

لمنهجية التدريس / تعلم اللغة الفرنسية لطلاب كليات التقنية والعلمية

Pour une méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français destiné aux étudiants des facultés scientifiques et techniques

BENGHABRIT Mohammed Tewfik
Université Abou Bekr Belkaïd-Tlemcen

ملخص

إنّ تدريس العلوم والتكنولوجيا في الجزائر لا يزال يقدّم باللغة الفرنسية، وهذا ما يمثّل حجر زاوية لنجاح الطلبة في مسارهم الجامعي . وانطلاقا من التجربة التي أجريت بمعية أعضاء هيئة التدريس التابعين للمركز المكثف لتعليم اللغات بجامعة تلمسان واحتضنتها كلية الطب، أصبحنا اليوم نفكر في إنشاء مرجعية مهارات للتعليم . التعلم عن طريق مكتب الإحصاء الاتحادي الفرنسية لأهداف خاصّة (بحيث يتمّ التحكم في OS أي الفرنسية لأهداف عامّة التي لها علاقة وطيدة بالفرنسية ذات الأهداف الجامعي .

الكلمات المفتاحية : الفرنسية لأهداف خاصّة - الفرنسية ذات الأهداف الجامعي - مرجعية مهارات للتعليم -

Résumé :

L'enseignement des sciences et techniques continuent à être dispensé en langue française en Algérie et la maîtrise de celle-ci demeure la pierre angulaire quant à la réussite des étudiants dans leur cursus universitaire. A partir d'une expérience menée avec une équipe pédagogique du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'Université de Tlemcen à la faculté de médecine, nous présentons ici une réflexion autour de la mise en place d'un référentiel de compétences destiné à l'enseignement/Apprentissage du FOS (Français sur objectif spécifique) où la maîtrise du FOG (français sur objectif général) est étroitement liée à celle du FOU (Français sur objectif Universitaire).

Mots clés : didactique FOS – Référentiel de compétences. – français médical – français universitaire

Summary :

The teaching of science and technology continue to be taught in French in Algeria and the mastery of it remains the cornerstone on student success in their university studies. From an experiment conducted with a teaching staff of the Intensive Teaching Centre of Languages (ETCL) of the University of Tlemcen in the Faculty of Medicine, we present a reflection on the implementation of a competency framework for teaching / learning of the French for Specific Purposes (FSP) where control of French for General Objectives (FGP) is closely linked to the French for University Objectives (FUO).

Keywords : didactic FSP - competency framework - medical french - french for university

Introduction

L'université algérienne a pris conscience ces dernières années sur l'intérêt que revêt l'enseignement des langues en général mais aussi celui du français en particulier et de son impact sur la formation de nos étudiants dans les domaines scientifique et technique. Le regard que nous portons sur la nature, voire la qualité des pratiques pédagogiques dans les disciplines des sciences dites dures nous révèle des défaillances à plusieurs niveaux : si l'on se réfère aux dires des enseignants des différentes spécialités, le constat est avéré et, unanimement, tout monde crie haut et fort que le niveau de français de nos étudiants ne leur permet pas de maîtriser l'outil « langue »ⁱ pour ensuite aller vers la manipulation de la langue de spécialité et du discours universitaire.

En effet, à l'ère de la mondialisation et de l'installation définitive du système LMD dans l'esprit de l'universitaire algérienⁱⁱ, le défi qui reste à relever n'est autre que le rehaussement de la qualité de l'enseignement qui reste rattaché à l'outil linguistique utilisé lors des pratiques pédagogiques. En outre, le contexte sociolinguistique en Algérie demeure encore très complexe du point de vue de sa diversité et des paradoxes qu'il soulève. Certes, politiquement, le pays s'inscrit dans une idéologie unilingue qui se manifesterait par la dominance de l'arabe classiqueⁱⁱⁱ et du berbère. Or, la réalité linguistique est toute autre :

D'une part, on remarque une grande variété et une très forte présence des arabes dialectaux développés et pratiqués dans les différentes régions. D'autre part, du fait d'une histoire récente et commune avec celle de la France, cet « héritage de la colonisation » est encore très présent malgré une volonté et une politique linguistique d'arabisation amorcée juste après l'indépendance et l'école fut la première institution touchée par cette opération.

Le paradoxe qui existe aujourd'hui réside dans le fait que l'arabisation au niveau de la scolarité n'est pas totale. En effet, l'enseignement primaire et secondaire est aujourd'hui totalement arabisé, le français étant enseigné telle une langue étrangère^{iv}. Cependant, certains enseignements des cursus universitaires demeurent en français, c'est le cas notamment de la majorité des disciplines scientifiques (les sciences médicales, les sciences techniques, l'archéologie, la biologie...). Ainsi, les étudiants souhaitant suivre un cursus dans l'une de ces spécialités, se retrouvent bien souvent en difficulté par rapport à la compréhension des cours dispensés en français. Pour répondre à cette problématique, nous vous proposons une réflexion dans le domaine de la didactique, plus particulièrement celui du FOS (français sur objectifs spécifiques) et dans laquelle nous exposerons l'expérience que nous avons menée avec une équipe pédagogique du CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) qui, pendant trois ans, fut chargée de dispenser des cours de français aux étudiants de première année de médecine à Tlemcen. Le contact permanent avec les collègues enseignant la médecine, nous a permis de dégager les principales caractéristiques langagières des cours magistraux dans les disciplines de spécialité, ce qui nous a suggéré

par la suite la mise en branle d'une méthodologie appropriée relative à un enseignement du français adapté aux besoins de ces apprenants spécifiques.

La finalité de cette réflexion est d'arriver à présenter une méthodologie de conception de ce cours spécifique aux apprenants de première année de médecine dans le cadre du français sur objectifs spécifiques (FOS).

1-Le statut de la langue française en Algérie : une ambigüité qui perdure

Il est par ailleurs utile de rappeler le statut de la langue française en Algérie qui a fait l'objet d'âpres débats depuis l'indépendance du pays. Le français est passé par plusieurs étapes : de la *langue du colonisateur* à celle de la scolarisation, en passant par le français de prestige, il possède un statut très ambigu. D'une part, il est considéré comme langue étrangère par les instances politiques et officielles, au même titre que l'anglais ou l'espagnol et, d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme (Caubet, 1998). En fait, la langue française a été tantôt considérée comme langue de scolarisation, tantôt comme langue étrangère. Dans la première situation, il s'agit de l'époque où les matières scientifiques étaient enseignées en français jusqu'à l'avènement de l'école fondamentale et l'instauration de la politique de l'arabisation mise en place dans notre pays vers la fin des années 80 et où l'on a commencé à enseigner les disciplines scientifiques et techniques en arabe.

Malgré cette ambigüité, le français jouit cependant d'un statut privilégié par rapport aux autres langues étrangères en Algérie. En effet, un grand nombre d'algériens parle cette langue, regarde les chaînes satellitaires françaises et, une grande partie d'entre eux, entretient des relations avec la France par le biais de leur famille émigrée. De plus, le rôle assumé par la langue française fait de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'Etat. Cet état des lieux nous met en face d'une situation qui peut paraître en contradiction avec la politique d'arabisation préconisée depuis déjà un moment en Algérie (Asselah-Rahal, 2000).

Le paradoxe étant que, tout en tenant compte de la dimension historique voire idéologique, ce n'est qu'après l'indépendance que la langue française a connu le plus grand essor tout en continuant à alimenter d'âpres débats politiques, éducatifs, identitaires et culturels. L'expansion et l'utilisation de cette langue s'expliquent par le fait que l'on pensait à cette époque-là que les cadres du pays étaient instruits en langue et à l'école française. Selon Taleb Ibrahimi, (1995, p.47) « *un état de bilinguisme de fait, sinon de droit* » s'est installé dans la société algérienne et dans le système éducatif. Cependant, il était tout à fait légitime que dans un pays arabe comme le nôtre de vouloir réhabiliter la langue arabe dans la société et dans l'enseignement.

Cependant, la langue française n'a pas disparu du système éducatif. Elle a résisté, contre vents et marées, dans les cycles primaire, moyen et secondaire comme langue étrangère. Elle est restée la langue d'enseignement à l'université dans les disciplines scientifiques comme la physique, la chimie, les sciences

médicales, les sciences économiques et/ou les disciplines techniques. C'est cette situation qui a provoqué de grandes difficultés et de nombreux échecs chez les nouveaux bacheliers ayant été formés en langue arabe dans les disciplines scientifiques dans le secondaire et qui se retrouvent en train de les étudier en langue française à l'université.

Les étudiants, nouvellement arrivés à l'université, se trouvent ainsi dans l'incapacité de communiquer avec leurs enseignants, de suivre un cours magistral ou des travaux pratiques ou dirigés. Ils éprouvent ainsi des difficultés énormes à lire des textes scientifiques et des photocopiés et sont donc incapables de prendre des notes, de faire des synthèses ou des résumés de textes^v.

2- Quel français enseigner et pour quel étudiant ?

La politique d'arabisation dans le système éducatif a consisté à conserver les enseignements techniques et scientifiques à l'université quasiment en langue française. Taleb Ibrahim (1995-p : 61) avance l'idée que l'école algérienne produit des « semi lingues », c'est-à-dire des élèves qui ne maîtrisent que partiellement les deux langues, à savoir l'arabe et le français. Cette situation a provoqué des difficultés d'apprentissage de la langue française et, *via* cette langue, des difficultés d'apprentissage des différents domaines de connaissances : l'accès au savoir reste tributaire de cet outil incontournable à savoir, la langue française.

En effet, dans l'enseignement supérieur et, en particulier, dans les filières scientifiques, les cours proposés dans les sciences médicales, les sciences exactes, les sciences économiques et la technologie sont exclusivement en français. Cependant, dans les disciplines relatives à la grande famille des sciences humaines (droit, sociologie, histoire, lettres...), l'enseignement est en langue arabe. Cette situation a créé ainsi une dualité entre le français, considéré comme langue des sciences et des techniques, et la langue arabe, langue « de la poésie et de la littérature » et la confinant comme module de terminologie dans les filières « francophones » et vice-versa pour le français.

Selon Queffellec *et al.* (2002), généralement, le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université est tout juste moyen. Constat que nous avons pu établir aussi chez les étudiants de l'université de Tlemcen. En effet, ils se situent entre un bon niveau B2, selon le Cadre Commun de Référence (CECR) et une méconnaissance presque totale de la langue française (A1). Cette faiblesse du niveau de compétences en langue pose d'énormes problèmes d'apprentissage chez les étudiants des filières scientifiques. Inévitablement, les lacunes langagières se répercutent sur l'apprentissage théorique de ces spécialités, ce qui engendre un taux d'échec important, en première année particulièrement.

Ces étudiants sont en effet confrontés à un moment donné de leur cursus, à des situations complexes comme lire de la documentation en langue française en vue de la préparation d'un cours ou d'un exposé dans cette langue, écouter un cours magistral, comprendre l'énoncé d'un problème ou bien résumer un cours. Nous avons noté également leur incapacité de produire un écrit dans cette langue. Les

étudiants se trouvent donc incapables de construire des connaissances dans leur domaine à partir de cette langue. En somme, la langue française, sans être la langue officielle en Algérie, reste la langue d'acquisition des savoirs et de scolarisation à l'université.

Il est temps de reconsidérer les méthodes d'enseignement du français et en français, en particulier dans les filières techniques et scientifiques, afin de réduire l'échec dans la formation. Il faudrait, à cet effet, envisager cette langue de scolarisation en termes de fonctionnalité. Autrement dit, la langue doit être appréhendée en dépassant tout conflit ; une évaluation doit être engagée sur le terrain afin de définir exactement les perspectives nécessaires à la conception de programmes et adapter les contenus aux besoins de l'étudiant (voir Asselah-Rahal, 2000).

Ce programme dont il est question doit s'inspirer non seulement d'une approche communicative/actionnelle, adaptée aux situations scolaires, mais il doit se référer en même temps à une vision plurielle, à savoir pluridisciplinaire, pluriculturelle. Ces approches augmenteront les chances de réussite de l'étudiant dans son domaine d'étude.

En somme, repenser l'enseignement des disciplines scientifiques dans cette langue de scolarisation est sans doute souhaitable voire urgente.

3- Du français général au français sur objectifs spécifiques : un champ à définir

La notion de français sur objectifs spécifiques (désormais FOS), en tant que « variété » de français enseigné, est né, comme nous le savons, dans un contexte de développement des échanges internationaux et des avancées technologiques au lendemain de la seconde guerre mondiale.

Cet essor au niveau scientifique et économique a constitué le fondement d'une politique d'expansion de la langue française à travers le monde. Cette diffusion avait pour objectif de s'intéresser à tous les types d'interactions qu'une telle révolution technologique offrait. En effet, l'enseignement du français ne concernait plus essentiellement les étrangers voulant apprendre cette langue dans un but « exotique » visant à accroître leur culture générale, mais également des professionnels désireux de s'exprimer dans leur domaine, en français. C'est alors que se profile un nouveau public ainsi qu'un nouvel objectif pour l'enseignement - apprentissage du français.

Ce public spécifique, C. Sagnier (2005) le définit comme étant des « *apprenants ayant des besoins de communication en langue étrangère déterminés par leur activité professionnelle* ».

Ce « nouveau français » a suscité un intérêt particulier quant à la réflexion sur le plan méthodologique et terminologique. En effet, la direction de la terminologie a beaucoup évolué passant des dénominations centrées sur le public ciblé « *français scientifique et technique* » à « *français professionnel* », aux dénominations centrées sur l'objectif de l'enseignement « *français fonctionnel* » et « *français instrumental* ». Par ailleurs, on se heurte à des dénominations centrées sur le type de discours « *français*

juridique », « *français des affaires* »^{vi}. Cette évolution des dénominations est, de plus, révélatrice des différents courants didactiques de ce français spécifique. Elle se veut le reflet d'une chronologie des théories qui se sont succédées par rapport à la didactique du FOS.

L'une des premières appellations de ce français spécialisé fut le « *français fonctionnel* » : comme l'atteste L. Porcher, il ne concerne pas uniquement un changement au niveau des contenus enseignés. En effet, il repose sur une analyse des besoins, des publics, des caractéristiques de celui-ci et des conditions matérielles. Il s'agit davantage d'une réflexion portée sur l'enseignement que sur une variété du français. L. Porcher propose de considérer le « *français fonctionnel* » comme le point de départ d'un changement radical dans la manière d'enseigner et de concevoir matériellement l'enseignement. Ce français fonctionnel propose une réelle méthodologie au-delà du changement du contenu enseigné, « *Mettre en place les moyens d'établir une langue française de communication dans un domaine restreint* » (Porcher L., 1976 :76).

On retrouve dans le paysage terminologique de l'époque, la dénomination « *français de spécialité* ». Derrière cette nouvelle appellation se dessine une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, elle est ouverte au public le plus large possible. J-M. Mangiante et C. Parpette (2004) soulèveront quelques réserves par rapport au français de spécialité, notamment le fait qu'il suppose une unicité sur le plan linguistique là où l'on trouve une diversité des discours.

La dénomination « *français sur objectifs spécifiques* » est celle qui est la plus employée dans les publications d'aujourd'hui. Certains auteurs comme J-M. Mangiante et C. Parpette (2004) la préfèrent à l'expression « *français de spécialité* ». En effet, cette terminologie semble mieux répondre aux besoins précis du public qui sollicite un enseignement de la langue française dans des situations de communications particulières.

Enfin, « *français langue professionnelle* » rivalise aujourd'hui avec « *FOS* ». Nous citerons F. Mourlhon-Dallies (2006) qui définit ce type de français comme « *un type d'interventions destiné à des publics devant exercer intégralement leur profession en français (entre collègues, seuls à leur poste de travail, ou face à un client)* ». Cette dénomination semble restreindre le domaine aux échanges entre professionnels. Or, nous nous sommes attardés sur le fait que le FOS s'adresse à un large panel de situations.

Rappelons également que le FOS ne se limite pas à un type de langue à enseigner, mais il propose une méthodologie spécifique à part entière.

Nous désignons donc par FOS, le type de français enseigné à des apprenants dont l'objectif de l'apprentissage dépasse l'objectif de la culture exotique, et dont les activités langagières sont circonscrites à un domaine professionnel ou universitaire.

A travers cette réflexion sur la sémantique du FOS, nous venons de montrer combien le champ terminologique qui s'est constitué autour du FOS, depuis plus de cinquante ans, est important et varié. Au-delà de la dénomination c'est la construction d'une démarche méthodologique qui s'est opérée durant ce demi-siècle. Comme toute démarche méthodologique, le FOS propose un nouveau point de vue des acteurs de l'enseignement qui sont l'apprenant, la langue et l'enseignement lui-même. Quels seraient alors les fondements de la didactique du FOS ?

4- Vers une nouvelle conception de l'enseignement du français

Les nouvelles approches communicatives/actionnelles tendent à responsabiliser l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage, mais également vis-à-vis des objectifs de l'apprentissage d'une langue. L'usage de la langue va lui permettre d'être un acteur social dans la situation de communication. Cette conception de l'apprenant pourrait correspondre à la situation dans laquelle se trouve un apprenant du FOS.

Nous remarquerons que cette conception où « *la langue est une action* », propose une révolution par rapport aux visions traditionnelles : L'approche communicative lie d'une manière plus réelle la communication et le code en soulignant l'objectif premier de la langue qui est la communication puis la connaissance du code. Elle permet de développer chez l'apprenant une compétence communicationnelle et donc, une autonomie langagière. Ainsi, l'évolution de la conception de la langue entraîne un changement au niveau de l'apprenant. Il est davantage impliqué dans l'apprentissage de la langue, L. Porcher (1976 :76) avait noté une évolution du public dans ce sens, où « *l'apprenant veut participer à l'élaboration même de l'enseignement et de relier celui-ci à son existence* ».

Par ailleurs, il semble que la conscience des objectifs langagiers, en particulier, soit davantage présente chez les apprenants du FOS par rapport aux apprenants du français général. En effet, même si les objectifs langagiers dont ils ont conscience ne coïncident que très rarement avec les réels buts de l'apprentissage du FOS, nous remarquons que ces objectifs langagiers sont plus visibles pour l'apprenant lui-même. Il peut lui-même verbaliser ses attentes de manière plus précise. Nous citerons ainsi L. Porcher (1978) qui appuie ce fait en rappelant que « *les besoins d'un individu ou d'un groupe (en formation) ne se confondent jamais avec ce que cet individu ou ce groupe en dit, bien que, pour le déterminer, il soit nécessaire de prendre en compte ce qui est ainsi dit* ».

Hutchinson et Waters cités par Denis Lehmann écrivaient dans ce sens au sujet de l'anglais que « *ce qui distingue l'anglais pour objectifs spécifiques de l'anglais général n'est pas l'existence des besoins en tant que tels mais la conscience de ces besoins [par le public]* » (Lehmann D, 1993 : 87).

L'apprenant doit être considéré dans sa globalité. En effet, s'il est néophyte, question langue, il n'en demeure pas moins un « *expert* » (Sagnier C., 2004) incontestable dans son domaine (professionnel, universitaire...). Passer outre cette considération bien évidente pourrait mener la formation linguistique à l'échec. L'apprenant constitue ainsi une « *personne ressource* ».

Le FOS se distingue du français général du fait de la spécificité de son public, mais également dans la façon dont est conçue la langue. Les approches communicationnelles préconisaient un enseignement par actes de langage ancrés dans des situations de la vie quotidienne. Ensuite, la démarche actionnelle a centré l'enseignement sur la notion de tâches langagières ou non-langagières. Le FOS propose alors un enseignement des composantes de la langue en fonction de leurs usages dans un domaine restreint. La langue n'est plus séquencée en éléments linguistiques, il s'agit de faire acquérir des savoir-faire langagiers dans un domaine professionnel ou universitaire précis.

Nous ajouterons que D. Lehmann (1993 :115) précise que « *ces publics apprennent DU français et non pas LE français* ». Ce constat indique qu'il ne peut y avoir amalgame entre français général et spécifique.

La spécificité des discours ne réside cependant pas dans la prépondérance de certaines formes linguistiques mais dans la manière dont ces éléments linguistiques sont mis en forme. C'est l'actualisation des éléments linguistiques dans un domaine qui permet d'identifier une spécificité du discours. C. Parpette insiste sur le fait de ne pas établir de relations trop étroites et figées entre les éléments linguistiques et les discours spécialisés. Un phénomène linguistique ne peut entretenir de « *lien intrinsèque avec une quelconque discipline* » (Parpette C., 2001 : 8-17).

La connaissance de la langue ne constitue pas l'objectif de la formation FOS, elle est un médium pour acquérir des savoir-faire professionnels dans une langue étrangère telle que le français, M. Henao (1989 :19) précisera « *La maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Par exemple, savoir lire en français* ».

Ainsi, la didactique des langues propose une réflexion sur les différentes conceptions de l'enseignement qui se succèdent et tente de répondre entre autres à la question : « comment enseigner ? ».

Dans ce sens, le FOS propose une réelle démarche dans la méthodologie de conception et de réalisation de l'enseignement du français. Avec une équipe pédagogique du centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) déjà présente sur le terrain, notamment à la faculté de médecine, nous avons commencé à mettre en branle une partie de la méthodologie de conception.

Cette réalisation s'appuie essentiellement sur le choix des supports de l'enseignement du français en relation directe avec le domaine professionnel (ou universitaire) du public : nous remarquerons que dans le domaine du FOS, le choix et la spécificité des supports utilisés demeurent un paramètre fondamental. En effet, il s'agit de penser à la fonctionnalité des supports authentiques qui devraient être exploités en classe de langues. En français général, il est conseillé d'utiliser ces documents afin d'ancrer la formation linguistique dans un contexte socioculturel. Aussi, dans le FOS, il s'agit là d'une mesure impérative dans le

sens où l'adhérence à la situation de communication semble primordiale. A titre d'exemple, les documents authentiques peuvent être constitués de notice, règlement intérieur, note de service...

L. Porcher (1976) souligne, par ailleurs, une des difficultés que pose le FOS concernant la manière d'enseigner. Doit-on se focaliser sur la spécialisation d'un domaine restreint ? Ou doit-on élaborer un enseignement commun au français général, en introduisant des outils spécialisés par secteur ? En réponse, L. Porcher propose la mise en œuvre de moyens permettant d'établir une langue française de communication dans un domaine restreint.

La conception de l'enseignement elle-même a évolué. Désormais, on parle d'« *enseignement-apprentissage* » (Farid H.) de la langue française orientée vers **des discours spécifiques**. D. Lehmann en tirera une définition du besoin et de l'objectif de ce nouveau type d'enseignement-apprentissage comme un « *besoin d'apprendre du français et non d'apprendre le français, et de l'apprendre pour s'en servir* » (Lehmann D., 1993). Cette vision permet d'ancrer l'enseignement du FOS dans une démarche où l'objectif fonctionnel constitue l'élément majeur des objectifs que l'on peut attendre d'une formation linguistique. Nous noterons que cet aspect fonctionnel de la langue qui était quelque peu estompé dans les approches actionnelles, se retrouve réhabilité par le FOS.

Ne faudrait-il pas rappeler que le public est expert dans son domaine ? Depuis l'émergence du domaine du FOS, la formation de l'enseignant constitue une des problématiques essentielles.

L'enseignant doit-il être spécialiste du domaine auquel appartiennent ses apprenants ?

L. Porcher (1976) s'oppose radicalement et à juste titre, à cette idée. En effet, il paraît inconcevable, ne serait-ce que du point de vue matériel (temps et coût) de former les enseignants de français dans des domaines particuliers tels que la chimie, l'industrie pétrolière, l'archéologie, la politique... En revanche, il paraît plus judicieux de viser une formation méthodologique permettant à l'enseignant de s'adapter à tous les domaines. C'est ce que propose la démarche fonctionnelle.

Par ailleurs, nous noterons la complexité qu'impose l'élaboration d'un cours de FOS tenue par des contraintes de temps mais également de spécificité même du cours. L'enseignant doit s'imprégner des discours afin de déterminer les contenus de l'apprentissage. Ceux-ci ne se composent pas uniquement des échanges verbaux. Nous citerons Lehmann à ce sujet qui évoque l'effort d'acculturation supposant une curiosité intellectuelle et une forte motivation de la part de l'enseignant, « *l'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, interculturelle celle-là* » (Lehmann, 1993 :13).

Ainsi, à la suite des approches communicatives, l'enseignant s'efforce d'autonomiser les apprenants et de fournir des stratégies d'apprentissage dans le but de s'auto-former et d'être autonome

dans leur apprentissage. Cette vision de l'enseignant est familière à D. Abry (2007) mais également elle s'impose dans la logique de la démarche actionnelle proposée dans le CECR.

5- Pour la mise en place d'un référentiel de compétences

5-1 De l'enseignement par objectifs au référentiel de compétences

La notion de compétence en didactique émerge avec **les approches communicatives** dans les années 80. Il s'agit de se placer en rupture totale avec un enseignement dit « traditionnel à sens unique ». L'objectif de l'enseignement n'est plus la connaissance linguistique pour elle-même, mais le développement de compétences linguistiques ou plus largement communicatives, afin de permettre aux apprenants d'utiliser **la langue en situation**.

Les approches actionnelles proposent, quant à elles, une vision plus pragmatique et sociale en centrant leur enseignement sur des tâches langagières ou non langagière. La « *tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* » (Conseil de coopération Culturelle- Comité de l'Education-, 2000)^{vii}.

La didactique du FOS envisage de développer des savoir-faire. A l'instar de la démarche actionnelle, **il s'agit de savoir linguistique et non-linguistique**. Ainsi, se pose le problème de savoir si ils relèvent des compétences professionnelles inhérentes au métier et des compétences langagières associées à la communication sur et dans le domaine visé. J-M. Mangiante souligne d'ailleurs le problème :

« *Si la langue est une compétence professionnelle, comment s'articule-telle avec les autres compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles* » (Mangiante J-M., 2007).

Ainsi, dans la démarche fonctionnelle proposée par C. Parpette et J - M. Mangiante (2004), **le référentiel de compétences** constitue une étape dans **la méthodologie de la conception**. Celle-ci intervient en dernier lieu après l'exploitation et le traitement des données recueillies en situation dans le domaine professionnel ou universitaire. Ce référentiel constitue une grille pour l'élaboration des programmes et permet également l'évaluation en fin de formation. **A la fois feuille de route et grille d'évaluation, le référentiel de compétence se révèle être un outil indispensable pour le formateur en FOS.**

5-2- Des compétences transversales comme contenu d'enseignement

La formation FOS est adressée à une branche professionnelle d'où la nécessité de la transversalité. On dépasse un métier pour former un corps de métiers. Ainsi, les compétences à viser seront obligatoirement plus larges afin de répondre à tous les types de situations communicationnelles dans lesquelles les apprenants sont susceptibles de se retrouver. M-J. Berchoud rappelle que « **les savoir-faire sont transférables, du général au spécialisé ; ils le sont aussi dans l'autre sens, du spécialisé au général.**

Ainsi peut procéder l'enseignant de FOS : il aura à enseigner, par exemple, la résolution de problèmes (de gestion, d'informatique ou de contact clientèle...), et c'est par celle-ci qu'il permettra aux apprenants d'apprendre à définir des données, rapporter ou représenter un cas, une situation, décrire, expliquer, argumenter » (Berchoud M-J., 2004).

La démarche FOS, en s'appuyant sur la transversalité des compétences, s'assure d'un large succès. Ainsi, elle peut cibler tous les types de publics et démontre sa malléabilité et sa possibilité d'adaptation.

5-3- Mise en place d'un référentiel de compétences

L'une des contraintes de l'enseignement du FOS réside dans le fait que la tentation à se diriger vers un cours de méthodologie est très présente. Cependant, l'objectif principal relève de la pragmatique. La présence d'éléments méthodologiques (prise de note, démonstration, raisonnement déductif...) se justifie par l'objectif communicatif de leur apprentissage. C'est la raison pour laquelle, on ne peut en aucun cas garder ce clivage qui existe et qui perdure entre le FOG, le FOS et le FOU^{viii}

Notre réflexion a porté essentiellement sur les différentes démarches à entreprendre pour mettre en place des activités pédagogiques, relevant de compétences ciblées dans le domaine du FOS en Algérie. Cela a été possible grâce à la cellule de réflexion que nous avons mise en place à la faculté de médecine et qui est composée d'enseignants de français exerçant au CEIL de Tlemcen. Le contact permanent avec les étudiants d'une part et les enseignants de médecine d'autre part, nous a permis de mieux cerner les difficultés rencontrées dans un amphi, lors d'un cours de spécialité dispensé en français. Le descriptif de compétences que nous avons cernées est issu de diverses données :

- Une analyse des besoins à partir d'un questionnaire adressé aux étudiants de la première année de médecine ainsi que d'un test de placement ;
- Données collectées sur le terrain à savoir, des enregistrements de cours magistraux, des photocopiés de cours, des fiches de TD, de copies d'examen, tous concernant les étudiants de premières années de médecine ;
- Questionnaires adressés aux professeurs de médecine de première année ;
- Notre propre intuition et nos représentations sur les besoins de ce public.

A l'issue de l'enquête de terrain que nous avons menée, nous avons pu élaborer la structure de plusieurs cours de spécialité, ce qui nous a permis d'établir **un référentiel de compétences** pour les cours d'appui destinés aux étudiants de première année de médecine, mais aussi aux étudiants de pharmacie et de chirurgie dentaire.

Ce référentiel propose une ligne de conduite pour répondre au mieux aux besoins de ces étudiants.

Nous avons introduit des besoins immédiats et des besoins à plus long terme. En effet, certaines compétences, telle que la rédaction de synthèse, ne constituent pas les priorités de l'étudiant de première

année, cependant, cette compétence de production aura toute sa pertinence dans la suite du cursus. Il a donc semblé important d'initier le processus dans le cours de français pour les premières années.

La structure du référentiel de compétences s'inspire d'une formation proposée par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques)^{ix}. Nous avons tenté de dégager des savoir-faire et des savoir-apprendre dans le but de les intégrer à un programme de formation. Ces deux types de savoirs révèlent des compétences générales telles qu'elles sont définies dans le CECR à savoir, des compétences qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en s'appuyant sur des scénarii. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels. Elle regroupe ainsi, des objectifs fonctionnels et communicatifs.

La compétence linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs aux composantes de la langue, plus précisément, le lexique, la phonétique, la syntaxe, la variation sociolinguistique...

La compétence socioculturelle renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Cette composante socioculturelle affecte fortement toute communication langagière entre les participants.

Au niveau vertical, nous avons établi un classement en fonction des différentes situations de travail qui nous semblent faire l'objet de la formation FOS que nous proposons. Ces situations seront ensuite explicitées au niveau horizontal du tableau.

Au niveau horizontal, le référentiel s'organise ainsi selon les différentes compétences qu'il serait nécessaire de développer. On a choisi également d'ajouter une colonne indiquant les supports de l'enseignement.

Conclusion

Dans notre analyse, beaucoup de ces supports sont issus de la collecte des données sur le terrain. Cependant, cela ne constitue pas une liste exhaustive et, de ce fait, tout un travail sur le FOS reste à développer en Algérie, un travail pour lequel nous invitons tous les collègues concernés à réfléchir sur les différentes actions à mener pour pouvoir répondre, ne serait-ce que partiellement, aux attentes de ces étudiants qui réclament sans cesse, l'intervention urgente de la part des enseignants de français.

Aussi, une autre recommandation demeure à mon humble avis plus que nécessaire et qui est relative au recours à un travail collaboratif qui regrouperait tous les acteurs de l'enseignement car, encore faut-il le rappeler, la pluridisciplinarité dans les actions demeure plus que fondamentale. L'enseignement des sciences devrait être repensé dans sa globalité où chaque objet d'enseignement serait interdépendant de toutes les autres disciplines qui le composent.

Références bibliographiques :

- Asselah-Rahal, S. (2000). Étude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe- français et kabyle français) chez deux familles immigrées. Thèse de Doctorat, Université Rennes 2.
- Abry, D., Veldeman-Abry, J. (2007). La phonétique. Audition, prononciation, correction. Paris: CLE International.
- Berchoud MJ, Rolland D, (2014), Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, éd. Clé international
- Caubet, D. (1998). Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, 14 p.122.
- Farid Hanaa (2005) « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques : la demande et l'offre », Actes du colloque Contact des langues et des discours, Le Caire, pp. 329-336, [consultable sur Internet], www.ambafrance-eg.org/cfcc/IMG/pdf/31.pdf
- Henao M. (1989) : « *Publics spécialisés* », *Reflet* n° 31 juin, P. 18-27.)
- Lehman D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette « F ».
- Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2004) : *Le français sur objectif spécifique*, Hachette
- Jean-Marc Mangiante (2007), « La démarche de référentialisation en français des professions », in *Langue et Travail*, ouvrage dirigé par F. Mourlhon-Dallies, *Le français dans le monde, Recherches et Applications* n°42, juillet 2007.
- Miliani, H. (1999). *L'Aventure du raï. Musique et société*. (En collaboration avec Bouziane Daoudi), Essai Paris, Ed Seuil.
- Miliani, H. (2003). *Beur'Mélodie. Cent ans de musique maghrébine en France*. (En collaboration avec Bouziane Daoudi), Paris/Biarritz, Ed Séguier.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2006, Penser le français langue professionnel, *Le Français dans le Monde*, n°346, Paris, FIPF et CLE International, p. 25-28.
- Parpette Chantal, « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XX N° 4 | 2001, 8-17.
- Porcher L. (dir.), (1976), *Approches d'un français fonctionnel, Etudes de linguistique appliquée*, n°23.
- Queffelec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Benchefra, Y. (2002). Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues (pp. 85-124), Bruxelles. De Boeck et Larrier, Éditions Duculot / AUPELF-AURELF, Coll. Champs linguistiques/Actualités linguistiques francophones.
- Richer, J.J., (2008), Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ?, *Synergies Chine*, N° 3, pp : 15-30.
- Sagnier, Ch. (2005) (Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », in. Franc-parler, http://www.francparler.org/pj/fos_sagnier.rtf
- Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* (p. 420). Alger, Dar El Hikma

ⁱ Le FOG : le Français sur objectif Général

ⁱⁱ Depuis son instauration officielle en Algérie, il y a une dizaine d'années, le système LMD a longtemps fait l'objet d'incompréhension pour ne pas dire de réticences de la part des enseignants avaient du mal à s'installer dans une nouvelle approche où l'interdisciplinarité et la transversalité étaient au centre des objectifs de la formation de l'étudiant.

ⁱⁱⁱ La complexité linguistique réside aussi dans la variété des « arabes dialectaux » à valoriser : d'une part, la langue de première socialisation étant ce que l'on appelle communément aujourd'hui, « l'Arabe Algérien » qui déjà n'est pas commun à toutes les entités du pays, selon les régions, amis reste l'outil de communication par excellence de tous les Algériens ; d'autre part, l'arabe de scolarisation, ou l'arabe standard, selon Khaoula Ibrahim, est celui avec lequel l'on « doit » s'identifier dans les manifestations officielles.

^{iv} Là aussi il y a débat : certains enseignants continuent à utiliser une « langue intermédiaire » pour enseigner les sciences naturelles et la physique par exemple car, pour eux, la langue n'est qu'un outil pour installer une compétence de manipulation en mathématiques, en chimie ou autres...

^v Dans le même ordre d'idée, nous ne pouvons dissocier la réflexion sur le Fos de celle du « Fou » - Français sur Objectifs Universitaires. Il ne s'agit plus de distinguer les approches du FOG (Français sur objectif général) et des autres et de les placarder comme étant des types à voir séparément mais plutôt, les considérer dans une approche globale et globalisante : On ne peut prétendre apprendre les spécificités d'une discipline par le biais d'un français de spécialité sans la maîtrise et de la manipulation basique de la langue mais aussi celle des techniques d'assimilation et des méthodes universitaires telles que la prise des notes, la reformulation, la synthèse des documents etc.

^{vi} Nous avons expérimenté l'enseignement du français des affaires au département de français de l'université de Tlemcen et nous avons cru pouvoir mettre en place un parcours professionnel plus tard. Cependant, la donne fut toute autre : nous avons essayé de mettre la charrue avant le bœuf, en occultant de mettre de mutualiser les trois dimensions complémentaires à savoir, le FOG, le FOS et le FOU.

^{vii} CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE (CDCC), la 69e Session organisée à Strasbourg le 31 janvier – 1er février 2001.

^{viii} Français sur objectif général/Français sur objectifs spécifiques/Français sur objectifs universitaires

^{ix} Formations en didactique du FOS effectuées au CIEP de Sèvres en 2008 et en 2009.