public cible. Puisque le public cible a des besoins spécifiques, il va sans dire que les enseignants eux aussi auront à se fixer des objectifs spécifiques. Ce point d'une grande importance est à ne pas négliger. Au-delà des savoirs linguistiques ou scientifiques dispensés par les enseignants de l'EST, enseigner nécessite des compétences liées aux pratiques pédagogiques et à la réalité de l'établissement. La formation des enseignants demeure le facteur clé pour pallier l'insuffisance et le caractère inadapté de la formation en RT. L'enseignant a droit à une formation continue pour :

- s'adapter au mieux aux contraintes de l'enseignant du français scientifiques aux primo-arrivants à l'EST ;

- diversifier et outiller ses choix pédagogiques afin de nourrir ses pratiques en classe;

- approfondir ses compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier;

- maîtriser les nouvelles technologies (technologies de l'information et de la communication) ;

- individualiser ses enseignements;

- contribuer à l'autonomie des apprenants;

- développer le travail en collaboration.

2.8. Des référentiels de compétences adaptés

Il faut prendre en compte, dans l'élaboration des référentiels, les compétences langagières qui peuvent contribuer au développement des

compétences disciplinaires. L'université pourrait développer une réflexion linguistique et prendre des décisions qui auront un impact important sur les langues. Les choix linguistiques au cours des leçons de français, de TEC et des matières scientifiques doivent obéir plus fortement au principe de complémentarité. Le recours au FOS et aux documents authentiques serait d'une grande utilité. Même si dans les documents de références destinés aux enseignants, l'emploi du FOS était mentionné comme mode d'apprentissage, son application dans la réalité de la classe demeurerait absente. Un retour aux sources est donc nécessaire.

2.9. Des documents audiovisuels

Exploiter les types de support de cours (textes, vidéo, audio...). L'impact du numérique sur les différents domaines de la vie, et plus particulièrement sur le domaine de l'éducation, n'est plus à démontrer. Les outils en ligne, les sites web à exploiter en classe et hors classe sont divers et variés. Ils transforment la nature et l'acquisition des connaissances, mais modifient surtout les relations enseignant/étudiants, notamment en ce qui concerne le partage et la création de ces connaissances.

Les enseignants doivent utiliser ces nouveaux outils de manière efficace dans l'enseignement, en sachant que leur rôle reste fondamental et implique la capacité à manipuler et utiliser ces outils. Les étudiants pourront tirer profit de ce nouveau monde d'opportunités pédagogiques.

2.10. La classe inversée

Le recours à l'amphi inversé (classe inversée) est à encourager. Les outils technologiques et informatiques du web permettent de faire évoluer

l'enseignement et l'apprentissage des langues. Nous considérons donc le web et les technologies comme nécessaires pour l'apprentissage des matières scientifiques en français; ceci permettrait à l'étudiant de s'approprier des données, des outils et un contexte pour interagir avec les étudiants et l'enseignant en classe ou en dehors de la classe.

L'utilisation des nouvelles technologies peut favoriser le recours à l'amphi (classe) inversé qui permet à chaque étudiant d'aller à son rythme ; ainsi ce dernier peut regarder le cours en une ou plusieurs fois, revenir en arrière, sans gêne. Il peut poser des questions sur le forum. L'amphi inversé a un impact positif sur les résultats scolaires. Il transforme le cours magistral et le rend interactif. Il attire l'attention des étudiants en difficulté et réduit la faiblesse de leur compréhension des concepts scientifiques.

Il faudrait donc penser à un recours au FOS et au FOU, à l'emploi des nouvelles technologies pour assurer l'acquisition des compétences discursives et culturelles en enseignant autrement.

2.11. Des documents authentiques :

Privilégier les documents authentiques ou à charge scientifique. A propos des documents authentiques ou à charge scientifique, nous rappelons comme nous l'avons signalé au chapitre 3 de la première partie (les documents authentiques) qu'ils sont largement valorisés dans l'enseignement du FOS et du FOU. Nous soulignons aussi que ces documents renvoient à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, etc. Leur emploi dans la didactique des disciplines scientifiques est essentiel pour ce qui est de l'acquisition des compétences discursives et culturelles.

2.12. Des modalités « humanistes ».

Les modèles humaniste, constructivisme et socio-constructivisme offrent aux enseignants une multitude de dispositifs humanistes, constructivistes et interactifs qui engagent une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration.

A titre d'exemple, nous rappelons la situation problème, la médiation, l'étayage, l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage coopérant, le travail de groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique. L'université doit ainsi chercher à :

- privilégier quelques modalités de développement de compétences (cf. cadre théorique et méthodologie du début de ce chapitre) ;

- adopter de nouvelles méthodes relevant du constructivisme et du socio- constructivisme ;

- allier des ateliers en présentiel, animés par des enseignants et des ateliers à distance sous forme de ressources numériques ;

- faire bénéficier les étudiants de ressources multiples et adaptées ;

- proposer aux étudiants des exercices avec des corrections, à travers une formation à distance.

En effet, pour réduire le fossé qui se creuse entre les besoins des étudiants et le modèle transmissif, il est vivement conseillé de recourir à d'autres manières d'enseigner qui peuvent mieux prendre en compte les relations et les activités entre étudiants et enseignant, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes, et d'impliquer davantage ces derniers dans leurs propres apprentissages.

2.13. Favoriser les interactions avec les étudiants.

Pour cela, les enseignants peuvent fonder leurs pratiques professionnelles sur l'enseignement explicite, avec l'assurance que celui-ci est soutenu par des recherches de qualité.

Au niveau didactique, l'enseignement explicite, émergé des recherches principalement nord-américaines sur l'efficacité de l'enseignement, crée un équilibre entre le « Teaching » (l'enseignement) et le « Learning » (l'apprentissage), deux paradigmes souvent antinomiques dans les théories.

En psychologie cognitive, cela revient à évaluer ce qui a été effectivement transféré en mémoire à long terme (cf. schéma de la mémoire à long terme, chapitre 4 de la première partie) qu'il s'agisse de savoirs notionnels ou de savoirs procéduraux (comment s'y prendre).

A titre d'exemple, les enseignants peuvent, pour favoriser un apprentissage en profondeur des connaissances, s'appuyer sur l'enseignement explicite, le travail de groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique. Il y a aussi, il ne faut pas l'oublier, les stratégies qui permettent aux étudiants d'agir en interaction (cf. à cet effet les stratégies relevant des théories humanistes, constructivistes et socio-constructivistes, déjà citées).

2.14. L'autonomie

Celle-ci est considérée comme une finalité essentielle de la formation universitaire. Favoriser l'autonomie d'apprentissage des étudiants est devenue une préoccupation majeure de l'éducation moderne.

L'accès à l'autonomie nécessite la combinaison de plusieurs facteurs favorables qui peuvent s'inscrire dans le cadre d'un projet de réussite :

- une remise à niveau à l'entrée à l'université ;
- un accompagnement qui permet à l'étudiant de s'adapter facilement à son nouveau métier d'étudiant ;
- des aides appropriées (méthodologiques, stratégiques et cognitives) qui peuvent peser sur les chances de réussite des étudiants ;
- une adaptation de la première année de l'université au public accueilli.
- Une organisation des cursus universitaires;
- Un appui psycho sociologique pour aider le nouvel arrivant à gérer son stress, avoir confiance en soi, rehausser sa motivation, être encouragé et aidé,....

La liste est loin d'être exhaustive. Pour qu'un étudiant arrive à apprendre de manière de plus en plus autonome, il doit à son tour :

- prendre en compte son nouveau rôle à l'université ;
- être conscient de son propre processus d'apprentissage et de ses difficultés ;
- avoir l'occasion de travailler en groupes ;
- bénéficier d'exercice de consolidation des connaissances
- savoir choisir la stratégie qui convient le mieux pour accéder à l'information;
- prendre la responsabilité et le contrôle de son apprentissage ;
- être encouragés à corriger ses erreurs;
- évaluer sa progression.

D'autres facteurs entrent encore en jeu.

2.15. La documentation

Initier les étudiants à la documentation et à la recherche en vue de développer leur autonomie dans l'apprentissage des savoirs scientifiques et langagiers est devenue une nécessité. Pour compléter ses connaissances et trouver les informations nécessaires à son apprentissage, l'étudiant a besoin d'effectuer des recherches. Cette capacité à se documenter de manière autonome est primordiale à l'étudiant pour réussir. Considérée comme faible à l'entrée à l'université, elle mérite d'être rehaussée par les enseignants. En termes de méthodologie documentaire, l'initiation à la documentation nous semble constituante des dispositifs d'accompagnement des étudiants vers la réussite.

Conclusion générale

Au terme de ce travail de recherche, il nous paraît nécessaire de rappeler rapidement les deux éléments essentiels sur lesquels repose notre thèse, à savoir d'une part le discours scientifique en français, ses modalités et la manière dont il est véhiculé et transmis, mais aussi sa compréhension par les étudiants de la filière RT à l'EST de Fès, et d'autre part l'appropriation de l'oral par ces primo-arrivants.

Il nous paraît tout aussi important de rappeler que cette recherche s'inscrit, d'une manière générale, dans la didactique des langues et, d'une manière spécifique, dans la didactique du FOS et du FOU.

A cet effet, nous avons prévu deux grandes parties complémentaires: la première à caractère théorique, la seconde de nature empirique et pratique.

La première partie se compose de quatre chapitres : le premier réservé aux concepts théoriques, le deuxième dédié à la compétence de l'oral dans l'acquisition d'une langue étrangère à travers les différentes méthodologies, le troisième à l'enseignement - apprentissage du français au Maroc et plus spécialement le français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS), et le dernier à la corrélation entre la compréhension et l'appropriation d'une langue étrangère.

Dans la partie empirique à laquelle nous avons réservé plus de temps, nous avons choisi trois méthodes d'investigation : les observations de classe, des questionnaires et les entretiens qui, à notre avis, allaient nous permettre de mieux comprendre le discours scientifique en français.

Nous avons cherché à comprendre comment cette compétence orale était enseignée pour mieux situer la place qu'elle occupait dans l'enseignement du français à travers les cours de français, de TEC et de disciplines scientifiques.

A cet effet, nous avons énoncé des hypothèses et formulé quelques questions.

Les observations des classes que nous avons effectuées sur les pratiques du français nous ont laissée entrevoir une réalité qui n'est pas très brillante quant à l'appropriation de l'oral par les primo arrivants à l'EST. La méthode expositive, correspondant à la relation privilégiée enseignant-savoir (cf. triangle de Houssaye, chapitre 1, première partie) imposée ou choisie par les enseignants dans les cours pour enseigner le français ou les matières scientifiques en français, laisse peu de place à l'interactivité avec les étudiants et relègue l'oral au second plan.

Puisque l'enseignant, qui se présente comme l'expert de sa matière et l'unique détenteur du savoir, transmet l'information de façon univoque, l'occasion de prendre la parole par les étudiants en classe demeure relativement limitée ou presque inexistante.

En plus de ce constat alarmant, les observations de classe nous ont fourni les données qualitatives servant à infirmer l'hypothèse selon laquelle « l'enseignement des disciplines scientifiques à (EST) repose sur des objectifs spécifiques (FOS) spécialement conçus pour ce type d'enseignement. »

En effet, après plusieurs observations de classe, dans différentes matières, il s'est avéré que le FOS en tant que langue d'enseignement des disciplines scientifiques était totalement absent et « chacun fait comme il veut », selon un professeur d'une matière scientifique.

Il faut noter aussi que la contrainte la plus significative se présentant sur le plan cognitif concerne aussi bien le lexique véhiculaire que le lexique scientifique ; ce qui pousse les étudiants à recourir à la traduction. Ceci confirme l'hypothèse selon laquelle les étudiants viennent du lycée avec de graves lacunes en ce qui concerne le discours scientifique de spécialité car ils le connaissent uniquement en arabe et non en français. De manière

générale, les étudiants s'estiment plus à l'aise en s'exprimant en arabe pour traduire des termes scientifiques.

De là, nous pouvons confirmer la validité d'une autre hypothèse, selon laquelle le discours scientifique et technique dans les matières de spécialité rend la compréhension des cours magistraux plus difficiles pour les étudiants du semestre 1 et 2. Ceci montre clairement la conjugaison de deux difficultés inéluctables ; ce qui rend la tâche des étudiants plus ardue.

Un autre paramètre à prendre en compte, qui n'est pas inclus comme hypothèse, c'est l'impact des effectifs de chaque groupe (70 étudiants par classe) qui influe sur l'écoute, la compréhension et la prise de parole des étudiants. Dans les TD, ces derniers divisés en deux, ont eu plus de chance d'entrer en interaction.

Pour ce qui est de la prise de notes, elle se limite à la copie intégrale de ce qui est écrit au tableau. Ceci est dû en grande partie à la rapidité du débit du professeur et à l'incapacité de la majorité des étudiants de s'appropriier le discours oral. Ce problème de réception orale a été analysé à plusieurs reprises tout au long de la deuxième partie de cette thèse.

Il faut noter cependant les limites de ces observations de classes à cause de l'absence de questionnaires pouvant nous éclairer sur la formation des enseignants en didactique du FOS et du FOU pour mieux identifier les principaux référents théoriques de ces enseignants, mais aussi à cause du manque d'une grille standard originale présentant des items pouvant contribuer à l'évaluation de la mise en pratique du FOS et du FOU dans des classes à objectifs spécifiques.

Pour ce qui est de la formation des enseignants, nous avons recueilli indirectement quelques informations au cours de l'entretien sur la formation de ces derniers, à savoir que la majorité d'entre eux viennent du lycée, qu'ils n'arrivaient pas à comprendre les concepts scientifiques en arabe car ils

avaient fait des études en français ou qu'ils pratiquaient des tests de positionnement parce qu'ils étaient formateurs à l'Institut Français. Cependant, ces informations restent insuffisantes et ne peuvent pas nous éclairer sur la prise de conscience de ces enseignants des difficultés des nouveaux arrivants à l'EST.

Nous avons été contrainte de recourir à la partie théorique et au cadre référentiel pour confectionner notre propre grille d'observation. Cette grille d'évaluation, pour être fiable et obtenir sa validité, mérite d'être administrée à un public important.

En l'absence d'un test d'évaluation plus fiable pour assurer une observation plus fine et mieux ciblée, nous nous sommes contentée de ce test sans être sûre de sa validité.

Prenant appui sur ces données, nous pouvons considérer les résultats de la première partie comme exploratoires, en attendant qu'ils soient consolidés par ceux des questionnaires et des entretiens.

Le questionnaire composé de 19 questions, en grande partie fermées, visait à sonder le point de vue des 183 étudiants, durant les années 2015, 2016 et 2017, sur leurs rapports à la langue française et les problèmes qu'ils rencontrent lors de la compréhension du discours oral scientifique en cours de spécialité.

La première partie de ces questionnaires avait trait à l'âge des étudiants, à leur sexe, au choix de la filière et à la note de français au baccalauréat régional.

Quoi que reconnaissant en grande majorité l'importance de la langue française, un quart des interviewés déclarent ne pas aimer cette langue parce qu'ils ont des problèmes à la comprendre et à la parler, et plus de la moitié considèrent qu'elle a un simple rôle, c'est « la langue d'enseignement ».

Toutes les réponses aux questionnaires ont montré qu'en classe, c'est la compréhension de l'oral qui pose le plus de problèmes, excepté celles des étudiants qui possèdent un BIOF (promotions des années 2016/2017).

Au regard des enjeux stratégiques, les étudiants ont recours au téléphone portable, aux dictionnaires, à internet, au travail par groupes et au tutorat par les pairs comme stratégies compensatoires pour confronter les problèmes rencontrés lors de la compréhension du discours oral scientifique en cours de spécialité.

Selon ces étudiants, les leçons à proposer lors des cours de français doivent forcément servir le domaine scientifique.

Tout en manifestant leur dégoût vis-à-vis de la manière dont les matières de français et de TEC sont dispensées à l'EST, ces étudiants jugent ces cours ennuyeux, voire inutiles.

Ceci confirme l'hypothèse selon laquelle les contenus enseignés dans les cours de langue ne répondent pas tout à fait aux besoins des étudiants. En plus, le modèle d'apprentissage, à caractère expositif, imposé par les enseignants privent les étudiants d'opportunités de prendre la parole. Cependant, quelques interviewés privilégient les TD parce que les participants sont peu nombreux (la moitié de la classe) et ont plus de chance de prendre la parole.

Ces résultats placent l'utilisation d'internet, des photocopiés et du dictionnaire dans la recherche de sens et d'informations au premier rang, la recherche d'exemples au deuxième rang et l'engagement personnel au troisième rang.

De manière générale, les réponses aux questionnaires nous ont fourni les données qualitatives servant à compléter les résultats obtenus lors des observations de classes.

Ces résultats permettent de valider l'hypothèse selon laquelle les étudiants rencontrent plus de difficultés à l'oral qu'à l'écrit.

Les résultats de ce questionnaire ont certainement des limites à cause des difficultés que trouvent les étudiants à comprendre le lexique de quelques items, des réponses peu approfondies, des sentiments difficiles à transmettre, des différences de compréhension et d'interprétation. C'est d'ailleurs ce qui nous a poussée à modifier plusieurs fois ce questionnaire, à réduire le nombre de questions et à utiliser l'arabe standard.

Comme dans l'observation de classe, le questionnaire n'a jamais été expérimenté et garde par conséquent sa valeur occasionnelle. Sa validité est loin d'être acquise. Les résultats ne peuvent refléter d'une manière exacte toute la réalité.

D'autres interrogations concernant la conception du questionnaire restent en suspens et limitent l'ampleur de ce questionnaire.

-Avons-nous posé les bonnes questions ?

-Avons-nous pris en considération le contexte spécifique dans lequel vivent les étudiants de l'EST ?

-Toutes les questions posées sont-elles nécessaires ?

-Ces questions sont-elles suffisamment claires pour ceux ou celles à qui elles sont destinées?

-Répondent-elles aux exigences de la recherche ?

En dépit des limites que nous avons soulignées, il semble que les résultats du questionnaire appuient les confirmations ou les infirmations des hypothèses évoquées lors des observations de classes ; ce qui prouve que notre investigation va dans le bon sens.

Il nous reste maintenant à interroger le traitement des entretiens. Ces entretiens, utilisés en parallèle avec les séances d'observations de classe

constituent un renforcement, ou tout au moins un complément des méthodes d'interrogation.

Les entretiens sont peu nombreux et n'ont nullement l'aspect représentatif comme les questionnaires. Ils nous permettent de détecter des points de vue, parfois très singuliers, qui nous aident à relier ces points de vue à des données déjà existantes. Sans être mis en relief, ils visent à compléter ce que nous possédions déjà comme données.

Un travail préliminaire nous a permis de déterminer les finalités de l'entretien, de créer un climat d'entente, de prévoir l'entretien en arabe et en français, de préparer deux guides d'entretien, l'un pour l'enseignant, l'autre pour les étudiants.

Pour ce qui est du contenu des entretiens, nous avons cherché à reprendre les 5 thèmes fondamentaux déjà exploités dans les questionnaires, à savoir :

- Le plurilinguisme en classe de spécialité ;
- Les cours de Français et de TEC ;
- Le besoin en langue de spécialité et le fonctionnement de la langue en classe de Spécialité ;
- Les représentations des étudiants.

Pour mieux cerner la problématique et relever de manière plus précise les données, nous nous sommes adressée, en premier lieu, aux professeurs. Nous souhaitons récolter leurs points de vue, de façon générale, sur l'apprentissage du français et sur l'appropriation de l'oral en particulier.

En deuxième lieu, nous nous sommes adressée aux étudiants.

Concernant le plurilinguisme en classe de spécialité, quelques réponses semblent apparemment contradictoires en ce qui concerne l'emploi de la langue arabe dans les cours. Plusieurs informateurs affirment ne jamais entendre l'enseignant parler en arabe en classe de spécialité. Un seul affirme

qu'un enseignant des matières scientifiques utilise l'arabe uniquement pour traduire quelques termes scientifiques, à la demande des étudiants.

Cette réponse ne peut pas avoir une influence à propos du recueil des données qui attestent que les enseignants n'utilisent jamais l'arabe dans les cours et se contentent parfois d'appuyer la traduction d'un terme scientifique prononcé par les étudiants. A notre avis, cela ne semble pas invalider les données recueillies au cours de l'observation de classe et des questionnaires.

Un autre point à ne pas négliger : à une question sur la possibilité d'utiliser l'arabe dans les cours de Spécialité, plusieurs informateurs ont désapprouvé ce point de vue car ils pensent qu'il leur incombe de faire un effort pour mieux comprendre, excepté un qui a souhaité bénéficier de la langue arabe en se focalisant sur le vocabulaire le plus utilisé, et surtout, le plus utile, pour mieux comprendre le français de spécialité. Le point de vue des chercheurs est loin d'être unanime sur ce sujet. Le problème semble résolu puisque les enseignants ont opté pour une solution à mi-chemin entre les deux idées en approuvant les traductions en arabe des termes scientifiques données par les étudiants, mais également en recourant en cas de besoin à la traduction de ces termes.

Les entretiens retracent l'image que les étudiants ont des cours de français et de TEC, en fonction bien sûr de leurs représentations et des expériences qu'ils ont accumulées durant leur cursus scolaire. Les avis des étudiants sur ces cours sont partagés et parfois opposés. Certains mettent en cause le contexte général d'apprentissage du français en l'absence de la base en cette discipline. D'autres considèrent ces cours comme « une perte de temps » ou « très généraux et très techniques » et par conséquent « pas très importants » ; ce qui signifie qu'ils « ne vont pas servir aux cours d'analyse ou d'algèbre ». Ils reprochent à ces cours d'être trop scolaires, avec des « expressions écrites et des exercices de conjugaison ».

Ils déclarent également qu'ils ne sont pas à l'EST « pour apprendre le français » et déplorent la proportion de temps alloué à l'apprentissage du français car ils pensent que deux matières de langue, c'est trop et qu'il faut diminuer l'horaire consacré à ces matières pour céder la place aux disciplines scientifiques. La majorité des interviewés perçoivent ces cours comme dépassés et parfois ennuyeux et ne correspondant pas à l'image qu'ils se font de l'apprentissage du français dans l'enseignement supérieur contrairement *aux détenteurs du BIOF pour qui ces cours représentent* « une échappatoire des cours super durs de Math et d'électroplastie » ; mais tous ceux qui se sont prononcés sur le statut de la langue lors des séances de français et de TEC lui attribuent la fonction de langue véhiculaire des échanges scientifiques.

A notre avis, cette diversité des données recueillies concorde parfaitement avec les résultats des questionnaires.

Tout ceci implique d'appréhender la relation du point de vue spécifique de l'étudiant avec les professeurs, souvent marquée par le contexte et les conditions de travail. Selon la majorité des étudiants sondés, la méthodologie adoptée par les enseignants n'est pas motivante et les décourage dans l'apprentissage du français. Elle les pousse même à détester aussi bien l'enseignant que la langue d'enseignement. En parlant des étudiants, un informateur déclare : « *Des fois ils n'aiment pas ce qu'on étudie ou bien ils n'aiment pas le prof* ».

Ce constat conduit à mettre au jour deux faits importants qui influent sur la motivation externe des étudiants. D'une part, la méthodologie employée par la plupart des enseignants de français est monotone. Écoutons à cet effet les propos de ces étudiants : le professeur « parle tout le temps il ne nous laisse pas le temps pour que nous parlions il parle / il prend la plus grande partie du temps pour parler » ; il « n'explique pas bien, il nous donne

des exercices et nous laisse nous débrouiller. », «est très scolaire », «n'explique pas bien il nous donne des exercices et parfois il ne les corrige même pas ! »

D'autre part, le professeur lui-même est contesté ou détesté à cause de sa manière de présenter ses cours ou son manque de disponibilité s'agissant de communiquer avec les étudiants: « *le prof je ne l'ai pas aimé* », « *l'enseignante (...) ne communique pas avec nous souvent.* »

Les étudiants estiment que les interactions doivent être établies durant le cours magistral et que le prof doit être à leur écoute, ces deux idées sont illustrées à travers ce que pensent les étudiants des pratiques pédagogiques de l'enseignante de TEC : « *Le cours de TEC c'est très bien, La prof est super gentille elle nous fait faire des exposés.* », « *J'aime beaucoup les cours de TEC , les Tec c'est assez sympa.. on discute, le prof est bien, il nous montre comment faire des lettres de motivation... Il nous a montré comment s'inscrire sur Campus France* ». Cette enseignante applique les trois principales attitudes selon Carl Rogers³⁴² pour faciliter le développement des capacités d'apprentissage des étudiants: elle établit avec les étudiants une véritable relation sans chercher à se dissimuler derrière le cours magistral, valorise celui qui apprend et lui facilite également l'apprentissage en lui témoignant une attention bienveillante et contribue enfin à créer un climat propre à l'apprentissage.

La plupart des étudiants donnent de l'importance aux matières scientifiques. Pour comprendre, quelques-uns se débrouillent en utilisant les lexiques acquis au lycée en français (BIOF et sciences mathématiques) ; ils représentent cependant une minorité. D'autres, qui représentent la majorité des interviewés, déclarent qu'ils ne sont « pas bien en français » et qu'ils

³⁴²Rogers, C.R. 2001, *L'approche centrée sur la personne*, Lausanne, Randin, pp. 253-269.

ne comprennent pas par conséquent « ce que dit le professeur » des matières scientifiques. D'autres encore ne comprennent ni les termes employés au cours de français ni ceux véhiculés par les professeurs des matières scientifiques. Ces étudiants affirment qu'il « *y a aussi une partie dans les cours de langue qui parle des sciences.* » ; malgré cela, ils recourent à quelques stratégies compensatoires. Écoutons ces étudiants citer ces stratégies :

* « *je transcris bêtement après je vais à la maison et je regarde sur Internet.* »

* « *Je n'essaie même pas de comprendre je note et puis après je vais à la maison et je cherche sur Internet* ».

* « *je transcris bêtement après je vais à la maison et je regarde sur Internet* »

* « *l'essentiel c'est d'identifier le chapitre sur lequel on travaille, après on peut se mettre en groupe et essayer de comprendre* ».

Les étudiants paraissent ainsi délaissés par leurs professeurs qui se disent conscients de leurs problèmes. Mais aucune méthode pour les aider n'est proposée ; pire encore, un professeur refuse d'expliquer quelques termes du français véhiculaire sous prétexte que cette mission relève du professeur de français et de TEC. Cette relation négative, nous la sentons lors de notre entretien avec les professeurs. L'un déclare « *les étudiants ne comprennent pas ce qu'on dit, j'en suis conscient, mais qu'est-ce qu'on y peut, le programme est très chargé, c'est la faute au système* » ; l'autre ajoute « *le fait qu'ils ont un grave déficit en langue française n'arrange rien !* »

Tous les professeurs jettent la responsabilité sur le système et le programme : « *le programme est très chargé, c'est la faute au système* »,

« On est pressé par le programme, on trace on trace, mais il y a les TD on revient sur tout pendant les TD. ».

Ces déclarations négatives sont invoquées pour dégager toute responsabilité concernant la recherche de solutions aux problèmes auxquels les étudiants sont confrontés. Cela coïncide exactement avec les propos des étudiants sondés et confirment les résultats des questionnaires.

Cet état des choses est critique. Nous l'avons amplement étudié au cours de l'analyse des résultats des questionnaires, nous avons aussi présenté quelques solutions d'ordre méthodologique et didactique.

Concernant les difficultés rencontrées dans la majorité des questionnaires, les étudiants mettent en cause la méthode de l'enseignant.

Dans les entretiens, les sources de difficultés sont l'incompréhension des attentes de l'étudiant, la méthodologie pédagogique mise en œuvre par l'enseignant dans son cours, l'absence de communication et d'interaction et enfin le travail universitaire qui nécessite d'être réajusté et repensé en fonction des difficultés des étudiants.

Ces entretiens ont bien sûr des limites. Il se peut que notre statut d'agent de l'Institut français ait influencé le discours des uns et des autres et que certains aient répondu en fonction de nos attentes supposées. L'un des informateurs nous a classée comme « avocate de la langue française ». Cette implication de l'enquêtrice, au regard de cet informateur, peut faire dévier le caractère objectif de l'entretien.

Nous espérons que cette influence ait été atténuée, en raison de l'anonymat des réponses données, mais aussi grâce à la confiance qui s'est établie entre nous.

Il se peut aussi qu'il y ait des non-dits (peur du jugement, peur de sanctions...).

Quelques étudiants ont choisi de répondre en arabe. Il se peut également que la traduction des entretiens ait quelque peu faussé le sens.

Pour donner plus de cohérence à notre travail d'investigation, nous nous sommes efforcée, à la fin des chapitres sur l'observation des classes, les questionnaires et sur l'entretien, de proposer en plus de l'analyse de chaque observation de classe ou chaque item, un résumé des résultats de chacune de ces méthodes d'investigation. Nous avons aussi présenté les différents résultats appréhendés sous forme de synthèse interprétative.

Nous avons réservé le chapitre VI de la deuxième partie aux propositions d'un cadre conceptuel, méthodologique, institutionnel et contextuel.

Ces propositions sont présentées d'abord sous des formes diverses et variées au travers de référentiels (théories, stratégies et pratiques didactiques) permettant d'apporter des idées complémentaires pour assurer un niveau de performance des étudiants au niveau de l'oral, mais aussi au niveau des pratiques d'enseignement/apprentissage en général.

Elles sont ensuite développées sous forme de mesures à prendre aussi bien au niveau du cadre de l'institution qu'au niveau officiel afin d'offrir une formation adéquate aux primo arrivants de l'EST et contribuer ainsi, non pas à l'amélioration de l'appropriation de l'oral scientifique, mais aussi au parcours universitaire de ces primo arrivants.

Les conclusions que nous citerons ci-dessous, formulées brièvement, ne reprennent pas évidemment toutes les propositions citées précédemment d'une manière détaillée, mais résument quelques points déterminants pouvant servir d'appui à l'amélioration du système d'enseignement à l'EST de Fès.

- une amélioration des programmes existants au niveau des choix des contenus, des méthodes, des modalités d'évaluation en tenant compte du public cible et de ses besoins de formation, mais surtout de l'interdépendance des leçons de français et des disciplines scientifiques enseignées en français ;
- des modifications dans les représentations des enseignants pour une adhésion de ces derniers à la réussite des nouveaux arrivants;
- Une mise en place d'un accompagnement et d'un suivi spécifique des différents intervenants au-delà de l'intégration au cursus universitaire;
- Une prise en compte de l'expérience et du parcours des étudiants, mais également de leur bagage cognitif et langagier ;
- Une réorientation des cours de langue vers le langage scientifique en recourant au FOS et au FOU;
- Une mise en œuvre des méthodes, des modèles des approches didactiques adaptées pour diversifier les pratiques de classe;
- Une amélioration de l'interaction et de la communication de façon à permettre à chaque étudiant d'accéder facilement à l'information et prendre la parole sans être dénigré ;
- un enseignement coordonné entre les cours des matières scientifiques et les cours de français et de TEC ;
 - le recours aux nouvelles technologies;
 - le recours aux documents authentiques ou à caractère scientifique ;
 - le développement de la formation des enseignants;
- une mise en confiance des nouveaux arrivants pour faire dissiper le malaise ressenti par certains étudiants, qui les prive le plus souvent de prendre la parole de peur d'être ridiculisés ;

- la réduction de l'effectif des étudiants dans une classe pour avoir de meilleures conditions de travail ;

- un aménagement des salles de classe de façon à permettre à tous les étudiants de bien entendre le discours des professeurs.

Arrivée au terme de cette recherche, nous sommes convaincue que le primo arrivant à l'EST, pour assumer pleinement son métier d'étudiant, et par conséquent développer ses compétences orales et écrites, doit s'approprier la langue de spécialité, et ce afin d'assimiler et de s'approprier les savoirs disciplinaires.

Cela ne serait possible qu'à travers un accompagnement d'intégration universitaire, des démarches et des pratiques innovantes, une motivation intrinsèque et extrinsèque de l'intéressé, mais surtout à travers l'appui des professeurs des différentes matières qui peuvent contribuer à réduire ses difficultés et ses craintes et l'aider à passer sans grand risque du lycée à l'université.

Bibliographie

- ABDALLAH, Chahrazed. « *Production et appropriation du discours stratégique dans une organisation artistique* ». *Revue française de gestion* 2007/5 (n° 174).
- ABRY, Dominique (2007) *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2008.
- ALTET, Marguerite. (1997) *Les pédagogies de l'apprentissage*, Cotl. Pédagogues et pédagogies-, Paris, Presses Universitaires de France.
- ASTOLFI, Jean-Pierre, (1993) *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 2e édition.
- AUDIGIER F. (1996). *Recherche en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique*. Paris : Université Paris VII Denise Diderot.
- AUDIGIER F., (1986) « Des multiples dimensions de la réflexion didactique », dans *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*.
- AVANZINI, G. (1996). « *Savoirs et médiation, entretien* ». *Sciences Humaines*, hors-série, 12.
- BAILLY, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris: Nathan.
- BEAUTIER, Elisabeth, (1995) *Pratiques langagière et pratiques sociales*, Paris, l'Harmattan.
- BENVENISTE, (1966), *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Paris : Gallimard,.
- BERTHOUD, A.-C. (1994) « *A la recherche du sujet-apprenant* ». *Babylonia*
- BERTRAND et al, (2008), *Le français de spécialité, enjeux et linguistiques*, éd. Ecole polytechnique.

- BESSE, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif.
- BIANCHINI L. (2007), *L'usage du français au Maghreb*, Constellations francophones.
- BIANCO, M. et Coda, M. (2002), « *La compréhension en quelques points...* » dans M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue, *La compréhension*. Grenoble : Éditions de la Cigale
- BILLIERES, Michel, (2014) *L'oral, c'est quoi au fait?* Au son du FLE- Juin 2014.
- BINON, J., Verlinde, S., (2003), « Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires », in « Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)? », *Les cahiers de l'Asdifle*.
- BIZOUARD, C. (2006), *Invitation à l'expression orale* (7e édition), Lyon, Savoir Communiquer.
- BLANCHET, Philippe, (2000), *La linguistique de terrain Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BOUCHARD Robert., et al. (2005) « Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2 », *Cahiers du Français Contemporain* n°10.
- BOUCLET Yann, « Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire ? » dans *Le Français sur Objectifs Universitaires*.
- BOUKOUSS, Ahmed, (1999). *le questionnaire, l'enquête sociolinguistique*.1999- L'Harmattan.
- BOUTET, J. (2001) : « Les mots du travail » in *Langage et Travail*, CNRS Editions.
- BOYER.H, BUTZBACH.M, et PENDAN.M, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Ed .Clé International, Paris, 2001.

- BRAS .J.-Ph. (2004) «La langue cause nationale au Maghreb», in *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Jocelyne Dakhli (dir.), Paris : Maisonneuve & Larose.
- BROUSSEAU, G. (1989). *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. Construction des savoirs*. Ottawa: CIRADE.
- BRUNER, Jérôme S. (1983, *Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF, coll. "Psychologie d'aujourd'hui ».
- CAEVEL de Henri., (1999), *Langue d'enfance, paroles d'enfant*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès,
- CARETTE, Emmanuelle. (2010.) « Aider les étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté », in *le français dans le monde, recherche et applications*, N°47.
- CARRAS, Catherine, TOLAS, Jacqueline, KOHLER, Patricia, SZILAGYI, Elisabeth, *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue.1999-CLE*.
- CARRE, Philippe, « *De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes* ». *Revue française de pédagogie*.N°85
- CASTELLOTTI, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris, France : Didier.
- CATOIRE, Pascale, *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique : Les apports du baladeur et des stratégies. Thèse soutenue en 2017*
- CHALLE, O. (2002), *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- CHARRAUDEAU. P et MAIGNENEAU, (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHEVALLARD, Yves (1985), *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage,
- CIFALI C., (2005), *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*.5^{ème} édition, PUF.

- CLARY, M. et Retaillé, D. (1986). « Une nouvelle rubrique de l'information Géographique ». *Didactique de la géographie* ». *L'information géographique*, n°50.
- CLOSS TRAUGOTT, Elizabeth, « La linguistique, étude de l'aptitude au langage », *Diogène*2010/1-2 (n° 229-230)
- CONNAC (S.), (2015) interview Réseau Canopé, *La coopération à l'école : les leviers pour améliorer le climat scolaire*,
- CORNAIRE.C, (1998), *La compréhension orale*, Paris, Ed .Clé International.
- CORNU L., VERGNIUOX A., (1992, *La didactique en question*, Paris, Hachette Education / CNDP.
- COSTE D. (2000), “ Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances”, in *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial coordonné par Jean Duverger : “ Actualité de l'enseignement bilingue ”.
- COSTE, D. (2008). *Les représentations de l'oral à l'épreuve de l'évaluation... et réciproquement*. In C. Parpette & M.-A. Mochet (éds.). *L'oral en représentation(s)*. Belgique : E.M.E. &Inter Communications S.P.R.L.
- COURTILLON, Janine. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
- CUQ Jean-Pierre (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* , Paris Asdifle / Clé International.
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2000), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG.
- CUSIN-BERCHE, Fabienne, dir. *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation*, Actes du Colloque international de Paris X - Nanterre, 19-21 décembre 1994). Nanterre.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1975), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- DEFAYS, Jean-Marc(2003), *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*, Editions De Boeck Université.
- DELORME, Jean, (2011), *Il faut changer nos rêves*, Paris : Société des écrivains, cop. - 1 vol.

- DELRUE A. (2012), *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves*, Mémoire. Institut universitaire de formation des maîtres. Ecole interne de l'Université d'Artois. Nord Pas de Calais.
- DERIVERY-PLARD, Martine, (2006), *l'entretien : ses rapports à la didactique des langues*, sous la direction D'Albane CAIN et Geneviève ZARATE.
- DREYFUS, M. (2002). *Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ?* In B, Maurer (éd.). Colloque Didactique de l'oral, La Grande Motte, 14-15 juin 2002.
- DUBOIS J. et al. (2007), *Linguistique et sciences du langage*, Paris, Larousse
- DUFOUR, Sophie et Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée*, in Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie 32 | 2018.
- DURKHEIM .E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- DURKIN.M-J.(1986), *Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement*, in Crahay, M.& Lafontaine, D.(1986). *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles Labor.
- FRAUENFELDER, U. et PORQUIER, R. (1980) « *Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant* », in *Langages*, 14^e année, n°57, 1980.
- GAGNEBIN A., GUIGNARD N. et JAQUET F., (1997), *Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*, Corome,1997.
- GAJO, L. (2009). *De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants*. Revue « *Les Langues moderne* »s avril -2009.
- GAJO, L. (2010), « FRANÇAIS ET MULTILINGUISME DANS LA SCIENCE », IN LE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE. DERNIER NUMERO - 15E ANNEE / NUMERO 04 / QUATRIEME TRIMESTRE 2010.
- GAONAC'H, Daniel, Monique LAMBERT, Clive PERDUE, Rémy PORQUIER, Gérard VIGNER, (1990), « *Approche cognitive et didactique*

des langues : des processus aux exercices », in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris- Hachette.

- GAONIC'H, D. (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.
- GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Institut national de recherche pédagogique, coordination Claudine, Hatier.
- GATA A., Ganea A. (2012), *Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE, Langues, cultures, sociétés : interrogations didactiques*, Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, organisé le 20-21-22.
- GHIGLIONE, R. (1987), *Questionner*. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat et A. Trognon (dir.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris- DUNOD.
- Girardet. Patricia (2018) *La construction de la compréhension des textes narratifs par des élèves avec troubles cognitifs : recherche conduite au sein d'unités localisées pour l'inclusion scolaire*. Education. Université de Lyon, 2018.
- GUESRI. Samira, *les stratégies d'écoute : une perspective vers l'enseignement de la compréhension orale du FLE par l'outil vidéo authentique*, mémoire de master, université de M'sila, 2014-2015.
- GUIDERDONI-JOURDAIN, Karine (2009), *L'appropriation d'une Technologie de l'Information et de la Communication en entreprise à partir des relations entre Usage Conception-Vision*. *Gestion et management*, Université de la Méditerranée - Aix-Marseille II.
- HALTE, J.F. 2002, Pourquoi faut-il oser l'oral ? Dans : les cahiers pédagogiques. Janvier 2002.
- HALTE. Jean-François, RISPAIL.M, (2005), *L'oral dans la classe (compétence, enseignement, activités)*, Paris. L'Harmattan.
- HUTCHINSON & WATERS. (1987). *English for Specific Purposes*, Cambridge- Cambridge University Press.

- HENAO, M., Juin 1989, « *Formation linguistique professionnelle* », Dans la Revue *Reflets*, n°31, juin 1989.
- HOUSSAYE, Jean, Théories et pratiques en éducation. Dans « revue pratique de pédagogie », 1988.
- JOUET, Josiane, (2000), « *Retour critique sur la sociologie des usages* », dans la revue *Réseaux*, volume 18 n°100.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. & Traverso, V. (2004), « *Types d'interactions et genres de l'oral* », in *Langages*, 153, Paris, Seuil.
- LAFONTAINE, Lizanne, (2005), *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n° 1.
- LAPOINTE, F. (1993), *Quelques grammaires françaises pour anglophones et quelques problèmes d'expression orale chez les étudiants anglophones de niveau très avancé*, Mémoire de maîtrise en linguistique, Université Laval, Québec.
- LE PELLEC Jacqueline, Marcos Alvarez Violette, (1991), *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation.
- LEGENDRE, Renald. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Coll. « Éducation 2000 D, 2^e édition, Montréal, Guérin éditeur.
- LEHMANN Denis, (1993), *Objectifs spécifiques en langues étrangères. Les programmes en question*, Paris Hachette.
- LHOTE, Elisabeth. (1995), *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette. (Coll. F/Autoformation).
- MAGNEN, Gaillard, P., BILLIERES, C. et M. (2006), « *Expertise phonétique : une réflexion vers la notion de "surdité phonologique"* ». Sensolier. Ed. *Les expertises sensorielles : nature et acquisition*.
- MANGIANTE Jean-Marc et PARPETTE Chantal, (2004), *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Collection F, Hachette Fle.
- MANGIANTE, Jean Marc, PARPETTE, Chantal. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Didactique(FLE) ».

- MARZOUKI S. 2006. «Interview», in *Le Français dans le Monde*, Janvier-février 2006 - N°343,2006.
- MASCIOTRA, Domenico, « *Le constructivisme en termes simples* », in : *Vie pédagogique* n° 143, Avril-Mai 2007.
- MASSARD Nelly, *Revisiter la notion d'appropriation : Pour une application au cas des ERP*, Sciences de Gestion, Université Claude Bernard, Lyon 1 Institut Universitaire de Technologie A.
- MASSON, M. (1994), *Didactique d'une géographie plurielle*, Paris: Armand Colin.
- MEIRIEU P., (2005), *Lettre à un jeune professeur*, ESF éditeur.
- MIALARET Gaston (2008), *les sciences de l'éducation*, Paris : PUF (1ère éd 1976).
- MOIRAND, Sophie (1982), « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Ed : Hachette,.
- MORINE., (1977) *La méthode 1, La nature de la nature*, Paris, Le Seuil.
- MOUSSU, M.-J. & J.-P. Roux. (2003), « *De l'émergence des conceptions chez des élèves de cycle 3 à l'acquisition de savoirs scientifiques relatifs au volcanisme : une approche socio-constructiviste* ». Communication au colloque « L'enseignement de la terre de l'école à l'université ». Nice, France.
- MUCCHIELLI A. (2004), *Compréhensive approche*, in Mucchielli A (Ed.) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin éditeur,
- NARCY-COMBES, Marie Françoise (2005), *Précis de didactique : devenir un professeur de langue*, Paris, France, Ellipses.
- NDAGIMANAN, Jean Baptiste, *Motivation et réussite des apprentissages scolaires*, Université de Bouaké/ENS - Côte d'Ivoire
- PARPETTE, Chantal (2010) « *Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire* », in *Le français dans le monde, recherche et applications*, N°47.

- PERRENOUD, Philippe, (1988), *A propos de l'oral*, Publications de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- Philippe Clauzard, *le point sur les Sciences de l'Education*, Spip d'archivages formations & recherches - novembre 2017.
- PIAGET, J. (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
- PLANE, S. (2004) « *L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution* », in Cl. Garcia-Debanc et S. Plane (coord.) : *Comment enseigner à l'école primaire ?* Paris, Hatier Pédagogie.
- PORCHER, (2003) « *Interculturels une multitude d'espèces* », in *Le Français dans le monde*, no 329, septembre-octobre.
- PORCHER, L. (1995), *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette,
- PORQUIER R. & B. PY (2005), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- POUSSARD, Cécile. (2000), *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*, Thèse de doctorat. Université Paris 7.
- PUREN Ch., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLÉ International,
- QOTB.H, (2009), *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques*, Publibook.:9
- QUITOUT, Michel, (2007), *Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des origines à nos jours - L'amazighe, l'arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, Paris, L'Harmattan..
- RABARDEL, P. (1997), *Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet*. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (dirs.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne : P. Lang.
- RAISKY (C), Caillot (M.) (Eds) (1996), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateur*.
- REYNOSO [Marcela](#) , ROSA [Bernarda](#) , Ana [WAIGANDT](#), [Mónica](#), *Des pratiques de compréhension orale en FLE à l'université*, VIIIème Congrès National des Professeurs de Français, Córdoba, Argentine, septembre 2004.

- RICHTERICH, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.
- RIVENC, P., (2003), *Brève histoire de la Problématique SGAV. Etapes dans la construction d'une méthodologie*, in Rivenc, P., (Éd.), 2003, *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde*.
- ROGERS C. (1984), *Liberté pour apprendre ?*, Paris-Dunod.
- ROMIAN, Hélène (1989), *Didactique du français et recherche-action*, INRP. COLLECTION "RAPPORTS DE RECHERCHES" -1989 N° 2.
- SALMON, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., LANOTTE, A.-F. et al. (2009), « *Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique*. In *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 25(2).1999.
- SCHUBAUER-LEONI, *Maria Luisa (2001), Le pari des sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur.
- SERFATY-GARZON, P. (2003), *L'appropriation*, in M. Segaud, J. Brun et J.-C., Driant (dir.), *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement*, Paris, Éditions Armand Colin.
- SIMONE Eurin Balmet et MARTINE HENAO De Legge (1992), *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette -Fle-.
- SIMONNO & SCHWEITZER C. (1917), *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, Armand Colin.
- SPRINGER, C. (1996). *Le curriculum des langues, vers une intégration des questions éducatives*, Thèse de doctorat. Université des Sciences Humaines de Strasbourg.
- TAGLIANTE. (1994), *La classe de langue*. Paris, Nathan, Collection : *Techniques de classe*.
- TAUZIN, B., (2003), « *Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition* », table ronde in *Les cahiers de l'Asdifle, Y-at-il un français sans objectif(s) spécifique ?*, n°14.
- TOBIAS, (1991), *An Eclectic examination of some issues in the constructivist- ISD controversy*, Educational technology.

- TOZZI M. (Coord.), (2002), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Montpellier et Paris, CRDP Languedoc-Roussillon - CNDP - Hachette.
- VANDERGRIFT, *From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening*, in *Canadian Modern Language Review*.
- VERDALHAN-BOURGADE Michèle, (2002), *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Paris, Presses Universitaires de France,
- VERMEREN Pierre. (2001), *Le Maroc en transition*, Paris, La Découverte.
- VIGNER Gérard et MARTIN Alix, (1976), *Le français technique*, Paris. Hachette/Larousse,
- VYGOTSKI, L. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute,
- WEBER, C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité, Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier.
- ZOGHLAMI, N. (2015). « Sommes-nous assez engagés dans l'enseignement de vocabulaire L2 ? Étude du rôle et de l'étendue des connaissances lexicales dans la compréhension de l'oral – Le cas des étudiants de droit apprenant l'anglais ? », 55ème Congrès de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (Atelier GERAS). Université de Toulon.

- SITOGRAPHIE :
 - Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques (ARDEM).
 - Yves Chevallard. *La théorie anthropologique du didactique* <https://ardm.eu/qui...quienes.../yves-chevallard-la-theorie-anthropologique-du-didacti>
 - DEZUTTER, O, Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours ...https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5_Dezutter_SPI29F.pdf
 - MARZOUK, Viviane, [Les techniques d'animation en classe de langue - pptvideo online ...https://slideplayer.fr/slide/2899816/](https://slideplayer.fr/slide/2899816/)
 - BORDETAS BONILLA, Alba Compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère : construction de sens à partir de dispositifs de représentation audiovisuels <https://core.ac.uk/download/pdf/46806142.pdf>

- CLAUZARD, Philippe MCF Université de la Réunion-ESPE Laboratoire LCF ICARE 10/2014-
www.meirieu.com/PATRIMOINE/marion_pedagogie.pdf
- GREMMO Marie-José. Holec Henri LA COMPRÉHENSION ORALE : UN PROCESSUS ET UN COMPORTEMENT *epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf*.
- KAUFMANN, Lyonel. Apports théoriques : les trois principaux modèles de l'apprentissage
lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance3/3modeles.pdf
- LEBRUN, Marcel Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : 2007 - Education-
<https://books.google.co.ma/books?isbn=2804154114>.
- THOMAS Delphine, La mémoire à long terme - carnets2psycho
<https://carnets2psycho.net/theorie>.
- PETRE, Andrea ÉVALUER EN CLASSE DE FOS ; www.upm.ro/jrls/JRLS-13/RIs%2013%2034.pdf
- DUCROT, Jean-Michel. L'Enseignement de la compréhension orale. Source :
<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>.
- RICHER, Jean-Jacques Le FOS est-il soluble dans le FLE ?
<https://gerflint.fr/Base/Perou2/Richer.pdf>.
- TORRES, Catherine « Entraîner, évaluer la compréhension orale » Académie de Versailles, octobre 2010 www.allemand.ac-versailles.fr
- GUAN, Xiaohong. Les trois étapes d'écoute et les stratégies d'écoute par étapes - theses.univ-lyon2.fr/.
- Portail Québec - Services Québec [Fiche du terme : Sciences de l'éducation - Thésaurus de...www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=11431](http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=11431)
- Les archives de DISCAS. La pratique des inférences – csrdn-www.csrdn.qc.ca
- Société GRICS, Service de consultation en développement pédagogique. Johanne Munn, Pierrette Jalbert, et Paula Dodier, hiver 2001 <http://recitmst.qc.ca/SAO/listeverificationprojet.pdf>
- Textes officiels :
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). Etat et Perspectives du Système d'Education et de Formation.

- Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres. 2012. Contrat de Développement de l'Université 2009-2012, Rapport d'étape 2011. Royaume du Maroc.
- MEN, Instructions officielles pour l'enseignement du français, Rabat, 1960.
- La constitution de 2011, disponible sur http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf.
- *Charte Nationale*, 1999 disponible sur : <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx>
- Vision stratégique de la réforme 2015-2030
- Disponible sur : ww.enssup.gov.ma/fr/Page/3714

Annexes

Table des Annexes :

- Annexe 1 : fiche d'observation des classes
- Annexe 2 : Questionnaire 2014/2015
- Annexe 3 : Questionnaire 2015/2016- 2016-2017
- Annexe 4 : Prises de notes sélectives
- Annexe 5 : Modèles des productions des étudiants
- Annexe 6 : Emploi du temps
- Annexe 7 : L'entretien
 - 7.1 : Questions préétablies pour l'enseignant de spécialité
 - 7.2 : questions préétablies pour l'enseignant de TEC et FR.
 - 7.3 : questions préétablis pour les étudiants
- Annexe 8 : Transcriptions sélectives
- Annexe 9 : Exercices d'application pour l'enseignant de FOS et de FOS en mutualisation avec l'enseignant de mathématiques.

Annexe 1 : Fiche d'observation :

Fiche d'observation N°.....

Date :heure :

Matière

enseignée :

Effectif approximatif du groupe

d'étudiants :

I- L'enseignant

	Systématiquement	parfois	jamais
<p>1. Posture</p> <p>1.1. Le professeur reste assis à sa table 1.2. Il reste debout, devant le tableau 1.3. Il reste debout, devant la fenêtre.</p> <p>1.4. Il se promène devant le tableau 1.5. Il se promène parmi les étudiants 1.6. Il va jusqu'au fond de la salle.</p> <p>2. Voix, gestes, mimique</p> <p>2.1. Sa parole est claire et nette. 2.2. Il module la voix. 2.3. Il accompagne de gestes ce qu'il dit. 2.4. Son visage est expressif.</p> <p>3. Communication professeur - étudiants</p> <p>3.1. Il maîtrise la langue française 3.10. Il explique la terminologie difficile 3.2. Il s'adresse à tous les étudiants, sans exception. 3.3. Il fait participer tous les étudiants, sans exception. 3.4. Il ne fait parler que les étudiants qui lèvent la main. 3.5. Il y a des étudiants qui échappent à son attention. 3.6. Il laisse aux étudiants le temps de préparer leur réponse. 3.7. Il laisse les étudiants terminer leur réponse. 3.8. Il encourage les réponses des étudiants. 3.9. Il utilise des outils pédagogiques modernes : power point – retro projecteur – tableau blanc</p> <p>4. Ambiance générale</p>			

4.1. L'ambiance semble favorable à l'apprentissage.			
---	--	--	--

II- Les étudiants

<p>5- Comportement des étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ils font attention quand même • Ils transcrivent tous ce que l'enseignant dit • Ils transcrivent la majorité • Ils transcrivent très peu • Ils ne transcrivent rien • Ils enregistrent sur leurs téléphones • ils font semblant de faire attention • ils regardent par la fenêtre • ils sont sur leurs téléphones • ils bavardent avec leur voisin(e)s • ils dessinent dans leur cahier • ils chahutent • - 		
---	--	--

6. Impression générale

L'enseignant

.....

.....

.....

L'étudiant

.....

.....

.....

Commentaire sur le cours

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 2 : Questionnaire 1^{ère} promotion 2014/2015.

QUESTIONNAIRE

Cette étude a pour but :

- de détecter les difficultés que rencontrent les nouveaux arrivants à l'EST dans le domaine de la langue Française
 - Pouvoir proposer un module de formation adapté à la pratique du français scientifique à l'Université
- Afin de mener à bien cette étude, nous vous serions reconnaissants de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Merci de cocher la
case correspondante :

INFORMATIONS GENERALES

معلومات هامة

Votre âge :

Homme Femme

السن

.....
أنثى ذكر

Quel type de baccalauréat possédez-vous ?

نوع البكالوريا
المحصل عليها

Quelle est la note obtenue en français au Bac Régional

.....
.....
.....

Quel diplôme préparez-vous ?

ما نوع الدبلوم الذي
تهيئونه؟

En quelle année êtes-vous ?

في أي سنة دراسية
توجدون؟

VOTRE RAPPORT AVEC LA LANGUE FRANÇAISE

دوافع تعلم اللغة الفرنسية

	Oui	Non
Maîtrisez-vous une autre langue que votre langue maternelle ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تتقنون لغة أخرى غير لغة الأم؟ إذا كان الجواب بنعم ماهي هذه اللغة أو اللغات؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si oui, laquelle ou lesquelles :		

	Oui	Non
Aimez-vous la langue française ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تحبون اللغة الفرنسية؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensez-vous que la maîtrise du français soit utile pour :		
- réussir ses études supérieures ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تظنون أن إتقان الفرنسية صالح لالنجاح في الدراسات الجامعية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- l'acquisition et l'obtention de résultats satisfaisants dans la matière étudiée ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تظنون أن إتقان الفرنسية صالح لالنجاح في الدراسات الجامعية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	التحصيل والحصول على نتائج مرضية في المادة المدروسة		
- assimiler des notions essentielles d'un sujet ?	التمكن من العناصر الضرورية لموضوع ما	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- comprendre un cours en français ?	فهم درس بالفرنسية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- autres :	شيء آخر	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Oui	Non
Quelles sont les contenus que vous souhaiteriez aborder en cours de français :			
	ما هي المضامين التي تودون دراستها في اللغة الفرنسية؟		
- activités de compréhension orale ?	- الفهم الشفوي؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- activités de compréhension écrite ?	- الفهم الكتابي؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- activités de production orale ?	- التعبير الشفوي؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- activités de production écrite ?	- التعبير الكتابي؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- présentation orale d'un exposé ?	- تقديم عرض شفوي؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- prise de notes pendant un cours ?	- تسجيل النقاط خلال الدرس؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- contraction de texte (résumé, synthèse...) ?	- تقليص النص (الملخص، الجمع بين النصوص)؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rédaction d'un compte-rendu ?	- تحرير التقارير، الرسائل؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- techniques d'entretiens ?	- تقنيات التحاور؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rédaction d'une lettre ?	- تحرير المراسلات؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- autres :	- أشياء أخرى		

		Oui	Non
Les contenus de vos cours de français à l'université correspondent-ils à vos attentes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	هل مضامين دروس الفرنسية تناسب احتياجاتكم؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Si non, pourquoi :	- إذا كان الجواب بالنفي لماذا؟		<input type="checkbox"/>

		Oui	Non
Avez-vous déjà suivi des cours de français dans d'autres organismes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	هل سبق لكم أن درستم الفرنسية في مؤسسات أخرى؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Si oui, lesquels :	إذا كان الجواب بنعم، ماهي؟		<input type="checkbox"/>

		Oui	Non
Si vous n'avez jamais suivi de cours de français ou si vous n'en suivez pas actuellement,	<input type="checkbox"/>		إذا لم يسبق لكم

أن تابعتم دروسا في
الفرنسية فقد تكون
الأسباب هي:

quelles en sont les raisons :			
- niveaux des cours non adaptés ?	عدم ملائمة المستويات؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- contenus non adaptés à vos attentes ?	عدم ملائمة المضامين مع احتياجاتكم؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- créneaux proposés non adaptés à votre emploi du temps ?	عدم ملائمة أزمنة الدروس مع أوقاتكم الخاصة؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- éloignement des lieux de cours ?	بعد أماكن الدراسة؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- locaux (espace, insonorisation, confort...)?	أماكن الدروس غير لائقة أو غير مريحة؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- coût d'inscription trop élevé ?	ثمن الدروس باهض بالنسبة لإمكاناتكم؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- autres :	أسباب أخرى		

ENVIRONNEMENTS CULTURELS ET LINGUISTIQUES

	Oui	Non
Etes-vous inscrit dans la bibliothèque universitaire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etes-vous inscrit dans une autre bibliothèque ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si non, pourquoi ?	في حالة النفي لماذا؟	
Lisez-vous des livres en dehors des programmes universitaires ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suivez-vous des programmes télévisés en français ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regardez-vous des films en langue française ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quelles sont les langues parlées dans votre famille :	اللغات المتداولة في عائلتكم؟	
- Arabe classique ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Arabe dialectal ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Berbère ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Autres :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans quelles situations utilisez-vous la langue française :	المناسبات التي تستعملون فيها الفرنسية	
- en famille ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- entre amis ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- à l'université ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- au travail ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- في حياتكم اليومية؟

- au quotidien ?

	Oui	Non
Etes-vous capable de comprendre le contenu de vos cours en français ? <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si non, pourquoi ? إذا كان الجواب بالنفي، لماذا؟

	Oui	Non
Quels sont les raisons qui vous empêchent de comprendre le français? <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si non, pourquoi ? إذا كان الجواب بالنفي، لماذا؟

	L'écrit	L'oral
Avez-vous plus de difficulté en français à <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si non, pourquoi ? إذا كان الجواب بالنفي، لماذا؟

Quelle est la matière qui pose le plus de problème pour vous (par rapport à la langue française) ?					Oui	Non
Analyse					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informatique					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Algèbre					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Algor et programmation					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Electronique					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Circuits et simulation électriques					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Electrostatique / Magnétisme					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouvez-vous expliquer pourquoi?				<input type="checkbox"/>	

Annexe 3 : questionnaire 2015/2016- 2016/2017

Questionnaire RT

2016-2017

1. *Mark only one oval.*

Option 1

2. 1.Age :

3. 2. Type de Baccalauréat

4. 3. sexe

Mark only one oval.

HOMME

FEMME

5. 4. Note du français au Bac Régional

10 chiffres

6. 5. Parlez - vous d'autres langues que la langue maternelle

Mark only one oval.

Oui

Non

7. 6. Aimez-vous la langue française?

Mark only one oval.

OUI

Non

8. 7. Pensez-vous que la langue française soit utile pour :

Check all that apply.

Réussir les études universitaires

Comprendre les contenus des cours de spécialité

Communiquer

Réussir dans le monde professionnel

9. 8. Quelles contenus souhaiteriez -vous aborder en français?

Check all that apply.

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- production de l'oral
- production de l'écrit
- Exposés
- Prise de notes
- compte rendus
- rédaction de lettres

10. 9. Êtes-vous satisfaits des contenus de vos cours de français?

Mark only one oval.

- oui
- Non

11. 10. Êtes-vous inscrit dans la bibliothèque universitaire?

Mark only one oval.

- Oui
- Non

12. 11. Lisez-vous des livres en dehors des programmes universitaires?

Mark only one oval.

- Oui
- Non

13. 12. Avez-vous des difficultés en français?

Check all that apply.

- A l'oral
- A l'écrit

14. 13. Quelle est la matière qui pose le plus problème pour vous (par rapport à la langue française

Check all that apply.

- Analyse
- Informatique
- Algèbre
- Codage et programmation
- Electronique
- Circuits et simulations électriques
- Électrostatique/ Magnétisme

15. 14. Pouvez-vous expliquer pourquoi?

16. 15. Selon vous quel est le module le plus utile pour vos études les "TEC" ou le "Français"
Mark only one oval.

- TEC
 Français
 Les deux

17. 16. Pouvez-vous expliquer pourquoi?

18. 17. vous comprenez mieux pendant les cours magistraux ou les TD
Mark only one oval.

- TD
 CM
 Les deux
 Aucun

19. 18. Pouvez-vous expliquer pourquoi?

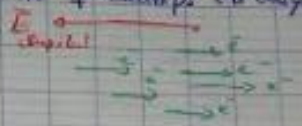
Propriétés Physiques des S.C

1) Notion sur le semi conducteur

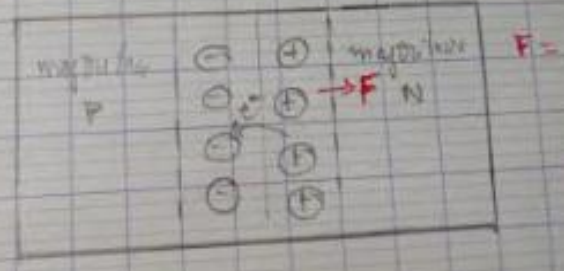
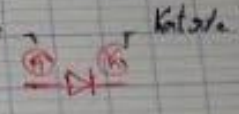
- SC intrinsèque (pure) (Silicium)
- Dopage et se constitue de 2 types
 - ① Type N:
 - ② Type P
- on rajoute les atomes de Te 5^{ème}, 6^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} valence
- Pour donner peu d'énergie

2) Propriétés Physiques des S.C

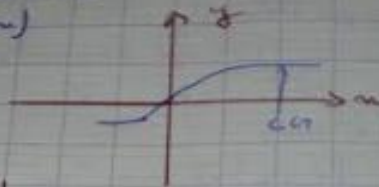
$T^{\circ} + 0^{\circ} K + \text{Champs électrique } \vec{E}$



3) fonction PN = non polarise



SE A l'aide d'un graphe
 $G_f = \{ (x, y) \in D \times E : y = f(x) \}$
 $D = E$ - produit cartésien
 $(x, y) + (y, x)$



Jonction PN - Diode

1. Historique sur la semi-conductrice:

S.C. **INTRINSÈQUE** (pure)
formé que de Silicium.

* Dopage:

Type N : on rajoute les at. de la 5^e, 6^e, 7^{me}, 8^{me} colonne

Type P : " " " " " " " " 3^e, 2^e, 1^{me} colonne

$$T=0^{\circ}\text{K} = -273^{\circ}\text{C}$$

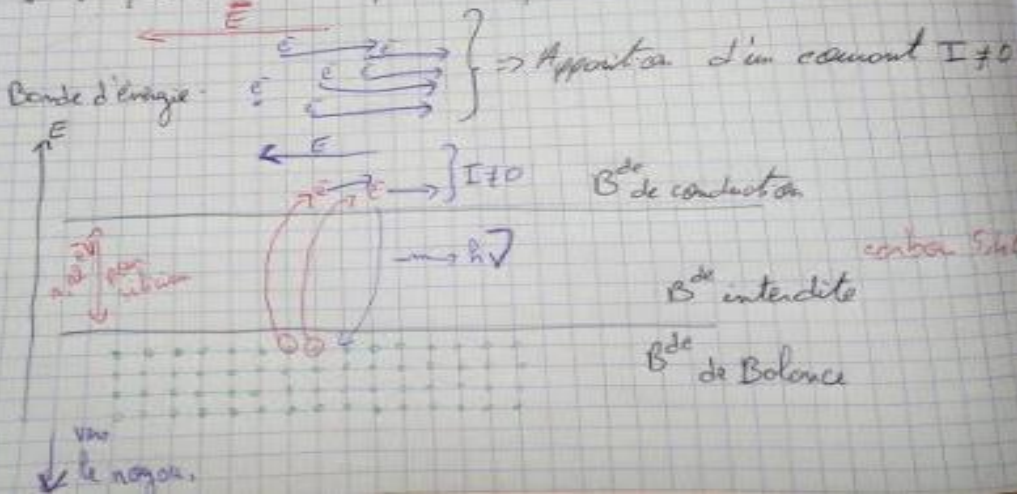
\Rightarrow S.C. est un isolant

2. Propriété physique des S.C.

* $T \neq 0^{\circ}\text{K} \Rightarrow$ agitation thermique

\Rightarrow M^{me} création de e^-

* $T \neq 0^{\circ}\text{K} +$ Champ Electrique: E



Technique 2

Jonction PN - diode

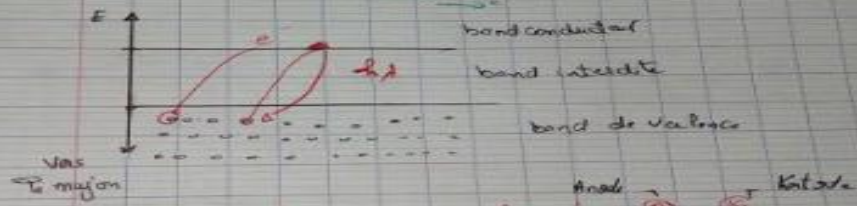
1) Matériau semi-conducteur

- SC intrinsèque (pure) (Silicium)
- Dopage et se constitue de 2 types:
 - ⊙ Type N
 - ⊙ Type P
- on rajoute les atomes de Te ou $5e^{-}$, $6e^{-}$ ou $3e^{-}$ ou $2e^{-}$ valence
- Pour avoir plus d'énergie

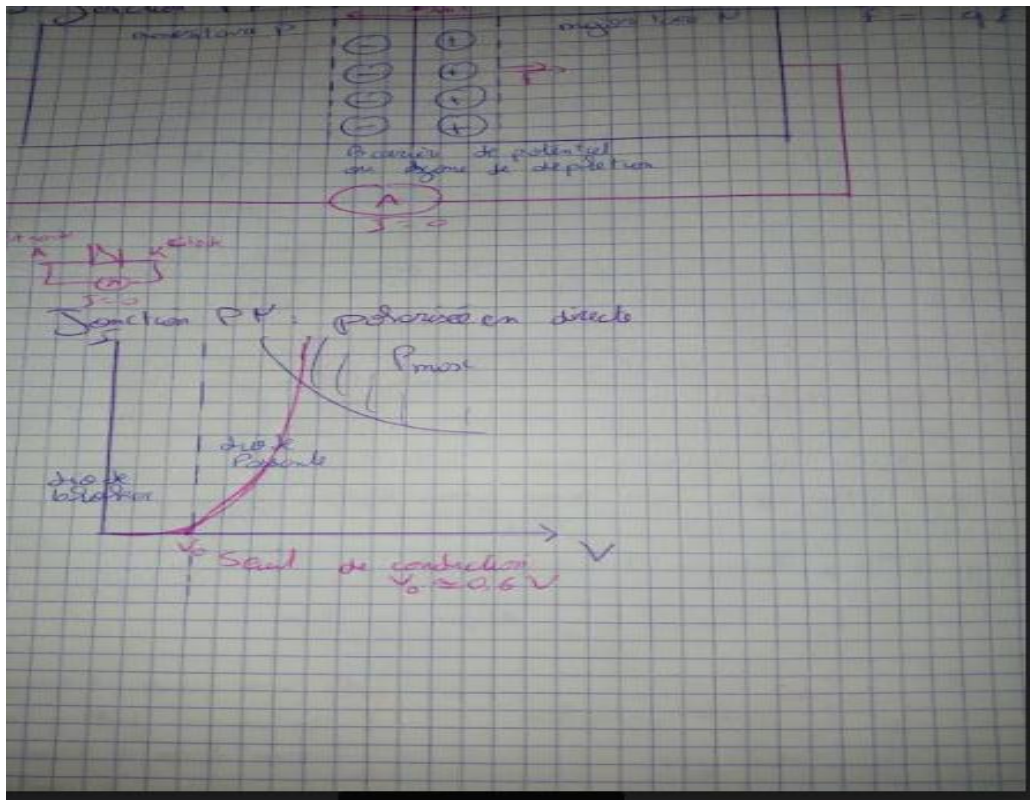
2) Propriété Physiques des S.C.

$T^{\circ} + \alpha^{\circ}K + \text{Champs électrique } E$

Exemple:



3) fonction PN = non polarisée



3°. Jonction PN non polarisée: ∇

4°. Jonction PN polarisée en direct:

seuil de conduction. $V_0 = 0.6V$ (Silicium)

Fonctions et Limites

2°. à l'aide d'un tableau :

x	y
x_1	y_1
x_2	y_2
\vdots	\vdots
x_n	y_n
\vdots	\vdots

3°. à l'aide d'un graphe :

$$G_f = \{ (x, y) \in D \times E \mid y = f(x) \}$$

$D \times E$ - produit cartésien

$(x, y) \neq (y, x)$

Chap 3 Fonctions (Rappel)

Soit $x \in D \subset \mathbb{R}$ et $f(x) \in E \subset \mathbb{R}$

On appelle fonction de D dans E une relation qui associe à tout élément x de D un élément y de E .

Notation
 f - la relation
 on écrit (x, y) ou $x \in D, y \in E$
 ou $y = f(x), x \in D$

D - Domaine de Définition de f
 E - ensemble de valeurs de f

Une fonction peut être définie de trois manières:
 1- à l'aide d'une relation algébrique $x \in D, y \in E$
 $y = x^2 - 1$ (explicite) $x^2 + y^2 = 1$ (implicite)

2- à l'aide d'un Tableau

x	y
x_1	y_1
x_2	y_2
\vdots	\vdots
x_n	y_n
\vdots	\vdots

Notation
 f - la relation
 on écrit (x, y) ou $x \in D, y \in E$
 ou $y = f(x), x \in D$

D - domaine de définition de f
 E - ensemble des valeurs de f

Une fonction peut être définie de 3 manières:

1- à l'aide d'une relation algébrique $x \in D, y \in E$
 $y = x^2 - 1$ (explicite) $x^2 + y^2 = 1$ (implicite)

I. Fonction PN: Diodes

1. Notion sur les semi-conducteurs

~~Semi-conducteur~~ x S.C. intrinsèque (pur) \rightarrow silicium

x Doping

type N

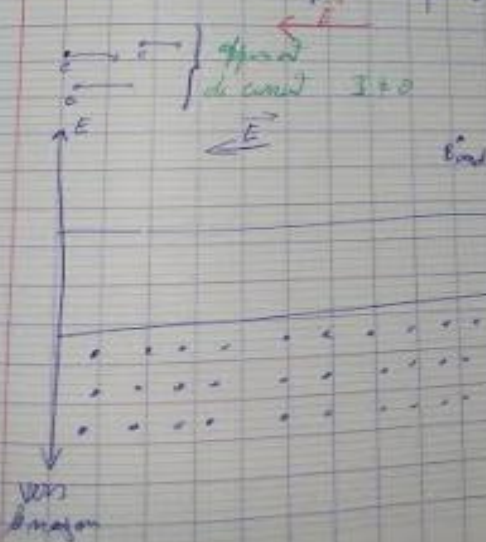
on rajoute les at. de la 5^e, 6, 7, 8 colonnes

type P

on rajoute les at. de la 1^{re}, 2, 3 colonnes

2. Propriétés physiques des Semi-conducteurs

x $T = 0^{\circ}K$ + Champ électrique E



§3 Fonction (Rappels)

soient $D \subset \mathbb{R}^n$ et $E \subset \mathbb{R}^m$.
On appelle fonction de D dans E une relation, qui consiste à associer à tout élément de D , au plus,

un élément de E

Notation

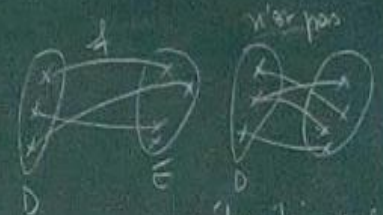
f - la relation

on écrit

$$x \in D, y \in E$$

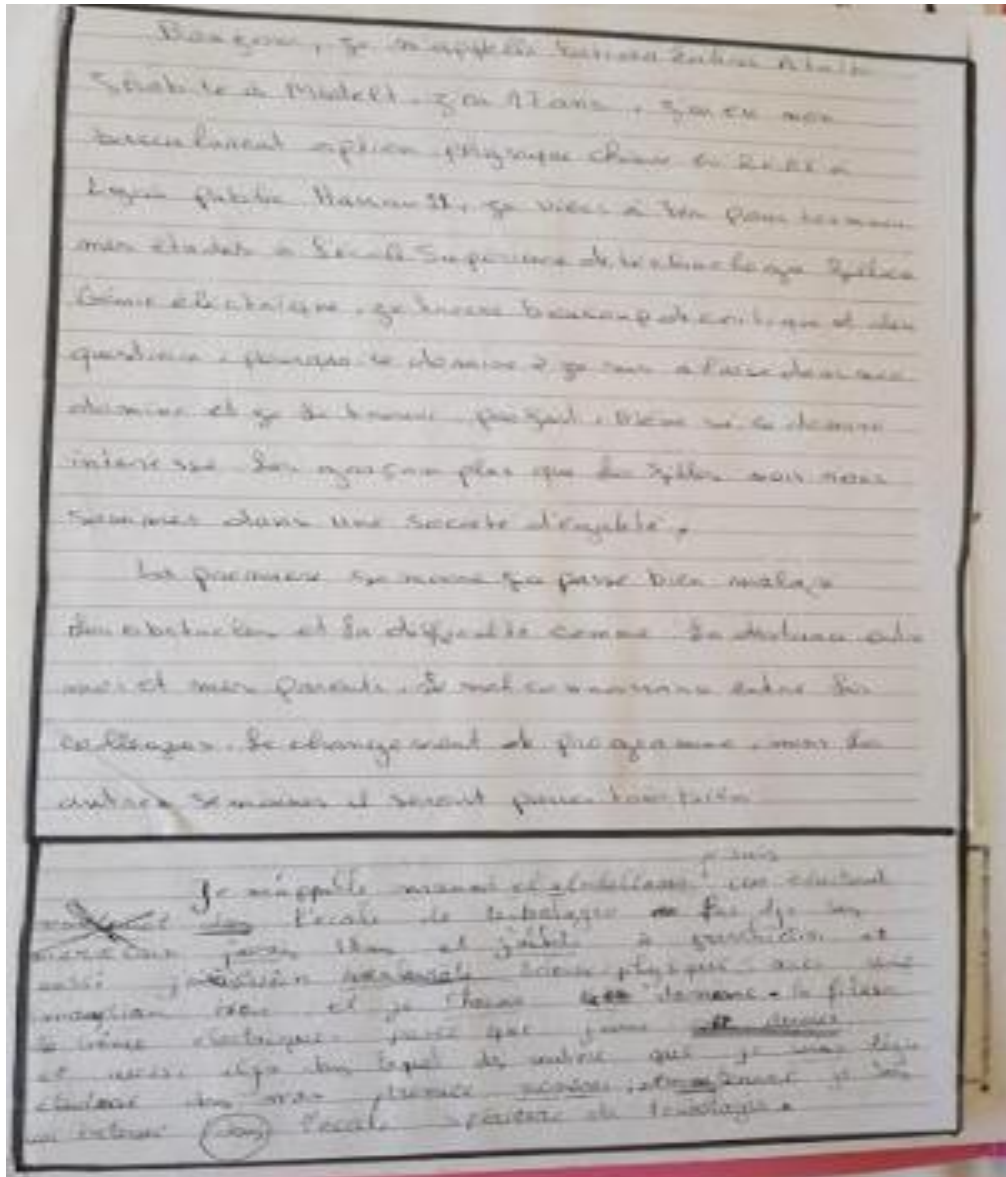
ou

$$y = f(x), x \in D$$



D - domaine de définition de f
 E - ensemble des valeurs de f

Annexe 5 : Modèles de production des étudiants



Je m'appelle Moujib El Khulidi, j'ai 18 ans

J'ai une bête à grès, j'ai obtenu mon Bacc en Sciences
physique car vraiment j'adore cette matière

Actuellement je choisis E.S.T pour continuer mes

études parce que je trouve que c'est la perspective et à travers

lequel je pourrais poursuivre mes études dans une école des

ingénieurs. c'est mon rêve quand j'étais petit et pour
je début de la semaine j'ai eu plusieurs des difficultés
qui ont été constatés : les changements de la fatigue
parce qu'il faut que j'ai étudié par la fatigue. Mais et
les changements aussi par le système de l'école et l'analyse
sans ces changements nous devons être patient et
optimistes

Benjamin, je me présente, je m'appelle SAAD SHIMI,
âge de 18 ans, étudiant à l'école supérieure de
technologie après que j'ai eu mon baccalauréat avec
une mention de bien en sciences techniques électriques
à lycée Ibn Yassin à Khartoum, et maintenant je fais
mes études en génie électrique et cela pour la
raison d'avoir le DUT puis continuer le cycle
d'ingénieur à l'étranger, car j'ai le but d'être un
ingénieur d'état. J'aime bien mon choix car
je sais que j'ai la capacité de donner un bon
fondement dans les études pour arriver à la fin de
meilleur résultat, car j'ai que je dois faire un
grand effort, et bien étudié pour avoir un bon
avenir.

Annexe 6 : Emploi du temps RT – volume horaire TEC -FR

Royaume du Maroc
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Ecole Supérieure de Technologie - Fès



المملكة المغربية
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
المدرسة العليا للتكنولوجيا – فاس

Filière : Réseaux et Télécommunication
1ère Année (S1)

Année Universitaire 2018/2019

Salle : A25

Heures	8H	9H50	10H10	12H	14H	15H50	16H10	18H
LUNDI	Electrostatique / Magnétisme (1-10) Ez-zejari(20H)		Circuits & Simulations Electriques (1-10) Anis (20H)		Algèbre Hadder(32H)		Français (1-12) Chali(24H)	
MARDI	Algo et Programmation 1 (11-16) Maalmi (12H)		Electronique (11-16) Benbrahim (12H)		Analyse 1 El Hatri(32H) S: F31		TEC (13-15) Lachkar (6H)	
MERCREDI	Circuits & Simulations Electriques (1-7) Anis (14H)		Logique & Codage El Hammoui (32H)				Analyse 1 El Hatri(32H) S: F31	
	Electronique (8-16) Benbrahim (18H)							
	G2 : TP Algo & Programmation 1 (11-16) Maalmi (18H) S : F14				G1 : TP Simulation (4-6) Mouhaouchane (9H) S : S32			
	G1 : TP Circuits Electriques (8-11) Anis (15H) S : F02				G3 : TP Circuits Electriques (8-11) Anis (15H) S : F02			
	G3 : TP Logique & Codage (12-16) Boussetta (15) S : F03				G1 : TP Algo & Programmation1 (11-16) Maalmi (18H) S : F14			
JEUDI	G2 : TP Simulation (4-7) Mouhaouchane (8H) S : S32				GA : Anglais (1,3,5,7,9,11,13,15) El Hiri (16H)		GB: Anglais (1,3,5,7,9,11,13,15) El Hiri(16H)	
	Electronique (8) Benbrahim (2H)				GA: TEC (2,4,6,8,10,12,14,16) Lachkar(16H)		GB: TEC (2,4,6,8,10,12,14,16) Lachkar(16H)	
	Algo et Programmation 1 (9-11) Maalmi (6H)							
	G2 : TP Logique & Codage (12-16) Boussetta (15) S : F03							
VENDREDI	TEC (5-6) Lachkar (4H)		Algo et Programmation 1 (1-7) Maalmi (14H)		G3 : TP Simulation (4-6) Mouhaouchane (9H) S : S32			
	G2 : TP Circuits Electriques (8-11) Anis (15H) S : F02				Electrostatique / Magnétisme (11-16) Ez-zejari(12H)			
	G3 : TP Algo & Programmation 1 (11-16) MAALMI (18H) S : F14				Circuits & Simulations Electriques (8-10) Anis (6H)		Circuits & Simulations Electriques (10) Anis (2H)	
	G1 : TP Logique & Codage (12-16) Boussetta (15) S : F03							

Annexe 7 : L'entretien

7.1 Questions préétablies pour l'entretien avec l'enseignant de spécialité.

- 1) Que pensez-vous du niveau de français des étudiants ?
- 2) Selon vous qu'est ce qui est le plus difficile pour les étudiants, comprendre le cours ou s'exprimer pendant le cours ?
- 3) Est-ce que le niveau de français peut influencer leur compétence dans la matière enseignée ? Si « oui », comment ?
- 4) Qu'est-ce qui, selon vous serait prioritaire pour les étudiants, savoir s'exprimer oralement ou savoir rédiger des phrases ou un texte ?
- 5) Pensez-vous que cette incompétence langagière est due à la complexité de la langue spécialisée du domaine ?
- 6) Si oui pouvez-vous en quelques mots résumer où réside cette complexité
- 7) Quels registres de langues utilisez-vous ? Si plusieurs dans quelles situations utilisez-vous les différents registres de langue ?
- 8) Est-ce que vous proposez aux étudiants des supports d'aide (à part le photocopié du cours) qui leur serviraient à mieux comprendre le contenu du cours ?
- 9) Lors de votre cours, prévoyez-vous des mesures pour aider les étudiants à mieux comprendre le cours ?
- 10) Quelles solutions recommandez-vous pour un meilleur apprentissage de la langue spécialisée ?

7.2 Questions préétablies pour l'entretien avec l'enseignante de langue

1. Passez- vous un test de positionnement à vos étudiants au début du S ?
2. Que pensez-vous du niveau des étudiants ?
3. Avez-vous parlé aux étudiants de l'importance des cours de langue pour la bonne compréhension des cours magistraux ?
4. Est-ce que, selon vous la répartition des groupes se fait équitablement ?
5. Quels sont selon vous les besoins des étudiants en matière de langue ?
6. Quelles sont les compétences que doit acquérir un étudiant pour qu'il puisse comprendre le cours magistral, mais aussi pouvoir communiquer en français ?
7. Pensez-vous que le programme que vous proposez aux étudiants est adapté à leur niveau « scientifique »?
8. Utilisez-vous cap université ?
9. Utilisez –vous des documents authentiques (maths-électronique.. ?)
10. Guidez-vous les étudiants ers des supports adaptés ?
11. Etes –vous au faite de la langue de spécialité qu'ils utilisent ?
12. Proposez-vous des tâches en français de spécialité ?
13. Les étudiants vous semblent- ils intéressés par le cours de langue ou de TEC ?
14. Vous arrive-t-il de traduire en arabe en classe ?
15. Avez-vous des problèmes à communiquer avec vos étudiants ?
16. Que proposez-vous pour palier au faible niveau des étudiants ?
17. Pensez-vous que le volume horaire est suffisant ?

7.3 Questions préétablies pour l'entretien avec les étudiants

1. Est-ce que vous accordez beaucoup d'importance aux cours de langue ? Si oui comment et pourquoi ?
2. Que pensez-vous des cours de langue ? Pourquoi ?
3. Quelles sont les activités que vous appréciez le plus dans les cours de langue ? Pourquoi ?
4. Quelles sont les choses qui vous posent le plus de problèmes dans la langue française ?
5. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre ? Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ? Sur la langue spécialisée :
6. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre dans les cours magistraux ou les TD? De quoi avez-vous le plus besoin ?
7. De travailler l'oral ou l'écrit ?
8. Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème dans la langue spécialisée : le lexique, la syntaxe, la grammaire, la phonétique... ?
9. Utilisez-vous la même langue dans les cours magistraux et les cours de langue ?
10. Est-ce que l'enseignant traduit de temps à autre des termes du français à l'arabe, ça vous aiderais si c'était le cas ?
11. Quels sont les termes, ou les aspects langagiers propres à la langue française que vous aimeriez qu'ils soient traduits en arabe ?
12. Quelles sont les parties ou les aspects qui vous semblent inutiles dans le manuel ?
13. Existe-t-il une relation entre le contenu des cours magistraux et les thèmes développés dans le manuel ?
14. Est-ce que vous retrouvez dans le manuel les termes employés dans les cours magistraux ?
15. Préférez-vous travailler dans les cours de langue avec le manuel ou avec d'autres supports ? Sur le temps : Que pensez-vous du temps accordé à l'enseignement du français à l'université ?

Annexe 8 : transcriptions sélectives des entretiens avec les étudiants et les enseignants.

Remarque : seuls les transcriptions utilisées ont été transcrites certaines étaient inaudibles ou inexploitable.

ENQ : Enquêteur

ENSANALY : Enseignant d'Analyse

ENSALG : Enseignant d'Algèbre

ENSMEC : Enseignant de Mécanique

ENSTEC : Enseignant de Techniques de communication

ENSELEC : Enseignant Electronique

Entretiens avec les enseignants :

ENQ : les étudiants répondent souvent en arabe quand vous leur posez des questions ?

ENSANALY : oui, parfois ; ils connaissent les termes en arabe donc ils les **sortent** en arabe. Parfois même moi je ne connais pas la bonne traduction, pour des choses simple comme triangle, cercle...ect, mais pour les termes compliqué, je devine qu'ils ont compris et c'est le plus important, je leur donne le terme en français et c'est tout.

ENSANALY : Nous avons ici une équation particulière qui définit un ensemble géométrique comme une droite ou un arc géométrique, qui constitue un sou espace affine ou une hyper surface. Pouvez-vous me dire à quel genre d'équation avons-nous à faire là ?

ET2 : MOAADALA HOUDOUDIYA

ENSANALY : Exactement, bien, c'est une équation paramétrique. Vous avez-vu ça au lycée n'est-ce pas ?

ENSALG : « *Comment appel-t-on un cercle qui permet d'illustrer et de définir des notions comme celle d'angle et radiant et les fonctions trigonométriques Cos/ Sin / tangente et dont le rayon est égal à 1 et qui est centré sur l'origine du repère dans le plan usuel muni d'un repère orthonormé ?* ».

ENSMEC : Quel est selon vous l'interaction qui s'oppose au mouvement relatif entre deux systèmes en contact et qui peut être étudié au même titre que les autres types de force ou de coupe ?

ET2 : « al ihtikak » et l'enseignant considère la réponse comme juste : oui c'est ça c'est « le frottement ».

CHWIYA DSKAT 3AKAFOUM (un peu de silence s'il vous plait)

Ou pour clôture une session et passer à une autre :

Daba koulchibayn yak ? (maintenant tout est clair ?) On passe au 2^{ème} volet ?

ENSANALYSE : *Nous allons commencer aujourd'hui par ce qu'on a vu précédemment. .../mardi dernier c'est ça vous vous rappelez, les relations algébriques on avait dit qu'elles étaient....// je vais écrire au tableau comme ça vous suivrez mieux...voilà*

A l'aide d'une relation algébrique ED, Y E E (il écrit au tableau)

$$Y = x^2 - 1 \quad x^2 + y^2 = 1$$

↓

Explicite

↓

implicite

Connaissez-vous la différence entre implicite et explicite ?? Connaissez-vous les termes ??non. Vous avez -vu ça au lycée ??

Je vous invite à chaque fois que vous rencontrez un mot en français que vous ne comprenez pas à vous référer au dictionnaire.

ENQ : utilisez-vous cap Université ou une autre méthode pour l'enseignement du français ?

ENSTEC 1 : franchement aucune méthode n'est utilisée, ici on n'utilise pas cap université ce n'est que pour les établissements à accès ouvert. Ici c'est chacun comme il veut. Moi parce que j'ai enseigné à l'Institut Français je mets un point d'honneur à leur passer un test de positionnement au début du S1 pour connaître leur niveau et les partager en 2 groupes de travail et travailler les lacunes qu'ils ont.

ENQ : *Et le français scientifique, vous faites du français scientifique un peu. Vous utilisez des documents scientifiques ?*

ENSTEC : *A vrai dire jamais, au fait la majorité ont besoin de renforcement de base en langue française, le français scientifique ça risque de les rebuter, on essaye surtout de travailler des textes de culture général*

ENQ : Avez-vous recours à l'arabe pendant le cours de spécialité ?

ENSELEC : Non... Jamais. Je fais un point d'honneur à ne jamais parler arabe. Ce n'est pas bien de faire ça avec les étudiants. Après s'ils s'habitent à avoir la traduction, ils ne vont jamais faire l'effort. !

ENQ : et s'ils ne comprennent pas ?

ENSELEC : Eh bien ce n'est pas notre problème... // nous on n'est pas là pour le français amis pour les mathématiques et l'électronique....

ENQ : avez-vous conscience des difficultés de vos étudiants en langue française ?

ENSANALY : Ils ne comprennent pas ce qu'on dit, j'en suis conscient, mais qu'est ce qu'on y peut, le programme est très chargé, c'est la faute au système, avant quand il y a avait le concours d'entrée les étudiants étaient meilleurs, maintenant... //On est pressé par le programme, on trace on trace, mais il y a les TD on revient sur tout pendant les TD.

Entretien avec les étudiants – transcription sélective.

Informateur 1

ENQ : aimez-vous les cours de français

INF1 : oui j'aime bien, mais le prof il nous donne des choses banales à faire, on aurait aimé qu'il soit plus sévère.

ENQ : plus sévère pourquoi ?

INF1 : oui que l'enseignant soit un peu plus sévère pour que nous puissions assister et s'appliquer en classe, là c'est beaucoup de bruit et chacun fait ce qu'il veut.

ENQ : et pendant les cours de spécialité le français ça vous pose problème ?

INF1 : Je ne comprends pas ce que dit le professeur, donc je transcris bêtement après je vais à la maison et je regarde sur Internet.

ENQ : qu'est-ce que vous ne comprenez pas la langue ou les contenus scientifiques ?

INF 1: les deux parfois.....

ENQ : et comment tu transcris ?

INF1 : au fait je recopie ce qu'il y a sur le tableau, c'est tout !

ENQ: l'enseignant de langue est-ce qu'il utilise l'arabe dialectal ?

INF 1 : en classe ?

ENQ : oui en classe

INF 1 : non

ENQ : et les autres ceux des disciplines scientifiques ?

INF1 : non pas du tout ..

Informateur 3

ENQ : d'accord maintenant passons à la langue française / quels sont les problèmes de langues que vous rencontrez ?

INF 3 : La communicationLa conjugaison

ENQ : comment ça la conjugaison / tu parles des temps verbaux / des verbes ?

INF 3 : je rencontre des problèmes au niveau des verbes du troisième groupe.

ENQ : et quel que soit le temps / le présent par exemple ?

INF 3 : non au présent c'est un peu facile

Informateur 4

ENQ : avez-vous des difficultés en langue française ?

INF4 : oui un peu, je comprends mais j'ai du mal à m'exprimer

ENQ. Les cours de français et de Tec que vous suivez à l'EST, ils vous aident un peu ?

INF 4 : Moi j'adore le cours de français/ pour moi c'est un échappatoire des cours super durs de Math et d'électro../ça nous change un peu...// Au fait j'ai toujours aimé le français, c'est une langue superbe, mais malheureusement on n'a pas bien travaillé au lycée.

ENQ : les disciplines scientifiques vous posent un problème aussi ?

INF 4 : oui bien sûr ... c'est en français... Je ne comprends pas des choses que nous dit le prof, mais avec le temps ça ira ...

Informateur 5

ENQ : l'enseignant dans les cours magistraux parle une langue spécialisée / est ce que tu arrives à comprendre cette langue ?

INF 5 : le problème réside dans certains mots qui sont polysémiques et qui changent de sens suivant le contexte / il faudrait connaître la base du terme ainsi que les suffixes et préfixes. J'ai également des problèmes d'expression.

ENQ : des problèmes d'expression et qu'est-ce que tu n'arrives pas à exprimer ? **INF 5** : moi je pense que c'est plutôt une question de confiance en soi // quand j'écris je suis à l'aise / mais pour parler je trouve des difficultés.

ENQ : On peut parler des Cours de Français maintenant ? // Et l'arabe il ya de l'arabe dans les cours// pouvez – vous m'expliquer pourquoi le lexique de l'electroplastique c'est difficile ?

INF 5 : Le cours de TEC c'est très bien, La prof est super gentille elle nous fait faire des exposés et des débats sur les sujet d'actualité..// L'autre jour on a fait un débat sur l'alimentation c'était passionnant.

INF 5 : Les cours de français c'est une perte de temps, les matières scientifiques c'est plus important, on doit se concentrer sur les matières importantes **ENQ** : c'est quoi les matières importantes ?

INF 5: Eh Bien l'analyse, l'algèbre.... ».

INF5 : vous avez –vu il parle trop vite

Informateur 6

ENQ : et par rapport à tes études de quoi as-tu le plus besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

INF 6 : l'écrit

ENQ : et pourquoi ?

INF6 : Ben l'examen c'est de l'écrit, j'ai du mal à écrire une phrase correcte.

ENQ : les cours de français à l'EST, ça vous aide un peu ?

INF6 : Les cours de français sont très généraux et très techniques, je me retrouve comme au lycée en train de faire des expressions écrites et des exercices de conjugaison qui ne vont pas me servir en cours d'analyse ou d'algèbre.

ENQ : est-ce que l'enseignant parfois utilise l'arabe pendant le cours ?

INF 6 : en cours de langue ?

ENQ : oui

INF 6 : oui il traduit

ENQ : et qu'est ce qu'il traduit ?

INF 6 : en lisant un texte on trouve des termes un peu difficiles / l'enseignante nous les explique

ENQ : et ça t'aide

INF 6 : oui

ENQ : vous avez des problèmes avec le lexique de l'Analyse et de l'électronique ?

INF 6 : oui ils sont nouveaux pour moi / on avait étudié en arabe et maintenant tout est en français et on rencontre des difficultés spécialement pour les mots de l'électronique// ..on avait fait un seul chapitre sur l'électronique au lycée.... Ca pas suffisant.

ENQ : et tu aurais aimé que l'enseignant utilise l'arabe en classe

INF 6 : oui

ENQ : quels sont les aspects langagiers que tu aurais aimé qu'ils soient traduits en français?

INF 6 : les termes scientifiques »

Informateur 8

ENQ : que préférez-vous les cours de TEC ou de français ?

INF8 : Les cours de TEC c'est bien, la lettre de motivation, le CV... etc. mais on n'est pas encore en train de chercher du travail loin de là, on a besoin de comprendre les termes scientifiques difficiles.

ENQ : j'aimerais maintenant s'il te plaît que tu fasses une comparaison entre le contenu du cours magistral / en fait la langue employée et le type de discours dans le cours magistral et dans le cours de langue y a-t-il une différence ?

INF 8 : oui dans les cours magistraux tout ce qu'on étudie c'est des termes spécialisés c'est quelque chose concernant la biologie / la géologie ou la physique qui concerne un domaine spécifique / mais en cours de français on étudie plusieurs domaines / la langue simple le français

ENQ : et tu aimerais que ça soit un peu plus spécialisé ?

INF 8 : oui ? D'ailleurs il y en a beaucoup qui s'absentent.

ENQ : et pourquoi ils s'absentent ?

INF 8 : ils s'ennuient

ENQ : ils s'ennuient ?

INF 8 : oui moi aussi je m'ennuie (rire)

ENQ : oui oui mais tu as parfaitement le droit ! Pourquoi tu dis qu'ils s'ennuient ?

INF 8 : je ne sais pas ! Des fois ils n'aiment pas ce qu'on étudie ou bien ils n'aiment pas le prof ou bien notre groupe / il est plein.

ENQ : et 4 heures de français par semaine c'est suffisant pour vous ?

INF 8 : oui c'est suffisant on n'est pas là pour apprendre le français mais les mathématiques et l'électronique. Je trouve même que c'est beaucoup FR et TEC un module suffit.

ENQ : tu trouves que c'est important les cours de français ?

INF 8 : Le cours de français ce n'est pas très important, Ce n'est pas ça qui va nous faire réussir, on a beaucoup de problèmes en Math et en électronique.

ENQ : tu n'aimes pas les cours de français alors ?

INF 8 : Moi personnellement je n'aime pas le prof de français, il est très scolaire, on dirait qu'on est toujours au lycée. Il nous corrige l'orthographe, moi je m'en... de l'orthographe je veux savoir rédiger. On peut corriger l'orthographe sur un PC.

ENQ : le cours d'analyse d'aujourd'hui, comment c'était, vous avez eu des difficultés à comprendre ?

INF8 : Vous étiez au fond de la classe vous arriviez à entendre ? Pas moi !

Informateur 9

ENQ : entre les TD et les cours magistraux lequel vous permet de mieux comprendre ?

INF 9 : Moi s'il y a avait pas le TD je ne comprendrais rien.

ENQ : dans quelle matière scientifique rencontrez-vous le plus de difficulté

INF9 : au fait ça dépend des matières, il y a des matières où le professeur parle vite et n'explique pas bien, d'autre ça va...

ENQ : et toi tu aimerais que l'enseignement parle en arabe de temps à autre pour expliquer ou pour traduire

INF 9 : sincèrement je ne voudrais pas qu'il parle en arabe pour que je fasse des efforts pour le comprendre / s'il nous parle en arabe en reviendra au temps du lycée / au lycée les enseignants ne parlaient qu'en arabe et on ne comprenait rien s'ils nous parlaient qu'en français on aurait fait des efforts et on aurait compris ce qu'ils disaient.

ENQ : et ton enseignant tu ne préférerais pas qu'il traduise pour toi quelques mots

INF 9 : oui bien sûr, mais qu'il les réexplique en français

ENQ : donc qu'il les réexplique en français

INF 9 : oui » (INFormateur 9)

INF 9 / L'Electrostatique et l'analyse et l'algèbre, moi personnellement je ne comprends pas ce qu'ils disent.

« **INF 9** : la base dans tout / le français la base en français / je n'ai pas la base **ENQ** : comment ça ? **INF 9** : la conjugaison / construire une phrase comme ça » (INFormateur 9)

INF 9 : 4 heures de français par semaine c'est beaucoup trop, si je veux du français je vais à l'Institut Français on est ici pour apprendre l'électronique, on perd notre temps à faire des exercices.

Informateur 10

ENQ : qu'est-ce qui vous semble le plus difficile les TD ou les CM ?

INF 10 : Les deux, les termes employés sont difficiles, j'étais fort en mathématiques au lycée et en français j'ai eu 16 à l'examen Régional, mais là c'est différent.

ENQ : et les cours de français et de TEC, ils vous aident un peu ?

INF 10 : Vous savez pour le français on a besoin de la base, il faut que l'enseignant commence du « début ». **ENQ** : de la base ? Oui c'est ça de la base. En plus il y en a qui sont bien en français d'autres pas ! C'est mon cas je ne bien en français. Le prof de TEC nous demande de parler en classe. Moi je ne peux pas j'ai peur de dire des bêtises donc je ne parle jamais !

INF 10 : on peut dire que les cours ne sont pas bons

ENQ : comment ça ce n'est pas bon ?

INF 10 : on ne devrait pas commencer par ça

ENQ : et pourquoi ?

INF 10 : et faudrait commencer par quelque chose de base en premier pour qu'il puisse maîtriser la langue / parfois il y a des termes que les étudiants n'arrivent pas à comprendre et deuxième chose il y a des étudiants qui ressentent de la honte / ils savent qu'ils ne parlent pas bien le français et ils ont peur que quelqu'un leur pose une question et qu'ils n'arrivent pas à y répondre » (INFormateur 10)

Informateur 11 :

INF 11 : Au lycée les matières scientifiques sont en arabe ! en Darija même. Après avoir passé l'examen de français en 1^{ère} Bac je n'assistais plus aux cours de français. Dans le public ce n'est pas important !

ENQ : qu'est ce qui n'est pas important ?

INF 11 : ben de s'absenter...ça comptait plus le français ...// enfin... c'était passé....

INF 11 : non je ne la comprends pas ! Si j'entends un terme nouveau / je le note et quand je rentre à la maison si je l'ai correctement transcrit je le traduis / sinon je ne trouve pas sa traduction. ENQ : et où est-ce que tu cherches la traduction ? INF 11 : sur Google

ENQ : sur Internet INF 11 : oui » (INFormateur 11)

ENQ : quelles sont les activités que tu aimes dans les cours de langue ? INF 11 : j'aime lorsque l'enseignant évoque un sujet et on commence à parler ENQ : les débats ? INF 11 : oui par exemple lorsqu'il parle de la pollution chacun donne son point de vue et on discute / ça j'aime bien dans les cours de langue. » (INFormateur 11)

INF 11 : les termes scientifiques / il y en a beaucoup // quand le prof parle on a l'impression qu'il nous bombarde de termes scientifiques difficiles...

Informateur 12

INF 12 : parfois je ne comprends pas il y a des mots que je n'arrive pas à comprendre je les note pour que je puisse faire des recherches plus tard / si

ENQ : venons-en maintenant aux cours de langue / est-ce que ton enseignant pendant le semestre 1 et 2 parlait en arabe ou traduisaient ? INF 12 : non au contraire ils évitaient au maximum de parler en arabe ou de traduire / ils dessinaient illustraient mais ne

parlaient pas en arabe que ça soit pour le semestre 1 ou le semestre 2 / pendant le semestre 1 nous avons une bonne enseignante active / en semestre 2 l'enseignante ne parle pas souvent et ne communique pas avec nous souvent. » (INFormateur 12)

ENQ : tu sens que tu as des problèmes en français ? INF 12 : oui en communication / la grammaire ça va un peu / mais pour la communication j'ai des problèmes ENQ : tu veux dire l'expression orale INF 12 : oui l'expression orale ENQ : et quels sont ces problèmes / tu n'arrives pas à t'exprimer ?

INF 12: oui c'est ça / j'ai l'idée en tête mais j'ai des difficultés pour faire sortir le message » (INFormateur 12)

ENQ : comment tu trouves les cours de langue à l'université // l'important c'est la sincérité / je suis là parce que je cherche les failles !

INF 12 : ils sont bien mais... le contenu, il y a des choses qui ne devraient pas être dans le manuel ENQ : comme quoi ?

INF 12 : quand je vais sur Internet et j'effectue des recherches je trouve exactement la même chose / un « copier-coller» l'image et le texte / donc ce n'est pas la peine de l'étudier vu qu'on peut trouver tout ça sur Internet / je préfère faire moi-même des recherches sur Internet. » (Informateur 12)

ENQ : tu sens que tu as des problèmes en français ?

INF 12 : oui en communication / la grammaire ça va un peu / mais pour la communication j'ai des problèmes ENQ : tu veux dire l'expression orale

INF 12 : oui l'expression orale ENQ : et quels sont ces problèmes / tu n'arrives pas à t'exprimer ?

INF 12 : oui c'est ça / j'ai l'idée en tête mais j'ai des difficultés pour faire sortir le message » (INFormateur 12)

INF 12 : je suis désolée de vous dire ça, eh... le français c'est important, mais pas comme les autres matières, si tu as une mauvaise note en français, ça va, mais si tu as une mauvais note en ANALYSE , tu passes en rattrapage !!

INF12 : Pas plus que d'habitude, vous avez vu il parle vite très vite le prof.

Informateur 13

INF 13 : les TEC et le français c'est 4 heures par semaine en S1, comme l'électronique, or ça n'a rien à voir [...] ENQ : donc tu veux dire que les cours de langue ne sont pas très importants comparé aux autres matières ? INF13 : oui, enfin pas aussi important.
ENQ : et dans les cours de langue vous étudiez ce type de termes ?
INF13: très peu / à peu près 1% ENQ : et ce n'est pas suffisant
INF 13 : non ce n'est pas suffisant » (Informateur 13)

Informateur 16

« INF 16 : le prof je ne l'ai pas aimé / le professeur normalement il faut qu'il parle et qu'il donne la parole aux étudiants pour qu'il sache s'ils ont compris / mais le prof que nous avons pendant ce semestre il est vraiment.... // je ne peux pas dire autre chose / mais il parle tout le temps il ne nous laisse pas le temps pour que nous parlions il parle / il prend la plus grande partie du temps pour parler » (Informateur 16)

Informateur 17

ENQ : tu retrouves ces termes dans le dictionnaire INF 17 : oui dans un dictionnaire scientifique
ENQ : ah oui le dictionnaire scientifique, et ces termes scientifiques et ces mots que tu ne comprends pas / tu les retrouves dans les cours de langue ?
INF17 : oui il y en a par exemple ce qu'on a fait en classe de langue sur l'espace on l'a aussi étudié en cours il y a aussi une partie dans les cours de langue qui parle des sciences / on l'a aussi étudié en géologie.
ENQ : et tu retrouves tous les termes dans les cours de langue ? INF17 : non pas tous / mais une partie
ENQ : des mots comme mitochondrie, glycocalix, glycoleme
INF 17: non
ENQ : parce que c'est ça les termes spécialisés de l'électronique ?
INF 17 : non on ne les retrouve pas dans les cours de langue » (INFormateur17)

Informateur 18

« INF 18 : je n'aime pas la langue française/ je suis désolée mais ce n'est pas notre faute depuis le primaire le collège et le lycée nous avons des problèmes avec cette langue. ENQ : vous saviez que les études supérieures sont en français ? INF18 : oui bien sûr, on n'a pas le choix, mais j'étais fort en Maths et en PC, j'ai eu 14 de moyenne au Bac mais 11 en français.

« ENQ : comment tu trouves les cours de langue ? Tu assistes aux cours ? INF 18 : j'assiste à toutes les séances / sincèrement je pense que ce sont des cours pour le primaire / même si nous n'avons pas eu une bonne base en français lorsqu'on a été au primaire / mais les cours de langue ne sont pas du niveau de l'étudiant ENQ : donc tu penses qu'ils sont INF 18 : le niveau est très bas / si je prends le manuel et que je compare avec les cours de ma petite sœur on verra que c'est les mêmes cours » (INFormateur 18).

Entretien groupé BIOF+SM

INF 11 – BIOF : Je n'ai pas de problème de langue, les matières sont difficiles certes mais je m'en sors quand-même. Il faut juste s'impliquer et surtout s'asseoir devant !

INF12- BIOF : J'ai un bon niveau en français et en Math je n'ai aucun problème à suivre les cours. Mais quand le prof n'est pas bon là c'est autre chose.

INF 13 – BIOF : les cours de français sont trop ennuyeux et faciles s'il n'y avait pas la liste de présence je n'irais jamais.

INF 14-BIOF : nous au lycée les cours de Math et PC étaient en français donc je connais la terminologie, et même les termes nouveaux qu'on apprend là j'arrive à les comprendre car je n'ai aucun problème en langue française. Parfois des amis me demandent de leur traduire des mots scientifiques en arabe, j'en suis incapable !

INF14- SM : Je n'ai pas de Bac BIOF non mais en SM les maths c'est en français quand-même, le prof nous disaient qu'il y a des termes qu'on devait connaître en français car on allait y avoir besoin.

ENQ : le français scientifique dans les cours magistraux ne vous pose donc pas problème ?

INF 14 – SM : non pas beaucoup, il faut être fort en math c'est l'essentiel, le français on peut se débrouiller.

Pistes d'exploitation pour enseignants de FOS ou FOU en mutualisation avec le professeur de mathématiques.

Source : Académie de Poitiers/ Académie de bordeaux. DNL

Un travail sur le vocabulaire

Activité n° 1 : Compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral.

Objectif:

- Permettre aux étudiants de s'approprier le vocabulaire relatif aux notions de spécialité.

Déroulement de l'activité

- Lecture silencieuse et individuelle de la partie « énoncé du problème » :

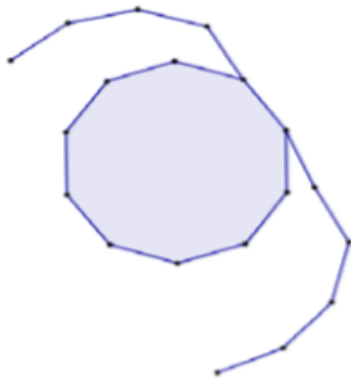
« Quand la quantité de dioxyde de carbone augmente de 25%, alors la température de l'atmosphère augmente de $0,5^{\circ}\text{C}$. À quelle modélisation mathématique a-t-on affaire ? Le pourcentage de dioxyde de carbone actuellement présent dans l'atmosphère est 0,033. Beaucoup de scientifiques considèrent qu'en 2050 la température atmosphérique aura augmenté de 3°C environ. Quel sera alors le pourcentage de dioxyde de carbone dans l'atmosphère ? »

- Explicitation du travail en classe : Ce travail se situe après l'étude des suites géométriques. Étude de la partie «vocabulaire » qui comprend ici des mots nouveaux et des termes comme modèle ou modélisation qui sont considérés en voie d'acquisition.

PRODUCTION ORALE EN CONTINU.

Consigne supplémentaire donnée à ce moment : « Quand ils sont prêts, un ou plusieurs étudiants présentent et résolvent le problème devant les autres en verbalisant le raisonnement qu'ils mettent en pratique. Cette présentation comporte un rappel du cours sur les suites géométriques ».

Thème : périmètre et aire d'un polygone inscrit dans un cercle.



Trois exemples retenus sur selon les critères suivants :

L'énoncé est simple avec une figure qui aide à la compréhension du texte.

- Les étudiants se les approprient facilement.
- Les concepts mathématiques qui interviennent sont simples.
- Des échanges oraux sont nécessaires pour leur résolution.

L'objectif :

- premier exercice : déterminer le périmètre et l'aire d'un hexagone inscrit dans un cercle de rayon donné.
- second exercice généraliser les résultats obtenus.

Expression orale en continu : exposé de la méthode utilisée par chaque binôme

8.2. Travail sur le vocabulaire et les définitions

Activité N° 2 proposée :

Les nombres réels

➤ L'objectif de cette activité est double : une première phase est consacrée au vocabulaire et à la **caractérisation de la borne supérieure, de la borne inférieure et de l'intervalle**; une seconde phase aux définitions

Énoncé

I. L'ensemble des réels

$(\mathbb{R}, +, \times, \leq)$ est un corps commutatif *totalelement ordonné*. La relation d'ordre \leq est compatible avec l'addition et la multiplication par un nombre réel positif, c'est-à-dire : $\forall (a, b, c) \in \mathbb{R}^3$:

1. $a \geq b \implies a + c \geq b + c$.
2. $a \geq b$ et $c \geq 0 \implies ac \geq bc$.

II. Borne supérieure et borne inférieure :

Soit A une partie de \mathbb{R} . Soit $x \in \mathbb{R}$, on dit que :

1. x est un majorant de A si : $\forall a \in A, x \geq a$.
2. x est le plus grand élément de A si : $x \in A$ et $\forall a \in A, x \geq a$.
3. x est un minorant de A si : $\forall a \in A, x \leq a$.
4. x est le plus petit élément de A si : $x \in A$ et $\forall a \in A, x \leq a$.
5. x est la borne supérieure de A et on note $x = \sup A$ si x est le plus petit élément de l'ensemble des majorants de A .
6. x est la borne inférieure de A et on note $x = \inf A$ si x est le plus grand élément de l'ensemble des minorants de A .

III. Intervalle

Soit I une partie de \mathbb{R} .

On dit que I est un intervalle de \mathbb{R} si : $(a \in I$ et $b \in I$ et $a \leq x \leq b$ alors $x \in I)$.

Intervalle ouvert - Intervalle fermé - Intervalle semi-ouvert :

- Un intervalle ouvert est de la forme : $]a, b[= \{x \in \mathbb{R} / a < x < b\}$.
- Un intervalle fermé est de la forme : $[a, b] = \{x \in \mathbb{R} / a \leq x \leq b\}$.
- Un intervalle semi-ouvert est de la forme $[a, b[$ ou $]a, b]$.

a, b Sont dits les extrémités de l'intervalle.

Intervalle fermé non borné - intervalle ouvert non borné :

- Un intervalle fermé non borné est de la forme : $[a, +\infty[= \{x \in \mathbb{R}/a \leq x\}$ ou de la forme : $] -\infty, a] = \{x \in \mathbb{R}/x \leq a\}$.
- Un intervalle ouvert non borné est de la forme : $] -\infty, a[= \{x \in \mathbb{R}/x < a\}$ ou de la forme : $]a, +\infty[= \{x \in \mathbb{R}/a < x\}$.

Déroulement de l'activité

- Découverte de l'énoncé
- Rappel des notions en relation avec le thème (les nombres réels) en vue d'assurer le tissage des apprentissages anciens et nouveaux.

a- Travail sur le vocabulaire :

- Repérage du vocabulaire qui caractérise les nombres réels, la borne inférieure et la borne supérieure).(corps commutatif *totalemt ordonné*, nombre réel, majorant, minorant...)
- Travail en binôme : exercice à trous à compléter avec les termes repérés et explicités.
- Mise en commun
- Interaction orale

b- Travail sur les définitions

DEVELOPPEMENTS LIMITES

GENERALITES

c- Définition i) :

d- Soit I un intervalle de \mathbb{R} contenant 0 , $n \in \mathbb{N}$ et $f : I \rightarrow \mathbb{R}$.
On dit que f admet un **développement limité d'ordre n au point $x_0 = 0$** lorsqu'il existe $(a_0, \dots, a_n) \in \mathbb{R}^{n+1}$ tel que pour $x \in I$:

$$f(x) = \sum_{k=0}^n a_k x^k + x^n \epsilon(x) \quad \text{avec} \quad \lim_{x \rightarrow 0} \epsilon(x) = 0$$

et on note : $f(x) = \sum_{k=0}^n a_k x^k + o(x^n)$

Cette expression s'appelle le développement limité d'ordre n de f au point 0 .

e- Définition ii) :

f- Soit I un intervalle contenant $x_0 \in \mathbb{R}$ et $f : I \rightarrow \mathbb{R}$.

g- On dit que f admet un **développement limité au point** x_0 si la fonction g définie par : $g(x) = f(x + x_0)$ admet un développement limité au point 0 .

$$f(x) = \sum_{k=0}^n a_k (x - x_0)^k + o((x - x_0)^n)$$

c'est-à-dire :

Matrices

Ici, \mathbb{K} désigne un corps commutatif.

Tous les \mathbb{K} -ev considérés sont supposés de dimension finie ≥ 1

I- Généralités

1- Définitions

Soit $(n, p) \in (\mathbb{N}^*)^2$

Définitions - Notations :

- On appelle matrice à n lignes, p colonnes et à éléments (ou coefficients) dans \mathbb{K} toute application de $\{1, \dots, n\} \times \{1, \dots, p\}$ dans \mathbb{K} .
 - Une application est notée sous la forme d'un tableau :
 - Le couple (n, p) est appelé le format de la matrice A , n est le nombre de lignes de A , et p est le nombre de colonnes de A .
 - Pour $(i, j) \in \{1, \dots, n\} \times \{1, \dots, p\}$, le terme a_{ij} située à la $i^{\text{ème}}$ ligne et $j^{\text{ème}}$ colonne s'appelle le $(i, j)^{\text{ème}}$ terme (ou coefficient) de A .
 - On dit que :
 - A est une matrice carrée si et seulement si $n = p$, on dit alors que A est une matrice carrée d'ordre n .
 - A est une matrice-colonne (ou matrice unicolonne) si et seulement si $p = 1$.
 - A est une matrice-ligne (ou matrice uniligne) si et seulement si $n = 1$.
 - Si $A = (a_{ij})_{ij}$ est carré d'ordre n , les a_{ii} ($1 \leq i \leq n$) sont appelés les éléments diagonaux de A , et (a_{11}, \dots, a_{nn}) est appelé la diagonale de A .
 - On note $\mathcal{M}_{n,p}(\mathbb{K})$ l'ensemble des matrices à n lignes, p colonnes, et à éléments dans \mathbb{K} .

On note $\mathcal{M}_n(\mathbb{K})$ l'ensemble $\mathcal{M}_{n,n}(\mathbb{K})$ des matrices carrées d'ordre n à éléments dans \mathbb{K} .

Exploitation pédagogique :

- Repérage du vocabulaire permettant de définir : on dit que, admettre, exister, tel que, s'appeler, définir, c'est-à-dire...)
- Travail en binômes
- Exercice d'association : associer par des flèches chaque terme à sa définition
- Mise en commun
- Interaction orale
- **Production orale** : verbalisation des définitions comportant les termes et concepts nouveaux

Production écrite : Faire écrire les définitions des notions explicitées et qui servent aux cours de spécialité.

Mise en commun et rectifications possibles

8.3. Travail sur la grammaire :

Activité 3 :

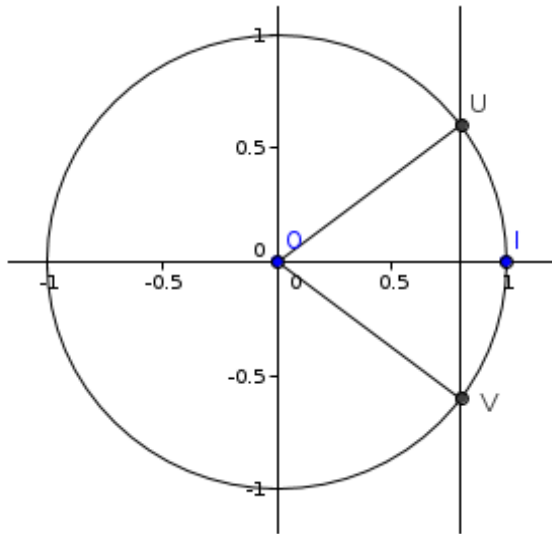
L'objectif de cette activité porte sur les temps verbaux utilisés dans un énoncé.

- L'étudiant devra être en mesure de discerner entre la consigne et les paramètres de l'énoncé.
- Différencier entre l'infinitif (ce qu'il doit faire) et le présent de l'indicatif (les données)

Exemples de résolution d'équations trigonométriques

Remarque importante : pour ce type d'équations, il ne faut pas oublier l'ensemble dans lequel les solutions sont demandées

EQUATION COSINUS DANS \mathbf{R}



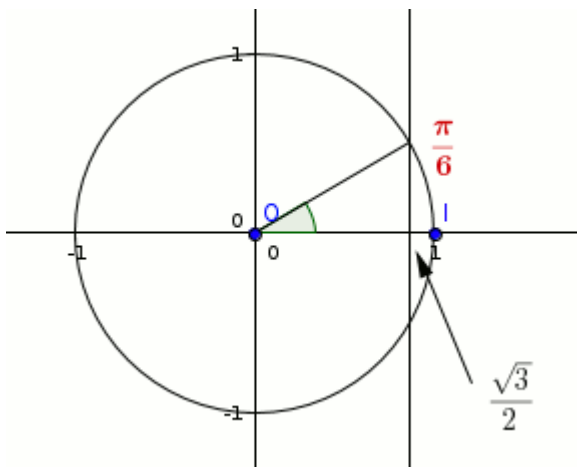
Afin de mémoriser ce résultat, il est judicieux de comprendre et de visualiser sur la figure ce que signifie cette égalité de cosinus.

Exercice 1

Résoudre dans \mathbf{R} l'équation d'inconnue x , $\cos(2x) = \frac{\sqrt{3}}{2}$

●Étape 1 : utiliser le cercle trigonométrique et/ou le tableau de valeurs remarquables afin de retrouver une valeur dont le cosinus vaut $\frac{\sqrt{3}}{2}$

Le cosinus se lit sur l'axe des abscisses, on peut dire que $\frac{\sqrt{3}}{2}$ est le cosinus de $\frac{\pi}{6}$ par exemple



●Étape 2 : Utiliser ce résultat pour écrire l'équation proposée sous la forme " $\cos U = \cos V$ "

L'équation proposée revient donc à écrire : $x \in \mathbf{R}, \cos(2x) = \cos\left(\frac{\pi}{6}\right)$

On applique alors la propriété rappelée ci-dessus :

●Étape 3 : terminer les calculs si besoin

Je divise par 2 chaque membre de chaque égalité, j'obtiens :

$$x = \frac{\pi}{12} + k\pi \text{ ou } x = -\frac{\pi}{12} + k'\pi \text{ avec } k \text{ et } k' \text{ dans } \mathbf{Z}$$

●Étape 4 : je conclus

L'énoncé demandait les solutions dans \mathbf{R} , on obtient pour ensemble solution :

$$S = \left\{ \frac{\pi}{12} + k\pi, -\frac{\pi}{12} + k'\pi, (k, k') \in \mathbf{Z}^2 \right\}$$

8.4. Compréhension écrite/ production écrite

Activité N°4 proposée :

- Découverte de l'énoncé
- Travail en binômes : faire souligner les verbes à l'infinitif et les verbes au présent de l'indicatif
- Constituer un tableau récapitulatif avec la participation des étudiants en vue de susciter la réflexion sur la différence entre les deux.
- Procéder par conceptualisation
- Proposer une liste d'énoncés qui comportent des consignes et des données et demander aux étudiants de les classer dans les colonnes qui conviennent.
- Mise en commun et mutualisation

Production :

- **Orale** : L'enseignant et ou les étudiants verbalisent des consignes et des énoncés et les autres étudiants devront les reconnaître.

- **Ecrite** :

a-Texte tronqué : proposer d'une part, un texte d'énoncé tronqué et d'autre part, une liste de verbes (consignes, données) et demander de compléter par ce qui convient.

b-Proposer des données et demander de formuler des consignes relatives à ces données.

Mise en commun et correction.

8.5. Travail sur les liens logiques qui favorisent le raisonnement

Activité n° 5 proposée : Compréhension écrite/Production écrite

- L'objectif de cette activité est d'amener les étudiants à verbaliser leur raisonnement scientifique en employant des liens logiques convenables ;
- Utiliser convenablement des mots de liaison indiquant, la cause, la conséquence et l'opposition, le but, la comparaison et la condition.

Déroulement de l'activité

Présentation de l'énoncé suivant

Exercice

Résoudre dans $] -\pi ; \pi]$ l'équation d'inconnue x , $\cos(2x) = \frac{\sqrt{3}}{2}$

Toute la démarche est la même, seul l'ensemble solution va être modifié.

On commence par résoudre l'équation proposée dans \mathbf{R} comme précédemment, on trouve donc les mêmes valeurs de x réelles solutions de l'équation.

● Étapes 1-2-3 réunies :

$$x = \frac{\pi}{12} + k\pi \text{ ou } x = -\frac{\pi}{12} + k'\pi \text{ avec } k \text{ et } k' \text{ dans } \mathbf{Z}$$

● Étape 4

Mais il ne va falloir garder que les valeurs de x dans l'intervalle imposé c'est à dire dans $] -\pi ; \pi]$

Pour la première série de valeurs : $x = \frac{\pi}{12} + k\pi$ avec k dans \mathbf{Z}

Explication par deux exemples : Prenons par exemple la valeur $k = -2$ et remplaçons :

on obtient $\frac{\pi}{12} - 2\pi$; cette valeur n'appartient pas à $] -\pi ; \pi]$; il est donc évident que des valeurs de k inférieures à -2 ne conviendront pas non plus.

Par contre, si je choisis $k = -1$: on obtient $\frac{\pi}{12} - \pi$; cette valeur appartient à $] -\pi ; \pi]$.

Il s'agit donc de trouver toutes les valeurs de k telles que les solutions trouvées appartiennent bien à l'intervalle imposé, en appliquant cette démarche de manière systématique.

$$\text{Pour } k = -1, \frac{\pi}{12} - \pi = \frac{-11\pi}{12} \text{ convient car appartient à }] -\pi ; \pi] \quad \checkmark$$

$$\text{Pour } k = 0, \frac{\pi}{12} \text{ convient car appartient à }] -\pi ; \pi] \quad \checkmark$$

$$\text{Pour } k = 1, \frac{\pi}{12} + \pi = \frac{13\pi}{12} \text{ ne convient pas car n'appartient pas à }] -\pi ; \pi]$$

Il est inutile de poursuivre pour la première série de valeur (car si pour $k = 1$, la valeur trouvée n'appartient plus à l'intervalle, il en sera de même *a fortiori* pour des valeurs supérieures de k)

Faisons de même pour la deuxième série de valeurs

$$x = -\frac{\pi}{12} + k'\pi \text{ avec } k' \text{ dans } \mathbf{Z}$$

Pour $k' = -1$, $-\frac{\pi}{12} - \pi$ n'appartient pas à $] -\pi ; \pi]$

Pour $k' = 0$, $-\frac{\pi}{12}$ convient car appartient à $] -\pi ; \pi]$ ✓

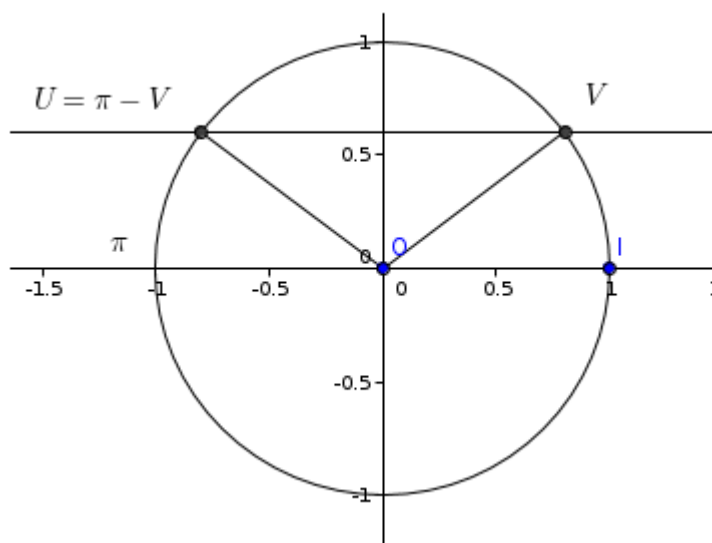
Pour $k' = 1$, $-\frac{\pi}{12} + \pi = \frac{11\pi}{12}$ convient car appartient à $] -\pi ; \pi]$ ✓

Pour $k' = 2$, $-\frac{\pi}{12} + 2\pi$ ne convient pas car n'appartient pas à $] -\pi ; \pi]$

L'ensemble solution est donc :

$$S = \left\{ -\frac{11\pi}{12} ; -\frac{\pi}{12} ; \frac{\pi}{12} ; \frac{11\pi}{12} \right\}$$

EQUATION SINUS DANS \mathbf{R}



Afin de mémoriser ce résultat, il est judicieux de comprendre et de visualiser sur la figure que signifie cette égalité de sinus.

- Lecture silencieuse de l'énoncé
- Demander de relever les mots soulignés et de réfléchir sur leur sens et leur fonction dans l'énoncé
- Dresser un tableau récapitulatif des différentes expressions pouvant servir dans la démonstration en mathématiques
- Conceptualiser à partir du tableau élaboré et enrichi
- Proposer l'énoncé d'une démonstration auquel on a retiré les mots de liaison et demander de compléter par le connecteur qui convient.

Production

- Orale : Demander de verbaliser des énoncés en utilisant les mots de liaison étudiés.
- Ecrite : Proposer un exercice et demander de faire une démonstration en y insérant les liens étudiés.

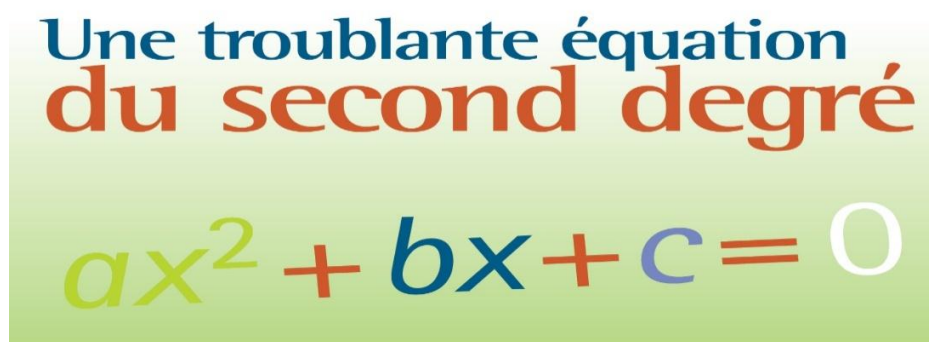
Mise en commun et mutualisation

8.6. Le processus de la démarche scientifique en mathématiques

Activité N° 6 proposée : Compréhension écrite/Production écrite

Objectifs:

- Repérer les éléments langagiers qui font référence à la démarche scientifique
- Le raisonnement par problématisation
- Présenter des résultats



Un théorème important de l'algèbre indique qu'une équation polynomiale de degré n (n entier ≥ 1) à coefficients réels possède, au plus, n solutions (réelles): une équation de degré 1 possède au plus une solution; une équation de degré 2 possède au plus deux solutions, etc. Pour l'équation $ax^2+bx+c=0$, si $\Delta=b^2-4ac < 0$, il n'y a pas de solution; si $\Delta=0$, il y a une solution unique $x=-b/2a$, et si $\Delta > 0$, il y a deux racines qui sont :

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

Pourtant, voici une exception à cette règle. Considérons trois nombres réels a , b et c fixes et deux à deux distincts (si vous le souhaitez, prenez $a = 1$, $b = 2$, $c = 3$). Analysons l'équation suivante :

$$(x-a)(x-b)(c-a)(c-b) + (x-b)(x-c)(a-b)(a-c) + (x-a)(x-c)(b-a)(b-c) = 1$$

C'est une équation de degré 2 en l'inconnue x car c'est une somme, chaque terme étant un polynôme de degré 2. Le nombre a est solution de l'équation car, quand on remplace x par a , le premier terme s'annule, de même que le troisième, alors que le second prend la valeur 1. Notons qu'aucun dénominateur ne s'annule, nous respectons bien les règles de calcul qu'impose ce genre de manipulations. Le nombre b et le nombre c , pour des raisons analogues, sont aussi solutions de cette équation qui possède donc trois solutions. Puisque a , b et c ont été supposés distincts, nous avons donc une équation du degré 2 possédant 3 solutions différentes.

Est-ce la trace d'un paradoxe au cœur de l'algèbre élémentaire, et faut-il entreprendre le rappel des millions de livres de mathématiques qui se trompent concernant les équations du second degré?

Solution

L'équation est-elle vraiment de degré 2? Calculons le coefficient de x^2 . Il vaut :

$$1(c-a)(c-b) + 1(a-b)(a-c) + 1(b-a)(b-c) = (b-a) + (c-b) + (a-c) = 0$$

En poursuivant des calculs du même type, on découvre que le coefficient de x vaut lui aussi 0, et que le coefficient constant vaut 1. L'équation se simplifie donc en $1 = 1$ qui possède non seulement les solutions a , b et c mais, en fait, une infinité de solutions puisque tout nombre réel convient. Quand l'inconnue n'est plus présente dans une équation, ou bien l'égalité résultante est fautive (exemple $0 = 1$) et alors aucun x n'est solution, ou bien l'égalité est vraie (exemple $1 = 1$) et alors tout x est solution. Pas besoin, donc, de corriger les livres d'algèbre : il faut simplement s'assurer, avant de considérer la règle générale

pour les équations du second degré, que l'on a vraiment affaire à une équation du second degré !

Déroulement de l'activité

- Présentation du document et lecture silencieuse
- Compréhension globale (le thème)
- Mise en commun à propos du théorème en question
- Relecture du document avec la consigne suivante :

Relevez la problématique que pose le document et quels sont les mots qui l'indiquent

- Demander aux étudiants de délimiter dans le texte de l'énoncé :
 - L'énoncé du départ
 - La problématique
 - La démonstration/l'analyse
 - La communication des résultats (la conclusion)
 - Le vocabulaire qui sert à problématiser, à structurer le discours.
- Mise en commun et mutualisation
- Réaction à la problématique posée.

Production

- Orale : proposer des énoncés de demander de les problématiser
- Ecrite : Proposer des énoncés problématiques et demander de faire une démonstration mathématique en utilisant les moyens qui permettent d'assurer le raisonnement et de structurer le discours mathématique.
- Mise en commun

INDEX

- accompagnement, 3, 352, 353, 376, 382, 384, 399, 400
- acquisition, 6, 21, 22, 24, 25, 45, 46, 48, 52, 57, 60, 65, 73, 83, 95, 130, 146, 150, 158, 161, 164, 171, 177, 181, 206, 214, 233, 269, 280, 321, 322, 329, 335, 355, 367, 379, 380, 386, 405, 439
- action, 9, 10, 17, 30, 37, 53, 56, 57, 66, 67, 68, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 130, 142, 156, 159, 161, 165, 182, 183, 353, 374, 376
- activité*, 21, 48, 57, 60, 61, 69, 70, 86, 106, 107, 116, 125, 126, 133, 149, 152, 154, 157, 164, 165, 166, 170, 171, 176, 187, 190, 197, 222, 245, 314, 329, 363, 367, 439, 441, 442, 444, 447, 451
- activités langagières*, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 242, 375
- amphi inversé, 353, 379
- analyse auditive*, 166
- analyse des besoins, 128, 129, 143, 144, 198, 373
- apprentissage, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 35, 36, 39, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 79, 82, 86, 87, 88, 95, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 113, 116, 118, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 132, 133, 136, 137, 140, 141, 142, 144, 145, 150, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 171, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 219, 220, 222, 228, 233, 235, 241, 242, 244, 251, 252, 253, 254, 265, 269, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 296, 313, 325, 329, 341, 343, 344, 350, 352, 354, 355, 357, 361, 363, 364, 367, 368, 369, 370, 374, 375, 377, 378, 379, 381, 382, 383, 386, 390, 392, 393, 394, 395, 398, 402, 423, 455
- approche actionnelle, 94, 103, 105, 142, 313, 325, 329, 338
- approche communicative, 94, 100, 101, 102, 107, 142, 325, 338
- approche par compétences, 116
- appropriation, 4, 8, 9, 12, 23, 24, 25, 45, 60, 67, 68, 72, 87, 117, 132, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 176, 181, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 202, 205, 212, 213, 232, 233, 235, 241, 242, 245,

248, 252, 253, 269, 281, 286, 291, 298, 305, 309, 310, 321, 330, 331,
 341, 348, 349, 351, 355, 368, 369, 370, 372, 386, 387, 392, 398, 455
 autonomie, 52, 57, 101, 102, 122, 325, 378, 382, 383
 capacité, 60, 69, 74, 75, 84, 157, 166, 174, 219, 226, 348, 349, 365, 379,
 383
 classe de spécialité, 224, 225, 249, 253, 298, 309, 392
 code, 78, 79, 170, 225, 339
 cognition, 45, 176
 compétence, 57, 87, 88, 89, 102, 105, 106, 108, 127, 134, 141, 146, 155,
 177, 184, 194, 226, 258, 273, 279, 285, 338, 349, 386, 423
 compétences communicatives, 131, 192
compétences langagières, 130, 198, 374, 378
 Compréhension, 4, 153, 156, 172, 281, 309, 321, 439, 446, 449, 451, 455
 contenus, 8, 24, 25, 27, 28, 42, 44, 45, 48, 102, 122, 125, 130, 131, 145,
 150, 154, 186, 189, 192, 193, 197, 211, 219, 224, 244, 251, 252, 271,
 272, 279, 299, 305, 316, 317, 321, 358, 369, 373, 390, 399, 405, 406, 428
 contrat didactique, 7, 34, 38, 39
 démarche qualitative, 3
 démarche scientifique, 241, 347, 377, 449
 Didactique, 2, 4, 10, 20, 24, 25, 30, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 84, 126, 133,
 197, 455
 didactique des langues, 7, 21, 22, 23, 45, 71, 79, 88, 89, 90, 124, 145, 149,
 156, 173, 185, 197, 204, 228, 259, 386, 455
 discipline scolaire, 28, 29
 discours, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 56, 73, 79, 81, 83, 88, 89, 90, 100, 102,
 105, 111, 131, 132, 133, 139, 143, 148, 150, 151, 156, 158, 168, 170,
 171, 173, 176, 180, 184, 191, 192, 194, 198, 200, 201, 202, 204, 205,
 212, 213, 217, 219, 224, 232, 233, 236, 239, 240, 244, 245, 248, 253,
 255, 256, 261, 266, 267, 276, 277, 278, 281, 291, 293, 298, 303, 304,
 305, 306, 307, 309, 310, 315, 329, 330, 332, 334, 337, 347, 348, 350,
 357, 370, 371, 386, 387, 388, 389, 390, 397, 400, 431, 451
 documentation, 383
 documents authentiques, 148, 150, 343, 378, 380, 399, 424
 éducation, 7, 24, 26, 32, 41, 45, 46, 47, 48, 54, 62, 69, 80, 81, 99, 115, 123,
 158, 160, 188, 202, 363, 366, 379, 382
 Enseignement Assisté par Ordinateur, 52

enseignement explicite, 364, 381, 382
enseignement programmé, 52, 362
erreur, 356, 365, 366
étayage, 368, 370, 381
évaluation, 6, 52, 57, 61, 67, 85, 92, 93, 109, 122, 125, 135, 145, 146, 147,
148, 151, 152, 156, 187, 189, 282, 343, 352, 388, 389, 399
expression orale, 86, 89, 90, 96, 97, 234, 324, 325, 351, 435
formation à distance, 381
formation continue, 377, 378
formation initiale, 80
Français de spécialité, 3
Français sur Objectifs Spécifiques, 6, 124, 125, 126, 128, 130
Français sur Objectifs Universitaires, 6, 130
information, 2, 24, 74, 89, 90, 91, 133, 158, 161, 177, 185, 203, 304, 338,
376, 378, 383, 387, 399
ingénierie éducative, 373
intégration, 3, 54, 69, 100, 116, 118, 121, 156, 158, 160, 168, 399, 400
interaction, 57, 58, 59, 61, 83, 91, 105, 108, 109, 110, 118, 142, 158, 161,
164, 171, 179, 185, 187, 199, 201, 213, 227, 245, 285, 319, 344, 363,
368, 369, 370, 382, 388, 397, 399, 427
interprétation, 78, 108, 165, 166, 169, 170, 172, 240, 294, 298, 308, 309,
347, 391, 456
langage, 7, 16, 45, 46, 48, 59, 60, 61, 62, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 84, 85,
100, 101, 116, 163, 175, 176, 178, 201, 285, 365, 370, 399
langue, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 21, 22, 23, 25, 30, 45, 46, 48, 61,
67, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 113,
114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 131,
133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164,
167, 171, 172, 173, 175, 179, 181, 182, 184, 186, 187, 190, 191, 192,
193, 194, 198, 199, 200, 201, 206, 212, 213, 214, 224, 227, 228, 232,
233, 235, 236, 238, 240, 242, 243, 244, 245, 248, 250, 251, 252, 253,
254, 256, 258, 259, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273,
275, 276, 278, 283, 284, 285, 287, 288, 296, 297, 298, 299, 300, 301,
304, 306, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 321,

322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 345, 347, 355, 356, 357, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 386, 387, 389, 390, 392, 393, 394, 396, 397, 399, 400, 402, 404, 405, 406, 407, 423, 424, 425, 428, 429, 430, 431, 432, 434, 435, 436, 437, 455, 456

langue d'enseignement, 3, 6, 9, 10, 12, 80, 110, 117, 121, 122, 265, 309, 347, 387, 389, 394

Langue et Communication, 9

langue étrangère, 7, 13, 21, 22, 23, 45, 46, 61, 67, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 110, 116, 118, 119, 124, 125, 128, 134, 135, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 155, 156, 158, 161, 162, 163, 164, 167, 171, 172, 181, 182, 184, 191, 192, 199, 200, 201, 236, 242, 243, 341, 357, 371, 386

linguistique, 3, 6, 7, 15, 22, 62, 63, 75, 76, 77, 84, 90, 96, 97, 100, 101, 105, 108, 116, 117, 119, 120, 123, 127, 128, 130, 133, 134, 135, 142, 146, 147, 148, 166, 167, 171, 177, 187, 199, 200, 201, 205, 240, 242, 260, 261, 269, 277, 287, 315, 320, 350, 357, 373, 378

Littérature, 2, 11

médiation, 8, 60, 61, 178, 185, 244, 340, 368, 381

message, 25, 82, 83, 90, 101, 149, 150, 156, 162, 166, 169, 170, 172, 181, 317, 324, 349, 350, 435

Méthode, 71, 205, 280, 308, 456

méthodologie, 65, 70, 71, 72, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 123, 127, 128, 130, 140, 141, 152, 187, 188, 201, 204, 212, 234, 250, 300, 302, 312, 338, 340, 384, 394, 397

motivation, 3, 106, 141, 222, 229, 235, 269, 279, 283, 286, 311, 318, 325, 362, 383, 394, 395, 400, 431

moyens didactiques, 189, 190

Objectif, 123, 127, 439

observation de classe, 203, 245, 296, 313, 337, 348, 391, 393, 398

observation directe, 4, 208, 209, 241, 455

oral, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 21, 64, 65, 72, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 109, 110, 150, 154, 155, 157, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 184, 186, 187, 190, 191, 192, 194, 198, 202, 204, 205, 206, 209, 212, 213, 219, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 245,

248, 252, 255, 256, 273, 275, 277, 279, 284, 285, 286, 291, 309, 310,
319, 320, 328, 329, 339, 341, 347, 348, 351, 355, 357, 361, 368, 370,
372, 376, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 398, 407, 425, 430, 439, 455

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction générale.....	5
Première partie :	18
Cadre théorique et conceptuel de la recherche	18
Chapitre 1	19
Didactique des langues étrangères : un champ disciplinaire autonome et un univers conceptuel hétérogène	19
1. La didactique des langues étrangères.....	21
1.1 La langue étrangère	21
1.2 La didactique : délimitation d'un champ scientifique.....	22
1.2.1 Définition.....	22
1.2.2 Didactique et la pédagogie.....	25
1.2.2.1 Didactique générale et Didactique disciplinaire	27
1.2.3 Objet de la didactique	28
2. Les concepts clés de la didactique	29
2.1 La situation pédagogique	29
2.2 Le triangle pédagogique	30
3. Le processus « Apprendre ».....	31
4. La théorie des situations didactiques (TSD)	32
4.1. Les trois formes des situations didactiques.....	32
4.2. Dévolution et institutionnalisation	34
4.3. Situation didactique et contrat	36
5. Transposition didactique.....	39
5.1. Les différents savoirs selon Chevallard	39
5.2. Les deux formes de transposition didactique.....	40
6. Didactique et sciences humaines	43
6.1. Didactique et cognition.....	44
6.3. Didactique et sciences du langage	47
6.4. Didactique et psychologie de l'apprentissage	48
7. Le behaviorisme, une psychologie scientifique	49
7.1 Définition.....	49
7.2. Le behaviorisme, processus universel d'apprentissage.....	50
7.3. La psychologie cognitive d'apprentissage	53
7.4. Le constructivisme.....	54
7.5. Le soci-constructivisme	58

Chapitre 2 :.....	63
L'oral dans l'enseignement apprentissage du FLE : perspectives théoriques et méthodologiques.	63
1. Clarifications conceptuelles	65
1.1. Enseignement / apprentissage.....	65
1.2 Méthode /Méthodologie	69
1.3. L'oral et l'enseignement-apprentissage	72
1.4. Langage/ langue/parole.....	72
2. L'oral	78
2.1. Essai de définition	78
2.2. L'oral et la communication.....	80
2.3. L'oral et l'écrit.....	83
2.4. Les fonctions didactiques de l'oral selon S. Plane.....	85
2.5. L'oral comme moyen ou objet d'apprentissage.....	86
2.6. L'importance de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	87
3. De la communication orale	88
3.1. Les types de communication orale	88
3.2. La construction du sens à l'oral	89
4. La place et le rôle de l'oral dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères... 94	
4.1. La méthodologie traditionnelle.....	94
4.2. La méthodologie naturelle	95
4.3. La méthodologie directe	96
4.4. La méthodologie audio-orale (MAO).....	97
4.5. La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	98
4.6. L'approche communicative.....	100
4.7. L'approche actionnelle	102
5. Place de l'oral dans le CECRL	103
5.1. Les trois composantes de la compétence communicative	105
5.2. La notion d'action dans le CECRL	105
5.3. La compétence de production orale.....	107
Chapitre 3.....	111
L'enseignement du Français au Maroc du primaire à l'université : Quelques éléments de contextualisation	111
1. Le français au Maroc : état des lieux	113
1.1 Un statut indéfini	113
1.2. Le français dans le paysage linguistique marocain	116
1.3 Le français dans le système éducatif marocain.....	118
2. Le français à l'université marocaine : une langue d'enseignement	121

2.1. Une discipline qui cherche ses repères	121
2.2. Un tissage des liens entre compétences communicatives, savoirs disciplinaires et marché de l'emploi	129
2.3. Le français entre savoir disciplinaire et savoir-faire universitaire.....	131
3. Caractéristiques du FOS	135
4. Méthodologie du FOS	141
4.1. Analyse des besoins.....	141
4.2. L'évaluation en FOS.....	144
4.3. Les documents authentiques	147
Chapitre 4.....	152
Compréhension et appropriation, quelle corrélation ?	152
1. La compréhension.....	153
2. Les modèles de construction du sens	164
2.1. L'interaction	170
2.2. La connaissance du système phonologique	170
2.3. La perception au niveau sonore, prosodique et lexical	171
2.4. La mémoire à long terme et la mémoire de travail	172
2.4.1. La mémoire à long terme	172
3. La notion d'appropriation et la stratégie	175
3.1. Définition de la stratégie.....	176
3.2. Les types de stratégies	176
3.3. L'importance des stratégies	177
3.3.1. L'écoute	178
3.3.2 Les stratégies de l'écoute.....	179
3.4. Les stratégies cognitives et leur incidence sur l'appropriation de l'oral.....	180
3.4.1. La surdité auditive	180
3.4.2. Difficultés liées à la segmentation, à la prosodie et à la reconnaissance des mots	181
3.5. La stratégie de l'inférence	182
4. Le rôle du professeur de FLE	184
5. La situation d'apprentissage	186
6. Les contenus et les moyens d'enseignement.....	188
7. Quelles tâches pour l'élève ?	189
8. L'étudiant marocain et l'appropriation	190
Partie II.....	194
L'investigation didactique	194
Chapitre 1.....	195
De la théorie à l'investigation	195

1.	Didactique du chercheur	196
1.1.	Place du français dans l'enseignement scientifique	198
1.2.	Les cours de français et de Techniques d'Expression et de Communication (TEC).	199
1.3.	Le français scientifique	200
1.4.	Le discours scientifique	201
	Les Méthodes dans le domaine de la l'investigation	201
2.1.	L'observation.....	201
2.2.	Le questionnaire	202
2.3.	L'entretien	203
	Chapitre 2.....	206
	L'enquête par observation directe	206
1.	La préenquête	207
2.	Le champ d'observation.....	210
2.1.	Les cours magistraux et les mécanismes de compréhension /appropriation par l'étudiant.	210
2.2.	Les photocopiés	212
3.	Les observations de classes.....	212
3.1.	Cours d'électronique le23/12/2015.....	212
3.2.	Cours d'Algèbre le 15/11/2016	218
3.3.	Les pratiques plurilingues en classe de spécialité	223
3.4.	Observation du cours d'électronique du 12/10/2017	225
3.5.	Observation du cours d'analyse du 15/01/2017.....	225
3.6.	Analyse du lexique morphosyntaxique des cours d'analyse.....	227
3.7.	Observation du cours d'analyse du 03/10/2017	229
3.8.	Analyse des cours de TEC et de français.....	230
3.9.	Observation de la classe de TEC du 07/11/2016	231
3.10.	Observation du cours de français du 05/12/207 : production de l'oral	233
3.11.	Observation du cours de français du 02/11/2017 : Production de l'écrit.....	234
2.	Synthèse interprétative des observations de classe	238
	Chapitre 3.....	245
	Le questionnaire.....	245
1.	Architecture du questionnaire.....	246
1.1.	Elaboration du questionnaire	251
1.2.	Le questionnaire test : validation du questionnaire.....	252
1.3.	Type de questions	253
1.4.	Echantillonnage	253
1.5.	Lieu de passation des tests.....	255
1.6.	Passation du questionnaire :	256

1.7. Dépouillement du questionnaire	258
2. Synthèse du questionnaire	282
Chapitre 4.....	288
La phase de l'entretien	288
1. Les questions du guide d'entretien	292
2. La transcription des entretiens	293
3. Les entretiens avec les enseignants.....	295
4. Les entretiens avec les étudiants	298
4.1. Démarche de sélection des interviewés.	299
4.2. La langue de l'entretien	300
4.3. L'environnement général de l'entretien : la programmation temporelle	301
4.4. Milieu de l'enquête par entretien.....	302
5. Gestion des entretiens	303
6. Méthode d'interprétation : L'analyse thématique	307
7. Analyse des entretiens	310
7.1. Besoins en langue : compréhension et appropriation	310
7.2. Le Français scientifique.....	310
7.3. Point de vue sur les cours de spécialité.....	311
7.4. Points de vue sur les cours de langue française et TEC.....	312
7.5 Le volume horaire.....	313
7.6. Production de l'oral /compréhension de l'oral : quelle place dans les cours de langue ?.....	319
7.7. Compréhension et appropriation de la langue de spécialité : quelles stratégies entreprises par les étudiants et par les enseignants.....	321
7.7.1. Du côté des étudiants	321
7.7.2. Du côté des enseignants.....	322
8. Synthèse des entretiens	340
Chapitre 5.....	346
Synthèse interprétative des différents résultats	346
Chapitre 6.....	360
Propositions et perspectives didactiques	360
1. Propositions d'un cadre conceptuel et méthodologique	361
1.1. La motivation.....	362
1.2. L'enseignement explicite.	363
1.3. Le tutorat	365
1.4. Le travail en groupes	366
1.5. L'apprentissage collaboratif	368
1.6. L'interaction	370

2.	Propositions institutionnelles et contextuelles	372
2.1.	L'ingénierie éducative	373
2.2.	Des référentiels adaptés au FOS/FOU	374
2.3.	Un référentiel de formation commun.....	375
2.4.	Repérer les étudiants en difficultés	376
2.5.	Accompagner les étudiants dans la réussite universitaire.....	376
2.6.	L'interdisciplinarité	377
2.7.	La formation continue.	378
2.8.	Des référentiels de compétences adaptés.....	378
2.9.	Des documents audiovisuels.....	379
2.10.	La classe inversée	379
2.11.	Des documents authentiques :	380
2.12.	Des modalités « humanistes ».....	381
2.13.	Favoriser les interactions avec les étudiants.	382
2.14.	L'autonomie	382
2.15.	La documentation	384
	Conclusion générale	385
	Bibliographie.....	401
	Annexes.....	414
	Annexe 1 : Fiche d'observation :	415
	Annexe 2 : Questionnaire 1 ^{ère} promotion 2014/2015.....	417
	Annexe 3 : questionnaire 2015/2016- 2016/2017	421
	Annexes 4 : prises de notes sélectives des observations de classe	424
	Annexe 5 : Modèles de production des étudiants.....	433
	Annexe 6 : Emploi du temps RT – volume horaire TEC -FR.....	436
	Annexe 7 : L'entretien	437
7.1	Questions préétablies pour l'entretien avec l'enseignant de spécialité.....	437
7.2	Questions préétablies pour l'entretien avec l'enseignante de langue.....	438
7.3	Questions préétablies pour l'entretien avec les étudiants	439
	Annexe 8 : transcriptions sélectives des entretiens avec les étudiants et les enseignants.	440
	INDEX	465
	Table des matières.....	470