

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SPÉCIALISÉ : ENTRE DÉMARCHE COLLABORATIVE ET APPROCHE COGNITIVE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN

Smail Zoubir / Mounia Sebane
Université Dr Moulay Tahar de Saida / Université Mustapha
Stambouli de Mascara

Résumé

Cette expérience porte sur la lecture/compréhension et la production de texte explicatif impliquant les phénomènes morphologiques de la fécondation en L2. Il s'agit d'analyser l'effet de la démarche du Français sur Objectifs Spécifiques et les processus cognitifs mis en œuvre lors de cette activité chez les étudiants de 1ère année biologie à l'Université de Saida – Algérie-. Elle vise l'élaboration d'un cours de français à partir d'un document authentique. S'appuyant sur les travaux de Mangiante et Parpette (2004) concernant les besoins spécifiques des apprenants dans les filières scientifiques ; de l'intérêt de l'utilisation des documents authentiques souligné par Cuq et Gruca (2002), et l'apport de la didactique cognitive qui prend en compte le développement des compétences de la lecture, de la compréhension, de la perception et production des connaissances dans une sphère plurilinguistique (Deschènes, 1988, Denhière & Baudet, 1992). Cependant, le constat réel dans les pratiques de classe est que les étudiants inscrits nouvellement en 1ère année «biologie» se trouvent confronter à des problèmes de compréhension dans les documents utilisés dans leur enseignement spécialisé. Pourquoi ces étudiants trouvent des difficultés dans la compréhension des textes explicatifs ? Une stratégie collaborative qui se base sur la séquentialisation d'un cours de français peut-elle faciliter la compréhension de ces textes de spécialité? Il s'agit de prendre en compte que la perception des besoins par les enseignants varie fréquemment en fonction de leur niveau de formation, de la spécialisation universitaire dont ils sont issus. (Moirand, 2002) Notre objectif est de mettre en place une expérimentation, auprès de deux groupes d'étudiants hétérogènes (G1, G2) de la filière « biologie ». La procédure expérimentale porte sur une lecture d'un texte de spécialité authentique, selon la pratique classique de l'enseignant de français, par le groupe (G1) et une lecture du même texte conçu sous une démarche ingénierique en collaboration avec l'enseignant de spécialité par le groupe (G2). Puis, établir une analyse quantitative et qualitative du nombre d'informations produites par les groupes (G1) et (G2). D'où l'importance des tâches de compréhension, d'acquisition de connaissances et de production de textes, qui impliquent des activités cognitives (Marin & Legros, 2007). De plus, l'impact des inférences qui sont nécessaires à la compréhension des textes scientifiques (Graesser & Bertus, 1998), qui impliquent des connaissances disciplinaires extérieures au contenu du texte et qui jouent un rôle essentiel dans la compréhension. Dans ce contexte

plurilingue, il s'agit de confronter les résultats obtenus sur le taux de compréhension/production écrite des étudiants de biologie (cours classique vs cours élaboré) afin de pouvoir analyser les démarches d'enseignement/apprentissage à tirer dans les filières scientifiques. Les résultats de cette expérience démontrent l'importance de l'emploi de la démarche du FOS dans l'apprentissage de la compréhension de textes explicatifs.

INTRODUCTION

Nous présentons une recherche qui a pour objectif d'étudier l'effet de l'emploi de la démarche du Français sur Objectifs Spécifiques et les processus cognitifs mis en œuvre dans la compréhension/production de textes explicatifs chez les étudiants de première année biologie, dans le contexte plurilingue algérien. Elle se situe à la croisée des recherches sur l'élaboration d'un cours de français dans les domaines scientifiques (Mangiante & Parpette, 2004, Qotb, 2007), et sur l'apport de la didactique cognitive qui tend à développer les compétences de la lecture, de la compréhension, réception et production des connaissances dans une sphère plurilinguistique (Deschènes, 1988, Denhière & Baudet, 1992).

Dans cette vision, nous supposant que malgré l'usage de langue maternelle, constaté lors d'observations de cours magistraux au département de biologie, par l'enseignante de langue explicitant la terminologie de spécialité ; un cours basé sur la démarche du FOS, avec l'apport de l'approche cognitive, peut apporter une meilleure compréhension/production écrite des étudiants concernés. Le but, dans cette expérience, est d'analyser les effets de l'enseignement du FOS sur les étudiants, et la comparaison entre les activités d'une part de compréhension (lecture et relecture du texte), et, d'autre part, les activités de production (écriture et réécriture : texte vs schéma) de textes explicatifs en L2. Dans cette optique, nous ferons référence au domaine du FOS, qui devait répondre à un double obstacle: des enseignants ayant pour objectifs d'enseigner le français langue étrangère (FLE) dans des filières scientifiques différentes et, des apprenants ayant des besoins langagiers en FLE dans le domaine de leur spécialités. À ce propos, la définition du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde explicite l'épistémologie du FOS:

Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage: L'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques. (CLE international, 2004, pp. 109-110).

Or, les enseignants de français langue étrangère ne peuvent pas toujours répondre aux déficits langagiers de ces étudiants. Les outils didactiques et la méthode de travail correspondant à des domaines variés ne sont pas adéquats. C'est dans cette perspective que des types d'activités et des tâches didactiques ont été mises en place dans l'enseignement du FOS. Ces activités débouchent directement

de documents authentiques destinés à des publics spécifiques. De plus, les diverses spécialités ouvrent de nouvelles perspectives dans les domaines concernés tels que le domaine Economie, affaires ou droit, ou de façon plus récente le domaine médical. L'enseignement n'est pas toujours prévisible et les besoins des étudiants et leurs objectifs spécifiques ne peuvent être cernés par les enseignants. À ce propos, Sagnier désigne la tâche de l'enseignant du FOS:

L'enseignant de FOS, qui cherche à articuler objectifs d'apprentissage et besoins des apprenants, en fonction de ses propres représentations du domaine de spécialité de son public est en effet généralement confronté à d'immenses difficultés, comme l'attestent les praticiens. De plus, l'identification des multiples variables dont on doit tenir compte (besoins, profil des apprenants, niveau de compétence langagière, contexte éducatif, objectifs de formation diplômante ou pas, etc.), si elle s'avère indispensable a priori, ne livre aucune réponse en matière de mise en œuvre didactique et fournit peu d'appui aux formateurs sur le terrain en termes d'élaboration de programmes. (2002, p. 2).

Afin de combler ces préoccupations prenant en compte la mise en œuvre d'un cours de FOS et sa mise en pratique, nous appuierons notre réflexion sur l'état actuel des recherches concernant les stratégies d'apprentissages d'une langue étrangère, qui prend son émergence de l'apport majeur des données issues de la psychologie cognitive, qui présente les mécanismes permettant à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser des connaissances. Elle s'intéresse également au rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant et les responsabilités de chacun d'eux. Ainsi, l'objectif de la prise de conscience et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage est de promouvoir l'autonomie de l'apprenant (Cyr, 1998).

1. CADRE THÉORIQUE

S'appuyant, d'une part, sur les travaux de Mangiante & Parpette concernant l'élaboration des cours de français afin de répondre aux besoins spécifiques des apprenants dans toutes les filières scientifiques. En effet, ces auteurs soulignent que l'enseignement du FOS relève des pratiques, des méthodes et des stratégies qu'il faudra mettre en œuvre pour l'enseignement/apprentissage des langues de spécialités. D'autre part, sur le domaine de la lecture/compréhension et production de textes explicatifs dans laquelle nous nous référons aux trois niveaux de représentation et d'aides à la compréhension (Van Dijk & Kintsch, 1983; Denhière & Legros, 1989) et aux recherches des auteurs qui ont travaillé sur la relecture comme méthode destinée à l'analyse de l'impact à la relecture sur la compréhension (Hoareau & Legros; Xu, 2009. Voir Duvelson, 2011). Notre recherche se veut une continuité aux travaux de ces auteurs suscités présentant, la démarche-type d'élaboration de cours FOS, ainsi que le traitement des activités mentales étudié par le système cognitif, qui permet de mettre en place et de manipuler des processus mentaux comme la perception, la hiérarchisation des informations, l'inférence, etc.

Les étudiants de première année biologie affrontent des difficultés, lors de

la lecture de textes scientifiques. Ces étudiants suivent un enseignement arabisé des matières techniques et scientifiques dans leur cursus secondaire. De ce fait, l'enseignante de français dans cette filière scientifique de biologie opte pour un enseignement qui implique l'usage de la langue maternelle. Certaines recherches ont mis en valeur l'effet des langues maternelles sur l'activation des connaissances dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Hoareau & Legros, 2006 ; Hoareau, Legros, Makhoul, Gabsi & Khebbab, 2006). Ces recherches supposent que l'analyse de l'impact des savoirs en L1 est importante à la compréhension en L2 et à la production de textes en contexte plurilingue et pluriculturel. Cela reste à démontrer dans notre expérimentation.

1.1. DÉMARCHE-TYPE DE L'ÉLABORATION D'UN COURS DE FOS

1.1.1. DEMANDE DE FORMATION

L'identification de la demande de formation, ainsi que l'analyse du public aident le formateur à concevoir le programme de FOS. Sa conception est abordable au cours de sa mise en œuvre, alors que sa mise en œuvre est complexe, dans la mesure où les situations d'apprentissage sont précises et déterminées par la volonté d'atteindre des objectifs identifiés. Il s'agit de souligner que l'enseignant de FOS doit identifier clairement les objectifs à atteindre, afin d'avoir une vision globale sur ce qu'il va enseigner. (Huong, 2004).

1.1.2. ANALYSE DES BESOINS

L'analyse de besoins est une étape fondamentale de l'élaboration des cours de FOS, elle a pour but de recenser les situations langagières que les apprenants vivent ou vivront, au cours de leur formation. Il s'agit aussi de prendre en considération l'arrière-plan culturel des discours échangés dans ces situations. (Mangiante & Parpette, 2008). La mise en place d'un programme d'enseignement de FOS implique l'analyse des besoins des apprenants, elle comprend: la formation des publics apprenants, leurs acquis, leurs besoins, leurs attentes, leurs proximités, leur manière d'apprendre le français, leur(s) culture(s), leur environnement, dans une approche interculturelle. (Mangiante & Parpette, 2004). Au cours de cette étape, le concepteur fait des hypothèses à propos des situations de communication que les apprenants affronteront plus tard. Ces hypothèses se formulent comme suit: quelles situations affronteront-ils?, à qui parleront-ils?, que liront-ils?, qu'écriront-ils?, quelles compétences doit-on privilégier lors de la formation: comprendre, lire, parler et écrire. Pour que le concepteur puisse répondre à ces questionnements, il doit se référer à un entretien, par exemple, ou consulter des spécialistes du domaine concerné, plus encore, des grilles d'analyse sont proposées par des didacticiens, déterminants les caractéristiques des apprenants et les situations cibles. (Qotb, 2007).

1.1.3 COLLECTE DES DONNÉES

La collecte de données est la phase la plus particulière pour le concepteur de FOS, c'est là qu'il commence son travail de terrain et, où il confirme ou infirme ses hypothèses posées dans l'étape précédente, pour la conception d'un programme de FOS. La collecte des données n'est pas une tâche facile, car les difficultés qui se présentent au concepteur de FOS et qu'il doit confronter lors de son déplacement dans le lieu de formation, ainsi que l'enregistrement des interviews avec les spécialistes, etc. afin de mener à bien cette étape, il doit être patient et motiver. (Qotb, 2007). À ce propos, Mangiante et Parpette soulignent que:

C'est en effet en étant confronté aux discours, écrits et oraux, actualisés dans les situations où les apprenants se retrouvent à l'issue de la formation que le formateur pourra identifier concrètement leurs besoins. Le recueil de données authentiques permet donc dans un premier temps d'informer l'enseignant sur les discours qui circulent dans le milieu professionnel ciblé. (2004, p. 31).

Cette étape constitue le noyau de la démarche de FOS. «La collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration de FOS. C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche.». (Mangiante & Parpette, 2008). D'une part, elle confirme, complète, voire modifie complètement l'analyse des besoins dont le concepteur avait émis des hypothèses, elle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas confirmée par le terrain. D'autre part, les informations et discours qui émanent de cette étape constituent le programme de formation linguistique, menant l'enseignant à un milieu qu'il ne connaît pas. Dans ce dernier, le concepteur doit expliquer ses objectifs, ainsi que le sens de sa démarche afin d'obtenir les informations pour concevoir son programme de FOS. La collecte des données a pour principe de faire un travail d'enquête ou de reportage, regroupant ainsi les données collectées sur le terrain et celles reconstituées.

177

1.1.4. ANALYSE DES DONNÉES ET ÉLABORATION DIDACTIQUE

Les données collectées montrent souvent des discours auxquels l'enseignant peut se familiariser, impliquant de sa part la mise en place des activités didactiques proposées aux apprenants, qui sont issues de l'analyse des données collectées. Quant à l'élaboration didactique, selon Mangiante et Parpette, elle repose sur les principes méthodologiques suivants:

- “-Les activités sont au service de l'analyse des besoins elle-même réalisée en fonction des situations de communication identifiées;
- -L'élaboration didactique s'effectue en lien étroit avec les informations issues de l'analyse des données collectées;
- -Elle procède de la méthodologie communicative (documents authentiques, communication naturelle dans le groupe);

- -Elle suppose une participation maximale des apprenants et le retrait de l'enseignant." (2004, p. 3).

L'analyse des données implique d'abord la sélection des données collectées par le concepteur, qui ont un lien étroit avec la formation voulue, ainsi que la prise en compte des compétences langagières dont l'apprenant aura besoins lors de la formation. D'où l'importance du changement des besoins des apprenants au cours de leur formation. Une telle situation oblige l'enseignant à revenir sur le contenu de ses cours, si les apprenants demandent d'aborder de nouveaux thèmes spécialisés qui donnent sur leur domaine et, qui n'étaient pas prévus par le concepteur pendant l'élaboration du programme.

1.2. L'APPROCHE COGNITIVE : UNE ASSISE THÉORIQUE

L'approche cognitive cherche à enrichir le domaine de la didactique des langues, en concevant une didactique cognitive pour développer les compétences de la lecture, de la compréhension, réception et production des connaissances dans une sphère plurilinguistique. Le centre d'intérêt de cette approche est l'apprenant, qui est un individu pouvant acquérir des connaissances à travers des activités cognitives, qui supposent des tâches en lecture, compréhension, réception et production. La réception et production se font par rapport aux représentations, connaissances et croyances de l'individu (apprenant). Les activités langagières par lesquelles l'apprenant procède sont les fruits de ces représentations, qui les construisent grâce à des invariants cognitifs, c'est-à-dire sa représentation du monde qui l'entoure (Marin & Legros, 2007). Les informations que l'apprenant produit doivent être sémantiquement équilibrées et invariantes (Denhière & Baudet, 1991). Ces informations produites par l'apprenant afin de gérer une tâche, ne sont pas obligatoirement celles du monde évoqué par le texte. (Deschènes, 1988). Mais l'apprenant peut aussi se référer à ses croyances, sa propre représentation de ce qui est vrai et de ce qui est faux, insouciamment des autres représentations, c'est-à-dire que les autres représentations peuvent être un contexte de situation d'apprentissage, ce qui peut nuire aux activités de ce dernier, et surtout l'activité cognitive dans la compréhension de texte (Legros & Baudet, 1996).

1.2.1. LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde présente la compréhension comme:

La compréhension est la manifestation extérieure, évidente et repérable, d'une action d'apprentissage ou d'enseignement. Pour un professeur il s'agit de rendre prévisibles et perceptibles par l'apprenant les manières effectives dont il procède. La façon dont il se comporte en classe est constituée de l'ensemble de ses paroles, de ses gestes, de ses déplacements, dont il lui faut impérativement s'assurer que les élèves les ont bien saisis. (CLE International, 2003, p. 49).

La compréhension au cours de la lecture implique une double tâche, qui oppose deux dimensions complémentaires. La première, c'est que le lecteur doit prêter attention à chacune des marques linguistiques. La seconde, consiste à ce qu'il fasse en même temps l'élaboration de son interprétation, en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases, sans négliger le fait qu'il doit mobiliser ses connaissances antérieurs du domaine et de la langue. Afin que l'apprenant arrive à comprendre un texte, il lui faut des connaissances lexicales qui sont une source importante de difficultés pour la compréhension en lecture, en particulier lorsque les textes sont de nature technique et suppose l'apprentissage de notions nouvelles. Ainsi, la connaissance du lexique facilite la compréhension, car elle influe directement sur la compréhension de texte. Dans le processus cognitif de compréhension, la lecture est un processus dynamique qui nécessite la conduite simultanée de plusieurs activités en fonction d'un objectif, comme la construction d'une représentation intégrée des informations présentées successivement dans le texte. (Gaonac'h & Fayol, 2003).

L'activité cognitive du traitement du texte lors de la compréhension ou de la production, implique une interaction de la part de l'individu, qui se caractérise par ses connaissances et croyances, variables en fonction de ses modalités d'apprentissage et sa culture et, le texte, dont le contenu sémantique et la structure sont le produit du milieu culturel dont ils émanent. (Denhière & Legros, 1989).

1.2.2. LES TROIS NIVEAUX DE REPRÉSENTATION

Van Dijk et Kintsch (1983) distinguent trois niveaux de représentation du texte: la forme linguistique de surface, la "base de texte" et le "modèle de situation". Ils présentent la "base de texte" comme le contenu sémantique du texte lié à la représentation sémantique propositionnelle des unités d'informations explicités qui le constituent. Le "modèle de situation" intègre en outre des éléments absents du texte et que le lecteur infère à partir des éléments du texte, de ses connaissances et de ses représentations antérieures du domaine. Le contenu sémantique d'un texte peut ainsi être décrit comme une suite de proposition dont le traitement aboutit à la construction de systèmes cohérents de représentations d'états, d'événements et d'actions. (Denhière & Baudet, 1992; Denhière & Legros, 1989).

1.2.3. LES TROIS TYPES D'AIDES À LA COMPRÉHENSION

Les aides à la compréhension des textes scientifiques concernent les trois niveaux du traitement de texte (déjà cités): l'organisation syntaxique de surface, les unités lexicales composantes de la "base de texte", et les inférences permettant d'activer les connaissances appartenant au "modèle de situation" du texte lu. (voir Marin, Avel, Crinon & Legros, 2004).

“Les aides répondant au niveau de la forme linguistique de “surface du texte” : concernent essentiellement la réécriture et la simplification de la syntaxe. (McNamara, Floyd, Best & Louwerse, 2004). Il est facile de traiter la surface textuelle de tout énoncé, par l’organisation syntaxique et la structuration des énoncés. L’ordre des mots et des groupes de mots ont un effet sur la compréhension de texte (Gaux & Gombert, 1999).

Les aides répondant aux unités lexicales composantes de la “base de texte” : consistent à fournir aux apprenants des notes explicitant le vocabulaire difficile renvoyant exclusivement à la “base de texte”, sans ajout d’information supplémentaire, ni mis en relation des informations entre elles. Ce type d’aide correspond à nombre de pratiques de classe où sont rarement pris en considération les processus cognitifs mis en œuvre par l’apprenant pour traiter les informations nouvelles et les intégrer à la construction du sens globale (Jamet, Legros & Es-Saïdi, 2003).

Les aides répondant au niveau du “modèle de situation” du texte : prennent en considération non seulement les informations absentes du texte et que le lecteur doit inférer à partir du contexte, mais également ses connaissances et ses représentations antérieures sur le micro-monde évoqué par le texte. Le contenu sémantique d’un texte peut alors être présenté comme un ensemble ordonné de propositions dont le traitement permet d’aboutir à la construction de systèmes cohérents de représentations (Britton & Gulgoz, 1991).

2. UN INTÉRÊT COMMUN

L’intérêt commun entre la finalité de la démarche du FOS, qui est l’élaboration didactique d’un cours, et l’approche cognitive est la compréhension/production des énoncés de spécialités. Dans le cadre d’une didactique intégrée, il s’agit de tenir compte que la méthodologie du FOS n’est qu’une démarche à suivre par l’enseignant de français, ainsi nous apportons une réflexion sur la mise en pratique d’un cours de français destiné à des étudiants de filières scientifiques, qui implique la transmission d’informations lue, vue ou entendue, et les processus de traitement, de hiérarchisation et d’intégrations de ces dernières. La mise en œuvre d’un cours de FOS suppose que l’enseignant doit atteindre des objectifs : généraux, intermédiaires et spécifiques (Rolle Boumlic). D’où la prise en compte aussi des trois niveaux de représentations du texte : la forme linguistique de surface, la “base de texte” et le “modèle de situation”. Les auteurs présentent la “base de texte” comme le contenu sémantique du texte lié à la représentation sémantique propositionnelle des unités d’informations explicités qui le constituent. Le “modèle de situation” intègre en outre des éléments absents du texte et que le lecteur infère à partir des éléments du texte, de ses connaissances et de ses représentations antérieures du domaine. Le contenu sémantique d’un texte peut ainsi être décrit comme une suite de propositions dont le traitement aboutit à la construction de systèmes cohérents de représentations d’états, d’événements et d’actions. (Denhière & Baudet, 1992; Denhière & Legros, 1989). Donc, l’approche cognitive concernant les trois niveaux de représentations d’un texte explicatif peut être une assise théorique, qui se met en parallèle lors de l’élaboration et présentation d’un cours de FOS. Voici un schéma explicitant la combinaison entre les deux :

FOS	
Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
Objectifs intermédiaires	
Textes explicatifs	
Approche cognitive	
Forme linguistique de surface	Modèle de situation
Base de texte	

3. PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE

3.1. PARTICIPANTS

- Deux groupes d'étudiants de 1^{ère} année biologie (G1, G2 = 40). Leur âge varie entre 18 et 22 ans.

3.2. SUPPORT

- Questionnaire initial destiné à ces étudiants afin de recenser les difficultés dans la lecture/compréhension de textes de spécialité.
- Texte explicatif portant sur « Les phénomènes morphologiques de la fécondation ».

181

3.3. DÉMARCHE DU COURS

- Lecture du texte par le G1 pendant 15 minutes

3.3.1. CONSIGNE DU G1

- Lisez le texte attentivement en essayant de retenir le plus d'informations possible, car à la fin vous aurez à faire une production écrite. Cette activité vise les objectifs généraux (la forme linguistique de surface)
- Lecture du texte par l'enseignante (audition) pendant 15 minutes, plus explication d'une liste de terminologie en langue française. Cette liste a été faite avec l'aide d'un enseignant de spécialité.

3.3.2. CONSIGNE DU G1

Ecoutez le texte attentivement en essayant de retenir le plus d'informations possible concernant une phase de la fécondation (le texte contient deux phases de la fécondation), car à la fin vous aurez à produire un texte sur cette dernière. Cette

activité vise les objectifs intermédiaires (la base de texte).

- Relecture du texte par les étudiants pendant 15 minutes.

3.3.3. CONSIGNE DU G1

- Lisez le texte attentivement en essayant de retenir le plus d'informations possible, il s'agit dans cette étape de retenir les facteurs qui jouent un rôle dans la phase de votre choix dans l'activité précédente (c'est-à-dire dans les objectifs intermédiaires) : cette activité vise les objectifs spécifiques (le modèle de situation).

La même démarche est faite pour le deuxième groupe G2, sauf qu'il s'agit dans activité de faire un schéma avec les mêmes consignes.

4. UNITÉS D'ANALYSE

Nous allons analyser dans cette recherche les trois dernières étapes du cours. En d'autres termes, seulement les objectifs spécifiques des productions écrites (texte, schéma). Donc, nous procéderons de la manière suivante :

Analyse prédicative du texte explicatif « Les phénomènes morphologiques de la fécondation » (121 propositions dont 43 Prédicats et 78 Arguments).

Analyse du nombre de propositions (Px & Ar) du G1 (texte)

Analyse du nombre de propositions (Px & Ar) du G2 (schéma)

4. RÉSULTATS PARTIELS

4.1. RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS

Questions1 : Avez-vous un problème de compréhension lors de la présentation du cours par l'enseignant ?

Figure 1 : Taux de problèmes concernant la présentation d'un cours magistral de français

Les réponses représentent les taux effectifs recueillis sur les problèmes de compréhension pendant les CM. 9,64% des étudiants n'ont donné aucune réponse aux 1er et deuxième choix. 0,01% n'ont donné aucune réponse au troisième choix.

Question 2 : Quand vous lisez un document de votre spécialité (biologie) en français ?

Figure 3 : Taux de difficultés à la lecture/compréhension de textes authentiques

Les réponses représentent les taux effectifs recueillis sur le problème de la lecture/compréhension d'un texte de spécialité. 0,01% n'ont donné aucune réponse à cette question. Cela démontre l'importance que ces étudiants portent à la lecture d'un texte de leur spécialité.

Question 3 : Si vous trouvez des difficultés, qu'est-ce que vous ne comprenez pas ?

Figure 3 : Taux de difficultés dans la lecture des mots/phrases d'un texte de spécialité.

Les réponses représentent les taux des difficultés dans la lecture/compréhension des mots/phrases d'un texte de spécialité. La totalité des étudiants ont répondu, ce qui montre leur intérêt vis-à-vis de cette question. Cette question qui porte particulièrement sur notre recherche, nous permet de cibler notre travail d'élaboration d'un cours de FOS.

4.2. RÉSULTATS DES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉTUDIANTS (TEXTE)

Nombre de propositions des arguments sur 53 Ar

Figure 4 : Taux d'arguments produits par les étudiants de 1^{ère} année biologie (G1)

Les résultats montrent qu'une moyenne de 45% d'étudiants ont produit des propositions arguments par rapport à 53 du nombre d'arguments dans la phase concernée. Nous constatons que la moyenne des arguments est faible à cause du niveau de langue de ces étudiants.

183

Nombre de propositions des prédicats sur 25 Px

Figure 5 : Taux de prédicats produits par les étudiants de 1^{ère} année biologie (G1).

Les résultats montrent qu'une bonne moyenne de prédicats est produite par les étudiants de biologie. Plus de 95% des prédicats se trouvent dans les productions écrites (texte). Il s'agit de prendre en compte qu'après la relecture du texte par ces étudiants un bon nombre d'informations importantes a été retenu.

Résultats des productions écrites (schéma) du G2

Taux de propositions produit par un étudiant du G2

Figure 6 : schéma représentatif du nombre de propositions produit par les étudiants de 1^{ère} année biologie G2.

Les résultats montrent le taux de propositions du nombre de prédicats qui se présente sur 17 Px et 5Ar. Le nombre élevé de prédicats suppose la prise en compte du nombre de prédicats lors qu'il s'agit de scématiser les informations retenues.

Taux de propositions produit par un étudiant du G2

Figure 7 : Schéma représentatif du nombre de propositions produites par les étudiants du G2.

Les résultats montrent le taux significatif du nombre de propositions produit

par un étudiant. Dans ce schéma, il s'agit de 20 prédicats et de 5 arguments. Les étudiants ont mis en pratique des informations en plus des dessins.

Taux de propositions produit par un étudiant du G2

Figure 8 : Schéma représentatif des informations mots/dessin des propositions retenues

Les résultats montrent la moyenne de propositions prédicats plus arguments. Il s'agit de 22 Px et de 6 Ar. De plus, des informations écrites, il existe des dessins complémentaires à la compréhension du lecteur.

Nous remarquons qu'il n'y a pas une grande différence entre les productions écrites et les schémas sur le plan du nombre de prédicats. Sauf que dans le schéma, il n'est pas forcément question de produire un nombre d'arguments, car les étudiants ne maîtrisent pas encore la compétence écrite.

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats des productions écrites (texte vs schéma) des deux groupes d'étudiants de biologie nous donnent des pistes de réflexions sur la démarche du FOS. En premier lieu, il s'agit de montrer que le choix d'un texte authentique, l'analyse des besoins de ces étudiants nouvellement inscrit en première année et la prise en compte des processus de traitement d'informations dans la lecture/compréhension et production sont une synergie de domaines interdisciplinaires, à savoir l'importance de l'usage des documents de spécialité, la démarche collaborative du FOS et, enfin l'apport majeur des données issues de la psychologie cognitive. En effet, après la mise en œuvre du cours de FOS en passant par l'analyse propositionnelle d'un texte authentique nous remarquons une progression dans les rappels d'informations lors de la troisième activité. Certes, il existe toujours des difficultés de langue, concernant le nombre d'argument rappelé par les participants : seulement 45% d'arguments, mais nous avons obtenu plus au moins 95% de prédicats lors de cette dernière activité.

Les résultats des productions écrites (texte) impliquent que le lecteur infère à partir des éléments du texte, de ses connaissances et de ses représentations antérieures du domaine. En effet, la focalisation sur la base de texte est primordiale à la compréhension de textes. La séquentialisation d'un cours de français en passant par des objectifs préalablement définis suppose une meilleure compréhension/productions des informations issues de textes authentiques. Cette séquentialisation du cours a permis aux participants de voir une nouvelle démarche d'enseignement, qui a contribué à une meilleure compréhension du texte proposé. Malgré que le cours traditionnel impliquait l'explication de la terminologie en langue arabe, mais le cours dispensé totalement en français a donné des résultats satisfaisants. De plus, l'explication du lexique scientifique en langue française, lors de la deuxième activité de lecture/audition par l'enseignante, a facilité la compréhension du texte aux participants. Il s'agit de prendre en compte le lexique textuel dans l'enseignement/apprentissage du français scientifique (voir Marin, 2009).

Les résultats des productions écrites (schéma) montrent aussi l'importance de l'usage de la schématisation des connaissances par les étudiants. Nous remarquons que les schémas

produits par les étudiants de biologie supposent une certaine aisance dans l'expression des informations retenues, car ces étudiants se sentent rassurés de reproduire des connaissances. Il s'agit de souligner que dans le schéma, il n'est pas question de formuler des unités de sens, mais seulement de reprendre les propositions les plus importantes pour le lecteur. La moyenne des résultats obtenue dans cette activité est de plus de 85% de prédicats, même si le nombre d'arguments est insuffisant cela s'explique par la nature de la schématisation, qui doit impliquer un bon nombre de prédicats par rapport au nombre des arguments. Nous remarquons à travers les résultats obtenus que la relecture du texte par les participants, dans la troisième activité, leur a permis de mieux représenter le texte mentalement, d'où les dessins produits en plus des schémas (Schmid, 2004).

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche sur l'enseignement du français entre démarche collaborative et approche cognitive en contexte universitaire algérien confirment l'hypothèse de départ qui suppose qu'une démarche FOS pour l'élaboration d'un cours de français pour la filière biologie sur le traitement, la hiérarchisation et la mémorisation des informations lors de la lecture/compréhension de textes explicatifs, peut constituer une mise en pratique inter-méthodologique dans le cadre d'une didactique intégrée. De ce fait, la transmission d'informations à l'apprenant implique de la part de l'enseignant la prise en considération que celui-ci est le constructeur du sens. En effet, mieux le comprendre c'est mieux le servir.

Cependant, le manque d'un programme destiné aux étudiants de filières scientifiques à l'Université de Saida reste un handicap important auquel font face les enseignants de français, soucieux du quoi enseigner à leur étudiants.

À cet effet, il serait intéressant de concevoir ou d'élaborer des programmes d'enseignement prenant en considération les besoins spécifiques des étudiants de chaque filière, en se basant sur l'approche cognitive. Les travaux menés sur le Français sur Objectifs Spécifiques dans les différents domaines et spécialités montrent que la démarche préconisée pour l'élaboration des programmes et leurs contenus est efficace pour répondre aux besoins et attentes des étudiants (voir Mangiante & Parpette, 2004). De plus, les apprenants d'une langue étrangère se caractérisent par leurs connaissances et croyances, variables en fonction de leurs modalités d'apprentissage et leur culture et le texte, dont le contenu sémantique et la structure ne sont pas le produit du milieu culturel d'où ces apprenants émanent. (Denhière & Legros, 1989). Dans cette optique, une stratégie cognitive pouvant remédier à la difficulté de la compréhension par la lecture et la relecture du texte peut se concevoir comme une assise théorique à la démarche du FOS dans une sphère pluridisciplinaire et pluriculturelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CUQU, J. P., GURCA I. (2002) Cours de didactique du français langues étrangère et seconde, Grenoble, PUG

CYR, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International.

BRITTON, B., & GULGOZ, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Education Psychology*, n°83.

DENHIÈRE, G., & BAUDET, S. (1992) Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris: Presses Universitaires de France

DENHIÈRE, G., BAUDET, S. & VERSTIGGEL, J.C. (1991) : Le diagnostic du Fonctionnement cognitif dans la lecture et la compréhension de texte : démarche, résultats et implications. Les Entretiens Nathan, La lecture, Actes 1 (pp. 67-87). Paris : Nathan.

DENHIÈRE, G. & LEGROS, D. (1989). Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. Fayol & J. Fijalkow (Éds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes*. *Revue Française de Pédagogie* (pp. 137-148). Paris : CNDP.

DESCHERES, A.J (1988). La compréhension et la production de textes. Québec : Presses Université du Québec.

GAONAC'H, D. FAYOL, M. (2003). Aider les élèves à comprendre, Paris, Hachette.

GAUX, C., & GOMBERT, J-É. (1999). Implicit and explicit syntactic Knowledge and reading in: pre-adolescent. *British Journal of Developmental Psychology*, n°17, pp. 169.

GRRÆSSER, A. & BERTUS, E. (1998) The construction of inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies of Reading*, pp. 247-269.

HOAREAU, Y. & LEGROS, D. (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. *Enfance*, 2, 191-199.

HUONG, Ph-T-L. (2004). Enseigner le français sur objectif spécifique, Hanoi.

JAMET, F., LEGROS, D., & Es-SAIDI, M. (2003). S'il te plaît dessine-moi un vélo. Raisonnement causal et déficience interculturelle chez l'enfant de 10 ans. *Handicap, Revue de sciences humaines*, pp. 33-44.

LEGROS, D., & BAUDET, S. (1996). Le rôle des modalisateurs épistémiques dans

l'attribution de la vérité proportionnelle. *International Journal of Psychology*, 31, pp. 235-254.

MANGIANTE, J-M., & PARPETTE, C. (2004) *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

MARIN, B. (2009). *Le lexique : une ressource essentielle à la compréhension des textes*

explicatifs. Carmal

MARIN, B., AVEL, P., CRINON, J. & LEGROS, D. (2004). *Aides à la compréhension de*

textes scientifiques par des élèves de onze ans. Actes du colloque de l'AIRDF (Association internationale de la recherche en didactique du français). Québec, 27-28 août 2004.

MARIN, B. & LEGROS, D. (2007). *La psycholinguistique cognitive de la lecture*, Paris, Book

McNAMARA, D., FLOYD, R., BEST, R., & LOUWERSE, M. (2004). *Word knowledge*

driving young readers comprehension difficulties. In Y.B. Kafai, W. A. Sandoval, N. Enyedy, U.S Nixon & F. Herrera (dir.), *Proceeding of the sixth international conference of the learning sciences: Embracing diversity in the learning sciences*. Mahwah, Nj: Laurence Erlbaum Associates, 2004, p. 326-333.

Disponible sur internet :

<http://csep.psyc.memphis.edu/macnamara/pdf/word.pdf> (consulté le 25-04-2008).

MOIRAND, S. (2002, p. 3). (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris,

Hachette, Coll. F.

RICHER, J-J. (2008) *Le français sur objectifs spécifiques : une didactique spécialisée ?* Université de Bourgogne, Synergies, Chine n°3- 2008, pp. 15-30.

Schmid, S. (2004). *Les modèles de compréhension de textes*, Maitrise tronc commun 2003-2004, Psychologie cognitive. En ligne :

<http://www.er.uqam.ca./nobel/r32764frp/30anspsy.pdf>

VAN DIJK, T.A., & KINTSCH, W.(1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

