

## **Pour un enseignement/apprentissage du français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques**

**Djamel KADIK  
Foudil DAHOU  
Ludmia YAAGOUB  
Moulkheir GADA  
Aboubekr BOUASLA**  
*Laboratoire de Didactique  
de la Langue et des Textes  
(Université de Médéa)*

### **Résumé**

*Nous rendons compte dans cet article des activités de recherche que nous avons menées ainsi que des résultats que nous croyons avoir obtenus durant deux années (2011-2013) de recherche dans un projet inclus dans les Programmes Nationaux de Recherche appelés couramment les PNR.*

*Nous projet entre dans le cadre du Français sur objectifs universitaires. Nous avons conçu un programme pour les étudiants des filières Sciences et technologie. Ce dispositif fait suite à la l'analyse des besoins linguistique de ces étudiants par le biais des questionnaires et des tests de niveau.*

*Notre conception s'est élargie ensuite pour considérer le programme comme faisant partie d'actions plus larges fédérées dans la notion de curriculum, des actions comme politique éducative, manuels, centre de ressources linguistiques, plateforme...etc.*

*Notre démarche insiste sur plusieurs principes, parmi eux la recherche action dans l'objectif d'améliorer le rendement éducatif. Quant aux principes de la méthodologie scientifique, il s'agit surtout de s'inspirer des recherches de l'analyse du discours et de la notion de curriculum.*

## Abstract

*We report in this article the research we have conducted and the results that we believe we have achieved for two years (2011-2013) to research a project included in the National search Programmers commonly called PNR. Our project is part of the French on academic objectives. We designed a program for students of Science and Technology sectors. This device follows the analysis of the language needs of these students through questionnaires and level tests. Our design was then extended to consider the program as part of broader actions federated in the notion of curriculum, actions such as education policy, textbooks, language resource center, platform... etc. Our approach emphasizes several principles, among them the action research with the aim to improve educational performance. As to the principles of scientific methodology, it is mainly to draw on research discourse analysis and curriculum concept.*

## ملخص

يتناول هذا المقال عرض حال لبحث قمنا به في إطار المشاريع الوطنية للبحث PNR 2011-2013. لقد كان الغرض في البدء تصور برنامج للغة الفرنسية ذات الأهداف الجامعية. ولقد استقينا عينة البحث من طلبة السنة الأولى علوم و تكنولوجيا بجامعة المدية، و قمنا باستبيانات و روائز مستوى من أجل معرفة الحاجات اللغوية للطلبة. وإن كنا قد وفقنا في إنجاز هذه البرنامج Programme، إلا أنه تبين لنا أنه من الأفضل جعل كل برنامج ضمن تصور أكثر شمولية. لذلك فإن إنجاز أي برنامج لتعلم أي لغة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار انضواءه في منهاج Curriculum يحتوي على أبعاد أخرى كالكتب المدرسية و السياسة التربوية و مراكز الموارد اللغوية Centres de Ressources Linguistiques و المنصات التعليمية. كل هذا و ربما غيره قمين بإتاحة فرص أكبر للتعلمين الموجه و الذاتي. إضافة للبرنامج الذي يحتوي عدة مقاييس، أعطينا تصورا لما يسمى في المجال التعليمي بمركز الموارد اللغوية. تقوم دراستنا على عدة مبادئ من ضمنها البحث الفعل الذي مضمونه إرادة التأثير في الواقع. و اعتمد كذلك بحثنا في تحليل النصوص التعليمية على تحليل الخطاب و مفهوم المنهاج.

## Introduction

A l'orée de cette recherche, notre objectif principal était de réfléchir sur un programme de français adapté aux étudiants des filières technologiques. Comme corpus, nous avons pris en compte le cas de l'Université de Médéa.

Cette volonté de conception d'un programme émanait d'un état des lieux concernant les difficultés des étudiants nouveaux arrivants à l'université, difficultés relatives à la compréhension et l'expression en langue française, alors que l'enseignement universitaire en Algérie se faisait dans cette langue, notamment dans les filières dites scientifiques.

Nous avons constaté qu'aucun dispositif linguistique n'était mis au service de ces étudiants, dispositif qui serait en mesure de rendre leur l'intégration plus facile à l'enseignement universitaire. La matière de français qui accompagnait ces étudiants durant les 1<sup>ères</sup> années de formation n'était pas pensée et conçue, et elle l'est encore dans la majorité des cas, au vu et au su de leurs niveaux et besoins. On n'a pas pensé – ou peut-être, on n'a pas voulu concevoir pour une raison ou une autre – ou pas assez à une phase transitoire afin de hisser méthodologiquement ces étudiants au niveau espéré pour appréhender leurs spécialités, en les répartissant par exemple en groupes selon leurs niveaux et en prévoyant en conséquence des formations en langue française...

A l'écriture de cet article, le constat est toujours donc le même, on laisse l'étudiant se débrouiller tout seul pour accéder aux sens de sa spécialité en dépit de ses insuffisances linguistiques patentées... Par ailleurs, les centres linguistiques de langue, notamment les centres d'enseignement intensif des langues (CEIL), ne jouent pas leurs rôles ou peut-être on ne leur permet pas (ou on ne les demande pas) de jouer ces rôles... Aucune formation ciblée, en présentiel ou à distance, n'est prévue pour pallier aux difficultés de ces étudiants. Par exemple pour la formation à distance, des plateformes ne sont pas encore

conçues... et aucune élaboration didactique n'est envisagée pour faciliter l'intégration linguistique de ces étudiants à l'université.

Pour aborder notre projet et afin de réagir à cette situation, nous avons conçu la démarche de notre projet de la manière suivante.

### **1- Problématique du sujet :**

La problématique de notre sujet a été énoncée comme suit :

***Comment peut-on accompagner linguistiquement et langagièrement les étudiants pour mieux suivre leurs cours de spécialité ?***

Notre investigation sur le terrain s'est limitée aux étudiants de la Faculté des Sciences et de Technologie de l'Université de Médéa.

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Installer une compétence partielle (au sens du CECR) en langue française est nécessaire pour accompagner linguistiquement et langagièrement ces étudiants ;
- Concevoir un programme spécifique serait en mesure d'arriver à doter ces étudiants de cette compétence ;
  - Le français étant un module souvent enseigné dans les disciplines non linguistiques, de ce fait, il exige un programme adapté pour chaque filière<sup>1</sup>.
  - L'enseignant souvent désemparé, n'a pas de notions et d'objectifs bien précis, d'où la nécessité d'un programme avec des contenus bien délimités. Ces contenus prendront en charge la spécificité de chaque filière, en

---

<sup>1</sup>Des différences et des ressemblances existent, elles nécessitent des recherches qui dépassent ce projet.

insistant non seulement sur le lexique spécialisé mais aussi sur les moyens linguistiques spécifiques pour chaque filière et sur les situations de communication qui s'avèrent propres à chaque discipline.

- Ce programme doit être flexible et l'enseignant doit être toujours attentif aux besoins de ses étudiants.
  - Le programme propose des activités linguistiques et langagières en relation avec les situations de communication spécifique de l'étudiant.
- Un Centre de Ressources Linguistiques (CRL) permettra à ces étudiants de développer les compétences linguistique et langagière en autonomie.

Cependant, à ces hypothèses, nous avons émis une contre-hypothèse appuyés en cela par des approches qui insistent sur l'immersion. Par exemple, certains étudiants peuvent devenir des utilisateurs compétents de langue française en spécialité, en se basant uniquement sur leurs efforts personnels. Cette perspective n'est pas absente de nos considérations, d'où notre hypothèse de développer un CRL qui permet de canaliser davantage le travail autodidacte des étudiants.

## ***2- Objectifs du travail***

Plusieurs objectifs peuvent être cités dans ce qui suit concernant notre projet.

- Un objectif socioculturel d'abord qui permettra, s'il est atteint, aux étudiants de minimiser l'échec dans la spécialité dû à des incompétences linguistique et langagière en langue française. Cet objectif permettra, nous le supposons, à l'étudiant de réduire le hiatus entre une spécialité dispensée auparavant

en arabe et une autre similaire dispensée à l'université en français.

- Un objectif académique est de permettre aussi à ces étudiants d'être de bons utilisateurs du discours universitaire.
- Un objectif langagier ensuite, celui d'utiliser le français dans des situations de communication spécifique, en l'occurrence le français scientifique dans les filières technologiques.
- Un objectif linguistique enfin, celui de développer des compétences<sup>2</sup> en situation communicative, en l'occurrence des compétences linguistique, grammaticale, textuelle et pragmatique.

### **Questions de méthodologies**

Avant de développer les points susmentionnés, il est nécessaire de débattre certains points méthodologiques.

Il est difficile de penser actuellement à l'élaboration d'un programme Fos (Français sur objectif spécifique) ou Fou (Français sur objectif universitaire), telle que le préconisent Mangiante et Parpette. L'Université algérienne n'est pas toujours en mesure d'exprimer des demandes ponctuelles de formation linguistique et d'élaborer en conséquence des dispositifs en langues. Ce qui peut être le cas d'autres universités étrangères comme le signalent Mangiante et Parpette :

La méthodologie FOS s'accommode mal d'un contexte institutionnel contraint, préformaté, comme celui de l'université, et relève davantage de la réponse « sur mesure » à une demande de formation ciblée. C'est pourtant bien cette méthodologie qui

---

<sup>2</sup>La notion de compétence est polysémique, nous n'allons pas la discuter dans ce travail, le sens que nous adoptons doit être saisi par rapport au cotexte de son apparition dans notre texte.

est le mieux de traiter ces publics nombreux, à la présence récurrente, aux besoins très spécifiques et urgents. Il paraît donc essentiel de réfléchir au moyen de concilier les exigences du public et le cadre institutionnel qui l'accueille. (J.-M. Mangiante et C. Parpette, 2011, p.41.)

Mais la situation des universités algériennes, comme nous l'avons signalé, est un peu spécifique, vu que les étudiants se confrontent à l'utilisation d'une langue qui n'était pas celle de leur enseignement dans le secondaire. Une rupture linguistique est nettement visible et nécessite non un colmatage mais une phase transitoire d'apprentissage/enseignement de langue en mesure de les intégrer à l'université.

En fait, et à notre connaissance, les universités algériennes ne sollicitent pas (ou ne conçoivent pas) de formations linguistiques à partir d'analyses de besoins et d'étude de données pour proposer ensuite un programme à un public d'étudiants, classé en groupes homogènes par leurs spécialité et niveaux.

Le Français sur objectif universitaire n'est pas donc une pratique courante au sein des universités algériennes que ce soit dans la recherche ou dans la pratique enseignante. Les quatre phases de réalisation d'un programme de français sur objectif spécifique (ou universitaire): « identification de la demande, analyse des besoins, collecte des données, analyse des données et élaboration didactique » ne sont pas une monnaie courante au sein de ces universités.

### **Dénominations et approche**

Mais fallait-il dans ce cas appliquer à la lettre une méthodologie unique ? Il y en a plusieurs dans le champ didactique, et il nous paraît opportun de citer d'autres comme par exemple le français de spécialité, le français fonctionnel, le français sur objectifs spécifiques,...etc., même si le label de la modernité caractérise le français sur

objectif spécifique et le français sur objectif universitaire. Il ne s'agit pas de faire l'historique de ces dénominations, plusieurs recherches mentionnent ou détaillent les évolutions de ces méthodologies, car le plus important pour nous est d'essayer de déterminer notre démarche dans la diversité terminologique du champ du français langue étrangère. L'objectif est aussi de démontrer l'utilité de notre recherche au-delà de sa conformité ou non à une quelconque méthodologie.

Nous convoquons d'abord les propos de François Carton dans cette tentative de démêlage des notions qui paraissent parfois se confondre :

**Le français scientifique et technique, et le français de spécialité**, sont des dénominations des années 1970 qui désignent une approche essentiellement lexicale s'appuyant sur un modèle d'Orientation Scientifique (VGOS, VGOS2), ou les travaux sur le vocabulaire fondamental de l'agronomie, ou de la médecine s'ont d'abord des listes de vocabulaire spécifique à chaque spécialité scientifique ou technique.

**Le français instrumental**, mis en place surtout en Amérique du Sud au début des années 1970 ; visait à permettre à des adultes étrangers d'avoir accès le plus rapidement possible à une compréhension des textes spécialisés en français dans leur domaine propre. Cette approche, centrée uniquement sur la compréhension écrite de textes spécifiques [...] (F. Carton, 2008, 39.)

En plus du français fonctionnel paru lui aussi dès les années 70 à l'orée de l'émergence de l'approche communicative, il faudrait pour nous et d'abord de situer notre recherche. Comme nous le verrons dans le programme que nous avons élaboré, les préoccupations du français instrumental (le texte de spécialité) et du français



de spécialité (la terminologie) font partie de ce programme. Il s'agit alors, comme on le verra, d'une approche qui prend la situation didactique dans sa globalité non un éclectisme de méthodologies.

Notre démarche n'exclut pas, la collecte des données, nous avons soumis des tests, des questionnaires aux étudiants nouveaux arrivants afin de connaître leurs niveaux et besoins. Mais ces enquêtes sur leurs besoins n'ont pas émané d'une demande institutionnelle. Cela ne veut pas dire que notre recherche n'a pas ciblé un public spécifique et n'a pas élaboré un dispositif didactique en conséquence. Notre travail relève plutôt d'une recherche en français sur objectifs spécifiques (au pluriel) telle que comprise par F. Mourthon-Dalles, une recherche qui tient compte au préalable de l'analyse des besoins. Les activités proposées dans notre programme recourent aux analyses des besoins linguistiques des étudiants.

Le français sur objectifs spécifiques, déclinés dans notre recherche, en français sur objectifs universitaires, ne tient pas compte seulement d'un objectif bien précis mais il prend en compte les situations didactiques que permet le discours universitaire. De ce fait, il est globalisant et prend en considération d'autres paramètres comme l'éventuelle manualisation des activités, l'autonomie de l'apprentissage, la plate-forme des enseignements et la transversalités dans le discours universitaire...

### **Notre démarche préconisée**

Avant d'exposer les résultats et les perspectives de notre recherche, nous discutons notre démarche théorique et épistémologique.

#### **Curriculum ou programme**

Dès nos premières investigations, la notion de *programme* nous a paru quelque peu limitative et nous avons opté par la suite pour la notion réputée être anglo-saxonne de

*curriculum*, capable, à notre avis, de concevoir l'apprentissage/enseignement de la langue dans une perspective plus large incluant d'autres paramètres que le programme, comme les ressources humaines, documentaires, les manuels, les politiques éducatives...

Au sens donné par les protagonistes anglo-saxons de l'éducation nouvelle, un curriculum désigne les expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, développement qui exige aussi l'appropriation de savoirs et d'habiletés, mais qui s'opère en fonction de l'apprenant et des fins poursuivies. Cette notion s'oppose à celle, plus traditionnelle, de programme scolaire, qui est centrée sur une matière à enseigner, découpée selon sa logique interne. (Landsheere, cité par Crahay, M., Audigier, F. Dolz J., 2006, p. 9)

Nous partons ici d'une conception du curriculum que la citation suivante résume, ce dispositif doit optimiser les conditions d'apprentissage de l'étudiant :

[...] dès lors que l'on projette de faire apprendre quelque chose à un individu, il y a des conditions pour y parvenir. Certes, ces conditions ne peuvent garantir à coup sûr qu'il y a apprentissage, mais leur absence rend quasi certain qu'il n'y aura pas apprentissage. Un curriculum aurait pour fonction de circonscrire ces conditions.<sup>3</sup>

En guise de tentative pour circonscrire la notion de curriculum, celui-ci peut être considéré comme le thème générique qui se situe en amont pour se subdiviser ensuite en plusieurs sous-thèmes et parmi eux le programme, lequel constitue une action essentielle du curriculum. On

---

<sup>3</sup>Crahay, M., Audigier, F. DolzJ., « Introduction :En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifiques ? »,inCrahay M., Audigier F., DolzJ. (éds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck/Larcier, 2006, p.9.

peut citer parmi ces thèmes des actions nécessaires comme la philosophie du curriculum, les méthodes, la formation des enseignants, les supports d'enseignement, les manuels, les ressources humaines et matérielles...etc. Toutes ces actions sont bien entendu en interrelations. L'utilité d'une telle conception dans le cas algérien est qu'elle n'atomise pas la formation, lui donnant ainsi des dimensions et des objectifs qui dépassent le contenu didactique en tant que tel et en éclairant davantage les pratiques enseignantes et apprenantes.

Le schéma suivant illustre cette conception :



Ces paramètres nous ont permis de mieux situer notre projet et inclure le programme dans une perspective plus large qui peut contenir les actions pédagogiques à prévoir, les ressources linguistiques et le rôle que peut jouer le CRL et la nécessité dans ce cas de tenir compte des ressources humaines autres que l'enseignant. Par cet intérêt pour tous ces paramètres mentionnés à grands traits, nous voudrions multiplier les conditions qui favorisent l'apprentissage.

Par ailleurs, et en guise de perspective, le curriculum peut être global, il peut prendre en charge tous les enseignements du français à l'université, en plus du français dans les filières scientifiques, on peut ajouter celui qui s'enseigne aux départements de français et enfin celui qui s'enseigne dans les filières où l'enseignement de la spécialité se fait en arabe. Un tel curriculum nécessite plusieurs équipes de recherche ou des projets de recherche qui s'étalent dans le temps. Notre étude est ici plus restrictive en se basant essentiellement dans ce projet sur l'observation du français qui s'enseigne dans les filières technologiques.

### **Du savoir appliqué à la conception du programme**

En plus du paradigme éducationnel évoqué ci-dessus, nous nous sommes basés également sur un paradigme de notions empruntées à l'Analyse du discours. En effet, les entrées proposées pour comprendre le terrain de notre investigation ainsi que les propositions pour un programme de Fou pour les filières scientifiques, révèlent l'impact de cette méthode ou de ces méthodes d'Analyse du discours : genre, situation, intertextualité, planification... Nous avons aussi ajouté l'entrée par thème pour être plus proche de la spécialité dans ses catégorisations de son objet d'étude. En somme sont indiquées ci-dessus les entrées analytiques et didactiques inspirées des travaux de l'analyse du discours :

- Genre.
- Types de discours.
- Contexte et situation.
- Types de textes.
- Mise en texte.
- Planification.
- Intertextualité.
- Thème.

Nous croyons que cette méthode (ou ces méthodes puisqu'il y a une diversité dans des approches fédérées *a posteriori* sous la dénomination Analyse du Discours) est capable d'éclairer notre projet, celui de concevoir un programme de français sur objectifs universitaires pour des apprenants en sciences technologiques (le cas de l'université de Médéa). L'appui de cette méthode est également sollicitée dans une perspective qui considère ce programme dans son insertion dans une démarche curriculaire plus large incluant les ressources linguistiques et humaines en mesure d'accompagner linguistiquement et méthodologiquement les étudiants. Notre démarche est alors considérée comme une heuristique qui sert à comprendre le terrain et agir sur lui.

Les notions d'analyse du discours permettent l'analyse des documents que nous avons récoltés par le filmage des séances mais elles constituent aussi un vivier des notions clés pour proposer des activités.

Mais remarquons que, dans notre cas, il ne s'agit nullement d'une volonté d'appliquer *l'Analyse du Discours* au domaine didactique qui pourrait rappeler pour certains la prépondérance (pour ne pas dire l'impérialisme), à une certaine époque de l'histoire de l'enseignement des langues, de la linguistique (structurale). Cela pourrait donner l'impression que nous voudrions proposer une nouvelle science-pilote : *l'Analyse du Discours*, ce que nous considérons comme injustifié vu la richesse des méthodes et des démarches actuelles. Loin de ce positionnement est notre démarche. Il s'agit uniquement pour nous d'éclairer notre domaine d'intérêt dans cette recherche, en analysant les spécificités linguistiques de notre corpus et en présentant des perspectives. L'Analyse du discours – qui a en commun avec la didactique un même objet *la langue*<sup>4</sup> – serait en mesure de nous fournir

---

<sup>4</sup> Bien entendu avec des différences que nous ne développerons pas ici.

les outils conceptuels nécessaires pour aborder l'architecture du programme et les activités didactiques qui lui sont spécifiques. Rappelons par exemple que des notions telles que *situation*, *genre* ne seront pas uniquement des notions qui éclairent notre démarche analytique, elles seront également sollicitées lorsque nous parlerons de l'architecture du programme.

### **Collecte et analyse des données**

Nous avons voulu approcher notre terrain d'investigation de près, contextualisation sociolinguistique d'abord, puis étude du terrain. Nous avons ensuite explicité notre démarche méthodologique didactique : récolte des données, analyse des besoins...etc. Le but étant de connaître les besoins linguistiques de nos étudiants afin de concevoir un programme adapté. Deux tests, écrit et oral, ont été réalisés auprès d'un échantillon d'une soixantaine d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année science et technologie, le but était de connaître les niveaux de ces étudiants. Ces tests nous ont révélés que le programme que nous préconisons ne peut être mis sur le terrain sans que la plupart des étudiants n'aient au préalable une mise à niveau linguistique (niveau B1). Cette mise à niveau concerne près de 65% des étudiants testés, elle précède l'application de notre programme. On pourrait proposer qu'elle soit faite d'une manière intensive avant le début de l'année universitaire ou durant le 1<sup>er</sup> semestre.

Les analyses du questionnaire et de la grille d'évaluation destinées aux étudiants, nous ont donnés une vision plus claire quant aux représentations des étudiants concernant leurs besoins linguistiques et attentes d'un cours de français.

Nous avons effectué une analyse linguistique et langagière du corpus recueilli, notamment en ce qui concerne les genres de discours filmés ou observés : le C.M., l'exposé, le compte rendu d'expérience.

Le filmage des cours, TD et TP nous a fait découvrir la structure du discours universitaire, sa planification, sa sémiotisation des types de textes ainsi que ses mises en textes. Nous avons effectué une analyse linguistique et langagière du corpus recueilli, notamment en ce qui concerne les genres de discours filmés ou observés : le C.M., l'exposé, le compte rendu d'expérience. Remarquons que Parpette et Mangiante (2011) ont déjà analysé le C.M. Nous partons de la même démarche, c'est-à-dire que cette analyse n'est pas une démarche linguistique et langagière en soi, mais elle préfigure l'exploitation didactique.

Dans cette analyse, nous prenons en considération le genre mais aussi le type (ou les séquences) selon l'acception donnée par Adam pour ce dernier terme. Nous supposons à partir d'une exploration de notre corpus que le type dominant dans les genres en question est le type explicatif. Mais cela n'exclut pas la présence d'autres types comme l'argumentatif et le narratif<sup>5</sup>.

Les positionnements théoriques, méthodologiques et didactiques ainsi que l'observation du terrain nous ont été nécessaires dans notre désir pour avoir une vision plus claire et cohérente de l'architecture du programme. L'architecture du programme que nous avons proposée a été conçue à partir de plusieurs modules, *CM*, prise de notes, *exposé*, *compréhension de l'écrit universitaire...* L'objectif essentiel étant que l'étudiant en spécialité doit être capable de maîtriser linguistiquement les situations universitaires de sa spécialité en expression comme en compréhension.

### **Le programme préconisé :**

Le programme élaboré est considéré comme un prototype. Il ne donne pas encore des supports déterminés,

---

<sup>5</sup> La notion du narratif n'a pas la même complexité que celle du discours littéraire, il s'agit de relater plutôt que de *raconter*.

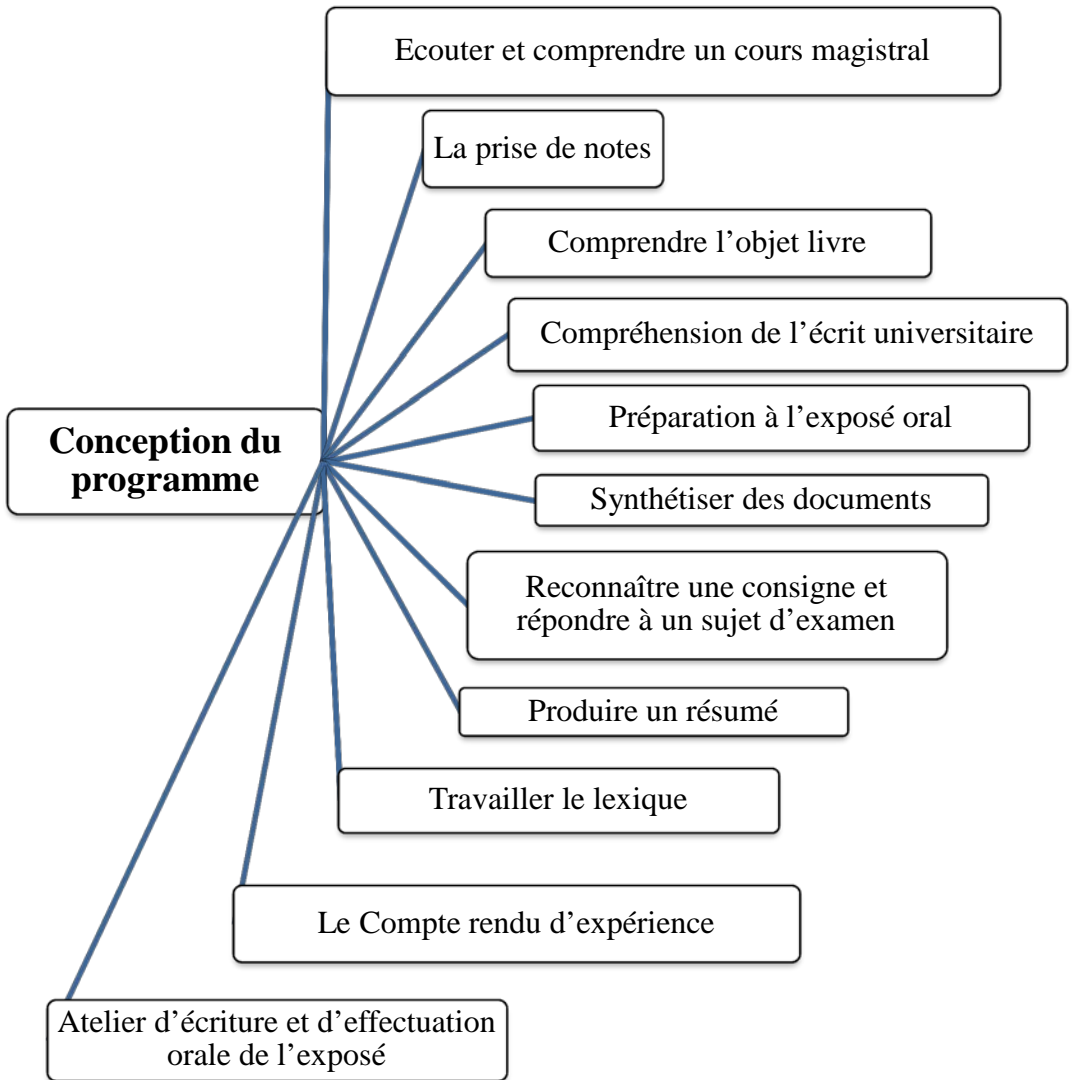
c'est dans la phase de mise à l'épreuve de ce programme que des supports doivent être proposés. Cependant, nous considérons qu'il est préférable que les supports de leçons soient tirés de documents authentiques : C.M., écrit universitaire... Mais il faudrait une certaine flexibilité dans le choix de ces documents, par exemple à partir du corpus récolté, mais aussi à partir de plateformes d'enseignement, de manuels ou d'observations de classes effectuées par les enseignants eux-mêmes.

Le programme est structuré en modules ; ces derniers sont modélisés selon :

- le genre universitaire ; sauf pour le dernier module.
- les situations discursives de la spécialité. A partir des genres des situations discursives de spécialité se conçoit la situation didactique de la langue de spécialité : didactisation de séquences, CM, écrit universitaire, exposé oral...etc. en compréhension et/ou en expression.

Voilà le schéma de ces modules. Des activités ont été proposées dans notre rapport final de la recherche.





## **Le Centre de Ressources en langues**

Dans cette même approche curriculaire et dans l'objectif de diversifier les ressources de l'apprenant, nous avons élaboré notre vision d'un centre de ressources linguistiques.

Le contexte de l'université ne doit pas être appréhendé comme un contexte immuable, il faut plutôt le considérer comme contexte perfectible, en œuvrant à sa reconfiguration dans une volonté de répondre aux besoins des apprenants dans des formations et des autoformations. Il s'agirait, si nous utilisons un néologisme, de le *re-contextualiser*. Le *re-contextualiser* veut dire enrichir ce contexte en l'aménageant autrement, en vue de meilleures opportunités et disponibilités pour l'apprentissage/enseignement. Ce réaménagement est considéré ici comme une nouvelle configuration qui s'ajoute dans ce contexte, une nouvelle aire qui se déploie dans les aires déjà-là comme la classe, la bibliothèque, le laboratoire de langue...

## **Le CRL un concept pour reconfigurer le contexte de l'Université Algérienne**

Dans le contexte de l'université algérienne cette nouvelle configuration, que nous œuvrons pour son installation, est le CRL. Nous la considérons alors comme une forme à élaborer de re-contextualisation de ce contexte, par un dispositif didactique de formation et d'autoformation. Nous espérons que ce souhait ne s'arrête pas à sa phase conceptuelle mais qu'il la dépasse vers d'autres phases, "adoption", "installation" puis "routinisation" (Charlier et al (2002), Derpover et Strebelle (1997), *in* Rivens Mompean, 2013, p.93) comme dans n'importe quel projet de la sorte. La crainte pour un projet qui se veut innovant est qu'il demeure, si nous voudrions nous exprimer ainsi, une sorte de didactique fiction faute d'une mise en marche qui convoque non seulement une conception virtuelle par

définition, mais des moyens financiers et de formation qui manifestent une volonté d'institutionnalisation et donc d'installation de ce concept, lequel devient enfin un dispositif d'autoformation à la portée des utilisateurs, notamment les apprenants.

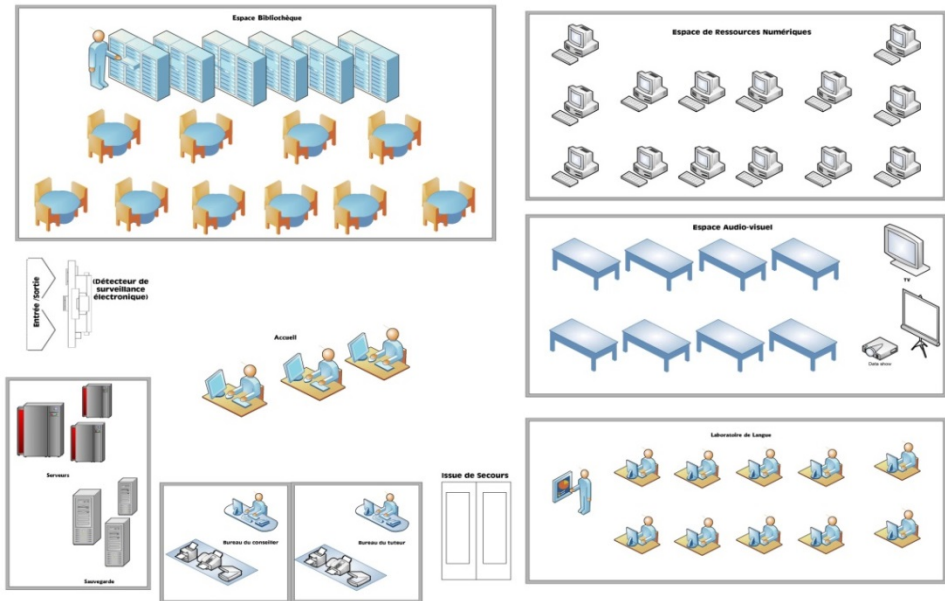
Une innovation partie du terrain a plus de chance d'être adoptée car elle s'appuie sur des porteurs actifs dans un contexte identifié. Par contre elle risque de s'essouffler si dans un deuxième temps, elle n'est pas reprise en main par l'institution pour la pérenniser et éviter ainsi qu'un éventuel désintérêt du porteur (par lassitude ou changement de lieu de travail) ne mette fin au mouvement engagé. (Rivens Mompean, 2013, p.90)

En vue de cette installation désirée mais non encore atteinte, notre conception du CRL part d'abord du cas « apprentissage de la langue en spécialité ». Il s'agirait tout d'abord de concevoir des ressources matérielles, humaines et documentaires dans un CRL en devenir afin que l'apprenant en spécialité ait les opportunités pour s'autoformer dans des genres didactiques relatifs au discours universitaire de formation. Dans ce cas, le programme que nous avons proposé et évoqué précédemment à grands traits sera inséré dans la plateforme du CRL et donc mis en ligne. Cependant, il doit être adapté à l'usage des apprenants. L'apprenant en spécialité est chaque fois sollicité pour s'exprimer oralement et scripturalement dans des situations didactiques spécifiques. L'étudiant peut solliciter ce programme en vue d'améliorer ses compétences linguistiques dans des genres universitaires spécifiques ou dans des parties de textes à réaliser dans ces genres: *effectuer oralement et scripturalement un exposé, écrire une conclusion, une introduction, un compte rendu d'expérience...etc.* Mais en plus de ce programme, le CRL doit lui offrir des ressources documentaires numériques et en papier diversifiées capables de répondre à ses objectifs

et ses besoins et pour améliorer ses compétences orales et écrites. Le programme une fois mis en ligne devient une ressource parmi d'autres pour l'apprenant. Ce programme pourrait également recevoir les rétroactions des apprenants, des enseignants, des tuteurs, des conseillers...

En somme, cela pourrait être une première phase dans l'installation du CRL, celui-ci peut s'élargir diachroniquement en prenant en compte les besoins et les attentes de ses utilisateurs et notamment les apprenants pour des autoformations en français général puis pour des autoformations dans des langues autres que le français.

Dans ce qui suit le schéma de ce CRL.



## Conclusion et ouvertures

Cet article est le compte rendu de notre projet, nous avons voulu donner un aperçu global des activités de recherche que nous avons menées dans le cadre du projet PNR intitulé « Pour un autre enseignement/apprentissage du

français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques (Le cas de l'Université Yahia Farès de Médéa –Algérie) »

Nous avons discuté la notion de curriculum qui revêt pour nous une importance capitale, vu son caractère fédérateur. Celui-ci nous a permis d'avoir une vision plus large qui ne se rapporte pas uniquement au programme. La manualisation du programme, le CRL, la plateforme demeurent des dispositifs essentiels dans tout apprentissage en plus du programme.

Dans notre démarche didactologique, nous avons développé une analyse qui se base essentiellement sur l'Analyse du discours. En effet, les entrées proposées pour comprendre le terrain de notre investigation ainsi que les propositions pour un programme de *Fou* pour les filières scientifiques, révèlent l'impact de cette méthode ou de ces méthodes d'Analyse du discours : genre, situation, intertextualité, planification... Nous avons aussi ajouté l'entrée par *thème* pour être plus proche de la spécialité dans les catégorisations de son objet d'étude.

Nous avons essayé de relier notre recherche à son contexte sociolinguistique mais l'étude du terrain a demeuré une priorité : récolte des données, analyse des besoins...etc. Le but étant de connaître les besoins linguistiques de nos étudiants afin de concevoir un programme adapté.

Mais notre recherche a besoin d'être développé davantage. De ce fait, nous proposons des perspectives.

### **1ère perspective**

#### **Intitulé :**

*Mise à l'épreuve du terrain du curriculum et conception de manuel*

#### **Objectifs scientifiques et didactiques :**

- Développer davantage l'enseignement du français dans les filières scientifiques pour qu'il soit en mesure de répondre aux besoins linguistiques et disciplinaires des apprenants.

### **Axes à aborder :**

- Mise à l'épreuve du programme élaboré dans le cadre du PNR par des essais préliminaires et par expérimentation généralisée.
- Organisation de colloques sur le *Fou* et le *Fos*.
- Elaboration de la plateforme du CRL.
- Formation de conseillers destinés au fonctionnement pédagogique et à l'assistance des étudiants dans le cadre du CRL.
- Affinement de la documentation (version imprimée, audio-visuelle) du CRL.
- Mise en ligne du programme et constitution d'un forum de discussion.
- Elaboration d'un livre manuel sur la base des résultats de la mise en épreuve du programme, ce livre est composé de deux parties : la première est consacrée au volet théorique et didactique qui rend compte des résultats d'une expérience de recherche menée pendant la réalisation programme PNR. quant à la deuxième partie, elle sera consacrée à des propositions d'activités selon le programme élaboré dans le cadre du PNR

### **2ème perspective**

**Intitulé :** *Pour quel enseignement/apprentissage du français à l'université ?*

**Contexte et point de situation :** Le français dans l'université algérienne se manifeste dans plusieurs aires pédagogiques déjà évoquées :

- Dans les départements de français.
- Dans les filières scientifiques.
- Dans les filières des langues et sciences humaines.
- Dans les CEIL.

Chaque aire a des spécificités particulières au niveau du français enseigné.

Dans le cas des départements de français, il s'agirait d'un français intégral qui doit être enseigné sur plusieurs plans : compétences en français à acquérir, connaissances sur le français comme langue et culture, savoir-faire professionnel pour le métier d'enseignant et/ou pour les communications professionnelles.

Dans le cas des filières scientifiques où le français est langue de transmission de savoirs disciplinaires. L'étudiant est censé comprendre et s'exprimer en français dans des situations de communications spécifiques.

Dans le cas des filières des langues et sciences humaines, l'étudiant est censé recourir au français comme langue d'accès à la documentation relative au domaine de spécialité.

Le CEIL pourrait être sollicité pour appuyer la formation.

### **Les objectifs pédagogiques du projet**

- Elaboration de référentiels de compétences pour chaque enseignement du français à l'université.
- Installation de Centres de Ressources linguistiques au sein des universités pilotes répondant aux besoins de formation.
- Dans un premier temps, création effective, au niveau de l'université, d'un centre de ressources linguistique (C.R.L.) .

Le CRL aura pour objectifs de mettre à la disposition des étudiants et des enseignants des ressources qui permettront pour les premiers d'assurer une formation autonome et pour les seconds d'appuyer leurs enseignements par des supports.

- Formation de conseillers chargés d'accompagner les étudiants en auto-formations dans les CRL.
- Formation d'enseignants pour être en mesure d'appréhender des situations spécifiques d'enseignement du français.

### **Les objectifs méthodologiques de la recherche-formation du projet**

- doter les chercheurs (chercheurs universitaires, doctorants, mastérants) impliqués dans le projet d'un savoir et d'un savoir-faire.
- concevoir des programmes spécifiques et des référentiels de compétences.
- analyser les situations didactiques liées à l'utilisation du français dans un milieu universitaire.
- savoir dépouiller et analyser des questionnaires et des tests (de préférence selon les méthodes statistiques et informatiques)
- savoir gérer, organiser et actualiser un C.R.L.

A la fin de ce compte rendu de recherche, notre ultime souhait est que cette recherche trouve son impact sur le terrain.

### **Bibliographie du projet**

ADAM J.-M., 1992, *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.

ALTET M., 1994, « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage », *Recherche et Formation*, n° 15, 1994.

BAILLY S. "Le Formation de conseiller", *Mélanges Crapel* n°22

BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BEACCO J.-C. MOIRAND S., 1995, "Autour des discours de transmission de connaissances", pp.32-53, *Langages*, N°117, mars.



- BERTRAND O., SCHAFFNER, dir., 2008, *Le Français de spécialité (Enjeux culturels et linguistiques)*, Palaiseau : Les Editions de l'École polytechnique.
- BINON J., THYRON F., 2007, « Le français sur objectifs spécifiques : cadrage et mise en perspective » *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXII, n° : 1
- BINON J., VERLINDE S., 2004, « L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogiques du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires » *ELA*, N° : 135.
- BRONCKART J.-P., 1996, *Activité langagière, texte et discours (Pour un interactionisme sociodiscursif)*, Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé.
- CABDELIER M., 1995, « Les langues vivantes étrangères : spécificité et conséquences curriculaires », *E.L.A.*, N° : 98Avril-juin
- CADR EUROPEEN DE REFERENCE POUR LES LANGUES*, 2001, Paris, Didier
- CARETT E. HOLEC H. « Quels matériels pour les centres de ressources » *Crapel* N°22
- CAVALLA, C. 2010, « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire », *le français dans le monde, recherches et applications* 47, Paris : CLE international, PP. 153- 161.
- CELLOTI N., MUSACCHIO, M.T., 2004, « Un regard diachronique en didactique des langues de spécialité », *ELA*, N° 135, Juillet-septembre.
- CEMBALO S. M., « Le catalogage, l'indexation, et les fichiers dans les centres de ressources en langues » *Crapel* N°22
- CHALE O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- CORTIER, C. KAABOUB, A. 2010, « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques », *le français dans le monde, recherches et applications* 47, Paris, CLE international, PP. 55-65.

CRAHAY M. AUDIGIER, F. DOLZ J., « introduction : En quoi les curriculumms peuvent-ils être objets d'investigation scientifiques ? », M. Crahay, F. Audigier, J. Dolz (éds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck/Larcier, 2006.

CICUREL F., 2001, « Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction » *Les carnets de Cesidor*, 7, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

CICUREL, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues (Agir professoral et pratiques de classe)*, Paris, Didier.

COLLES, L., GRAVE-ROUSSEAU, G., 2010 « Français sur objectif académique à l'Université catholique de Louvain et français de scolarisation à l'Ecole européenne de Luxembourg, regards sur deux dispositifs didactiques », L. Cadet, J. Goes et J-M. Mangiante, *Langue et intégrante. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Bruxelles, P.I.E., Peter Lang.

CUQ, J.P., Dir., 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE international/asdifle.

DALCQ A.-E., ANGLEBERT A., UYTTEBROUCK E., 1999, *Lire, comprendre, écrire le français scientifique*, Bruxelles, De Boeck.

DEFAYS J. -M. ENGLEBERT A., 2009, dir. *Acteurs et contextes des discours universitaires Tome II*, Paris, L'Harmattan.

DEBRAY, R.1991, *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard,

DEMEUSE M., STRAUVEN, CG, ROGIERS X., 2006, *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, Bruxelles, De Boeck

DOLZ J. HANSELMANN S. LEY V., 2006, "La communication affichée au service de l'exposé oral: apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public in B. Schneuwly, TH. Thévenaz-Ghristin Dir., *Les objets enseignés*, Bruxelles, De Boeck.

- DUMORTIER J-L., DISPY M., VAN BEVEREN J., 2012, *Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*, Namur, PUM
- ENGLISH, F. 2012, « Ecrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre, *Pratiques (Littéracies universitaires : nouvelles perspectives)*, n° 153-154,
- EURIN BALMET S., HENAO DE LEGGE M., 1992, *Pratiques du français scientifique* Paris, hachette/AUPELF.
- FOUGEROUSE, M.-C 2010, *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/ Seconde dans l'enseignement supérieur*, Paris ; L'Harmattan
- JONNAERT PH., ETTAYEBI M. DEFISE R., 2009, *Curriculum et compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- HARDY M., 2005, « La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : pourquoi et comment ? », *Langues modernes I*.
- HOLEC H., 1979, *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil pour la Coopération culturelle,
- LE BLANC R. 1995 « Le curriculum multidimensionnel : Questions d'implémentation », *E.L.A.*, n°98, avril-juin.
- LECLERC J., 1999, *Le français scientifique (Guide de rédaction et de vulgarisation)*, Québec, Linguatch.
- LEHMANN D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère – les programmes en question*, Paris, Hachette
- LERAT P., 1995, *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.
- LEWY A., 1978, *La planification du programme scolaire*, Paris, Unesco,
- MANGIANTE J.-M., PARPETTE C., 2004, *Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- MEMET M. 2005, « Développement de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité : avancées théoriques et applications pédagogiques », *Les langues modernes I*.

MAINGUENEAU D., 2003, *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan.

MAINGUENEAU, D., 2004, « Retour sur une catégorie : le genre » in Adam, J.-M., Grize, J. B., Bouacha, A. *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon.

MOIRAND, S., 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MOIRAND, S., 2007, *Le discours de la presse quotidienne, observer, analyser, comprendre*, Paris: PUF

MOMPEAN RIVENS A., 2013 *Le Centre de Ressources en Langues, vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*, Lille, Presses Universitaires Septentrion.

NARCY-Combes M-F., 2005, « Sensibiliser les élèves de lycée à « la langue de spécialité » : pourquoi ? Comment ? », *Les langues modernes 1*.

PAIRON J., RASSART E., 2007, « Le « FOA » : apprendre le français pour la vie académique », *Le Langage et l'Homme*, XXXXII.1.

PARPETTE Ch. MANGIANTE J.- M. (2011), *Français sur objectifs universitaires*, Grenoble, PUG (Presses Universitaires de Grenoble)

POLLET M.-CH, 2001, *Pour une didactique des discours universitaires, étudiants et système de communication à l'Université*, Bruxelles, De Boeck

REUTER, Y., 2004, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, N° 121-122, Juin.

REUTER, Y., (éd.), 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p.185.

SCHNEDECKER C., 2002, *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*, Bruxelles, De Boeck.

REUTNER, U., 2010, "Les marques de personne dans l'article scientifique", *Lidil*, N° 41, Mai.

RICHER, J.-J., 2004, « le genre : une possibilité de dépassement d'une conception additive de la totalité

textuelle ? » in J.-M. Adam, Jean.-B. Grize, M. -A. Bouacha, *Textes et discours : catégories pour l'analyse* », Dijon, Editions Universitaires de Dijon.

SEBAA. R., *Culture et plurilinguisme en Algérie) Culture et plurilinguisme en Algérie*,

<http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm> (Consulté le 20 octobre 2011)

TODOROV, T., (1981), *Mikhaïl Bakhtine, Le principe dialogique*, Paris, Seuil.

VANDENDORPE, C., 1995, « Apprendre à écrire à l'Université par une approche contrastive », in Boyer J.-Y., Dionne J.-P., Raymond P., *La production de textes (Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Québec, Les Editions logiques.

WALKER L. 2007, "Rôle du journal d'apprentissage" in B. Helmling, *L'apprentissage des langues en tandem*, Paris: Didier.