

QUELQUES TYPES D'INTERACTIONS DANS UN COURS DE MEDECINE EN ALGERIE

Karima BENAOURAN BOUNOUA
Algérie
djamila_boutaleb@yahoo.fr

Djamila BOUTALEB Université Oran1,
Université Oran 2, Algérie
bounouak@yahoo.fr

Date de réception : 12/09/2019

Date d'acceptation : 20/11/2019

Date de publication : 12/12/2019

Résumé : Dans les Facultés de médecine en Algérie, les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés pour comprendre le discours des enseignants. La raison en est que l'enseignement y est dispensé en français alors que les étudiants ont suivi un cursus entièrement arabisé au lycée.

L'enquête que nous avons menée à la Faculté de médecine d'Oran a montré que les enseignants utilisent essentiellement deux démarches pédagogiques : la reformulation orale de notes de cours écrites et la coformulation qui associe un support écrit/schéma projeté devant les étudiants, ainsi que le commentaire oral de ce support.

Nous décrivons brièvement ces deux démarches et nous nous interrogeons sur leur efficacité.

Summary: In the Faculties of Medicine in Algeria, the students find big difficulties to understand the speech of teachers. The reason is that education is taught in french while the students followed a fully arabized curriculum in high school.

The survey we made at the Faculty of Medicine of Oran has shown that teachers use mainly two teaching approaches: oral reformulation of written lecture notes and co formulation that combines a written / iconic course which is projected to the students and the oral comments of support.

We briefly describe these two approaches and we question their effectiveness.

Mots clés : Communication-corpus-interactions-reformulation-schéma-gestuelle-discours- langue maternelle-didactique

Keywords : Communication-corpus-interactions- rewording-diagram-gestures- discourse/talk
-native tongue-didactic

Dans notre contribution, nous proposons de rendre compte d'une recherche qui a porté sur l'observation, la description et l'interprétation des conduites langagières des deux acteurs du groupe classe comprenant les apprenants et l'enseignant. Nous nous sommes intéressée spécialement aux interactions. De quelle nature sont-elles, quels seront leurs rôles et leur fonction, spécialement dans le processus d'apprentissage ?

Nous présenterons, dans un premier temps, le contexte de notre étude puis nous donnerons quelques exemples d'observations en classe, dans un deuxième temps, suivis d'exemples de cours où la reformulation et la coformulation dans les discours universitaires sont très présentes, et nous terminerons par la présentation de deux cours magistraux enregistrés et transcrits, notre point de vue sur les démarches observées et enfin une réflexion profonde sur le travail qui reste à concrétiser.

1- LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'est déroulée à la Faculté de médecine d'Oran, deuxième ville d'Algérie par son importance. Nous avons travaillé avec des enseignants qui y dispensent des cours magistraux en français à des étudiants de 1^{ère} année de médecine.

Il faut préciser que c'est un public qui a étudié les disciplines scientifiques (mathématiques, physique, chimie et sciences naturelles) dans l'enseignement secondaire en langue arabe standard, qui n'est pas la langue maternelle des étudiants, celle-ci étant soit l'arabe algérien soit le berbère. La langue française leur a été enseignée comme langue étrangère à raison de trois heures par semaine.

Une fois arrivés en 1^{ère} année universitaire, munis d'un baccalauréat acquis avec la mention bien ou très bien, ces étudiants assistent à des cours magistraux qu'ils ont des difficultés à comprendre pour deux raisons principales :

- l'enseignant explique rapidement dans un grand amphithéâtre devant un grand nombre d'étudiants (jusqu'à 250), et il ne peut donc pas répondre aux questions de tous;
- les étudiants ne comprennent pas bien le français, encore moins le français scientifique et technique utilisé par les enseignants.

Nous nous sommes rendue compte de ces difficultés à travers les enregistrements que nous avons réalisés lors de cours magistraux et de séances de travaux pratiques : peu d'interactions verbales entre enseignant et enseignés, public silencieux, hésitation à poser des questions. Pour favoriser ces interactions, certains enseignants interrogent les étudiants pendant le cours pour évaluer l'impact ; d'autres leur demandent de poser des questions pendant les quinze dernières minutes de la séance.

Ayant opté pour une recherche-action, nous avons cherché à mieux comprendre la pratique pédagogique des enseignants des disciplines scientifiques à travers l'observation des comportements socio-langagiers d'un groupe d'enseignants et d'étudiants au cours des interactions qui interviennent en salle de cours, c'est-à-dire dans l'espace-temps où se déroule l'activité d'enseignement/apprentissage.

L'analyse du corpus enregistré nous a permis de constater que la compréhension orale, pendant les cours de médecine, n'est pas une simple question de lexique mais est en rapport avec les constructions discursives complexes dans lesquelles ce lexique apparaît ; mais ce n'est pas là l'objet de la présente contribution.

Nous avons noté que plusieurs paramètres relevant du para-verbal et du non-verbal intervenaient dans la construction du sens, et donc dans la compréhension du discours oral de l'enseignant : il s'agit de l'intonation et de l'affect.

En effet, l'intonation participe efficacement à la fonction communicative dans la mesure où elle contribue à la saisie du sens : elle permet de déterminer le type de la phrase (interrogative, déclarative ou impérative), l'intention de communication (affirmation, doute, ironie), le mot-pivot d'une phrase auquel il faut rapporter tous les autres, etc.

L'affect joue lui aussi un rôle important dans l'échange. En effet, il compte beaucoup dans l'adhésion de l'apprenant au discours de l'enseignant car, pour maintenir l'attention du public durant toute la séance, il faut qu'il y ait une relation de cordialité, de sympathie et de complicité entre étudiants et enseignant. Quand le courant passe avec l'enseignant, l'étudiant est disposé à faire plus d'efforts et à prêter une attention plus soutenue.

Concernant la démarche pédagogique de l'enseignant de médecine, nous en avons relevé deux types représentatifs que nous avons appelés procédé de reformulation et procédé de coformulation. Nous allons les expliciter ci-après.

2- LES DEMARCHES PEDAGOGIQUES OBSERVEES: DE LA REFORMULATION A LA COFORMULATION

2.1- La reformulation

L'enseignant qui prépare son cours construit d'abord un objet intermédiaire, un support écrit sur lequel il va s'appuyer au moment de la présentation devant les étudiants. Ce support écrit revêt des formes textuelles diverses allant de simples notes à un texte entièrement rédigé.

La présentation orale intervient donc dans ce dispositif comme la reformulation d'un discours préparé en vue de cet objectif. L'enseignant se trouve en situation d'auto-reformulation ; il est à cheval sur deux discours : un discours écrit, qui lui sert de guide, et un discours oral qu'il élabore au fur et à mesure à partir du texte écrit.

2.2- La coformulation

Dans ce procédé, l'enseignant utilise un support de court projeté sur un écran (diapositives d'un power point ou transparents utilisés avec un rétroprojecteur). Cette façon de procéder modifie complètement le rapport entre le discours oral et l'écrit qui lui sert de support.

Une première différence réside dans le fait que le discours écrit est affiché devant les étudiants, ce qui n'était pas le cas précédemment et ce qui permet à l'enseignant d'éviter de répéter certaines données figurant sur l'écran ; par exemple, il dira : « Voici le plan de mon cours ; je vous laisse le lire. »

Certaines données projetées ne sont pas reprises dans le discours oral mais, en revanche, l'enseignant peut aller bien au-delà de ce qui est affiché dans la mesure où il peut ajouter des explications, des commentaires et toutes sortes de gloses.

Si nous parlons de coformulation, c'est parce qu'il y a juxtaposition de deux discours de l'enseignant, l'un écrit et l'autre oral, tous deux simultanément accessibles à l'étudiant.

Ces deux discours qui se complètent tout en présentant des redondances ; cette démarche exige plus de travail de la part de l'enseignant. En effet, en amont, il doit préparer ; pendant la séance, il doit gérer pour savoir quand se contenter du support projeté et quand ajouter des commentaires.

Une diapositive de power point et un transparent de rétroprojecteur montrent généralement les

informations que sous une forme condensée, économique, par exemple sous forme d'expressions nominalisées. Ces informations peuvent être traitées à l'oral par l'enseignant de deux façons :

- la reprise pure et simple ;
- le développement par des précisions, des exemples, des compléments.

La coformulation combine deux discours différents non seulement par leur matérialité (l'un est visuel et l'autre sonore) mais également par leur format. Ils ne sont pas symétriques comme peuvent l'être le polycopié et le cours qu'il reprend. En effet, cours et polycopié peuvent se superposer, le polycopié étant l'image, ou une partie de la copie du cours ; ils fonctionnent indépendamment l'un de l'autre, et l'étudiant qui n'a pas assisté au cours peut le retrouver en partie dans le polycopié. Dans la coformulation par contre, discours écrit et discours oral se juxtaposent et se complètent ; l'étudiant qui n'aurait accès qu'au support écrit perdrait de précieuses informations. Dans cet ordre d'idées, Bouchard, Parpette et Pochard estiment que « *Les différences nombreuses qui les distinguent relèvent essentiellement de la dimension interactive et pédagogique propre à la transmission orale mais ne portent pas fondamentalement sur les notions enseignées* ». (Bouchard, Parpette, Pochard, 2005)

L'écrit projeté est un discours figé, impossible à modifier pendant le cours alors que l'oral est fluctuant ; il peut être constamment adapté. Cela conduit à considérer l'oral comme le discours reformulant, qui donne un sens au discours écrit.

Notre approche a été de type qualitatif : Nous avons eu recours à l'observation durant les cours, à des séances d'enregistrement de cours puis à des entretiens en aparté avec les enseignants, dans une autre salle.

3- OBSERVATIONS EN CLASSE

Ce sont des observations faites, en étant assise au fond de l'amphithéâtre, à la Faculté des sciences médicales d'Oran, durant le mois d'octobre 2006, avec un public de scientifiques de la 1^{ère} année de médecine. Ces dernières vont nous éclairer davantage sur les difficultés engendrées par une telle situation. La démarche adoptée a été donc de recourir à l'observation puis à des entretiens libres avec les enseignants.

- Pendant le premier cours de cytologie, on a remarqué que l'enseignante annonçait d'abord le titre de la leçon qui est celui de la « cellule ». Elle dicte la définition de ce mot et écrit sur le tableau en gros caractères, les mots qui lui paraissent difficiles pour ses étudiants. Parfois, quand elle constate qu'ils ne suivent pas, cette enseignante traduit en arabe les mots qui lui semblent inconnus pour ces derniers. Aussi, elle reformule tout en faisant un schéma sur le tableau.

Par ailleurs, les étudiants posent des questions à la fin de la séance et pas durant cette dernière. Est-ce par obéissance à son contrat didactique du début de l'année ? ou par timidité ou à cause du bas niveau de langue de la majorité d'entre eux ? nous le saurons plus tard.

- Durant le deuxième cours de biophysique, on constate que l'enseignant se limite à annoncer le titre du cours oralement, sans l'écrire sur le tableau. Aussi, il écrit toutes les définitions des mots sur le tableau et communique peu avec son public. Les étudiants semblent déconcentrés et bavardent entre eux ; de plus ils ne posent aucune question, on sent une barrière entre ce public et l'enseignant. Après avoir discuté avec lui, à la fin du cours, il m'a dit qu'il comptait les motiver davantage en les faisant passer au tableau, la prochaine fois. Est-ce une prise de conscience ou autre raison ? J'avais interrogé les apprenants, hors de l'amphi, à la fin de la

séance pour la qualité du contact et de la compréhension du cours : dans leurs réponses, il y avait beaucoup d'amertume comme celle-ci : « on n'a rien compris, il parle trop vite... ».

- Lors du deuxième cours d'anatomie, intitulé : « l'ostéologie », l'enseignant propose d'abord une bibliographie aux étudiants puis récapitule le cours précédent.

Il vérifie si les définitions des mots « ostéocyte » et « cartilage » sont connus ou pas par son public, les réponses sont données par un redoublant. Comme le mot « chondrocyte » est inconnu, un étudiant demande l'explication de ce terme, l'enseignant l'explique d'une manière globale, pas très précise. Dans le passé (1995-2000), ils apprenaient ces mots pendant le cours de terminologie, que nous assurons régulièrement à ce public de la 1^{ère} année. De nouveau, l'enseignant épelle le mot « ostéocyte » et donne la signification du préfixe « post ». Il s'adresse aux étudiants en leur demandant si le cours est clair ou pas.

- Pour le troisième cours de chimie organique, on a constaté que le cours est fait à l'aide du rétro projecteur. L'écriture figurant sur le transparent n'est pas lisible. Aussi, il explique le cours tout en écrivant sur le tableau, et ce qui est remarquable c'est le fait de voir l'enseignant monter les marches de l'amphi, afin de se rapprocher de son public. Puis, il explique les mots « liante », « anti liante » et commente le schéma présenté sur le transparent. Après avoir posé une question, l'enseignant attend une réponse et comme il n'est pas satisfait de la réponse donnée, il complète cette dernière d'une manière détaillée.

- Il s'agit ici du premier cours de physiologie, on constate que l'enseignant donne d'abord le programme puis se met à côté du rétroprojecteur pour ajuster son transparent. Sur ce dernier on voit que le cours est bien présenté et l'enseignant commente clairement les idées principales de ce contenu. On remarque que les étudiants sont très attentifs, une preuve de la qualité du contact avec l'enseignant et de la soif des connaissances transmises par ce dernier. Même la voix (ici, agréable) de l'enseignant peut les « transporter » inconsciemment.

- Pour le deuxième cours de génétique, intitulé : « le mono hybridisme », l'enseignant assure ce cours qui est, en fait, la suite du premier. Il utilise uniquement le tableau et tout en expliquant, il se fait comprendre par la gestuelle. Par ailleurs, il dit aux étudiants que le terme « locus » est un terme français et que son pluriel est « loci ». Dans le passé, on leur apprenait l'étymologie des mots spécifiques à ce domaine : Par exemple, le terme cité ci-dessus est enseigné comme d'origine latine. L'avantage est de les encourager à apprendre à transposer pour d'autres termes.

L'enseignant donne la définition de quelques mots et pas celle d'autres termes, comme il l'entend selon sa conception de la situation d'enseignement/apprentissage.

En effet, à la fin du cours, j'ai interrogé les apprenants pour savoir s'ils connaissaient la signification de ces termes non définis, il s'est avéré que ces derniers ignoraient réellement leur sens.

- Pour le premier cours de bio statistiques, l'enseignant se met face aux étudiants et pose la question suivante : qu'évoque le mot « bio statistiques » ?

Il attend, patiente jusqu'à récolter un maximum de mots, puis demande au public la définition de « variabilité biologique ». L'enseignant écoute puis passe à l'explication des mots et reformule. Ensuite, il commente le schéma puis le graphique.

Il vérifie si le cours est compris ou pas, s'ils sont satisfaits ou pas de la démarche adoptée. Il ressort que l'ambiance de travail est bonne car beaucoup d'interactions par rapport à celle d'autres enseignants.

- Durant le deuxième cours d'informatique, l'enseignante fait un rappel rapide du cours précédent. Les étudiants doivent prendre des notes car la responsable du module n'est pas pour l'élaboration de polycopié ; ces derniers ressentent des difficultés car ils ne maîtrisent

pas la technique de la prise de notes. Auparavant, cette technique faisait partie du programme du cours de « terminologie ». Elle fait un schéma et écrit longtemps jusqu'à surcharger le tableau, et doit dire que, vu l'éloignement du tableau pour certains, les étudiants ne peuvent pas bien suivre le cours.

Je remarque que l'enseignante reste surtout sur l'estrade, donc peu mobile, en raison d'une démonstration d'un appareil afin d'expliquer le sens de la carte mère. A la fin de la séance, les étudiants entourent le bureau pour lui exprimer, probablement, leurs souhaits de leur expliquer d'une manière plus détaillée

- Durant le premier cours de chimie générale, intitulé : « l'atomistique », l'enseignante s'est fait connaître pour la discipline à suivre ainsi que ce qu'elle attend d'eux : attitude et sérieux, etc. (= contrat didactique). Ensuite, elle écrit le plan du cours sur le tableau, tout en donnant la

signification de l'intitulé du cours. Pour que les symboles paraissent clairement, l'enseignante a bien ajusté le document sur le rétroprojecteur.

Aussi, on a constaté que lorsqu'elle a entendu une explication mal formulée par un étudiant, elle a réagi sévèrement, presque choquée. A la fin du cours, nous avons discuté de cela et elle avoue reconnaître cette maladie, c'est à dire le droit à l'erreur par l'apprenant. Cette enseignante est pour la formation de tous ses collègues en didactique des sciences, pour tous ceux qui ont ce souci de transmettre un savoir, par l'intermédiaire d'organisation d'ateliers.

- Pendant le troisième cours de génétique, l'enseignante semble gênée par ma présence car l'enseignement en amphi (CM) est nouveau pour elle, il n'y a pas longtemps, elle était enseignante de TD.

L'enseignante annonce oralement le titre du cours : « le dihybridisme » puis écrit le plan de ce dernier sur le tableau. Après avoir expliqué le sens de l'intitulé de ce cours, on constate qu'elle ne donne pas systématiquement la signification des mots qu'elle prononce, sans s'inquiéter de la bonne réception du message. En discutant avec elle, à la fin de la séance, elle pense que les étudiants ne pouvaient poser des questions que pendant les séances de TD.

- Lors du quatrième cours de biophysique (un autre enseignant), l'animateur écrit son cours sur le tableau, l'explique rapidement, fait des schémas et utilise des marqueurs de couleur. Il définit le mot « stigmatisme » en le dictant aux étudiants, lentement ou selon leur rythme. Ce que je constate, c'est qu'il les interroge de façon régulière. Après une difficulté de se faire comprendre par ces derniers, l'enseignant finit par donner l'équivalent du terme en langue arabe. Les apprenants semblent favorables à cette pratique en 1^{ère} année, pas plus.

Après un entretien avec lui, on a retenu l'idée de retourner à l'élaboration de glossaire français arabe, comme dans le passé car cet enseignant assistait, avec moi ainsi qu'avec les autres responsables de modules, aux réunions du comité pédagogique organisées par le département du tronc commun bio médical.

- Durant le premier cours de « statistique descriptive » (début de chapitre), l'enseignant chevronné donne le contrat didactique en langue arabe, pour qu'il soit bien compris (c'est lui qui le pense) et descend de l'estrade pour se rapprocher des étudiants. Il tente de définir le mot « statistique » à ces derniers, en les interrogeant et en les écoutant patiemment.

Le plan du cours de ce jour est présenté sur rétroprojecteur, et expose juste après les objectifs de ce cours. Les étudiants écoutaient religieusement leur enseignant, motivés par une présence réelle de celui qui dirige la séance. Il se dégageait de ce groupe classe un sentiment de satisfaction générale.

- Pendant le deuxième cours d'histologie, intitulé : « le tissu épithélial », on a constaté que malgré que l'enseignant soit débutant, on sent l'enthousiasme de ce dernier à vouloir bien faire son métier. Il demande d'abord à son public s'il connaît la définition du terme « épithélium », « combien de types de tissus ? » Il patiente jusqu'à obtenir une réponse, sinon il la complète lui-même. Nous avons remarqué aussi que le fait que les étudiants soient assis, dans les premières rangées, pousse l'enseignant à exiger d'eux une participation certaine. Comme beaucoup d'entre eux, il définit chaque mot difficile/inconnu employé dans son cours. Un apprenant demande le sens de « maigrir », un terme courant, l'enseignant lui répond sans étonnement ni surprise. Il fait des gestes pour se faire comprendre par son public, l'interaction est, à mon avis, réussie. La comparaison est employée pour que son message soit bien transmis ou bien assimilé par exemple : l'ordre dans l'organisme, dans une classe, dans une entreprise ou un autre lieu.

Il perd trop de temps à définir les mots comme « kératine » et même les suffixes comme : « ...oïde », pour ce dernier cas il aurait dû donner un autre mot comme exemple pour faciliter la compréhension, prenons celui de : « rhumatoïde ».

- Durant le troisième cours d'embryologie, l'enseignante assure son cours, à l'aide d'un rétroprojecteur et d'un micro. On a constaté que l'écriture à la main sur le transparent est en petits caractères, même les légendes du schéma sont en petits caractères. Apparemment, les étudiants ne s'y intéressent pas. Est-ce la difficulté à comprendre ce cours ? Elle écrit sur le tableau la signification des sigles figurant sur le schéma. Ses explications sont rapides, on remarque que cette explication n'est ni claire ni suffisante. Quant au dernier schéma, il est bien présenté et lisible.

- Pendant le deuxième cours de bio-statistiques, l'enseignant écrit en petits caractères et explique les mots « variable », « continue/discontinue » puis fait des graphiques sur le tableau, sans se soucier si le contenu est compris ou pas. Aussi, la façon brève de poser les questions aux étudiants nous laisse perplexe, en général ils ne répondent pas.

L'enseignant calcule les moyennes mais écrit toujours en petits caractères ou des petits chiffres. Il récapitule son cours puis leur demande si le cours est clair ou pas et n'attend pas de réponse. Pendant le déroulement du cours, il ne semble pas très enthousiaste : est-ce la fatigue devant les mêmes difficultés, tous les ans ou autre raison ? Puis continue son cours en donnant la signification du mot « médiane » et dicte la définition de ce terme, pour être rassuré, sans doute, d'avoir bien rempli sa mission.

- Pendant le troisième cours de biochimie, intitulé : « les lipides et leurs dérivés », on a constaté que ce dernier est présenté sur transparent et écrit en petits caractères. L'enseignant écrit aussi sur le tableau, souvent en abrégé. Ce dernier écrit systématiquement les mots inconnus ou difficiles, tels que « glycosphingolipides » et « céramides » sur le tableau. On se rend compte qu'il écrit avec un marqueur clair, sans se soucier du regard ou de la gêne de son interlocuteur.

Ensuite, il écrit le mot « position » en abrégé, sans s'inquiéter de l'étudiant et de ses acquisitions. De nouveau, il écrit en petits caractères et en abrégé le mot « prppts », pour le mot « propriétés ». On a remarqué que le mot « micelle » est écrit sur le tableau, en gros caractères. Ce que l'on déduit de ce comportement est que cet enseignant croit qu'un mot du français général est forcément compris, même s'il est écrit en abrégé, mais dès qu'il s'agit d'un mot spécifique au domaine, l'enseignant tient à le faire connaître à l'étudiant.

Or, on sait que la réalité est amère car même si des efforts sont faits par l'enseignant scientifique ou de spécialité, il n'est pas fait pour cette tâche, il reste toujours une formation indispensable, à organiser en parallèle, en introduisant le cours de français sur objectif spécifique ou F.O.S, pour ce type de public. C'est, me semble-t-il, l'expression connue et employée par les économistes « la division du travail » qui devrait être retenue ici, afin d'atteindre nos objectifs.

- Pendant le troisième cours de biochimie, intitulé : « les lipides et leurs dérivés », j'ai constaté que ce dernier est présenté sur transparent et écrit en petits caractères. L'enseignant écrit aussi sur le tableau, souvent en abrégé. Ce dernier écrit les mots inconnus/difficiles, tels que « glycosphingolipides » et « céramides ». Je me rends compte qu'il écrit sur le tableau avec un marqueur clair.

Ensuite, il écrit le mot « position » en abrégé, sans se soucier de l'étudiant et de ses difficultés d'acquisitions. De nouveau, il écrit en petits caractères et en abrégé le mot « prppts », pour le mot « propriétés ». J'ai remarqué, par contre, que le mot « micelle » est écrit sur le tableau en gros caractères.

Ce que l'on déduit de tout cela est ceci : cet enseignant croit qu'un mot du français général est forcément compris, même s'il est écrit en abrégé, mais dès qu'il s'agit d'un mot spécifique au domaine, l'enseignant tient à le faire connaître à l'étudiant.

Or, la réalité est amère car même si des efforts sont faits par l'enseignant scientifique ou de spécialité, il n'est pas fait pour cette tâche, il reste toujours une formation indispensable, à organiser en parallèle, en introduisant le cours de F.O.S, pour ce public. C'est, me semble-t-il, l'expression connue et employée par les économistes « la division du travail » qui devrait être retenue ici, afin d'atteindre nos objectifs.

4- LES COURS MAGISTRAUX (APRES ENREGISTREMENT)

4.1- la reformulation dans un cours : l'exemple du cours de cytologie

Les étudiants, dans une situation de français langue étrangère, comme celle-ci, sont confrontés à des savoir-faire langagiers peu envisagés par les formations en langue, surtout en réception orale. Ces dernières années, on s'est rendu compte qu'en analysant le contenu des cours magistraux, il a été révélé que ces discours étaient complexes.

L'élément discursif qui est intéressant dans ce texte : scientifique donc objectif, est la reformulation. C'est un ensemble de procédés de reprises et nous n'avons ici qu'un seul cas. Dans le discours académique, vu l'enjeu pédagogique qui mène l'enseignant à communiquer le mieux possible ses connaissances, à son public, est que nous observons que l'énoncé scientifique apparaît dans un premier temps sous sa forme « écrite », puis est repris sous une forme beaucoup plus interactive (ici le polycopié n'est pas encore en possession de l'étudiant).

La reformulation joue un rôle important dans ce type de situation et a souvent un fonctionnement difficile, surtout lorsqu'il s'agit de superposition de différents rôles dans la parole du professeur. Ce qui apparaît peu dans le discours des sciences fondamentales ou médicales, mais très fréquent dans le discours ou l'énoncé de distancié devient impliqué, par exemple un cours sur le retard économique d'un pays du tiers monde.

On se rend compte que ces enchaînements de reformulations sont exigeants en réception avec les différentes postures de notre enseignant, aussi bien sur le plan énonciatif que sur le plan linguistique avec des termes lexicaux transformés.

Il faut dire que les apprenants n'en sont pas moins présents et réagissent parfois : réactions à l'incompréhension d'un passage, tentatives de réponses malgré le bas ou moyen niveau de langue, avec timidité, ou parfois une forme de protestation : « comment on écrit ce mot ? », marques de sympathie. Mais dans d'autres cours on a constaté souvent des marques d'ennui par des bavardages ; ce qui n'est pas le cas chez cet enseignant, très estimé par son sérieux et sa pédagogie d'enseignant chevronné. On constate qu'il emploie des mots en arabe algérien «ouala », » hadhi » (=ou bien, ceci), c'est un oral spontané, par habitude probablement car il n'exerce dans cette Faculté que depuis quelques années.

Pour l'enseignant, les étudiants sont identifiés par un profil de groupe classe : les connaissances acquises en langue arabe dans le passé, les difficultés devant un terme nouveau ou autre, les habitudes de travail, etc.

Ce type de discours est un discours situé dans un espace et dans un temps déterminés, face à des apprenants qui sont des interlocuteurs attentifs, l'enseignant est bien en face d'eux, non seulement grâce à la structure de l'amphithéâtre mais aussi grâce à sa personnalité très présente. On constate aussi dans le discours de l'enseignant des marques d'interaction, réelle, qui structure sa prestation orale. Il interroge souvent mais n'attend pas forcément une réponse.

Dans cette construction discursive, le discours principal est accompagné d'autres discours latéraux. N'insistons pas sur le fait que les discours académiques transmettent des notions disciplinaires, en priorité, et c'est ce que l'on attend de tout étudiant de mémoriser et ce que l'on espère retrouver dans ses prises de notes et que cette dernière technique -si maîtrisée- soit une aide pour lui car le contenu du photocopié n'est pas suffisant, étant donné qu'il n'est remis qu'après le cours à la Faculté de médecine d'Oran.

Il faut dire que lors de notre enseignement de 1995 à 2000 du module intitulé «terminologie », à ce public qui vit une période de transition, cette technique faisait partie de notre programme personnel.

Nous songeons bien sûr aux stratégies d'enseignement de la compréhension orale à adopter ou à la mise en place d'une méthodologie pour amener ces étudiants à maîtriser la compréhension orale de ces discours. L'approche des discours académiques peut se faire selon deux points : priorité sur le champ disciplinaire en lui-même ou bien priorité sur la maîtrise des structures diverses orales.

Cependant, on peut penser qu'un enseignant veuille traiter ces deux aspects mais nous ne devons pas oublier que les temps de formation sont courts, ce qui oblige souvent de faire des choix : c'est selon l'organisation institutionnelle.

Finalement, on peut dire que le français académique à l'oral, ici, est un vaste de travail de pionnier qui s'offre aux didacticiens du français, considéré officiellement dans notre pays comme première langue étrangère.

4.2- Analyse linguistique du cours de physiologie

Nous trouvons que ce corpus a plus d'intérêt que les autres car l'enseignant de physiologie tente, à maintes reprises, d'aborder le sens d'un mot de différentes manières :

- a- « les caractéristiques spécifiques pour la cellule nerveuse/ c'est quoi / oui /allez- y /hein / » : cet enseignant attend une réponse de la part de son public et se met en face d'eux ; il tient à ce que son cours soit interactif, on le constate tout le long du cours.
- b- « la transmission d'un quoi / flux nerveux/ oui/et la transmission se fait à partir de » : l'enseignant approuve la réponse de l'étudiant puis il enchaîne en continuant à expliquer

Il pose une autre question, est- ce pour éviter la déconcentration de l'apprenant ? (un étudiant répond) «.../ très bien/... » : satisfaction suite à la réponse de l'apprenant mais aussi, preuve d'encouragement à ceux qui tentent de participer activement à son cours malgré les lacunes linguistiques. Ne pas oublier qu'en 1^{ère} Année, ce public est presque « muet », c'est du soit par manque de confiance en soi, à cause du niveau de langue, me semble-t-il, soit par la crainte d'être grondé en cas d'erreur. Dans ce cours, l'appréhension d'une attitude négative de l'enseignant va disparaître crescendo. Il continue à définir : « cette cellule...muscles ».

c- « Elle est là pourquoi cette membrane /la membrane est là pour générer un courant électrique/ et là... le lieu de rencontre entre la cellule nerveuse et cette deuxième cellule s'appelle synapse » : élément défini+s'appelle+terme=relation entre le signifié et le signifiant. d- « l'origine de la synapse vient du grec « synapsis » « synapsis/... qui veut dire lien ou bien attache d'accord / » : travail sur le seul signifiant= justification du choix du terme.

e- « les caractéristiques de la synapse.../premièrement.../la deuxième chose.../troisième condition très importante aussi... » :l'enseignant énumère d'abord les conditions d'une manière claire et reformule ensuite, dans le but de faciliter la compréhension de son message.et sûrement de « se faire apprivoiser » par son public dès le début de l'année, afin qu'ils adhèrent plus facilement lors des prochains discours. Nous constatons malheureusement une seule maladresse : il aurait du éviter le mot « chose » dans son

discours, d'autant plus que le discours scientifique nécessite la rigueur : la notion de l'enseignant modèle pour l'étudiant est, à mon avis, importante pour son avenir.

f- «... transmettre à partir du cerveau/ n'oubliez pas qu'on parle de la cellule nerveuse/...qui dit...dit.../ » : ce rappel incite l'étudiant à suivre le cours, d'être très attentif, car il est sans cesse interpellé par cet enseignant.

g- «...c'est le système nerveux conscient/ on l'appelle conscient parce que.../il y a un autre système neurovégétatif/c'est... » :l'enseignant définit le premier groupe de mots puis évoque le 2^{ème}, en l'illustrant par un exemple connu de tous : la respiration. De plus , il implique l'étudiant dans son explication, en employant « on » dans : «quand on dort...on continue à respirer/ ».

En définitive, après avoir analysé et comparé ces deux démarches pédagogiques et après avoir demandé leur avis aux étudiants, nous pouvons dire que la coformulation favorise davantage la compréhension orale parce qu'elle correspond à un dispositif plus complet : le discours écrit permet de fixer l'attention de l'étudiant, et le mettre dans une attitude plus réceptive ; le discours oral explicite les notions et permet de les assimiler.

Pour un public qui ne maîtrise pas la langue d'enseignement, cette démarche permet de réduire les échecs dans les études médicales dus à une compétence linguistique insuffisante qui est malheureusement encore trop nombreuse chez les étudiants de première année.

5-CONCLUSION

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, notre recherche visait en premier lieu à constater la réalité de l'espace classe, à montrer l'importance et l'insuffisance d'interactions durant le cours magistral de cette filière mais aussi à entrevoir, à travers l'analyse de ce cours, les possibilités d'interventions didactiques .Des propositions et outils pédagogiques ont été créés : fabrication de cours d'enseignement de la compréhension orale. L'essentiel reste de les exploiter pleinement, de profiter de ces acquis, ce qui ne va pas sans une volonté de changement dans ce sens sur les décisions au niveau institutionnel, pour envisager de nouvelles façons d'enseigner la langue française et sensibiliser les décideurs, à la création d'une cellule de didactique composée d'enseignants scientifiques et d'un enseignant formé en F.O.S au sein de

cette Faculté. S'intéresser, également, à la pertinence d'une démarche qui intègre l'enseignement /apprentissage des langues, dans le cadre d'une nouvelle voie vers le bilinguisme plus ou moins parfait.

Pour une volonté d'introduire ce type d'enseignement dans les programmes universitaires algériens, il s'agit aussi de prévoir d'organiser une formation des enseignants de langue française intervenant dans les départements scientifiques pour les faire profiter des avancées de la recherche en didactique des langues sur cette question, leur faire prendre conscience des bienfaits de la participation à des ateliers organisés dans ce domaine ,à l'échelle nationale et pas uniquement dans une seule université du pays. Un principe à retenir pour une didactique bilingue et biculturelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Asselah-Rahal, S. Blanchet, P. (2006), *Le rôle des langues étrangères dans l'apprentissage du français en Algérie*. Compte-rendu, Rapport Projet CMEP, Editions Modulaires Européennes, Belgique.
- Dabène, L. (1995), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, collection F, Paris.
- Lhote, E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction*, Hachette FLE, Paris.
- Mangiante, J.M., Parpette C. (2004), *Le français sur objectif spécifique*, Hachette, Paris.
- Mangiante J.M., Parpette C. (2011), *Le français sur objectifs universitaires*, Grenoble, PUG.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1980), *L'Enonciation*, A. Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005), *Le discours en interaction*, A. Colin, Paris