

## La démarche du FOS au service de la didactique cognitive

Smail Zoubir

Laboratoire Didactique du FOS - Université de Saida

### الملخص

يهدف بحثنا إلى تحليل تأثير الأبعاد المعرفية في تربيوات الفرنسية على أهداف محددة على مهام فهم النص العلمي وإنتاجه. إنها مسألة تذكر المعلومات التي تم الاحتفاظ بها أثناء القراءة / التدقيق في علمين تربويين (فوج 1: شاهد وتجارب فوج 2) بواسطة ترخيص طلاب السنة الأولى في علم الأحياء. سمحت لنا النتائج المنبثقة من هذه التجربة برسم طرق للتفكير في استراتيجيات تدريس اللغة الفرنسية في الجامعة الجزائرية.

**الكلمات المفتاحية :** التربية المعرفية ، المنهجية الفرنسية لأهداف محددة.

### Résumé

Notre recherche vise à analyser l'impact des dimensions cognitives en didactique du FOS sur les tâches de compréhension et de production d'un texte scientifique. Il s'agit de rappeler les informations retenues lors de la lecture/relecture dans deux sciences pédagogiques (G1 : témoin & G2 expérimental) par les étudiants de 1<sup>ère</sup> année Licence en biologie. Les résultats émanant de cette expérimentation nous ont permis de tirer des pistes de réflexions sur les stratégies d'enseignement de la langue française à l'Université en Algérie.

**Mots clés :** didactique cognitive, la méthodologie du Français sur Objectifs Spécifiques.

## Introduction

Notre recherche se focalisera, d'une part, sur les travaux des chercheurs qui préconisent l'intérêt de l'approche cognitive qui tend à développer les compétences de la lecture, de la compréhension, de la réception et de la production des connaissances dans une sphère plurilinguistique (Denhière et Baudet, 1992) et, d'autre part, sur l'élaboration d'un cours de français dans les domaines scientifiques (Mangiante et Parpette, 2004 ; Qotb, 2007). L'objectif de cette recherche est de faire la comparaison entre un cours ordinaire et un cours basé sur la démarche du Français sur Objectifs Spécifiques (désormais FOS), d'une part, lors des activités de compréhension : lecture et relecture du texte explicatif, et, d'autre part, les activités de production : écriture et réécriture des informations rappelées. Le choix de ce travail résulte des observations faites pendant notre investigation sur le terrain.

Nous avons remarqué effectivement que les apprenants de biologie à l'Université de Saida rencontraient des difficultés à comprendre et à produire des connaissances dans leur spécialité. Il s'agit, en premier lieu, de mettre la lumière le volume horaire insuffisant, imparti à l'enseignement de la langue française intitulé « *techniques d'expression écrite et orale* », à savoir une heure et demi par semaine sous forme de cours magistral. En second lieu, se pose le problème de la spécialisation des enseignants ayant en charge cette matière, lesquels sont pour la plupart des Professeurs d'Enseignement Secondaire (PES). À cet effet, Sagnier (2002) met en exergue le fait que la conception de l'enseignement du FOS a dû faire face à des défis sérieux, en prenant en compte les besoins spécifiques et les attentes des apprenants dans différents domaines scientifiques. Ainsi, le manque de « noyaux dur théorique » (Puren, 1999, cité par Sagnier, 2002) rend difficile l'intégration didactique. Dans cette vision, cette matière destinée aux étudiants de biologie, en particulier, et toutes les filières scientifiques en générale, ne peut pas répondre aux attentes-mêmes des enseignants praticiens dans cette spécialité. Toutefois, cette recherche se veut une réflexion méthodologique et expérimentale, elle ne se base pas seulement sur une conception d'un cours séquencé mais aussi la jonction entre la démarche du FOS et la didactique cognitive dans l'élaboration de ce dernier. D'où les questions de recherche suivantes : la démarche du FOS basée sur l'approche cognitive pourra-t-elle améliorer le niveau de compréhension chez les apprenants de biologie ? Quel est le degré d'influence de cette démarche sur le nombre d'informations rappelées ?

Selon les recherches faites dans le domaine du FOS, une bonne élaboration des programmes implique une stratégie d'enseignement efficace pour enseigner le français dans les filières scientifiques. De ce fait, nous supposons qu'une stratégie d'enseignement du FOS préconisant la didactique cognitive aidera les apprenants à mieux intégrer les informations aux stocks des connaissances. Donc, le nombre d'informations rappelées sera supérieur inévitablement. Il s'agit de prendre en considération que lors de l'activité de la relecture/audition du texte par l'enseignant, l'explication de la terminologie en langue française permettra une meilleure compréhension de la macrostructure et de la microstructure du texte explicatif, contrairement à la relecture/audition du texte et l'explication de la structure de surface.

En effet, il est primordial de mettre la lumière sur les processus réflexifs mis en œuvre lors de l'acquisition des informations, comme la perception/réception, la cohérence des informations et l'inférence. Dans cette optique, Mannes & Kintsch (1987) soulignent clairement que les informations émergentes du texte jouent un rôle important dans l'intégration des informations et leur récupération par le lecteur.

## 1. L'approche cognitive : une assise théorique

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les recherches portent sur les données de la psychologie cognitive qui met en évidence le fonctionnement mental de l'apprenant lors de l'acquisition des connaissances et la réutilisation de celles-ci. Il s'agit de souligner également la responsabilité de l'enseignant et de l'apprenant dans l'acquisition de l'autonomie de l'apprentissage (Cyr, 1998).

La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères a pour objectif de démontrer l'intérêt de baser les pratiques enseignantes sur l'approche cognitive comme assise théorique de l'apprentissage des langues. En effet, l'apport de l'approche cognitive implique la nécessité de concevoir des pratiques enseignantes des langues comme base théorique dans l'apprentissage. Ce dernier suppose deux phases essentielles : en premier, il s'agit de prendre en compte les connaissances déclaratives de sources diverses, et à partir de cela, construire une technique procédurale introductive qui donne une forme particulière à une fonction ; en second lieu, cela entraîne une automatisation de la technique procédurale et sa configuration graduelle par des procédés de globalisation et de discrimination (Griggs, Carol & Bange, 2002). Dans ce contexte, Anderson (1983) souligne le fait que « *La préconception la plus profondément enracinée qui guide mes théorisations est la croyance dans l'unité de la cognition humaine, c'est-à-dire la croyance que tous les processus cognitifs supérieurs tels que la mémoire, le langage, la résolution de problème [...] sont des manifestations différentes du même système sous-jacent* » (p. 1. Cité par Griggs et al., 2002, p. 17).

Le système réflexif prend en compte le traitement des processus mentaux, qui permettent la manipulation des activités mentales comme la perception/réception des informations, leur classification, les inférences qui en découlent, mémorisation et catégorisation, etc. L'objectif, selon Le Ny, est de concevoir et de valider des types de traitement humain des données verbales complexes et d'assimiler le mode de fonctionnement mental de chaque individu de ces activités (1989, cité par Marin & Legros, 2007).

Afin de comprendre comment fonctionne l'apprenant mentalement, il est important pour lui de cerner son système évolutif dans ses situations langagières, en fonction avec ses représentations mentales conscientes et/ou inconscientes. Autrement dit, l'apprenant se trouve parfois dans des situations/problèmes à déterminer des règles langagières de la langue étrangère durant le processus de compréhension d'un discours ou un énoncé. Klein (1989) souligne clairement ce moment critique « *L'apprenant considère certaines caractéristiques linguistiques de l'énoncé comme critiques (de même que l'on parle de moment critique) et tente de s'y consacrer alors qu'il en laissera d'autres de côté, soit parce qu'il estime que ce sont des problèmes qu'il a résolus, soit parce qu'il ne les perçoit pas.* (Cité par Martinez, 1996, p. 32).

### 1.1 Le traitement des informations durant la lecture

Les auteurs qui se basent sur les théories du traitement des informations lors de la lecture/compréhension des énoncés, préconise une approche basée sur la sémantique cognitive. Car le traitement du langage humain implique un objet d'étude dans le mode de fonctionnement réflexif, c'est-à-dire que : Les structures mentales déterminent les structures linguistique (et non l'inverse). L'approche adoptée est celle de la psychologie cognitive, se centrant sur la façon dont l'homme, système complexe, traite l'information qui lui parvient, et ce dans un cadre dont le but est la communication : les modèles doivent rendre compte de la

façon dont un locuteur transmet une signification construite à un récepteur (comment ce dernier reconstruit la signification) (Denhière & Baudet, 1992).

Lors de la lecture/compréhension d'un texte, le lecteur-décodeur interprète une signification comme résultat de ce qu'il a compris du texte. Autrement dit, il s'agit d'une interaction entre les informations se trouvant dans le texte et les connaissances antérieures du décodeur (Rastier, 1994). Dans la sémantique interprétative, il est question de mettre la lumière sur le processus cognitif qui en résulte durant l'activité de la lecture. À cet effet, Legros et Baudet, 1997 soulignent que le monde évoqué par le texte implique les connaissances et les croyances pré-requises de celui qui interprète la signification du texte.

La construction de la signification durant la lecture/compréhension d'un énoncé suppose des obstacles d'ordre méthodologique, aux règles de la compréhension des textes et aux prédications. En effet, les unités de signification construites, telles qu'on peut les inférer à partir de productions réalisées au cours d'épreuves de rappel et textualisées selon les règles de la langue en usage, résultent à la fois des verbalisations des correspondants mentaux des unités textuelles et de l'activation des connaissances du monde du lecteur évoquées par le texte (Legros, Maître de Pembroke & Acuña, 2003. p. 4).

## **1.2 Les trois types d'aides à la compréhension**

Les trois modèles d'aide à la compréhension d'un texte supposent les trois niveaux du traitement de ce dernier. Le premier niveau, concerne la forme syntaxique, le second est la base de texte et le troisième permet l'activation des connaissances qui appartiennent au modèle de situation (Marin, Avel, Crinon & Legros, 2004).

La forme linguistique textuelle implique le simple fait de réécrire la forme syntaxique du texte. Ainsi, il existe une certaine aisance de traiter la forme textuelle d'un énoncé quelconque. L'organisation des petits groupes d'unités et les plus petites unités de sens ont un impact sur l'assimilation d'un texte (Gaux et Gombert, 1999).

La base textuelle consiste à donner à l'apprenant certains indices explicatifs du vocabulaire utilisé dans le texte. Donc, il est important d'avoir des ajouts d'informations et des mises en reliefs des données entre elles. Le traitement cognitif lors de l'élaboration de la signification globale du texte ne peut se faire qu'à travers l'intégration de nouvelles informations par le lecteur-apprenant (Jamet, Legros et Es-Saidi, 2003).

Le modèle de situation du texte suppose non pas les données absentes dans le texte et que le décodeur doit déduire à partir du contexte, mais ses représentations et ses savoirs antérieurs sur le micro-monde évoqué par le texte. Le traitement de la sémantique du texte est, en effet, un tout organisé de propositions qui mènent à l'élaboration des systèmes cohérents de représentations.

Selon Britton et Gulgoz (1991), le processus de compréhension et d'assimilation des propositions sémantiques, se fait par l'assemblage en chaînes de causalités et l'inférence des informations absentes dans le texte, et, non pas par le stockage de ces informations dans la mémoire.

## **1.3 La particularité du Français sur Objectifs Spécifiques**

Il y a plus de soixante années, de nombreuses dénominations sont extraites de la didactique du français langue étrangère : le français instrumental, le français fonctionnel, le français sur objectifs spécifiques, le français de spécialité, le français professionnel/langue des métiers. En fait, la différence entre ces dénominations est dans le centre d'intérêt apporté à la relation entre la formation et les besoins des apprenants ; la découverte de publics nouveaux avec différents besoins langagiers permet à l'enseignant de langues de concevoir son enseignement

en fonction de son public. À cet effet, les auteurs Mangiante et Parpette, 2004 ; Holtzer, 2004 présentent l'historique du FOS comme suit : « *Les dénominations du domaine ont changé selon les époques : si en "français fonctionnel" n'est quasiment plus en usage, le français de spécialité n'a pas pour autant disparu, et l'appellation "français sur objectifs spécifiques" représente l'usage actuel. [...]. L'enseignement d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques, pour employer une terminologie consacrée, constitue aujourd'hui un domaine distinct (mais non autonome méthodologiquement parlant) dans le territoire couvert par la didactique des langues* » (Cité par Yang Yanru, 2008).

Le FOS est apparu dans les années cinquante, il prend en compte les différents publics, qui devaient avoir des compétences en langue française dans leurs domaines de spécialité. Ainsi, le public est un facteur déterminant dans la particularité du FOS par rapport au FLE. Ce public, généralement universitaire ou professionnel, a des besoins spécifiques dans sa formation à visée professionnelle (Qotb, 2007). La double contrainte à laquelle devait répondre le domaine du FOS, c'est d'abord un enseignement de la langue française en rapport avec des domaines scientifiques, destiné des apprenants de différentes filières qui ont des besoins langagiers en langue française.

À cet effet, « *Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques* » (CLE international, 2003, pp. 109-110).

La particularité du Français sur Objectifs Spécifiques est la diversité de son public. Il vise deux principaux niveaux : le premier concerne les domaines professionnels (tourisme, médecine, affaires, sciences, etc.). Le second, suppose différents publics (boursiers, professionnel, universitaire, etc.) (Qotb, 2007). Le second public implique un enseignement basé sur une démarche-modèle pour élaborer un programme de français en fonction des conditions du terrain. Dans cette démarche on préconise la réflexion, ce qui fait qu'elle devient interactive (Mangiante et Parpette, 2008). Selon Le Ninan et Miroudot (2004), il est important de souligner que : « *L'une des spécificités du français sur objectifs spécifiques (FOS) est la grande diversité des situations d'enseignement/apprentissage qui se présentent aux concepteurs de programmes et aux formateurs. Chacune de ces situations doit être analysées avec soin afin d'en déterminer les caractéristiques, et pouvoir ainsi élaborer et animer la formation qui répond le mieux aux attentes des apprenants* » (Cité par Qotb, 2008, p.106.).

## **2. Objectifs du Français sur Objectifs Spécifiques**

La priorité des objectifs du FOS dépasse de loin la maîtrise de la langue française, mais sa priorité est de répondre aux besoins spécifiques d'un apprenant en lui permettant d'accéder à un savoir-faire langagier dans des situations de communication différentes. Ces situations émanent des domaines scientifique, académique ou professionnel. Afin que les apprenants puissent développer des compétences langagières transversales qui ont un lien avec plusieurs domaines, les spécialistes du FOS ont mis en place des activités pour répondre aux besoins des apprenants dans des spécialités déterminées.

Le FOS diffère du français général quant aux objectifs d'apprentissage, car dans le second, la finalité est de maîtriser le français dans un contexte professionnel (*CLE international*, 2004). En effet, les apprenants sont censés apprendre le français dans un but précis : « *L'apprenant, dans un premier temps, n'apprend donc plus le français, mais du français* » (O.I.F, 2005). Dans cette optique, l'enseignement du FOS suppose un enseignement de la langue permettant à l'apprenant d'appréhender des notions et non la science (Sagnier, 2002). Cet apprenant se démarque donc par des besoins particuliers. Il n'a plus besoin de français, mais plutôt du français pour pouvoir atteindre des buts dument déterminés dans une discipline donnée (Lehmann, 1993, citée par Qotb, 2009).

Selon les auteurs Mangiante et Parpette, l'objectif final de la didactique du FOS suppose l'élaboration des programmes d'enseignement '*sur mesure*' au cas par cas, métier par métier, en se basant sur des supports authentiques émanant des situations de communications spécialisées. D'où la prise en compte d'une ingénierie de la formation (2004, p. 22).

Toutefois, en 2009, Qotb affirme que dans l'enseignement du FOS, il s'agit de mettre l'accent sur la spécificité du public apprenant durant la mise en œuvre des cours. Il s'agit d'élaborer des activités d'enseignement à même de concrétiser les objectifs de l'apprenant en prenant en compte sa spécialité.

De ce fait, le FOS est un programme à visée linguistique et langagière, restreinte et spécialisée, à même de répondre d'une façon particulière à des '*besoins spécifiques*' de l'apprenant dans une filière scientifique. (Cortier & Bouchard, 2008). L'enseignement du FOS est appelé à vérifier les attentes de l'apprenant. Pour que l'identification soit réussie, elle doit être traduite en objectifs, en contenus, en actions, en programmes (Richterich, 1985) délimite les trois opérations nécessaires à l'identification des besoins comme suit:

- *Identifier les besoins langagiers*, c'est le recueil des données auprès des apprenants, institutions et groupes ayant un lien avec un projet d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère afin de mieux savoir leurs spécificités via les modalités et les contenus pour la réalisation de ce projet ;
- *Formuler des objectifs d'apprentissage*, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire ces choix, donner des explications pour justifier ces choix et pour expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris à partir de ce que l'enseignant leur aura enseigné ;
- *définir des contenus d'apprentissage*, en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations sur ce que les apprenants sont supposés apprendre tout au long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportement déterminés. (Cité par Cuq & Gruca, 2002).

### **3. Procédure expérimentale**

Il s'agit d'analyser les effets de la relecture sur le rappel des informations, lors de la troisième activité. Cette activité de relecture a été précédée par deux autres activités ; à savoir une première lecture qui vise les objectifs généraux dans la démarche du FOS et, la forme linguistique de surface dans les trois types d'aide à la compréhension. En second lieu, une deuxième lecture de l'enseignante, audition par les participants, dont le groupe expérimental a bénéficié d'une explication d'une liste de terminologie en langue française, et le deuxième groupe témoin a bénéficié d'une simple explication du texte en question. Cette seconde activité vise les objectifs intermédiaires *vs* la base de texte. De ce fait, la relecture/audition dont nous voulons analyser les résultats porte sur les objectifs spécifiques *vs* le modèle de

situation. Autrement dit, les participants sont sensés rappelés des propositions spécifiques par rapport aux facteurs jouant un rôle dans une phase de la fécondation.

### 3.1 Participants

Nous avons opté pour deux groupes d'étudiants (20 + 20 étudiants) de 1<sup>ère</sup> année universitaire en biologie (G1 & G2).

### 3.2 Support

Le texte support sur lequel nous avons travaillé traite des phénomènes morphologiques de la fécondation. Ce dernier a été soumis à une analyse prédicative. (Voir, Denhière & Legros, 1989 ; Denhière & Baudet, 1992).

### 3.3 Démarche de l'activité

Relecture du texte par les deux groupes pendant 15 minutes. La consigne était de relire le texte attentivement en essayant de retenir le plus d'informations possible concernant les facteurs qui jouent un rôle dans une phase de la fécondation.

## 4. Analyse des résultats des productions écrites

Nous avons procédé, en premier lieu, à une analyse quantitative du nombre de propositions rappelées (prédicats + arguments) et, en second lieu à une analyse qualitative qui concerne que les prédicats. Sachant que le nombre de propositions dans la deuxième phase de la fécondation est de 25 prédicats (Px) et 53 arguments (Ar). Cette analyse suppose le plan dans lequel les lettres TG, NPS, PS renvoient respectivement aux facteurs TG : Type de Groupe, NPS : Nombre de propositions rappelées dans les objectifs Spécifiques, PS : Nombre de prédicats rappelés dans les objectifs spécifiques.

### 4.1 Hypothèse de recherche

Nous supposons dans cette phase de notre recherche que la relecture par les étudiants du G2 va faciliter la reconstruction des informations et, plus au moins le rappel de ces informations lors de la rédaction du texte (rappel) ; par rapport aux étudiants du G1, qui ont reçu une explication (par l'enseignante) du sens global du texte explicatif.

### 4.2 Analyse des résultats du nombre de propositions rappelées

**Tableau 1 : Nombre de propositions (prédicats + arguments) lors de la troisième activité**

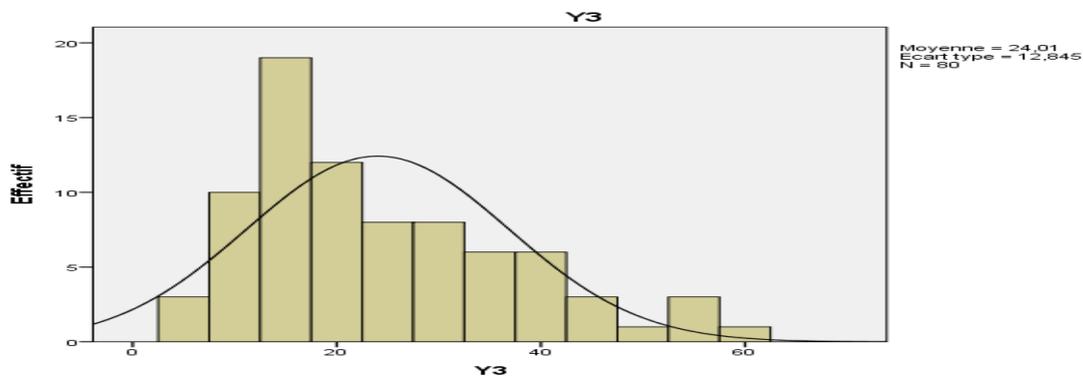
Statistiques de groupe					
	TG	N	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard moyenne
NPS	G1	20	24,25	6,282	1,405
	G2	20	40,25	10,818	2,419

Les résultats du nombre de propositions lors de la troisième activité (texte) démontrent qu'il y a une différence significative entre les informations produites par le G1 et le G2 : (6,282) < (10,818). À cet effet, il s'agit de prendre en compte que sig est de 0,000 > 0,005.

**Tableau 2 : Nombre de prédicats lors de la troisième activité**

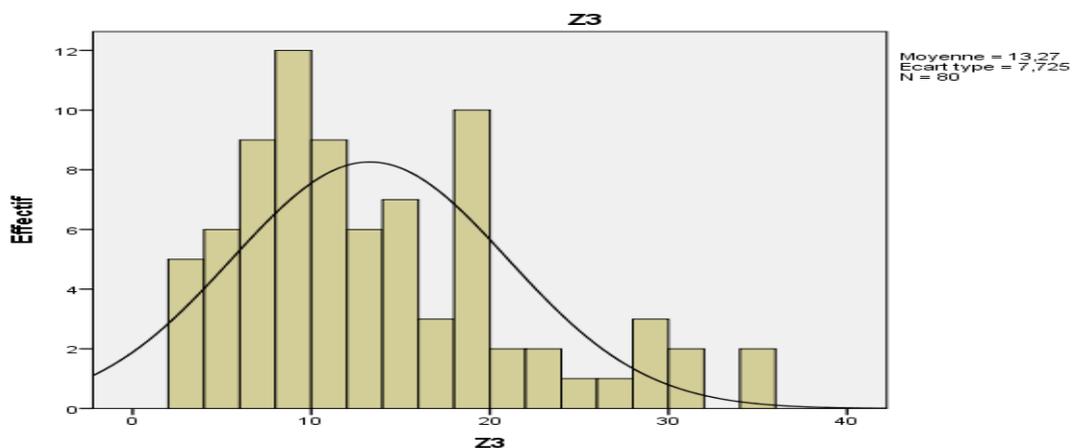
Statistiques de groupe					
	TG	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
PS	G1	20	12,95	3,649	,816
	G2	20	22,50	9,771	1,514

Les résultats du nombre de prédicats lors de la troisième activité (texte) démontrent qu'il n'y a pas une différence significative entre les prédicats rappelés par le G1 et le G2 :  $F(11,455) = 0,49 > 0,008$ . À cet effet, les informations rappelées après la relecture du texte par les étudiants, concernant les prédicats, sont significatives.



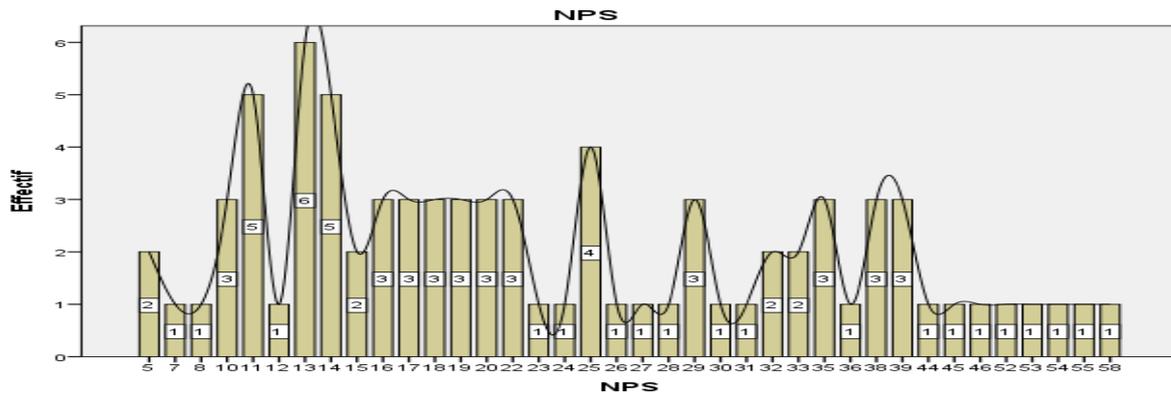
**Figure 1. Moyenne du nombre de propositions rappelées pendant la troisième activité (G1 vs G2)**

Le facteur *moyenne des propositions* rappelées durant la troisième activité démontre que le G2 a produit un nombre plus important. Dans cette phase du rappel, il est question des objectifs spécifiques : les informations spécifiques concernant les facteurs qui jouent un rôle dans la fécondation.



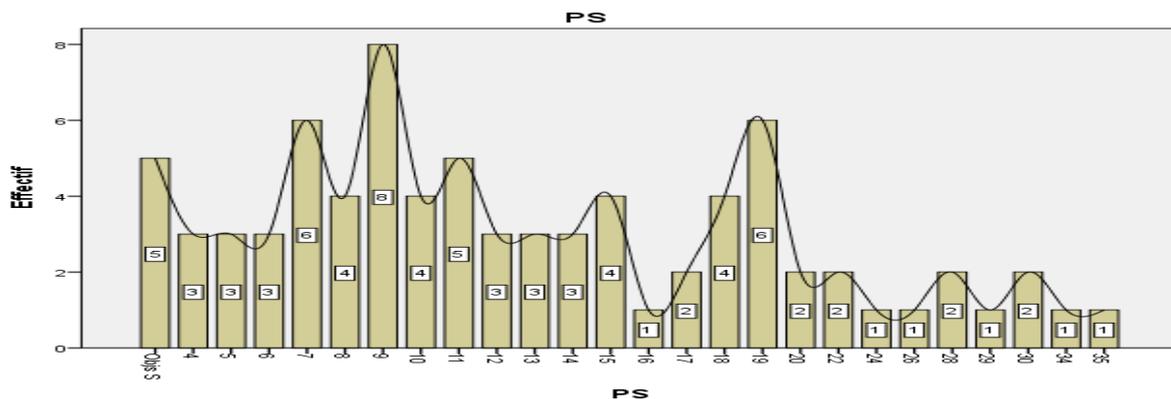
**Figure 2. Moyenne du nombre de prédicats rappelés durant la troisième activité (G1 vs G2)**

Le facteur *moyenne de prédicats* rappelés pendant la troisième activité démontre le nombre important de propositions (prédicats) rédigé par le G1 par rapport à l'autre groupe.



**Figure 3. Nombre de propositions lors du rappel des objectifs spécifiques**

La moyenne du nombre de propositions rappelées, durant l'activité des objectifs spécifiques, par les groupes d'étudiants est représentative. En effet, nous remarquons que la courbe est significative et ce, de la façon ordinaire dont les valeurs sont réparties. Les valeurs commencent de (1) et s'arrêtent à (6).



**Figure 4. Nombre de prédicats lors du rappel des objectifs spécifiques**

La moyenne du nombre de prédicats rappelés, durant l'activité des objectifs spécifiques, par les groupes d'étudiants est représentative. En effet, nous observons que la courbe est significative. Cette signification se présente de la plus faible valeur à la plus élevée. Les valeurs commencent de (1) et s'arrêtent à (8).

**Tableau 3. Validité et moyenne du traitement des données**

**Récapitulatif de traitement des observations**

	N	%
Observations Valide	40	59,7
Observations Exclus <sup>a</sup>	27	40,3
Total	67	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

La moyenne et la validité du traitement des résultats obtenus, durant le rappel d'informations par les groupes d'étudiants, sous forme de texte, est significative. En effet, nous observons que la moyenne de la validité est : 59, 7%.

## **5. Interprétation et discussion des résultats**

Les résultats obtenus dans cette recherche, concernant l'importance des informations écrites par les groupes d'étudiants G1 vs G2, démontrent l'effet de la relecture sur la mémorisation des informations du texte sur *les phénomènes morphologiques de la fécondation*, qui implique les objectifs spécifiques (le modèle de situation).

Il s'agit de souligner que l'activité de la relecture suppose un impact facilitateur pour l'activation des connaissances (Levy, 1993 ; Nicolas, 2000). De plus, de nombreuses expérimentations ont démontré les effets de la lecture et de la relecture sur la compréhension du sens global du texte (macrostructure) et les détails (microstructure). (Levy et Burns, 1990)

Nous remarquons qu'il existe une représentativité concernant le facteur interaction entre le G1 vs G2 et la moyenne des propositions rappelées durant la troisième activité, qui concerne la rédaction des informations les plus importantes par rapport aux facteurs jouant un rôle dans la fécondation. Autrement dit, la variance lors du traitement du texte paraît sur le plan quantitatif et qualitatif des informations rappelées.

De ce fait, l'interprétation de ces résultats vient en parallèle les conclusions des expérimentations faites sur les aides à la compréhension. Il s'agit de la macrostructure sémantique (la signification du contenu du texte) et de la cohérence globale et locale de texte. Dans ce cas, le lecteur/scripteur met en œuvre un processus complexe, à savoir : sélection, hiérarchisation et coordination des informations (Mattei, 1990).

## **6. Bilan et perspectives**

Les expériences menées par les praticiens et les concepteurs de programmes (Mangiante et Parpette, 2004 ; Qotb, 2008) soulignent clairement l'importance de l'enseignement de la méthodologie du français des apprenants de filières scientifiques. Dans cette optique, il est primordial de mettre la lumière sur les théories de la lecture et de la compréhension du texte authentique, qui émerge du domaine de la psychologie cognitive.

Notre recherche s'inscrit dans une étude comparative entre une méthodologie ordinaire (dite classique) et une méthodologie préconisant la démarche du FOS et l'approche cognitive en contexte universitaire algérien. Il s'agit de l'activité de la relecture/compréhension et le rappel des propositions les plus mémorisées d'un texte explicatif. Cependant, les données expérimentales démontrent qu'un enseignement basé sur des représentations personnelles, dans le domaine de la biologie, ne peut répondre aux besoins langagiers des étudiants dans cette filière scientifique. À ce propos, Sagnier (2002) considère qu'un enseignement de français conçu par un enseignant en fonction d'objectifs d'apprentissage et de besoins langagiers, selon ses propres représentations du domaine scientifique sera confronté à de grands obstacles.

Les aides à la compréhension concernent l'explication d'un lexique scientifique, qui implique une seconde planification des informations dans la mémoire. Cela permettra à l'apprenant/scripteur de s'appuyer sur le sens des concepts des phrases. En effet, selon Marin

(2009), la rencontre de mots inconnus engendre des difficultés à l'élaboration de la représentation mentale du monde évoqué par le texte.

Les données obtenues dans le rappel des propositions (prédicats+ arguments) impliquent l'inférence par le scripteur des informations textuelles et ses représentations antérieures du monde évoqué par le texte. L'analyse quantitative des propositions démontre que la séquentialisation d'un cours de langue française destiné à des étudiants dans une filière scientifique est une stratégie plus au moins efficace pour une meilleure assimilation des informations émanant du texte explicatif.

Il s'agit de prendre en considération que le cours séquencé basé sur une bonne modalité de présentation des informations permettra un meilleur traitement de l'information durant la relecture/compréhension d'un énoncé de spécialité.

De ce fait, l'enseignement/apprentissage du FOS n'a pas pour objectif d'enseigner le français, mais un français permettant d'effectuer un travail ou de poursuivre des études. (Tauzin, 2003). En outre, l'approche cognitive représente un moyen efficace pour surmonter les obstacles à la compréhension des textes scientifiques : par la lecture et la relecture, la compréhension de la surface du texte et de sa base, le modèle de situation se fera aisément (Morrow, Gangne ; Morrow et Dewall, 2004 ; Legros et Marin, 2008).

## **Conclusion**

Les résultats obtenus dans cette recherche offrent des pistes de réflexions et des enseignements sur la méthodologie du FOS et l'apport de la psychologie cognitive. La nécessité de choisir un texte scientifique d'abord, le traitement des données et l'analyse des besoins de ces étudiants ensuite, l'approche cognitive comme assise théorique permettant la reconstruction des connaissances en mémoire et leur hiérarchisation sont une synergie dans la sphère d'une didactique intégrée interdisciplinaire.

Notre expérimentation nous a permis de rendre compte des résultats recueillis dans un cadre plurilingue/universitaire algérien. L'analyse des propositions rappelées par le groupe expérimental (G1) lors de la dernière activité : objectifs spécifiques (modèle de situation), suppose la prise en compte que dans l'enseignement/apprentissage du FOS, il faut mettre en place d'une activité de planification, qui implique la rétention des informations les plus pertinentes stockées en mémoire. Ces informations découlent de la finalité d'écriture, qui suppose la hiérarchisation au moment de la planification et des représentations mentales que se fait le lecteur. Toutefois, même si les étudiants ayant bénéficié d'une méthodologie du FOS ont produit un nombre significatif de propositions, il leur manque plus au moins les techniques rédactionnelles pour la construction d'un texte explicatif. À cette fin, les auteurs en psychologie cognitive mettent l'accent sur l'importance des structures mentales qui délimitent les structures linguistiques. D'où la nécessité de comprendre comment un lecteur construit ou reconstruit la signification d'un texte et quels sont les processus mis en œuvre lors de cette activité.

## **Bibliographie**

1. Anderson, John, R (1983), *The Architecture of Cognition*, Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1983 : 1
2. Britton, B., & Gulgoz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Education Psychology*, n°83.

3. Cortier, C., & Bouchard, R. (2008). *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Janvier, CLE International.
4. Cuq, J-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère e seconde*, Grenoble, PUG.
5. Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
6. Denhière, G., & Baudet, S. (1992) *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France
7. Gaux, C., & Gombert, J-É. (1999). Implicit and explicit syntactic Knowledge and reading in: pre-adolescent. *British Journal of Developmental Psychology*, n°17,
8. Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2002/2 – volume VII, ISSN 1386-1204, pp. 25-38.
9. Holtzer, G. (2004). *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques*.
10. Jamet, F., Legros, D., & Es-Saïdi, M. (2003). S'il te plaît dessine-moi un vélo. Raisonnement causal et déficience interculturelle chez l'enfant de 10 ans. *Handicap, Revue de sciences humaines*, pp. 33-44.
11. Klein, W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère* (trad. C. Noyau), Paris, Armand Colin.
12. Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris.
13. Legros, D., & Baudet, S. (1996). Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité proportionnelle. *International Journal of Psychology*, 31, pp. 235-254.
14. Legros, D., Maitre Pembroke, E. & Acuna, T. (2003). Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte. *Langages*, CRISCO, N° 164.
15. Legros, D., & Marin, B., (2008). *Introduction à la psychologie cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de texte*. Bruxelles : DeBoeck.
16. Le Ny, (1989). *Sciences cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF.
17. Le Ninan, C., & Miroudot, B. (2004), Apprentissage du FOS : Diversité des situations d'enseignement. In *Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, p106-114.
18. Mangiante, J-M., & Parpette, C. (2004) *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
19. Mangiante, J-M., Parpette, Ch. (2008). *Le français sur objectifs spécifiques ou l'art de s'adapter*, Paris, Publibook : <http://www.publibook.com>. Consulté le 07-07-2009.
20. Mannes, S. M. & Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*, 4, 91-115.
21. Marin B. (2009). Le lexique : une ressource essentielle à la compréhension des textes explicatifs. *Carmal*
22. Marin, B., Avel, P., Crinon, J. & Legros, D. (2004). *Aides à la compréhension de textes scientifiques par des élèves de onze ans*. Actes du colloque de l'AIRDF (Association internationale de la recherche en didactique du français). Québec, 27-28 août 2004.
23. Marin, B. Legros. D. (2007). *La psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Book.
24. Martinez, P. (1996), *la didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
25. Puren, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Crédit-Didier, Coll. « Essais ».
26. Qotb, H. (2008). *Vers une didactique sur objectifs spécifiques médié par internet*, Paris, Publibook : <http://www.publibook.com>. IDDN.FR.010.0113739.000.R.P.2009. 030.40000. Consulté le 10-06-2009.
27. Rastier, F. (1994). Sur l'immanentisme en sémantique, *Cahiers de Linguistique Française*, 15, 325-335.
28. Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.
29. Sagnier, C (2002), Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites, *The American School of International Management*. Boston.
30. Yanru, Y. (2008). L'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques en milieu institutionnel chinois, *Synergies Chine* n°3 - 2008 pp. 49-58. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/yang.pdf> Consulté le 09-04-2009.