

L'apport de la démarche FOU dans l'amélioration de la compétence scripturale chez les futurs architectes

مساهمة مقارنة الفرنسية لأهداف أكاديمية في تحسين المهارات الكتابية لدى المهندسين

المعماريين المستقبليين

The contribution of the French for Academic Purposes approach un enhancing scriptural competence in future architects

MAHFOUD Zakarya*

Université Hassiba Benbouali de Chlef, Algérie, z.mahfoud@univ-chlef.dz

Hadjira MEDANE

Université Hassiba Benbouali de Chlef, Algérie, h.medane@univ-chlef.dz

Date de réception 09/11/2020 Date d'acceptation 11/03/2021 Date de publication 01/06/2021

Résumé :

Le français est la langue d'enseignement dans les départements d'architecture en Algérie. Une matière de renforcement linguistique a été intégrée dans les canevas de licence d'architecture depuis l'introduction du système LMD. Cependant, aucun programme de français n'a été mis en place par les concepteurs des canevas en dépit de l'harmonisation de ces derniers. Les enseignants chargés de cette matière n'ont de cesse de proposer divers cours de français général, mais les contenus d'enseignement restent tout de même incompatibles avec les besoins spécifiques des futurs architectes. Cela nous a incités à prendre l'initiative d'élaborer un cours de français sur objectif universitaire (FOU) au profit des futurs architectes. Pour mieux répondre aux besoins dudit public, le FOU sera la démarche hautement préconisée dans ce contexte universitaire précis. Par le biais d'une séquence didactique, nous aborderons la compétence scripturale comme remédiation aux lacunes de notre public.

Mots clés : Français sur objectif universitaire (FOU), Architecture, compétence scripturale, compte-rendu

Abstract :

French is the language of instruction in the Departments of Architecture in Algeria. A unit of linguistic reinforcement has been incorporated into the Architecture Degree Frameworks since the introduction of the LMD system. However, no French program was implemented by the creators of those frameworks despite their harmonization. The professors responsible for this unit are constantly offering various general French courses, but the teaching content is still incompatible with the specific needs of future architects. This has prompted us to take the initiative to develop a French course for university objectives (FUO) for the benefit of the future architects. To better meet the needs of the said audience, the FUO will be the highly recommended approach in this specific university context. By means of a didactic sequence, we will discuss the scriptural competence as a remedy for the shortcomings of our audience.

Keywords: French for academic purposes (FAP), Architecture, scriptural competence, report.

* Auteur correspondant

Introduction

La didactique des langues étrangères s'est développée avec une vitesse en lumière. En effet, une dizaine de nouvelles méthodes et approches ont vu le jour depuis la seconde moitié du XX^e siècle. A l'instar des autres pays où le français jouit d'un statut de langue étrangère, l'Algérie a opéré plusieurs réformes sur les programmes et curricula de français, tous paliers confondus. Considéré comme langue étrangère privilégiée de par son statut politico-social particulier, le français est très présent dans plusieurs domaines. L'architecture n'est pas à exclure de ces domaines. Et pour preuves, le français est la seule langue d'enseignement dans les départements d'architecture et d'urbanisme en Algérie. Cette discipline requiert un français dont le jargon lui est propre. La non maîtrise de la langue est souvent considérée comme l'une des causes principales derrière l'échec de la majorité des étudiants préparant un diplôme d'architecture notamment en premier cycle de licence. La maîtrise de la langue en question est donc indispensable non seulement pour l'enseignement mais aussi pour réussir les études dans cette filière. Quel français doit-on enseigner dans un département d'architecture et comment ? Nous tenterons à travers cette recherche d'apporter des réponses scientifiques à la question de recherche et ce, à travers une investigation didactique auprès des étudiants et leurs enseignants. Ainsi nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Vu les besoins pressants à l'écrit, le programme de formation serait orienté vers une compétence scripturale.
- La séquence didactique traiterait d'une technique d'expression.

Il convient, avant d'entamer la recherche, de faire la lumière sur la discipline qui fait l'objet de notre recherche.

Qu'est-ce que l'architecture ?

Située aux confins de l'art et de la technique, l'architecture est « l'art de bâtir » comme le définit *Virtuve*ⁱ. Encore, elle a toujours été considérée parmi les cinq arts dits nobles jusqu'à ce qu'elle soit devenue une discipline enseignée à l'université. Cette discipline « complexe » embrasse à la fois les aspects techniques, esthétiques, fonctionnels et géométriques. Le terme « architecture », d'origines latines, désigne l'art de construire les maisons selon le *Grand Robert*. Le terme a évolué au fil des années pour désigner plus précisément l'art de concevoir et de construire des édifices. Et si on se réfère à Vitruve, l'architecte romain qui, dans son traité *De architectura*ⁱⁱ, on trouve que l'architecture s'occupe de toutes sortes d'édification à savoir les bâtiments civils ou religieux, les ponts, les aqueducs, les ports, ainsi que les villes. Notre recherche qui porte sur la langue d'enseignement dans cette filière, s'inscrit dans le cadre de la didactique du français sur objectif universitaire (FOU) mais de quoi s'agit-il précisément ?

Qu'est-ce que le FOU ?

Le FOU est une sous-spécialité de la didactique du français langue étrangère (FLE), né du souci d'adapter l'enseignement du français à un public universitaire. De même, elle est la déclinaison du français sur objectifs spécifiques, une démarche très en vogue durant la première décennie du troisième millénaire. De son nom, la démarche FOU répondra aux besoins spécifiques d'un public universitaire dit académique. De plus, elle vise à concevoir des programmes linguistiques aidant ce public à réussir dans leurs études. Selon (*Mangiante & Parpette, 2012, p. 147*), « *pour le public en formation, les enjeux sont souvent lourds et les délais courts.* ». Le concepteur de cours est donc devant un enjeu de taille. Par ailleurs, la conception d'un tel programme requiert la connaissance des discours et du savoir-faire langagier des situations ciblées et dans lesquelles communique, ce public.

À l'instar du FOS, la démarche FOU passe inévitablement par l'étape cruciale qu'est l'analyse des besoins après la clarification de la demande. Une étape dont les résultats permettent au concepteur de dégager les compétences langagières qu'il faut développer chez l'étudiant. Sans la collecte des données auprès de l'institution et des acteurs de la discipline ciblée, on n'aurait pas de résultats fiables : il s'agit, en fait, d'un complément de l'analyse des besoins. La collecte des données et l'analyse des besoins sont deux faces de la même pièce de monnaie ; donc inséparables. L'élaboration didactique intervient en dernier lieu où l'enseignant chargé de la conception se met à élaborer des séquences didactiques en fonction des besoins ressentis chez la population cible. Notons que ces unités didactiques peuvent être propres à une seule discipline ou transversales servant d'autres étudiants d'autres disciplines similaires

Méthodologie de la recherche

Notre recherche passe inévitablement par cinq étapes que prévoit la démarche FOU. En effet, nous veillerons à mener la présente recherche rigoureusement afin d'obtenir des résultats fiables dans le but d'élaborer un cours de langue sur mesure. Nous avons choisi le département d'architecture et d'urbanisme relevant de l'université Hssiba Benbouali de Chlef, comme terrain pour mener notre recherche auprès des étudiants de première année de licence. Puisqu'il ne s'agit pas d'une demande formulée par l'institution, nous ignorons l'étape de la clarification de demande et commençons par l'analyse des besoins.

Analyse des besoins

L'élaboration d'un programme de FOU pour les futurs architectes nécessite de nouer, dans un premier abord, des contacts avec les responsables et les acteurs pédagogiques du département sus-cité. La rencontre se veut également une observation du terrain. En effet, cette première rencontre avec le chef de département et les enseignants fut une occasion pour connaître de plus près l'institution, ses exigences et ses attentes du cours de français. A l'issue de la visite, nous avons opté pour le questionnaire comme technique d'enquête pour identifier les besoins de notre public. Ainsi nous avons élaboré deux questionnaires dont l'objectif est de recenser les besoins langagiers phares de notre public. Un premier questionnaire a été destiné aux enseignants. Il constitue un état des lieux nous permettant de situer approximativement les besoins langagiers des apprenants selon l'estimation de leurs enseignants. Quant au second questionnaire, il est conçu pour les étudiants de première année licence d'architecture ; donc un complément du premier administré aux enseignants.

S'agissant du premier questionnaire, il se compose de vingt items dont dix sous forme de classement par préférenceⁱⁱⁱ, cinq items de type questions à choix multiples (QCM) et également des items de renseignements signalétiques. Il faut signaler que si le répondant ne trouve pas la réponse parmi les choix offerts, il lui est proposé le recours à l'expression libre pour répondre à l'item. Pour ce qui est du troisième type, il s'agit des renseignements professionnels à remplir en fonction de ce qui est demandé.

Le second comporte les mêmes questions que le premier mais adaptées selon le niveau des apprenants. Les deux questionnaires constituent à la fois une analyse des besoins des étudiants d'architecture et également un recensement des attentes de l'institution. Nous chercherons ainsi à identifier les aptitudes à développer chez ce public dans le cours FOU.

Passation des questionnaires

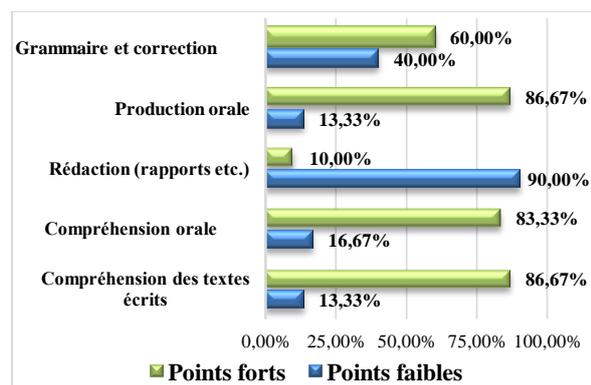
Les enseignants ayant accepté de répondre au questionnaire sont au nombre de 12, toutes spécialités confondues dont le français, l'architecture, l'hydraulique et le génie civil. Puisque notre étude s'ancre dans un paradigme qualitatif, nous nous sommes contenté de remettre le

second questionnaire qu'à 30 étudiants du même groupe. En effet, le choix de l'échantillon à l'étude est basé sur l'échantillonnage aléatoire simple car tous les étudiants (188 étudiants) de la population ont une ont une probabilité égale de faire partie de l'échantillon. Quant au choix du public de première année licence ; il est dicté par la nature de la recherche d'autant plus que la matière de renforcement linguistique est enseignée dès le premier semestre de licence. De même, d'après les témoignages des enseignants, le taux d'échec aux études d'architecture relatif à la non maîtrise de la langue est très élevé en première année. Par ailleurs, nous avons pu récupérer tous les questionnaires dûment remplis ; ils feront donc l'objet d'une analyse statistique.

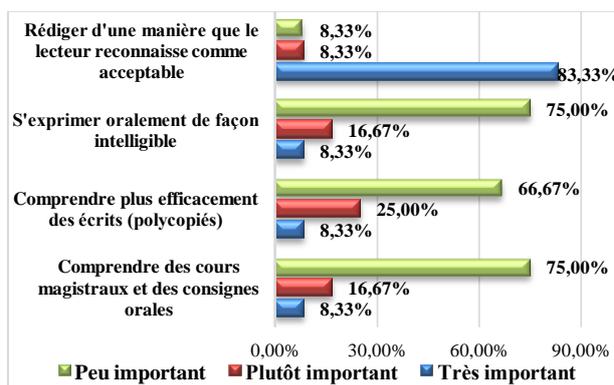
Analyse des questionnaires

Une fois la codification et le dépouillement des questionnaires soit accompli, nous pourrions reprendre les résultats dans le but de dégager les principaux besoins. Pour l'analyse des réponses, nous opterons pour une méthodologie mixte de recherche. Cette dernière permet de recueillir à la fois des données qualitatives et quantitatives. Les données quantitatives de l'enquête seront traitées avec le logiciel d'analyse statistique SPSS^{iv}. De même, nous réaliserons non seulement des analyses descriptives, mais également des analyses croisées des données pour une série de variables que nous jugerons pertinentes en raison de l'intérêt pour l'étude. Puisque pour certains items, le questionnaire laissait la possibilité de réponses libres aux répondants, ces réponses ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

À travers l'analyse des réponses, la production écrite s'avère le maillon faible de la majeure partie des futurs architectes. Ces derniers des difficultés dans les travaux nécessitant le recours à la rédaction. C'est le même avis des enseignants ; 84% d'entre eux jugent que le perfectionnement en matière de rédaction est très important voire primordial. Sur le graphique, ci-dessous, nous retenons également que plus de la moitié des étudiants soit 60% affirment avoir des lacunes en grammaire. Quant au reste des aptitudes et compétences, les enseignants ne les classent pas parmi les besoins pressants ou urgents. Ces résultats se croisent avec ceux obtenus des questionnaires remis aux étudiants.



Graphique 1 : Maîtrise de l'aptitude la production écrite
 Source : Fait par les auteurs



Graphique 2 : Aptitudes à améliorer chez les étudiants
 Source : Fait par les auteurs

Puisque la non maîtrise de la production écrite est fortement ressentie, par les enseignants, notamment lors de la correction des travaux écrits des étudiants. En effet, nous avons croisé cette variable avec celui des types d'écrits et techniques d'expression auxquelles sont confrontés les étudiants dans leur cursus de licence. Résultat, c'est la rédaction des comptes rendus des expériences des travaux pratiques qui est la technique d'expression dont la majorité des étudiants d'architecture souhaite maîtriser. C'est l'avis de la majorité écrasante de leurs enseignants. L'analyse qualitative des réponses ouvertes de certains enseignants montrent que cette technique d'expression sert à rendre compte par écrit, à l'issue de chaque TP, le déroulement de l'expérience, les résultats obtenus et

également leur interopération. La matière concernée par cette technique de rédaction est bel et bien « Technologie de Matériaux de Construction » (TMC). Une matière enseignée annuellement (durant les deux semestres de la première année) sous forme de cours magistral, travaux dirigés et travaux pratiques. C'est la matière dans laquelle l'étudiant produit le plus à l'écrit en langue française. Maîtriser la technique du compte rendu d'expérience est le besoin pressant de notre public et qui fera l'objet de la conception de notre cours FOU.

La non maîtrise du compte rendu comme technique d'expression n'est pas propre uniquement aux étudiants d'architecture et d'urbanisme. En effet, à la fin de tout travail universitaire, confirme (Boukhannouche, 2013, p. 171) qu'une production écrite doit faire en grande majorité l'objet d'une évaluation dans l'enseignement supérieur. Elle correspond à une méthodologie de rédaction pas toujours maîtrisée par les étudiants universitaires.

Après l'analyse de toutes les réponses des deux questionnaires, nous pouvons conclure ceci :

- la langue française est omniprésente et son utilisation est primordiale : elle jouit donc d'un statut privilégié ;
- l'immense majorité des étudiants d'architecture éprouvent des difficultés à suivre leurs études universitaires en langue française ; des difficultés qui persistent à l'écrit ;
- la production écrite et plus particulièrement certaines techniques d'expression demeurent une urgence qu'il faut prendre en considération dans le cours FOU ;
- la non-maîtrise de la grammaire est fortement exprimée aussi bien par les enseignants que par les étudiants ; c'est l'une des causes connexes avec la maîtrise des techniques d'expression ;
- enseignants et étudiants s'entendent sur l'élaboration d'un programme de français sur mesure aiderait à combler les lacunes en matière de rédaction.

Maintenant que les besoins aient été dégagés, nous poursuivons notre enquête proprement dite. Une étape primordiale qui se résume par la collecte des données relatives à la spécialité et à la matière cible.

Collecte et analyse des données

L'enquête proprement dite reflète à la fois collecte et analyse des données soit l'étape l'avant-dernière de la démarche FOU. Elle consiste en l'apport des données et des informations utiles pour l'étape de l'élaboration du programme de formation linguistique. La collecte inclue des données relatives à la discipline en question ainsi que les discours qui y sont dominants. C'est dans cette étape que nous pourrions confirmer, compléter voire modifier notre analyse des besoins. Une analyse qui, selon (Parpette & Mangiate, 2004, p. 46), demeure « *hypothétique tant qu'elle n'a pas été confirmée par le terrain* ». Par conséquent, la collecte et l'analyse des données renforce et réaffirme les résultats obtenus dans l'étape précédente. Passons à présent à la collection des données mais comment ?

Méthode de la collecte de données

Tout d'abord, il faut préciser que, pour notre recherche, le choix se porte sur la collecte des traces écrites^v relatives à la matière de TMC. Ce choix est dicté par la nature des besoins langagiers en matière de production écrite ressentis suite à l'analyse des besoins.

Par ailleurs, on distingue, en milieu universitaires, deux types de données : les données existantes constituées en discours oraux ou écrits recueillis sur le terrain ; les données sollicitées collectées à partir d'entretiens, de tests ou d'interviews menés auprès des acteurs de l'université (enseignants, étudiants, administrateurs, secrétaires, etc.) (Boukhannouche, 2013, pp. 167-168) Ainsi nous avons, dans premier temps, collecté les comptes rendus de trois TP

différents rédigés par les étudiants faisant partie de l'échantillon à l'étude. Le nombre de comptes rendus collectés s'élève à 88 ; ils concernent les TP, respectivement, de béton, granulat et ciments. De plus, nous avons pu nous procurer les topos des trois matériaux (documents confectionnés par l'enseignant chargé du TP). Les photocopiés de cours magistraux ainsi que les fiches de TD de TMC ont, quant à eux, fait l'objet d'une collecte pour l'analyse. A cela s'ajoute les protocoles d'expériences, les comptes rendus des étudiants ainsi que des résumés et comptes rendus types.

Au cours de cette opération de collecte de données ; nous avons analysé implicitement les genres discursifs circulant dans le département d'architecture notamment en premier cycle. Des documents dont les particularités sont d'ordre linguistique, textuel, communicationnel et graphique. Ces particularités sont l'origine des difficultés que rencontrent les étudiants.

En outre, cette analyse discursive des différentes catégories des écrits a pour but d'explicitier les critères linguistiques et méthodologiques en vue d'une exploitation pédagogique en FOU. (Boukhannouche, 2013, p. 171)

Analyse de données collectées

Après avoir collecté et trié les données à analyser, nous sommes passé à la conceptualisation des instruments de mesure. C'est parce que les instruments de mesure existants ne s'appliquent pas aux caractéristiques propres à notre recherche, nous sommes contraint de conceptualiser des instruments appropriés aux variables faisant l'objet de notre étude. Il est tout de même important de noter que certains facteurs sont à considérer dans la conception des instruments de mesure à savoir les objectifs, la question de recherche, l'opérationnalisation des variables.

Suite à l'analyse des discours des écrits collectés, nous passons à l'analyse linguistique des écrits des futurs architectes. En effet, nous analysons les lacunes relevées des travaux écrits de notre public afin de dégager les besoins linguistiques phares. Pour cela nous avons conçu la grille ci-dessous afin de rendre la tâche de l'analyse plus organisée.

Nous entamons cette étape de l'analyse des données par la codification des comptes rendus des apprenants par des numéros allant de 1 à 30 selon le nombre d'étudiants participants et ce, pour faciliter la tâche de l'analyse. Cette dernière interviendra, par la suite, et sera dans premier temps quantitative pour certains critères de la grille d'analyse et qualitative pour certains d'autres dans un second temps. Notre démarche consiste à analyser le plus objectivement possible les comptes rendus et ce, dans le but de pouvoir orienter de manière significative les résultants permettant de répondre à notre question de recherche. Ainsi nous avons procédé à l'élaboration d'une grille d'analyse suivant des critères pré-établis.

Tableau 1 : grille d'analyse des données collectées

Critère	Indicateurs
Le vocabulaire utilisé	Utilisation des verbes d'actions ; présence des termes techniques spécifiques.
Structures syntaxiques	Utilisation des phrases courtes ; présence des connecteurs logiques chronologiques.
Grammaire textuelle (cohérence et cohésion du texte)	Correction des procédés de reprise, cohérence du système des temps, utilisation adéquate des organisateurs correction de la segmentation éventuelle en paragraphes.
Respect des caractéristiques du genre	Organisation générale ; présence d'un contenu informatif (résumé) ; présence d'un contenu destiné à convaincre ; Respect de la longueur fixée.

Respect des normes linguistiques	Correction de l'orthographe ; correction de la syntaxe ; ponctuation adéquate.
Lisibilité	- Lisibilité de l'écriture. - disposition spatiale (marge, alignement...)

Source : Faite par l'auteur

Nous cherchons de relever, en se référant à la grille d'évaluation ci-dessus, les anomalies ainsi que les raisons derrière certaines erreurs récurrentes tant sur le plan linguistique que sur le plan formel. Cette analyse se veut plus approfondie que la première en raison de la pertinence des critères et des indicateurs de la grille d'analyse. Quant à l'analyse qualitative des données, seuls les indicateurs relatifs au critère du « **respect des normes linguistiques** » qui feront l'objet d'une analyse qualitative. Ainsi nous procédons par mentionner les erreurs et les expressions récurrentes dans une grille à trois colonnes, soit le nombre d'indicateurs. De plus, chaque ligne renvoie à un compte rendu suivi de son numéro de codification.

L'analyse de données en tant que processus didactique ne se limite pas à des données statistiques brutes mais elle va au-delà des grilles pour en examiner et interpréter la teneur. Ainsi l'interprétation des résultats débouche vers des réponses scientifiques à la question de recherche.

Résultats et interprétations

Cette étape dresse la synoptique de la démarche préconisée dans cette recherche. Elle se veut, en effet, une discussion et commentaire des résultats obtenus suite à l'analyse des données recueillies. De même, l'interprétation des résultats suppose nous faire comprendre les concepts sous-jacents à la démarche. Les erreurs relevées, les expressions récurrentes ainsi que la méthodologie adoptée par les étudiants dans l'élaboration de leurs comptes rendus, seront tout de même interprétées.

On notera que la topologie d'erreur d'orthographe de Nina Catach est la plus adaptée à notre démarche afin de procéder à la classification des erreurs relevées. (Catach, 2005) range les erreurs d'orthographe en six catégories ; nous en citons : les erreurs à dominante phonétique (les erreurs de sons) ; les erreurs dans la transcription des sons (les erreurs lexicales) ; les erreurs dans les suppléments graphiques ; les erreurs concernant les homophones ; les erreurs concernant les idéogrammes (les signes) et les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement^{vi}. Parmi les types d'erreurs d'orthographe récurrentes dans les travaux analysés, nous citons : les erreurs à dominante phonétique ainsi que les erreurs lexicales. A titre d'exemple : les étudiants confondent entre les graphèmes (« c » et « s ») ; l'omission ou la mauvaise utilisation des accents (accent aigu, accent grave, accent circonflexe). Il convient de noter que les erreurs à dominante logogrammique ainsi que les erreurs d'orthographe à dominante phonogrammique ont pris le dessus dans les travaux analysés. Ceci implique que l'impact de la langue oral sur les écrits de notre public est bel et bien présent. En outre, la distinction entre logogrammes lexicaux et grammaticaux est quasi absente dans la majorité des travaux analysés. Cela est dû au mode d'enseignement de la filière ; les futurs architectes passent plus de temps dans les ateliers où ils reçoivent des consignes le plus souvent orales. Aussi, durant les cours magistraux ou les TD, ils recourent à la prise de notes via l'abréviation. C'est la raison pour laquelle, ils ne mémorisent pas la graphie des mots. Du reste, les étudiants n'ont pas développé le réflexe de recourir aux dictionnaires de langues pour s'assurer de la bonne orthographe des mots et de leurs définitions.

Les marques finales de liaisons, les marques grammaticales de genre et de nombre ainsi que les marques finales de dérivation sont aussi fréquentes mais pas autant que les deux premiers

types d'erreurs. Il en va de même pour les erreurs dans la transcription des sons. Ces trois types témoignent bel et bien d'un français oral correct et d'un écrit mauvais ou erroné. Cela s'explique par le fait que ces étudiants ne pratiquent la rédaction que rarement. Ils la pratiquent encore moins dans les matières des unités d'enseignement fondamentales dites matières de bases qui sont purement techniques. Il faut également rappeler que les professeurs ne tiennent pas compte des erreurs linguistiques ; ce qui importe pour eux c'est le volet technique de la réponse qui se base le plus souvent sur la physique, la chimie, la géométrie et les calculs.

S'agissant du second volet d'analyse qui est purement qualitatif, nous avons vérifié que les erreurs grammaticales et morphosyntaxiques sont fréquemment présentes dans les travaux. À la tête de ces carences, les procédés anaphoriques et cataphoriques qui posent le plus de problèmes à ce public. Il est fortement question également des connecteurs logiques qui ; soit sont quasi absents soit ils ne correspondent pas au rapport logique. Ils sont le plus souvent utilisés à tort et à travers. Ainsi, les textes produits manquent cruellement de cohérence et de cohésion. Ce n'est pas tout mais encore moins car à travers l'analyse, nous avons retrouvé des textes rédigés dans un style télégraphique. Ce type de rédaction est dû, selon les didacticiens, à l'impact du langage des textos sur les productions des étudiants à l'écrit. En outre, la concordance des temps fait défaut dans la plupart des travaux. À cela s'ajoute l'utilisation incontrôlée des auxiliaires dans les temps composés.

En dépit de l'utilisation des phrases courtes isolées comme stratégie d'évitement, ces étudiants ne maîtrisent pas les techniques de l'énumération. Et par conséquent la ponctuation relative à cette technique fait certainement défaut.

Après le traitement des topos des expériences, il est demandé noir sur blanc aux étudiants de rédiger un compte rendu scientifique et technique à l'issue de chaque expérience tout en se référant aux photocopiés et aux documents dédiés au thème. Il faut savoir que l'enseignant du TP se limite dans le topo à administrer des consignes générales du type :

- « Utilisez une méthodologie de travail appropriée, organisez votre travail ;
- accéder aux sources d'informations appropriées tels que les photocopiés de TMC, les livres et sites internet ;
- recueillez des données. ;
- écrivez un rapport scientifique ou technique. » (Saïd Mansour, 2012, p. 4)

Aussi, en l'absence des consignes et des directives univoques des enseignants chargés de TP, les étudiants ignorent la méthodologie d'élaboration d'un compte-rendu d'expérience. Par conséquent, l'hétérogénéité et l'incohérence des travaux sont les caractéristiques principales des travaux que nous avons analysés. Pour ces étudiants, les calculs et les résultats expérimentaux obtenus semblent être la phase la plus importante dans un compte rendu ; tout le reste n'est qu'un détail voire accessoire. Ils ignorent, en effet, la description du déroulement de l'expérience. Du reste, l'interprétation des résultats obtenus est une technique qui doit être améliorée chez ce public d'étudiants.

En somme, nous avons classé les erreurs constatées comme suit :

- L'erreur par méconnaissance d'une règle linguistique, dite erreur de compétence.
- L'erreur de non-application d'une règle linguistique connue, dite erreur de performance.
- L'erreur par méconnaissance ou non-application d'une règle sociolinguistique dite erreur de stratégie de communication.

Bilan des erreurs et carences relevées

À l'issue de notre expérimentation auprès des étudiants et de leurs enseignants, nous avons dressé un bilan des carences aussi bien linguistique que culturels recensées. Tout d'abord, pour ce qui est de la conjugaison, il ressort que les verbes sont quasi-absents non seulement dans les travaux de étudiants mais également dans les documents de l'enseignant. Toutefois, la technique de rédaction des comptes rendus exige l'utilisation des verbes et notamment les verbes d'actions dans la partie de manipulation ; il en va de même pour les verbes de description dans la partie descriptive et interprétative. Quant aux temps utilisés, on ne dénombre que le présent ayant les valeurs de caractérisation, de futur proche et d'énonciation. La concordance des temps est à mettre en évidence principalement pour respecter l'ordre chronologique dans la manipulation.

Au niveau lexical, le champ est restreint où étudiants et enseignants utilisent un jargon spécifique à l'architecture et au génie civil. Par ailleurs, une pauvreté du bagage lexical relatif à la spécialité est largement ressentie. Cela est dû sans faute à la non utilisation ou la mauvaise utilisation des dictionnaires. Il est tout à fait logique que le jargon de l'architecture leur est étrange. A signaler également que la traduction littérale de l'arabe vers le français est bien présente dans les documents analysés. Par conséquent, l'enseignement de la terminologie propre au domaine doit figurer dans les pistes didactiques à proposer à l'issue de ce travail.

La maîtrise de la langue à elle seule ne suffit pas pour composer un compte rendu cohérent. La logique rédactionnelle et la méthodologie sont deux éléments à ne pas exclure lors de la conception du cours. Par ailleurs il convient de noter que les comptes rendus analysés sont dépourvus d'une logique rédactionnelle. Cependant, les enseignants n'accordent pas une importance à l'aspect formel de cette technique de rédaction ; c'est pourquoi les étudiants ne se voient pas obligés de se conformer à ma méthodologie de rédaction d'un compte rendu.

Quant à la motivation des étudiants pour l'écriture, nous avons constaté que ces derniers se concentrent principalement à goutes formes de réception qu'elle soit à l'écrit ou à l'oral et négligent par conséquent la production notamment à l'écrit. Ainsi surgit ce manque de motivation des apprenants à produire en français. Aussi, faut-il intégrer le volet de la motivation dans les activités didactiques à proposer à ce public.

Pour placer les étudiants de notre échantillon dans le niveau de la langue qui leur convient ; il oscille l'élémentaire et l'intermédiaire. Autrement dit, selon le CECRL^{vii}, ils sont considérés comme étant des utilisateurs élémentaires et intermédiaires de la langue française à l'écrit. Selon le même référentiel ; le niveau réel correspondant au A2^{viii} et B1^{ix}. Cependant, ces deux niveaux de maîtrise de la langue ne sont pas suffisant, selon le même référentiel, pour produire des textes scientifiques et ou techniques en langue française. Il est à rappeler que le niveau de langue minimum requis pour de tels type de texte est le B2^x.

Il est hors de doute que la majorité des étudiants ne possèdent le minimum requis pour produire des écrits techniques et scientifiques. C'est d'ailleurs le constat résultant d'une analogie entre leurs pré-acquis et les prérequis de telles techniques d'expression.

Les étapes précédentes nous amènent à tirer la conclusion que les besoins des futures architectes en langue française sont à la fois d'ordre linguistique et d'ordre méthodologique. S'agissant des besoins linguistiques ; les besoins gravitent autour du vocabulaire spécifique à l'architecture, les temps de conjugaison et la concordance des temps ainsi que la cohérence et la cohésion textuelle. Quant à la méthodologie, les besoins dégagés concernent la planification textuelle, la maîtrise du type de l'écrit qui convient à la consigne.

En guise de conclusion, cette recherche ne se veut pas un inventaire de tous les besoins linguistiques de notre public car la demande a été bel bien clarifiée. En effet, les étudiants ont besoin d'étudier « **DU** français et non pas **LE** français » (Lehmann, 1993, p. 115). Ce n'est pas tout mais encore moins car étudiants et enseignants visent à travers l'amélioration de la maîtrise lala langue d'enseignement une rentabilité de la formation. Autrement dit, un retour significatif sur investissement en formation est l'objectif ultime derrière ce cours de FOU d'où des exigences sur la qualité de la formation attendue.

L'important n'est pas de savoir ce que désirent les demandeurs mais aussi de savoir les besoins réels du public en question et les situations de communication auxquelles ils seront affrontés. Il faut rappeler que les demandeurs ainsi que les stagiaires ne définissent pas ensemble d'une manière claire et pertinente les objectifs, les moyens et les stratégies à mettre en place dans ce processus qui se renouvelle à chaque moment selon l'évolution des besoins.

Puisque les points de langues à améliorer chez le public cible sont clairement définis, il est temps de de **nous interrogeons sur comment y remédier ?** Quelles approches didactiques et/ou méthodologiques faut-il mettre en œuvre ? Est-ce une approche communicative, fonctionnelle-notionnelle ou actionnelle ? Les enseignants sont-ils formés pour enseigner ce type de cours ? Auront-ils besoin d'une formation spécifique ? Nous traitons ces questions dans la partie suivante consacrée aux propositions didactiques.

Propositions didactiques

Il nous est préférable de piétiner dans les travaux de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette pour émettre des propositions didactiques en réponse aux besoins linguistiques des futurs architectes. Assurément, dans la démarche FOS la mise au point des activités didactiques proposées aux étudiants en FOU reposant sur des « options méthodologiques » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 46). Par ces options méthodologiques, on insinue à l'approche communicative dont le FOS/FOU en est la forme la plus aboutie. Il faut rappeler dans le même sillage que cette approche a longtemps inspiré es concepteurs de cours FOS/FOU. C'est ainsi que les contenus tant sur le pan langagier que linguistiques sont en adéquation avec les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant dans ses études et ou sa profession.

Pour Mangiante et Parpette, les options méthodologiques peuvent se résumer comme suit :

- « Pour permettre une pratique maximale de la langue durant le cours, il faut que l'enseignant se fasse plus discret sans s'éclipser et ce à travers le développement des formes enseignantes plus partitives.
- Les interactions inter-apprenants doivent s'intensifier afin d'offrir des communications plus authentiques tout en les incitant à être plus spontanées comme dans la vie quotidienne.
- Encourager l'autonomie à travers le travail individuel sans pour autant négliger le travail collectif et collaboratif. Cette technique d'enseignement se réalise de préférence dans des ateliers d'écriture ; une alternance entre le travail collectif et individuel doit être assurée. »

Par ailleurs, le ou les objectifs pédagogiques spécifiques sont, en fait, démultipliés d'un seul objectif général qu'est « **la capacité de l'étudiant de rédiger correctement un compte rendu d'observation et d'interprétation d'une expérience** ». En d'autres termes, à l'issue de ce cours de FOU, le futur architecte sera capable de rédiger un compte rendu d'expérience en respectant les normes linguistiques aussi bien que méthodologiques requises.

Nous faisons un tri parmi les objectifs possibles pour retenir les objectifs prioritaires et par conséquent éliminer ceux qui s'avèrent secondaires ou peu importants. Notons que tout besoin ne se transforme pas automatiquement en objectif de formation (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 60). Aux lacunes rédactionnelles des étudiants d'architecture, nous n'allons remédier

qu'à celles qui sont flagrantes, communes et récurrentes. C'est le critère sur lequel repose le tri des objectifs que nous allons assigner pour concevoir les séquences didactiques du cours FOU.

Les activités à élaborer dans le cadre de la démarche FOU répondent, selon (Carras, Tolas, Kohler, & Sjlgyi, 2007, p. 39), à un nombre de critères comme suit :

- « Les supports utilisés auront été collectés au plus près du terrain ; il s'agira de documents authentiques à caractère professionnel ou spécialisé ». Aussi, l'authenticité des documents est une condition sine qua non pour l'élaboration des activités FOU.
- Le type d'activités à choisir « s'inscriront dans une pédagogie de tâche. » C'est l'approche actionnelle qui doit être mise en œuvre pour que les apprenants réalisent, au cours de leur apprentissage, des tâches et des projets.
- Etant donné que les formations sont souvent courtes et dans le souci de permettre à l'apprenant d'être plus autonome dans ses apprentissages ; il est recommandé que « l'enseignant s'efforcera d'autonomiser les apprenants, et de leur fournir des stratégies d'apprentissage »
- Adopter la compétence visée à l'approche adéquate et ce, en fonction du domaine et/ou la discipline. « Les compétences feront l'objet d'approches différentes suivant les disciplines »

Pourtant l'ouvrage de (Mangiante & Parpette, Le français sur objectif universitaire, 2011) propose une multitude de séquences didactiques ; nous y trouvons également des documents authentiques qu'ils soient oraux ou écrits. Cependant ; le domaine de l'architecture ne figure pas parmi les domaines traités dans ce référentiel. Il est donc préférable de procéder à la conception d'une séquence didactique en adéquation avec le domaine de l'architecture et avec les besoins des futurs architectes.

Pour aider les étudiants à réaliser des comptes rendus conformes à la norme, il est souhaitable de leur proposer une méthode type et ce, afin de ne pas franchir les « balises ». Cela aidera sans doute aussi bien l'apprenant que l'enseignant évaluateur. Ainsi s'impose la confection d'une fiche méthodique de la rédaction d'un compte-rendu d'expérience. La fiche en question prendra la forme d'une grille d'évaluation et d'autoévaluation. La fiche est la résultante à la fois des objectifs pédagogiques assignés et de l'inspiration d'autres modèles préétablis. En sus de cette fiche, des activités diverses relatives aux points de langues seront proposées à notre public.

Fiche méthode : rédiger un compte rendu d'une expérience

Cette fiche a été conçue pour répondre à la consigne suivante :

- Rédiger un compte-rendu consiste à retracer les étapes de la démarche expérimentale dans l'ordre pour répondre à un problème posé.
- Il est rédigé au présent de l'indicatif et peut contenir des schémas fonctionnels ou non, des dessins ou croquis d'observation, des graphiques, des tableaux...

Grille méthodologique de rédaction d'un compte rendu d'expérience

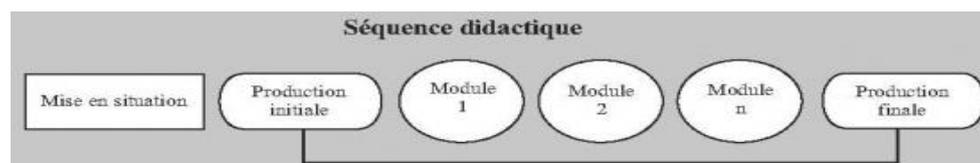
Tableau 2 : étapes du compte-rendu d'expérience

LES ÉTAPES	LE CONTENU
1- Le principe de l'expérience	<ul style="list-style-type: none"> - Mon compte rendu débute par un verbe d'action qui définit la nature de l'expérience (observer, mesurer, disséquer, tester...etc.) - Il doit être compris par une personne n'ayant pas assisté à la séance. - Il doit comporter des titres pour être facilement identifiable.
2- Le protocole	<ul style="list-style-type: none"> - Je décris le déroulement de l'expérience : matériel, manipulation (je rapporte fidèlement ce que j'ai observé). - J'exposer clairement et brièvement les manipulations réalisées. - Mes idées sont en relation directe avec la consigne de travail, avec le titre ou le sous-titre du paragraphe concerné.
3- Les résultats	<ul style="list-style-type: none"> - Je les présente sous un très grand nombre de formes différentes : tableau, dessin, schéma, graphique, photo, texte...etc. Je fais le choix en fonction du TP. - Je mets en valeur les résultats importants (avec des couleurs différentes, des flèches, soulignement...etc.)
4- L'exploitation ou analyse	<ul style="list-style-type: none"> - J'explique ces résultats : Que m'apprennent-ils ? Quelles sont leurs causes ? Ou leurs conséquences ? - Mon explication doit s'appuyer sur les connaissances antérieures mais surtout sur une réflexion logique. - Je cherche à faire des liens entre les résultats, les connaissances et des documents. - La qualité de la rédaction et la maîtrise écrite sont indispensables ! - Mes idées doivent être cohérentes et mises en correspondance.
5- Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> - Je dois formuler une réponse au problème exposé au début. - Ma conclusion doit être synthétique, elle résume le principal à retenir.

Source : Faite par l'auteur

Bien qu'elle soit pratique, la fiche méthodologique à elle seule ne suffit pas pour que le cours FOU soit efficient et répond aux besoins de notre population à l'étude. En effet, des activités didactiques doivent accompagner cette fiche et seront organisée dans une séquence didactique. On désigne par séquence didactique « un ensemble de séances des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoir et de savoir-faire préalablement définis » (Armand, Descotes, Jordy, & Langlade, 1992, p. 17). C'est parce que notre recherche est orientée vers une didactique de l'écrit, nous avons opté pour le modèle de (Dolz & Schneuwly, 2001) pour la conception de notre séquence didactique.

Figure 1 : schéma de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly



Source : (Dolz & Schneuwly, 2001)

Elle s'organise, comme le montre le schéma ci-dessus, en quatre temps : Mise en situation : production initiales ; des modules de l'atelier et la production final. La séquence didactique s'organise en quatre étapes selon Bernard Schneuwly et Dolz : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production.

Séquence didactique

Objectif opérationnel : amener l'étudiant à produire un compte-rendu d'expérience en respectant la fiche méthodique

Mise ne situation : dans cette étape l'enseignant présente cette technique d'expression. En effet, outre la définition du genre, il présentera la fiche méthodique à laquelle l'étudiant se référera tout au long de la séquence jusqu'à la production finale.

Production initiale : cette première production est considérée comme un premier jet. Ainsi l'enseignant initie ses apprenants à rédiger un compte-rendu d'une expérience déjà faite dans le TP de TMC. En effet, ce premier essai se veut à la fois un apprentissage et une évaluation diagnostique car permet à l'étudiant de découvrir les caractéristiques de ce genre textuel.

Les modules : dans cette étape, le travail s'organise dans des ateliers où l'enseignant propose des activités dont le travail oscille entre l'individuel et le collectif ou collaboratif. Ces modules permettent, donc, aux étudiants de remédier à leurs lacunes tant sur le plan méthodologique que linguistique et communicationnel. Les teneurs des activités de ces modules gravitent autour des points des carences linguistiques relevées lors de l'analyse des besoins à l'instar de la conjugaison, l'argumentation, les procédés explicatifs et descriptifs... nous réservons des modules pour la compréhension des comptes rendus, l'apprentissage du lexique de l'architecture, la nominalisation et les données chiffrées.

La production finale : cette production n'est que le miroir de la production initiale. Cette étape finale débouche sur une production dans laquelle l'apprenant intègre ses acquis pour réaliser un compte-rendu tout en respectant les normes de la rédaction de ce genre textuel. En fait, la production finale est vue comme une situation d'intégration où l'apprenant met en œuvre les savoirs acquis tout au long de la séquence didactique dédiée à cette technique d'expression

Conclusion

Dans le présent travail, nous avons abordé la question de la conception d'un cours de FOU pour les étudiants préparant une licence d'architecture. Nous avons pu remarquer que l'ingénierie de la formation suivant cette démarche est une question relativement complexe mais possible d'autant plus que les données authentiques sont accessibles. Une ingénierie réfléchie s'inscrivant dans un contexte spécifique universitaire où l'analyse des besoins n'est pas exhaustive mais évolutive. Ainsi la teneur du cours FOU pourrait être revue voire mis à jour à chaque fois que les besoins et/ou les attentes de l'institution changent. Nous concluons par dire que le FOU est désormais un atout pour les étudiants des filières scientifiques pour réussir non seulement dans leur cursus universitaire mais aussi dans le monde professionnel. C'est pourquoi il est recommandé d'intégrer des modules de FOU dans les filières universitaires où le français est la langue d'enseignement. Enfin notre travail a été sanctionné par l'élaboration d'une séquence didactique traitant de la technique d'expression du compte rendu. Ainsi les deux hypothèses ont bel et bien été confirmées.

Références Bibliographiques

- Armand, A., Descotes, M., Jordy, J., & Langlade, G. (1992). *La séquence didactique en français : classes de lycée, CAPES, agrégation*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (éd. 4e). (A. Colin, Éd.) Paris: Éditions Dunod.
- Boukhannouche, L. (2013). Le français sur objectif universitaire. (U. L. Moldova, Éd.) *LA FRANCO-POLYPHONIE*, 2(8), pp. 164-176. Consulté le 01 03, 2020, sur file:///C:/Users/INFO/Desktop/FP_8_2_Boukhannouche1.pdf

- Boukhannouche, L. (2013). Le français sur objectif universitaire. (I. d. l'ULIM, Éd.) *LA FRANCO-POLYPHONIE*, 2(8), pp. 164-176. Consulté le 01 03, 2020, sur file:///C:/Users/INFO/Desktop/FP_8_2_Boukhannouche1.pdf
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Sjlilgyi, E. (2007). *Le français sur Objectifs*. Clé International.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés* (éd. 3ème). (N. Université, Éd.) PARIS: Armand Colin.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère: Les programmes en question*. Paris: Hachette Français Langue Etrangère.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2012, Avril 30). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. (GERFLINT, Éd.) *Synergies Algérie*(15), pp. 147-166. Consulté le Decmbre 26, 2018, sur <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf>
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. PARIS: Didier.
- Parpette, C., & Mangiate, J.-M. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette. Consulté le 12 11, 2013
- Saïd Mansour, M. (2012). TMC: Composition et fabrication d'un béton. *Topo d'expérience*. Chlef: Université hassiba Benbouali de Chlef, département d'architecture.

ⁱ Auteur du premier traité d'architecture connu, le «de architectura »

ⁱⁱ Du traité d'architecture en latin de Vitruve, écrit vers -151, et dédié à l'empereur Auguste.

ⁱⁱⁱ Cette technique de questionnement est propre aux questions d'opinion, elle exige que le répondant ait les éléments à ranger sous les yeux.

^{iv} SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique.

^v Tout ce que l'apprenant consigne sur ses feuilles de classeur : de la date jusqu'aux phrases résumant tout ce que l'on vient d'évoquer.

^{vi} On entre là, dans les anomalies de la langue française. Nid /nidifier mais abri / abriter

^{vii} Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg, 2001).

^{viii} Le niveau A2 (Niveau élémentaire) dans la production écrite exige que l'utilisateur de langue soit apte à écrire des notes et messages simples et courts. Il peut également écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.

^{ix} Le niveau B1 (Niveau intermédiaire ou de survie) dans la production écrite exige que l'utilisateur de langue soit apte à écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

^x B2 Le niveau B2 (Utilisateur indépendant) Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.