



Université El Hadj Lakhdar – BATNA-
Faculté des Lettres et des Langues Etrangères
ECOLE DOCTORALE ALGERO. FRANÇAISE

***POUR UN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES
AUX ETUDIANTS INSCRITS EN ARCHITECTURE***

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences
Option : Didactique
Présentée et soutenue publiquement par
Mme. Nawel KHERRA

Directeurs de thèse :
MANAA Gaouaou, Professeur,
Université El Hadj Lakhdar Batna- Algérie

CORTIER Claude
Université Lumière Lyon2 - France

Le jury :

Pr. ABDELHAMID Samir	Professeur, Université	Batna	Président
Pr. MANAA Gaouaou	Professeur, Université	Batna	Rapporteur
Mme. CORTIER Claude	M C, Université	Lyon 2	Rapporteur
Mr .METATHA Med El Kamel	M C (A), Université	Batna	Examineur
Pr.KHENNOUR Salah	Professeur, Université	Ouargla	Examineur
Pr. DAKHIA Abdelouaheb	Professeur, Université	Biskra	Examineur

Année universitaire

2014/2015

A mes chers parents et à mon admirable frère.

REMERCIEMENTS

Mes plus profonds et sincères remerciements sont adressés premièrement aux professeurs qui ont co-encadré ce travail de recherche, Pr.MANAA Gaouaou et Mme.CORTIER Claude, pour leurs conseils et encouragements.

Je tiens aussi à remercier beaucoup ma mère pour ses sacrifices, elle n'a jamais cessé de m'encourager et m'a toujours soutenu dans les moments les plus difficiles. Sa présence et son affection sont pour moi les piliers fondateurs de ce que je suis et ce que je fais.

Que soient également remerciés les membres de jury qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail.

Je remercie vivement le responsable de l'école doctorale Pr.ABDELHAMID Samir pour son professionnalisme et sa rigueur dont il a fait preuve tout au long de ma formation doctorale.

Merci infiniment...

Sommaire

- **Introduction générale**

- **CHAPITRE 01 : Le français sur objectifs spécifiques « D'une genèse conceptuelle vers une évolution méthodologique ».**
 - ❖ L'émergence d'un enseignement spécifique du français.
 - ❖ L'émergence du FOS et les différents travaux mis en place : Etat des lieux travaux réalisés.
 - ❖ Les étapes de la démarche FOS.

- **CHAPITRE 02 : La formation en architecture: quel profil des étudiants pour quel type de formation ?**
 - ❖ Présentation et description de la formation d'architecture dispensée dans les différents départements d'architecture en Algérie.
 - ❖ L'évaluation du profil linguistique des étudiants inscrits en architecture : test de niveau.
 - ❖ Objectifs du test de positionnement à l'attention d'un public scientifique : les étudiants inscrits en architecture.
 - ❖ Présentation générale du test de positionnement.
 - ❖ Passation et résultats du test.

- **CHAPITRE 03 : *Analyse des besoins des étudiants via le questionnaire.***
 - ❖ Description et passation du questionnaire.
 - ❖ Traitement des données : dépouillement des résultats des questionnaires à l'attention des étudiants inscrits en architecture (l'EPAU/Constantine/Sétif).
 - ❖ Synthèse de l'analyse des besoins.

- **CHAPITRE 04 : L'entretien, second outil d'analyse des besoins.**
 - ❖ Présentation générale du contenu des entretiens et leur passation.
 - ❖ Analyse des réponses des enseignants d'architecture.

- ❖ Analyse des entretiens des enseignants de français aux départements d'architecture.
- **CHAPITRE 05 : Analyse des discours de formation en architecture.**
 - ❖ Discours et analyse du discours (texte/ discours – discours/Analyse du discours).
 - ❖ La relation de l'analyse du discours et la démarche FOS.
 - ❖ La démarche de l'analyse des discours de spécialité : croisement des différentes méthodes pour élaborer le protocole d'analyse des discours d'architecture.
 - ❖ L'analyse de notre corpus de recherche.
- **CHAPITRE 06 : Référentiel de formation pour les étudiants en architecture.**
 - ❖ Les règles de l'élaboration et la mise en place de notre référentiel de formation.
 - ❖ Présentation du plan de formation pour les étudiants inscrits en architecture.
 - ❖ Plan de Formation I : la compréhension écrite.
 - ❖ Plan de Formation II : la production d'un exposé cohérent.
 - ❖ Plan de Formation III : l'expression orale.
- *Conclusion générale.*
- *Bibliographie.*
- *Annexes.*



Introduction générale

Introduction Générale :

Face au défi que pose la mondialisation dans le domaine de l'enseignement des langues, qui place au cœur de l'institution la nécessité de l'évaluation des compétences et des besoins en formations de différentes formes et dans différents nouveaux domaines, il est devenu indispensable aujourd'hui que l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères soit placé au premier rang des préoccupations de nos universités et que les enseignants de langues étrangères se préoccupent activement de la mise en place des projets de formation en langues, répondant à de constantes évolutions dans les différents secteurs académiques et professionnels.

Au cours de cette dernière décennie, dans le secteur de la formation universitaire algérien, le processus de mondialisation a nécessité de donner la priorité aux investissements dans l'enseignement des langues étrangères. Un tel engouement se traduit par la multiplication des conventions avec les universités étrangères ainsi qu'avec la mise en place d'un ensemble de réformes internationales, telle que le LMD. Tout cela donne lieu à la nécessité de comprendre ou pratiquer plusieurs langues et d'utiliser au moins une langue étrangère pour apprendre, enseigner ou travailler à l'échelle internationale. Le choix du ministère algérien de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, de promouvoir l'enseignement des langues, découle essentiellement des raisons développées ci-dessus.

Genèse et objet de la recherche :

Suite à l'entrée des universités algériennes dans le système international LMD, nous avons choisi de consacrer notre travail de recherche à un domaine particulier du français langue étrangère, le français sur objectif(s) spécifique(s), connu par l'abréviation FOS, domaine encore relativement nouveau dans le contexte algérien, mais qui a déjà fait l'objet de quelques thèses, notamment celles de S. Braïk (2008) M. Sebaane (2010) et de A. Mostefaoui (2014).

Cet enseignement se distingue d'emblée de « *l'enseignement général en ceci qu'il s'adresse, non à des enfants, mais à des adultes, qu'il vise non des objectifs lointains et indéfinis, mais un but immédiat et urgent, qu'il ne s'agit pas d'enseigner la langue orale de la communication quotidienne, mais la langue de l'information scientifique, que le temps d'information dont on dispose est limité et que par voie de conséquence les objectifs à*

atteindre doivent être limités » (Alvarez, 1980 : 15). Ainsi, les finalités de cet enseignement sur objectif (s) spécifique (s) destiné à des adultes sont de développer des compétences de communication et de faire acquérir des techniques de travail répondant plus directement à des motivations diversifiées des activités du public concerné.

Dans le cadre de la thèse que nous présentons, notre recherche est centrée sur l'étudiant universitaire algérien formé dans un système éducatif au sein duquel la langue arabe est la langue officielle et obligatoire d'enseignement de toutes les disciplines scientifiques/ techniques pendant douze années et dans lequel la langue française est introduite à partir de la 3^e année primaire¹ comme langue étrangère. Nous pourrions penser de ce fait que l'école fondamentale forme des étudiants destinés à poursuivre des études supérieures en langue arabe. Cependant, les étudiants qui optent pour les filières scientifiques et techniques (mathématiques, physique, biologie, médecine, pharmacie, informatique, architecture, etc.) où tous les enseignements sont dispensés en langue française, se trouvent singulièrement démunis devant l'obligation de suivre des cours et d'acquérir les connaissances indispensables les plus solides possibles dans une langue que, pour la plupart, ils ne maîtrisent pas suffisamment.

Ainsi, en Algérie, même si la langue française est omniprésente dans la communication quotidienne, il existe différents facteurs qui sous-tendent le choix de son utilisation dans les différentes situations de communication, telles que l'Internet, les impératifs de la recherche (échanges internationaux, projets, coopératifs, etc.), la nécessité de s'ouvrir aux nouvelles technologies, le rapprochement avec l'Union européenne, la pénurie ou l'absence de la documentation scientifique en langue arabe malgré les efforts déployés dans les traductions, etc. Donc, la langue française, dans le cas de notre étude, est perçue comme langue des études, langue véhiculaire des savoirs, une langue que les étudiants ne doivent pas chercher à l'apprendre pour elle-même mais dans une perspective et une visée bien précises, comme langue intermédiaire pour accéder à leur spécialité. C'est de là qu'a émergé l'intérêt que nous portons au FOS car les étudiants inscrits en architecture, auxquels nous enseignons, doivent être bien formés en langue française pour suivre leur formation et ensuite accéder au monde professionnel où beaucoup d'échanges se font là aussi en français.

¹ Précédemment 4^e année primaire

A ce titre, nous voudrions souligner que l'intérêt porté au domaine de l'architecture a émergé suite au fait qu'au cours de cette dernière décennie, la faculté d'architecture a attiré une population massive. Le choix de cette filière par les étudiants, aussi bien les algériens que les étrangers, s'explique en grande partie par ses débouchés professionnels qui permettent d'aboutir à des spécialités de haut niveau, dans de nombreux secteurs d'activités : activités financières, industrielles, projets nationaux, promotions immobilières, etc. et de développer leurs capacités dans le secteur privé avec la possibilité d'ouvrir leur propre bureau d'architecte.

C'est aussi l'une des spécialités qui offre le plus d'opportunités aux étudiants pour suivre des formations à l'étranger, en l'occurrence en France, ce qui se manifeste par le taux important d'environ 40%² des diplômés en architecture qui ont quitté l'Algérie pour suivre leur formation de post- graduation en France.

Cette influence de l'architecture européenne en Algérie est probablement due à l'ensemble des architectes étrangers qui ont défilé aux cours des décennies précédentes dans le pays. Nous pouvons citer parmi les plus fameux les architectes français Pouillon et le Corbusier qui ont dessiné des kilomètres de plan pour la ville d'Alger et le brésilien Niemeyer qui a pris en charge des projets gigantesques en Algérie, dont l'Ecole polytechnique d'architecture et d'urbanisme d'Alger (EPAU) et l'Université de Constantine. En voici pour preuve le témoignage de Niemeyer³ :

«Le chef d'Etat algérien, Boumediene, souhaitait me rencontrer. Nous avons eu d'excellentes relations. Je peux dire, aujourd'hui, qu'il m'a offert la protection de l'Algérie pendant toute la période où j'ai vécu exilé en Europe, à cause de la dictature dans mon pays. (...) Nous discutons de tout, et bien sûr, des projets en cours, parmi lesquels l'Université des sciences et technologies d'Alger, de l'Ecole polytechnique d'architecture et d'urbanisme d'Alger et bien sûr de l'Université de la ville de Constantine à l'Est du pays. Parmi tous les projets réalisés, celui de l'Université de Constantine tient une place particulière, pour plusieurs raisons. D'abord c'était un défi architectural. Je voulais que le béton obéisse à mon esthétique dans le cadre du relief dramatique et accidenté de Constantine, une ville accrochée à un rocher, et comme suspendue dans le vide. (...) Lorsqu'il m'arrive en privé ou en public de parler de mon travail, des choses que j'ai réalisées, je dis toujours que l'Université de Constantine fait partie de mes réalisations les plus accomplies (Niemeyer, 2005, Idem).

A la différence d'autres disciplines scientifiques ou techniques, l'architecture fait appel nécessairement à la créativité et à l'innovation. Quand nous parlons d'architecture, nous pensons aux trois paramètres indissociables qui caractérisent ce domaine: « *l'esthétique*

² Pourcentage calculé approximativement par les responsables et enseignants des départements d'architecture <http://www.epau-alger.edu.dz>

³ <http://www.mondialisation.ca/laventure-algerienne-doscar-niemeyer/5315636>

(représentation, expression, formalisation et théorie de l'art), l'éthique (l'usager et son environnement socioculturel) et la technique (connaissances scientifiques en relation avec les caractéristiques physiques de l'objet)» (Moussannef-Serrab, 2007). C'est à partir de ces trois paramètres que nous pourrons, dans les chapitres qui suivent, dresser le parcours de la formation d'architecture en Algérie au cours des récentes décennies.

Dans le cadre des réformes du système universitaire LMD, à compter de 2004 en Algérie, l'enseignement des langues étrangères, dont le français, ont été introduites dans toutes les filières scientifiques et techniques de toutes les facultés. L'idée de concevoir un programme de FOS pour les étudiants d'architecture a émergé d'un premier état des lieux réalisé en 2006-2007 pour nos travaux de magister, dont l'objectif était l'identification des besoins des étudiants de première année d'architecture de Sétif. Les principaux résultats et insuffisances qui ont été constatés s'affichaient au niveau de la compréhension et de la production écrites. Les résultats de notre recherche ont mis en lumière les difficultés dont souffrent les étudiants dans la réception des discours universitaires écrits et ont montré à quel point le français langue d'enseignement peut constituer l'une des principales causes des échecs dans les débuts d'insertion universitaire. A cela s'ajoutent les contraintes de la nouvelle situation de cours à l'université, qui se présentent comme une rupture linguistique affectant beaucoup les étudiants. Concernant les difficultés linguistiques, nous avons pu constater qu'elles ne sont pas liées uniquement à la méconnaissance du lexique de spécialité, particulièrement technique, transversal aux modules de base mais également à tous les moyens linguistiques leur permettant de communiquer. Les étudiants ne sont pas toujours en mesure d'extraire des informations à partir des documents qu'ils étudient, en prétendant que leurs connaissances de la langue sont pauvres, alors qu'ils sont supposés avoir suivi des cours de français général durant de nombreuses années et qu'ils ont acquis des connaissances scientifiques durant leur cursus secondaire ; leur permettant d'écouter et comprendre les discours scientifiques ainsi que de garder des traces écrites de ce que l'enseignement transmet en cours et rédiger des exercices.

De ce fait, suite aux recherches récentes en didactique qui montrent la nécessité d'une part de prendre en compte le contexte des situations d'enseignement (Blanchet & Rahal, 2011) mais d'autre part de comparer les contextes pour faire émerger des similitudes sans lesquelles la recherche didactique n'aurait pas de légitimité, nous avons décidé de développer et compléter cette recherche, en entreprenant une étude comparative qui nous permettra de tracer une liste exhaustive des besoins prioritaires pour notre public.

Suite à une enquête exploratoire, les premiers constats ont montré que même si les étudiants suivent la même formation, leurs besoins ne sont pas tout à fait les mêmes, du moins en ce qui concerne l'ordre des priorités. En effet, les besoins varient en fonction de la pédagogie mise en œuvre par les enseignants, de leur niveau de langue, ainsi que de leur arrière plan-culturel et institutionnel (notamment familial). Nous nous sommes également rendu compte que leurs connaissances des matières abordées jouent un rôle important dans la compréhension des cours.

Nous avons décidé alors de nous tourner vers les étudiants de première et seconde années d'architecture de trois institutions différentes : EPAU et Constantine qui sont considérés comme les premiers instituts de formation en Algérie ainsi que le département de Sétif. Le choix de cette année et de cette filière s'est fait en raison de la richesse des modules techniques et scientifiques, la première année universitaire étant une année décisive durant laquelle les étudiants se doivent d'acquérir les bases essentielles et nécessaires à la poursuite de leur apprentissage et de leur formation.

Ainsi, pour entreprendre une réflexion essentiellement axée sur la problématique du FOS, nous sommes partie dans notre recherche du constat qu'il existe de bien réelles déficiences dans l'offre de l'enseignement du français dans le système d'enseignement actuel dans la filière d'architecture.

Problématique et hypothèses de recherche :

A la suite d'une première approche, nous avons eu confirmation que les étudiants ont des difficultés à suivre leurs cours et à réussir leur formation, cela en nous appuyant sur des chiffres communiqués par les responsables des trois institutions (présentés dans le chapitre 3). Ces pourcentages montrent un taux d'échec élevé de 55% des étudiants, parmi lesquels 40% vont redoubler et 15% se répartissent entre abandon et exclusion ou orientation vers d'autres filières. Mais aussi à partir des résultats des travaux réalisés auprès des étudiants de première année d'architecture de la faculté de Sétif, en 2007, où nous avons eu confirmation que les étudiants éprouvaient beaucoup de difficultés à réussir et suivre leur formation surtout au niveau de la compétence de compréhension écrite. Suite à ces résultats, nous avons décidé d'entreprendre une recherche comparative, entre ces différents établissements d'architecture à l'échelle nationale, afin d'avoir une image plus claire de la formation dispensée en Algérie et de recenser les besoins réels et urgents des étudiants qui suivent cette filière de formation.

Tout cela pour aboutir à la proposition d'un programme de formation adapté aux besoins et attentes de ces étudiants en fonction des spécificités relatives à la filière d'architecture.

Ainsi, il convient, par rapport à notre terrain d'investigation, où les étudiants sont supposés avoir déjà appris le français de façon générale dans leurs cursus scolaire, de poser des questions objectives. Nous tenterons alors, par ce travail de recherche, de trouver des éléments de réponse aux questions suivantes:

- Quelles sont les situations de communication dans lesquelles les étudiants d'architecture auront à mobiliser leurs compétences d'architecture en langue française et lesquelles de ces situations sont prioritaires ?
- Sur quel plan se manifestent les difficultés d'enseignement/ apprentissage des étudiants intégrant la formation d'architecture et quels sont les besoins spécifiques les plus urgents et communs au niveau des trois institutions ?
- Et enfin, quels outils faut-il mettre à la disposition des étudiants pour répondre efficacement à leurs besoins et les amener à réfléchir sur les enseignements-apprentissages en architecture auxquels ils sont exposés ?

C'est autour de ces interrogations et en prenant en considération les résultats de nos travaux de magister et les premiers constats réalisés que nous tenterons de vérifier les hypothèses suivantes :

- les étudiants ont du mal à intégrer de nouvelles connaissances et données transmises en langue française et à communiquer en cours à l'aide de cette langue par manque de stratégies de production et d'expression adaptées aux discours de leur spécialité. Ils abordent tous les types de textes et discours de la même manière. De ce fait, la mise en relation de la matérialité linguistique et sémiotique du discours scientifique et techniques et ses enjeux de connaissance s'avère indispensable (Rick F., 2010) ;
- les cours à proposer doivent développer les connaissances linguistiques des étudiants qui sont essentielles pour s'approprier les connaissances sur le domaine de spécialité, sachant que les savoirs se construisent en même temps avec les discours qui permettront de les dire (Martine 2000). Ainsi, il faudrait qu'ils suivent des cours qui augmentent leur motivation et les sensibilisent à développer leur niveau en langue française pour suivre aisément leur formation d'architecture.

Nous essayerons dans le présent travail de contribuer à une réflexion sur la mise en place d'un enseignement efficace du français scientifique et technique en inscrivant notre étude dans une vision plus globale des situations de communication universitaire dans lesquelles agissent et interagissent les étudiants universitaires algériens en l'occurrence, les étudiants de première et seconde année d'architecture.

Objectifs de la recherche :

L'inexistence de programmes et manuels de formation de FOS dans le domaine de l'architecture nous pousse à formuler et essayer de développer les objectifs qui suivent:

- Dégager le niveau objectif des étudiants en langue française et lister les besoins spécifiques de ces derniers ;
- dégager les situations cibles de communication qui posent problèmes aux étudiants et les spécificités de la formation;
- relever les stratégies déployées par les étudiants afin de lire et écrire en langue française et dégager les solutions proposées et adoptées par les enseignants afin d'aider leurs étudiants ;
- analyser le contenu des cours de français dispensés et relever les spécificités des discours d'architecture écrits et oraux ;
- élaborer un référentiel de formation à l'attention des étudiants inscrits en architecture qui réponde à l'ensemble des exigences de la spécialité et dont l'objectif principal n'est nullement d'apprendre le français comme une fin en soi mais comme un outil et un moyen permettant de rendre l'étudiant apte à suivre ses cours de spécialité et réussir sa formation universitaire dans une urgence temporelle de la formation.

Démarche théorique et méthodologique (choix méthodologiques):

Les résultats de notre recherche sont liés aux conditions dans lesquelles elle a été menée. C'est pourquoi la fiabilité des conclusions que nous pourrions en tirer dépend en grande partie des modalités de recueil des données et des méthodologies d'analyse choisies. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des travaux de Richterich, où il est question de suivre trois opérations: « *identifier les besoins langagiers [...], formuler des objectifs d'apprentissage [...], et ensuite, définir des contenus d'apprentissage [...]* » (1985 :86-87).

Nous nous sommes appuyée aussi sur ceux de Mangiante et Parpette (2004) ainsi que Carras et all (2007) qui définissent la démarche d'une formation FOS en cinq étapes : identification de la demande, analyse des besoins, recueil des données sur le terrain, analyse et traitement des données et l'élaboration du référentiel de formation qui est l'« *inventaire de compétences nécessaire à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes* » (Cuq, 2003 : 212). Cette démarche ménage à la fois la spécificité de notre public (besoins et objectifs), la prise en compte des particularités linguistiques des discours visés, tout en s'inspirant des principes didactiques généraux.

Dans le cadre de notre travail de terrain, afin de répondre à notre question de départ, nous avons mené trois séries d'enquêtes auprès des étudiants et enseignants des trois établissements d'architecture. La première concerne l'évaluation du niveau des étudiants en langue française, leurs acquis et leurs difficultés via un test de positionnement que nous avons élaboré. La seconde porte sur une analyse minutieuse des représentations des étudiants sur l'intérêt de la langue française dans la formation d'architecture, des situations de communications spécifiques à la formation qui peuvent poser problème aux étudiants et enfin les besoins linguistiques et communicatifs de ces derniers par le biais d'un questionnaire. La troisième série, après avoir tracé les données statistiques disponibles, se fonde sur les avis des enseignants de langue française et des enseignants d'architecture sur le niveau de leurs étudiants et leurs besoins, le rôle de la langue française dans la formation d'architecture, le déroulement de la formation, les stratégies adoptées et les remédiations déjà proposées pour aider leurs étudiants à suivre aisément leur formation et réussir leurs examens.

Précisons, qu'une pré-enquête a été réalisée avant ces trois séries d'enquête. Nous avons choisi d'effectuer cette pré-enquête dans le but d'avoir un aperçu du public sélectionné pour notre investigation. Nous avons mené des entretiens avec les responsables de différents établissements sur l'échelle nationale, dans le but de les informer de notre projet de recherche et de solliciter leur soutien. Mais aussi d'avoir des informations précises sur les établissements de formation en architecture, la situation de l'enseignement de l'architecture en langue française, le corps enseignant, le profil des étudiants ainsi que les objectifs et programmes de cette formation. Tout cela dans le but de restreindre notre champ d'investigation et de choisir les établissements où nous allions pouvoir mener notre étude comparative. Ces entretiens ont été entrepris par le biais des communications téléphoniques, des mails, des déplacements sur terrain et par la collecte de documents administratifs.

Enfin, pour répondre à la seconde question de notre recherche, nous nous sommes inspirée des travaux descriptifs effectués par des chercheurs, linguistes et didacticiens, tels que Maingueneau.J.M. (2004), Roulet. R (1999) et Adam.J.M (2000) sur l'analyse du discours ainsi que Mourlhon-Dallies.F (2007) sur les discours de spécialité. L'analyse des discours didactiques de la formation d'architecture a pour objectif de mieux cerner le fonctionnement et l'organisation de ces discours académiques afin de mettre en évidence les difficultés susceptibles de contribuer à l'échec des étudiants en situation de réception ou production écrites et orales. Ces résultats d'analyse seront associés par la suite à des réflexions didactiques visant à définir les moyens de remédiation et la proposition des activités et supports pour le référentiel de formation à l'attention des étudiants inscrits en architecture.

L'étude réalisée se veut donc essentiellement descriptive et se situe en amont de la réflexion proprement didactique. L'enquête auprès des étudiants nous permettra de connaître leurs besoins, leurs difficultés langagières lors de leur intégration à la formation ainsi que les situations de communications dans lesquelles ils auront à utiliser le français. Nous avons clôturé cette enquête par la conception d'un référentiel de formation qui répond aux besoins recensés et aux attentes des étudiants et des enseignants.

Structure de la thèse :

Afin de mettre en évidence la pertinence de nos sources théoriques et de nos analyses, nous avons opté pour la composition en chapitres qui englobe dans chaque partie théorie et pratique. En conséquence, le développement de notre thèse se divise en six chapitres correspondants aux cinq étapes de la démarche d'élaboration d'un programme de formation de FOS.

Mais bien avant d'entamer la première partie de notre analyse, notre premier chapitre est un peu différent des autres cas de formation de FOS. Comme il n'y a pas de demande précise faite par les départements d'architecture, nous démarrons alors notre recherche par un bref aperçu historique des fondements de cette démarche et la multitude des dénominations qui lui ont été attribuées au cours des années. Aussi, nous présentons la démarche du français fonctionnel et du français sur objectifs spécifiques comme arrière plan d'élaboration didactique. Cette partie nous permet de justifier le choix de la démarche du FOS au lieu de l'approche généraliste du français langue étrangère. Ce chapitre qui se veut introductif, sera

suivi par la présentation de nos choix théoriques et méthodologiques, nous présenterons alors notre protocole de recherche suivant les étapes de la démarche, tout en faisant un état des lieux des différents travaux élaborés dans le cadre des enseignements du français fonctionnel sur la scène maghrébine et particulièrement algérienne pour les filières scientifiques et techniques qui ont fourni des efforts pour promouvoir les langues de spécialité.

Les chapitres qui suivent comportent la partie empirique de notre recherche. Dans le second chapitre, nous commençons par brosser un tableau géographique et un sommaire de la formation d'architecture en Algérie ainsi que les différents départements de notre investigation. Nous exposons comment et pourquoi les étudiants accèdent à cette filière, en développant les spécificités de la formation, les critères et exigences d'accès et une présentation détaillée des contenus et savoirs dispensés.

Nous présentons une explication détaillée du choix des trois institutions qui composent notre enquête, à savoir : les trois établissements, les résultats obtenus, les effectifs enseignants / étudiants, les objectifs de la formation et le contenu de cette dernière. Nous abordons sur le plan théorique, l'utilité de proposer un test de positionnement au début de notre étape d'analyse et présentons sur le plan méthodologique les critères d'élaboration de notre test. Enfin sur le plan empirique, nous présentons les étapes de l'élaboration du test de positionnement, les résultats de notre analyse et l'évaluation sur terrain. Nous clôturons le chapitre en traçant le profil linguistique des étudiants inscrits dans les trois établissements de notre investigation.

Aux troisième et quatrième chapitres, nous entendons, à partir des analyses effectuées par questionnaires et interviews, faire des propositions didactiques pour tenter de corriger la situation actuelle et difficile de l'apprentissage du français dans les départements d'architecture. La collecte de ces données nous permet d'expliquer les raisons de l'échec et d'établir un profil exhaustif des besoins des étudiants. Pour le faire efficacement, trois sources ont été utilisées, les étudiants, les enseignants de français et les enseignants d'architecture.

Tout d'abord, précisons que nous avons commencé dans ce chapitre par aborder les aspects théoriques qui concernent une réflexion approfondie sur la notion de « besoins et identification du public » de la démarche du FOS, les diverses représentations de ce public et la façon dont il filtre les représentations. Dans la seconde partie du chapitre nous apportons les arguments permettant d'expliquer et d'incorporer dans un ensemble, les analyses

statistiques sous forme de tableaux et graphes qui relèvent de l'étude comparative de l'analyse des besoins des étudiants inscrits en architecture au niveau des trois établissements. Cette étude statistique nous permet de cerner de la manière la plus objective possible la situation du français enseigné comme langue de spécialité dans les universités en question.

Dans le quatrième chapitre et la continuité du recensement des besoins, nous présentons le second outil d'investigation qui nous permet de compléter les résultats obtenus au troisième chapitre : la conduite d'entretiens. Par le biais de cet outil, nous complétons les résultats obtenus et les questions qui sont restées en suspens afin de finaliser la formulation des premiers objectifs de notre référentiel de formation. Nous présentons aussi les résultats des entretiens menées avec les enseignants d'architecture et ceux de langue française qui déterminent leurs avis sur le niveau de leurs étudiants, leurs besoins et attentes ce qui permet d'avoir une idée plus claire sur les différentes solutions suivies ou proposées aux étudiants afin de les aider à réussir dans leur formation.

Puisque notre recherche vise un public et des discours académiques, au cinquième chapitre, une analyse du discours s'avère être capitale du fait que le contenu de ces discours, et notamment les éléments linguistiques et discursifs, constituent le référent principal dans lequel on puise pour dégager un référentiel de compétences à acquérir et des activités à réaliser. Nous commençons par clarifier la notion de texte en relation avec celle de discours ainsi que la relation de cette pratique « l'analyse du discours » avec la démarche du FOS. Nous présentons par la suite le croisement des démarches d'analyse du discours et la démarche sur laquelle nous nous sommes basée, ainsi que la collecte du corpus et le déroulement des expériences. Pour clôturer le chapitre, nous présenterons les spécificités des discours écrits et oraux en architecture. Ces derniers permettent de dégager les points sur lesquels nous devons développer les activités de cours pour aider les étudiants à développer leurs compétences de compréhension et production.

Enfin, nous présentons dans le dernier chapitre quelques recommandations utiles en matière de programme et de la conception des cours de FOS en prenant en considération le profil des étudiants, leurs besoins recensés et les spécificités des situations de communication et des discours appropriés au domaine d'architecture. Le référentiel de formation élaboré est constitué d'un ensemble de fiches activités pour faciliter l'enseignement/ apprentissage du français sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits en première année d'architecture.

Chapitre 01

Le français sur objectifs spécifiques « d'une genèse conceptuelle vers une évolution méthodologique ».

Chapitre 01 : Le français sur objectifs spécifiques « d'une genèse conceptuelle vers une évolution méthodologique. ».

« On n'apprend plus une langue pour développer un savoir sur la langue, mais pour agir avec cette langue » (Richer, 2000)

Dans le domaine universitaire algérien, la langue véhiculaire de l'enseignement des filières scientifiques et techniques est le français. Les étudiants qui suivent ces types de formations se trouvent devant l'obligation de passer de l'apprentissage du français comme objet d'enseignement et discipline à l'instar des mathématiques, de l'histoire, de la physique, etc., au français comme langue d'enseignement et outil d'apprentissage et de communication. À ce stade de la formation, où la langue française est essentielle pour l'apprentissage et l'acquisition d'un savoir technique et scientifique, spécifique au domaine de spécialité, en l'occurrence l'architecture dans notre travail de recherche, nous ne pouvons plus parler du français comme langue étrangère, mais du français comme langue de spécialité relevant des registres de langue et discours techniques et scientifiques particuliers.

La prise en compte de ces derniers converge vers une approche qui nous impose de proposer une méthode de travail fonctionnelle et communicationnelle ; où il se trouve aussi nécessaire de prendre en considération les besoins langagiers et communicatifs spécifiques des étudiants qui sont censés apprendre de nouveaux savoirs par le biais de la langue française dans des situations de communications spécifiques, dont les conséquences méthodologiques se manifestent dans la démarche FOS.

Dans le présent chapitre, le contenu vise à discuter les bases théoriques les plus pertinentes du FOS et la conception des programmes et des matériaux adaptés à son enseignement. La première partie sera consacrée au développement et la définition de différentes notions du français de spécialité et du français fonctionnel, sachant que ce (s) domaine (s) de la didactique des langues étrangères a vu l'émergence successive d'un certain nombre d'expressions recouvrant des réalités parfois relativement proches. Une connaissance de l'approche fonctionnelle et de ses mécanismes nous semble nécessaire pour connaître l'origine de la démarche du français sur objectifs spécifiques.

Nous présentons dans la partie qui suit, une rétrospective sur l'ensemble des travaux réalisés dans le cadre du FOS sur la scène maghrébine et plus particulièrement dans le contexte algérien. Cet état des lieux et cette liste non exhaustive des projets mis en place

dans le contexte algérien, nous permettront de nous appuyer sur quelques travaux comme modèle lors de l'élaboration de notre méthode de travail et référentiel de formation.

Enfin, en relation avec notre milieu d'investigation, la troisième partie porte sur la présentation des différentes étapes de la démarche du FOS que nous suivrons tout au long de notre travail de recherche, afin d'élaborer des activités pédagogiques pour les étudiants inscrits en architecture, en fonction de leurs besoins spécifiques. Cette présentation est illustrée simultanément par l'explication de notre protocole de recherche, la démarche scientifique suivie et la nature des données à collecter qui font l'objet de notre analyse.

1. L'émergence d'un enseignement spécifique du français:

Les origines de l'enseignement du français spécifique, comme nouvelle branche du FLE, se sont développées en fonction des contextes politiques et économiques donnés. Au cours de ces développements, cet enseignement a pu recevoir des appellations différentes : du français scientifique/technique au français langue professionnelle en passant par la langue de spécialité et le français fonctionnel. Pour développer ces dénominations, nous nous sommes basée sur les données mentionnées dans l'article de (Holtzer, 2004 :2-24). Concernant ces appellations F.Mourlhons Dallies (2008) souligne de même que « *l'hétérogénéité des pratiques et des demandes est indéniable et nécessite une redéfinition claire du champ, tout comme une adaptation des outils didactiques* ».

En nous inspirant de ces travaux, nous allons donc aborder ces différentes appellations afin de tenter de les situer et spécifier les unes par rapport aux autres.

1.1.La langue française « langue scientifique et technique » :

Vers les années 1950-1960, où nous assistons à l'émergence et au déploiement d'autres langues sur la scène internationale, les pouvoirs politiques français ont instauré une nouvelle politique linguistique afin de promouvoir la langue française en cherchant à cibler un nouveau public étranger susceptible d'employer cette langue et d'en avoir recours particulièrement dans les domaines techniques et scientifiques. Ainsi « *La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex colonies françaises.* » , (Holtzer, 2004:15)

Le public initial concerné par la formation scientifique/technique était composé d'adultes ayant préalablement reçu une formation scientifique dans leur langue, donc, des experts dans leur domaine de spécialité. Ce qui se traduit par le fait que « *le français*

scientifique et technique intervient pour permettre aux étudiants étrangers de disposer d'un vocabulaire précis pour se documenter ou faire connaître leurs travaux ». (Peytard, Moirand, 1992 : 123)

Pour mieux définir le français scientifique et technique, nous nous intéressons à la première orientation qui était d'ordre terminologique, portant sur le courant lexicographique (vocabulaire scientifique et technique). Dans cette orientation, les définitions tentent de caractériser davantage le FST en le distinguant de la langue générale. Ceci dit, très vite, « *du point de vue de la didactique, la question des relations entre le français scientifique et français général devient dès lors une fausse question* » (Carton, 2008 :6), car il n'existe pas de langue générale et de langue scientifique et technique, mais des emplois d'un lexique et d'une syntaxe récurrentes au discours scientifique et technique.

Par la suite, le français scientifique/technique, où l'on favorise la présentation du vocabulaire spécialisé et de la terminologie vue comme l'entrée centrale d'une discipline et d'une spécialité, a vu le développement d'un vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS) (Phal, 1972). Les contenus lexicaux de ce dernier sont élaborés selon le même principe que le français fondamental⁴. Nous retenons ainsi, que la langue française est enseignée pour apprendre un vocabulaire spécialisé utilisé dans des domaines spécifiques et non dans la vie quotidienne, car comme le précise G.VIGNER « *la langue scientifique et technique intervient au niveau de l'activité de recherche telle qu'elle peut être conduite dans des laboratoires, des bureaux d'études* » (Vigner, Martin, 1976). Cependant, cette démarche, si elle ne se présente que comme un inventaire des mots classés alphabétiquement, ne permet pas aux apprenants de distinguer les différences que peuvent exister entre les mots usuels de sens général et les mots à orientation scientifique.

Si nous nous référons à la filière d'architecture, la programmation d'un module de terminologie des mots techniques et scientifiques n'exclut pas des difficultés d'apprentissage en langue française. Donc « *le vocabulaire ne répond pas aux besoins spéciaux de telle ou telle science, mais à autre attitude intellectuelle, à une façon générale de présenter les choses. C'est-à-dire d'observer, de décrire, d'analyser et de raisonner en accordant une importance particulière de certaines liaisons logiques et à la constatation de certains rapports* ». (Qotb, 2004 : 42) Face à cela, cette perspective terminologique a été abandonnée sous l'influence

⁴ Dans ce sens, précisons que la tendance du français scientifique et technique était d'accompagner avec la montée en France du français fondamental où l'accent était mis sur le contenu des cours notamment le lexique. Il s'agissait d'un recensement des termes et des expressions les plus récurrentes en français qui se présentent en trois niveaux : niveau 1, niveau2 et niveau de perfectionnement.

conjuguée des études sur les textes et les discours (linguistique textuelle/ genre discursif). L'enseignement du français se fondera non seulement sur le vocabulaire mais sur la maîtrise des contenus d'une manière pragmatique.

Ainsi, à l'égard de l'orientation terminologique, le français scientifique et technique prend alors une autre orientation qui est la contextualisation des discours de spécialité spécifiques aux domaines scientifiques et techniques. Autrement dit, par les genres de discours fréquents dans chaque spécialité, « *si le lexique et la syntaxe des langues de spécialité ne divergent pas de ceux de la langue courante, toutefois les langues de spécialité se singularisent de cette dernière, non plus, au niveau de la phrase, mais à celui des énoncés dans leur totalité, par la présence de genres de discours, souvent très stéréotypés, spécifiques à chaque domaine de spécialité, et porteurs de réglages textuels contraignants qui laissent à l'énonciateur plus ou moins l'espace de variations* » (Richer :2008 :19). Donc, cette orientation se caractérise par le fait que nous ne distinguons plus le FST sur la base lexicale mais plutôt sur des caractéristiques syntaxiques, phraséologiques et discursives communes de différents domaines de spécialité en sciences et techniques.

Ceci dit, par l'apparition d'autres catégories de publics et de domaines de spécialité, cette appellation FST ; des plus anciennes qui désigne à la fois des variétés de langue et des publics auxquels le contenu va être enseigné, fait appel à l'utilisation de l'expression « français de spécialité » qui semble plus appropriée. Mais bien avant, nous présentons ci-dessous une autre appellation qui a pris le dessus.

1.2. L'émergence du Français Instrumental :

Ce terme a été lancé dans les années 70 en Amérique latine pour désigner un enseignement du français se voulant ni culturel ni usuel mais souhaitant mettre l'accent encore une fois sur la communication scientifique et technique. L'adjectif « *instrumental véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages* » (Holteyr, 2004 : 13). Le français instrumental propose des activités précises et bien circonscrites. Il vise essentiellement un seul comportement linguistique qui est la lecture et la compréhension de la documentation spécialisée.

Ce français concerne un public bien défini, celui des étudiants universitaires pour lesquels la documentation académique est disponible uniquement en langue française.

L'objectif principal fixé par ce type d'enseignement est de permettre à l'étudiant d'accéder à l'information scientifique et technique transmise sous forme écrite.

Ainsi, l'approche instrumentale, qui est venue pour compléter la démarche de l'enseignement scientifique/technique qui se veut porter sur le vocabulaire et discours de spécialité, favorise prioritairement l'accès rapide et efficace à l'information scientifique et technique. La langue française devient synonyme d'enseignement de la lecture en cette langue étrangère. Seulement, il faut distinguer le fait que « *ce n'est pas la langue qui est instrumentale mais c'est son enseignement* » (Alvarez, 1975 :15). Ce qui veut dire, que cet enseignement véhicule l'image d'une langue outil permettant d'accéder à des savoirs, d'exécuter et d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique de sorte de favoriser la transmission des messages.

Si nous avons à résumer les objectifs instaurés par cet enseignement instrumental, selon (Qotb, thèse, 2004 : 43) nous les classerons comme suit :

1. Le français instrumental est un moyen d'accès à un savoir spécifique dispensé en langue étrangère et précisément en langue française. Il favorise la réalisation de la lecture et de la compréhension de l'information qui circule en cette langue ;
2. il est mis à la disposition des étudiants, qui sans se spécialiser en langue française doivent acquérir le plus rapidement possible des informations qui les aideront à avancer dans leur formation ;
3. le français instrumental se fonde sur des études d'ordre méthodologique rigoureuses, en premier milieu sur la compréhension et la réception plutôt que sur la production, enfin, aussi bien sur l'écrit que sur l'oral et sur l'information que sur le plaisir esthétique.

Au niveau méthodologique, l'idée principale de ce type de français consiste donc à la conceptualisation de matériel didactique permettant le développement des compétences : discursive, textuelle, linguistique et stratégique pour de la lecture fonctionnelle des textes de spécialité au service du développement technique et scientifique. Il est à retenir alors qu'au cours de ces formations, les enseignants abordent un texte de spécialité selon plusieurs approches de lecture en fonction du : niveau de leurs apprenants, leurs connaissances préalables sur les sujets des textes choisis et de leurs besoins.

Dans notre travail de recherche, la compétence de compréhension de l'écrit détient une place importante du fait qu'en première et deuxième années d'architecture, les étudiants se trouvent dans l'obligation d'en tirer le maximum d'informations qui devront être utilisées et réinvesties dans les années qui suivent. Nous utiliserons les stratégies proposées par le français instrumental ainsi que tous les travaux réalisés sur ce point qui avaient comme but commun de concevoir des méthodologies de lecture fonctionnelle, d'aider les étudiants à progresser dans leurs études et de leur faciliter la tâche de lecture/compréhension.

Ceci dit, comme toutes les appellations et méthodologies qui ont précédé, le français instrumental a été critiqué par les didacticiens vu qu'il accorde une importance à la seule compétence de lecture sans une analyse approfondie des besoins des apprenants. Or, les publics spécialisés ont besoin de développer non seulement leur compréhension et production écrites mais aussi orales dans des domaines variés. Les didacticiens ont vu apparaître alors une nouvelle appellation et une nouvelle méthodologie qui permet de travailler d'autres compétences. Cette dernière est « le français de spécialité ».

1.3. Les langues de spécialité « mise au point sur la notion du français de spécialité » :

En poursuivant le parcours historique du FOS, nous constatons également d'autres prémisses à partir des années 1970. Il apparaît sous le nom de « la langue de spécialité » « LSP » ou bien « FSP » « français de spécialité ». Il s'agit d'une ancienne appellation utilisée par les lexicologues travaillant sur le vocabulaire. Ainsi, parallèlement à la mise en place d'un enseignement du français se basant uniquement sur les discours scientifiques/techniques (FRST) et d'une orientation privilégiant une seule compétence langagière qui est la lecture (le français instrumental), nous signalons l'apparition du terme « langue de spécialité » qui représente l'appellation recouvrant la première campagne menée en vue de répondre de façon cohérente à l'existence de publics diversifiés. Cette notion, qui fait appel à un registre de langue particulier, a connu par contre différentes autres définitions. Ainsi le terme générique « *langue (s) de spécialité (s)* » constitue une notion purement linguistique, utilisée depuis les années 60, pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication orales et écrites, qui impliquent la transmission d'une information, d'un champ d'expérience particulier, d'une discipline, d'une science, d'un savoir-faire à une profession déterminée, etc.» (Galisson, Coste, 1976: 511).

Sur le plan méthodologique, les langues de spécialité ont fait l'objet d'innombrables études. Elle a été traitée d'objet d'analyse linguistique et syntaxique vers un objet d'analyse discursive qui a été spécifié par les différents types de situations de communications et les différents domaines de spécialité ainsi que les besoins des publics spécifiques qui leurs sont liés. Nous développons ces transitions ci-dessous.

Alors, sur le plan d'objet d'analyse terminologique et syntaxique, la langue de spécialité a été considérée d'une part comme « terminologie spécifique » (Phal, 1968) « *la terminologie, à l'origine de ce concept, se satisfait très généralement de relever les notions et les termes considérés, comme propres à ce domaine. Sous cet angle, i y a donc abus de parler de langue de spécialité, et vocabulaire spécialisé convient mieux* ». Ceci dit, même s'il est évident que l'étudiant en architecture, mathématiques, physique, chimie, etc., a tout le temps recourt à un vocabulaire spécifique, il n'est pas pour autant justifié pour certains chercheurs de qualifier une langue de spécialité uniquement comme une section lexicale spécifique à chaque domaine de spécialité. Comme l'affirme Binon, « *les langues de spécialité(s) ont souvent été réduites à des simples questions de terminologie. Or celles-ci ne constituent qu'une infime partie du problème* » (Binon, Verlinde, 1991 : 154).

Ainsi, les deux aspects principaux de la langue de spécialité qui sont mis en évidence sont, d'une part, la visibilité lexicale et terminologique qui montre l'appartenance au domaine, car c'est un « *ensemble d'expressions linguistiques, extralinguistiques ou mixtes dénommant dans une langue naturelle des notions relevant d'un domaine de connaissance fortement thématisé* » (Lerat, 1995 :20). Et de l'autre, la présence de la langue naturelle qui fournit les ressources pour la mise en discours des contenus spécialisés. Ainsi, la langue de spécialité constitue le matériau distinctif du texte spécialisé qui permet l'accès au sens, « *la maîtrise des séries lexicales spécialisées est un préalable au bon maniement des énoncés professionnels et d'abord à leur compréhension* ». (Kocourek, 1982 :14)

Aussi, la langue de spécialité a fait également l'objet d'analyse syntaxique qui renvoie à l'ensemble d'éléments organisés suivant des règles assurant son bon fonctionnement. Il s'agit des formes et d'expressions statiquement dominantes dans les différents textes de spécialité. Dans cette optique, *l'accent est mis sur le fait que « langue de spécialité est un hyperonyme excessif dans la mesure où il n'est pas question d'une langue à part, mais d'une terminologie et d'une syntaxe spécifiques assortie d'une organisation discursive à part »* (Meunier, 2007 : 40). A ce stade, « *le niveau d'analyse morphologique est morphosyntaxique est indispensable pour comprendre les propriétés essentielles pour le fonctionnement d'une*

langue (la classe grammaticale du verbe, la catégorie de la personne et celle du nombre, le fait d'exiger d'être précédé d'un même pronom personnel » (Kocourek, 1982 :65). Donc, il s'agit d'une langue servant à véhiculer des connaissances spécialisées avec un registre de langue choisi et une syntaxe sélectionnée pour une construction discursive spécifique à chaque domaine de spécialité.

Ceci dit, les didacticiens jugeant qu'il y a tant de caractéristiques syntaxiques, phraséologiques et discursives en commun à des disciplines décloisonnées qui font imposer la reconnaissance d'un français spécifique à un domaine particulier. Ils se sont alors éloignés de l'approche terminologique et syntaxique. Selon eux, comme c'est « *au niveau de l'usage que se manifeste la spécificité des langues de spécialité* » (Cabré, 1988 :111 d'après Sager et autres 1980 :17), la langue de spécialité se manifeste comme les usages particuliers d'une langue par des spécialistes en vue d'une communication spécialisée pour répondre aux besoins d'accès aux différents discours de spécialité et aux besoins spécifiques des publics variés en fonction de leur discipline et domaine de formation.

C'est à partir de cela que la langue de spécialité a commencé à se baser sur une approche qui prend en considération les différents composants de la situation de communication (Domaines et situations de communications, acteurs de communication, connaissances et données de spécialité) (Sager et all, 1980) que le choix des moyens linguistiques (syntaxe, lexique, tournures spécialisées) peut se déterminer. Cela afin de répondre à une situation de communication spécialisée, entre différents acteurs du même domaine. Cela sous-entend « *la totalité des moyens linguistiques utilisés dans un domaine dont on peut délimiter la spécialisation pour permettre la compréhension entre les acteurs du domaine* » (Cabres, 1988:17).

A ce stade, « *si la syntaxe des langues de spécialité ne diverge de celle de langue courante qu'en termes de plus ou moins grande fréquence de certains traits, toutefois les langues de spécialité se singularisent, non plus au niveau de la phrase, mais des énoncés dans leur totalité, par des genres discursifs stéréotypés, porteurs de réglages textuels contraignants qui ne laissent à l'énonciateur pas ou peu d'espace de variations.* » (Richer, 2002 :19).Autrement dit, si la langue de spécialité se caractérise par la sélection et l'utilisation des tournures de la langue générale en fonction des domaines et situations de communication spécifiques, il n'en est pas moins que cela dépend ainsi des types de discours et leurs spécificités dans chaque situation orale ou écrite du domaine de formation et du public concerné par cette dernière.

Donc « *La langue de spécialité est d'abord les textes parlés, c'est ce que les spécialistes disent et écrivent, entendent et lisent pour réaliser une communication de spécialité : entretiens, discours, conférence, débats, réunion, comptes rendus, analyses, etc. C'est principalement sur la base de ces textes que l'on cherche à saisir le système de la langue de spécialité, à signaler sa délimitation et sa diversification, son fonctionnement, sa spécificité linguistique, lexicale, syntaxique etc.* » (Lerat, 1995: 20). Nous comprenons alors que le choix de la langue de l'interlocuteur lorsqu'il s'adresse à un autre scientifique ou lorsqu'il vulgarise à des publics moins spécialisés qu'il doit réfléchir sur les différents procédés leur permettant d'accéder facilement au sens.

Pour cela, il produit des discours différents qui seront classés en fonction d'un ensemble de critères autres que linguistiques « *la simple et traditionnelle classification des textes en domaines reste certes fondamentale mais n'est plus suffisante, d'autres critères d'ordre sociologique et sociolinguistique viennent s'y ajouter, comme l'identification des communautés scientifiques productrices et réceptrices de ces textes, la diversité des situations de communication et l'encadrement spatio-temporel de leur diffusion. Ce sont ces paramètres qui permettent l'interprétation des données terminologiques contenues dans les textes spécialisés* » (idem : 85)

Cette approche sous l'angle de la diversité du public et situations de communications ne se base pas uniquement sur l'inventaire des formes linguistiques fréquentes hors contexte mais plutôt sur la connaissance des situations productrices des discours. C'est-à-dire par « *L'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule un acte d'énonciation (qu'il soit écrit ou oral). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où cet acte prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre, les événements qui ont précédé l'acte d'énonciation et surtout les échanges de paroles où s'insère l'énonciation en question.*» (Ducrot, Todorov, 1972 :417).

Pour synthétiser, le domaine des langues de spécialité est une étiquette qui regroupe les désignations précédentes. Elle concerne plusieurs aspects tels que : le vocabulaire, la terminologie scientifique et du point de vue didactique la compréhension des textes ainsi que leur production. Le fait de distinguer et de séparer la langue de spécialité de la langue usuelle est une option qui pour certains n'est pas justifiée, car on ne trouve guère de différences dans la forme, mais plutôt dans le contenu et l'usage spécifique que l'on fait de cette langue. Comme l'explique Binon J et Verlinde S (2004), l'appellation « *langue de spécialité* » est donc « *un hyperonyme excessif dans la mesure où il n'est pas question d'une langue à part,*

mais d'une terminologie et d'une syntaxe spécifiques, assortie d'une organisation discursive propre ».

Ceci dit, c'est avec la langue de spécialité qu'a été mis en place la première tentative de la prise en considération du contexte de formation pour déterminer les structures linguistiques et communicatives spécifiques à chaque domaine de formation. Autrement dit, *« la langue de spécialité (LSP) est une variété linguistique formalisée et codifiée, employée pour des besoins spécifiques et dans un contexte approprié, c'est-à-dire dans le but de communiquer des informations de nature spécialisée à quelque niveau que ce soit. Placée en haut d'une échelle de complexité, elle est employée par les experts les plus spécialisés entre eux ; placée en bas de l'échelle, elle sert à informer ou à initier les non-spécialistes de la façon la plus efficace, la plus précise et la moins ambiguë possible »* (Cabré, 1998 :120). Cela renvoie à la réorganisation des structures linguistiques et discursives en fonction de la situation de communication, des besoins et objectifs du public de formation. C'est ce qui a donné naissance à l'approche fonctionnelle.

1.4. L'enseignement fonctionnel du français :

Lorsqu'en réponse à un profond mouvement d'évolution du français langue étrangère et après une telle diversité terminologique, apparaît le français fonctionnel dans les années 70/74. Porcher (1976 :9) souligne que *« le français fonctionnel porte plusieurs noms de baptême : français scientifique et technique, français instrumental, langue de spécialité »*. D'ailleurs, le premier emploi de la notion « fonctionnel », nous le lui devons dans son article « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » sur lequel il mentionne que c'est *« du français qui sert à quelque chose par rapport à la vie (et à l'avis) même de ces destinataires. Cette notion se confond évidemment pas avec celle de la langue outil, mais elle fait litière des croyances à l'apprentissage de la langue française pour elle-même (...), le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but »* (Porcher, 1976 cité dans Lehmann, 1992 : 99). Ainsi, le français fonctionnel *« représente le nouvel accent mis dans des domaines apparemment spécifiques à l'intérieur de la langue française : discours des sciences, des techniques, de l'économie, bref de tout ce qui n'est ni littéraire, ni touristique.»* (Porcher, 1976).

Cet enseignement se spécifie aussi par son public qui n'est pas spécialisé en français mais qui a besoin de cette langue pour accéder à d'autres spécialités. Dans ce sens, Cuq souligne que le français fonctionnel *« ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics spécialisés et à*

leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument (...) il s'agit d'une approche fonctionnelle de l'enseignement- apprentissage des langues ». (Cuq, 2008 : 231)

Soulignons, que dans notre travail de recherche, notre choix terminologique de **l'enseignement fonctionnel du français** au lieu du **français fonctionnel** est fondé sur la précision de (Lehmann, 1993 :99) que « *l'expression français fonctionnel n'a pas grand sens en termes didactique, contrairement à l'enseignement fonctionnel du français : par delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés il n'y a donc pas de langage et encore moins de langue, fonctionnel , mais des enseignements plus au moins fonctionnel de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation* ». Ainsi, l'expression enseignement fonctionnel nous renvoie à un français que l'on enseigne en fonction d'un objectif et que l'on apprend pour en faire usage dans des situations précises et donc à une problématique méthodologique qu'à des problèmes linguistiques.

Comme le souligne Porcher (1976 :6-17): « *tout enseignement du français s'il veut être efficace, c'est-à-dire, répondre aux attentes et aux besoins du public et non pas aux vœux des enseignants de français, doit être fonctionnel, soit : être organisé adéquatement en fonction des objectifs ainsi définis (...)* ». En ce sens, le français fonctionnel a pour objectif cardinal de développer des savoir-faire et non des savoir-être par l'enseignant, c'est-à-dire que « *le rôle de l'enseignant n'est pas de faire le tour complet des situations langagières dans lesquelles l'apprenant est appelé à intervenir, mais de lui faire découvrir les principales caractéristiques de fonctionnement de la langue à partir d'un support d'apprentissage scientifique ou technique* » (idem: 24). Tel est le but que nous voulons atteindre dans notre travail de recherche : apprendre aux étudiants suivant leur formation d'architecture à formuler un raisonnement et un savoir scientifique et technique propre à leur domaine de formation en langue française, à partir : des types de textes utilisés en cours, des situations de communication spécifiques à leur domaine de formation et les besoins langagiers et communicatifs qui en ressortent .

A cet effet, cette approche apporte avec elle de nouvelles composantes qui sont le renouvellement méthodologique, l'apparition de termes tels que : « fonctionnel », « notionnel », « situationnel », « besoins langagiers » des apprenants et « approche communicative ». Ces termes ont servi dans un premier temps à replacer la nouvelle démarche

dans le cadre du français langue étrangère et plus généralement de la didactique des langues étrangères. Mais alors par quoi se spécifie cette approche sur le plan méthodologique?

D'abord, la première priorité de cet enseignement fonctionnel du français est l'apprenant et non la langue enseignée. Il se base sur l'analyse des besoins et les caractéristiques du public, des conditions matérielles de la pédagogie adaptée, des connaissances des milieux et des disciplines enseignées. Dans ce sens, (Vigner, 1980: 134) précise que « *l'originalité des démarches fonctionnelles repose en partie sur le fait que la réponse pédagogique que l'en entend donner s'appuie sur l'analyse des besoins solidement instrumentée, les objectifs d'apprentissage ayant été construits à partir de la reconnaissance préalable des aires privilégiées d'emploi de la langue. Le matériel pédagogique adapté aux besoins ainsi reconnus tiendra compte des exigences immédiates de la communication dans le domaine qui intéresse l'apprenant* ».

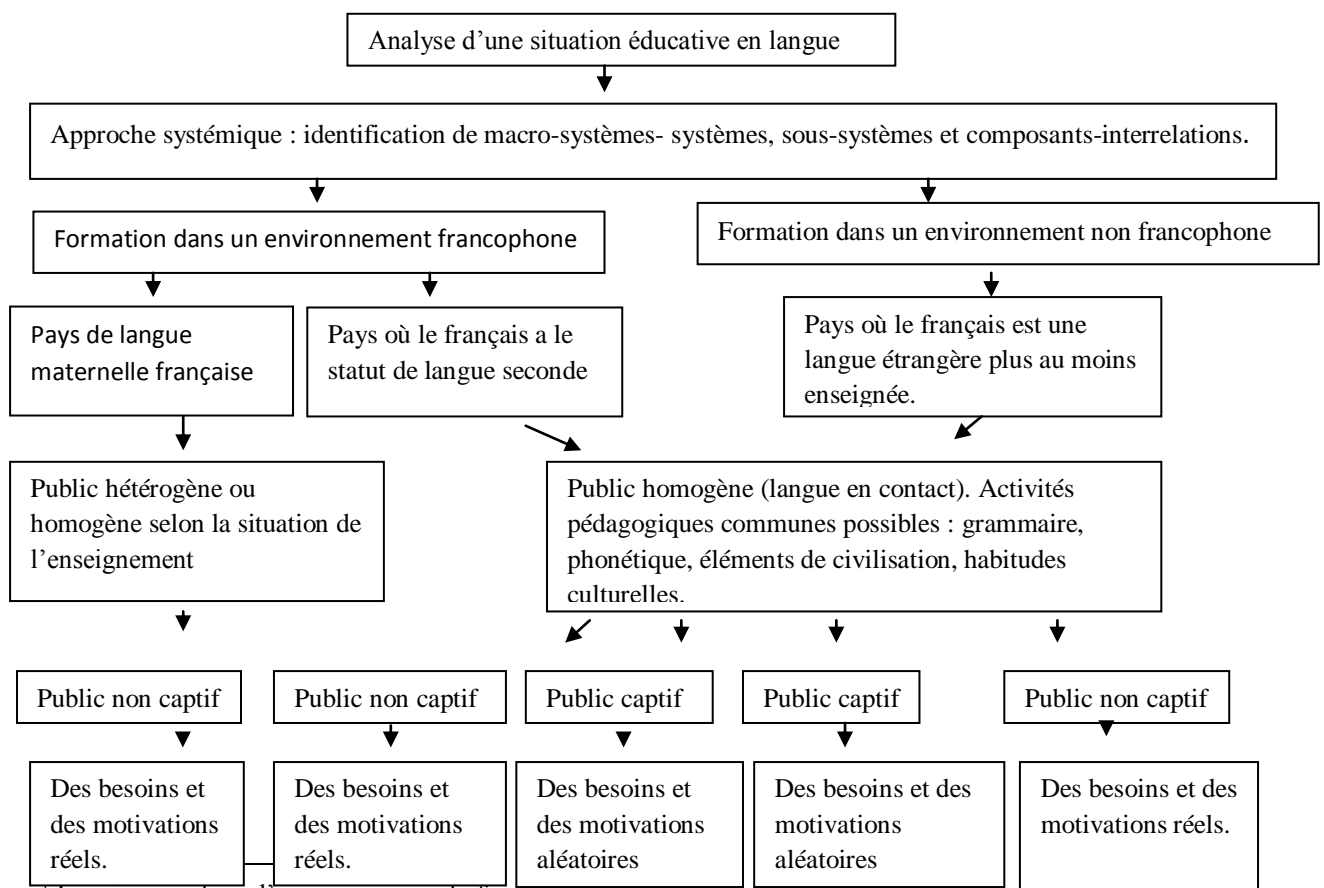
Mais aussi, l'analyse fonctionnelle, ce n'est pas exactement une description de la langue et de ses mots mais plutôt une analyse de son fonctionnement : fonctions du langage, des actes de parole, notions de compétence de communication et réception et production écrites. Tout cela dans le seul but de faire acquérir les compétences linguistiques mais surtout les compétences de communication, c'est-à-dire qu' « *être fonctionnel [...] c'est s'en tenir à l'essentiel, c'est-à-dire à l'apprentissage de ce qui est fonctionnellement nécessaire pour qu'un individu confronté à un problème langagier donné – compréhension et/ou expression (s) écrite (s) et/ou orale (s)- tire le plus vite possible et avec le minimum d'effort son épingle du jeu* » (Cortes, 1997). Ainsi, face à l'infinie diversité des situations de communication et à la spécificité du public, comme le signale Vigner « *Nouveau public nouvelles Attitudes* », le choix d'objectifs de formation à faire atteindre aux apprenants et la sélection des contenus linguistiques et les démarches méthodologiques à adapter diffèrent de toutes celles qui ont précédé.

Par ailleurs, le passage d'objectifs visant au départ la langue dans les méthodologies SGAV, par lesquelles l'approche fonctionnelle s'est inspirée, à des objectifs devant plutôt fournir aux apprenants une compétence de communication, oriente logiquement tout le travail vers les outils permettant aux apprenants de communiquer dans la langue cible sans exclure la compétence linguistique. Dans ce contexte, différents modèles du français fonctionnel ont été abordés en vue de mieux analyser la situation et proposer des cours spécifiques aux besoins et attentes du public. Nous citons Lehmann (objectifs spécifiques en langue étrangère, 1993), Moirand (une démarche fonctionnelle 1980 :110), Vigner (didactique fonctionnelle du

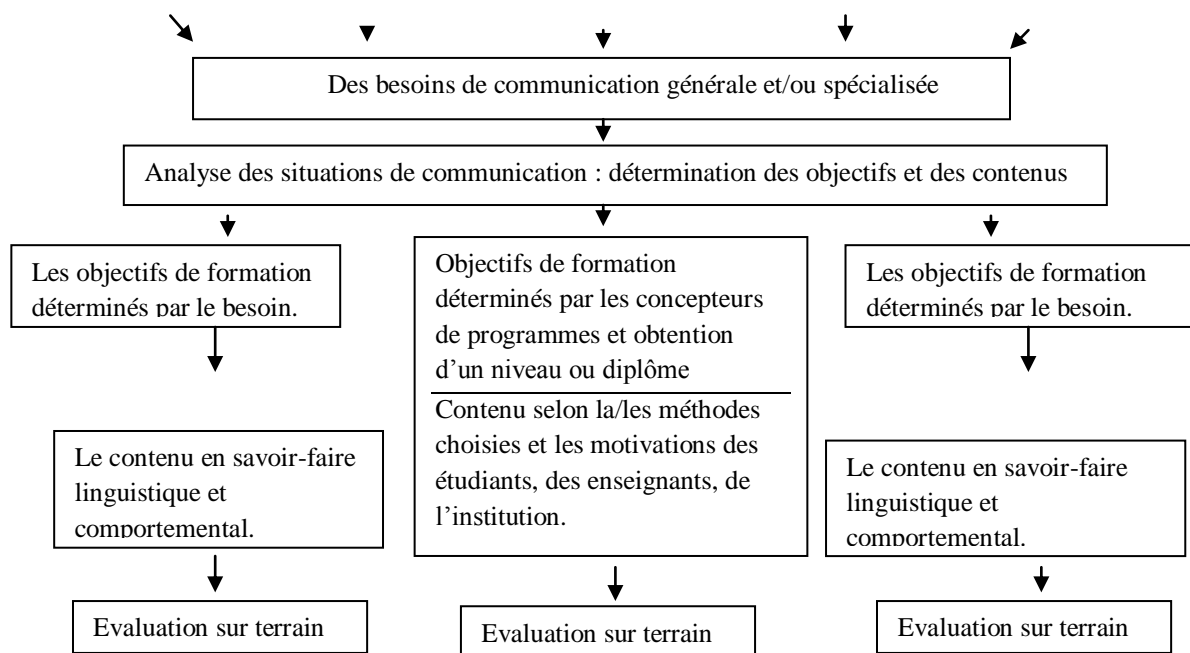
français, 1980). Ces modèles sont presque similaires regroupant le travail sur trois éléments qui sont : la description des participants et leurs besoins, les situations de communication, la mise en forme pédagogique des actes de parole. L'analyse des discours est un autre élément ajouté par le modèle circulaire de Porquier et Lehmann⁵ (1981 :50). Nous schématisons tous ces modèles ci-dessous.

I	II	III	IV
Objectifs flous	objectifs d'apprentissage	Réparation et élaboration	Evaluation
Description des participants de la situation d'enseignement/apprentissage : les apprenants, les enseignants, les institutions.	Analyse des situations dans lesquelles les apprenants vont rencontrer le français. Analyse des discours authentiques écrits et oraux et des différents matériaux qu'ils vont rencontrer.	Détermination des contenus à enseigner. Classement et hiérarchisation des objectifs d'apprentissage. Choix et analyse pédagogique des matériaux d'enseignement à utiliser.	La classe : démarche de l'enseignement : procédures techniques, stratégies, discours. Démarche des apprenants : productions, discours, progression, interactions.

Le modèle de la démarche fonctionnelle de Moirand (1980 :7).



⁵ La mise en place d'un programme de formation linguistique s'adressant à des publics qui ont des besoins de communication spécialisée. Tiré de « état de la question, des publics d'une extrême diversité » modèle fonctionnel circulaire



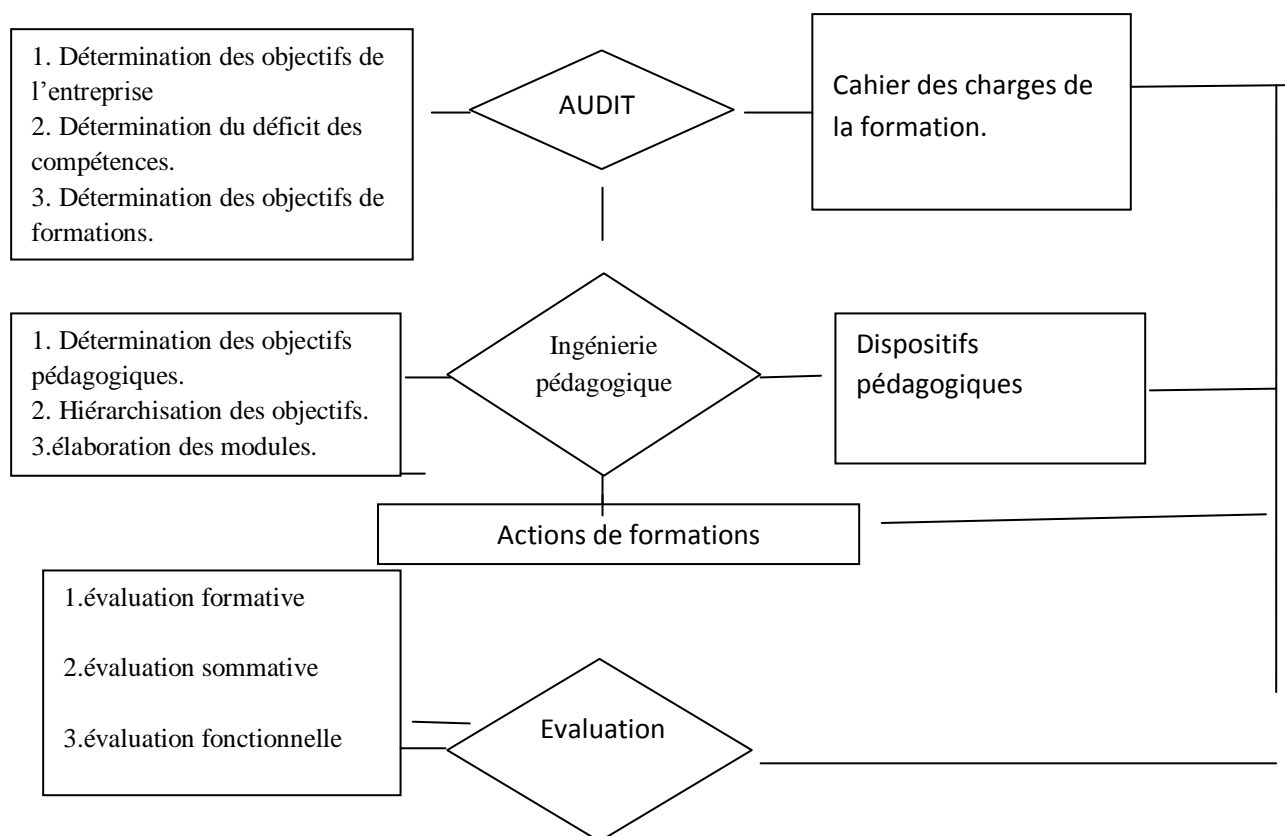
Modèle récapitulatif pour la mise en place d'un programme de formation linguistique s'adressant à des publics qui ont des besoins de communication spécialisée (Lehmann : 76).

Ainsi, ce renouvellement méthodologique est spécifiquement marqué par l'intérêt porté aux besoins du public, ses motivations et stratégies d'apprentissage ainsi que la nécessité de s'adapter précisément aux registres de langue et à toutes les situations de communication. Nous constatons que les trois modèles ont en commun l'identification des besoins et la prise en compte des situations de communication.

Les récents travaux réalisés, renvoyant à l'approche fonctionnelle, sont ceux de (Eurin Balmet et Henao de Legge, 1992) qui se basent sur le schéma d'ingénierie. Ce modèle se résume comme suit :

1. Identifier le public : les apprenants, les enseignants, les institutions. Mais aussi répertorier les situations de communication dans lesquelles les apprenants vont rencontrer le français, les des situations discursives et les actes de parole;
2. analyse des discours écrits authentiques oraux/écrits et des différents matériaux qu'ils vont rencontrer. Déterminer les besoins de formation et les contenus en fonction de la situation d'enseignement ;
3. pratique en classe de la démarche de l'enseignant et des procédures élaborées.

Au niveau maghrébin, nous pouvons citer la démarche proposée par Rolle-Boumlic (2004 :3), qui a été élaborée dans la visée de proposer un enseignement fonctionnel aux étudiants arabophones similaires à notre public d'investigation. Nous la schématisons ci-dessous :



Ceci dit, malgré les différents courants qui ont développé cette démarche rénovatrice, l'enseignement fonctionnel du français n'a pas échappé aux critiques des didacticiens concernant les insuffisances méthodologiques. Ces critiques adressées notamment par Besse et Lehmann (1980) reprochent à l'enseignement fonctionnel du français le regard restrictif sur la notion de « besoin ». Ces derniers sont réduits à leur aspect exclusivement langagier des apprenants. La spécificité des sujets apprenants (psychologiquement, culturellement, langagièrement) dont les représentations de la langue cible sont variables selon le statut du français dans leur pays d'origine et leur représentation de son apprentissage doivent contribuer à compléter la liste des besoins. Donc il est impossible de proposer un enseignement centré uniquement sur l'apprenant mais plutôt sur l'apprentissage « comment enseigner à ces apprenants ? ».

Il a été également reproché le fait que l'approche fonctionnelle regroupe les apprenants et leurs besoins par filière et non par domaine spécifique de formation. Sachant

que les attentes, les acquis langagiers, les savoirs disciplinaires et les types de discours différent d'une spécialité à une autre.

Suite à ces insuffisances, il a eu lieu l'apparition du FOS avec la prise en charge d'autres paramètres complémentaires que nous détaillerons dans la partie ci-dessous.

1.5. La démarche FOS et l'ère de la mondialisation :

L'expression « français sur objectifs spécifiques » connue par l'abréviation FOS a été calquée de l'anglais « english for special/specific purposes » (ESP) lancée par Hutchinson et Waters (1987). Il est vrai que ce concept a beaucoup évolué, depuis les années 80 jusqu'à nos jours.

Pour mettre en lumière cette appellation, J P CUQ (2008) définit le FOS comme étant « *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* » (Cuq, 2008 :25). Effectivement, le FOS prend l'apprenant comme point de départ de toute activité pédagogique, lui proposant des méthodes d'enseignement/apprentissage propres à son domaine spécifique, en se basant non seulement sur la connaissance des mécanismes de la langue mais aussi sur le fonctionnement des discours oraux et écrits et les stratégies de leur utilisation, cela en se limitant à leurs domaines de formation (spécialité) et aux situations précises de communication. Autrement dit, « *Les situations où l'étudiant a des raisons précises de vouloir apprendre une langue* » (Harmer, 1983:1).

Donc le FOS « *répond aux besoins urgents et précis des apprenants, il est donc prêt pour un but purement utilitaire* » (Robinson : 119). Il est considéré comme une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage dont « *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 dûment identifiées de communication professionnelle ou académique* » (Cuq, 2002 :109-110). Nous trouvons que le FOS met l'accent avant tout sur les objectifs à atteindre, mais sur les moyens à parvenir. En d'autres termes, la problématique du FOS est basée « *sur certains aspects des publics, spécialistes non du français mais de leurs domaines professionnels ou universitaire, veulent apprendre DU français dans un temps limité POUR réaliser un objectif qui est à la fois précis et immédiat, d'où l'expression objectifs spécifiques.* » (Parpette, Mangiante, 2004 :17). A partir de cette définition, nous retenons que le public FOS est conscient de ses besoins et des objectifs qu'il veut atteindre par son

apprentissage du français. De ce fait, la rentabilité de l'apprentissage de ce dernier sera plus immédiate et rentable et favorisera même son autonomie d'apprentissage.

En parlant de public FOS, « *il serait temps que nous nous rendions compte du fait que les publics de langues de spécialité ou d'objectifs spécifiques loin d'être spéciaux, sont simplement ceux qui ont des besoins réels et pour lesquels il est possible d'établir des objectifs d'apprentissage précis.* » (Mangiante, Parpette, 2004 : 64). Ainsi, la diversité du public implique logiquement la diversité des objectifs, voire des attitudes à l'égard de leurs apprentissages respectifs et les moyens mis en place pour satisfaire les besoins de chaque apprenant. Cela ne peut se faire qu'à l'aide d'une bonne connaissance de tous les paramètres en question à savoir les différents types de public en question.

Nous commençons d'abord par les données de (Richterich, 1973 :35) qui représentent les premières tentatives de mise au point d'un outil fonctionnel de la description des différents publics FOS. Il s'agit dans un premier temps, d'identifier d'une manière précise les apprenants, en prenant en considération les différents paramètres suivants : âge, sexe, profil de formation, niveau en langue française, conditions matérielles d'apprentissage, statut, besoins institutionnels et professionnels. Ce dernier renvoie à cinq types de public distingués aussi dans les travaux de (Coste et al 1976 :47). Ces cinq grands groupes d'apprenants relevant essentiellement d'un niveau seuil, à savoir : des touristes et des voyageurs, les travailleurs migrants et leurs familles, des spécialistes et professionnels ayant besoin d'une langue étrangère mais restant dans leurs pays d'origine, les adolescents en système scolaire, les grands adolescents et de jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire.

Ceci dit, s'inspirant d'enquêtes réalisées par (Couillerot et Farinot 1990), Beacco et Lehmann (1993 :31), nous distinguons quatre catégories de public FOS :

- Public étudiant : scolaire ou universitaire : le français entre comme composante de son cursus à court ou long terme ;
- Public d'agents de l'état : agents de fonction publique (hôpitaux, ministères...) ;
- Public du secteur privé (entreprises, banques, hôtels, etc.);
- Public composite mal cerné : individus qui cherchent à perfectionner leur français pour des fins d'une promotion dans leur vie professionnelle ou sociale.

A cet effet, il revient en règle générale de faire une distinction entre publics qui désirent apprendre le français à des fins de s'exprimer, de comprendre et de manipuler des

réalités qu'ils connaissent et pratiquent dans leur langue maternelle, voire dans une ou plusieurs autres langues étrangères, et publics qui apprennent le français pour accéder à des savoirs disciplinaires ou des savoir-faire professionnels nouveaux et encore inconnus pour eux. Il est ainsi important de noter que le point commun entre ces différentes catégories du public FOS est le fait qu'ils sont tous conscients de leurs besoins et de la nécessité de la formation qu'ils suivent ou devront suivre. Ce public se caractérise donc par une forte motivation d'apprentissage. C'est ce qu'affirme O Challe (2002 : 189) : « *un trait caractérise ce public : sa motivation* », d'autant plus qu'ils suivent cette formation spécifique pour réaliser un but précis aussi bien au niveau professionnel qu'universitaire. Dans le cas de notre recherche, nous nous intéressons à la catégorie du public étudiant. Ce dernier se caractérise par les motivations instrumentales visant l'acquisition de connaissances utilisables et pragmatiques au niveau universitaire et professionnel.

Maintenant concernant les objectifs formulés, en fonction des besoins du public cible, ils ne se limitent pas à des cours uniquement fondés sur les phénomènes de la langue, des explications grammaticales et des élucidations lexicales mais plutôt sur le fait de guider et aider les apprenants en vue d'une compréhension intelligente de l'ensemble. Ces apprenants veulent avant tout « *apprendre Du français et non pas Le français* » (Lehmann, 1993 : 115).

Par voie de conséquence, le programme de FOS qui prend en considération tous ces paramètres induit une démarche très différente de la généraliste. Il constitue un processus en cinq étapes que nous détaillerons dans la troisième partie de ce chapitre en relation avec notre protocole de recherche. Mais bien avant, il serait bien intéressant de tracer un état des lieux des différents travaux réalisés dans le cadre de la démarche Fos dans les pays du Maghreb et particulièrement en Algérie.

2. L'émergence du FOS et les différents travaux mis en place : Etat des lieux travaux réalisés :

Si aujourd'hui, l'université semble en mesure de s'ouvrir à une nouvelle forme de mondialisation, marquée par une dynamisation de la communication internationale. Qu'est-il proposé et mis en place aujourd'hui pour développer l'enseignement/apprentissage de la langue française dans tous les milieux institutionnels et professionnels ? Pour répondre à ces interrogations, nous présentons dans la partie qui suit une rétrospective sur l'ensemble des travaux réalisés dans le cadre du FOS sur la scène maghrébine et plus particulièrement dans le contexte algérien.

Cet état des lieux et cette liste non exhaustive des projets mis en place au niveau universitaire, nous permettra de nous appuyer sur quelques travaux comme modèle lors de l'élaboration de notre référentiel de formation.

A partir des différentes données récoltées et mentionnées par l'agence universitaire de la francophonie (AUF) et par l'organisation internationale de francophonie (OIF), nous présentons ci-dessous un état des lieux des différents projets et programmes de formation FOS/FOU mis en application dans les pays du Maghreb et particulièrement en Algérie.

2.1. FLE/FOS dans le monde Maghrebin :

En ce qui concerne les universités du Maghreb, selon (Banchini, 2007), on compte au Maroc plus de 600 filières francophones réparties entre : sciences, lettres et sciences humaines (licences professionnelles), où les enseignements sont entièrement prodigués en français (le cas de la Tunisie) ou marqués uniquement dans les filières scientifiques et techniques (le cas de l'Algérie et le Maroc)⁶.

Nous relevons alors au français le statut de langue internationale de l'enseignement universitaire et d'acquisition du savoir, qui se révélait être un élément clé indispensable à l'évolution du monde de la science, la technologie et la communication. Il est la langue principale pour la recherche scientifique et la formation sur internet. C'est aussi le moyen d'interaction dans d'innombrables activités sur le terrain professionnel et l'outil indispensable de publication. Cette langue se révèle aussi être l'outil par excellence pour réaliser différents types de travaux dans des fins soit scolaires ou professionnelles dans les pays du Maghreb.

Face aux données recensées, le Maghreb arabe, comme le reste du monde, étant bien conscient de ce rôle clé que détiennent les langues étrangères et en l'occurrence la langue française, a mis en avant la tentative de développer les politiques linguistiques et éducatives qui mettent l'accent sur le rôle du français dans la communication globale et spécifique. Malheureusement, le résultat obtenu à travers le développement des cours de français de spécialité s'est avéré particulièrement insatisfaisant en ce qui concerne les domaines scientifiques et techniques sur le terrain. Les cours dispensés ne pouvaient pas faire face aux différentes spécialités et aux difficultés des étudiants dans l'accès à l'énorme richesse de connaissances stockées en français, d'où il y a eu l'initiative de proposer et élaborer des

⁶ [Http://www.auf.org/](http://www.auf.org/) Toutes les données mentionnées sont issues de recherches extérieures à la vaste banque de données qu'offre l'observatoire du monde arabe sur le site de l'agence universitaire de la francophonie (AUF)

programmes qui répondent plus au moins aux attentes de la situation. Nous résumons ci-dessous les différents projets et travaux qui ont émergé dans le monde du Maghreb arabe et particulièrement en Algérie.

2.1.1. **FLE/FOS en Tunisie :**

En Tunisie, comme dans les autres pays du Maghreb, le français a connu plusieurs réformes au secteur secondaire et universitaire pour répondre aux difficultés et besoins ressentis face à l'apprentissage et l'utilisation de cette langue étrangère, seconde, dans les milieux institutionnelles et professionnelles. Suite à nos lectures, nous retenons différents travaux.

Les premières tentatives et décisions de promouvoir des enseignements fonctionnels ont eu lieu en 1975 lors de la conférence de Hammamet sur le français à des fins de spécialités. L'accent a été mis sur l'importance du français pour la science et la technologie en Tunisie, Algérie et Maroc au niveau supérieur. Même si ces pays étaient nouvellement indépendants de la colonisation française, les participants ont insisté sur le fait que le français reste la langue de la science et la technologie en soutenant que même dans les articles techniques français apparaissent dans une variété spécifique du français langue de spécialité. Le résultat final de la conférence a porté sur la nécessité de mettre en œuvre des programmes spécialisés pour les apprenants au niveau universitaire mais aussi dans des fins professionnelles et des besoins économiques et scientifiques, puisque ces pays ont dû créer un partenariat avec les pays francophones.

Toujours dans des fins de développer des cours de FOS et améliorer l'aptitude fonctionnelle, en 1987, le ministère de l'enseignement supérieur dispose des cours du soir, nommées « des cours de soutien » au niveau des universités tunisiennes. Les cours dispensées portaient sur l'enseignement-apprentissage du français de spécialité en fonction des différents domaines de formation.

Dans le cadre de la démarche d'enseignement du français fonctionnel ou sur objectifs spécifiques, nous pouvons citer quelques travaux qui ont été élaborés en Tunisie qui portent sur des propositions des référentiels de formation de français fonctionnel et sur des projets de formations des formateurs en langue française. A partir de nos recherches, nous pouvons

présenter un état des lieux des travaux réalisés dans le cadre d'un jumelage Franco-Tunisien⁷ dont l'objectif renvoie à des enseignements de FOS.

Nous citons premièrement, une expérience de formation des formateurs de langue française dans les établissements supérieurs de sciences et techniques et formation d'ingénieurs. Le projet, qui a débuté en 1989/1990, avait comme objectif selon (Carton et al., 1989 :32) les points suivants :

1. Mettre sur pied des formules d'aide à la maîtrise du FLE destiné aux étudiants déjà engagés dans des cursus universitaires ;
2. amorcer une réflexion méthodologique spécifique aux établissements de spécialité concernés, du domaine scientifique et technique.

Une première étape de d'audit a permis de relever les problèmes rencontrés par les enseignants dans les différents établissements de spécialité ainsi que les difficultés rencontrées par les étudiants sur le plan de l'utilisation de la langue française dans leur domaine de formation. Les programmes de formation dispensés, qui se sont avérés inadéquats sur le plan méthodologique et référentiel, ont été modifiés après différentes sessions de formation des formateurs. Le dispositif de formation, qui a duré deux années réparties sur 6 sessions de formation, proposé aux enseignants de français comportait « *une partie de travail théorique constitué d'un apport d'informations par le CRAPEL sur l'aptitude langagière considérée, l'élaboration d'un plan de travail des activités du semestre à venir et l'évaluation du travail effectué avec les étudiants qui s'articule autour des aptitudes langagières* » (Idem : 36). Le bilan de cette formation a abouti à ce que « les enseignants de français se spécialisent dans « *la mise à niveau* » des étudiants scientifiques [...] il s'agit d'introduire les professeurs de français à la problématique de la didactique en français des sciences et techniques, et de les conduire à se centrer sur l'utilisation de la langue dans les situations d'apprentissage scientifique. » (Idem : 39)

En réponse aux lacunes rencontrées par les étudiants et les difficultés des enseignants dans les domaines de formation du français spécifique, le ministère de l'enseignement Supérieur a donné naissance en mars 2007 au projet « PREF-SUP ». Ce projet, franco-tunisien « *portait sur la rénovation de l'enseignement du français et en français dans le supérieur* » (Bouhadiba, 2011 :20). Les deux objectifs principaux du projet étaient : « *améliorer le niveau général en langue française de l'étudiant tunisien, mais également de*

⁷ www.ambassadefrance-tn.org/Grands-axes-de-la-cooperation.623

réformer les programmes d'enseignement dans les 12 départements de français que compte l'université tunisienne.» (Idem: 22).

Ce projet se subdivise en deux parties : PREF-SUP qui renvoie aux enseignements de sciences humaines et sociales et PRESUD aux enseignements en sciences et techniques, dans des fins d'aboutir à « *la rénovation de l'enseignement du français dans les filières scientifiques et technologiques de Tunis* »⁸. Au terme de trois années, « *ce projet a abouti à la rédaction d'un manuel de langue mis à la disposition des enseignants et des étudiants lors de la rentrée universitaire 2010-2011* » (Idem : 24). Les outils élaborés destinés à améliorer les compétences linguistiques des étudiants impliqués dans des études techniques ou scientifiques ont été mis par la suite en ligne et accessibles sur le site de l'université virtuelle de Tunis (UVT) pour un apprentissage ou un renforcement linguistique en autonomie.

Soulignons aussi, que mis à part ce projet, la coopération scientifique et technique entre la France et la Tunisie n'a cessé de progresser et de se développer afin de mieux répondre aux besoins nouveaux dans divers domaines. Les différents projets se portent sur le développement de l'enseignement de la langue française qui s'articule principalement autour du projet de renforcement du français dans l'enseignement scolaire et technique. Cela est dû au fait que « *malgré les programmes ambitieux par rapport aux réalités sociolinguistiques marquées par l'hétérogénéité des publics scolaires et universitaires, la Tunisie marque un consensus sur la baisse du niveau du français* » (Miled, 2007 : 84).

Parmi les autres travaux réalisés dans le cadre du FOS, nous pouvons citer la conception d'un référentiel de formation dans le domaine « techniques de communication dans le secteur de téléopérateur » qui a été normalisé en Tunisie. Le référentiel réalisé par Mohamed MSALIMI, université de Sfax, porte sur la « conception d'une démarche professionnalisante pour le métier de téléopérateur », pour les étudiants issus de formations en informatique, gestion et économie qui optent pour des postes d'emploi en qualité de téléopérateur. Dans les centres d'appels téléphoniques français, suisses et belges qui sont délocalisés en Tunisie.

Nous avons relevé aussi un référentiel de compétences « techniques de communication » pour les étudiants en classes préparatoires et les élèves ingénieurs élaboré par Raja BOUZIRI et Fatma KAMMOUN-ABID de l'institut supérieur des langues de Tunis. Ce référentiel inspiré de la méthodologie du FOS qui répond aux besoins de communication

⁸ La clôture officielle « le séminaire national de clôture du projet de coopération Tuniso-français Pref Sup », tenu le 2 juillet 2010 à la Cité des sciences de Tunis.

des étudiants ingénieurs propose des savoir-faire langagiers précis répondant à des situations de communications spécifiques aux domaines d'ingénierie auxquelles l'étudiant se trouve confronté. Mais aussi, il prend en considération l'aspect culturel qui joue un rôle important dans l'organisation des institutions ou des entreprises d'ingénieur. Le programme proposé a été établi en fonction des spécificités sociolinguistiques du français en Tunisie et les besoins de communication des étudiants dans des situations socioculturelles et professionnelles variées, selon des degrés croissants de complexité.

Il existe aussi beaucoup de travaux de magistère et doctorat en partenariat avec les universités françaises, mais il y a peu de publications et ces travaux ne sont pas formalisés. Nous citons, le travail de thèse de (Hamida Mahdjoub 2010, Lyon) sur « L'enseignement des textes de spécialité aux étudiants plurilingues tunisiens dans les filières scientifiques ». Nous pouvons citer aussi le travail de Sonia ZAOUALI, « Les écrits disciplinaires : Normes, Difficultés et Remédiations », qui consiste en la proposition d'une formation à distance selon un dispositif hybride pour enseigner le Français de Spécialité aux ingénieurs et aux étudiants tunisiens. Ce dispositif n'a été fonctionnel et mis en place qu'au niveau de l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de Tunisie. C'est aussi un travail non formalisé.

2.1.2. FLE/FOS au Maroc :

Malgré le statut privilégié qu'occupe la langue française depuis 1912 comme langue seconde, cette dernière « *reste mal maîtrisée à l'école marocaine par la diminution des compétences des locuteurs locaux au niveau de l'oral et l'écrit. La situation du français au Maroc montre une incohérence de la politique linguistique du système d'éducation qui perturbe maîtrise des langues chez les élèves et étudiants* » (Quitout, 2003 :12). Pour faire face à cette situation, le « *constat a poussé les responsables à envisager des solutions pour remédier aux carences en langue française présentées par les étudiants qui arrivent à l'université, carences qui peuvent être déterminantes dans la réussite ou l'échec du processus universitaire de l'étudiant, si elles ne sont pas traitées de manière convenable, sont exclusivement dispensées en langue française.* » (Amargui, 2006: 77). Pour ce faire un certain nombre de travaux et d'essais ont vu le jour au Maroc.

Nous citons tout d'abord les tentatives de propositions de cours de français nommés « langue et communication à l'université marocaine ». ⁹ Dans ce cadre, le module proposé se résume à : « *l'enseignement des langues et communications dans une politique d'action recherche* ». Ainsi les enseignants adaptent l'outil pédagogique par rapport aux besoins du public apprenant et construisent de nouveaux matériaux suivants des objectifs émis répondant aux besoins recensés durant les cours après évaluation des productions des apprenants ou après des enseignements de spécialité. Ce module a également pour objectif de fournir à l'apprenant des outils linguistiques et méthodologiques (prise de notes en cours, prise de parole en public, lecture de documents de spécialité, rédaction de rapports de stage et de mémoire de fin d'études) lui permettant d'acquérir des compétences nécessaires afin de mieux suivre le cours de spécialité. Le programme de ce module est déterminé selon deux principaux axes « langue et techniques de communication ». Dans le premier il prend en charge le lexique et la production écrite en rapport avec des documents de spécialité. Le second axe repose sur les techniques de PDN, de rédaction d'exposés, prise de parole, rédaction de rapports, comptes rendus et le lexique administratif.

En parallèle et depuis 1985, Madeleine Rolle- Boumlic enseignante de FLE et formatrice de formateur des enseignants de FLE a mis en place différentes formations, programmes et cours de spécialité. Nourries de toutes les approches en matière de langue, elle a pu proposer à l'aide de son équipe des cours qui répondent à des besoins et attentes précises des apprenants et étudiants en matière de langue, sortant de cursus secondaire entièrement arabisé et désirant poursuivre des études supérieures dispensées en langue française précisément scientifiques et technologiques. Ainsi, face à cette expérience de 22 ans en milieu universitaire marocain, un programme d'ingénierie de formation applicable dans différents domaines de spécialité à été mis en place.

Dans son article, (M.Rolle-Boumlic, 2006) retrace le parcours des différents travaux et cours de français fonctionnel qui ont été mis en place au Maroc. Ainsi, les premières spécialités qui ont voulu faire face aux difficultés des étudiants sont les écoles supérieures (Institut d'agronomie et vétérinaire de Rabat, Ecole nationale supérieure d'agriculture de Meknès). « *Dès 1985, une équipe d'enseignants-concepteurs a été recrutée par un service d'ambassade de France, le centre d'enseignement pour la formation d'adultes (CEPFA) pour concevoir des formations adaptées aux besoins langagiers des nouveaux bacheliers arrivant à*

⁹ Ministère de l'enseignement secondaire et supérieur de la recherche scientifique marocain, www.messrs.ne
www.enssup.gov.ma/index.php/textes_juridiques

l'IAV de Rabat ». Faisant partie de cette équipe, elle a pu concevoir des formations pour la première et la deuxième année de vétérinaire, agronomie, topographie et industrie alimentaire. Ces travaux ont fait l'objet d'une publication restreinte essentiellement pour l'IAV¹⁰. Ainsi, ces premiers travaux se sont basés sur la conception de cours en formation non des supports authentiques mais des supports relevant des discours de spécialité.

Par la suite, en 1987, un autre programme de formation a été conçu et publié à l'attention des étudiants de l'ENAM de Meknès. Ce programme ne s'est pas seulement basé sur l'analyse des discours et documents de spécialité mais sur le recensement des situations de communication vécues par les étudiants dans chaque domaine de formation. Au cours de ce travail, M. Rolle-Boumlic précise que « *nous avons dû répertorier toutes les situations vécues par les étudiants et qui devaient être relatées, puis nous avons collecté tous les documents en langue française véhiculant le même contenu. Nous avons fait alors une analyse fine et élaboré un référentiel linguistique contenant toutes les compétences à faire acquérir aux étudiants pour qu'ils puissent réaliser la rédaction de leur cahier de stage* ». (Idem)

Des travaux de formation de formateurs FLE/FOS ont été aussi mis en place à partir de 1986 jusqu'à 1997. Sous la double casquette de consultante-formatrice en milieu professionnel, Madeleine Rolle-Boumlic avait en charge une équipe de formateurs qui avaient mis en place des formations pour les agents de maîtrise et les cadres des établissements publics et privés marocains. Selon l'enseignante-conceptrice « *c'est à l'occasion de ces formations, que nous avons découvert l'ingénierie de la formation* » (Idem). Cette démarche, qui est venue compléter et conceptualiser la première démarche mise en œuvre, a été affinée par le développement de nouvelles expériences qui se reportent aux méthodes de française faites au centre d'instruction de la marine royale pour les élèves-matelots et par des méthodes pour la formation d'équipes de formateurs-concepteurs au sein des instituts français pour l'élaboration de formations aux étudiants scientifiques des universités.

Dans la continuité de nos lectures, et afin de tracer l'état des lieux des travaux sur le français fonctionnel ou français sur objectifs spécifiques déjà mis en place sur terrain, nous avons repéré le travail de M. El-Hachemi (1994)¹¹, du C.P.R (centre pédagogique régional de Kénitra) en collaboration avec le CREDIF (Ecole nationale supérieure de Fontenay Saint-Cloud) Une étude qui porte sur l'analyse des besoins des futurs enseignants (professionnels)

¹⁰ IAV : Institut agronomique et vétérinaire, Hassen II, Rabat.

¹¹ C.P.R : centre de formation de professeurs du second cycle de l'enseignement.

de français en formation initiale dans les C.P.R au Maroc. Ce travail a porté sur les premières tentatives de sélection et mise en place d'une procédure d'identification des besoins simples et efficaces, car « *dès que le besoin prend corps, il devient réel et, par une dynamique interne qui lui est propre, il cherche, par tous les moyens à être satisfait* » (Idem). Ainsi l'objectif est de pouvoir par la suite apporter des propositions en vue d'adapter la procédure retenue au contexte marocain.

Suite à ces travaux, même si les besoins sont toujours présents dans différents domaines de spécialisation dans le cadre de l'enseignement du français fonctionnel, des dispositions ont été prises par les autorités marocaines en 1991¹². A savoir :

1. Recrutement des enseignants de mathématiques, physiques, sciences naturelles à l'école normale supérieure de Rabat pour leur faire suivre des études linguistiques en français appropriées afin d'assurer des enseignements de qualité des formations spécialisées dispensées en langue française ;
2. La mise en place des cours dont l'objectif visé est de faciliter pour les élèves le passage d'un discours spécialisé en langue arabe au même discours spécialisé en langue française afin que les nouveaux bacheliers soient mieux préparés à suivre leurs études supérieures en langue française.

C'est à partir de ces réformes qu'a été lancé le développement de l'ingénierie de formation qui se base sur la conception des cours en fonction des besoins urgents des apprenants en situations spécifiques de formation ainsi que les documents de communication scientifique. Beaucoup d'autres travaux ont émergé, touchant différentes disciplines et différents niveaux. Les travaux les plus répandus et publiés sont ceux de Leila Messaoudi (1990), professeur de sociolinguistique à l'université de Kenitra, qui développent les technolectes en fonction de chaque domaine de spécialité et précisent les technolectes bilingues (français-arabe).

Nous relevons ainsi une fois de plus un fort ancrage et intérêt au développement du vocabulaire de spécialité pour des formations de français fonctionnel mais aussi sur « *des unités de type syntagmatique, appelées lexies complexes* » (Pottier, 1974). Ainsi, tout comme pour le reste des autres pays du Maghreb, il n'existe aucune formation systématique à l'enseignement du français de spécialité dans le cadre de la mondialisation ou le processus

¹² Ministère de l'enseignement secondaire et supérieur de la recherche scientifique marocain, www.messrs.ne
www.enssup.gov.ma/index.php/textes_juridiques

LMD. Elle continue d'être une question d'initiative personnelle de la part des enseignants de la langue française du Maroc.

Pour le reste des travaux, nous citerons les référentiels de formation qui ont été élaborés par une équipe d'enseignants universitaires de français (2010)¹³, pris en charge par le ministère de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Des manuels Cap Université ont été conçus pour le renforcement en langues à l'université dans quatre grands domaines: sciences et technologies, lettres, arts et sciences humaines, économie et commerce. Ces ouvrages conçus pour des étudiants marocains de niveau /A2/B1 du CECRL sont destinés à être utilisés dans le module transversal « langue française et communication » prévu pour renforcer le niveau de français des étudiants et les aider à suivre dans de bonnes conditions l'enseignement de leur filière universitaire. Ce sont des programmes couvrant 90 heures de formations étalées en deux semestres.

Ces formations cherchent à développer des compétences en rapport avec les champs disciplinaires des étudiants et l'acquisition des quatre compétences. « *Les tâches et activités proposées avec un réel souci de clarté et simplicité, mettent les apprenants en situation de communication authentiques* » (Bahmad et al., 2010:3). Ainsi l'intérêt est porté sur le réemploi des points de grammaire et lexique en relation avec le discours de spécialité en langue française.

2.1.3. La politique du développement du Fos en Algérie « Objectifs et stratégies » :

Au sein de la société algérienne, la langue française continue d'occuper une place importante. Comme le décrit SEBAA.R (1999) in (Ait Dehmane.K, 2007 :178): «*Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université* » . Autrement dit, c'est la langue qui véhicule des contenus scientifiques et techniques. C'est aussi la langue de l'administration, de la diplomatie et la culture. Elle est même reconnue comme un instrument de promotion, de faire valoir et de suprématie dans le domaine institutionnel et professionnel. Ceci donne au français un statut élevé en tant que langue de croissance économique et intellectuelle, d'accès à la modernisation et la mondialisation, langue de l'instruction et de l'élite, langue des débouchés professionnels et surtout langue d'acquisitions des savoirs.

¹³ Notamment BAHMAD M., EL BAKRAOUI N., MABROUR A

Les nouveaux besoins déclenchés au niveau professionnel et institutionnel par cette mondialisation inclut automatiquement des connaissances de très haut niveau en langue française et pourquoi pas en d'autres langues. A cet effet, face aux demandes croissantes des formations en langue de spécialité, notamment dans les milieux scientifique/techniques et économiques, le ministère de l'enseignement supérieur propose de renouveler les programmes de formation de l'enseignement du français en fonction des réels besoins ressentis par les étudiants algériens, pour chaque formation de spécialité, au niveau des cycles supérieurs et postes-universitaires. L'objectif de ces cours est alors d'aider les professionnels et les étudiants à gérer la communication dans une situation donnée cible.

Concrètement, la redéfinition de ces objectifs sur terrain ; à travers nos recherches menées pour recenser la nature des demandes formulées jusqu'à nos jours, les publics concernées et les opérations réalisées et mis en application au niveau national, renvoie au niveau du milieu économique et professionnel à deux catégories : les agents de l'état et le privé. Nous détaillons cela ci-dessous:

- Les agents de l'Etat : Ce type de public comprend des employés, des fonctionnaires, des cadres moyens ou supérieurs, des enseignants, des médecins, des juristes, des journalistes, des banquiers, etc., dont les fonction relèvent d'un organisme officiel d'Etat du type ministères, ambassades, syndicats, postes et télécommunication, banques, etc., demandeurs d'un enseignement spécialisé en relation avec leur champ d'activités. Les formations de langue proposées ont été orientées pour permettre au personnel et aux employés de ces sociétés de remplir différentes types à des fins scientifiques ou commerciales. Comme exemple, nous citerons la société Sonatrach (société algérienne productrice) qui offre des cours réguliers pour les commerciaux qui ont besoin de remplir des contrats avec plusieurs sociétés pétrolières parlant français ;
- Le secteur privé : banques, agences de tourisme, compagnie aérienne « Air Algérie », hôtellerie, agence de voyages, etc. ; ce public du secteur privé constitue le second type de public qui tire ses fonctions professionnelles d'organismes nationaux et étrangers privés. Donc un public engagé dans une vie professionnelle active et suivant parallèlement un enseignement de français de spécialité lié directement à leurs fonctions et dont la durée est relativement courte.

Donc, nous retenons que sur le plan professionnel, les principales demandes de formation renvoient aux domaines du : français des affaires ou du commerce, français de l'hôtellerie ou du tourisme, français des banques, journalisme et presse écrite, français juridique et les

opérations de traduction ou d'interprétation. A ces premiers domaines s'ajoutent d'autres secteurs tels que: le français de l'informatique, des postes et télécommunications mais moins traités que les autres. Ainsi, ces deux secteurs suivent des cours sur demande de l'organisme ou bien ce sont les employés qui s'adressent aux cours de soutiens (cours du soir à l'université) pour une performance de niveau linguistique.

Sur le plan institutionnel; tout comme les pays avoisinants qui marquent un taux d'échec importants à l'entrée de l'université, dû « *au fait d'une rupture brutale avec la formation antérieure* » (Cortier, Kaaboub,2010) et où le français n'est pas utilisé comme vecteur d'enseignement ce qui renforce la nécessité d'une période d'accommodation de l'étudiant à l'enseignement universitaire, différents travaux ont été mis en place pour quelques filières de formation universitaire, tels que : l'ingénierie, médecine, informatique, gestion, etc. La prise en compte des besoins dans ces formations dépasse la seule remédiation linguistique et oblige à une véritable réflexion sur les contenus didactiques et les outils pédagogiques à mettre en place. Nous retraçons dans la partie qui suit, les différentes tentatives de mise en place de programmes de formations qui essaient de répondre à ces besoins et développer les objectifs du pays sur le plan institutionnel particulièrement et professionnel.

2.2. Les réformes et projets FOS/FOU en Algérie :

Nous développons dans la partie présente, l'ensemble des référentiels, des programmes et aides qui ont été mis en place en Algérie afin de développer et proposer des enseignements de français sur objectifs spécifiques.

2.2.1. Genèse des centres culturels français (CCF) en Algérie :

Les premières tentatives de développement et l'enseignement du français professionnel en Algérie ont démarré en 1980, suite à la conférence maghrébine qui prenait en charge un projet qui a débuté en 1975. Ainsi, suite à une série de contacts entre le ministère de l'enseignement supérieur et un certain nombre d'universités françaises, un accord individuel de chaque université a été signé avec le ministère. Chaque université devait être jumelée avec un établissement algérien.

Dans ce cadre, différents centres d'enseignements du français à visée fonctionnelle ont été fixés, par conséquence cinq dans tout le pays : CCF d'Alger, Oran, Constantine, Annaba et Tlemcen. L'ambassade de France a fourni ces institutions avec des équipements nécessaires pédagogiques qui leurs permettent de s'acquitter convenablement de leurs missions. Ces centres sont opérationnels actuellement sous le nom de « institut français ».

Le département de langue, dans ces institutions, propose des cursus de formation adaptés aux besoins des étudiants dans le cadre de leurs études ou de leurs projets professionnels ou de mobilité. Il met à leur disposition une équipe d'enseignants qualifiés et expérimentés dans l'enseignement du français langue étrangère et du français sur objectifs spécifiques.

Les principales activités¹⁴ des cinq centres de langue des CCF sont de prendre en charge l'enseignement du français pour les spécialistes de la discipline surtout dans les filières scientifiques et technologiques, en plus d'une formation spécifique pour les étudiants et les enseignants qui sont censés mener d'autres études en Algérie ou bien ceux qui optent pour un futur voyage étudiant en France. Mais aussi pour des formations en français professionnel, « à la demande de l'entreprise, de l'organisme, de l'institution, l'IF propose des formations à la carte en fonction des besoins professionnels de l'entreprise : techniques de communication professionnelle, rédaction d'écrits professionnels, messagerie électronique, correspondance administrative et commerciale, comptes rendus, rapports, notes de synthèse, techniques d'animation de réunion, de prise de parole, d'exposés, de négociation, cours spécialisés (français administratif, bancaire, juridique, médical, écrits journalistique) »¹⁵. Dans ces formations, le CCF joue un rôle important dans l'élaboration des programmes des modules de français langue de spécialité : sciences, commerce, tourisme et d'autres filières en fonction de la demande des institutions et apprenants.

Les activités pédagogiques fournies par les centres permettent aux étudiants d'avoir une connaissance précise de la langue française qui pourra permettre leur intégration dans la société universitaire et le suivi de leurs études supérieures avec succès deux types d'ateliers¹⁶ sont proposés:

1. L'Atelier « étudier en français » qui est destiné aux étudiants qui suivent leurs études supérieures en langue française. Il porte sur une remise à niveau, pour une meilleure connaissance du sens et de l'usage et l'amélioration des pratiques de l'écrit des projets universitaires.

¹⁴ www.if-algerie.com/alger

¹⁵ Offre de formation cours-diplômes-tests à l'institut français de Constantine, département de langue française, <http://www.if-algerie.com>

¹⁶ www.if-algerie.com/constantine/doduments-pdf/offre-de-cours

2. L'atelier « Travailler en français » porte sur la formation professionnelle, il est destiné aux employés et professionnels des différents secteurs où la langue française est la langue de communication. Cet atelier est reparti en deux sous groupes : Techniques d'expression écrite des écrits professionnels et techniques d'expression orale (prendre la parole en public et s'exprimer en interaction à partir de documents sonores et vidéos).

Le public le plus répandu consiste à des employés de banque, employés des agences de tourisme et d'hôtellerie et sociétés étrangères, notamment chinoises et turques du bâtiment, à des fins d'intégration de leurs employés dans la société algérienne, etc.

2.2.2. L'ouverture des CEILE (RACEIL) : enseignements intensifs des langues :

Face aux taux croissants d'échec des étudiants de graduation en sciences et techniques¹⁷, les autorités algériennes, et à leur tête des experts d'enseignement supérieur, ont mené plusieurs enquêtes de terrain dans ces facultés. Ces échecs sont attribués essentiellement à la faiblesse de maîtrise des langues étrangères et plus particulièrement la langue française. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a sollicité la coopération française en Algérie pour le renforcement du dispositif des centres intensifs des langues dans tout le pays. C'était l'une des premières tentatives pour remédier à ces échecs et développer des formations en langue de spécialité et en français fonctionnel.

Le premier centre d'enseignement intensif des langues a ouvert ses portes le 25/07/1981, créé par décision Ministérielle. Les autres centres ont ensuite été développés progressivement dans les différentes universités. Jusqu'à 2011, le réseau algérien des centres d'enseignement intensif des langues regroupe 34 centres dont 10 nouvellement créés. Nous présentons la répartition de ces centres et les types de formation proposées ainsi que les spécialités prises en charge ci-dessous¹⁸ :

- ***Le CEIL d'Adrar : Le personnel local d'Air Algérie ;***
- ***Le CEIL d'Alger : une formation de formateurs en Anglais sur Objectifs Spécifiques (ESP) ;***
- ***Le CEIL d'Ouargla : une formation en « français pétrolier » ;***

¹⁷ Selon les différents travaux de recherches soutenus et articles publiés sur synergie Algérie.

¹⁸ La Lettre du Réseau Algérien des Centres d'Enseignement Intensif des Langues– Numéro zéro – Mai 2009 – www.ceil-univ-alger2.dz/ www.univ-usto.dz/CEIL/lettre-0.pdf (les données mentionnées par le RÉSEAU ALGERIEN DES CENTRES D'ENSEIGNEMENT INTENSIF DES LANGUES – **RACEIL** : les CEIL et leurs formations)

- **Le CEIL de Béjaïa** : formation en FOS (français juridique, du tourisme et de l'hôtellerie, des affaires et des finances), en *Business English*, en français général et *General English* ;
- **Le CEIL de Biskra** : une formation à la carte des enseignants de la faculté des sciences et des sciences de l'ingénieur en FOS avec le concours de l'université de Caen (2009 –2010) ;
- **Le CEIL de Guelma** : FOS au profit des étudiants en 1ère année universitaire ;
- **Le CEIL de Skikda** : des cours en FOS et en LSP pour les étudiants de l'école doctorale en Génie Civil pour l'année 2008-2009 ;
- **Les CEIL de l'USTO d'Oran et de l'USTHB d'Alger** : les enseignements des langues au sein des facultés des sciences et des technologies ;

Dans ces organismes qui visent à répondre à une demande accrue de formation en langue en Algérie, en mettent au cœur de la formation la promotion des langues de spécialité, nous résumons les principaux objectifs, missions et méthodologie comme suit¹⁹:

- Renforcement de la pratique professionnelle en français et en anglais sur objectif spécifique (FOS, ESP) ;
- mutualisation des ressources et des outils nécessaires à la promotion de l'enseignement des langues étrangères ;
- dynamisation des échanges dans une perspective de synergie plurilatérale ;
- prise en charge de la formation en langues étrangères des enseignants et étudiants, particulièrement ceux non spécialisés dans ces langues, afin de répondre à leurs besoins en matière de recherche dans le cadre de la politique de promotion de la recherche scientifique ;
- offre de cours de soutien aux étudiants afin de faciliter la compréhension et l'assimilation des cours dispensés durant le cursus universitaire ;
- développement de l'enseignement de l'écrit et de la méthodologie de recherche dans le but d'aider les étudiants dans la rédaction des rapports scientifiques et mémoires de fin d'études ;

¹⁹ www.ceil-univ-alger2.dz / RECEIL réseau algérien des centres intensifs des langues www.uiv-bejaia.dz/services/ceil/

- proposition de programmes qui se basent sur les techniques de communication dans un contexte de communication spécifique et sur des discussions et exposés sur des sujets divers : culturels, politiques, économiques.

Pour la mise en pratique de ces objectifs, l'ensemble de ces centres dispose en général de laboratoires multimédias ainsi que de nombreux supports didactiques interactifs. Au stade actuel, en dehors des étudiants des facultés de sciences et techniques, ces centres proposent un vaste éventail de formations, tels que : aéronautique/aviation, français pétrolier, post-graduation, français des affaires, des finances, français juridique, sciences et technologies et génie civil.

2.2.3. Le CREAMFOS : centre de recherches appliquées au français sur objectifs spécifiques

Le CREAMFOS est le seul et unique organisme en Algérie qui suit l'émergence et le développement du Fos. Créé en 2002, par Madeleine Rolle-boumlic attachée de coopération pour le français à l'ambassade de France à Alger et suivi par la direction de Claude Cortier de 2007-2011 son successeur au poste d'attaché de coopération au SCAC d'Algérie.

Le CREAMFOS a commencé et débuté par la mise en place des équipes et enseignants de français qui ont été formés pour la conception des cours et méthodes de FOS. Ces formations ont d'abord été encadrés par Madeleine Rolle-Boumlic, qui a développé auprès des enseignants algériens la méthode du français fonctionnel, intitulée « le français à visée professionnalisante », qui est le fruit de longues années de travail au Maroc (Nous avons cité cela dans les lignes précédentes du présent chapitre). Par la suite et avec l'arrivée de Claude Cortier, les enseignants étaient formés directement sur la démarche de formation et de conception de cours de français sur objectifs spécifiques.

Ainsi, ce centre répond à la demande du public universitaire par la proposition de curricula adaptés. Dans la plupart des programmes proposés, il s'agit de mettre en place une méthodologie et un contenu performant et une formation spécifique ayant pour objectif de faire acquérir aux étudiants des outils linguistiques leur permettant de réussir leurs études universitaires spécialement de première année. « *Il s'agit d'une sorte de « trousse de secours permettant aux étudiants de réussir leurs examens* » (Rolle-Boumlic, 2008).

Autrement dit, les méthodologies proposées au CREAMFOS ont pour objectif « *la réussite de l'apprenant dans un domaine où la langue française est la langue d'apprentissage ou de communication (langue-outil)* ». (Idem) Cela afin d'assurer aux étudiants une meilleure

maîtrise de la langue française pour suivre de façon efficace les études dispensées dans cette langue. Ceci dit, ces méthodes n'ont pas été commercialisées en qualité de méthodes, car elles sont considérées comme des expériences ou des études de cas qui ne peuvent être adaptés à tous les publics, mais elles doivent être évolutives afin de s'adapter aux changements des besoins d'une année à une autre et d'un public à un autre.

C'est ainsi qu'un certain nombre de projets pour un enseignement réussi des sciences ont été proposés au cours des précédentes années (à partir de 2002) dans différentes filières. Les premières demandes auxquelles le CREAPOS a répondu étaient celle de l'école supérieure des banques (ESB) d'Alger. Par la suite, une succession d'expériences ont été menées, nous citons :

1. Filières de médecine (université d'Alger) ;
2. Biologie (USTHB) Oran ;
3. Ecole militaire des ingénieurs (ENPEI),
4. Université de Blida : vétérinaire, sciences exactes, mathématiques ;
5. Université de Béchar : sciences économiques ;
6. Université de Bejaia : sociologie.

Parmi ces études de cas et les méthodes élaborées, seulement trois de ces derniers ont été publiés: médecine, biologie et études militaires. Cela est dû au suivi des travaux par les trois équipes. Chaque méthode a pris cinq années de travail.

Pour la filière de biologie, la méthode intitulé « Réussir ses études en biologie », élaborée en réponse aux besoins recensés des étudiants de la faculté des sciences naturelles de l'université des sciences et technologies Houari Boumedienne (USTHB), se base sur la propositions d'aide aux étudiants pour développer les compétences en lecture et compréhension des photocopiés de leur domaine de formation et les aider à préparer et réussir leurs examens.

Pour la méthodologie conçue à l'attention des étudiants de la faculté de médecine d'Alger, intitulé « Réussir ses études de médecine », quatre tomes ont été publiés. Ces volumes comprennent un référentiel de trois plans de formation, qui portent sur :

- Explorer les photocopiés de Médecine ;
- Réinvestir ses connaissances lors d'un TD ou d'un examen écrit ;

- Enrichir ses cours par d'autres informations.

Enfin la méthode « Réussir ses études à l'ENPEI » (Kaaboub, 2008). Cette dernière porte sur la proposition de formation sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits à l'école nationale préparatoire aux études d'ingénierie. Le programme proposé a comme objectif de développer des cours de langue française afin d'aider les étudiants *«d'être en mesure de consulter des ouvrages et autres publications en langue française, d'assister à des cours et conférences tenues en cette langue, d'assurer dans de bonnes conditions les tâches qui leur sont assignées »* (Idem). Le programme est organisé sous forme d'une formation qui s'étale sur 135 heures de cours juste pour la première année.

Nous tenons à préciser que ces méthodes sont le fruit des travaux et recherches d'équipes composées d'enseignants de langue française qui ont été formés en matière de conception de cours de français sur objectifs spécifiques par le biais de formations offertes par le SCAC de l'ambassade de France à la « Chambre de commerce et d'industrie de Paris » formation des concepteurs-formateurs de méthodes de français spécifique à chaque spécialité.

En plus de ces méthodes, le CREAFOFOS a été sollicité à partir de 2009 pour apporter son aide dans le développement des formations en langue française pour les étudiants des écoles préparatoires d'excellence en Algérie. Un projet Fonds de solidarité prioritaire très important a été mis en place en collaboration avec l'ambassade de France. Ce projet consistait en la mise en place d'un réseau Algéro-français des écoles supérieures afin de faciliter le transfert d'ingénierie pédagogique et la formation des formateurs. Parmi ces formations, figurait la formation des enseignants de français de ces écoles. Ainsi l'objectif était de former les enseignants pour qu'ils puissent à leur tour concevoir des programmes de formations adaptés aux besoins de leurs étudiants et aux spécificités de leur domaine de formation.

Le travail du CREAFOFOS consistait non seulement à les former, mais aussi à faire passer des tests de positionnements dans les cinq écoles et sur quatre pôles (Alger, Oran, Annaba, Tlemcen), afin de relever les besoins et attentes des étudiants. Par la suite, il fallait former ces étudiants sur les principes de la démarche FOS, en menant une enquête sur terrain et un travail d'audit avec l'aide des enseignants des spécialités pour arriver enfin à mettre en place un référentiel de formation qui sera développé par ces derniers.

Dans le cadre de l'EDAF²⁰, le CREAFOFOS a aussi mis en place des formations de jeunes doctorants à la méthodologie d'ingénierie de la formation. Ces formations avaient pour objectif d'encourager les doctorants à progresser dans la recherche en FOS et à les aider, en qualité de concepteurs-formateurs, dans leurs tâches surtout pour l'analyse des discours de spécialité et la conception des référentiels.

2.2.4. Formations doctorales « mémoires et thèses sur le FOS » :

Nous commençons tout d'abord, par les mémoires de magister et de thèses de doctorat qui s'inscrivent dans la didactique des langues de spécialité ou de FOS, soutenus ou en cours de réalisation, dont le nombre important suffit à témoigner de la volonté de développer des programmes de formations adaptés aux besoins des étudiants dans des différents domaines de formations en Algérie .

Depuis l'année 2000, beaucoup de recherches ont été menées sur les besoins spécifiques des publics algériens par des équipes qui appartiennent à des laboratoires de langue en partenariat avec la chambre de commerce de l'industrie de Paris et de Rennes. Nous pouvons citer l'expérience de l'ENSET d'Oran et la mise en place d'un master « didactique de la spécialité en langue française » sous la direction d'Abdou Eliman, enseignant chercheur en linguistique française et FLE à l'ENSET. Puis en 2010-2011, des masters FLE-FOS « régionaux » ont été mis en place dans les universités d'Alger et de Mostaganem avec l'appui du ministère et de la coopération française et du CREAFOFOS²¹.

Les différents travaux de magister et doctorats soutenus ou en cours de réalisation; en réponse aux demandes FOS qui sont de plus en plus importantes en Algérie, ont été élaborés sur différentes filières et domaines de formation. Parmi les travaux réalisés et mis à disposition²², nous citons à titre d'exemples :

- « La Prise de note à l'université : quelles difficultés ? quelles solutions ? le cas des étudiants de première année biologie », de Amar Cherif Fatma Zohra ;
- « L'analyse du discours de physique et proposition de supports de cours en français de la physique pour les étudiants de troisième année », MostefaouiAhmed ;
- L'enseignement du français scientifique en première année tronc-commun « sciences et techniques », Ait-moula Zakia ;

²⁰ EDAF : école doctorale franco algérienne.

²¹ Il semble toutefois que ces projets initiaux aient été transformés ou sont en train de l'être.

²² www.lafef.net

- « Le développement de la compétence de production écrite chez les étudiants de première année journalisme : presse écrite », Chelghoum Moubarek ;
- « Analyse des besoins et mise ne place du curricula en français médical : le contexte algérien », Boucherchem Alina ;
- « compréhension d'un texte scientifique : cas des étudiants de 3^{ème} année hydraulique à l'université de Blida », Boukhenouche Lamia ;
- « Méthodologie d'enseignement/apprentissage du FOS : le français administratif », Gahmia Amir.

Bien d'autres travaux sont en cours de réalisation, sur les mêmes ou sur d'autres domaines de formation.

Pour les travaux de thèse de doctorats soutenus, nous citerons la thèse de doctorat réalisé sur le domaine de l'agronomie, intitulé « *Contribution à la didactique du texte expositif : cas d'étudiants algériens des filières scientifiques* », réalisé par Nawel Boudchiche, qui s'intéresse au développement de la compétence de lecture/compréhension dans un milieu plurilingue, précisément du texte de type scientifique : expositif. Le travail a abouti à une proposition de remédiation qui favorise le recours à la L1 et à améliorer les compétences des étudiants dans leurs capacités à la PDN et la réécriture des textes (synergie3). Ce travail a été formalisé et peut être utilisé par les enseignants assurant le cours de français au niveau de cette filière.

Nous citerons également :

- L'enseignement du français médical en Algérie, BOUBOUA Karima, Oran
- L'enseignement du français à l'institut d'hydraulique, Sebbane Mounia, Mascara.
- L'analyse des besoins langagiers en milieu professionnel : le cas de Sonatrach, Benbachi Zohra.

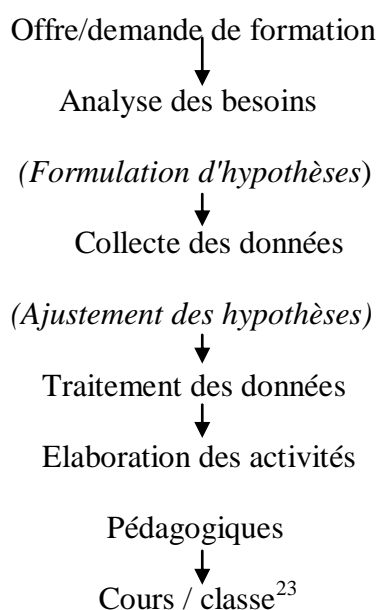
D'autres travaux restent encore en cours de réalisation.

3. Les étapes de la démarche FOS :

A la lumière de toutes les notions ; l'évolution des conceptions de l'enseignement spécifique du français et les principes des différents choix des contenus didactiques que nous avons abordés ci-dessus, nous traçons les étapes de la démarche FOS tout en les illustrant par notre protocole de recherche où nous mettons au cœur de nos préoccupations l'ensemble des situations didactiques, les outils déployés, les discours respectifs et les besoins inhérents et

enfin les compétences requises pour un meilleur rendement de l'enseignement scientifique et technique à l'université algérienne, en l'occurrence dans le domaine de l'architecture.

Dans ce sens, étant donné que notre recherche s'inscrit dans la didactique du FOS, nous suivons le schéma proposé par Parpette C et Mangiante J.M , dont « *le processus se résume en cinq étapes. Il part d'une demande de formation généralement institutionnelle, à partir de laquelle est élaborée une analyse des besoins. Cette analyse faite, le concepteur entreprend une collecte des données à partir desquelles il construira son programme de formation linguistique. Ces données authentiques doivent être ensuite analysées et traitées pour devenir des supports d'enseignement qui donneront naissance aux activités de classe* » (Parpette, mangiante, 2004). Ainsi nous partons d'une demande de formation extérieure institutionnelle à partir de laquelle nous procéderons à l'analyse des besoins qui nous permettra d'aboutir à formuler des hypothèses sur les situations de communication auxquelles seront confrontés les étudiants. Si cette analyse s'avère indispensable a priori pour déterminer les objectifs des cours, elle pourrait ne pas être suffisante pour l'élaboration des activités. Cette dernière est précédée inévitablement par une étape de collecte des données langagières correspondant aux situations de communication réelles. En effet, l'accès direct aux différents documents écrits ou oraux nous permet de comprendre davantage le fonctionnement de la langue orale ou écrite relatif aux différentes situations traitées avec lesquelles nous devons avoir un contact direct. Ainsi, ce processus assez long et contraignant est schématisé comme suit :



²³ Schéma proposé par Parpette M et Mangiante J.M (2004), Carras C et all (2007).

Les étapes de cette démarche sont pré définies et il y a une exigence à suivre chacune d'entre elles, car les unes sont attachées aux autres et aucune ne peut être ignorée. Ceci dit, nous avons amplement le choix sur les procédés et outils d'investigation et d'analyse à mettre en œuvre en fonction des objectifs à vouloir atteindre.

Suivant les étapes de cette démarche, notre protocole de recherche se traduit comme suit :

- Etat des lieux : du référentiel de formation du domaine d'architecture dans les différents établissements, l'analyse des besoins de l'institution et de la formation au moyen des enquêtes et sondages existant sur les besoins des étudiants concernés ;
- Analyse des besoins : le recensement des besoins des étudiants, les situations de communications cibles, la prise en considération de leur motivation alimentée par les perspectives d'une insertion de l'apprentissage spécifique du français ;
- Analyse des données collectées : le choix d'un corpus d'exemples, de textes et de supports variés puisés dans l'environnement institutionnel visé ainsi que l'analyse des actes de paroles et des discours ;
- Conception d'activités dynamiques et participatives pour les étudiants d'architecture : la combinaison des connaissances acquises en langue française et leur réinvestissement lors de cette formation ainsi que le développement des compétences orales et écrites nécessaires pour la bonne poursuite de la formation de l'architecture.

Nous détaillons le contenu et les outils de chaque étape dans les lignes qui suivent.

3.1. L'offre / la demande de formation (état des lieux) :

Tout programme de formation FOS commence soit par une demande ou une offre de formation. Comme le souligne (Mangiante et Parpette, 2004 : 17) « *la mise en place d'un programme FOS peut être le résultat de deux démarches très distinctes. Elle peut répondre à la demande d'un client qui exprime un besoin de formation, ou inversement, être une offre proposée par un centre de langue dans son catalogue de formations à un public large et diffus* ». Autrement dit, la demande peut émaner d'un organisme, d'une entreprise, d'une institution privée ou universitaire, etc. Une fois la demande de formation formulée, le public désigné, les objectifs déterminés et clarifiés, la durée et les horaires précisés ainsi que toutes les conditions de travail exposées, l'enseignant-concepteur passera à la deuxième étape qui est l'analyse des besoins.

Dans le cadre de notre recherche, notre travail relève d'une offre de formation linguistique et pédagogique pour un public particulier, celui des étudiants inscrits en architecture. A travers cette offre, nous visons à atteindre des objectifs bien précis dans un délai court afin d'aider les étudiants à réussir dans leur formation. Tout en sachant, que ces étudiants suivent déjà des cours de terminologie mais cela ne les aide pas pour autant à suivre parfaitement les cours dispensés en langue étrangère. Cela est dû au fait qu'ils ont été habitués à suivre leurs études tout au long du cycle scolaire en arabe scolaire. Il est clair que la barrière linguistique est sans doute l'une des difficultés principales de ces étudiants. Elle pose des problèmes de compréhension et de production (orales/écrites) auxquels nous tenterons d'y remédier.

Pour déceler et répondre aux besoins de ces étudiants, cela nous demande en premier lieu, d'entrer en contact avec les départements d'architecture des universités algériennes. Il nous faut vérifier, modifier et compléter les besoins connus et communs. Il faut également, s'informer sur l'ensemble de la formation d'architecture des différentes universités et recueillir les supports nécessaires pour construire notre programme de formation de FOS. Tout cela commence par un état des lieux motivé par l'étape d'offre de formation. Nous entendons par cela, avoir une idée plus claire et détaillée sur l'enseignement de l'architecture en Algérie, des particularités de cette formation, des outils et moyens disponibles.

Pour commencer, comme notre recherche relève d'une analyse réaliste sur le décalage savoirs émis-savoirs reçus chez les étudiants inscrits en architecture, nous avons centré, tout d'abord, notre intérêt sur les raisons d'échec des étudiants inscrits en architecture en situation d'enseignement/apprentissage en mettant en cause de nombreux paramètres : statut du français en Algérie, registres de langue, niveau des bacheliers scientifiques dit « arabisés » à leur arrivée à l'université. Et pour cela, nous nous sommes interrogée sur le niveau des connaissances qu'on peut attendre d'un étudiant de première et deuxième année auquel l'enseignant demande l'appropriation de savoirs scientifiques et techniques en langue française, peu maîtrisée par la majorité d'entre eux.

Ainsi, une analyse ample de l'institution de formation a été le premier pas de cette démarche. Cela dans la visée d'établir un panorama de tout ce qui concerne cette formation et ses activités visant à construire un socle sur lequel les cours FOS reposeraient car comme le souligne G.Khan (1995 : 66) dans son article « *différentes approches pour l'enseignement du FOS* », il faudrait faire « *l'inventaire de ce qui est censé constituer le domaine de travail des opérateurs pour entrer dans sa logique* ». A cet effet, dans le souci de faire un état des lieux

en vue d'une connaissance approfondie de la formation d'architecture ainsi que de choisir les départements sur lesquels nous réaliserons notre étude, nous avons eu recours aux outils d'investigation qui seront énumérés dans les lignes qui suivent.

Ce processus n'étant pas facile, nous avons commencé tout d'abord notre travail par une recherche sur internet, que nous avons considérée être le moyen le plus rapide et le plus facile dans un sens pour obtenir les premières données et informations nous permettant de démarrer notre recherche en période des vacances. Mais aussi de pouvoir contacter les établissements d'architecture avec lesquels une grande distance nous sépare.

Le premier pas de cette recherche était de mener une visite sur le site de la formation d'architecture en Algérie: www.archi-info.dz et sur des sites retenus sur le moteur de recherche Google qui concernent les universités algériennes, prenant en vue : les différents départements qui existent en Algérie, leur classification, leur répartition géographique, etc., toutes les informations nécessaires pour choisir notre corpus.

Après cette recherche sur Internet, nous avons découvert les modules enseignés, l'organisation de la formation et l'effectif étudiants et enseignants. Des informations que nous avons confirmées par la suite sur terrain par notre pré-enquête.

Cette procédure était suivie par une prise de contact avec le responsable du premier site consulté, et qui est se trouve être un enseignant au département d'architecture de l'université de Constantine. Nous avons échangé quelques courriels qui nous ont permis d'avoir des informations sur la formation en générale et surtout en ce qui concerne la fiabilité des données figurants sur le site. Par la suite nous avons pris un rendez-vous avec cet enseignant afin d'obtenir l'accord d'accès au département d'architecture de Constantine et commencé le travail de collecte et d'analyse sur terrain. Entre autres, durant cette période et au cours de cette étape, nous avons récupéré les liens de différents secrétariats des départements d'architecture et nous avons pu commencer nos déplacements sur terrain.

Nous avons pris contact avec quelques étudiants de l'EPAU rencontrés sur le forum des étudiants d'architecture (www.forum.architorture.dz) et www.forum.epau.dz que nous avons visités pour pouvoir nous renseigner un peu plus sur le milieu de notre travail et sur l'avis des étudiants sur la formation suivie en langue française et les difficultés rencontrées. Mais aussi, nous avons pu nous entretenir avec différents enseignants de différents établissements à l'échelle nationale. C'est à partir des nouvelles technologies (des entretiens vocaux sur internet) que nous avons pu entamer notre enquête.

Par la suite, comparant les informations trouvés sur internet avec les discussions informelles tenues avec ces enseignants ainsi qu'a partir de documents collectés au niveau des départements de Sétif, Constantine, Oran, Annaba, Batna et Alger, nous avons pu porter notre choix final sur les départements: Alger (Epau) , Constantine et Sétif en prenant en considération les paramètres suivants :

- effectif important d'étudiants et d'enseignants de chaque département;
- ancienneté de l'établissement ;
- renommé et classement du département ;
- orientations (différentes disciplines qu'ils proposent génie civile, urbanisme, etc.) ;
- sélection entre école spécialisée/indépendante/universitaire.

De cette manière nous avons finalement pu entamer notre recherche mais surtout limiter notre échantillon d'investigation. Nous présentons les départements de notre investigation dans le chapitre 2 du présent travail.

3.2. L'analyse des besoins :

Comme nous l'avons déjà cité, l'une des particularités de l'enseignement spécifique du français est principalement son public qui se place au cœur de toute réflexion méthodologique. C'est pour cela, que nous ne pouvons pas aborder les besoins des étudiants sans nous arrêter sur la notion elle même « des besoins » étant le noyau dur de cette approche qui mérite sans doute un petit développement ne serait ce que sur quelques précisions terminologiques.

A cet effet, nous retenons que la notion des « besoins » a été discutée dans plusieurs disciplines, en économie, en physique, en sociologie, etc. Ces dernières en font des usages différents : « dans sa polysémie assure le « pont » logique entre les motivations et les objectifs d'apprentissage. Mais on ne fait que répéter les mêmes choses en les nommant autrement » (Besse, Galisson, 1980 : 68). Ainsi, elle est souvent liée voir confondue avec d'autres notions telles que motivations, demandes, attentes, désirs, ressources, objectifs et intérêts. Ces dernières ont de commun la satisfaction de l'individu qui vit dans un monde qui évolue et se complique incessamment et les analyser constitue une étape déterminante dans toute formation.

En pédagogie et didactique du FLE, surtout avec l'émergence de l'approche communicative, la notion des besoins s'est imposée. On lui attribue aussi plusieurs

définitions. Tout d'abord, la notion de « besoin » est abordée essentiellement en rapport avec les objectifs. Il n'y a donc pas de besoins que par rapport à un but et objectifs précis. Autrement dit, « *le problème méthodologique gît dans la transposition des besoins en objectifs, parce que cette transposition obéit à une économie plus complexe que ne la suppose le modèle de Richterich. R : besoins et objectifs n'entretiennent pas une relation d'équivalence et le passage des uns aux autres met en jeu des opérations qui semblent mal explicitées* ». (Besse, Galisson, 1980 :59)

Aussi, elle est souvent suivie de l'adjectif « langagier » et fait référence à « *ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement* ». (Richterich, 1985 : 92). Mais aussi, cette notion peut être suivie de l'adjectif « communicatif », à ce moment, la notion renvoie aux exigences d'une situation de communication « *les besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante correspondent aux exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale* » (Richterich, 1973 :29). Dès lors, la notion de besoin est liée à la fois à la reconnaissance du public comme paramètre de départ et à la communication comme visée de sortie. Son analyse constitue le noyau principal de cette démarche de FOS, qui est connue par « l'analyse des besoins ».

Cette deuxième étape, analyse des besoins, constitue « *la clé de voûte de la démarche FOS* » (Parpette et Mangiante, 2004 : 16) Dans la mesure où le concepteur doit déterminer très précisément les besoins des apprenants et tracer les objectifs de formation, elle consiste à rechercher et identifier et à délimiter les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants mais également à prévoir et à dégager les compétences qu'ils auront à acquérir durant cette formation. Autrement dit, « *l'analyse des besoins est une étape dont la fonction principale est de recueillir des informations sur et avec tous les partenaires engagés dans la réalisation d'un projet éducatif, information qui serviront à déterminer des objectifs* » (Richterich, 1985 : 124). Comme le souligne D Lehmann (1993 :120), dans la démarche du FOS il « *développer des vastes systèmes reposant sur l'analyse des besoins langagiers des apprenants, sur l'inventaire de l'analyse des situations de communication en langue étrangère dans lesquelles sont supposés être placés ces derniers, le tout débouchant sur des objectifs et des contenus* ». Suivant cette logique, l'analyse des besoins doit être fondée sur une conception interne de la langue (maîtrise de telle ou telle forme et structure) et une conception externe à la langue (fondée sur la communication et sur le public comme étant

acteurs principaux de cette dernière). Ainsi, au cours de cette étape l'enseignant formule un ensemble de questions à « *quelles situations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? A quel sujet ? De quelle manière ? que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire.* » (Parpette, Mangiante, 2004 : 23)

Apporter des réponses à ces questions, permettra d'identifier les besoins de formation, de répertorier les situations de communication dans lesquelles les apprenants seront amenés à utiliser le français et analyser les échanges langagiers susceptibles de s'y produire. Plus généralement, il sera recensé les connaissances linguistiques et les savoirs non-langagiers qui requièrent le contrôle de chaque situation. Nous pouvons résumer l'importance de répondre à ces questions par les propos de Richterich R cités dans la revue le français dans le monde n°260, Ce dernier explique que: « *quelques soient les techniques appliquées (divers types de questionnaires, diverses formes d'interviews, divers types d'analyse des contenus, diverses formes d'observation, divers modèles d'exploitation, des résultats), l'analyse des besoins langagiers recherche à mieux savoir qui a appris, qui apprend, qui désire apprendre, qui a utilisé, qui désire utiliser quoi, pourquoi, ou, comment, afin de changer les conditions d'apprentissage et d'utilisation en fonction des données recueillies* ». C'est sur ces bases que se fondent les activités linguistiques des modules de la démarche de FOS, où il sera question de savoir quoi enseigner et surtout comment peut-on le faire.

Sur le plan pratique, cette action d'analyse se traduit par le biais de plusieurs moyens d'investigation, tels que : le questionnaire, l'enquête, l'entretien, le sondage, les tests moraux, les tests de langue, l'analyse des postes, l'analyse des contenus, etc. ainsi, « *Le système d'apprentissage seront construits d'une part avec les apprenants, ce qui implique continûment un dialogue, une participation, une négociation, une recherche de compromis, eu fur et à mesure que les besoins évoluent, d'autre part avec les institutions de formation et les institutions d'utilisation qui exercent pour leur part bien évidemment une influence sur les besoins et les motivations des apprenants* » (Robert, 1984 :28). Ainsi, les outils choisis permettent d'articuler objectifs d'apprentissage et besoins des apprenants. C'est pourquoi dans le domaine du FOS, l'autonomie de l'enseignant est indispensable pour qu'il puisse développer ses propres stratégies avec de nouveaux outils propres à motiver l'apprenant.

Retenons que l'analyse des besoins peut être réalisée à différents moments et niveaux de la formation, c'est-à-dire « avant, pendant et après ». L'analyse des besoins selon (Richterich et Chancerel, 1977) évolue : « *de ponctuelle qu'elle tendait à être, l'identification*

des besoins devient permanente. De descriptive et analytique, elle devient prise de conscience, par toutes les parties intéressées, de certains faits et phénomènes. De statique, elle devient un moyen dynamique de choisir et de prendre des décisions. D'uniforme, elle devient multiforme ». Elle est alors considérée comme évolutive du moment où nous envisageons de proposer une formation jusqu'au moment de la mise en pratique du programme de formation proposé.

Si nous situons cette problématique dans le contexte de notre recherche, en l'occurrence les besoins des étudiants en architecture ayant recours à la langue française tout au long de leur cursus universitaire, le travail d'identification des besoins doit se baser sur la prise de conscience de la complexité d'une situation universitaire qui regroupe un ensemble de situations orales et écrites et ses éléments constituants qui conditionnent directement ou indirectement les situations d'enseignement et d'apprentissage du début jusqu'à la fin de la formation, soit durant les trois/cinq années du cursus universitaire.

D'une manière générale, nous notons que l'identification des besoins langagiers et communicatifs permet de décrire les situations langagières ou d'apprentissage, de définir des contenus et leurs objectifs, d'organiser l'enseignement-apprentissage dans un cadre cohérent et d'induire à une méthodologie adaptée et cohérente entre les différentes compétences à développer. C'est pour cela, que lors de la mise en place de nos étapes d'analyse des besoins, nous nous sommes inspirée de quatre principaux modèles qui nous ont servi de base pour le choix de nos outils d'analyse. Nous citons principalement le modèle d'analyse de Richterich(1978) pour le compte du conseil de l'Europe, celui de Munby (1978) pour l'anglais fonctionnel, de Eurin et Balmet (2000) ainsi que celui de Parpette et Mangiante (2004) et Carra et all (2007).

Ces modèles, qui ne renvoient pas à une pédagogie centrée sur les contenus mais sur les apprenants et sur l'apprentissage peuvent être schématisés, selon (Eurin balmet et Henao de legge, 1992), en trois étapes distinctes de l'analyse des besoins :

1. L'identification des types du public ;
2. inventaire des situations dans lesquelles la communication devra s'établir dans la langue cible;
3. détermination des besoins de formation et les contenus en fonction de la situation réelle d'enseignement.

Concrètement sur terrain, dans notre recherche qui se veut essentiellement analytique, et expérimentale où le privilège est accordé à l'analyse des pratiques langagières s'exerçant dans la communication orale et écrite en cours d'architecture, nous avons fait appel dans un premier temps aux « informations potentielles », à savoir : le niveau des étudiants, leurs besoins langagiers et leurs attentes. Cela s'est fait par le biais d'un test de positionnement (chapitre 2).

Par la suite, pour mener à bon terme cette enquête et réaliser toutes ses étapes, nous avons choisi d'élaborer notre enquête à partir de deux autres outils choisis en fonction de chaque objectif de notre recherche. Les procédures d'analyse des besoins que nous avons choisies se résument en deux enquêtes :

1. Sous forme de questionnaire destiné aux étudiants pour déterminer leurs représentations sur les besoins réels tels qu'ils sont ressentis et pour les confronter aux représentations des enseignants de cette formation. Mais aussi afin d'examiner les interprétations qu'ils font des situations de communication universitaires en expliquant leurs attitudes envers les situations de réception et de production ;
2. Sous forme d'entretiens guidés auprès des enseignants d'architecture et de langue française pour obtenir leurs représentations sur les besoins et difficultés dans lesquels s'enlisent leurs étudiants et d'en ressortir avec leurs propositions et suggestions pour les aider, vu qu'ils sont meilleurs connaisseurs du terrain d'investigation et du public cible.

Pour ces choix, concernant le questionnaire, nous ne prétendons pas être originaux et nous ne faisons que reprendre une technique mise au point notamment par les sociologues. Il ne s'agit pas pour nous autant de céder au plaisir des chiffres, des pourcentages, de la mathématisation, mais c'est le meilleur outil qui permette à l'étudiant de se sentir à l'aise face au recensement de ses besoins et attentes.

Pour les interviews individuelles avec les enseignants, qui servent à enrichir notre enquête, il faut comprendre qu'une analyse plus approfondie des informations obtenues en vue de mieux appréhender certaines réponses du questionnaire soumis aux étudiants, s'impose dans le souci d'assurer la continuité de notre étude. L'interview représente dans notre enquête trois avantages :

- Connaitre l'opinion des enseignants au sujet d'un éventuel changement des méthodes d'enseignement actuelles dans le but essentiel est de remplacer les programmes par des programmes du FOS ;
- voir l'importance accordée par les enseignants d'architecture ainsi que de ceux de français à la proximité de la langue française en architecture ;
- dégager les attentes des enseignants d'architecture de leurs étudiants en langue française;
- relever les motivations et suggestions des enseignants pour enseigner le français vue qu'ils connaissent mieux leurs étudiants ainsi que les suggestions des étudiants.

Après avoir relevé le niveau réel des étudiants, leurs attentes et besoins et les situations cibles à traiter, nous envisageons après ce travail de compléter notre analyse des besoins par l'étape qui suit.

3.3. La collecte et le traitement des données :

Après avoir recensé les situations cibles sur lesquelles nous allons travailler, il est temps de passer à la troisième étape qui est considérée comme « *le centre de gravité de la démarche* » (Parpette, Mangiante, 2004 : 46). Cette dernière se traduit par la collecte et les traitements des différents documents spécifiques à la formation et utilisés dans les différentes situations de communication. Elle a comme but « *d'une part, confirme, complète voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas attestée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et les discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique* » (Idem :46). Ainsi, à l'aide de la collecte des données, en se rendant sur les lieux des situations cibles en plusieurs fois, nous pouvons découvrir le déroulement et le fonctionnement réel de la formation, les structures, les activités ainsi que les documents et discours utilisés dans ce domaine qui serviront comme supports de cours.

Ceci dit, il faut souligner que la collecte des données s'avère une chose difficile du fait que le déplacement au milieu et lieu de formation exige du temps et des efforts en vue d'avoir des données pertinentes et nécessaires pour élaborer des activités de formation adéquates aux besoins des apprenants.

Dans le cas de notre recherche, après avoir repéré les situations cibles à partir de l'analyse des besoins sur lesquelles nous devons intervenir, il était temps pour nous de regrouper par famille, lors de cette étape, les différentes situations relevées. A chaque famille de ces situations correspond une compétence situationnelle précise.

Donc avec cette troisième étape de notre recherche, nous avons tenté de cerner par rapport à la précédente étape les besoins spécifiques des étudiants d'architecture par rapport aux textes et discours reçus ou produits. Cette action nous conduit, par notre protocole de recherche à vouloir répondre aux questions suivantes : comment la formation s'organise –t-elle réellement en salle de cours? Quelles sont les stratégies que déploient les étudiants pour apprendre ? Quels sont les documents utilisés en cours ? Quelles sont les spécificités de ces supports ? Toutes ces questions exigent de nous d'entrer à l'université et enregistrer les cours, observer les comportements en classe de cours, collecter les supports écrits produits ou reçus, afin de confirmer quelques résultats obtenus par le biais du questionnaire et des entretiens.

Mais pour obtenir ces données, nous avons eu besoin de nous préparer à la fois matériellement et physiquement, parce que nous devons, entre autres, enregistrer les présentations d'exposés dans trois institutions différentes. Il nous a fallu aussi obtenir à tout moment les comportements en classe en périodes différentes et d'effectuer des tests sur un échantillon bien représentatif.

Aussi, l'un des objectifs de cette étape est que pour construire un programme du Fos, l'enseignant doit lui-même construire un matériel pédagogique pour la formation. Cela exige de recueillir les documents authentiques qui seront didactiser dans des fins d'être utilisés comme des supports pédagogiques. Néanmoins, il est à préciser que *«tous ces documents collectés ne sont pas idéaux d'être utilisés comme supports de cours »*.(Mangiante, Parpette, 2004 : 36)

Lors de notre intervention au sein des trois institutions, nous avons collecté trois types de documents. Sous forme écrite, ce qui renvoie aux photocopiés de cours et aux exposés de recherche. Mais aussi, des documents vidéo qui portent sur des enregistrements de soutenances et de présentations des exposés de recherche en séance d'atelier. Les enregistrements ont été pris à trois moments différents: au cours de l'année pour les mini projets, fin juin pour la clôture des Ateliers et juillet pour les soutenances. Comme ces documents spécifiques à l'architecture *« sont nouveaux dans le cadre de la didactique des langues et n'ont pas fait l'objet d'analyse. Il faut donc s'interroger sur leurs contenus et leurs*

formes » (Idem). Il a fallu alors pour nous d'être attentive dans la détermination des composantes de chaque document qui caractérisent les situations de communications traitées.

Le traitement de ces données est considéré comme un premier travail d'élaboration didactique du programme FOS, dans la mesure où il permet de confirmer les hypothèses formulées lors de l'analyse des besoins, de les compléter ou de les modifier considérablement. Cette phase, consiste à passer de la forme au contenu en dégagant les différents aspects qui peuvent faciliter la compréhension et la production orales ou écrites. Elle se base aussi sur l'analyse, la simplification et le traitement des données pour pointer plus les besoins des apprenants. Ainsi, l'analyse des données collectées est une étape essentielle pour se fixer les objectifs précis dans l'élaboration des tâches pédagogiques des cours de FOS.

Nous avons aussi collecté des discours dits périphériques qui se résument à un ensemble de supports et données collectées : des programmes de cours, les formes de travail, les maquettes, les schémas, dessins, etc. Nous avons entamé par la suite l'étape d'analyse.

Dans l'analyse du corpus que nous avons réalisée, nous avons entrepris un travail de classement, traitement puis exploitation didactique. Autrement dit, nous avons relevé l'usage des différents procédés de la langue en fonction des différents genres de discours et conditions de leurs productions ainsi que les situations spécifiques au domaine d'architecture. Ainsi, nous nous sommes interrogée tout au long de notre analyse sur les différentes manifestations que les étudiants doivent gérer pour réussir l'appropriation et surtout la reconstruction des discours oraux ou écrits spécifiques au domaine d'architecture.

Sans détailler le bien-fondé de l'analyse discursive qui sera plus développée dans le chapitre 5 du présent travail, nous entendons par les principes de notre analyse, mettre en relief les différences et spécificités de ces documents sur le plan des règles d'agencement de l'information et d'organisation du discours oraux et écrits qui assurent la cohérence. C'est-à-dire relever les éléments « véhiculés par le même : mode d'organisation, par les actes d'énonciations communs, et le recours aux moyens linguistiques assurant la didacticité, etc. » (Borel, 1980), mais aussi qui se distinguent également les uns des autres par un ensemble de spécificités liées à la nature et aux types des situations dans lesquelles ils évoluent.

L'intérêt didactique de l'étude de ce parcours discursif est double. Il nous permet de comprendre comment les discours de l'enseignant pourraient orienter les étudiants dans l'appropriation des contenus disciplinaires et comment se manifestent-ils dans leurs travaux de recherche (exposés) et les interactions orales ou écrites en salle de cours. Ainsi, à la

lumière de la démarche FOS suivie, cette analyse inclut l'acquisition des éléments fonctionnels et des éléments interactifs (règles de discours) de la communication.

Une fois le travail de la collecte des données et leur analyse est achevé, nous pouvons commencer à prévoir les situations de communication à traiter, les savoir-faire langagiers à élargir et les activités d'enseignement à élaborer. C'est ce qui se traduit par la dernière étape qui est celle de la proposition des activités didactiques.

3.4. Élaboration des activités pédagogiques (référentiel de formation) :

Arrivée à la dernière étape de ce long processus de conception de cours de FOS, et après avoir analysé l'ensemble des données collectées, l'enseignant pourra décider des situations de communication à traiter et des savoirs langagiers et pragmatiques à développer en priorité. Cela par la construction des activités d'enseignement sur objectifs spécifiques.

A cet effet, l'objectif majeur des cours FOS vise à satisfaire les exigences des pratiques langagières universitaires et développer chez les étudiants les différentes compétences à mobiliser dans des situations de communication orales et écrites, sur le champ à court ou long terme. Pour ce faire, l'enseignant tentera d'apporter réponses au « *quoi enseigner, quels apprentissages viser mais aussi et surtout comment envisager ces activités* » (Parpette, Mangiante, 2004 :78). C'est d'ailleurs c'est se dernier point qui caractérise la démarche de l'enseignant sur objectifs spécifiques.

Pour élaborer le plan de formation de FOS qui prend en charge la proposition d'activités opérationnelles qui développent des savoirs et des savoir-faire langagiers, selon (Carras et al, 2007), l'enseignant-concepteur fera attention à suivre les objectifs suivants pour le choix de ses activités et sa méthode de travail :

- La priorité du cours FOS ne sera pas axée sur la langue proprement dite. L'objectif linguistique se place en deuxième position après celui de la conception de stratégies et des méthodes d'enseignement, mais il s'inscrit de façon transversale dans les différents activités ;
- les activités doivent être diversifiées, que ce soit sur le plan de l'oral ou sur celui de l'écrit ;
- une progression méthodologique et pédagogique efficace doit être suivie, c'est-à-dire :
 - Procéder par compétences : passer de la plus petite compétence à la plus globale, tout en expliquant les mécanismes de fonctionnement ;

- recourir à la démonstration, afin de démontrer à l'étudiant pourquoi et comment il peut suivre une telle démarche.

Suivre ces objectifs impose de l'enseignant d'élaborer un matériel sous forme d'unités autonomes, utilisables indépendamment les unes aux autres en fonction du niveau de la progression des apprenants ainsi que des objectifs de formation fixés par les besoins ressentis par ces derniers.

Dans le cadre de notre recherche, l'enseignement/apprentissage du FOS pour les étudiants inscrits en architecture n'est pas tourné vers la langue mais vers la réalisation d'actes de parole, l'accomplissement des tâches ou des projets à l'aide et par l'outil de cette langue. Ainsi le contenu des cours et des exercices ne différencie pas beaucoup des cours de français général mais se sont les objectifs qui sont différents. Mais aussi, « *les contenus d'exercices et les tâches proposés dans les programmes de Fos présentent un caractère particulier, les formes, en revanche, sont globalement identiques à celles qui ont été mises au point dans l'enseignement généraliste, qu'il s'agisse de questionnaire de compréhension orale ou écrite, de jeux de rôles, de tableaux à remplir, etc.* » (Papette et Mangiante, 2004: 79) mais c'est plutôt la manière et la technique de dispenser ces activités et comment les enseigner qui différencie des cours de FLE.

En effet, comme nous l'avons précédemment mentionné dans le présent chapitre, les objectifs formulés dans tout enseignement sur objectifs spécifiques reposent sur l'analyse des situations de communication afin de permettre à l'enseignant de lister les éléments linguistiques et programmatiques en jeu ainsi que sur l'analyse des besoins langagiers des apprenants qui permettront de déboucher sur un recensement des objectifs à atteindre et des contenus à enseigner. De ce fait, par les programmes du FOS proposés, tout enseignant a comme objectif de proposer des outils lui permettant d'ajuster entre les besoins et les objectifs des apprenants et les activités présentées dans la classe. La cohérence entre ces éléments permet la production d'activités appropriées tout au long du programme fixé. Elle illustre les résultats de ce qui a été relevé dans toutes les étapes d'analyse.

Les objectifs et principes cités ont bel et bien été pris en considération au moment de l'élaboration de notre référentiel de formation. Nous apporterons davantage d'explications sur ces étapes au moment de la présentation de nos activités pour les étudiants inscrits en architecture (chapitre 06). Précisons que le programme de Fos d'architecture, mettant l'accent sur les compétences langagières dont les étudiants auront besoins durant leur cursus

universitaire, a été accompagné par des grilles d'évaluation favorisant une harmonisation des résultats et permettant aux étudiants de progresser et d'acquérir les mesures de la réflexion de la communication et de l'action.

Pour conclure, l'élaboration d'un dispositif pédagogique spécialisé s'avère une tâche difficile à exécuter. Les contenus très spécifiques de chaque projet FOS supposent un traitement méthodologique au cas par cas afin de les mettre à jour en fonction des besoins d'un public déterminé.

Les choix méthodologiques qui régissent notre travail, tirent leurs origines de tout ce parcours de l'enseignement spécifique de français, partant des langues de spécialité au français sur objectifs spécifiques, aux discours universitaires, que nous avons retracés tout au long de ce chapitre. En effet, ces choix sont fondés sur une nouvelle conception de l'objet étude, qui détermine les objectifs d'analyse et qui nous permettent de retracer par la suite les grandes lignes des orientations didactiques à viser dans l'enseignement du français scientifique et technique auprès des étudiants d'architecture. En d'autres termes, notre démarche dépasse une simple analyse des besoins langagiers des étudiants dans la ou les situations de production ou compréhension orales/ écrites cibles mais plutôt nous élargissons le champ d'analyse aux situations de communication universitaires où les étudiants reçoivent et produisent des discours différents.

En ce qui concerne le contexte de notre formation qui est l'architecture; après avoir exposé de manière détaillée la genèse du projet FOS en Algérie, la création des centres CREAFOF et CEIL algériens qui proposent des formations dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FOS en les rattachant aux principaux objectifs de la politique du FLE dans le pays, nous constatons que pour l'instant il n'existe à proprement parler aucune méthode de français pour l'architecture ni sur le plan international ni dans le contexte maghrébin.

Suite à cela, nous pouvons nous poser la question suivante : est-il possible de mettre en place un matériel d'enseignement pour le français de l'architecture ou bien une méthode directement utilisable par les enseignants, énonçant clairement la démarche à suivre et permettant aux enseignants, souvent peu experts dans le domaine de moins hésiter à se lancer dans un enseignement si particulier ? Ces programmes seront-ils acceptés, appliqués dans le domaine universitaire ?

Pour répondre à ces questions, en suivant la méthode de travail exposée et les étapes proposées par la démarche FOS qui se succèdent et se complètent pour tracer les objectifs de formation et monter un cours du FOS, nous tenterons tout au long de notre travail sur terrain de réaliser chacune de ces étapes en prenant en considération les objectifs des cours d'architecture, les modalités d'organisation des classes, le suivi de l'enseignement, les fondements méthodologiques et le déroulement des cours. Rien ne doit être laissé dans l'ombre. Nous détaillons tout cela dans les chapitres qui suivent.

CHAPITRE 02

***La formation en architecture: quel profil des
étudiants pour quel type de formation ?***

CHAPITRE 02 :

La formation en architecture: quel profil des étudiants pour quel type de formation ?

« *Un architecte est un maçon qui a appris le latin* » (Adolf Loos, 2003)

Même si la devise primordiale de l'université favorise « le savoir pour le savoir », nous ne pouvons plus de nos jours adopter des méthodes pédagogiques passives qui ne tiennent pas compte des potentialités et des capacités des étudiants. D'autant plus, qu'il faut se rendre compte que le public qui se présente aujourd'hui devant les portes des établissements universitaires est beaucoup plus hétérogène qu'auparavant sur plusieurs plans. Une hétérogénéité complexe, que ce soit pour le milieu institutionnel général ou pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en particulier. Surtout dans les domaines de formation où la langue française constitue le seul outil d'acquisition des savoirs disciplinaires.

Ce nouveau public fait naître de nouveaux besoins au sein des établissements de formation. C'est pourquoi, il nous paraît primordial, lors de la conception de tout programme de formation de FOS, de se poser les questions suivantes: comment et dans quelles conditions peut-on faire apprendre une langue étrangère à un public si différent ? Quels sont les paramètres et critères à prendre en considération afin de déterminer avec exactitude les besoins et attentes du public de formation dans un domaine de formation spécifique? Quel est le profil linguistique du public et quelles sont ses réelles compétences? Peut-il être capable de faire face aux exigences futures liées au domaine de l'enseignement ou de la recherche?

De ce fait, concevoir un programme de formation de FOS; qui prend en considération un ensemble de paramètres et qui s'adapte aux besoins du public et au type de formation, nécessite d'avoir au préalable une idée bien claire du niveau linguistique des apprenants ainsi que des spécificités de la formation et le type d'institution dans laquelle ils suivent cette formation de spécialité. Suivant les principes et étapes de la démarche du FOS, nous commençons l'analyse des besoins de notre public par une étude préalable de ses pré-requis. C'est la raison pour laquelle, nous avons estimé que la proposition d'un test de positionnement évaluant les compétences en langue française des étudiants inscrits en architecture serait le meilleur moyen pour répondre à nos premières interrogations. Ce dernier, a été réalisé en vue de classer les étudiants inscrits en architecture et de les répartir dans des groupes homogènes, en fonction des différents niveaux du CECRL, pour leur assurer une formation adéquate à leurs besoins et selon leur niveau en langue française.

En parallèle, cela permet de nous aider à déterminer les besoins des étudiants et nous oriente, même globalement, vers les principales compétences à développer. Ainsi d'une part, il peut être l'outil parfait pour confirmer ou infirmer les représentations des étudiants sur leurs difficultés et celles des enseignants sur le niveau de leurs étudiants, d'autre part, il nous invite à réfléchir sur la présence ou pas d'une corrélation effective entre le niveau attesté en français général et les compétences requises pour la réussite universitaire.

Pour ce faire, lors de la conception et passation de ce test, il était nécessaire de proposer des outils qui prennent en considération les différents paramètres qui rentrent dans la conception d'un programme de FOS, à savoir : le contexte de la formation, les besoins et exigences de cette dernière en ce qui concerne le contenu dispensé, l'organisation des cours et les compétences et capacités demandées aux étudiants pour réussir à suivre des cours avec succès dans leur institution de formation. Mais aussi, les besoins des étudiants et leurs niveaux en termes de savoir-faire, savoir-être et savoirs langagiers en langue française. En d'autres termes, leurs compétences et leurs habiletés linguistiques et discursives en cette langue. Car il est bien évident que répondre aux besoins du public spécifique nous oblige à trouver une harmonisation rigoureuse des objectifs, des contenus et de la présentation d'un programme de formation adapté aux niveaux réels des étudiants.

C'est pourquoi, dans le présent chapitre, nous nous intéressons à la première phase qui est l'évaluation du niveau réel des étudiants et leurs acquis en termes de compétences en langue française. Dans un premier temps, étant donné que dans la démarche FOS, il est exigé d'avoir une connaissance approfondie du terrain et du domaine de recherche afin de savoir évaluer si les compétences acquise chez l'étudiant et leur niveau en langue française sont suffisants pour répondre à la formation ou non. Mais aussi, s'ils peuvent acquérir des savoirs disciplinaires par le biais de la langue où « *le français est en particulier resté pour un ensemble de raisons historiques et techniques, langue d'enseignement à l'université* » (Cortier, Kaaboub, 2010), alors qu'ils ont suivi tous les cours au secondaire en langue arabe. Nous nous trouvons ainsi dans l'obligation de tracer une étude descriptive complète et détaillée sur la formation d'architecture, ses objectifs et les compétences mises en jeu. Nous commençons par tracer son historique, ses exigences, ses caractéristiques et la présentation détaillée des différentes institutions de notre investigation.

Dans la seconde partie, nous essayerons de confirmer ou infirmer le niveau réel des étudiants qui est supposé renvoyer au niveau B2 du CECRL. Nous avançons cela, vu que le public de notre investigation a suivi 1200 heures de formation (dans les meilleurs des cas) en

langue française étalée sur 9 années, mais aussi, en fonction de l’empreinte linguistique réelle créée par leur environnement médiatique en langue française. Ils devraient donc avoir atteint un niveau intermédiaire selon le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues. Nous présenterons en détail les objectifs du test, son contenu, sa passation mais surtout les résultats obtenus, en ce qui concerne les acquis des étudiants en termes de compétences linguistiques et communicatives. Nous proposons de dégager leurs difficultés, ce qu’ils savent faire de ce qu’ils ne savent pas, dans chaque département de notre investigation. Nous clôturerons le présent chapitre en traçant le profil linguistique général des étudiants inscrits en architecture aux différents établissements d’architecture en Algérie.

1. Présentation et description de la formation d’architecture en Algérie :

1.1.Qu’est-ce que la formation de l’architecture en Algérie ?

En suivant le développement de l’université algérienne depuis l’indépendance jusqu’à nos jours, nous constatons que la réforme de 1972 avait pour ambition de modifier, dans sa forme et son contenu, tout l’enseignement supérieur. Elle prétendait remettre l’université sur la voie de la diversification des profils de formations pour satisfaire l’ensemble des besoins des secteurs. C'est-à-dire, participer objectivement à la construction nationale en formant le plus grand nombre de cadres aux compétences diverses et en évitant les déperditions des étudiants sans pour autant amoindrir la qualité et rentabiliser en même temps au maximum les investissements. C’est sur ces principes qu’a évolué la mise en place de la formation de l’architecture en Algérie.

Mais évoquer la formation des architectes en Algérie, nous oblige aussi à retracer les différentes étapes qui se sont succédées lors de la mise en place des programmes actuels ainsi que les lois qui ont régi l’ouverture des différents établissements d’architecture. Cela permettra dans un premier temps, de justifier la sélection des départements d’architecture que nous avons faite pour notre investigation et par la suite de présenter et de donner une idée globale sur les objectifs et contenus de la formation d’architecture à laquelle les étudiants se trouvent confrontés.

Ainsi, quand nous parlons d’architecture, nous pensons aux trois paramètres indissociables qui caractérisent ce domaine: « *l’esthétique (représentation, expression, formalisation et théorie de l’art), l’éthique (l’usager et son environnement socioculturel) et la technique (connaissances scientifiques en relation avec les caractéristiques physiques de*

l'objet)» (Moussannef-Serrab , 2007). C'est à partir de ces trois paramètres que nous pouvons dresser le parcours de la formation d'architecture en Algérie au cours des décennies.

Tout d'abord, la formation des architectes en Algérie a débuté à l'école régionale des beaux arts d'Alger (ERBA) qui dépendait de celle de Paris. Elle est devenue à l'indépendance, « l'Ecole Nationale des Beaux arts ». Cet établissement, premier dans son genre en Algérie spécifique à la formation d'architecture, prenait uniquement en compte la dimension esthétique et artistique. La formation reposait sur le principe de former des architectes « artistes » imprégnés de sensations, et dont les penchants sont éloignées des motivations nationalistes ou de celles de techniciens performants qui suivent les progrès technologiques.

Cette école englobait les arts plastiques, les arts graphiques et l'architecture. C'est dans une « *mouvance d'artiste* » (idem: 3) que l'architecte était formé. Cet enseignement « *s'intéressait uniquement aux formes, aux volumes, leurs couleurs, leurs aspects, l'intérieur, la construction de décors et de maquettes, etc.* » (idem : 7). Et c'est à ce titre là que le profil de l'architecte est posé.

Par la suite, en fonction des changements socio-économique, il est venu alors le temps d'instaurer la dimension socioculturelle et la dimension de l'usage car l'Algérie avait un besoin urgent de cadres formés dans le domaine de l'architecture. Ainsi, ce n'est qu'en 1970 (idem: 7) qu'a été instauré le diplôme d'architecte d'Etat par la restructuration de l'enseignement à l'école nationale des beaux arts qui devient « Ecole nationale d'architecture et des beaux arts ». Nous passons alors de l'architecte artiste à l'architecte technicien. L'architecture et les architectes, jusque là sous tutelle du Ministère de la culture et de la formation, sont transférés à un niveau plus élevé, celui de l'université sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur. Mais il fallait encore, pour éloigner l'architecte du milieu des artistes, lui adjoindre un ensemble de connaissances scientifiques, techniques et pluridisciplinaires.

S'ajoute ensuite la dimension « technique ». Après avoir été l'école des beaux arts, elle devient « l'école polytechnique d'architecture et d'urbanisme » connue sous l'abréviation EPAU, qui a été créée en 1970.²⁴ Le contenu de la formation subit alors une refonte radicale et complète des programmes d'enseignement. La durée des études passe de 6 à 5 ans et les contenus étaient plus pointus et spécifiques au domaine de formation, tout en prenant en

²⁴ L'ordonnance n°67-70 du 14 octobre 1970 portant sur la création d'une école polytechnique d'architecture et d'urbanisme à Alger

considération les nouveaux principes et paramètres. Quatre années plus tard, il a été décidé la création d'instituts d'architecture au sein des universités et le premier qui a vu le jour était celui de Constantine « L'IAUC : institut d'architecture et d'urbanisme de Constantine » en 1974²⁵. A la suite de ces initiatives, il y a eu enfin la création du centre de recherche en architecture et urbanisme par arrêté ministériel le 13 mars 1975.

Les modules et les contenus des programmes entrant dans le curriculum des études en vue du diplôme d'architecture ont été fixés définitivement par l'arrêté du 6 janvier 1976. Nous retracerons en détail le contenu de cette formation dans les parties qui suivent du présent chapitre.

Cet arrêté a également permis de tracer la carte universitaire établie par le ministre de l'enseignement supérieur et le conseil national de la planification, dont la première décision importante était l'ouverture de ces trois établissements répartis d'une manière harmonieuse et équilibré sur un plan régional. Les instituts des trois grandes universités ont été confiés à des architectes de grande renommée, dans les trois grandes villes d'Algérie : Alger, Oran et Constantine. La formation dans les établissements universitaires avait comme objectif de « *former des cadres techniquement compétents, imprégnés de la personnalité algérienne, conscients des réalités nationales, aptes à résoudre les problèmes de la collectivité nationale et possédant le sens des responsabilités* »²⁶

Aujourd'hui, au niveau de l'université algérienne, nous comptons 15 établissements répartis comme suit :

- La région centre regroupe : EPAU, Blida, Laghouat et Tizi Ouzou ;
- la région Est compte sept établissements : Annaba, Batna, Biskra, Constantine, Jijel, Sétif et Tébessa ;
- la région ouest regroupe : Bechar, Oran, Mostaganem et Telemcen.

Précisons qu'hormis l'EPAU qui est dotée de la personnalité morale et financière, les autres établissements sont gérés au sein des universités de tutelle.

Nous présentons dans la partie ci-dessous, les trois établissements de notre investigation. Pour ce choix, nous avons pris en compte :

- l'ancienneté de l'établissement ;
- l'effectif important des enseignants et étudiants dans chaque établissement ;

²⁵ Journal officiel, Arrêté du 20 Décembre 1974 portant sur l'ouverture et la nomination du directeur de l'institut d'architecture de l'université de Constantine.

²⁶ Idem

- la qualité de la formation dispensée et les outils déployés ;
- les résultats obtenus dans ces établissements.

1.2. Conditions d'accès à la formation d'architecture en Algérie:

Comme le stipule la brochure de l'Ecole nationale d'architecture, elle a pour mission « *de répondre aux besoins de la nation en ingénieurs de conception et de projets, qui soient à même d'améliorer les systèmes techniques, de suivre et de maîtriser l'évolution des technologies avancées, et d'assumer des emplois de haute responsabilité à caractère scientifique, technique dans le secteur public et privé* ». ²⁷

Comme toute autre filière de formation à l'université algérienne, la première condition est bien d'être un bachelier qui aurait obtenu son baccalauréat avec mention. Les bacheliers autorisés à suivre et s'inscrire à cette formation, selon l'ordre des priorités, sont issus de l'une des filières qui suivent :

- Les sciences exactes ;
- Technologie : génie civile, génie mécanique, génie électrique ;
- Sciences de la nature et de la vie.

Les modalités d'accès, à savoir les moyennes générales d'accès, sont fixées chaque année par une circulaire ministérielle, en fonction des besoins de la société et de la disponibilité des places pédagogiques.

Depuis 2006, suite à la circulaire n°02 du 16 mai 2006, la moyenne minimale fixée pour accéder à la formation d'architecture est de 12.5/20. Et chaque année, cette moyenne se voit en progression. Au titre de l'année 2009/2010 et de l'année universitaire 2010/2011 la moyenne minimale est de 13.5/20 pour les départements d'architecture et 14/20 pour l'école nationale supérieure d'architecture.

Précisons aussi, que depuis 2008, l'école s'est trouvée désigner pour intégrer des classes préparatoires qui ont pour tâche de préparer les étudiants à la formation de tronc commun en architecture.

²⁷ Le guide de l'étudiant, Ecole polytechnique d'architecture et d'urbanisme, Article 5, 6 et 7 du décret exécutif n°05-5000 du 29 décembre 2005.

1.3.Description de la formation : la politique de l'enseignement de l'architecture.

1.3.1. L'organisation de la formation d'architecture:

L'université est considéré comme un système d'enseignement où l'on acquiert un certain nombre de compétences d'ordre scientifique : l'appropriation de notions scientifiques spécialisées et des compétences d'ordre cognitif et technique telles que la prise de notes (PDN), la rédaction de synthèse, la production d'un projet de fin d'études, etc. Cependant, la filière d'architecture, en plus des compétences partagées avec d'autres disciplines, se caractérise par des programmes académiques très longs et des plannings très chargés à raison de 36H par semaine²⁸.

Le programme pédagogique établi dès 1984²⁹, et qui est resté pratiquement le même avec le système LMD, se compose de deux types de cours : les unités fondamentales, dont les cours magistraux et les travaux dirigés et les unités optionnelles dont les cours de découverte et de langues qui ouvrent des perspectives aux étudiants vers de nouvelles orientations disciplinaires.

Comme toutes les autres filières, l'enseignement qu'on propose aux étudiants est différent de celui déjà effectué au secondaire. Les programmes se composent de cours magistraux et de travaux dirigés qui sont différents par leur nature et par le but qui leur sont assignés, mais aussi par des travaux pratiques qui prennent une grande place dans la formation d'architecture au module d'Atelier.

Les cours magistraux sont donnés sous forme de cours oralisés par l'enseignant, avec une exploitation importante du tableau. Dans le cas de l'EPAU, les enseignants ont recours à l'utilisation du Power Point. Cet élément pédagogique est très utile pour l'explication des notions, des formules mathématiques, des schémas, des graphiques et des références bibliographiques.

Quant aux travaux dirigés, ils s'effectuent d'une manière différente. D'abord au début du semestre l'enseignant distribue un fascicule de quelques pages et désigne un certain nombre d'étudiants pour préparer des exposés à partir de ce document, lequel comporte les idées et les théories de grands architectes. Ensuite, lors de chaque séance, deux groupes de binômes se présentent pour exposer oralement leurs travaux devant les étudiants. Sachant que les deux groupes traitent des sujets différents. L'enseignant intervient au fur et à mesure que

²⁸ Annexe : Emploi du temps des trois établissements.

²⁹Journal officiel, arrêté du 23 septembre 1984, circulaire n°13, fixant les listes des disciplines à progression annuelle et partielle en architecture.

les intervenants exposent leurs idées pour corriger ou compléter les informations. Cela se fait beaucoup plus en théorie du projet et technique des matériaux de construction.

La présentation des exposés se fait en TD mais également pendant « le module d'atelier » qui a lieu deux fois par semaine à raison de 7h hebdomadaire. Tous les contenus des cours sont remis à plat lors de cette séance. En plus de la présentation écrite et orale, une illustration architecturale est demandée aux étudiants.

Nous constatons, dans cette formation, une diversité disciplinaire qui offre plusieurs possibilités pour un changement de cap vers d'autres filières. Toutefois, ce système pluridisciplinaire est jugé volumineux et excessivement varié par les experts. Nous détaillerons ci-dessous les objectifs et contenus de chaque module.

Concernant l'évaluation, tout d'abord, la formation en architecture se base sur le système modulaire, le contrôle continu des connaissances et l'abolition des examens finaux. Par conséquent, l'étudiant est évalué au fur et à mesure de l'avancement de l'enseignement. Il subit au moins deux contrôles plus les TD et TP pour chaque module.

En architecture, Il n'y a pas de compensation surtout en ce qui concerne le module d'Atelier. L'étudiant doit obtenir l'ensemble des modules pour pouvoir s'inscrire à ceux du niveau supérieur. Précisons que, l'architecture présente une spécificité particulière qui est soulignée par une circulaire ministérielle spécifique qui porte sur les modalités d'évaluation et de coefficient du module d'atelier connu par « projet d'architecture ».

Ainsi, l'admission de l'étudiant au semestre ou à l'année suivante est prononcée conformément aux textes³⁰ lorsqu'il obtient une moyenne au moins égale à 10/20 dans la matière « projet d'architecture » et enfin une moyenne au moins égale à 5/20 dans chacune des différentes matières du programme des études. C'est la spécificité de l'évaluation de la formation d'architecture qui s'est maintenue depuis l'apparition de la formation au secteur universitaire.

1.3.2. Description du contenu et du déroulement de la formation :

La formation en architecture est validée, après cinq années d'études, par un diplôme d'ingénieur en architecture. Durant les deux premières années, les étudiants suivent un tronç-

³⁰ Journal officiel, circulaire n°21 du 29 octobre 1984 fixant les modalités d'organisation, de l'évaluation et de la progression dans les études universitaires.

commun (classes préparatoires à l'EPAU) centré sur la formation de base: l'initiation à l'architecture, au dessin et au projet d'architecture.

À l'issue de ces deux premières années, les étudiants de l'EPAU pourront, suite à un classement, poursuivre leur formation à l'école ou bien d'être orientés vers d'autres départements d'architecture car seuls les meilleurs resteront pour une formation de qualité et des débouchés d'emplois assurés. Dans les autres établissements d'architecture, les étudiants suivent les mêmes contenus sauf que la poursuite de leur formation n'est pas conditionnée par l'obtention de moyennes précises. Ceci dit la formation est la même.

Au cours de la troisième année, elle est consacrée à la formation spécialisée en architecture, une année charnière axée sur la projection architecturale. Les deux dernières années sont conçues comme un cycle d'approfondissement des connaissances dont la dernière offre le choix d'une option spécifique pour la préparation du diplôme de fin d'études (urbanisme, architecture, etc.).

Il est à noter qu'avant le grand projet final chaque année les étudiants réalisent et présentent différents travaux afin de valider leur année de formation. Le contenu de cette formation ainsi que les différents modules assurés au niveau de l'école et des autres départements sont présentés dans l'annexe.

Le programme est basé sur les sciences exactes, la technologie et les sciences humaines, ainsi que sur l'enseignement de l'architecture qui se déroule au sein des ateliers, considéré comme le lieu de synthèse des enseignements. Un enseignement varié de méthodes pédagogiques complémentaires, pour former l'étudiant, est dispensé sous forme de : cours magistraux, travaux pratiques et dirigés d'application, séminaires, conférences, exposés, voyages et visites.

Le programme de la formation a été réfléchi sur la base du programme national avec le souci du maintien d'éléments de formation communs pour garantir les éléments considérés comme fondamentaux pour l'ancrage de notre profil visé, à savoir : les modules de mathématiques, physiques, géométrie, descriptive, physique du bâtiment , technologie de matériaux de construction, analyse spatiale, construction, équipement, topographie, résistance des matériaux et histoire d'architecture.

Avec la mise en place du nouveau système LMD, un ensemble de modules ont été éliminés au cours des dernières années, parce qu'ils ont été jugés loin de l'esprit de la formation, à savoir : les aspects juridiques, économiques, de gestion, de management, de

culture de la qualité, planification, ordonnancement, économie, outils de la qualité et gestion des risques.

Ce qui a été maintenu, ce sont tous les contenus qui gravitent autour des matières constituant l'outillage technique et l'accompagnement, tel que les modules : d'informatique, statistiques, chantier et ses composantes, sciences de la communication, sociologie, avec un accent mis sur la langue.

Nous constatons que la formation en architecture nécessite au minimum 4290 heures qui sont réparties en 10 semestres (soit 5 années). Les modules d'architecture spécifiques à l'enseignement de cette discipline sont au nombre de 20 dont 7 sont en option. Les modules autres que ceux d'architecture et qui ont leur équivalence dans les filières des sciences exactes et technologies, sciences humaines, langues sont au nombre de 44 dont 4 en option (au choix).

Les techniques de construction et équipements, urbanisme et HCA (histoire critique de l'architecture) constituent à eux l'immense part de la connaissance en architecture et qui se pratiquent en cours magistral, TD et TP. Les cours magistraux prennent en charge les modules dits théoriques: histoire de l'architecture, techniques des matériaux de construction, géométrie de l'habitat, etc. En ce qui concerne les TD, le contenu porte sur des exposés et rapports rédigés par les étudiants ainsi que des comptes rendus et des résumés. Nous citons comme modules : techniques de structure et construction et d'équipements, modules d'urbanisme et histoire critique de l'architecture, module des sciences humaines et économiques ainsi que les modules des sciences exactes, des sciences de la terre et des langues (terminologie).

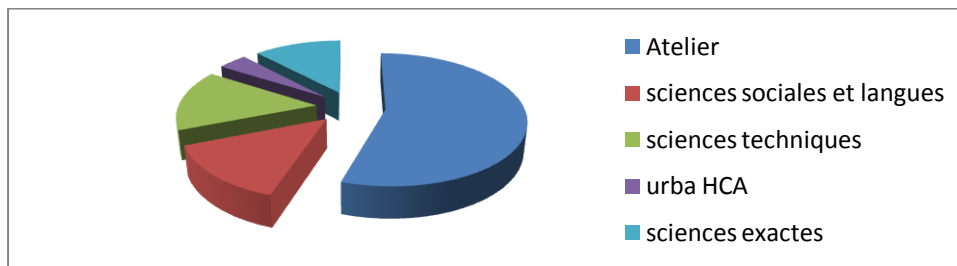
Ce regroupement des modules en unités thématiques montre l'influence de tel ou tel profil sur la formation d'architecture. Ainsi, pour faire des architectes ingénieurs, il suffit d'augmenter le volume horaire de l'unité des sciences techniques.

Concernant le module « Atelier d'architecture », qui est le plus spécifique et important de toute cette formation, l'enseignement se fait de manière pratique en Atelier autour duquel gravitent des enseignements appelés « cours théoriques ou d'appuis » sous forme de cours magistraux, travaux dirigés et pratiques. Le module dit « Atelier » ou « Projet » est considéré comme un acte de création et de production « d'objet-espace » où « l'articulation du penser et du faire », nécessite une approche interdisciplinaire qui fait appel à trois champs spécifiques qui mettent en jeu trois paramètres de façon indissociables : l'esthétique, l'éthique et la technique (Moussannef-serrab). A noter, que la dénomination du module d'enseignement, qui occupe à lui seul plus de la moitié (soit 55%) du volume horaire global à raison de 12 à 22

heures par semaine en fonction du niveau de la formation (annexe), désigne aussi l'espace (local de formation) qui est une salle de forme régulière, polyvalent et meublé de tables à dessin (ou planches), où chaque étudiant doit disposer de mobilier de rangements.

Le nombre des étudiants en « Atelier » est très réduit. Il se traduit entre 10 à 20 étudiants par groupe. Ces derniers sont encadrés par deux à trois enseignants durant toute l'année de leur formation. La distance entre enseignant et enseigné est tellement rapprochée qu'elle est qualifiée d'« intime » ou de « privée » en architecture. C'est-à-dire, que l'étudiant consulte son enseignant à titre individuel sur les problèmes qu'il rencontre au cours du travail qui lui est demandé jusqu'à l'aboutissement à la forme finale du projet. La consultation au cours de l'année se fait autour des travaux de l'étudiant (idée, esquisse, plans, maquettes, etc.). Chaque semestre est caractérisé par un ou plusieurs objectifs logiques et successifs qui sont définis par la plaquette du cursus et dont le produit final est leur matérialisation sur de plans, dessins et autres.

Au cours de cet Atelier ; où les étudiants matérialisent leurs idées architecturales sur des documents graphiques, ils sont amenés aussi à faire preuve des quatre compétences de communication, à savoir: la compréhension orale et écrite des cours et des consignes des enseignants, l'expression écrite qui est matérialisée par des rapports, synthèses, comptes rendus et l'expression orale par la présentation du projet et du débat qui suit entre enseignants/étudiants et étudiantes /étudiants. Ainsi l'atelier d'architecture représente la spécificité de l'enseignement de l'architecture. C'est le centre pédagogique de toute la formation.



Modules de formation et répartition en volume horaire.

1.3.3. Le LMD et la formation d'architecture : nouvelles situations de formations et nouvelles compétences ?

Depuis la création de la formation d'architecture en Algérie, elle fonctionne sur les mêmes objectifs, programmes et volume horaire. Ceci dit, avec la nouvelle réforme qui a touché tous les secteurs de la formation au niveau supérieur, l'architecture a subi elle aussi

des changements qui peuvent répondre aux nouvelles exigences et au nouveau contexte de mondialisation de l'enseignement universitaire.

Les atouts majeurs³¹ de cette réforme en architecture sont :

- Un parcours de formation pluridisciplinaire ;
- des diplômes conformes aux normes universelles offrant la possibilité de poursuite des études à l'étranger ou l'accès à une activité professionnelle ;
- Une amélioration des taux de réussite par une prise en charge réelle de l'étudiant par une équipe de formation compétente ;
- des parcours de formation diversifiés adaptés aux besoins de l'étudiant ;
- des profils de formation professionnalisante en adéquation avec l'emploi.

Bien évidemment ces atouts étaient bien présents au niveau de l'EPAU, mais sont nouveaux dans les établissements d'architecture affiliés aux facultés des établissements universitaires.

Dans cette formation, le LMD offre en termes de flexibilité de mettre au point et en avant les compétences que l'on exige d'un architecte qui soient axés sur l'acquisition d'une expertise pratique et d'un savoir scientifique. Ceci dit, en architecture même avec la formation dite classique, on a toujours travaillé sur ces paramètres de façon indissociable. Le seul point par lequel la formation LMD se démarque de la formation académique classique³² est « *de former les étudiants non pas à la pratique du métier, mais pour qu'ils soient à même d'intégrer un processus dynamique qui prend en considération les interférences disciplinaires, le développement des différents champs de connaissance convoqués par la prise en compte des dimensions techniques, scientifiques et humaines* » (Moussannef-serrab).

Ainsi le fond de ce nouveau système privilégie l'interdisciplinarité qui valorise le travail personnel de l'étudiant, rend possible la mobilité à l'échelle nationale et mondiale et à améliorer la flexibilité de la formation. Ce qui est nouvellement pris en charge par la réforme LMD dans le secteur de la formation supérieure aux facultés et départements d'architectures, selon Moussannef-serrab, ce sont :

- Une modification sur le plan du déroulement des cursus et les différentes étapes de la formation ;

³¹ Université de Constantine : <http://mentouri.ibda3.org/t13878-topic>

³² Dont l'objet était l'apprentissage d'un métier se résumant à l'acquisition d'un savoir-faire, qui puisait ses outils et ses références dans tout ce qui avait été accumulé par la tradition, et par les sciences et les découvertes,

- une nouvelle répartition des contenu des cours dans le cursus : nombre d'heures, caractères (cours, ateliers, séminaires...);
- le développement des capacités et ressources matérielles et humaines nécessaires à la mise en place de cette réforme et notamment ses implications sur la formation doctorale.

Par ce fait, nous confirmons que le contenu des cours et des modules est le même.³³ Car lors de cette réforme les responsables ont bien jugé que le contenu de la formation était bien riche et complet. Ceci dit, de nouvelles options font surface, on essaie de faire des analyses de terrain sur le marché du travail, en suivant le parcours des jeunes architectes, nouvellement insérées dans la vie active, ce qui permet de répertorier les nouvelles branches d'activités et d'évaluer les besoins à venir.

Et comme les compétences exigées en architecture sont axés à la fois sur l'acquisition d'une expertise pratique et d'un savoir scientifique, c'est pour cela que le module « Atelier » garde toujours une place prépondérante au sein de cette formation. Car c'est par l'Atelier et à travers le Projet que vont se tracer pour les étudiants les chemins de connexions vers les autres filières. Ce n'est pas nouveau de dire que le projet est la spécificité de la discipline que ce soit au niveau de la formation classique ou de la nouvelle réforme LMD.

Les seuls points pris en charge par cette réforme sont bien l'organisation de la formation en termes du nombre d'années de formation, du diplôme obtenu à la fin de chaque niveau et des matériaux et effectifs humains mis à leur disposition. Précisons que cet aménagement de l'organisation de la formation favorise et privilégie la motivation et l'éveil de l'étudiant. Il s'agit en effet d'inverser la vapeur au niveau du rôle et du statut de l'étudiant et de l'enseignant. L'objectif est d'alléger les programmes au niveau individuel, tout en gardant l'éventail des matières enseignées au niveau des classes de cours. Ainsi ils ont été aménagés entre matières imposées et matières opérationnelles. Ce sont des choix dictés par les besoins d'un parcours universitaire spécifique.

Pour résumer, il est à souligner que les départements d'architecture offrent actuellement un enseignement regroupant à la fois les contenus dispensés dans le cadre du système classique et dans le cadre du système LMD.

A partir de la troisième année, après deux années de tronc-commun, les étudiants se spécialisent et choisissent en LMD des options où l'on dispense des enseignements différents.

³³ Programme LMD, site de l'université de Constantine.

Nous citons quelques options qui correspondent aux licences proposées aux facultés de notre investigation (génie civil, urbanisme, matériaux de construction, écologie, etc.).

Il y a lieu de retenir, que le français comme langue véhiculaire du savoir reste indispensable et décisif pour la bonne formation de ces futurs chercheurs, ingénieurs en architecture. C'est dans ce climat de réforme LMD et d'attentes institutionnelles et d'enjeux-économiques importants, que la langue française conserve son statut de langue d'enseignement des matières scientifiques en Algérie en plus du fait qu'elle soit enseignée comme matière.

1.4. Les départements d'architecture de notre investigation :

Sur l'ensemble des institutions qui dispensent la formation en architecture en Algérie, les départements de notre investigation ont été soigneusement choisis pour tracer une étude des besoins exhaustifs des étudiants inscrits dans cette filière. Ces départements regroupent toutes les conditions nécessaires qui nous permettent de réaliser notre travail dans de bonnes conditions : nombre important d'enseignants en architectures expérimentés et qualifiés, nombre important de promotions et d'étudiants pris en charge et conditions matérielles variées présentes. Ainsi, à partir du regroupement de ces conditions, nous ne pouvons nous intéresser qu'aux besoins linguistiques et communicatifs qui peuvent être un obstacle entravant la réussite des étudiants.

Notre choix a ainsi porté sur une école d'architecture, la seule et unique en Algérie, le département d'architecture de Constantine qui se trouve être le premier dans le secteur universitaire et celui de Sétif où nous avons déjà réalisé notre travail de magister. Ceci dit, nous signalons, que lors de notre pré enquête, nous avons pris contact avec presque l'ensemble des départements d'architecture des universités algériennes : Oran, Blida, Annaba, Biskra et Batna afin d'avoir une idée très claire et précise sur le contenu de la formation et ses exigences, mais surtout afin de bien choisir les établissements de notre travail sur terrain.

Nous présentons ci-dessus les critères de chaque établissement, en ce qui concerne l'historique de création, les effectifs enseignants, les effectifs étudiants et les conditions de formation.

1.4.1. L'Ecole Polytechnique d'Architecture et d'Urbanisme « EPAU » :

Créée depuis 1970 par l'ordonnance 67-70 du 10 octobre 1970, l'Ecole polytechnique d'architecture et d'urbanisme accueille chaque année de nouveaux bacheliers dans l'objectif d'accomplir la mission qui lui a été attribuée, à savoir la formation de cadres de qualité dans le domaine de l'architecture.

Les différentes tâches assignées à l'école se résument comme suit:

- L'enseignement et la recherche en architecture et en urbanisme ;
- la construction d'une documentation propre aux enseignants de l'école pour les besoins de la recherche ;
- la réalisation d'études pour le compte des établissements publics et collectivités locales.³⁴

Précisons que l'EPAU vise à former des cadres de haut niveau dans cette spécialité et assurer le développement technologique dans les différentes spécialités d'architecture, d'urbanisme et de conservation du patrimoine, ainsi que d'assurer de hautes responsabilités à caractères scientifiques, techniques, économique et social dans les secteurs privés et publics en Algérie.

Dans le domaine de la formation en architecture en Algérie, « *c'est le seul établissement qui conserve une certaine autonomie de gestion et de programmation par rapport à l'université et de ce fait il a acquis une expérience pédagogique et organisationnelle exceptionnelle* »³⁵. Cette autonomie a été régie par le décret exécutif 05-5000 du 29 décembre 2005, fixant les règles particulières d'organisation et fonctionnement de l'école hors université. L'école est ainsi régie par un règlement intérieur particulier.

Cette autonomie a permis aussi à l'école de croître de façon importante tant par les effectifs d'étudiants que par celui des enseignants et de renforcer les dispositions matérielles pour une formation de qualité. Ainsi sur le plan des infrastructures, outre les salles de cours et les amphis et ateliers, l'école offre aux étudiants, contrairement aux départements affiliés aux universités, divers services en relation avec les activités pédagogiques³⁶, tels que:

- Le centre de documentation avec ses périodiques, photocopiés et diplômes ;
- le service de cartographie avec ses cartes, films et photos aériennes ;
- le centre audio-visuel avec ses diapositives et cassettes vidéo ;
- la bibliothèque ;
- le centre informatique ;
- le laboratoire de langue ;
- le laboratoire photo ;
- le service de reprographie ;

³⁴ Brochure, *Le guide de l'étudiant*, Ecole polytechnique d'architecture et d'urbanisme.

³⁵ <http://www.epau-alger.edu.dz/index.php/l-ecole/presentation-de-l-ecole>

³⁶ Idem

- l'atelier maquette ;
- l'imprimerie.

Dans le même ordre d'idées et dans le cadre de l'ambition de l'école, celle de hisser à des hauts niveaux des compétences ainsi que de se rapprocher des réalités, une politique d'ouverture vers différentes institutions nationales et internationales s'est mise en place. Cette ouverture s'est matérialisée par la signature d'un ensemble de conventions différentes partenaires :

- ENSA de Grenoble.
- ENSA Paris la villette.
- ENSA de Marseille.
- Faculté de planification urbaine et régionale de l'université technique de Berlin, Allemagne.
- Université de Constantine Mentouri.
- Ministère délégué pour le développement rural Alger.
- Ministère de la justice Algérie.
- Société de gestion des portes de pêches, Algérie.

Ces coopérations traitent différentes actions en faveur des étudiants³⁷ :

- Coopération en matière d'enseignement du projet d'architecture et urbanisme ;
- échanges individuels et collectifs d'étudiants, graduation et poste graduation ;
- développement des ateliers communs et programmes communs
- échanges et accueils des enseignants chercheurs, d'experts et techniciens en soutenances ;
- participation croisée des enseignants à des jurys ;
- développement d'encadrement en cotutelle ;
- échanges documentaires ;
- la préparation en commun d'outils pédagogiques pour les étudiants (séminaires, conférences, cours, etc.).

Ces conventions permettent d'établir des contacts et échanges fructueux entre les enseignants et étudiants de l'EPAU et leurs homologues étrangers pour une formation de qualité. Selon le directeur de l'EPAU « *le but de l'école est de former des architectes*

³⁷ Selon le directeur de l'EPAU « Mohamed-Salah Zerouala »

capables de faire de la recherche, d'émanciper les esprits, de les motiver et les mettre en compétition continue ». ³⁸

Sur le plan de l'effectif étudiant inscrit dans cette école pour l'année 2009/2010 et 2010/2011, les statistiques témoignent d'un nombre important de nouveaux inscrits. Selon les déclarations de A.IKHLEF, responsable des classes préparatoires de l'école, « *comparativement aux années précédentes, nous avons reçu des données du ministère qui témoignent que sur l'ensemble des fiches de vœux des nouveaux bacheliers, l'architecture était placée comme premier choix, nous avons observé une hausse importante estimée de 58% par rapport à 2008, qui était de l'ordre de 23%* ». ³⁹

Concernant l'effectif enseignant, comme l'école vise à former des cadres de haut niveau dans cette spécialité et assurer une formation de qualité, l'effectif enseignant de l'école comprend 88 enseignants titulaires et plusieurs enseignants associés chaque année pour une formation à 1818 étudiants et se fixe comme principal objectif le pôle d'excellence.

Face au nombre important d'étudiants inscrits et des d'enseignants qui prennent en charge la formation de ces derniers ainsi qu'aux matériaux disponibles à leur portée. Nous nous intéresserons aux résultats obtenus par les étudiants au niveau de chaque année. Nous portons notre intérêt sur résultats de la formation dans cette école à savoir les taux de réussite et d'échec. A partir des documents collectés sur terrain, nous avons relevé un taux d'échec qui se traduit par 41% ⁴⁰ pour l'année universitaire 2009/2010.

Selon les chiffres recueillis au niveau de l'administration et les explications avancées par le directeur de l'école ainsi qu'une partie des enseignants, le fort taux d'échec marqué en première année est dû à la non adaptation des étudiants au nouveau rythme de formation. Une inadaptation expliquée par le fait qu'au niveau de l'enseignement moyen et secondaire les enseignants guidaient fortement leurs apprenants. En revanche, à l'université, l'étudiant se trouve face à une certaine autonomie dans son apprentissage. L'enseignant n'est là juste que pour le guider mais c'est à lui de prendre une partie de sa formation en charge. L'étudiant qui doit compter uniquement sur lui-même pour enrichir son capital scientifique et technique a du mal à le faire. Le passage d'un travail guidé à un travail individuel s'avère une tâche difficile pour les étudiants.

³⁸ Mohamed-Salah Zerouala, directeur de l'EPAU, Journal LIBERTE, 7 mars 2011, <http://www.liberte-algerie.com/actualite/lancement-des-nouvelles-classes-preparatoires-integrees-ecole-nationale-superieure-d-architecture-123118>

³⁹ Entretien avec A.IKHLEF, Architecte, enseignant et responsable des classes préparatoires à l'EPAU.

⁴⁰ Résultats obtenus sur le site de l'école <http://www.epau-alger.edu.dz>

Mais aussi, le blocage au niveau de la langue d'apprentissage est un des facteurs les plus importants qui marque cet énorme taux d'échec. Les étudiants ont du mal et des difficultés à s'adapter à ce transfert linguistique et à acquérir de nouvelles données dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement, alors que toutes les connaissances transmises au niveau du secondaire dans le domaine scientifique et technique sont en langue arabe.

1.4.2. Département de Constantine :

Après l'EPAU, la deuxième institution de formation des architectes en Algérie a été créée en 1974-1975 au sein de l'université de Constantine. L'institut d'architecture et d'urbanisme de Constantine avait pour mission de former des architectes, des urbanistes, des ingénieurs en génie civil et en installation (génie climatique). A sa création, il était composé de deux départements : l'un regroupant l'architecture et l'urbanisme, l'autre pour la construction. « *L'institut d'architecture sera un centre d'études et de réalisation des projets pour l'ensemble des entreprises du pays. Cette mesure insère cette institution dans le développement général de la nation et permet une formation réelle de l'étudiant qui désormais apprendra son métier sur des projets concrets.* »⁴¹

A son ouverture, depuis la première promotion qui a obtenu le diplôme d'architecte était est sortie en juin 1978, institut a formé plusieurs milliers d'architectes avec une moyenne de 260 architectes par an.⁴² Il est à la fois le premier institut de formation des principales filières du cadre bâti à savoir les architectes-urbanistes, les ingénieurs en génie civil et en génie climatique.

Sur le plan matériel, même s'il offre moins de moyens que l'EPAU, ce département est aussi doté de différents matériaux pédagogiques :

- Centre de documentation ;
- salle de traitement ;
- salle de documentation numérique.

Les effectifs enseignants et étudiants sont Considérables. Les 106 enseignants permanents au niveau de ce département sont de différentes formations. Nous avons relevé en majorité des diplômés en architecture, génie civil, mathématiques, sociologie, géographes et enseignants de langues. Ils encadrent un effectif de plus de 2400 étudiants.

Comme les résultats obtenus au cours des dernières années qui ont précédés notre enquête sont révélateurs des besoins des étudiants, nous nous y intéressons également. Cela

⁴¹ www.umc.edu.dz/fst/index.php

⁴² Idem

nous permet de savoir s'il existe de réels besoins et difficultés qu'éprouvent les étudiants à suivre leur formation en architecture. Ainsi, nous retenons un taux d'échec de 53,5% pour l'année universitaire 2009/2010⁴³. Et cela se manifeste beaucoup plus au niveau de la première et dernière année.

1.4.3. Département de Sétif :

Le département d'architecture a été créé par l'arrêté ministériel n°10-14 fixant l'organisation administrative de la faculté des sciences de l'ingénieur à l'université Ferhat Abbas Sétif. Les premiers enseignements ont été dispensés au sein de la première faculté de l'université. Par la suite, dans les années 80, le campus a été transféré à un institut connu pas « l'institut des travaux publics». Depuis 2008, les études se font dans le nouveau pôle universitaire « Sétif 1 ».

Le département d'architecture propose des options nouvelles dans le cadre du nouveau système LMD tout en gardant le programme de l'ancien régime ingénieur, qui s'arrêtera automatiquement à la sortie de la dernière promotion. C'est une formation rénovée tenant compte des nouvelles exigences internationales que propose l'établissement depuis la rentrée universitaire 2009/2010 dans le cadre de la réforme nationale de l'enseignement supérieur.

L'effectif des étudiants inscrits en architecture au département de Sétif est aussi considérable, il renvoie au nombre de 2333 étudiants. Ces derniers sont pris en charge et encadrés par 87 enseignants permanents de toute option confondue. Le taux d'échec est visible par 61%⁴⁴, ce qui est vraiment alarmant pour les responsables et les enseignants surtout pour les deux premiers niveaux.

1.5. Synthèse comparative de l'importance quantitative des étudiants inscrits en architecture au niveau national et le taux d'échec répondu:

La faculté d'architecture attire une population massive. Le choix de cette filière par les étudiants, aussi bien les algériens que les étrangers, s'explique en grande partie par ses débouchés professionnels. Mais cette formation conduit aussi à de multiples spécialités de haut niveau rattachées à de nombreux secteurs d'activités financières, industriels, projets nationaux, promotions immobilières, etc. Elle permet aussi de suivre des formations à l'étranger, en l'occurrence en France. Nous notons le taux de 40%⁴⁵ des diplômés en

⁴³ <http://bu.umc.edu.dz>.

⁴⁴ <http://iast.univ-setif.dz>.

⁴⁵ Pourcentage calculé approximativement par les responsables et enseignants des départements d'architecture

architecture qui ont quitté l'Algérie pour s'installer en France. Cette formation permet tout particulièrement aux étudiants d'aboutir à des fonctions publiques : administration et enseignement, mais également à développer ses capacités dans le secteur privé, avec la possibilité d'ouvrir leur propre bureau d'architecte.

Le nombre des étudiants inscrits dans les départements d'architecture en Algérie est croissant depuis quelques années. En 1995-1999, on compte près de 160 étudiants nouvellement inscrits, soit de 6% à 12% de plus qu'en 1990-1995, et 5 fois plus entre 2001-2010 soit 20%, chiffres qui sont soutenus par l'arrivée de nombreux étudiants, étrangers, notamment ceux d'origine africaine⁴⁶.

Si nous prenons comme exemple les dernières inscriptions avant d'entamer notre travail sur terrain, nous constatons une évolution remarquable des effectifs des étudiants inscrits en Algérie pour l'année universitaire 2010/2011. Nous traçons dans le tableau ci-dessous le taux des étudiants ayant choisi l'architecture comme première spécialité.

Code filière	Libellé	Nombre de demandes	Nombre de vœux satisfaits	Pourcentage de satisfaction
12	Architecture et urbanisme	77303	4685	6.06%
F01	Architecture et urbanisme filières nationales	6617	302	4.56%
CP3	EPAU (CPI)	10010	222	2.22%
Total		93930	5209	5.55%

Tableau (01) : Nombre de Bacheliers ayant demandé « architecture » comme 1^{er} choix à l'échelle nationale.

Concernant les taux d'échec, comme dans toutes les filières de la formation universitaire, « *la première année universitaire est un phénomène universel* » (Maurice, 2001 :86). Ce premier cycle de l'enseignement supérieur se caractérise par une population très complexe, en raison d'une diversité d'âges, de profils et de cumul d'années d'études. Face à cette hétérogénéité « *dans le champ de la pédagogie universitaire, l'attention des*

⁴⁶ www.umc.edu.dz/fst/index.php

chercheurs a été fortement tournée vers l'étude des facteurs de réussite et d'échec au terme de la première année universitaire » (De ketel, 2010 :12)

Selon les travaux de Langevin.L (1996), , Romainville.M (1997), Villeneuve.L et Boyer.R (2000) et Cordian.C (2000), les facteurs de réussite et d'intégration à la pédagogie universitaire sont « *la maîtrise de la langue, une motivation forte allant de pair avec un projet clairement défini, des méthodes de travail adaptées, un investissement de temps suffisant consacré à l'étude , une perception juste du contexte académique et des attentes des professeurs sont ainsi des facteurs conjugués de réussite »* (Maurice, 2007). Tous ces nouveaux comportements spécifiques à l'institution universitaires qui doivent être adoptés par l'étudiant doivent corrélés aussi avec les facteurs extra-pédagogiques (environnement académique de l'étudiant). Prendre en considération tous ces paramètres de réussite peut être qualifié par ce que (Coulon, 1997) désigne par « *apprendre le métier d'étudiant* ».

En faisant référence aux différents travaux qui ont déjà été réalisés sur les facteurs d'échec universitaire dans le domaine du FOS (Hani Qotb, 2008, pp91-100), et en fonction des entretiens informels avec les enseignants et responsables des institutions d'architecture ainsi que les taux de réussite en 2009-2010 qui se résument à seulement de 39,8% dans la faculté de Sétif, de 46.5% dans la faculté de Constantine et seulement de 59%% à l'EPAU, nous pouvons résumer les principaux facteurs de l'échec massif des étudiants sont d'ordre universitaire, pédagogiques et linguistiques.

Tout d'abord, la transition de l'enseignement secondaire à la première année universitaire constitue une rupture de contexte. L'étudiant se trouve confronté, en effet, à plusieurs changements : densité du programme, cours en amphithéâtre, nombre d'étudiants beaucoup plus important qu'au lycée, méthodes d'enseignements nouvelles, etc. Tous ces changements peuvent provoquer un profond bouleversement chez les nouveaux bacheliers en début de cursus universitaire. Leur adhésion au nouveau système d'enseignement supérieur devient une tâche difficile à réaliser. Par conséquent, ils tardent à s'adapter à leur nouvelle vie d'étudiant.

Dans ce sens, les enseignants du département de Sétif ont déclaré que « *L'université est un milieu très différent par rapport aux autres étapes de la scolarité....après avoir eu le BAC, l'étudiant sent un changement radical dans ses études, et sa façon d'étudier* ». Ainsi « *A l'université la manière d'apprendre est distincte par rapport à celle du lycée. Au*

début du cursus le bachelier se perd, il n'arrive à s'adapter à ce nouveau monde. Il est collé à ses anciennes habitudes, il n'arrive pas à se détacher » (idem) (Cf. Chapitre 4).

Par nouvelles habitudes, nous entendons, que dès les premiers cours à l'université, l'étudiant est invité à faire tout un effort cognitif et intellectuel pour élaborer ses prises de notes des cours magistraux dans les différentes matières enseignées. Il doit également, dans les travaux dirigés et pratiques, préparer des rapports et des exposés autour d'un sujet déterminé. Ainsi le premier facteur sur lequel est jugé un étudiant, c'est son profil cognitif et scientifique acquis ou jugé insuffisants pour évoluer tout au long de son parcours universitaire.

Les changements les plus ressentis par les étudiants sont ceux qui découlant du fait qu'on les a par exemple habitués à l'enseignement transmissif alors qu'on leur demande d'être beaucoup plus actifs et autonome à l'université. Selon le chef de département de Constantine « *l'étudiant attend tout de son enseignant parce qu'il à l'habitude de recopier ses pensées et ses paroles mais cela est totalement faux//* » Ajoutons à cela que « *l'étudiant à l'université essaye de changer la façon d'apprendre// car au lycée/ l'élève doit apprendre les leçons par cœur/ par contre à l'université l'enseignant ne donne que la moitié des informations et l'étudiant avec ses propre compétences personnelles doit chercher la suite à l'aide de l'Internet/ les ouvrages et la bibliothèque//*». ⁴⁷

La récurrence d'affirmations de ce genre conduit à conclure que, si les étudiants estiment, comme nous venons de le voir, que les études universitaires sont difficiles et qu'ils ont du mal à s'adapter, surtout en première année, c'est parce qu'ils ont affaire à une rupture pédagogique. Mais aussi parce que « *les étudiants sont submergés par la multitude des modules et ils se perdent dans l'accumulation des cours tout le long de la journée// même l'emploi du temps n'est pas en faveur de l'étudiant//* ». ⁴⁸

Comme autre facteur para universitaire, l'orientation erronée des étudiants est l'un des points à prendre en considération. En conséquence, la majorité des étudiants se trouvent parfois orientés vers des filières dont ils ne connaissent rien mis à part le nom. La question de la disponibilité des places pédagogiques dépend du nombre ou quota des places pédagogiques ouvertes pour chaque spécialité. Les étudiants se trouvent parfois orientés vers leur dernier choix alors qu'ils n'ont aucune motivation et ont choisi telle ou telle filière au hasard, seulement parce qu'ils devaient remplir une fiche de 10 choix. Ils se trouvent donc face à une mauvaise orientation. Nous constatons d'ailleurs dans les premières années un taux d'échec

⁴⁷ Entretien avec le chef de département de Constantine

⁴⁸ Enseignant de Sétif

remarquable et un abandon massif des étudiants qui n'arrivent plus à poursuivre leur formation.

Enfin en plus des ruptures d'apprentissage recensées ci-dessus qui touchent de près le public de notre investigation, la rupture linguistique est probablement l'élément qui affecte le plus la qualité de la formation car « *L'étudiant a l'habitude d'étudier en arabe et cela c'est l'un des obstacles fréquents chez l'étudiant à l'université* »⁴⁹. Ainsi notre travail de recherche se base dans sa profondeur à développer et répondre à ce besoin.

D'après les statistiques, nous constatons que le taux de réussite en deuxième année universitaire s'améliore en comparaison à la première année. En effet, les étudiants à ce niveau d'étude semblent éprouver plus au moins de difficultés. Ils ont acquis des savoirs primordiaux en architecture, mais les compétences rédactionnelles et expérimentales leur font encore défaut. Ceci dit, ils expriment et affichent une meilleure adaptation au système d'enseignement supérieur.

2. L'évaluation du profil linguistique des étudiants inscrits en architecture : test de niveau.

2.1. L'intérêt de l'évaluation diagnostique en formation de FOS pour les étudiants en architecture :

Nous nous intéressons dans cette partie à l'évaluation initiale, comme première étape de l'analyse des besoins, attentes et niveaux des étudiants en architecture. Cette phase qui intervient bien avant d'entamer la formulation des objectifs de formation et de la conception des cours et des activités, a pour objectif d'évaluer les compétences et acquis des étudiants à l'oral comme à l'écrit au début de leur parcours universitaire. En effet, à ce stade, nous nous trouvons face à trois grands cas de figures:

- Orienter les étudiants vers des groupes de niveaux ;
- regrouper des profils sensiblement similaires dans des groupes ou bien dans des sous-groupes dans une même classe ;
- repérer les forces et les faiblesses des étudiants ainsi que leurs besoins.

Pour dégager tout cela, le meilleur outil et moyen de procéder est bien de faire passer un test de niveau. Ce qu'on appelle dans le langage des didacticiens « une évaluation diagnostique » (Vetcheff, Hilton, 2003 :33). Ainsi comme son nom qui est indiqué, cette

⁴⁹ Magister KHERRA Nawel (2007).

évaluation qui se pratique au début de l'apprentissage a plusieurs fonctions: « *elle permet de faire le point sur les connaissances acquises, elle est aussi l'occasion pour l'apprenant de mobiliser ses connaissances. Elle peut fournir des indications pronostiques sur les progrès possibles et les orientations probables de l'apprenant. Enfin, c'est un des moyens pour l'évaluateur et les évalués de faire connaissance.* » (idem :9)

Le travail que nous consacrons à l'évaluation diagnostique des étudiants inscrits en architecture est conforme au système d'évaluation du Cadre européen commun de références des langues. Il nous permet d'établir une large liste de descripteurs de compétences étalées sur six niveaux. Chacun de ces six niveaux est déterminé en fonction du nombre d'actes de communication que l'étudiant est en mesure d'accomplir dans son propre contexte, à savoir le domaine de formation en architecture. Notre choix a reposé sur plusieurs facteurs et points de similitudes entre la démarche du FOS et l'outil d'évaluation qui est le CECRL. Nous détaillons ces similitudes ci-dessous.

2.2. Quel est le rapport entre le FOS et le CECRL?

Tout d'abord, la relation qui se présente entre le CECRL et le FOS porte sur les données à développer et à évaluer. Nous relevons que l'instrument de référence qu'est le CECRL nous permet, contrairement aux autres tests proposés actuellement en Algérie et qui sont peu harmonisés par rapport aux niveaux et descripteurs du Cadre, de passer « *d'une évaluation fondée sur les savoirs à une évaluation fondée sur les savoir-faire et les compétences précises* » (Stanlay, 2003 :25). Ce qui répond parfaitement aux objectifs de formation assignés par les cours de FOS, où « *nous ne développons plus uniquement des savoirs et des acquis linguistiques, mais des savoir-faire et savoir-être à l'aide de cette langue.* » (Carras et al, 2007 :40)

Ensuite, la relation que nous avons pu soulever repose sur la démarche suivie par le mode d'évaluation du CECRL et proposée par la formation du FOS. Dans cette dernière, l'apprenant se trouve au centre d'une démarche organisée à partir des situations pédagogiques de communication dans lesquelles il est censé faire quelque chose par le biais de cette langue étrangère, en l'occurrence le français dans notre contexte d'étude. La transposition du cours « *ne se fait plus d'un objectif linguistique vers un objectif pédagogique, mais des situations de communication vers des objectifs pédagogiques* » (Parpette et Mangiante, 2004 :132). Ce qui sous-entend que les objectifs de ce type de formation, qui sont centrés sur l'utilisation de certaines compétences, renvoient à une approche actionnelle.

Enfin, le dernier paramètre qui détermine l'adéquation de ce modèle d'évaluation à ce type d'enseignement, repose sur le plan des positionnements pédagogiques, linguistiques et didactiques au sens large. Ces derniers convergent vers la prise en compte des besoins communicatifs spécifiques des étudiants qui sont censés utiliser le français à des fins professionnelles ou institutionnelles. Des besoins qui se manifestent sous forme d'actes de communication que l'apprenant doit accomplir en fonction de chaque type de communication spécifique et en fonction de son domaine de formation, des registres de langues adéquats et des types de discours utilisés.

Parallèlement aux principes de cette formation, le mode d'évaluation du CECRL nous offre la possibilité de ne sélectionner que les descripteurs qui répondent aux besoins précis de la demande de l'institution et nous évite de mobiliser tous les inventaires qu'il propose. Comme exemple, dans le contexte de notre étude, nous pouvons nous passer des items faisant appel à des références culturelles qui ne réfèrent pas à des besoins du public de notre investigation.

Cette présentation montre bien l'existence de points communs entre le FOS et le CECRL et montre également que ce modèle d'évaluation semble répondre pleinement aux objectifs de cette formation dans un milieu non francophone.

Ainsi, si dans notre travail nous prenons pour base de travail le cadre européen commun de référence pour les langues, c'est parce qu'il est issu d'une réflexion initiée par le Conseil de l'Europe avec la participation de grands spécialistes de langues européens, mais aussi parce que tous les tests de français existants dans le domaine qui sont le TEF (test d'évaluation du français) assuré par la CCIP, et TCF (test de connaissances du français) délivré par le CIEP (centre international d'études pédagogiques), se réfèrent au CECRL.

Pour répondre à ces objectifs, nous avons opté pour le test de positionnement comme un outil pratique et rapide à mettre en place et qui permet dans un premier temps, de situer l'étudiant sur l'échelle des niveaux du cadre, car « *Le cadre ne donne pas de réponse directe, mais recense objectivement les attitudes possibles face aux erreurs, les mesures à prendre et l'utilisation de ces erreurs* » (Rose, 2007 : 46). D'autre part, de dépasser une évaluation basée sur les savoirs pour une évaluation basée et fondée sur les savoir-faire. Et comme le CECRL met en valeur les différentes compétences en fonction des contextes auxquelles l'utilisateur de la langue sera confronté dans sa vie institutionnelle ou professionnelle, il se trouve que ce mode

d'évaluation est en adéquation avec les objectifs et principes du FOS qui répondent aux mêmes principes.

Enfin, le test de niveau à élaborer prend en charge toutes les compétences de communication dans chaque situation, chaque spécialité et chaque contexte, car « *la perspective privilégiée dans le cadre est de type actionnel, c'est-à-dire, que l'apprentissage des langues est considéré comme préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer* » (idem : 17).

Nous allons illustrer les points méthodologiques et institutionnels que nous avons évoqués ci-dessus sur le plan conceptuel à partir de la présentation du teste de positionnement que nous avons proposé au public de notre investigation ainsi que les résultats obtenus en rapport aux besoins recensés par chaque institution de formation en architecture.

2.3. Objectifs du test de positionnement à l'attention des étudiants inscrits en architecture :

Dans le cadre de notre étude, la langue française et sa maîtrise est indispensable dans le domaine de spécialité et elle nécessite un enseignement qui répond à ces besoins et attentes. La conception d'un programme d'enseignement du FOS pour ce type de public dépend d'un ensemble de paramètres. Nous nous intéressons au niveau linguistique et communicatif des étudiants car c'est la base sur laquelle nous anticipons les contenus en les adaptant bien évidemment aux objectifs de chaque spécialité.

Ainsi, la première étape de notre recherche consiste à évaluer les acquis des étudiants en termes de compétences linguistiques et communicatives et dégager leurs difficultés, ce qu'ils savent faire de ce qu'ils ne savent pas. Pour relever cela, nous avons élaboré notre propre test de positionnement. Ce dernier, a pour objectif principal de relever le niveau des étudiants dans des fins de:

- Déterminer le profil de chaque étudiant ;
- regrouper les différents profils sensiblement similaires ;
- établir un programme en fonction des niveaux et profil des étudiants ;
- faire progresser l'étudiant en fonction de son profil et de façon individualisée ;
- établir un programme de formation qui engage l'étudiant dans une démarche autonome dans son apprentissage en prenant en considération et connaissance son niveau réel en langue française et ses besoins.

Le test est réalisé en vue de classer ces étudiants et de les répartir dans des groupes de niveaux homogènes ainsi qu'en sous groupes dans une même classe. Cette répartition se fera à partir de l'analyse des profils des étudiants quant aux parcours suivis pour l'apprentissage

de la langue française et aux différents niveaux acquis en cette langue, classés selon les descripteurs de l'échelle du CERCRL. Les profils sensiblement similaires d'un niveau débutant seront regroupés pour suivre des cours de français répartis entre 3h de cours de renforcement linguistique et 3 heures de cours de FOS, où il sera question d'un enseignement répondant aux besoins des étudiants recensés et aux situations de communications spécifiques à la spécialité ainsi qu'aux types de discours auxquels ils seront confrontés. Quant aux étudiants d'un niveau intermédiaire, il ne leur sera proposé que des cours de FOS.

Par ce test nous dresserons un état des connaissances dont disposent les étudiants en matière de langue française. Autrement dit, de quelles informations disposent ces étudiants à propos des connaissances et des compétences acquises au cours de leurs études ? Que savent-ils et que ne savent-ils pas faire ?

1.4. Présentation générale du test de positionnement :

La considération importante, du moins en se plaçant dans le système actuellement en vigueur en Algérie en matière d'enseignement du français, concerne le niveau minimal de connaissances en langue française que les étudiants devraient avoir atteint préalablement avant de suivre des cours de français de spécialité à l'université. Car, il nous semble évident qu'au niveau universitaire, pour le cours de FOS, un enseignant doit pouvoir baser son cours sur un minimum des connaissances préexistantes chez ses apprenants.

Avant d'établir notre test, nous avons mené un travail de pré enquête auprès des enseignants et responsables des différents établissements qui dispensent la formation d'architecture. Une liste des besoins ont été recensés en fonction des différentes situations de cours. Pour répondre à notre mission, et comme nous étions dans l'impossibilité de prendre en considération tous les paramètres du CECRL, nous avons opéré des choix précis sur le plan des compétences à évaluer en fonction des premiers résultats de la pré enquête. Ainsi, notre test a été conçu en prenant en considération trois points:

- Situations de communications à évaluer / types de compétences.
- Barème d'évaluation et principes d'évaluation.
- Genres des textes à utiliser et types de matériaux et activités à proposer.

Précisons qu'au moment de la conception du test de positionnement, nous avons pris en considération les points suivants :

1. L'enchaînement progressif des questions ;
2. le choix des documents authentiques en fonction de chaque niveau ;

3. le positionnement global (nombre de points selon chaque niveau) ;
4. la détermination de chaque niveau par les compétences acquises ;
5. le positionnement de l'étudiant sur une échelle de points correspondant aux quatre niveaux du CECRL jusqu'au B2.

Sur ce dernier point, nous tenons à préciser que si nous nous sommes basée sur les quatre niveaux c'est parce que, comme nous l'avons déjà expliqué, les étudiants au stade de première année universitaire ont suivi 1200h de formation en langue française, ce qui est équivalent au niveau B2 dans le CECRL.

Le test a été conçu pour évaluer trois compétences fondamentales recensées lors de la pré enquête. Les trois épreuves du test, qui sont destinées à évaluer les compétences de production écrite, de compréhension orale et de compréhension écrite, ont fait l'objet d'une seule session d'évaluation d'une durée de deux heures et demie. Toutefois, il faut signaler que l'expression orale n'a pas été évaluée car elle ne figurait pas sur la liste des besoins établie par la direction. Néanmoins, au cours de l'analyse des besoins et de la collecte des données nous avons pu évaluer cette compétence. A retenir aussi, le point de la langue (grammaire) a été évalué à travers la compréhension et l'expression écrite, sans pour autant faire l'objet d'une épreuve spécifique. Chaque compétence évaluée a fait l'objet de trois sections d'évaluation. Chacune d'entre elles correspondait à un niveau précis de l'échelle du CECRL. C'est-à-dire : section 1 correspond au niveau A1, Section 2 au niveau A2 et B1 et section 3 au niveau B2 et C1. Ceci dit, nous avons essayé de donner une touche spécifique à notre test en fonction du contexte de la recherche. Nous détaillons ci-dessous toutes les spécificités et les paramètres pris en considération.

1.4.1. Compétences évaluées :

En fonction des attentes de l'institution, nous avons centré notre intérêt sur les quatre niveaux : A1, A2, B1 et B2. Le CERCRL prend en considération différents principes et paramètres pour évaluer le niveau des étudiants qui sont représentés par 514 descripteurs étalés sur les 6 niveaux.

Dans le cadre de notre étude et vu le temps qui nous a été imparti pour répondre à la mission, nous étions dans l'impossibilité de prendre en considération tous ces paramètres. Devant cette situation, nous avons opéré des choix précis en fonction de la demande de l'institution qui nous a été transmise et au niveau des fiches reçues sur des étudiants intégrant l'école et les départements d'architecture qui ont été sélectionnés pour notre recherche.

Le choix et l'évaluation des compétences en fonction des quatre niveaux ont été respectés en essayant de se centrer sur les points suivants :

- Difficultés progressives des questions ;
- positionnement global (le nombre de points selon les niveaux) ;
- profil établi selon chaque compétence ou niveau de réussite.

1.4.2. Types des matériaux et activités utilisés dans ce test :

Nous n'avons pas hésité à varier les types d'exercices et les types d'évaluation. Il s'agit de tester et de développer de vraies compétences en français et non de former les étudiants à apprendre et à répondre à un seul type d'évaluation. Tel est l'objectif commun entre le FOS et le CECRL développer les compétences et varier les savoir-faire en fonction des situations et types des documents.

Nous avons veillé à proposer aux étudiants des outils qui correspondent à chaque niveau que nous souhaitons évaluer. Les supports que nous avons choisis à l'oral et à l'écrit ont pris en compte les critères de niveau du cadre européen commun de référence des langues ainsi que les compétences qu'ils devront maîtriser en fonction des attentes de leur formation. Par exemple, les interventions longues (tel que le reportage radiophonique) sur un thème spécifique à leur domaine de formation n'a pu être proposé qu'au niveau de la 3^{ème} section, qui est censé être maîtrisée par les étudiants ayant acquis le niveau avancé.

Les types de matériaux choisis ont été sélectionnés en fonction des objectifs instaurés que nous voulions atteindre. Ils renvoient à :

- 1- Des documents et enregistrements sonores inspirés de la vie courante : des documents authentiques et des sujets d'actualité (extraits de journaux, annonces publicitaires, vignettes, cartes postales, interviews de journalistes, émissions radio, etc.) ;
- 2- un matériel fondé sur des textes de spécialité relevant du domaine de l'architecture, destiné à évaluer les connaissances des étudiants en termes de connaissances des différents types de discours, mais surtout les discours auxquels ils auront recours au cours de leurs études (articles, textes scientifiques, dessin avec texte, etc.).

Les différentes activités proposées tournées autour d'exercices du type :

- Exercices de repérage (identification, catégorisation) ;
- exercices lacunaires (textes et tableaux à compléter) ;

- exercices sous forme de QCM ;
- exercices de type pragmatique (reproduire les formes en fonction des situations proposées) ;
- exercices d'appariement ;
- exercices de classement ;
- exercices de discrimination auditive ;
- exercices vrai-faux ;
- exercices à questions ouvertes ;
- Exercices d'argumentation (analyser, débattre, résumer et synthétiser) sur le plan de la production écrite.

Ces exercices se présentent dans des structures de communication écrite et orale pour tester les trois compétences. Ces types d'exercices nous permettent non seulement de connaître le niveau des étudiants sur le plan de la langue (grammaire) mais aussi d'avoir une idée sur les différentes stratégies de compréhension orale et écrite ainsi que d'expression écrite, c'est-à-dire avec des stratégies de réception et de production.

Précisons, que comme notre objectif est de choisir des cours et des activités de français adéquates au niveau et aptitudes des étudiants, nous pouvons entreprendre toutes ces activités à partir de tous les thèmes et domaines.

1.4.3. Barème et notation et description des niveaux :

Pour la passation de ce test, nous avons commencé par les épreuves écrites, puis celles de l'oral afin de donner plus de temps aux étudiants à la rédaction mais aussi pour préparer les salles où les étudiants pourront auditionner les enregistrements sonores. Lors de la conception des questions, nous avons essayé de donner une touche spécifique à notre test. Cela en sélectionnant quelques catégories de descripteurs qui répondent au contexte de notre public et à la demande de l'institution. Car, comme il est précisé en didactique du FLE, « *plutôt que de chercher à évaluer toutes les catégories il faudrait s'en tenir à 4 ou 5 pour éviter toute surcharge cognitive* » (Rosen, 2007: 46).

Concernant le barème de notation de ce test d'évaluation; qui compte 123 items en vue d'analyser et évaluer le niveau des étudiants, a été déterminé sur 200 points. Nous avons ignoré sciemment les capacités élémentaires car les étudiants ont suivi 9 années de formation en langue française. Donc, il ne peut exister de niveau élémentaire. Nous détaillons ci-dessous les outils utilisés pour chaque compétence ainsi que le barème de notation.

Compétences	Nombre d'items	Epreuves	Temps	Notation
Compréhension écrite	3 activités Activité1 : 10items Activité2 : 15items Activité3 : 20items Total : 45 items	Lecture des textes suivis d'activités de : repérage classement, vrai/faux, Qcm, lacunaire.	50 min	10 Items= 15 pts 15 Items= 20 pts 20 Items= 25 pts Total= 60 pts
Production écrite	3 textes	Production, reformulation, développement, organisation de la structure du texte.	50 min	Texte1: 10 pts Texte2: 25 pts Texte3: 35 pts Total : 70 pts
Compréhension orale	3 activités Activité1: 10 items Activité2 : 10 items Activité3 : 20 items Total : 40 items	Ecoute d'enregistrement deux fois de suite suivie d'activités: appareillage, vrai/faux, questions ouvertes, Qcm.	50 min	10 Items= 15 pts 10 Items= 20 pts 20 Items= 35 pts Total= 70 pts

Tableau (02) : barème de notation.

Quoi que nous nous sommes inspirée du CECRL pour concevoir notre test et établir les compétences à atteindre pour chaque niveau, nous n'avons pas pu prendre en considération tous les paramètres et toutes les situations. Nous avons ignoré quelques compétences et critères qui n'ont aucune relation avec les objectifs de formation en architecture. Nous avons adapté les niveaux en délaissant la maîtrise des compétences culturelles et les compétences des natifs car il ne faut pas oublier que le CECRL a été établi pour des francophones et non des arabophones.

Selon le barème de notation :

- les étudiants qui auront obtenus une note inférieure à 40 points seront classés dans le niveau A1 ;

- Les étudiants qui obtiennent une note égale ou supérieur à 41points et inférieur à 81 points seront classés dans le niveau A2 ;
- Les étudiants qui auront obtenus une note entre 82 et 122 points seront classés dans le niveau B1 ;
- Et les étudiants qui auront obtenus une note égale ou supérieure à 123 points seront classés dans le niveau B2.

Ceci dit le descriptif des compétences à accomplir dans chaque niveau a été copié du CERCL (2007) et les compétences ont été tracées en fonction de la demande de l'institution. Nous vous présentons quelques compétences que nous visons à atteindre pour chaque niveau :

Concernant **le niveau A1** : nous nous focalisons essentiellement sur la capacité de l'étudiant à :

- accéder à l'information simple et restitution de cette dernière par la localisation des outils, la sélection, la recherche, le classement et l'analyser de l'information pour les besoins généraux de l'étudiant (vie courante- vie universitaire) ;
- Comprendre des échanges et des textes relevant de la vie courante ;
- comprendre une conversation orale courte et sur un sujet courant ;
- participer à des conversations à des sujets simples ;
- produire un texte court et simple et restituer l'information ;
- comprendre et produire des expressions relatifs à des domaines de propriété immédiates (infos personnelles/ courantes de base).

Au **niveau A2**, nous ciblons la capacité de l'étudiant à :

- Accéder à une information complexe, la traiter et la transmettre sous une forme plus élaborée, tant à l'écrit qu'à l'oral ;
- comprendre et produire des phrases complexes ;
- participer à des interactions sur des sujets connus ;
- Pouvoir s'exprimer, justifier un point de vue ; une opinion, une hypothèse à l'oral ou à l'écrit d'une façon simple sur des sujets connus, relatifs a la vie sociale et professionnelle.

Au **niveau B1 et B2**, qui sont des niveaux intermédiaires, la transmission des données doit être maîtrisée et ne pose pas problème pour l'étudiant. Surtout en ce qui concerne la maîtrise de la langue et l'expression écrite.

Au **niveau B1**, l'étudiant doit être capable de :

- Comprendre tout type de discours relatif à son domaine de spécialité sous forme orale ou écrite ;
- Présenter des résultats d'une recherche ou d'une étude ;
- interagir avec des spécialistes du domaine de formation;
- s'adapter à l'interlocuteur ;
- comprendre et produire des phrases complexes.

Au **niveau B2**, l'étudiant doit être en mesure ; en plus de toutes les compétences mentionnées ci-dessus, de : Soutenir aisément une discussion orale et rédiger un texte correcte et cohérent sur un sujet relatif à son domaine de formation et faire part de ses réflexions de manière cohérente. Enfin, en ce qui concerne le **niveau C1** : l'étudiant doit être doté des capacités de communication à l'écrit comme à l'oral avec des francophones. Il doit être capable à participer activement à une conversation dans le domaine de spécialité et à produire des discours longs, clairs, et complexes portant sur différents centres d'intérêts.

1.4.4. Présentation du public évalué par le test de positionnement au niveau des trois établissements :

Le test proposé est destiné aux étudiants qui intègrent les classes préparatoires de l'école supérieure d'architecture ainsi que les étudiants inscrits aux départements d'architecture de l'université de Constantine et celle de Sétif. Tous ces étudiants ont suivi la même formation, parcours secondaire soit neuf années d'apprentissage du français. Ils ont obtenu un baccalauréat sciences nature ou sciences expérimentales avec une mention Bien ou très bien, d'une moyenne qui varie entre 12.5/20 à 16/20. (Cf. Chapitre 3)

Ces étudiants ont alors un très bon niveau, ils sont considérés comme les futurs élites de l'Algérie vu leur notes au baccalauréat et l'état va devoir leur assurer des formations de qualité avec la coopération française (au niveau de l'EPAU). Le public évalué est constitué de 280 étudiants au niveau de l'EPAU. Dans les autres départements d'architecture affiliés aux facultés universitaires, ils se présentent dans l'ordre comme suit : sur les 390 étudiants inscrits en première année 320 étudiants ont participé au Test. Au niveau du département de Sétif seulement 40 étudiants n'ont pas été évalués, soit sur les 400 étudiants 370 ont passé le test de positionnement.

1.5. Passation du test :

Nous tenons d'abord à préciser, qu'avant la passation du test auprès des étudiants inscrits en architecture au niveau des trois établissements, nous avons mené un essai auprès d'un échantillon des étudiants d'architecture de Sétif. La soumission de ce test pour évaluation, était dans des fins de vérifier si:

- Les consignes sont claires (les étudiants peuvent les comprendre facilement) ;
- le niveau de la langue utilisé pour la consigne est il bien inférieur au niveau de la langue utilisée dans le test ;
- le vocabulaire utilisé dans la consigne fait il bien partie du bagage linguistique de l'étudiant.

Après la passation de ce test auprès d'un échantillon de 40 étudiants, nous avons corrigé et modifié quelques concepts qui ont mené à confusion au près de l'échantillon de départ de notre test. Puis nous l'avons posé à l'ensemble des étudiants des trois établissements. Nous présentons ci-dessus et détaillons le contenu du test de positionnement proposé.

1.5.1. L'épreuve de compréhension de l'écrit :

A l'issue de la lecture de ces supports, des activités sous formes de QCM, des exercices de type pragmatique, d'appariement, de classement, de repérage et lacunaire sont proposés dans la visée d'évaluer le niveau des étudiants en compréhension écrite. Précisons que cette épreuve se compose de trois sections.

La première section vise la compréhension d'énoncés courts sous formes de vignettes d'annonces qui portent sur des offres d'emploi, de vente de maison, des vacances et d'offres de services, etc. L'étudiant doit dans un premier temps lire chaque vignette et la classer dans un tableau qui correspond à joindre chaque énoncé à la bonne rubrique auquel il fait partie, cela consisté a un exercice d'appariement. Dans un deuxième temps, l'étudiant aura à lire cinq phrases afin de choisir pour chaque énoncé la vignette qui pourrait répondre à son besoin.

Concernant la deuxième section, elle vise la compréhension d'un texte court, qui correspond à un article journalistique dont le sujet est un fait d'actualité, qui est « le virus H1N1, la grippe porcine et la fabrication des premiers lots de vaccins dans le monde ». A l'issu de la lecture de ce texte, des questions fermés sont posées sou formes de QCM dans lequel l'étudiant doit cocher les bonnes réponses. Une deuxième activité est proposée dans la

même section et qui correspond à remplir un tableau en lisant des énoncés et préciser si c'est vrai ou faux.

Enfin concernant la troisième section, de la partie de compréhension de l'écrit, nous proposons cinq courts textes qui portent sur des témoignages d'architectes, des manœuvriers de chantiers qui ont contribué à la construction du grand pont Le « Viaduc de Milan ». Les Cinq paragraphes portent sur un sujet de spécialité d'architecture et se présentent avec un langage un peu soutenu et un jargon d'architecture. Après la lecture de ces témoignages, l'étudiant attribue à chaque témoignage le nom du métier qui lui correspondait. C'est tout simplement un exercice d'appariement par rapport à un discours un peu compliqué à comprendre (cinq discours comparatifs).

Dans un deuxième temps, l'étudiant relève des cinq textes, les phrases qui caractérisent le métier de: coffreur, soudeur, lifter, topographe et architecte. Dans un troisième temps, il répond à des questions ouvertes sur la lecture et la compréhension des témoignages. Aussi des questions de comparaison entre les cinq paragraphes en même temps. Et enfin, en fonction des témoignages donnés dans le désordre, l'étudiant ordonne ces différentes étapes de la construction du pont. Sachant que l'objectif n'est pas d'évaluer les acquis scientifiques et techniques mais de savoir si l'étudiant est capable de comprendre les propos et la fonction de chaque témoignage.

1.5.2. L'épreuve de production écrite :

En fonction des niveaux, du plus faible au plus avancé, nous proposons des évaluations de type de productions guidées puis créatives. Les étudiants doivent rédiger des textes dans des thèmes proposés et de longueurs différées.

Précisons et rappelons, que lors des épreuves de la section 2 et 3, nous avons évalué la compétence linguistique. C'est vrai que le CECRL « *a été critiqué sur le manque de matériel utilisable directement comme base de tests de vocabulaire et de grammaire* » (Rosen, 2007 : 101), mais nous avons essayé de répartir le barème de correction de ces deux épreuves sur quatre parties : cohérence et performance globale, structure simple et correcte, lexique approprié du domaine et présence d'articulateurs simples et les concordances des temps. L'évaluation de cette compétence se compose aussi de trois sections.

Dans la première section, il est question à l'étudiant de construire un texte court à partir d'une fiche signalétique sur la tour Eiffel. Sur la fiche nous mentionnons le nom de l'entreprise, date de construction, poids, hauteur et composition, tout en accompagnant ces

données par une photo, une image comme illustration. L'objectif étant d'évaluer si l'étudiant est capable de joindre différentes phrases et construire un texte simple. Tout simplement, s'il est capable de coordonner un texte court.

La seconde section correspond à la rédaction d'un texte argumentatif d'environ 200 mots. Sauf que nous orientons l'étudiant en lui présentant les quatre étapes de sa production : introduction, des arguments, des contre arguments et d'une conclusion. Le sujet à argumenter porte sur le clonage (sachant que nous expliquons la notion de clonage). Pour cette section un deuxième sujet est proposé, portant sur une argumentation sur les vaccins de la grippe porcine. L'intérêt de proposer deux sujets au choix est pour que l'étudiant ne soit pas bloqué par rapport au peu de connaissances qu'il puisse avoir sur l'un des sujets. Sachant que notre objectif n'est pas d'évaluer ses connaissances mais ses savoir-faire par rapport à la rédaction d'un court texte argumentatif.

La dernière section porte sur la rédaction d'un texte entre 400 et 600 mots (paragraphe de 10 à 15 lignes). La consigne est de choisir un des métiers évoqués sur le texte n°3 de la section 3 de l'épreuve de compréhension de l'écrit. En choisissant un des métiers, l'étudiant doit argumenter pourquoi il ne souhaiterait pas exercer ce type d'activité professionnelle. .

1.5.3. L'épreuve de compréhension de l'oral :

Pour évaluer cette compétence, nous avons choisi pour chaque document sonore un certain nombre d'éléments à tester en fonction de notre objectif pédagogique.

Nous avons fait écouter deux fois un document sonore d'une à trois minutes et nous avons choisi un certain nombre d'éléments que nous avons testé en fonction de notre objectif pédagogique. Après l'écoute, l'étudiant doit répondre aux questions qui lui sont posées en cochant par exemple la réponse qui lui semble juste ou sous forme de tableaux à compléter.

Comme les deux épreuves qui ont précédé, l'évaluation de cette compétence est aussi répartie en trois sections :

Section n°1 : Ecoute d'un document sonore d'une durée de 2:20 min en deux fois de suite. Le document porte sur une enquête qui a été menée par un journaliste auprès de cinq personnes, sur un sujet d'actualité « suspension d'un jour de formation durant la semaine »⁵⁰. Après deux écoutes successives, l'étudiant répond à des questions sous forme de QCM et remplit un tableau en mettant une croix dans la case de la bonne réponse.

⁵⁰ « L'Algérie décale son week-end », Libération, www.liberation.fr/monde/2009/08/14.

Section n°2 : un autre enregistrement d'une durée de 3 :40 min qui porte sur le reportage d'un journaliste sur l'éco-citoyenneté. Les questions sont aussi proposées sous forme de QCM, Vrai-Faux, mais aussi des questions ouvertes (de compréhension).

Le troisième exercice proposé lors de cette section et pour cet enregistrement porte sur un exercice lacunaire. L'étudiant doit écouter l'extrait sonore puis compléter un texte écrit par des mots relevés dans l'enregistrement. Cette séquence porte sur une présentation d'un architecte sur la construction architecturale d'un quartier du vieux Lyon (la Croix rousse), l'enregistrement était d'une durée de 4 :10 min.

Ce document sonore présente les différentes étapes de construction de ces bâtisses, l'enchaînement historique, des détails sur la longueur, la largeur, les couleurs, etc. Un bref aperçu sur ce quartier mais qui comporte beaucoup de détails. Les questions posées sont ouvertes, dont il doit repérer les réponses et des détails descriptifs de cette construction. Un exercice lacunaire est proposé, en demandant à compléter des phrases par des détails de l'enregistrement des mots des chiffres et des mesures.

1.6. Résultats du test :

Bien avant d'entamer l'analyse du test de positionnement proposé aux étudiants de l'école nationale d'architecture et des deux autres départements des facultés des sciences de l'ingénieur de Sétif et Constantine, nous avons émis des hypothèses sur les niveaux auxquels nous pouvions nous attendre. Ainsi, en fonction des moyennes obtenues au baccalauréat qui varient entre 12.5 et 16-17/20⁵¹, la note de français obtenue lors de la troisième année secondaire qui est de 12 à 15/20⁵², mais surtout en fonction du nombre des heures d'apprentissage du français, dispensées durant les neuf années, équivalant à 1200 heures, nous avons supposé que la majorité des étudiants auraient des pré requis les plaçant à un niveau variant entre B1 et B2 de l'échelle du CECRL. Cependant, nous avons été surpris par les résultats obtenus qui témoignent d'une autre réalité. Nous présentons dans les parties ci-dessous, le niveau général des étudiants en langue française pour chacune des institutions concernées.

1.6.1. Résultats EPAU :

⁵¹ Selon les données transmises par l'administration

⁵² Réponses des étudiants et attestations du baccalauréat

Nous commençons par présenter dans le tableau (03) le niveau général des étudiants inscrits en première année d'architecture (classe préparatoire intégrée) de l'école nationale supérieure d'architecture.

Nombre de points	Niveau évalué	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0 à 40 pts	A1	64	22.85%
41 à 81 pts	A2	95	33.93%
82 à 122 pts	B1	99	35.35%
123 à 163 pts	B2	22	7.86%
164 à 200 pts	C1	0	0%

Tableau (03) : niveau générale des étudiants de L'EPAU.

Comme nous venons de le mentionner sur le tableau ci-dessus, les résultats nous ont permis de situer une grande partie des étudiants des classes préparatoires de l'école nationale d'architecture, qui ont passé le test de positionnement, au niveau A2/B1. Cela à raison de 194 étudiants sur les 280 évalués, ce qui correspond à 33.93% de l'ensemble au niveau A2 et 35.35% au niveau B1. Pour le reste des étudiants, 22.85% ont atteint le niveau A1. Face à 7.86% seulement qui ont un niveau C1. Ainsi, la majorité des étudiants sont d'un niveau débutant-intermédiaire et il n'existe quasiment personne qui a pu atteindre un niveau avancé.

Face à ces résultats, nous avons interviewé quelques étudiants afin d'avoir des éclaircissements concernant les résultats obtenus⁵³. A partir des différents témoignages, le taux élevé des étudiants d'un niveau A2/ B1 peut s'expliquer par quatre raisons :

1. On ne peut pas considérer que tous les étudiants ont reçu une formation de 1200 heures en langue française. Cela est dû à l'absence ou au manque d'enseignants de français, surtout au niveau des villes de l'intérieur et du sud. Ce type d'étudiants représente 70% des inscrits au niveau de cette école pour l'année universitaire 2010-2011 ;
2. Comme les étudiants inscrits en architecture sont des étudiants de formation scientifique, ils ont accordé moins d'importance à l'apprentissage de la langue française, car pour eux le plus important était d'acquérir plus de données scientifiques et techniques et d'avoir un bon niveau dans les matières scientifiques et techniques ;

⁵³ Entretiens pratiquement tenus en langue arabe

3. La formation scientifique au secondaire était dispensée en langue arabe. Les étudiants ne voyaient donc pas l'utilité de perfectionner leur français et ils ne savaient pas non plus que toute la formation universitaire serait dispensée en cette langue.

Pour de plus amples précisions et affirmations de ces témoignages, nous détaillons dans les lignes qui suivent le niveau atteint par les étudiants en langue pour chaque compétence. Cela nous permet de vérifier les besoins recensés par l'institution et les lacunes manifestées par les étudiants avec le principe que le CERCRL est le meilleur moyen à utiliser pour relever les besoins réels et urgents auxquels nous devons répondre lors de la conception de notre programme de formation de FOS en fonction de chaque compétence.

1.6.1.1. Niveau des étudiants en compréhension écrite :

A partir des activités proposées et adaptées en fonction des niveaux de l'échelle du CECRL, nous avons réduit le barème de notation pour évaluer cette compétence à 60 points sur 200. Suite à l'analyse de ces résultats, nous avons pu relever que les étudiants sont d'un niveau homogène, soit 51.66%, d'entre eux ont acquis le niveau B1, ce qui est représenté par une note égale ou supérieure à 21 pts et inférieure à 35 pts. Pour le reste, 28.33% ont atteint le niveau A2, soit une note égale ou inférieure à 20pts et seulement 12.22% ont obtenu une note supérieure à 36 pts, ce qui renvoie à un niveau intermédiaire B2.

Ainsi nous présentons dans le tableau qui suit, les compétences acquises par les étudiants en fonction de chaque niveau.

Points	Niveau évalué	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0pts- 10pts	A1	14	7.78%
11pts-20pts-	A2	51	28.33%
21pts- 35pts	B1	93	51.66%
36pts-47pts	B2	22	12.22%
48-60pts	C1	0	0%

Tableau (04) : niveau des étudiants de l'EPAU en compréhension écrite.

En comparant ces résultats avec la demande de l'institution et les besoins recensés par notre audit, nous voyons que ce test de niveau a pu confirmer que les étudiants ne

manifestent pas des besoins urgents et précis en compréhension écrite pour suivre leur formation en architecture.

A partir de l'analyse des réponses des étudiants, nous pouvons tirer la conclusion que les compétences des étudiants en compréhension de l'écrit se résument comme suit :

Au niveau A1, les étudiants sont aptes à :

- Comprendre les mots et phrases simples.
- Comprendre l'idée et le sens global d'un texte court.

Au niveau A2, les étudiants sont aptes à :

- Comprendre les détails d'un texte court relevant de l'actualité.
- Distinguer et comprendre le sens global et les détails de différents textes courts.

Au niveau B1, les étudiants sont aptes à :

- Comprendre le sens général d'un texte moyennement long relevant du domaine social ou professionnel.
- Relever les points essentiels abordés dans un texte professionnel.

1.6.1.2. Niveau des étudiants en compréhension orale:

Les résultats de ce deuxième test, qui est noté sur 70 pts pour la compréhension orale, indiquent que 22.78% se situent au niveau A1 à raison des points obtenus qui sont égaux ou inférieurs à 15/70. Les 32.22 % d'étudiants évalués ont obtenu une note égale ou supérieure à 16 points et inférieure à 30 points, ce qui représente le niveau A2. Face à 38.34% qui ont obtenu une note inférieure à 46pts, ce qui représente le niveau B2. Seulement 6.66% ont acquis un niveau B2, c'est-à-dire, qu'ils ont obtenu une note supérieure à 47 pts et inférieure à 60 pts.

Points	Niveau acquis	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0pts- 15pts	A1	41	22.78%
16pts-30pts-	A2	58	32.22%
31pts- 46pts	B1	69	38.34%
47pts-60pts	B2	11	6.66%
61-70pts	C1	0	0%

Tableau (05) : niveau des étudiants de l'EPAU en compréhension orale.

Si nous avons à détailler le descriptif des compétences qui renvoient à ces niveaux, nous les résumons comme suit :

Pour le niveau A1, les étudiants sont aptes à :

- Comprendre et retenir le sens des mots sur des sujets familiers.
- Comprendre le sens global de chaque annonce courte.

Pour le niveau A2, les étudiants sont aptes à :

- Comprendre les points essentiels d'un enregistrement moyennement long sur un sujet d'actualité.
- Comprendre l'intégralité d'un message simple et court.
- Distinguer les différents interlocuteurs.

Pour le niveau B1, les étudiants sont aptes à :

- Comprendre facilement l'intégralité des enregistrements courts.
- Comprendre le sens global d'un enregistrement long.
- Comprendre des descriptions simples indiquées par des marqueurs implicites sur des sujets du domaine de formation.

La confrontation de ces résultats avec les besoins recensés par notre étape d'audit, nous conduit à tirer comme conclusion que la majorité des étudiants, à l'exception de 22.78% d'entre eux, éprouvent moins de besoins et difficultés au niveau de la compréhension orale des CM, TD et TP. Suite à ces résultats, des cours de compréhension orale ne seront pas nécessaires vu que le niveau acquis par la majorité leur permet de comprendre des discours oraux longs de spécialité. Ceci dit, nous pourrions insérer des activités intermédiaires dans le programme de formation pour la minorité des étudiants qui ont des difficultés en cette compétence.

1.6.1.3. Niveau des étudiants en production écrite :

Sur le plan de l'évaluation de la production écrite, les résultats calculés sur un total de 70 points, montrent que les étudiants manifestent des besoins réels et urgents au niveau de cette compétence en langue française, vu que la majorité d'entre eux soit 38.33% ont acquis le niveau A1, ce qui représente une note inférieure à 15pts. Pour le reste, 41.11% des étudiants ont été classés au niveau A2, et seulement 30 d'entre eux soit 16.67% ont acquis le niveau B1, ce qui représente des notes égales ou supérieures à 31 et inférieures à 46 points.

Points	Niveau acquis	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0pts- 15pts	A1	68	38.33%
16pts-30pts-	A2	74	41.11%

31pts- 46pts	B1	30	16.67%
47pts-60pts	B2	08	4.45%
61-70pts	C1	0	0%

Tableau (06) : niveau des étudiants de l'EPAU en production écrite.

En effet, à partir de ces résultats, les étudiants sont parvenus à mettre en relation les données qui leurs étaient transmises en fiche signalétique mais ils n'ont pas su construire un texte cohérent. Comme, ils n'ont pas pu relier les idées et construire un texte argumentatif, tout en commettant énormément d'erreurs de langue. Nous détaillons ci-dessous le descriptif des compétences qui renvoient à chaque niveau.

Pour le niveau A1, les étudiants sont aptes à :

- Organiser et mettre dans l'ordre des idées simples.
- Rédiger un texte cohérent mais qui manque de marqueurs de liaison.
- Contrôler leur production sur le plan des structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Pour le niveau A2, les étudiants sont aptes à :

- Développer des idées simples pour rédiger un texte court.
- Rédiger un texte court et cohérent avec beaucoup d'erreurs de langue mais le sens général reste clair.
- Produire avec un vocabulaire suffisant pour développer des idées courantes sur la vie sociale.

Pour le niveau B1, les étudiants sont aptes à :

- Utiliser un vocabulaire suffisant pour développer une argumentation simple.
- Commenter et justifier un point de vue de façon simple et sur un sujet connu relatif à la vie sociale ou professionnelle. Les lacunes lexicales sont peu fréquentes et le contenu compréhensible.

Pour résumer, en fonction des données de l'institution et les résultats obtenus, la comparaison nous conduit à tirer les conclusions suivantes :

- 1 - Les étudiants de cette école ont atteint le niveau A2/B1 en langue française ;

2 - les points obtenus en production écrite sont inférieurs à ceux obtenus pour la compréhension orale et la compréhension écrite. Ce qui représente un niveau A2 pour cette compétence ;

3 - les résultats obtenus par chaque étudiant en compréhension orale et écrite sont le plus souvent très proches. Ils sont d'un niveau B1 en compréhension écrite et A2/B1 en compréhension orale avec une minorité de 22.75% en A1.

Les résultats du test infirment l'hypothèse de départ, selon laquelle le niveau acquis par les étudiants est le niveau intermédiaire. En effet, sur les 280 étudiants ayant passé le test de niveau, 22.85% ont acquis le niveau A1, face à 33.93% qui ont atteint le niveau A2. 35.35% des étudiants ont été classés au niveau B1 et 7.86% au niveau B2.

En fonction d'un classement par compétence, nous avons pu relever que la majorité des étudiants ont acquis le niveau A2 en production écrite, soit 41.11 % de l'ensemble. Tandis qu'en compréhension orale et en compréhension écrite les niveaux étaient presque similaires, ce qui renvoie à un niveau A2/B1 réparti sur 38.34% à l'oral et à l'écrit par 51.66% des étudiants.

Rappelons encore une fois qu'il nous a été impossible de faire passer un test de niveau pour l'expression orale aux 280 étudiants. Cela est dû aux difficultés inhérentes à ce type d'activité qui requiert une organisation matérielle importante et beaucoup de temps que ce soit pour les étudiants ou pour les examinateurs. Néanmoins cette compétence sera traitée et testée au niveau de la partie de la collecte données et l'analyse du discours oral.

1.6.2. Résultats du test au niveau du département d'architecture Constantine:

Nous Présentons dans le tableau ci-dessous le niveau général des étudiants inscrits en première année d'architecture au niveau de l'université de Constantine.

Nombre de points	Niveau évalué	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0 à 40 pts	A1	79	24.68%
41 à 81 pts	A2	118	36.87%
82 à 122 pts	B1	96	30.11%
123 à 163 pts	B2	27	8.44%
164 à 200 pts	C1	0	0%

Tableau (07) : niveau général des étudiants de Constantine.

Ce qui retient notre attention quand nous observons les résultats de ce test (tableau n°6) c'est le taux considérable d'étudiants situés dans la majorité entre les niveaux A2/B1 malgré leurs 9 années d'apprentissage du français. Cela à raison de 118 étudiants de niveau A2 et 96 de niveau B1 sur les 320 étudiants évalués, ce qui correspond dans l'ordre à 36.87% et 30.11% de l'ensemble. Pour le reste des étudiants, 24.68% ont atteint le niveau A1. Face à seulement 8.41% des étudiants qui ont pu acquérir le niveau B2. Ainsi, la majorité des étudiants sont d'un niveau débutant-intermédiaire et il n'existe quasiment personne, selon les résultats de ce test, qui a pu atteindre un niveau avancé.

Tout comme nous l'avons fait pour les étudiants de l'EPAU, nous détaillons dans les lignes qui suivent le niveau de ces étudiants dans chaque compétence évaluée. Cela nous permet encore une fois de vérifier les besoins recensés par l'institution ; à savoir les difficultés sur le plan de la production écrite des projets de recherche et des présentations des exposés oraux.

1.6.2.1. Niveau des étudiants en compréhension écrite:

Suite à l'analyse de ces résultats, nous avons pu relever qu'au niveau de cette compétence les étudiants de Constantine ont un niveau qui s'établit entre A2/B1 soit 42.18% A2, face à 36.25% qui ont acquis le niveau B1, ce qui est représenté par une note égale ou supérieure à 20 pts et inférieure à 35 pts. Pour le reste, 13.75% ont atteint le niveau A1, soit une note égale ou inférieure à 10pts et seulement 7.81% ont obtenu une note supérieure à 36 pts, ce qui renvoie à un niveau intermédiaire.

Points	Niveau acquis	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0pts- 10pts	A1	44	13.75%
11pts-20pts	A2	135	42.18%
21pts- 35pts	B1	116	36.25%
36pts-47pts	B2	25	7.81%
48-60pts	C1	0	0%

Tableau (08) niveau des étudiants de Constantine en compréhension écrite.

En ce qui concerne le descriptif des compétences c'est le même que pour celui de l'EPAU. Contrairement aux étudiants de l'EPAU, ceux de Constantine manifestent plus de difficultés au niveau de cette compétence. L'écart de niveau est représenté par un niveau B1,

soit 51.66% pour les étudiants de l'EPAU face à 36.25% pour les étudiants de Constantine. Ainsi, la compétence de compréhension écrite sera prise en charge lors de l'élaboration des activités de FOS.

1.6.2.2. Niveau des étudiants en compréhension orale :

Les résultats de ce deuxième test, qui a été noté sur 70 pts pour la compréhension orale, indiquent que 20.69% des étudiants évalués ont obtenu une note égale ou supérieure à 15 points, ce qui représente le niveau A1. Face à 35% qui ont obtenu une note inférieure à 30pts, ce qui représente le niveau A2 et 32.19% au niveau B1. Seulement 12.19% ont acquis un niveau B2, c'est-à-dire, qu'ils ont obtenu une note supérieure à 36 pts et inférieure à 45 pts.

Points	Niveau évalué	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0pts- 15pts	A1	66	20.69%
16pts-30pts-	A2	112	35%
31pts- 46pts	B1	103	32.19%
47pts-60pts	B2	39	12.19%
61-70pts	C1	0	0%

Tableau (09) niveau des étudiants du département de Constantine en compréhension orale.

Le descriptif des compétences et capacités acquises renvoient aux mêmes mentionnées sur la partie résultats des étudiants de l'EPAU.

La confrontation de ces résultats avec les besoins recensés par notre étape d'audit, nous conduit à tirer comme conclusion que le niveau des étudiants balance entre le niveau élémentaire et intermédiaire, soit 55.69% sont placés au niveau A et 44.38% au niveau B. Ainsi, contrairement à la minorité des étudiants de l'EPAU qui éprouvent des difficultés en compréhension orale des CM, Td et TP, ceux de Constantine manifestent plus de besoins au niveau de cette compétence. Suite à ces résultats, et en comparaison avec les résultats de l'analyse des besoins, nous penserons à concevoir des cours de compréhension orale.

1.6.2.3. Niveau des étudiants en production écrite :

Sur le plan de l'évaluation de la production écrite, les résultats calculés sur un total de 70 points, montrent que les étudiants manifestent des besoins réels et urgents, vu que la majorité d'entre eux soit 39.36% ont acquis le niveau A1, ce qui représente une note

inférieure à 15pts. Pour le reste, 33.12% des étudiants ont été classés au niveau A2 et seulement 21.88% d'entre eux au niveau B1.

Points	Niveau acquis	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0pts- 15pts	A1	126	39.36%
16pts-30pts-	A2	106	33.12%
31pts- 46pts	B1	70	21.88%
47pts-60pts	B2	18	5.62%
61pts-70pts	C1	0	0%

Tableau (10) : niveau des étudiants de Constantine en production écrite.

En effet, à partir de ces résultats, les étudiants sont parvenus à mettre en relation les données qui leurs étaient transmises en fiche signalétique mais ils n'ont pas pu construire un texte cohérent. Comme ils n'ont pas pu relier les idées et construire un texte argumentatif, en commettant énormément de lacunes de langue. Ces résultats reflètent les besoins des étudiants recensés sur la demande de l'institution au niveau de cette compétence.

Pour résumer, en fonction des données de l'institution et les résultats obtenus, la comparaison nous conduit à tirer les conclusions suivantes :

- 1 - Les étudiants inscrits au département d'architecture de Constantine ont atteint le niveau A2/B1 en langue française, accentué beaucoup plus par le niveau A2;
- 2 - les points récoltés au niveau de la compétence de la production orale, en compréhension et production écrites sont d'une certaine similitude. Avec de légers écarts, les étudiants se placent au niveau A2 suivi du niveau B1
- 3 – la production écrite reste auprès de ces étudiants une priorité majeure à prendre en considération.

Les résultats du test infirment une seconde fois l'hypothèse de départ, selon laquelle le niveau acquis par les étudiants est le niveau intermédiaire. En effet, sur les 320 étudiants ayant passé le test de niveau, 24.68% ont acquis le niveau A1, face à 36.87% qui ont atteint le niveau A2. Pour le reste, 30.11% ont été classés au niveau B1 et 8.44% au niveau B2.

En fonction d'un classement par compétence, nous avons pu relever que la majorité des étudiants ont acquis le niveau A1 en expression écrite, soit 39.36 % de l'ensemble. Tandis qu'en compréhension orale et en compréhension écrite les niveaux étaient presque similaires, ce qui renvoie à un niveau A2 réparti sur 35% à l'oral et 42.18% à l'écrit.

1.6.3. Résultats du test de positionnement des étudiants du département d'architecture de Sétif :

Nous développons dans la partie qui suit, le niveau général des étudiants inscrits en première année d'architecture à l'université de Sétif.

Nombre de points	Niveau acquis	Nombre d'étudiants	Pourcentage	Niveau à acquérir
0 à 40 pts	A1	156	42.16%	A2
41 à 81 pts	A2	145	39.19%	B1
82 à 122 pts	B1	60	16.22%	B2
123 à 163 pts	B2	09	2.43%	C1
164 à 200 pts	C1	0	0%	C2

Tableau (11) : niveau générale des étudiants de SETIF.

Comme nous venons de le mentionner sur le tableau (11), les résultats nous ont permis de situer une grande partie des étudiants du département d'architecture de la faculté des sciences de l'ingénieur de l'université de Sétif 1, qui ont passé le test de positionnement, au niveau A1. Cela à raison de 156 étudiants sur les 370 évalués, ce qui correspond à 42.16% de l'ensemble. Pour le reste des étudiants, 39.19% ont atteint le niveau A2, face à 16.22% le niveau B1 et seulement 2.43% ont pu acquérir le niveau B2. Ainsi, la majorité des étudiants sont d'un niveau débutant (faux débutant).

Le descriptif des compétences et le niveau des étudiants pour chaque partie du test sont détaillé ci-dessous.

1.6.3.1. Niveau des étudiants en compréhension écrite :

A partir des activités proposées et adaptées en fonction des niveaux de l'échelle du CECRL, nous avons réduit le barème de notation, pour évaluer cette compétence, à 60 points sur 200. Suite à l'analyse de ces résultats, nous avons pu relever que la majorité des étudiants se situent au niveau A1, ce qui est représenté par une note égale ou inférieur à 10pts. Pour le reste, 34.32% ont atteint le niveau A2, soit une note égale ou inférieure à 20pts et seulement 17.3% ont obtenu une note supérieure à 21pts et inférieur à 35pts, ce qui renvoie à un niveau intermédiaire B1. Nous illustrons cela dans le tableau qui suit :

Points	Niveau évalué	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0pts- 10pts	A1	170	45.95%
11pts-20pts-	A2	127	34.32%

21pts- 35pts	B1	64	17.3%
36pts-47pts	B2	09	2.43%
48-60pts	C1	00	0%

Tableau (12) : Niveau des étudiants de Sétif en compréhension écrite.

En comparant ces résultats avec les données de l'institution et les besoins recensés par notre première enquête sur terrain, nous constatons que les étudiants manifestent des besoins urgents en compréhension écrite pour suivre leur formation en architecture. Ainsi, le niveau acquis est à prendre en considération lors de l'élaboration des activités de compréhension de l'écrit pour des cours de FOS, car les niveaux des étudiants sont faibles.

1.6.3.2. Niveau des étudiants en compréhension orale :

Les résultats de ce deuxième test, qui a été noté sur 70 pts sur le plan de la compréhension orale, indiquent que 29.18% des étudiants évalués ont obtenu une note égale ou supérieure à 15 points ce qui correspond au niveau A1, face à 41.89% qui ont obtenu une note inférieure à 30pts, ce qui représente le niveau A2. Seulement 27.02% ont acquis un niveau B1, c'est-à-dire, qu'ils ont obtenu une note supérieure à 31 pts et inférieure à 46 pts.

Points	Niveau acquis	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0pts- 15pts	A1	108	29.18%
16pts-30pts	A2	155	41.89%
31pts- 46pts	B1	100	27.02%
47pts-60pts	B2	07	1.89%
61-70pts	C1	00	0%

Tableau (13) : le niveau des étudiants de Sétif en compréhension orale.

La confrontation de ces résultats avec ceux mentionnés ci-dessus, nous montre que le, le niveau des étudiants en compréhension orale est sensiblement meilleur qu'en compréhension écrite.

1.6.3.3. Niveau des étudiants en production écrite :

Sur le plan de l'évaluation de la production écrite, les résultats calculés sur un total de 70 points, montrent que les étudiants manifestent des besoins réels et urgents au niveau de cette compétence en langue française, vu que la majorité d'entre eux soit 50.82% ont acquis le

niveau A1, ce qui représente une note inférieure à 15pts. Pour le reste, 43.78% des étudiants ont été classés au niveau A2 et seulement 3.78% d'entre eux ont acquis le niveau B1.

Points	Niveau acquis	Nombre d'étudiants	Pourcentage
0pts- 15pts	A1	188	50.82%
16pts-30pts	A2	162	43.78%
31pts- 46pts	B1	14	3.78%
47pts-60pts	B2	06	1.62%
61pts-70pts	C1	00	0%

Tableau (14) : Niveau des étudiants de Sétif en compréhension écrite.

Les résultats témoignent du faible niveau des étudiants sur le plan de la compréhension écrite. Même les activités les plus simples leur étaient difficiles à réaliser. Ces résultats reflètent d'énormes difficultés au niveau de cette compétence.

Les résultats du test infirment l'hypothèse de départ, selon laquelle le niveau acquis par les étudiants est le niveau intermédiaire. En effet, sur les 370 étudiants ayant passé le test de niveau, 42.16% ont acquis le niveau A1, face à 39.19% qui ont atteint le niveau A2. Seulement 2.43% ont été classés au niveau B2 et 16.22% au niveau B1. Le classement par compétence, nous a permis de relever que la majorité des étudiants ont acquis le niveau A1 en expression écrite à 50.82 % et 45.95% en compréhension écrite sur l'ensemble. Tandis qu'en compréhension orale, le niveau des étudiants renvoie au niveau A2 qui est représenté par le pourcentage de 41.89%.

1.7. Synthèse des résultats du niveau des étudiants en langue française au niveau des trois établissements d'architecture :

Les épreuves sélectionnées lors de ce test privilégient la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que la production écrite. Les activités proposées sont d'un caractère académique pour l'écrit comme pour l'oral. Nous rappelons que ces outils d'évaluation sont indexés sur le CECRL.

Pour synthétiser les résultats obtenus au niveau des trois établissements de notre investigation à savoir : l'EPAU et les départements d'architecture de l'université de Constantine et de Sétif, nous traçons d'abord le profil général des étudiants en langue française.

Niveau évalué	EPAU	Constantine	Sétif
A1	22.85%	24.68%	42.16%
A2	33.93%	36.87%	39.19%
B1	35.35%	30.11%	16.22%
B2	37.86%	25.62%	2.43%
C1	0%	0%	0%

Tableau (15) : niveau général des étudiants au niveau des trois établissements.

Ce qui retient notre attention, comme nous le mentionnons sur le tableau ci-dessus, c'est que le niveau des étudiants au niveau des trois établissements d'architecture se situe entre le niveau A2 et B1 (pour l'EPAU et Constantine) tandis que pour Sétif c'est les niveaux A1/A2 qui prennent le dessus.

Pour développer ces résultats, nous faisons la comparaison détaillée des résultats obtenus en prenant en considération chaque compétence testée à part.

1.7.1. La compréhension de l'écrit :

Suite aux résultats obtenus, nous faisons ci-dessus un tableau comparatif du niveau des étudiants en compréhension écrite au niveau des trois établissements de notre travail sur terrain.

Niveau acquis	EPAU	Constantine	Sétif
A1	7.78%	13.75%	45.95%
A2	28.33%	42.18%	34.32%
B1	51.66%	36.25%	17.3%
B2	12.22%	7.81%	2.43%
C1	0%	0%	0%

Tableau (16) : comparaison du niveau des étudiants en compréhension écrite.

Nous pouvons constater que les étudiants au niveau de l'école nationale supérieure d'architecture et au département de l'université de Constantine, contrairement à ceux de Sétif, ont un meilleur niveau sur le plan de la compréhension écrite. Nous relevons un écart considérable entre 45.95% plaçant les étudiants de Sétif au niveau A1 face à 7.78% et 13.75% pour l'EPAU et Constantine. Pour ces deux derniers établissements, nous citons dans l'ordre de présentation, 51.66% au niveau B1 et 42.18% au niveau A2. Ainsi, la compétence de compréhension de l'écrit est un besoin important à prendre en considération lors de l'élaboration du référentiel de formation à l'attention des étudiants de la faculté des sciences

de l'ingénieur de Sétif et les activités à proposer doivent tout d'abord débutés sur le plan du niveau A1.

Niveau	Compétences
A1	- Comprendre les mots familiers et phrases simples. - Comprendre l'idée et le sens global d'un texte court.
A2	- Comprendre les détails d'un texte court relevant de l'actualité. - Distinguer et comprendre le sens global et les détails de différents textes courts.
B1	- Comprendre des phrases complexes. - Comprendre le sens général d'un texte moyennement long relevant du domaine social ou professionnel. - Relever les points essentiels abordés dans un texte professionnel.
B2	- Comprendre des textes longs de spécialité en relevant les idées principales et distinguant les détails - Comprendre les idées complexes du point de vue de la forme et du contenu.

descriptif des actes acquis en compréhension écrite

1.7.2. La compréhension orale :

Niveau acquis	EPAU	Constantine	Sétif
A1	22.78%	20.62%	29.18%
A2	32.22%	35%	41.89%
B1	38.34%	32.19%	27.02%
B2	6.66%	12.19%	1.89%
C1	0%	0%	0%

Tableau (17) : comparaison du niveau des étudiants en compréhension orale.

Selon les données tracées ci-dessus, le niveau des étudiants au niveau des trois établissements, en ce qui concerne la compétence de compréhension orale se situe entre le niveau A2 et B1. L'écart entre les trois établissements est faible, à raison de 32.19% et 38.34% au niveau de Constantine et de l'EPAU qui les classent au niveau B1, face à 27.02% au niveau de Sétif.

Niveau	Compétences
A1	- Comprendre et retenir le sens des mots sur des sujets familiers. - Comprendre le sens global de chaque annonce courte.

A2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les points essentiels d'un enregistrement moyennement long sur un sujet d'actualité. - Comprendre l'intégralité d'un message simple et court. - Distinguer les différents locuteurs.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre facilement l'intégralité des enregistrements courts. - Comprendre le sens global d'un enregistrement long. - Comprendre des descriptions simples indiquées par des marqueurs implicites sur des sujets du domaine de formation.

Descriptif des compétences évaluées en compréhension orale.

1.7.3. La production écrite :

Niveau acquis	EPAU	Constantine	Sétif
A1	38.33%	39.36%	50.82%
A2	41.11%	33.12%	43.78%
B1	16.67%	21.88%	3.78%
B2	4.45%	5.62%	1.62%
C1	0%	0%	0%

Tableau (18) : comparaison du niveau des étudiants en production écrite.

Contrairement aux compétences de compréhension orale et écrite, les étudiants présentent pratiquement le même niveau sur le plan de la compétence de production écrite. Nous relevons que les étudiants de Sétif et de Constantine sont placés au niveau A1, représentés par les pourcentages de 50.82% et 39.36%, face à ceux de l'EPAU qui représentent 38.33% au niveau A1/A2 et 41.11% au niveau B1. Ainsi le niveau des étudiants au niveau de cette compétence est pratiquement le même, soit le niveau A1.

Nous tenons à préciser aussi, que beaucoup d'étudiants sur le plan des trois institutions, ont rendu les copies vides ou presque. Pour le reste des étudiants qui ont essayé d'organiser leurs écrits, nous avons relevé une absence totale du respect de l'organisation d'une expression. Ainsi, sur le plan de cette compétence, les étudiants ont de grandes difficultés linguistiques et discursives. Nous avons relevé les difficultés suivantes : incapacité à structurer et à planifier leurs productions écrites, à assurer la cohérence du discours et sa progression, à organiser les différents thèmes, à utiliser de manière correcte les outils de cohésion, les connecteurs, les modalisateurs du discours). Ces difficultés seront infirmer ou confirmer lors du travail d'analyse des besoins et documents collectés.

Niveau	Compétences
--------	-------------

A1	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser et mettre dans l'ordre des idées simples. - Rédiger un texte cohérent mais qui manque de marqueurs de liaison. - Contrôle limite des structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des idées simples pour rédiger un texte court. - Rédiger un texte court et cohérent avec des lacunes de langue mais le sens général reste clair. - Vocabulaire suffisant pour développer des idées courantes sur la vie sociale.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire suffisant pour développer une argumentation simple. - Commenter et justifier son point de vue de façon simple et sur un sujet connu relatif à la vie sociale ou professionnelle. Lacunes lexicales peu fréquentes et contenu compréhensible.

Le bilan sur l'évaluation des acquis des étudiants, tel qu'il est présenté dans ce rapport, revêt un caractère exploratoire évident. Les données sur les acquis cognitifs restent éparpillées, les inventaires des connaissances et des compétences rares. Les résultats obtenus sont révélateurs mais mériteraient d'être affinés et davantage documentés, notamment par l'enregistrement plus systématique des bonnes pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire.

Pour conclure, nous ne pouvons prétendre que le test que nous avons conçu à l'attention des étudiants intégrant l'école nationale supérieure d'architecture et des départements d'architecture des universités de Constantine et de Sétif, qui se base sur l'évaluation des tâches fondées sur les principes du CERCRL, soit totalement pertinent. Le fait qu'il repose sur des genres textuels variés, sur des savoirs, savoir-faire et savoir-être sur le plan oral et écrit, lui donne le mérite de présenter des critères bien déterminés et se baser sur des supports qui s'inscrivent dans le contexte institutionnel et professionnel des publics non francophones auxquels il a été destiné. C'est l'absence de tous ces critères, qui poussent à émettre des réserves pour une grande majorité des tests utilisés actuellement dans le contexte universitaire algérien, pour évaluer les compétences en français des étudiants qui sont pourtant destinées essentiellement à des usagers étrangers au contexte français qui y domine.

Ce test et ces résultats nous ont permis d'évaluer les compétences orales et écrites des étudiants, en vue de l'élaboration d'un programme d'enseignement du cours de FLE et de FOS, répondant au niveau des étudiants et aux besoins et attentes de l'institution et des besoins langagiers des étudiants.

A partir de cette application méthodologique, nous avons pu positionner le niveau des étudiants inscrits en première année d'architecture, sélectionner les compétences à traiter et mettre en place des objectifs généraux pour la conception des cours de FOS. Nous avons ainsi illustré l'impacte du CECRL dans cette nouvelle démarche de conception des cours de FOS pour des étudiants non francophones.

Suite aux résultats obtenus, nous concluons que nos perspectives nous conduisent à proposer des cours de FLE, de renforcement linguistique, vu le niveau faux débutant et intermédiaire des étudiants bien avant de leur proposer des cours de spécialité. Autrement dit, tout bien considéré les résultats de ce test proposé, nous ouvrent des perspectives qui nous conduisent à envisager 2 à 3 heures de cours de renforcement, ce n'est que par la suite que nous pourrions proposer des cours de FOS qui se basent sur des savoir-faire et savoir-être universitaires par le biais de la langue française. Des cours de FOS qui prennent en considération les premiers besoins recensés à savoir : les besoins langagiers directement liés à la spécialité d'architecture, dont la compétence discursive est l'élément central de la langue étrangère à prendre en considération.

Ces premières hypothèses, que nous avons formulées, seront confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'avancement de notre travail sur terrain. Nous compléterons ces données par d'autres outils d'investigation afin de cibler les besoins les plus urgents et pointer les compétences à traiter selon les situations spécifiques à la formation de futurs architectes.

Chapitre 03

Analyse des besoins des étudiants via le questionnaire.

Chapitre 03 : Analyse des besoins des étudiants via le questionnaire.

« L'analyse des besoins recouvre ce que désire l'apprenant, ce qu'on lui demande de savoir-faire et ce qu'il doit comprendre » (Bess, Greimas, 1984).

Comme dans la démarche FOS « *il n'est plus question de traiter toutes sortes de sujets, de diversifier les compétences enseignées, mais au contraire d'orienter prioritairement –voire exclusivement- l'enseignement sur les situations de communications auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement, dans son activité professionnelle ou étudiante* » (Parpette et Mangiante, 2004 :21) Mais aussi « *Dans la mesure où la démarche FOS, s'articule sur un programme référencié qui trouve son application dans un milieu précis en fonction des besoins et attentes du public cible et doit cibler les compétences requises par ce public à des fins de sélectionner les points de langue à traiter pour répondre aux besoins précis [...] l'urgence de la formation nécessite une sélection sévère des compétences à traiter* » (idem) Il convient d'évaluer les besoins et aspirations des uns et des autres afin que les formations FOS soient calées sur la réalité du terrain.

Pour ce faire, la réalisation de ce sondage nous confère un avantage qui est celui de donner premièrement la parole aux étudiants afin de s'exprimer sur ce qu'ils veulent réellement apprendre au lieu de se limiter à la décision de l'institution qui ne correspond pas aux difficultés de ces derniers.

Nous présentons dans le premier volet du présent chapitre, qui correspond à la présentation de l'étape de l'analyse des besoins auprès des étudiants inscrits en architecture, les principes qui ont guidé la conception de notre outil d'investigation, qui est le questionnaire, ainsi qu'une description des objectifs de chaque série et de chaque question formulée.

Nous détaillerons, dans le second volet, les résultats obtenus par la passation de ce questionnaire à l'attention des étudiants inscrits dans les trois établissements d'architecture et nous clôturerons le chapitre par une synthèse des besoins ressentis et exprimés par ces derniers, permettant de formuler les objectifs généraux du référentiel de formation.

1. Description et passation du questionnaire :

Le questionnaire (voir annexes), que nous avons soumis aux étudiants qui terminent leur formation de première année d'architecture, a été élaboré à partir de différentes grilles. Nous nous sommes inspirée, en partie du Niveau seuil et des travaux du Conseil de l'Europe,

des grilles d'analyse des besoins utilisées en English for specific purposes de Munby (1978), de Richterich (1986), Hutchinson et Waters (1987) et des travaux plus récents de Mangiante et Parpette (2004) ainsi que de Tolas (2007), que nous avons eu l'occasion d'examiner dans les différents travaux relatifs au FOS.

Ce questionnaire a pour but majeur d'analyser les représentations des étudiants sur chaque situation de communication universitaire et l'interprétation des besoins langagiers et communicatifs inhérents à chaque situation spécifique à la formation en architecture. Nous énumérons ci-dessous les objectifs de notre questionnaire :

- Tracer une liste exhaustive des types de situations (orales et écrites) auxquels les étudiants sont susceptibles d'être confrontés en cours;
- dégager les types de compétences qui posent difficulté aux étudiants ;
- relever les stratégies mises en œuvre par les étudiants dans les situations problèmes ;
- infirmer ou confirmer les hypothèses émises lors de la passation du test de positionnement sur le niveau des étudiants en langue française ;
- formuler les objectifs généraux du cours de FOS à l'attention de ces étudiants visant à répondre à leurs différents besoins.

Il convient à noter que, lors de la conception du questionnaire, nous avons veillé à suivre les principes méthodologiques proposés par (Gravel, 1979 :16), qui se résument à:

1. La fabrication du questionnaire en différentes parties, en se référant aux règles du questionnement, à savoir le repérage des activités et des opinions d'une part et les déterminants sociaux d'autre part ;
2. la rédaction des questions sous une forme suffisamment claire pour éviter les réponses trop vagues ou imprécises. Toute question fermée qui mérite d'amples explications est accompagnée par une question ouverte ;
3. l'exploitation des données, avec codage de l'information, l'apprentissage des tableaux croisés, la demande d'impression des données, leur commentaire et la rédaction d'un rapport final sur l'enquête.

Concrètement, selon les objectifs assignés respectivement ci-dessus, nous avons regroupé les questions en trois catégories :

- **Série 01** : niveau général des étudiants en langue française et leurs représentations sur l'apprentissage et la pratique de cette langue.

Dans un premier temps, le questionnaire identifie le questionné de manière générale en respectant, bien sûr, son anonymat. Nous demandons : l'âge, le sexe, le type de formation que l'étudiant a reçu, sa moyenne générale pour accéder à la formation d'architecture.

Cette première partie porte sur l'attitude des étudiants et leurs représentations par rapport au français général et à son enseignement lors de leur formation antérieure au cycle secondaire. Précisons, que l'intérêt que nous portons à l'enseignement du français au niveau secondaire est lié aux répercussions qu'il provoque sur les étudiants au niveau supérieur. Aussi, l'objectif est d'identifier les situations d'exposition en la langue française et de connaître l'attitude des étudiants à l'égard de la langue cible mais aussi du monde francophone. Car « *il est admis que plus l'exposition à une langue étrangère est importante plus les apprenants acquièrent des capacités de traitement des informations en utilisant cette langue* ». (Vollmer, 2006) cela, nous permet de savoir si les difficultés sont dues à une faiblesse de motivation ou bien à une insuffisance de savoirs.

- **Série 02** : les besoins spécifiques des étudiants en langue française et les stratégies déployées par ces derniers pour réussir leur formation d'architecture.

Tout d'abord, les premières questions de cette série ont pour but de dégager le rôle de la langue française dans le cursus d'architecture. L'objectif est d'estimer la nature des difficultés relatives à la langue française que rencontrent les étudiants dans chaque situations de communication en salle de cours et à quel point l'enseignement dispensé en cette langue peut avoir de l'impact sur la réussite de ces derniers.

Dans la seconde partie de la même série, nous avons proposé des questions qui portent sur les stratégies déployées par les étudiants leur permettant de gérer les situations de cours où ils éprouvent des difficultés. Précisons, que par stratégie, nous nous entendons « *les techniques ou encore les tactiques déployées par les étudiants qui mettent davantage l'accent sur le processus d'apprentissage et le produit réalisé* » (Duquette et Renie, 1998). Autrement dit, nous nous intéressons aux procédures et comportements particuliers adoptés par les étudiants et les moyens utilisés par ces derniers afin d'acquérir, intégrer et se rappeler des connaissances qui leurs sont enseignés.

C'est à partir de ces stratégies « *directes (celles qui concernent directement la langue) et les stratégies indirectes (celles qui concernent la gestion générale de l'apprentissage)* » (Treville et Duquette, 1996) que nous proposerons des activités qui peuvent faciliter l'apprentissage et former les étudiants à choisir des stratégies spécifiques permettant d'augmenter leur performance.

- **Série 03** : le cours de français dispensé aux départements d'architecture et les avis des étudiants sur la conception de nouveaux cours de FOS.

Comme dans le domaine de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques la prise en considération des avis des apprenants et de leurs attentes est très importante, dans la mesure où elle permet d'arriver à concevoir un programme de remédiation spécifique et efficace répondant aux besoins réels et urgents, nous avons formulé des questions subséquentes concernant la méthode et le contenu sur lesquels se base l'apprentissage actuel de la langue française. La motivation des étudiants face à ces cours mais aussi celle pour étudier la langue française sous une nouvelle forme. Aussi, nous avons veillé à connaître, si ces étudiants sont motivés à apprendre le français, quelles seraient les propositions didactiques qu'ils souhaiteraient développées et les activités qu'ils privilégieraient en classe de français par ordre de préférence.

Nous avons insisté sur le fait que les réponses nous fournissent l'occasion de jeter un regard analytique sur l'enseignement du français de l'architecture et son contenu. D'évaluer la qualité de l'enseignement actuel de la langue, en fonction des contraintes et des besoins ressentis par ceux qui sont sur le terrain, afin de rendre cet enseignement plus efficace et adapté aux besoins de nos futurs architectes. De cette façon, comme dans tout projet de FOS, ce questionnaire est en partie destiné à structurer les besoins, attentes et suggestions des étudiants.

Nous allons nous contenter dans les lignes qui suivent à la présentation des résultats obtenus dans ce sondage et qui seront, à chaque fois, suivis de commentaires en guise de synthèse.

2. Traitement des données : dépouillement des résultats des questionnaires à l'attention des étudiants d'architecture (de l'EPAU/Constantine/Sétif)

Nous allons, à présent, traiter les informations relevées auprès des acteurs de l'apprentissage pour commencer à cerner leurs besoins. Nous avons tenu compte des consignes et normes de présentation des résultats sous formes de tableaux et graphes.

2.1. Profil des étudiants questionnés:

Notre public se compose de 840 étudiants algériens inscrits en première année de la filière d'architecture dans trois institutions différentes : Ecole nationale supérieure d'architecture et d'urbanisme connue par l'abréviation EPAU, département d'architecture de l'université de Constantine et le département d'architecture de la faculté des sciences de l'ingénieur de l'université Sétif 1, au cours de l'année universitaire 2009/2010.

Suivant la charte et principes de l'étude quantitative (Rihoux, 2004) répondant aux normes éthiques des études comparatives par le biais du questionnaire, nous avons réduit le nombre des étudiants des départements d'architecture de Constantine et de Sétif au même nombre que celui de l'EPAU, soit à 280 étudiants pour chaque institution. Néanmoins, nous pouvons prétendre que c'est un public représentatif à 100%, face à 70.80% de l'ensemble des étudiants de Constantine et 70% de ceux de Sétif.

Nous espérons, par cette sélection, dégager des généralités applicables à tous les étudiants inscrits dans cette filière. Car d'une faculté à l'autre et d'une région à l'autre, il existe forcément quelques différences au niveau de la pédagogie suivie et des besoins des étudiants. Et même s'il existe des similitudes, il peut y avoir certainement des différences dans le classement de ces derniers.

2.1.1. Profil général des étudiants inscrits en première année d'architecture :

Les tableaux (19), (20) et (21) dressent la fiche signalétique des étudiants ayant participé à l'enquête, tout en maintenant bien sûr leur anonymat. La lecture de ces tableaux montre que l'ensemble des étudiants ont bien voulu indiquer leur âge et sexe ainsi que leur ville de provenance.

Age	EPAU		Constantine		Sétif	
18 ans	66	23.57%	42	16.15%	41	14.64%
19 ans	113	40.35%	116	44.43%	102	36.43%
20 ans	62	22.14%	78	27.86%	72	25.71%
+20 ans	39	13.93%	44	15.71%	65	23.21%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (19) : Fiche signalétique sur l'âge des étudiants

L'âge moyen retenu pour les étudiants inscrits en première année d'architecture se situe autour de 18 et 19 ans à raison de 62.49% pour les étudiants de l'EPAU, 57.58% de Constantine et 51.07% de Sétif. Le plus jeune âge retenu est de 18 ans et le plus âgé est de 25 ans. Ces données sont évidemment valables au moment où les questionnaires ont été remplis, c'est-à-dire en Mai 2010.

Sexe	EPAU		Constantine		Sétif	
Masculin	172	61.43%	132	47.14%	167	59.64%
Féminin	108	38.57%	148	52.86%	113	40.36%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (20) : Fiche signalétique sur le sexe des étudiants.

Sur les 280 étudiants interrogés, prédomine le sexe masculin à raison de 61.43% contre 38.57% pour les filles au niveau de l'école supérieure d'architecture ainsi qu'au niveau du département d'architecture de Sétif. Cependant, le cas est inversé au niveau du département d'architecture de Constantine, le nombre de filles qui révèle un pourcentage de 52.86% dépasse celui des garçons qui est de 47.14%.

En ce qui concerne la répartition géographique des étudiants et leurs provenances, nous les mentionnons dans le tableau qui suit :

Provenance	EPAU		Constantine		Sétif	
Est et sud	97	34.64%	238	85%	189	67.5%
Centre	129	46.07%	0	0%	0	0%
Ouest	36	12.86%	0	0%	42	15%
Algériens	18	6.43%	40	14.28%	49	17.5%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

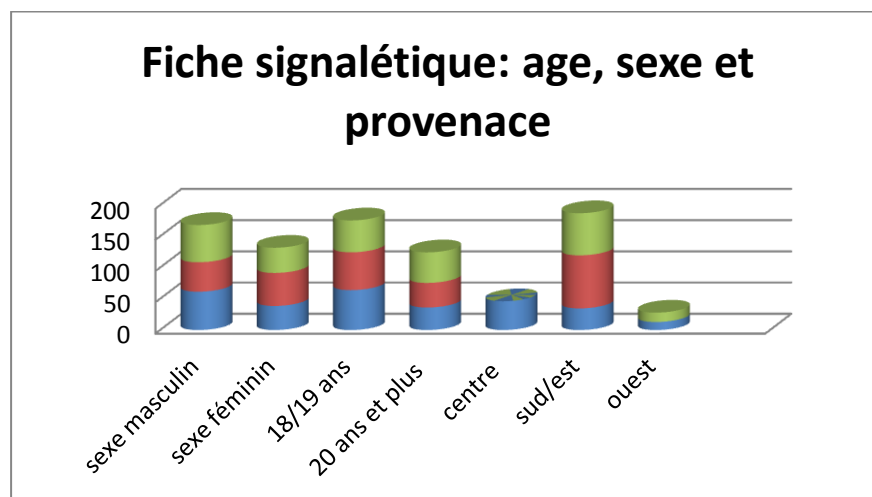
Tableau (21) : Fiche signalétique sur la provenance des étudiants.

L'EPAU est une école qui regroupe des étudiants venus des quatre coins de l'Algérie mais nous y trouvons aussi une minorité d'étrangers, qui proviennent des pays africains. Nous discernons alors, que sur les 280 étudiants interrogés de cette école, 34.64% sont originaires de l'est et du sud-est algérien. Parmi les villes concernées, nous pouvons citer : Sétif,

Constantine, Laghouat, Biskra, Djelfa, Guelma, Tizi-Ouzou, Bejaia, etc. Précisons que les universités de ces villes dispensent la formation d'architecture. Du côté de l'ouest algérien, les 12.86% se répartissent entre : Oran, Mostaganem mais surtout Mascara et Tlemcen. La majorité dominante reste bien sûr au centre, c'est-à-dire : Alger, Médéa, Tiaret, Chleff, avec un pourcentage de 46.07%. Mais il faut retenir que 6.43% des étudiants n'ont pas précisé leur ville de provenance, mais nous savons du moins qu'ils sont algériens.

Au niveau des deux autres départements, les étudiants sont natifs de leurs villes. Nous trouvons que 67.5% des étudiants inscrits au département de Sétif suivent leur formation dans leur ville de résidence, à l'exception de quelques uns qui proviennent des communes de la ville, avec une minorité de 15% qui proviennent des villes avoisinantes telles que Bejaia, Bordj Bouariridj, Msila et Batna. Pour le département de Constantine, 85% des étudiants sont originaires de la ville.

Cette variante régionale, par laquelle se caractérise la répartition des étudiants au niveau des deux départements mais surtout à l'école supérieure d'architecture, est très intéressante et fructueuse pour notre recherche. Vu qu'elle nous permet de tracer une liste exhaustive des besoins qui peuvent être rencontrés dans cette formation.

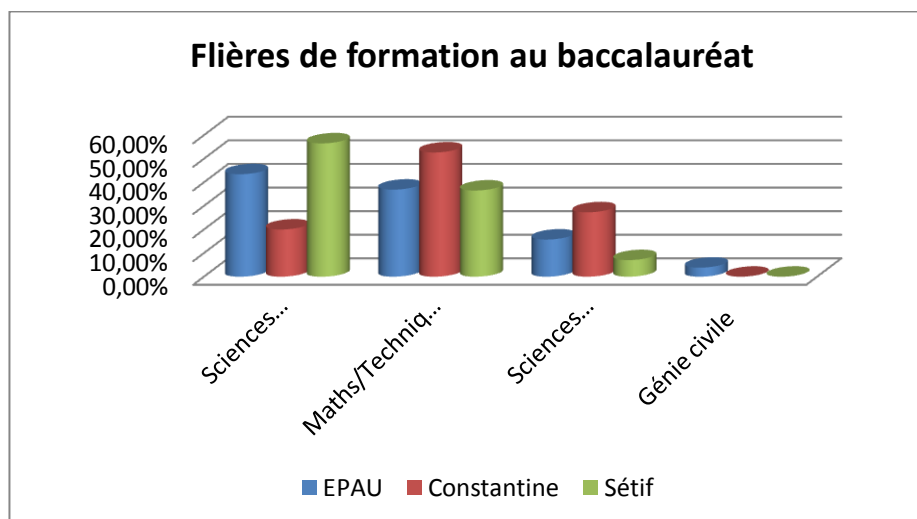


2.1.2. Parcours scolaire des étudiants :

La deuxième partie de cette fiche signalétique, nous permet de tracer le parcours scolaire des étudiants. La lecture des tableaux ci-dessous nous permet de calculer la moyenne générale pour intégrer la formation d'architecture et de dresser ainsi : la filière de formation précédente, la moyenne et mention au baccalauréat, les notes obtenues en matières scientifiques et techniques des étudiants inscrits à l'EPAU et aux autres départements.

Filières	EPAU		Constantine		Sétif	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Sciences naturelles	118	42.14%	57	20.36%	152	54.29%
Maths et techniques	101	36.07%	142	50.71%	105	37.5%
Sciences expérimentales	46	16.43%	77	27.5%	23	8.21%
Génie civil	15	5.36%	04	1.43%	0	0%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (22) : filière de formation au baccalauréat.

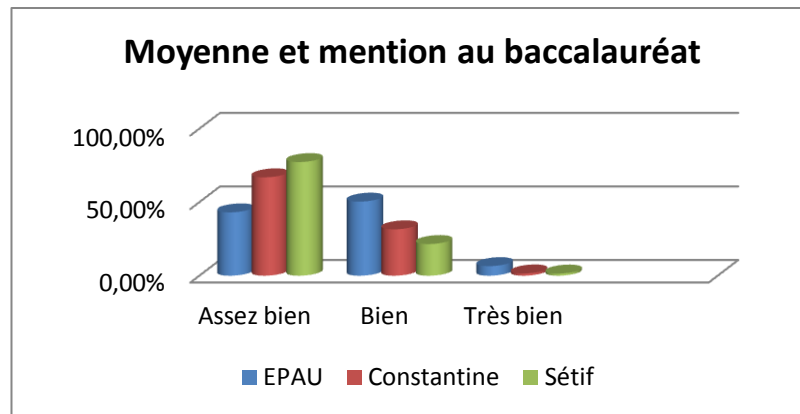


Nous constatons que 42.14% des étudiants ont suivi une formation en sciences naturelles, et que 36.07% en mathématiques et techniques dont 16.43% en sciences expérimentales et 5.36% en génie civil. Les résultats obtenus à l'EPAU sont approximativement similaires à ceux de Sétif. Cependant, ils divergent de ceux de Constantine, où nous trouvons un pourcentage plus élevé qui se traduit par 50.71% des étudiants qui ont suivi une formation en mathématiques et techniques, face à 20.36% en sciences naturelles.

Pour les moyennes obtenues au baccalauréat et qui donnent accès à cette filière, elles varient comme suit :

Mention	EPAU		Constantine		Sétif	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Assez bien	122	43.57%	174	62.14%	205	73.21%
Bien	136	48.57%	92	32.86%	66	23.57%
Très bien	22	7.86%	14	5%	10	3.57%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (23) : moyennes obtenues au baccalauréat



Suite à ces résultats, nous déduisons que la sélection pour entamer des études en architecture nécessite une moyenne minimale de 12.45, note fixée en fonction des postes pédagogiques disponibles dans les différents établissements pour chaque nouvelle année universitaire. Ce qui révèle que c'est une formation difficile qui demande beaucoup de compétences en termes de matières scientifiques et techniques. Néanmoins, il faut préciser que l'école nationale d'architecture, exige généralement une moyenne plus élevée que les autres établissements d'architecture.

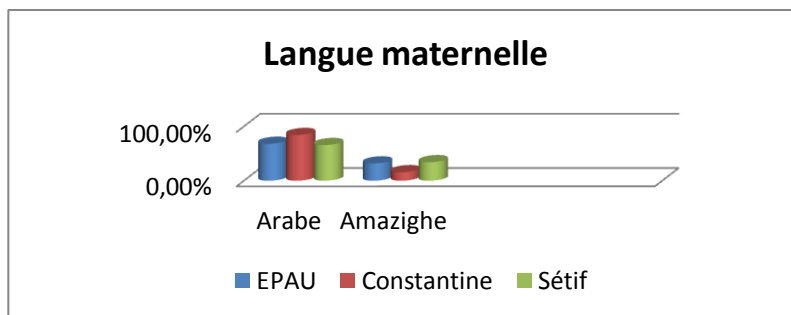
2.1.3. Profil linguistique des étudiants:

Toujours dans la visée de dresser une fiche signalétique complète, nous nous intéressons dans les tableaux qui suivent à dresser leur profil en matières de langues maternelles et étrangères, mais aussi de tracer leur parcours dans l'apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement le français.

Premièrement, sur la question de la langue maternelle, nous avons pu relever les résultats ci-dessous :

Langue	EPAU		Constantine		Sétif	
Arabe	177	63.22%	219	78.22%	171	65.77%
Amazighe	103	36.78%	61	21.78%	109	34.23%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (24) : langue maternelle.



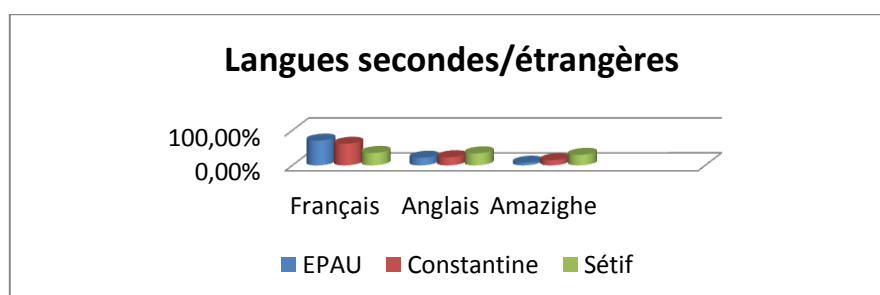
Au niveau de l'EPAU, nous remarquons que sur l'ensemble des étudiants interrogés, 63.22% disent avoir comme langue maternelle la langue arabe et 36.78% la langue amazighe. Cependant, sur l'ensemble des 280 étudiants, plusieurs révèlent qu'en plus de la langue arabe, la langue française comme langue maternelle. Les étudiants qui témoignent de cela sont des étudiants qui parviennent de la capitale, natifs d'Alger.

Concernant les 280 étudiants questionnés à Sétif, 65.77% disent avoir la langue arabe comme langue première face à 38.93% qui renvoient à l'amazighe. Nous pouvons constater que par rapport à Constantine, le pourcentage des étudiants ayant mentionné cette langue comme première est plus élevé en raison de l'emplacement géographique qui la situe tout près de la Kabylie, ce qui fait que la majorité des habitants des villages de cette ville, se trouve être des berbérophones.

En réponse à la question: **quelles sont les autres langues que vous parlez ou maîtrisez moyennement après l'arabe ?** Les étudiants traduisent leurs réponses comme suit :

Langue	EPAU		Constantine		Sétif	
Français	198	70.71%	173	61.79%	100	35.71%
Anglais	61	21.79%	65	23.21%	96	34.29%
Amazighe	21	7.5%	42	15%	84	30%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (25) : langues secondes/ étrangères utilisées par les étudiants.



Nous trouvons ainsi, que la majorité des étudiants, soit 70.71% de ceux inscrits à l'EPAU, déclarent avoir le français comme première langue étrangère suivi de l'anglais et de l'amazighe. Le même classement a été relevé dans les réponses des étudiants inscrits à Sétif, sauf que pour Constantine c'est l'anglais qui est classé en deuxième position. Ce que nous pouvons remarquer, c'est que les étudiants classent la langue amazighe comme langue étrangère, alors que c'est la deuxième langue officielle en Algérie.

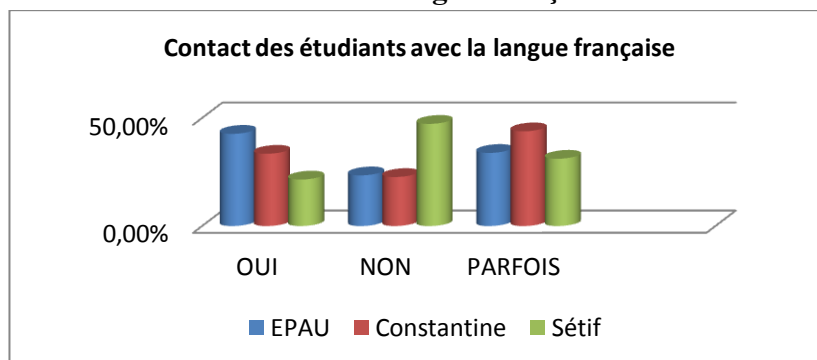
Ainsi, après avoir tracé le profil linguistique et institutionnel des étudiants, nous passons à l'analyse des besoins de ces derniers en termes de besoins langagiers et communicatifs.

2.2. Représentation des étudiants sur la langue française et leur niveau en français langue général :

Question : parlez-vous français en dehors de l'université ?

Alger	EPAU		Constantine		Sétif	
Oui	111	39.64%	97	34.64%	66	23.57%
Non	71	25.36%	59	21.07%	123	43.93%
Parfois	98	35%	124	44.29%	91	32.5%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (26) contact des étudiants avec la langue française en dehors de l'université.



Pour connaître les modes d'exposition des étudiants à la langue française, sur les 280 étudiants de l'EPAU, 25.36% d'entre eux déclarent ne pas utiliser la langue française dans leur vie quotidienne. Tandis que 74.64% affirment avoir l'occasion de parler le français hors de l'université. Ils se répartissent entre ceux qui l'utilisent en permanence (39.64%) et ceux qui déclarent l'utiliser parfois (35%) dans des situations bien précises. Nous relevons relativement les mêmes chiffres pour les étudiants de Constantine.

Concernant les étudiants interrogés à Sétif, le recours à la langue française en dehors de l'université est marqué par un faible pourcentage soit 43.92% déclarent ne pas utiliser cette langue dans leur vie quotidienne et seulement 23.57% avouent avoir un contact continu ou occasionnel.

Les justifications apportées par les étudiants en ce qui concerne ces affirmations sont diverses. Nous les résumons comme suit :

- **Réponse 1:** 30% des étudiants pratiquent la langue en situation familiale : « Je parle parfois avec des membres de la famille en français », « le plus souvent avec sœurs, frères dans des cas de communication familiale. »⁵⁴
- **Réponse 2:** 20% des étudiants témoignent communiquer le plus en langue française avec leurs amis : « J'ai l'occasion de parler le français avec mes camarades et mes amis, pour exprimer et partager des idées », « Je parle avec mes amis dans la chambre universitaire et dans la résidence. » Tout en précisant qu'ils alternent entre le français-arabe et que ces discussions tournent généralement autour d'un film, de la musique, etc.
- **Réponse 03 :** 45% des réponses obtenues par les étudiants renvoient à des discussions sur Internet et autres outils de communication: « J'utilise cette langue tous les jours pour parler à mes proches sur Internet, Facebook, Messenger », « Pour surfer sur le web », « Pour écrire un sms », « Pour recharger mon téléphone, lorsque je donne mon numéro », « Quand je lis quotidiennement un journal de sport écrit en langue française ».
- **Réponse 04 :** seulement 5% des étudiants déclarent communiquer en langue française avec des locuteurs français ou des gens qui parlent bien le français: « Je parle avec des locuteurs français quand ces étrangers viennent chez nous », « quand un français me parle en français », « quand je rencontre quelqu'un qui ne sait pas parler en arabe alors pour lui répondre et aussi pour répondre à ceux qui me parlent en français tout le temps ».

⁵⁴ Toutes les phrases mises entre guillemets sont propres aux étudiants (Commentaires ajoutés par quelques étudiants sur la feuille du questionnaire) et ceux en arabe nous avons pris le soin de les traduire.

Pour la catégorie des étudiants qui déclarent ne pas avoir l'occasion de parler français, leurs justifications tournent autour des réponses qui suivent :

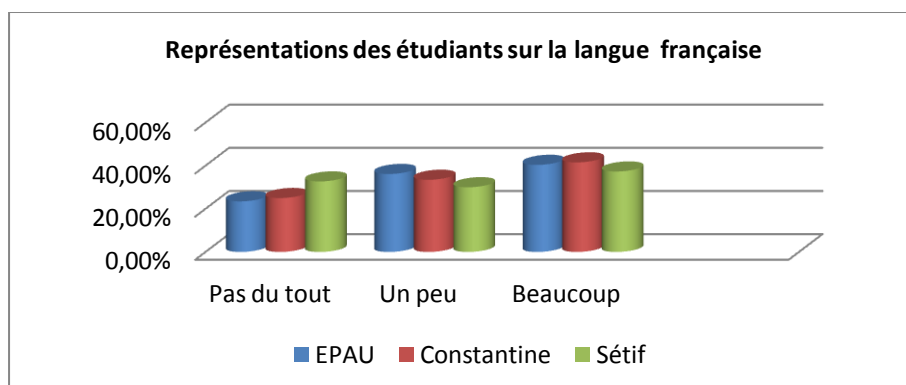
- **Réponse 1** : « je ne sais pas parler français » ;
- **Réponse 2** : « ma famille et amis ne parlent pas français » ;
- **Réponse 3** : « je n'aime pas le français et les films français » ;
- **Réponse 4** : « nous regardons à la maison le plus souvent des chaînes arabes ».

A partir de ces résultats et de ces pourcentages, nous déduisons qu'il existe un contact, même occasionnel, de l'utilisation du français au sein de la famille ou avec des amis et quelquefois dans le monde de la communication par internet. Mais en dehors de ces situations, le contact avec cette langue est relativement faible, et dans quelques cas inexistant. Nous pouvons tirer une première conclusion, selon laquelle le faible niveau des étudiants est dû à l'absence de pratique et d'utilisation de cette langue.

Question: Aimez-vous la langue française ? Et pensez-vous que le français est un signe de modernité, de distinction sociale et d'ouverture sur les savoirs scientifiques et sur le monde environnant et ses civilisations ?

	EPAU		Constantine		Sétif	
Pas du tout	61	21.79%	75	26.79%	85	30.36%
Un peu	94	33.57%	91	32.5%	98	35%
Beaucoup	125	44.64%	114	40.71%	97	34.64%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (27) : représentations des étudiants sur la langue française.



Toujours dans la visée de relever les représentations des étudiants sur la langue française, comme nous pouvons le constater sur le tableau (27), un bon nombre d'étudiants participants, soit 44.64% de l'EPAU, 40.71% de Constantine ainsi que 34.64% de Sétif, disent aimer beaucoup la langue française et la qualifient même dans leurs commentaires par l'adjectif « Belle » .

Pour détailler ces représentations, les partisans de la langue française pensent que cette dernière peut jouer un double rôle : la connaissance des autres civilisations et peut être une marque de distinction sociale. Leurs réponses sont traduites par: « c'est la langue de modernité et de culture », « une langue amusante », « à mon avis l'utilisation du français est signe de modernité et qui sert à se cultiver », « c'est la langue origine et source de la recherche », « le français est la langue des études scientifiques et techniques en Algérie », « la majorité des livres et revues et journaux intéressants sont en français ».

Pour le reste des étudiants, 33.57% de l'EPAU, 32.5% de Constantine et 35% de Sétif admirent cette langue et l'apprécient mais ils ont du mal à la posséder. Tandis que le reste, des étudiants soit 21.79% de l'EPAU, 26.79% de Constantine et 30.36% de Sétif, témoignent de leur rejet de cette dernière. Ils ne l'aiment pas et détestent qu'elle leur soit imposée. Selon quelques commentaires écrits en arabe, nous retenons qu'ils considèrent la langue française comme suit : « Ce n'est qu'un moyen pour connaître et découvrir des cultures, sans rien de plus », « Toutes les langues sont importantes et les connaissances sont dans toutes les langues », « Si on parle français c'est pour soi et si on ne sait pas ce n'est pas la fin du monde », « C'est l'anglais qui est source de modernité et non le français », « C'est l'anglais qui s'impose avec les pays majoritaires : usa », « Le français est une langue secondaire, mais l'anglais c'est une langue mondiale », « la modernité ce n'est pas la langue mais la science, la preuve que les chinois et japonais ne parlent pas français. », « C'est l'arabe qui est signe de modernité et de civilisation algérienne et c'est la langue du coran », « Parce qu'on ne connaît pas bien notre langue arabe et civilisation pour aller voir les langues de civilisation et de modernité », « La modernité ça ne veut pas dire la langue française », « Parce que les recherches scientifiques sont en anglais, le français n'est qu'une langue sans aucun autre intérêt».

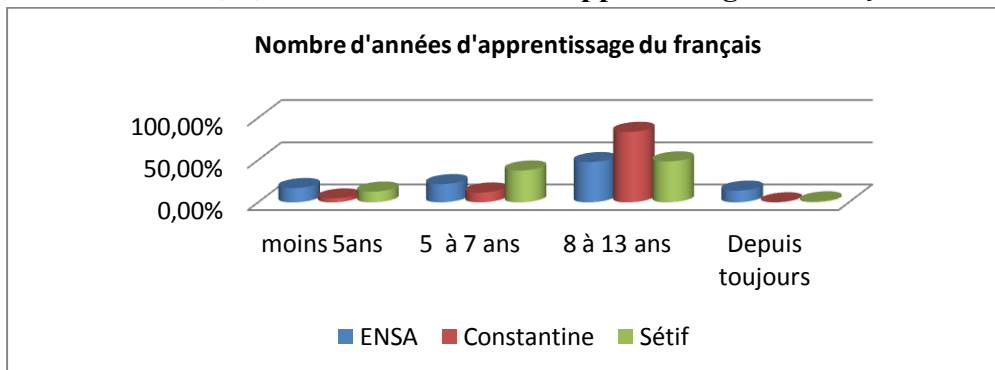
Suite à ces commentaires, nous relevons que les représentations des étudiants sur la langue française, en qualité de langue de culture et de civilisation ainsi que de recherche scientifique et technique, sont plutôt positives pour la majorité d'entre eux.

Question: durant combien d'années avez-vous étudié le français ? Et qu'en pensez-vous de votre apprentissage ?

Pour répondre à cette question, quelques uns des étudiants résument leurs années d'apprentissage du français « depuis toujours » et d'autres à 17 ans et 16ans. Nous récapitulons les résultats ci-dessous :

Années	EPAU		Constantine		Sétif	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
4/6 ans	46	16.43%	52	18.57%	59	21.07%
5/ 10ans	125	44.64%	194	69.29%	203	72.5%
Depuis toujours	109	39.93%	34	12.14%	18	6.43%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (28) : nombre d'années d'apprentissage du français.



Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 01 du présent travail, l'enseignement du français est intégré au niveau du primaire à partir de la troisième année et jusqu'à la troisième année secondaire, ce qui fait 10 ans d'enseignement/apprentissage de la langue française. Or sur les résultats que nous avons obtenus, 16.43% (EPAU), 18.57% (Constantine) et 21.07% (Sétif) des étudiants disent avoir appris la langue française en moins de 5 années.

Pour avoir de meilleures explications, nous avons apporté plus d'attention aux copies des questionnaires sur lesquels les réponses renvoyaient entre 4 et 6 ans. Le point commun entre ces étudiants, c'est qu'ils sont originaires du sud algérien ou bien des villes rurales de l'est algérien. Ces étudiants témoignent d'un manque réel en français vu qu'ils ont répondu à la majorité des questions ouvertes en langue arabe. Quelques uns de ces derniers nous ont précisé que c'est par l'aide de leurs camarades qu'ils arrivent à comprendre et répondre à nos questions. D'autres disent que le français constitue pour eux un grand handicap, malgré leur niveau très avancé dans les matières scientifiques/techniques, ils se qualifient même d'excellents en ces matières.

Les différentes causes qui pourraient expliquer le manque d'années d'apprentissage et d'enseignement du français pour les pourcentages de ces étudiants dans les universités du sud et du sud-est algérien, est le fait que jusqu'à 2009⁵⁵, le recrutement des professeurs de français connaissait des problèmes liés aux exigences des concours et que souvent on embauchait des vacataires. Les enseignants titulaires, en raison des conditions de travail

⁵⁵ Le journal Liberté (décembre 2009).

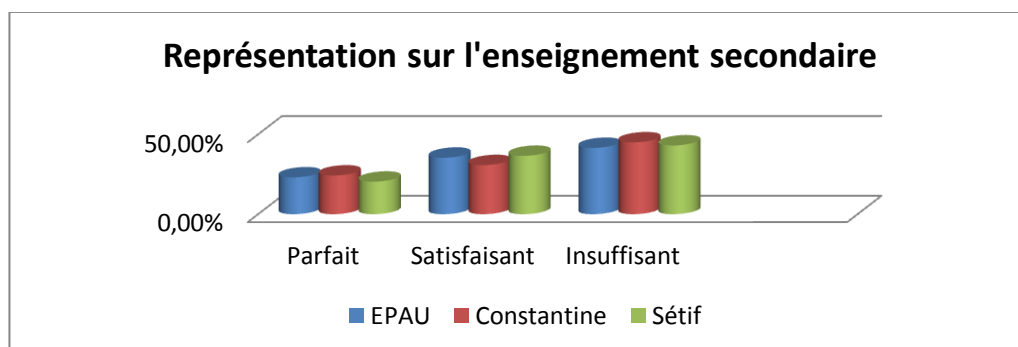
difficiles qui leur sont proposées et de la précarité des installations scolaires, ne sont pas attirés dans les zones rurales du Sud.

Pour le reste des étudiants, nous avons relevé que la quasi majorité ont suivi une scolarisation et un parcours qui peut se traduire par 1200h de formation en langue française, selon le nombre d'années d'enseignement de français imposé par le ministère de l'éducation nationale. A l'exception d'une minorité, qui témoignent avoir suivi un enseignement qui se répartit entre 5ans et 8 ans. Cela se justifie par l'absentéisme récurrent des enseignants.

Concernant l'avis des étudiants sur l'enseignement du français qu'ils ont reçu avant la présente année universitaire (au secondaire), les avis divergent.

	EPAU		Constantine		Sétif	
Parfait	60	21.43%	65	23.21%	80	28.57%
Satisfaisant	102	36.43%	93	33.21%	98	35%
Insuffisant	118	42.14%	122	43.57%	102	36.42%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (29) : avis des étudiants sur enseignement du français au secondaire.



Sur les 280 étudiants interrogés à l'EPAU, 36.43% d'entre eux montrent une certaine satisfaction sur la formation secondaire qu'ils ont reçue, tandis que 42.14% témoignent de leur insatisfaction totale vis-à-vis de l'enseignement du français au niveau de leur cursus secondaire. Pour le reste des étudiants inscrits à Sétif et Constantine, les résultats sont relativement les mêmes. Les témoignages des étudiants de ces trois départements se traduisent comme suit :

- **Réponse 1** : 20% des étudiants déclarent que leur niveau faible en langue française est dû aux obstacles rencontrés au niveau du secondaire: « Si on apprend le français en dehors de l'école pendant une année avec un contenu intéressant, on pourra ne pas suivre le contenu des 9 ans qui était banale », « Certaines personnes n'ont toujours pas

de niveau après 9 ans », « On a rien appris », « il y a plusieurs problèmes pour enseigner les langues à Laghouat dans cette région isolée ».

- **Réponse 2 :** 30% des étudiants reprochent aux enseignants du secondaire leur non qualification et leur non sérieux : « Les profs du secondaire sont faibles », « Incomplet et insuffisant avec manque de moyens et d'enseignants », « chez nous au sud le prof de français est le même que celui d'anglais », « Parce qu'on néglige le français au lycée par l'enseignant », « Les méthodes sont inadaptées, certains profs ne sont pas qualifiés », « Le programme et cadre professoral est nul. ».
- **Réponse 3 :** 50% des étudiants justifient leur insatisfaction par rapport au programme et au volume horaire consacrés à la matière « langue française » : « Le contenu n'était pas intéressant », « Le programme enseigné ne peut préparer les étudiants à l'université », « On ne nous a pas appris l'oral », « Parce qu'il se base beaucoup sur l'écrit grammaire, conjugaison et pas l'oral », « Il était basé sur l'écrit et pas sur la parole et la phonétique », « Le problème n'est pas au secondaire mais au primaire et CEM la base manque », « Il n'y a rien de nouveau », « Il y a beaucoup de choses primordiales non étudiées, et où les programmes n'étaient pas étudiés complètement », « Parce qu'on n'a pas l'habitude d'exposer le projet pourquoi maintenant alors qu'on fait de la spécialité. », « Le volume horaire est un peu limité en 2 heures par semaine », « Les heures de cours sont insuffisantes », « Ça n'a pas été suffisant pour maîtriser le français ».

Pour la minorité des étudiants qui se trouvent satisfaits complètement de leur formation, au secondaire, ils justifient leur avis par une seule réponse qui est : « La preuve, j'ai un bon niveau en français ».

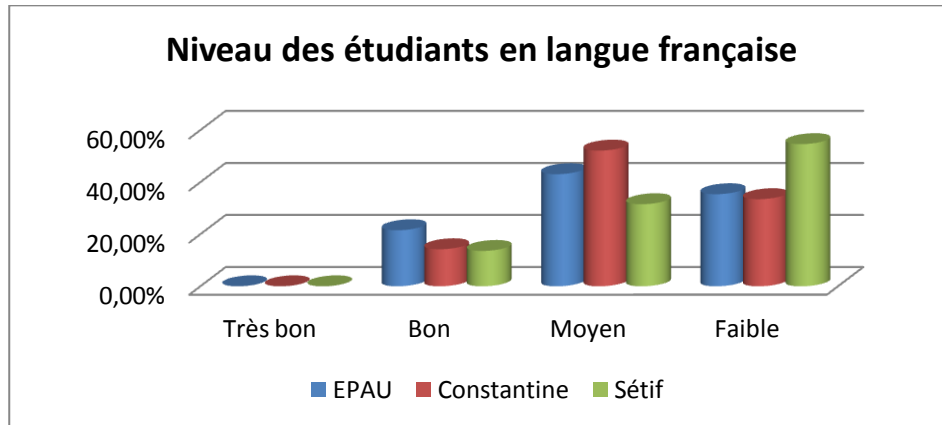
2.3. *Le niveau des étudiants en langue française et les besoins ressentis :*

Besoins langagiers :

Question: comment estimez-vous votre niveau actuel en langue française ?

Niveau	EPAU		Constantine		Sétif	
Très bon	24	8.57%	14	5%	11	3.93%
Bon	79	28.21%	54	30%	63	22.5%
Moyen	108	38.57%	86	30.71%	68	24.29%
Faible	69	24.64%	96	34.29%	138	49.29%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (30) niveau des étudiants en langue française.



Les représentations des étudiants sur leur niveau en langue française, qui ont été comparées avec les résultats obtenus par le teste de positionnement, se traduisent comme suit :

- de 24.64% à 49.29 % des participants sur les trois départements admettent se trouver au niveau élémentaire ;
- de 24.29% à 38.57% au niveau intermédiaire ;
- de 22.5% à 30% au niveau avancé.

Les étudiants s'auto-évaluent eux-mêmes en justifiant leurs réponses par les commentaires qui suivent:

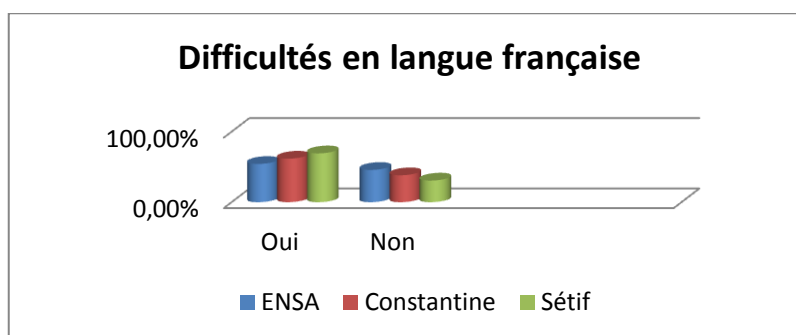
- Pour ceux qui disent avoir un bon niveau, leurs affirmations se traduisent ainsi : « j'ai beaucoup de connaissances », « j'ai un niveau assez bien », « je comprends les idées générales orales ou écrites », « la langue m'est accessible », « je me sens sûre et à l'aise avec cette langue », « la langue française est simple pour moi », « j'ai de bons mécanismes en français en lecture ou écriture ».
- Pour ceux qui disent avoir un niveau moyen ou intermédiaire : « je comprends l'idée générale mais pas tout », « Je sus débutant », « je ne comprends que quelques mots », « j'ai besoin du vocabulaire », « il ya beaucoup de structures que je ne connais pas », « je ne comprends pas tout », « mon vocabulaire est limité », « il y a beaucoup de mots et de phrases qui m'échappent », « la structure est difficile de l'arabe ».

Nous pouvons dire alors, que le niveau des étudiants n'est pas très faible vu qu'ils ne comprennent pas tout mais au moins peuvent assimiler l'idée générale. Ces réponses correspondent aux résultats obtenus par le test de positionnement.

Question: Avez-vous des difficultés en langue française ?
Si oui, précisez sur quel niveau ?

	EPAU		Constantine		Sétif	
Oui	152	54.29%	173	61.79%	194	69.29%
Non	128	45.78%	107	38.21%	86	30.71%
Total	208	100%	280	100%	280	100%

Tableau (31) : difficultés des étudiants.



Ces résultats nous fournissent les pourcentages acquis à partir des réponses comptabilisées au tableau (30), en nous confirmant que :

- 50.71% à 65.5% des étudiants ont des difficultés d'apprentissage en langue française ;
- 32% jusqu'à 49.29% des étudiants déclarent ne pas avoir de difficultés pour cet apprentissage.

Pour détailler et cibler les besoins langagiers les plus urgents, nous traçons les tableaux ci-dessous :

Difficultés en compréhension écrite		EPAU		Constantine		Sétif	
	Oui	114	40.71%	127	45.36%	182	65%
	Non	166	59.29%	153	54.64%	98	35%
	Total	280	100%	280	100%	280	100%
Difficultés à écrire en français	Oui	174	62.14%	188	67.14%	201	71.78%
	Non	106	38.86%	92	32.85%	79	28.21%
	Total	280	100%	280	100%	280	100%
	Difficultés à s'exprimer oralement	Oui	176	57.31%	190	67.86%	205
Non		104	42.69%	90	32.14%	75	26.79%
Total		280	100%	280	100%	280	100%
Difficultés en compréhension orale		Oui	79	28.21%	94	33.57%	121
	Non	201	71.78%	186	66.43%	159	56.78%
	Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (32) : difficultés des étudiants en langue française.

Nous constatons que les difficultés recensées se manifestent plus sur le plan de l'oral que l'écrit, et plus précisément beaucoup plus au niveau de l'expression plus que de la compréhension. Ainsi, sur les 840 étudiants questionnés, les pourcentages qui renvoient aux besoins des étudiants se traduisent comme suit :

- 57.31% à 73.21% témoignent avoir du mal à s'exprimer oralement,
- 28.21% à 43.21% des étudiants ont du mal à comprendre un discours oral.
- 40.71% à 65% à Sétif ont du mal à lire des documents de spécialité. Précisons , cette dernière difficultés est beaucoup plus manifestée par les étudiants de sétif ;
- 62.14 % à 71.78% ont des difficultés à produire des écrits.

Les réponses à cette question supposent que l'ensemble des étudiants interrogés qui suivent des cours d'architecture en langue française se trouvent plus à l'aise au niveau de la compréhension écrite et orale qu'à celui de la production écrite et l'expression orale. Et effectivement les besoins cités complètent les résultats que nous avons obtenus lors de la passation du test de positionnement.

Pour de plus amples explications et afin de relever les besoins les plus réels et urgents au niveau de chaque compétence et dans chaque situation par rapport à la formation en architecture, nous avons proposé aux étudiants une série de questions qui porte sur leurs acquis en terme de savoirs et savoir-faire dans un français général et usuel, avant même de passer aux situations de communications et documents relatifs à leur domaine de spécialité.

Question : Sur le plan de l'oral, vous - estimez-vous capable d'écouter et de comprendre parfaitement des discours longs dans les situations proposées de votre formation de spécialité?

Radio ?		EPAU		Constantine		Sétif	
	Oui	203	72.5%	164	58.57%	134	47.86%
Non	77	27.5%	116	41.43%	146	52.14%	
Total	280	100%	280	100%	280	100%	
Films, émissions télévisées ?	Oui	227	81.07%	193	68.93%	161	57.5%
	Non	53	18.93%	87	31.07%	119	42.5%
	Total	280	100%	280	100%	280	100%
Conférences université ?	Oui	151	53.93%	136	48.57%	102	36.43%
	Non	129	46.07%	144	51.42%	178	63.57%
	Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (33) : Aptitudes des étudiants en compréhension orale.

A partir de l'ensemble des résultats présentés ci-dessus, nous pouvons penser que les films et les émissions de TV et de radio ne posent pas réellement de problèmes de compréhension aux étudiants. Probablement, parce que les images, les gestes et la dynamique de la radio facilitent la compréhension. Tandis que sur le plan de la compréhension de longs discours de contenus scientifique transmis en français équivalent à celui des natifs, sans pauses et avec un débit rapide des conférenciers, les résultats sont moins élevés.

Question: sur le plan de l'écrit, vous-estimez-vous capable de lire et comprendre les documents suivants?

Articles de presse (journaux)		EPAU		Constantine		Sétif	
	Oui	208	74.29%	187	66.79%	138	42.29%
Non	72	25.71%	93	33.21%	142	50.71%	
Total	280	100%	280	100%	280	100%	
Ouvrages universitaires/ Romans							
Oui	167	59.64%	158	56.43%	89	31.79%	
Non	113	40.36%	122	43.57%	191	68.21%	
Total	280	100%	280	100%	280	100%	
SMS/lettres/ e-mails							
Oui	240	85.71%	231	82.5%	201	71.79%	
Non	40	14.29%	49	17.5%	79	28.21%	
Total	280	100%	280	100%	280	100%	

Tableau (34) : aptitudes des étudiants en compréhension écrite.

Sur le plan de la compréhension écrite, les réponses apportées montrent que les situations les plus maîtrisées par les étudiants sont la compréhension des SMS et des lettres avec un taux très élevé qui varie entre 71.79% à 85.71% et pour les journaux et textes simples de 66.79% à 74.29%. A Sétif, il en va différemment car 50.71% disent ne pas maîtriser parfaitement cette dernière tâche.

Cependant, les difficultés qui se posent le plus sont sur la compréhension des romans, des ouvrages universitaires, des discours longs en langue soutenue. Quoiqu'il en soit, 40.36% des étudiants interrogés de l'EPAU et 43.57% de ceux de Constantine témoignent ne pas avoir de difficultés à lire et comprendre ces documents, contrairement à ceux de Sétif, dont 68.21% avouent être incapables d'en lire et comprendre tout le contenu. Nous joignons à ces résultats les commentaires de quelques étudiants : « Je comprends tous les textes mais pas complètement », « Mon niveau de lecture est assez bien », « Je comprends l'idée générale mais il faut chercher le sens des autres mots », « Je ne comprends que quelques mots ».

Question : Sur le plan de la production orale, vous-estimez-vous capable de vous exprimer dans les situations suivantes ?

Discussions familiales/amicales	EPAU		Constantine		Sétif		
	Oui	169	60.36%	162	57.86%	110	39.29%
Non	111	39.64%	118	42.14%	170	60.71%	
Total	280	100%	280	100%	280	100%	
Conversations descriptives /explicatives (détaillées)	Oui	96	34.29%	89	31.79%	77	27.5%
	Non	184	65.71%	191	68.21%	203	72.5%
Total	280	100%	280	100%	280	100%	
Débats/ Défendre son opinion	Oui	88	31.43%	83	29.64%	74	26.43%
	Non	192	68.57%	197	70.36%	206	73.57%
Total	280	100%	280	100%	280	100%	

Tableau (35) : aptitudes des étudiants en expression orale.

Sur le plan de l'expression orale, la majorité des étudiants inscrits au niveau de des trois institutions disent être capables de produire des discours oraux courts et simples. Les étudiants renvoient à leurs capacités de prendre part à des conversations familiales et amicales, cela se traduit par un pourcentage qui varie entre 39.29% à 60.36%. Par contre, les deux situations qui posent le plus problème aux étudiants se résument aux techniques de description et d'argumentation. Sur les 280 étudiants de l'EPAU, 65.71% disent avoir du mal à présenter une description et 68.57% à défendre leur opinion et argumenter leurs idées. Cette difficulté se traduit, dans l'ordre des situations, par 68.21% et 70.36% pour les étudiants de Constantine et 72.5% et 73.57% pour ceux de Sétif.

Ainsi, pour la compétence d'expression orale, nous constatons que les étudiants disent avoir du mal à s'exprimer dans deux situations précises. Ils renvoient aux situations formelles où ils doivent défendre une opinion et présenter et décrire un événement.

Question: Sur le plan de la production écrite, vous-estimez-vous être capable de produire les genres de textes suivants ?

Lettres/ SMS / e-mails		EPAU		Constantine		Sétif	
	Oui	199	71.07%	170	60.71%	189	67.5%
	Non	81	28.93%	110	39.29%	91	32.5%
	Total	280	100%	280	100%	280	100%
<hr/>							
Textes simples et cohérents/ résumés	Oui	124	44.29%	119	42.5%	92	32.86%
	Non	156	55.71%	161	57.5%	188	67.14%
	Total	280	100%	280	100%	280	100%
<hr/>							
Comptes-rendus / synthèses	Oui	100	35.71%	89	31.79%	73	26.07%
	Non	180	64.29%	191	68.21%	207	73.93%
	Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (36) : aptitudes des étudiants en production écrite.

Sur le plan de la production écrite, les étudiants témoignent être capables de rédiger une carte postale, une lettre, des sms et des e-mails avec un pourcentage moyen de 66.42% sur les trois départements. Ils déclarent aussi ne pas avoir de grandes difficultés à l'écrit tant que les textes sont simples et courts. En ce qui concerne la rédaction des comptes rendu et des synthèses, les étudiants témoignent de leurs difficultés à rédiger de tels documents, successivement dans l'ordre de leur présentation sur le tableau.

Ainsi pour résumer l'ensemble des résultats obtenus sur les tableaux ci-dessus, nous déduisons que :

- Sur le plan de la compréhension de l'écrit, entre 61.21% et 80% des étudiants disent ne pas avoir de difficultés à comprendre des articles de presse et des textes simples et courts. Les deux situations qui leurs posent le plus de difficultés sont la compréhension des textes longs de spécialité et les ouvrages universitaires ;
- Sur le plan de la production écrite, 68.81% affirment avoir des difficultés à produire des écrits longs et structurés face à 66.43% qui se trouvent capable à produire des textes courts et simples ;
- Sur le plan de l'oral, en compréhension, 64.41% arrivent plus au moins à comprendre des discours oraux (films, radios) face à 35.59% qui ont du mal à le faire. Et là encore, un seul type de discours oral pose problème aux étudiants, qui est la compréhension des discours longs et structurés, les conférences et les discours universitaires. Cela est présenté par 42.5% de l'ensemble des 840 étudiants interrogés ;

- Sur le plan de l'expression orale, où les étudiants se sentent moins à l'aise qu'à l'écrit, 70.83 % d'entre eux ont du mal à s'exprimer oralement dans des situations de description et 68.81% dans des activités d'explication et d'argumentation. Seuls 52.50% des étudiants se trouvent capables de prendre parole dans des discussions familiales et amicales où ils peuvent alterner avec la langue première.

Concernant les difficultés des étudiants en expression orale, cela est tout à fait justifiable, par le fait qu'au tout au long du cycle scolaire, les enseignants se basent plus sur l'écrit que sur l'oral. Même si dans les programmes officiels l'oral détient une grande place, la réalité sur terrain est tout autre que celle-ci.⁵⁶ C'est ce qui fait que les étudiants trouvent moins de mal à rédiger et à comprendre à l'écrit qu'à l'oral. Mais ils ont tout de même quelques difficultés, dans des situations bien précises. Les étudiants confirment aussi, qu'ils n'ont jamais été stimulés à prendre la parole, même s'ils aiment le faire en langue française, ils sont toujours bloqués et complexés. D'ailleurs, beaucoup d'enseignants de français et d'architecture affirment cela. Nous développerons ce point dans la partie analyse des entretiens (chapitre 4).

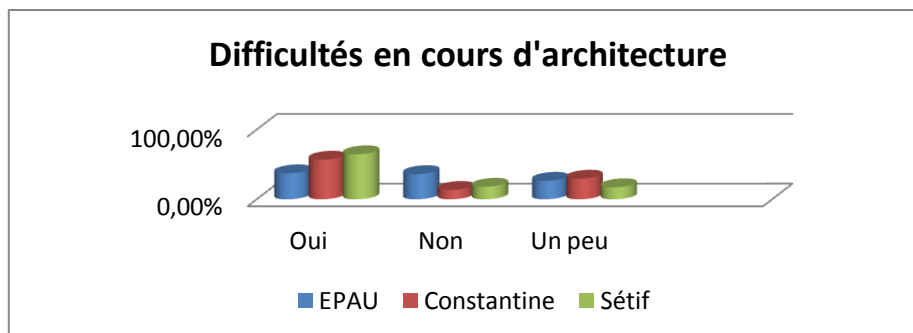
Besoins situationnels en architecture :

Question : Trouvez-vous des difficultés à suivre vos études d'architecture à cause de la langue française? Veuillez préciser le genre de difficultés que vous rencontrez ainsi que les types de situations qui vous posent problèmes?

	EPAU		Constantine		Sétif	
Oui	120	42.86%	143	51.07%	192	68.57%
Non	94	33.57%	59	21.07%	43	15.36%
Un peu	66	23.57%	78	27.86%	45	16.07%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (37) : difficultés des étudiants en cours d'architecture.

⁵⁶ Confirmé par les travaux de fin d'étude des étudiants de licence et master en didactique des langues étrangères.



La lecture de ce tableau revoie à un taux de 42.86% d'étudiants inscrits à l'EPAU qui disent avoir des difficultés à suivre leurs cours dispensés en langue française face à 51.07% des étudiants de Constantine et 68.57% des étudiants de Sétif. Les autres étudiants affirment avoir des difficultés mais d'un niveau intermédiaire. Nous cernons dans les tableaux ci-dessous, les situations cibles et le genre de difficultés rencontrées en cours d'architecture.

1. Compréhension écrite :

Compréhension écrite	Lire des photocopiés	EPAU			Constantine		Sétif	
		Oui	52	18.57%	65	23.21%	154	55%
		Non	161	57.5%	136	48.57%	62	22.14%
		Un peu	67	23.93%	79	28.21%	64	22.85%
		Total	280	100%	280	100%	280	100%
	Lire des ouvrages	Oui	107	38.21%	101	36.07%	168	60%
		Non	38	13.57%	54	19.29%	43	15.36%
		Un peu	135	48.21%	125	44.46%	69	24.64%
		Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (38) : Difficultés des étudiants en compréhension écrite.

Les résultats mentionnés sur ce tableau confirment et complètent ceux du tableau (34), que les étudiants n'éprouvent pas de difficultés à comprendre les documents de spécialité en salle de cours. A l'exception des étudiants inscrits à Sétif⁵⁷, soit 55% manifestent leurs besoins en compréhension de photocopiés et 60% pour les ouvrages de spécialité.

⁵⁷ Au cours de notre recherche antérieure, magistère, nous avons pu travailler cette compétence et nous sommes même parvenue à proposer un référentiel de formation sur la lecture et la compréhension d'un photocopié. Hélas, ce programme n'a pas pu être mis en application auprès de ces étudiants, par le refus de l'administration du département.

2. Production écrite :

A ce niveau, Les situations cibles qui posent problème aux étudiants inscrits en architecture sont les suivantes :

Rédaction	Exposé	EPAU		Constantine		Sétif		
		Oui	123	43.93%	149	53.21%	164	58.57%
		Non	67	24.29%	97	34.64%	55	19.64%
		Un peu	89	31.79%	34	12.14%	61	21.79%
		Total	280	100%	280	100%	280	100%
	Pdn	Oui	79	28.21%	88	31.43%	80	28.57%
		Non	143	51.07%	128	45.71%	101	36.07%
		Un peu	58	20.71%	64	22.86%	99	35.36%
		Total	280	100%	280	100%	280	100%
		Examen	Oui	49	17.5%	67	23.93%	95
	Non		149	53.21%	173	61.79%	145	51.79%
	Un peu		92	32.86%	40	14.29%	40	14.29%
	Total		280	100%	280	100%	280	100%
	Compte rendu		Oui	121	43.21%	114	40.71%	119
		Non	84	34.64%	65	23.21%	65	23.21%
		Un peu	75	8.57%	101	36.07%	96	34.29%
Total		280	100%	280	100%	280	100%	

Tableau (39) : difficultés des étudiants en production écrite.

Sur l'ensemble des étudiants questionnées, 51.90% témoignent avoir des difficultés à rédiger des exposés, 42.14% des comptes rendus face à 54.26% qui disent pouvoir prendre des notes et 55.60% répondre aux examens. Sur ce dernier point, nous pouvons préciser, que les types d'écrits demandés lors des examens sont des données techniques.

3. Compréhension orale :

Compréhension orale	CM	EPAU		Constantine		Sétif		
		Oui	88	31.43%	96	34.29%	89	31.79%
		Non	113	40.36%	112	40%	103	36.79%
		Un peu	73	26.07%	72	25.71%	88	31.43%
		Total	280	100%	280	100%	280	100%
	TD	Oui	82	29.29%	75	26.79%	80	28.57%
		Non	152	54.29%	166	41.43%	138	42.29%
		Un peu	46	16.43%	39	13.93%	62	22.14%
		Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (40) : Difficultés des étudiants en compréhension orale.

Conformément aux résultats du tableau (33) les difficultés sont moindres au niveau de la compréhension orale des cours et TD. Nous pouvons avancer, que suite à nos observations sur terrain, que les enseignants traduisant simultanément le contenu des cours afin d'aider leurs étudiants à mieux comprendre. Nous présenterons les témoignages des étudiants et enseignants sur cette traduction dans la partie qui suit de notre thèse.

4. Expression orale :

Expression orale	Exposés	EPAU		Constantine		Sétif		
		Présentation	Oui	139	49.64%	154	55%	179
	Débattre	Non	53	18.93%	54	19.29%	39	13.93%
		Un peu	88	31.43%	72	25.71%	62	22.14%
		Total	280	100%	280	100%	280	100%
	Poser des questions en cours et TD	Oui	69	24.64%	96	34.29%	81	28.93%
		Non	177	63.21%	77	27.5%	132	40%
		Un peu	34	12.14%	107	38.21%	67	23.93%
		Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (41) : Difficultés des étudiants en expression orale.

Sur le tableau ci-dessus, les étudiants manifestent leurs besoins au niveau de l'expression orale, lors de la présentation d'un exposé de recherche. Rappelons que les étudiants sont amenés à exposer l'avancement de leurs travaux et leurs exposés tout au long de l'année.

Ainsi, l'interprétation de ces tableaux nous conduit à regrouper les situations cibles dans lesquelles les étudiants rencontrent des difficultés et les besoins urgents dans l'ordre qui suit :

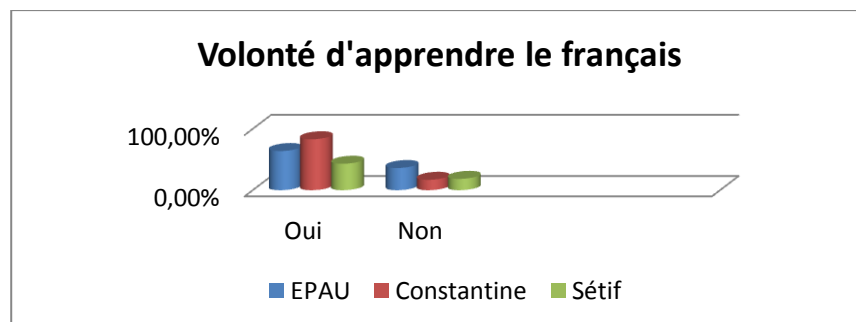
- l'expression orale « présentation d'exposés de recherche » ;
- la production écrite « la production d'exposés de recherche et de comptes rendus »
- la compréhension écrite « la compréhension des photocopiés de cours et discours écrits longs (articles et ouvrages de spécialité) ».

Question: Aimerez-vous améliorer votre niveau en langue française ?

Dans le tableau (42) nous cherchons à connaître le désir et volonté des étudiants concernant l'apprentissage du français en vue d'une qualification au milieu institutionnel et au marché du travail ou bien même pour la vie quotidienne.

	EPAU		Constantine		Sétif	
Oui	166	59.29%	199	71.07%	178	63.57%
Non	114	40.71%	81	28.93%	102	26.43%
Total	280	100%	280	100%	260	100%

Tableau (42) : volonté des étudiants à développer leur niveau en langue française.



Sur les 840 étudiants, 52.29% des étudiants de l'EPAU, 71.07% de Constantine et 63.57% de Sétif témoignent de leur volonté d'améliorer leur niveau en langue française. Tout en précisant par la suite les compétences qu'ils veulent développer et les situations de leur application. Nous constatons ainsi, qu'en plus de la bonne représentation dont témoignent les étudiants vis-à-vis de cette langue, ils sont réellement motivés pour améliorer leur niveau d'acquisition et ils comptent sur cette langue pour avancer dans leurs études, vie quotidienne et professionnelle.

Nous traçons dans les tableaux ci-dessus, dans l'ordre des priorités, les points que les étudiants souhaitent développer pour améliorer leur niveau en langue française :

1. Compréhension orale :

COMPREHENSION ORALE	EPAU		Constantine		Sétif	
Vie quotidienne	36	12.86%	57	20.35%	44	15.71%
Tourisme	32	11.43%	17	6.07%	14	5%
Etudier en France	95	33.93%	81	28.93%	44	15.71%
Conférences/ cours	73	26.07%	89	31.97%	111	39.64%
Milieu professionnel	44	17.71%	36	12.86%	67	23.93%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (43) : situations d'apprentissage privilégiées par les étudiants en compréhension orale.

Sur le plan de la compréhension orale, les étudiants interrogés classent les priorités d'apprentissage à des fins de :

- comprendre de longs discours tels que les conférences et cours magistraux ;

- poursuivre leurs études en France. Ceci dit, cela n'a nullement été la priorité des étudiants inscrits à Sétif. Nous pouvons expliquer cela par le fait que l'EPAU ainsi que le département d'architecture de Constantine sont en constante coopération avec les universités françaises⁵⁸ et dans le cadre de ces échanges un nombre important d'étudiants optent pour des formations de Master en France ;
- améliorer leur compréhension orale, dans la vie de tous les jours, pour voyager et l'utiliser dans la vie quotidienne.

Pour résumer, les deux situations privilégiées par les étudiants sont le développement de la compétence de compréhension orale pour leur faciliter l'accès aux études en France et comprendre les conférences et discours professionnels.

2. Compréhension écrite

COMPREHENSION ECRITE	EPAU		Constantine		Sétif	
Revue journaux	24	8.57%	45	16.07%	33	11.79%
Revue scientifiques	69	24.64%	77	27.5%	58	20.71%
Textes longs de spécialité	187	66.79%	158	56.43%	189	67.5%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (44) : situations d'apprentissage privilégiées par les étudiants en compréhension écrite.

Concernant la compréhension écrite, toujours dans une visée scientifique, les étudiants se penchent plutôt sur des situations institutionnelles. C'est-à-dire que sur l'ensemble des étudiants interrogés, soit 66.79% de l'EPAU, 56.43% de Constantine et 67.5% de Sétif, opte pour la compréhension des discours de leur spécialité pour poursuivre et enrichir leurs connaissances et formation..

3. Expression orale :

EXPRESSION ORALE	EPAU		Constantine		Sétif	
Conversations familiales	57	20.36%	66	23.57%	19	6.79%
Entretien professionnel	77	27.5%	75	26.79%	83	22.64%
Discussions scientifiques	146	52.14%	139	49.61%	178	63.57%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (45) : situations d'apprentissage privilégiées par les étudiants en expression orale.

⁵⁸ Description des différentes coopérations Algero-françaises dans le chapitre 2.

Sur le **plan de l'expression orale**, l'ordre des situations privilégiées par les étudiants est quasiment le même :

- 52.14% de l'EPAU, 49.61% de Constantine et 63.57% de Sétif % souhaitent améliorer leur niveau en expression orale afin de participer à des conversations d'ordre scientifique et technique ;
- 27.5% (EPAU), 26.79% (Constantine) et 22.64% (Sétif) souhaitent développer leur expression orale pour participer à des conversations professionnelles.

4. Production écrite :

PRODUCTION ECRITE	EPAU		Constantine		Sétif	
Correspondances amicales/formelles	21	7.5%	42	15%	34	12.14%
Ecrire des comptes rendus/ Synthèses	111	39.64%	115	41.07%	161	57.5%
Articles spécialisés (exposés)	148	52.86%	123	43.93%	85	30.36%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (46) : situations d'apprentissage privilégiées par les étudiants en compréhension orale.

Pour cette compétence et savoir-faire, les étudiants préfèrent être préparés à la production des comptes rendus et des exposés ainsi qu'à la rédaction des articles spécialisés (exposés techniques). Cela est déclaré par 52.86% des étudiants de l'EPAU et 43.93 % des étudiants de Constantine.

2.4. Les stratégies adoptées par les étudiants pour l'apprentissage en langue française :

Question : Quels sont les stratégies et moyens auxquels faites vous recours pour une meilleure compréhension et production ?

Nous tenons à préciser que cette partie sera précisée et complétée par le travail d'observation sur terrain et par les témoignages des enseignants sur les pratiques de leurs étudiants.

Aussi, quelques étudiants ont mentionné au bas de la feuille de questionnaire, que les stratégies déployées dépendent des situations cibles. Autrement dit, ils ne mettent pas en œuvre une stratégie précise et propre à eux. Ils ignorent même ce que nous entendons par « stratégie » et déclarent ne pas prêter attention et être conscients à leurs pratiques sur le moment.

1. Stratégies des étudiants en compréhension orale :

	EPAU		Constantine		Sétif	
Mots clés	95	33.92%	113	40.36%	79	21.07%
Anticiper sur le sujet	152	54.29%	54	30%	57	20.36%
Traduire	33	11.79%	83	29.64%	164	38.57%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau(47) : stratégies des étudiants en compréhension orale.

Sur l'ensemble des étudiants qui ont répondu, nous avons pu classer les stratégies auxquelles ils ont recours lors de la compréhension orale comme suit :

1. Avoir recours à la traduction en langue arabe ;
2. Se baser sur les mots clés ;
3. Anticiper sur le sens du discours de l'enseignant.

2. Stratégies des étudiants en compréhension écrite :

	EPAU		Constantine		Sétif	
Titres/graphes (paratexte)	77	27.5%	91	32.5%	81	28.93%
Paragraphes (phrases amorces)	53	18.93%	23	8.21%	0	0%
Idées importantes en fonction des mots et phrases reconnus	89	31.79%	65	23.21%	56	20%
Traduire	61	21.79%	101	36.07%	143	51.07%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (48) : stratégies des étudiants en compréhension écrite.

Concernant la compréhension écrite, les étudiants font part de trois stratégies :

1. Le recours au dictionnaire pour définir les termes ambigus ;
2. Le repérage du sens global à partir de mots et phrases clés ;
3. La sélection des idées principales en fonction du paratexte.

Les étudiants ont recours à la traduction pour contrecarrer et dépasser les difficultés de décodage (à l'oral comme à l'écrit) qu'ils rencontrent en première année d'architecture. C'est l'une des stratégies les plus utilisées, évidente pour ne pas dire obligatoire. Les étudiants, et précisément ceux de Sétif et pour une part ceux de Constantine, optent pour la traduction qui est une forme de décodage, afin d'exprimer en d'autres termes une information ou une idée donnée. C'est le comportement langagier qu'ils considèrent comme le plus fiable pour saisir le sens des textes de leur spécialité.

Ceci dit, même si les étudiants sont autorisés par leurs enseignants à recourir à la langue première de leur apprentissage scientifique afin de favoriser une meilleure maîtrise de l'une et de l'autre dans une démarche d'éclairage réciproque, ils éprouvent toujours du mal à comprendre le contenu de leurs cours. Autrement dit, en se référant aux résultats obtenus lors d'une recherche antérieure et par les commentaires explicatifs des étudiants, nous avons relevé que ces derniers optent pour la traduction « mot à mot » de leurs cours via un dictionnaire Français-arabe. Nous avons prouvé que cela engendre des difficultés inhérentes pour cerner le sens exacte du mot, car le choix du terme équivalent n'est pas toujours évident où abondent les mots polysémiques, et parfois même inexistant surtout quand il s'agit d'un mot d'ordre technique. C'est pourquoi d'ailleurs des dictionnaires contextuels ont été élaborés pour certaines disciplines notamment à des destinations des étudiants ou professionnels étrangers, apprenants le FLE⁵⁹.

3. Stratégies des étudiants en expression orale:

	EPAU		Constantine		Sétif	
Reproduire énoncés/ reformuler	68	24.29%	51	18.21%	32	11.43%
Structurer discours selon un plan	31	28.21%	59	28.21%	44	15.71%
Alterner entre français/arabe	199	35.36%	108	35.36%	151	53.93%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (49) : stratégies des étudiants en expression orale.

En ce qui concerne les stratégies les plus adoptées par les étudiants, afin de s'exprimer oralement lors de la présentation de leurs travaux et au moment d'interagir avec leurs enseignants en cours, sont la reformulation de la question ou la consigne de l'enseignant afin de pouvoir structurer une phrase simple. Suivie par le recours à la langue première quand l'enseignant les y autorise. ;

Mais aussi, les étudiants ont recours à la stratégie du parcoeurisme, autrement dit à la restitution du discours mot à mot. Ils apprennent par cœur de leurs cours ou de leurs exposés avant de s'exprimer face à leurs enseignants.

⁵⁹ Nous pouvons citer l'un des premiers travaux du genre élaboré par le CREDIF par DUSCAMP J-L, dictionnaire contextuel de français pour la géologie, essai de classement d'une concordance de français scientifique et étude critique, 2 volumes, Paris : Didier, 1976. Mais aussi le plus récent Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires, BINON J., VERLINDE S., Hatier, 2001.

Nous devons souligner, que les mécanismes mémoriels constituent un comportement psychologique auquel les étudiants recourent pour contourner leurs difficultés d'expression en langue française. Ceci dit, cette stratégie, ne peut remplir parfois qu'une partie du contrat lors des examens, mais elle ne peut être fiable et aider réellement l'étudiant dans les autres situations, surtout dans la présentation orale et le débat qui suit.

4. stratégies des étudiants en production écrite :

	EPAU		Constantine		Sétif	
Classez les idées voulues	140	50%	97	34.64%	63	22.5%
Consultez ouvrages références et articles (copier/coller)	88	31.43%	99	35.36%	104	37.14%
Dictionnaire de langue ou bilingue	52	18.57%	84	30%	113	40.36%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (50) : stratégies des étudiants en production écrite :

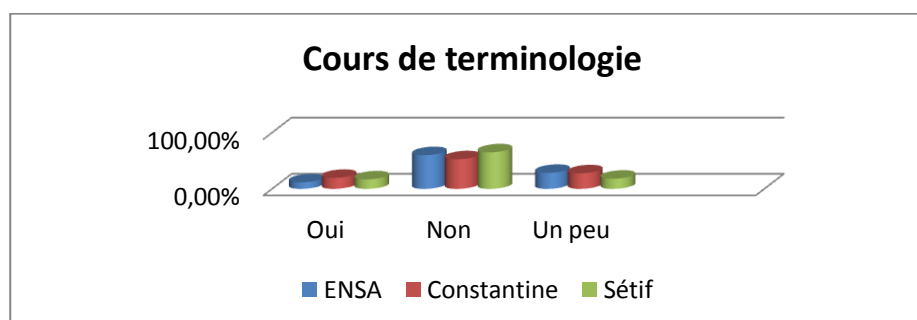
Enfin, pour la dernière compétence de production écrite, les étudiants ont recours au copier-coller. Ils consultent des ouvrages qui renvoient à la consigne demandée et recopient les phrases appropriées.

2.5. Représentation des étudiants sur le cours de français dispensé au département d'architecture et leurs propositions pour de nouveaux cours de FOS.

Question : Le cours de français répond-t-il à vos besoins, à vos attentes et à vos difficultés?

	EPAU		Constantine		Sétif	
Oui	40	14.29%	61	21.79%	32	12.86%
Non	156	55.71%	147	52.5%	169	60.36%
Un peu	84	30%	72	25.71%	79	28.21%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (51) : avis des étudiants sur le cours de terminologie.



A partir de réponses obtenues, nous constatons que 56.19% des étudiants disent que le cours de terminologie ne répond nullement à leurs besoins et attentes, face à 27.97% qui sont moyennement satisfaits et 16.31% qui répondent positivement à la question. Ces résultats ont été accompagnés de différents commentaires que nous regroupons ci-dessous.

Commentaires des étudiants insatisfaits du contenu cours de français dispensé :

- **Réponse 01 :** pour 40% des étudiants, le contenu des cours est focalisé sur la terminologie: « Mis à part un certain nombre de mots nouveaux et de vocabulaire, alors qu'on apprend cela en cours de spécialité avec les différents modules », « Reconnaître plus le vocabulaire et améliorer un peu la capacité de discuter », « De nouvelles expressions et un vocabulaire un peu riche », « Vocabulaire et terminologie rien que ça », « Apprendre quelques mots c'est tout », « Grammaire et vocabulaire », « Les mots nouveaux », « Connaissances termes scientifiques ».
- **Reponse2 :** pour 15% des étudiants, le cours de français renvoie uniquement à une note de compensation pour augmenter la moyenne annuelle: « J'ai suivi ces cours rien que pour avoir une bonne note à l'examen, c'est tout, car on est noté sur l'assiduité et pas sur le contenu banal », « Aucun sauf mon respect à un enseignant durant 1h30».
- **Réponse 03 :** le contenu dispensé « n'est pas du niveau d'un cours universitaire » d'après les déclarations des 30% d'étudiants nous retenons : « On a rien appris de nouveau car on a tout fait au lycée. », « Le cours de terminologie n'est pas motivant car c'est un cours de langue comme au lycée », « aucune relation avec notre spécialité, aucune utilité c'est une perte de temps d'enseigner un tel programme. », « Rien car pour moi ce programme devrait être destiné à des élèves du collège pas à des étudiants universitaires », « Aucun bénéfice, parce qu'il y a des choses qu'on a déjà rencontré au primaire et au moyen », « Ça n'a aucune relation avec nos études d'architecture, c'est juste comprendre des textes, du français de tous les jours », « Des choses déjà vu au lycée même depuis le primaire ».
- **Réponse 04 :** 15% des étudiants déclarent ne rien bénéficier de ce module: « On ne retire aucun bénéfice», « Rien appris », « Je ne sais pas, je ne crois pas d'ailleurs », « Tellement que c'est inutile j'ai oublié ».

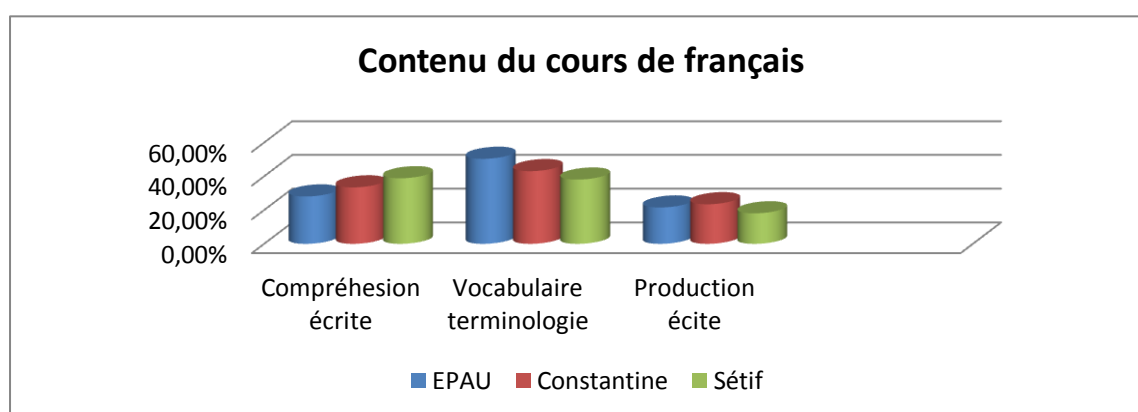
Ces résultats nous laissent penser que les cours prodigués ne répondent pas vraiment aux besoins réels des étudiants ni aux objectifs de la formation d'architecture. Nous développerons dans les questions qui suivent ce qui est exactement enseigné durant ces

séances de français, tout en nous reportant au contenu officiel et au descriptif du cours présenté dans le chapitre 1 de notre thèse.

Question : que faites-vous exactement au cours de français (terminologie) ?

	EPAU		Constantine		Sétif	
Compréhension des textes	78	27.86%	114	40.71%	122	43.57%
Vocabulaire terminologie	136	48.57%	112	40%	87	31.07%
Production écrite de textes/ exposés	66	23.57%	54	19.29%	71	25.36%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (52) Le contenu du cours de terminologie.



En nous référant au tableau (52), nous pouvons constater, qu'au cours de français, les enseignants optent pour des contenus qui portent sur la terminologie et le vocabulaire de spécialité, comme le signale l'intitulé du module d'ailleurs. Ces activités se répartissent entre :

- 40% de terminologie enseignée à partir d'activités de compréhension de textes ;
- entre 27.86% et 43.57% d'activités de production de textes écrits et exposés de recherches.

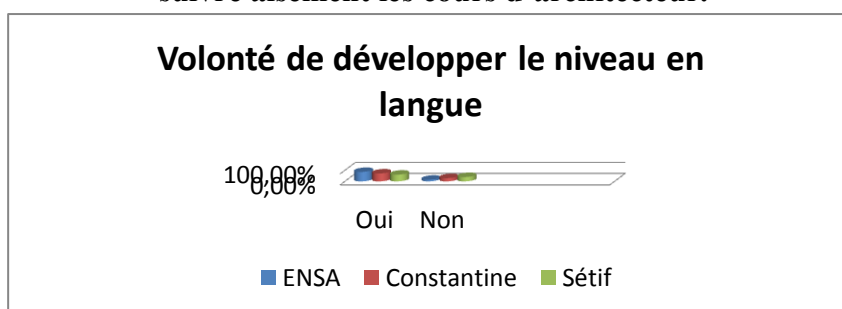
Les mêmes activités présentées dans le même ordre, sont enseignés dans les deux autres départements. Néanmoins, nous constatons, que l'activité de production écrite, est moins présente au niveau du département de Sétif et celui de Constantine. Ces deux derniers se basent plus sur la compréhension des textes écrits et sur le vocabulaire.

En continuité des résultats du tableau (42) sur la volonté des étudiants à développer leur niveau en langue française dans différentes situations, la question qui suit a pour but de détailler les points ciblés par les étudiants dans les situations spécifiques au cours d'architecture.

Question : Pensez-vous qu'il est encore utile de suivre un cours de français pour réussir vos études d'architecture?

	EPAU		Constantine		Sétif	
Oui	195	69.64%	232	82.86%	168	60%
Non	85	30.36%	48	17.14%	112	40%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (53) volonté de modifier Des étudiants de développer leurs compétences pour suivre aisément les cours d'architecteur.



Nous relevons que 69.64% des étudiants de l'EPAU, 82.86% de ceux de Constantine et 60% des étudiants inscrits à Sétif trouvent que l'apprentissage du français pour l'amélioration de leur niveau, à partir des cours de français qui leurs sont dispensés à leur institution de rattachement, est nécessaire pour la bonne poursuite de leur formation en architecture.

Les chiffres sont renforcés par les commentaires des étudiants, au niveau des trois terrains d'enquête. Ainsi, pour la majorité des étudiants qui trouvent qu'il est toujours nécessaire de suivre des cours de français, leurs commentaires se traduisent par:

- **Réponse 1:** la langue française et sa maîtrise permettent de suivre une formation de qualité et surtout de réussir dans ses études: « de nos jours les études sont en langue française et le programme français est toujours d'actualité », « Pour avancer dans mes études à l'Epau », « Tous les ouvrages sont en français », « les professionnels utilisent cette langue pour s'exprimer. », « La plupart des travaux en architecture sont à l'étranger, donc il faut comprendre la langue », « Parce que je ne me sens pas capable d'exprimer mes idées et de rédiger des exposés, alors que je suis très fort », « Tous les ouvrages sont faits en français », « Pour que je puisse lire la documentation et défendre mes idées », « J'aimerais bien apprendre l'oral et discuter avec les gens et les professeurs sans avoir à chercher mes mots », « Parce qu'elle me permet de préparer

un projet ou une thèse en français et en France », « Car la majorité des rapports de recherches et conférence se font en la langue française », « Parce que un grand pourcentage de documents est en français et les français ont une grande base en architecture », « C'est nécessaire pour comprendre mieux », « Le français est très utile au niveau de la recherche et des sources d'informations scientifiques », « Parce que j'aime bien apprendre d'autres choses sur l'architecture en français », « Le français c'est la base de l'apprentissage », « Pour soutenir et me qualifier », « J'ai besoin d'étudier le français pour avoir une bonne formation », « J'aime la langue mais au moment de l'examen je ne suis pas capable », « Pour atteindre un niveau parfait dans ma formation », « Pour réaliser mon projet de fin d'étude et écrire un ouvrage sur l'histoire de l'architecture algérienne », « Pour être plus à l'aise pour écouter des discours en français » ;

- **Réponse 2** : maîtriser et développer la langue française pour une meilleure intégration sociale et professionnelle : « La conversation sur la vie quotidienne car le français en Algérie est signe d'instruction », « Parce que ce n'est pas suffisant quand vous apprenez une langue, ajoutant que le domaine français est très important dans notre pays », « Je trouve qu'elle pourra m'apporter plus de chance dans le marché du travail », « En maîtrisant le français je suis sûr de trouver facilement du travail plus tard », « Pour avoir à l'avenir un gros bagage sur le plan culture générale et en plus de ça, je suis un futur architecte », « Parce que tout simplement tout le monde l'utilise correctement », « Je veux bien parler pour être bien comprise », « Pour ne pas avoir des difficultés de communication dans la société et au travail », « Pour éviter tous les obstacles dans ma vie », « C'est bien d'avoir des connaissances françaises profondes », « C'est un outil d'avenir », « Pour éviter les problèmes », « Notre administration et société l'utilisent beaucoup », « je veux pratiquer le français couramment sans hésitation, la langue est importante pour la communication et la personnalité d'un architecte », « Pour pouvoir expliquer bien les choses afin de devenir bon architecte. », « Pour se cultiver car un architecte doit être intellect », « le français aide beaucoup dans notre domaine », « Un bon architecte doit avoir un bon niveau en français pour communiquer avec les clients », « Entretiens professionnels, réalisation des projets », « Pour acquérir une certaine confiance et assurance en maîtrisant le français », « L'architecte doit savoir s'exprimer pour présenter son projet », « Pour faciliter le travail », « communiquer mieux et facilement » .

- **Réponse 03** : afin de poursuivre ses études en France (en Europe) : « Pour poursuivre des études à l'étranger et être en contact avec des architectes internationaux », « J'aimerais bien partir en France pour continuer mes études à l'étranger en France précisément », « Pour faire une formation en France après ma graduation », « Pour continuer mes études en France », « Je veux réaliser des progrès qui m'aideraient à partir dans le monde », « Parce que les grands architectes se trouvent dans les pays étrangers et non arabes , malheureusement », « Pour mes études aux autres pays, il faut que je parle bien le français et l'anglais », « Pour pouvoir exposer mes projets, exprimer mes idées et communiquer avec les étrangers », « Parce que le français nous permet d'être au courant de l'architecture à l'étranger et nous permet d'avoir des relations avec des architectes étrangers », «J'envisage d'aller en France » », « La langue française est utilisée par beaucoup de génies », « Pour manipuler bien la langue dès mon départ en France pour des études », « Faire des démarches pour poursuivre mes études en langue française, non pour l'intégration ».

Ainsi, nous pouvons résumer les intérêts et les motivations des étudiants à suivre des cours de français à l'université et à développer davantage leurs pratiques du français, pour trois raisons présentés par ordre de priorité comme suit :

- Réussir dans leur formation d'architecture ;
- réussir dans le milieu professionnel (intégration professionnelle et sociale) pour avoir une belle image sociale en qualité d'architecte ;
- suivre leurs formations à l'étranger, plus particulièrement en France.

Pour la minorité d'étudiants, qui manifestent leur refus de continuer à apprendre la langue française, ils justifient cela par les commentaires qui suivent :

- **Réponse 01** : les étudiants évaluent qu'ils ont un bon niveau en français et ne veulent pas perdre leur temps à suivre des cours de langue : « Je ne veux pas perdre du temps », « Mon niveau est moyen et je n'ai ni le temps ni les moyens », « Je maîtrise parfaitement la langue, donc je n'ai pas besoin de ces cours », « Pour réussir ma formation, j'ai seulement besoin des mots clés ».
- **Réponse 02** : les étudiants manifestent leur refus de suivre des cours qui ressemblent à ceux qui leurs sont dispensés : « Le programme qu'on étudie en 1^oannée est facile,

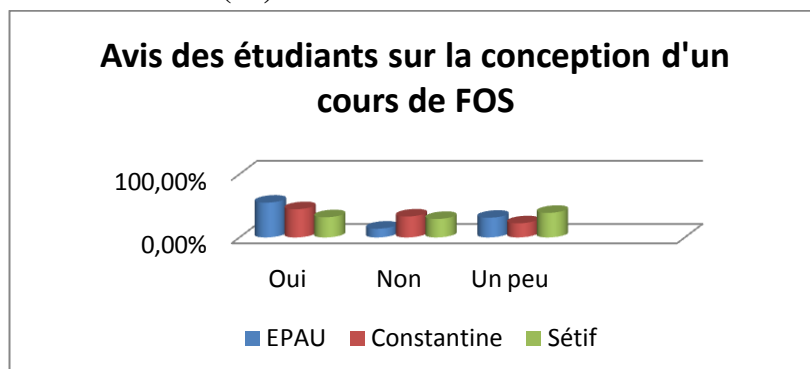
c'est du niveau des enfants du primaire, pouvant tout comprendre donc on n'a pas besoin de ces cours », « Parce que si depuis la 4^e année primaire on a pas appris à parler couramment donc ce n'est pas possible de l'apprendre et de le faire pour les deux ou trois années qui restent », « Non, mais pas comme celui de l'EPAU, où on a rien fait ».

- **Réponse 03 :** Les étudiants qui ont une mauvaise représentation sur la langue française : « je ne veux pas, parce qu'en utilisant le français j'oublie la langue arabe, j'oublie le coran et l'islam. Il ya une relation entre la langue et l'identité. le français n'est pas ma langue et quand je parle français je perds l'arabe, je perds ma personnalité ». « si je m'intéresse, je fournirai un effort énorme. je serai distrait de l'architecture », « L'architecture ne concerne pas la langue française».

Question : Pensez-vous que la conception de nouveaux cours de français, qui prennent en considération vos besoins et difficultés, se présente comme une bonne solution pour vous aider à suivre votre formation en architecture ? En d'autres termes, aimerez-vous suivre un cours de français différent du cours de français actuel ?

	EPAU		Constantine		Sétif	
Oui	208	74.29%	183	68.93%	165	58.93%
Non	72	25.71%	97	34.64%	115	41.07%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (54) : avis des étudiants sur le cours de FOS.



A partir du tableau ci-dessus, nous avons cherché à connaître le désir des étudiants concernant l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques en vue d'une qualification dans leur domaine de formation. Quoique les étudiants aient de très bonnes représentations

sur le français et qu'ils aient de réelles motivations à développer leur niveau, il nous a paru indispensable de connaître leur avis sur la conception d'un nouveau cours de français.

Ainsi, les résultats, qui se traduisent par 74.29% (EPAU), 68.93% (Constantine) et 58.93% (Sétif), témoignent que la conception de nouveaux cours de français qui prennent en considération les difficultés des étudiants ainsi que leurs besoins, seront plus motivant pour ces derniers et les raderont plus attentifs et prêts à s'investir dans un tel type de formation.

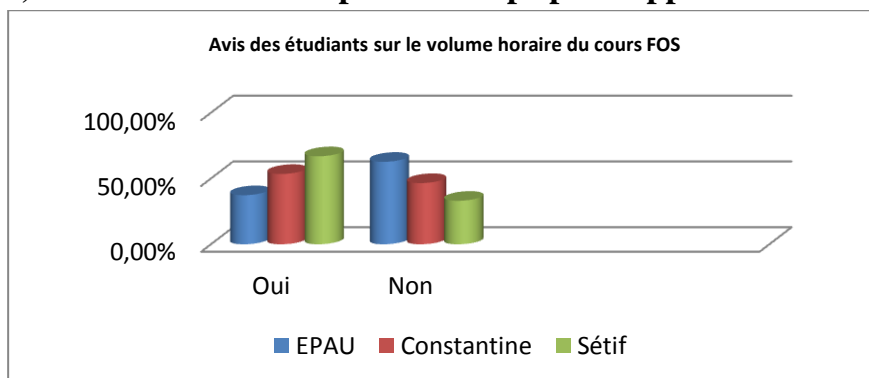
Quelques étudiants ont complété leurs réponses par des précisions sur ce qu'ils entendent par de nouveaux cours : « Apprendre des cours de l'oral m'aidera pendant l'exposition de mon projet et me donnera plus d'assurance. », « Si cela a une relation avec l'architecture je suis partant », « Bonne solution, pour moi c'est parfait qu'une personne me corrige mes fautes », « Tant que c'est plus intéressant que ce qu'on fait maintenant, je suis pour », « L'architecture est une science avec un langage bien spécifique donc l'important c'est le vocabulaire à l'oral et bien sur la compréhension des cours », « des contenus de cours qui pourront même nous servir plus tard », « des cours qui proposent des contenus en fonction du questionnaire que nous avons rempli ».

Question: êtes-vous prêts à consacrer plus de votre temps pour suivre ce nouveau cours de FOS? Si oui précisez le nombre d'heures ?

Comme l'ensemble des étudiants se montrent intéressés à suivre une nouvelle formation et de nouveaux cours de français, notre objectif est d'évaluer le nombre d'heures qu'ils sont prêts à consacrer pour cet apprentissage.

	EPAU		Constantine		Sétif	
Oui	97	34.64%	139	49.46%	106	37.86%
Non	183	65.36%	141	50.36%	174	62.14%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (55) volonté à consacrer plus de temps pour apprendre le français.

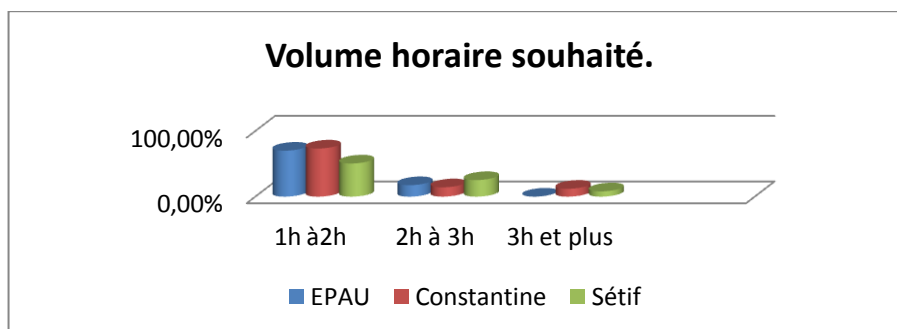


Bien que les étudiants se présentent comme étant prêts à suivre une nouvelle formation sur le FOS, ils ne sont pas prêts à passer beaucoup plus de temps dans leur salle de cours pour suivre une formation de français. Sur les 280 étudiants interrogés à l'EPAU, 65.36% d'entre eux y sont hostiles. Ils ne se sentent pas prêts à consacrer plus de temps que ce qui leur est déjà assigné. Même chose, pour les 62.14% des étudiants inscrits à Sétif et cela contrairement aux étudiants de Constantine, dont 49.64% manifestent leur accord pour une programmation supplémentaire d'un cours de français et cela malgré qu'ils aient un programme surchargé (36 heures de cours par semaine, cf. annexe).

Ainsi, sur la moyenne des 40.65% d'étudiants qui acceptent de passer plus de temps à suivre des cours de français, le volume horaire toléré varie entre 1h 30 à 2h30, soit une heure de plus que ce qui leur est actuellement programmé. Une minorité d'entre eux proposent plus de 2h30 voire 3h30 de cours de français. Les résultats se présentent comme suit :

	EPAU		Constantine		Sétif	
1h30 à 2h30	68	70.10%	102	73.38%	75	70.75%
2h 30 à 3h30	17	17.52%	37	14.23%	17	16.04%
3h30 et plus	12	12.37%	0	0%	14	13.21%
Total	97	100%	139	100%	106	100%

Tableau (56) : volume horaire proposé pour le cours de FOS.



Ainsi, comme nous pouvons le constater, même si une grande majorité des étudiants estiment que les cours de français dispensés sont insuffisantes et qu'ils affichent une grande volonté pour développer leur niveau avec de nouveaux cours de FOS, ils s'opposent à l'idée d'un créneau horaire plus volumineux à l'apprentissage de français. La raison principale est dû au manque de temps et surcharge du programme de formation en architecture, les étudiants refusent de passer plus de temps en salle de cours, mais proposent des cours en dehors de l'école et sur internet.

Question : Dans quel but précis, suivrez-vous les nouveaux cours de français ? 1. Expression orale, 2. Compréhension orale des TD et cours magistraux, 3. Production écrite, 4. compréhension écrite

	EPAU		Constantine		Sétif	
1.3.2.4.	84	30%	79	28.21%	61	21.79%
1.3.4.2.	63	22.5%	81	28.93%	85	30.36%
3.1.2.4.	33	11.79%	58	20.71%	29	10.36%
3.1.4.2.	69	24.64%	40	14.29%	36	12.85%
4.3.1.2.	31	11.07%	22	7.86%	69	24.64%
Total	280	100%	280	100%	280	100%

Tableau (57): classement des compétences par ordre de priorité.

Selon les réponses recueillies, les pourcentages ont été calculés en fonction de la place que chaque compétence occupe sur la grille du tableau. C'est ainsi que nous avons compté en vue d'obtenir les résultats suivants :

Les compétences les plus cotées sont dans l'ordre : l'expression orale en première place et la production écrite en seconde place. La compréhension écrite est classé en troisième place suivie de la compréhension orale des TD et Cours magistraux.

En réponse à cette question, les avis et témoignages des étudiants sont divers. Nous regroupons les plus fréquents selon quatre axes :

1. 10% des étudiants témoignent qu'il leur faut un apprentissage approfondi afin de développer les quatre compétences et tous les points de la langue française. Parmi les expressions retenues : « Je manque de travail et d'actions pour améliorer les quatre compétences et pour faire toutes les activités », « Maitriser le vocabulaire, la grammaire la conjugaison, toute la langue », « J'aime et je veux du fond du cœur apprendre le français, car toutes les choses sont faciles quand vous dites que c'est facile », « je veux travailler les quatre ».
2. 45% des étudiants souhaitent développer l'habileté à prendre la parole. Selon eux, cela leur permettra de présenter oralement un travail de recherche ou de discuter avec leurs enseignants et débattre sur les travaux qui leur manque : « je souhaite savoir présenter des arguments », « L'assurance, la confiance et le courage de parler », « Quelques mots rares et phrases exemplaires », « Vocabulaire et terminologie », « Organisation des idées clairement », « Traduire les idées et mots que j'ai en tête rapidement », « Connaitre les mots et expressions d'architecture », « Parler beaucoup

français à l'université », « le courage de parler », « Utiliser la langue pour discuter avec mes amis et collègues ».

3. 40% des étudiants jugent qu'ils doivent développer leur compétence de rédaction des exposés et des comptes rendus, car ce qu'il leur manque est : «développer et corriger orthographe et les fautes la grammaire », « Prendre l'habitude de rédiger en français », « la maîtrise des temps et modes», « Faire moins de fautes d'orthographe », « Bagage linguistique et vocabulaire», « Manque de pratique », « L'ordre des idées je n'arrive pas », « Terminologie en fonction des thèmes ».
4. Pour mieux maîtriser la lecture et la compréhension des textes écrits et développer la compétence de compréhension de l'écrit, 05% des étudiants déclarent qu'il leur manque : « Lecture des livres romans et ouvrages », « Mots scientifiques et techniques », « Il faut beaucoup lire », « La patience pour arriver à la fin de la lecture et de pouvoir tout mémoriser», « Le vocabulaire car quand je ne comprends rien je laisse tout ».

Question : D'après vous qu'est-ce que nous pourrions vous proposer en cours de français afin de vous aidez à mieux suivre votre formation d'architecture en langue française ? Comment imaginez-vous un bon contenu de cours de FOS et une bonne méthode d'enseignement/apprentissage?

Pour clôturer notre questionnaire, nous avons opté à la proposition d'une question ouverte. Cela dans la visés de ne pas influencer les étudiants par nos propositions, mais essayer d'avoir une vision claire et précise de ce qu'ils entendent par nouveaux contenus de cours et nouvelle bonne méthode d'enseignement du français sur objectifs spécifiques.

Cette question n'a pas été prise en considération par tous les étudiants, sur les 280 étudiants de l'EPAU seulement 58% d'entre eux ont développé leurs idées. Face à 30% de Sétif et seulement 45% de Constantine.

Nous présentons ci-dessous, par ordre de compétences, l'avis des étudiants sur un éventuel changement du contenu et de la méthode de transmission du savoir. Ils ont aussi répondu à cette interrogation en présentant les types d'exercices et documents qu'ils voudraient avoir en cours de français.

- **Réponse 01** : la globalité des étudiants qui ont répondu soit 20% proposent une méthode qui prend réellement en charge leurs besoins et difficultés tout en rénovant le matériel utilisé par les enseignants: « Une bonne méthode qui correspond aux besoins professionnels », « Avec un programme de français qui répond à nos difficultés ce n'est pas apprendre le français littéraire » ; « Il faut que les enseignants de français confirment leurs présence dans la classe avec les étudiants de spécialité », « il faut faire aimer le français cela en indiquant ce qu'ils connaissent et ce qu'il faut qu'on connaisse », « le rôle du professeur, à lui de savoir faire aimer la langue aux étudiants, les motiver et leur parler surtout rien qu'en français », « je demande à ce que l'enseignant cherche à développer la motivation chez les étudiants pour s'intéresser au cours de français », « l'enseignant doit aider l'étudiant à parler en français », « je veux des exercices avec des chansons, films, faire des conversations et travailler la grammaire », « utiliser les nouvelles technologies » ;
- **Réponse 02** : 30% proposent de développer une méthode qui porte beaucoup plus sur les compétences orales, compréhension et expression : « Il y aura des cours d'oral et d'écrit et non pas l'écrit seulement comme on le fait maintenant », « programme à améliorer leurs capacités orales », « Bonne méthode= communication entre enseignant et étudiants et entre étudiants et étudiants oralement en langue française ». « Un échange d'idées entre le professeur et les étudiants sur plusieurs sujets », « L'échange des idées oralement », « Se baser plus sur l'oral puis sur l'écrit », « proposer des exercices pour nous apprendre comment parler en français », « faire des affichages et des conceptions comme si on était en cours d'atelier », « lecture des textes oralement pour améliorer notre prononciation », « nous apprendre à parler et s'exprimer facilement », « Essayer de faire parler les étudiants en français le plus souvent possible pour mieux les habituer à la langue », « Ecouter audio, films puis résumer oralement », « nous apprendre comment prononcer les mots correctement pour les écrire », « des exercices de débats de haut niveau », « Etudier des textes et faire des débats oraux pour mieux s'exprimer », « Parler en français en répondant aux questions ».
- **Réponse 03** : Ecoute et compréhension des discours oraux ; seulement 5% des étudiants ont proposé des exercices qui portent sur le développement de cette compétence, les témoignages les plus répandus se résument aux points suivants :

« écouter des conférences », « des interrogations sur des vidéos et lectures nécessaires ».

- **Réponse 04** : Sur le plan de la production écrite, 30% des étudiants souhaitent suivre des activités qui portent sur : « Résumer des textes professionnels, des articles et des textes », « Apprendre les normes d'écriture professionnelle », « développer l'expression écrite par l'entraînement à la rédaction des fiches de lecture », « Corriger les fautes d'orthographe », « reprendre les bases de l'écrit », « Ecrire des mots corrects, cela en écrivant au tableau les mots difficiles pour corriger ses erreurs », « Rédaction des rapports écrits, des paragraphes, apprendre à produire des textes », « rédiger beaucoup plus de comptes-rendus », « apprendre plus de mots clés et mots importants pour rédiger des textes d'architecture corrects », « Réalisation de productions écrites sur différents thèmes », « faire des dictés » .
- **Réponse 05** : Développer la compréhension écrite en se basant sur la lecture des ouvrages et des textes scientifiques. Sur les 5% étudiants qui ont proposés de développer cette compétence, nous retenons les propositions suivantes : « Lire des romans et faire des résumés », « demander aux élèves la lecture de tout ce qu'ils pensent et leur proposer des questions après sur ce qu'ils ont lu », « Bonne méthode est de donner des cours sous la forme des cours d'anglais (new hedwaydox ford) », « Lire des ouvrages », « Proposer des textes sur l'architecture ».
- **Réponse 06** : quelques étudiants proposent des cours qui ne doivent pas être sanctionnés par des notes. « Des cours gratuits qui ne sont pas sanctionnés par des notes, ça serait plus motivant ».
- **Réponse 07**: une bonne partie des étudiants qui ont répondu à cette question, sont restés neutres par rapport aux propositions. Leurs commentaires se traduisent par « nous devons faire l'effort », « c'est à vous de voir », « Je ne sais pas », « Je suis étudiant c'est à vous de voir », « je ne peux pas expliquer cela clairement ».

Ces données nous permettent de constater qu'il y a concordance entre les résultats de Constantine et de l'EPAU en ce qui concerne l'expression orale et écrite, auxquels il faut ajouter la compréhension écrite pour les étudiants de Sétif. Un autre point vers lequel les

étudiants des trois départements semblent converger, c'est la proposition d'activités interactives.

Pour conclure cette partie, tous les témoignages cités relèvent les : besoins des étudiants en première année, leurs motivations et leurs techniques d'apprentissage. Ils expriment des besoins divers qui vont de l'utilisation de la langue française en situation d'échanges réels dans leur spécialité en passant par la mise à disposition d'un nouveau matériel didactique. Ils partent de leur motivation personnelle et individuelle et sollicitent des motivations de la part des enseignants par des stratégies et méthodes qui les incitent à étudier le français et s'y intéresser beaucoup plus.

3. La synthèse de l'analyse des besoins :

L'analyse des besoins par le biais du questionnaire proposé aux étudiants, nous a permis de faire ressortir un certain nombre de difficultés auxquelles les uns et les autres sont confrontés. Parmi ces difficultés, il est utile de signaler les plus récurrentes afin de faire comprendre dans quelles perspectives nous allons travailler pour l'élaboration du référentiel de formation de « FOS ».

Avant d'aborder les situations de cours qui posent problème aux étudiants dans le domaine d'architecture, les résultats du questionnaire nous ont éclairé sur les représentations positives que se font ces derniers sur le rôle et la place qu'occupe la langue française dans leur domaine de formation et leur prise de conscience sur l'importance de la langue dans la transmission et l'appropriation des savoirs techniques et scientifiques. Même si très peu d'étudiants de Sétif et Constantine n'utilisent pas beaucoup le français hors université ; contrairement aux étudiants de l'EPAU qui considèrent la langue française comme langue première, il n'en demeure pas moins qu'ils sont motivés à développer leur niveau afin de réussir dans leur parcours universitaire et professionnel.

Par rapport à l'évaluation des étudiants sur leur niveau en langue française, les résultats obtenus confirment en partie le classement du niveau des étudiants par le biais du test de positionnement (résultats présentés dans le chapitre 2). Cela se traduit par la dominance des niveaux A1/A2- A2/ B1. A noter, que ce classement ne signifie pas que l'on ait affaire à des étudiants « médiocres », nombre d'entre eux nous ont indiqué que leurs difficultés ne venaient pas de ce « qu'ils n'avaient pas d'idées à transmettre ou qu'ils n'avaient rien à dire », mais de ce « qu'ils ne savent pas comment le dire » que ce soit sur le plan oral ou écrit.

- **Interprétation des besoins des étudiants :**

Sur le plan des besoins linguistiques et méthodologiques , nous essayons de présenter les données que nous avons pu ressortir des réponses des étudiants en dégagant les éléments des représentations sur les situations de cours qui leur posent problèmes et des besoins ressentis. Nous pouvons citer des difficultés qui sont beaucoup plus importantes au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit, et beaucoup plus en production qu'en compréhension. Nous résumons cela comme suit :

- **Les Besoins en expression orale :**

La compétence d'expression orale est à la tête des besoins manifestés par les 66.13% des étudiants sur les trois institutions. Un bon nombre d'entre eux se trouvent être capables de tenir une discussion entre amis ou famille, tout en alternant avec la langue première, mais ne peuvent nullement entreprendre une discussion d'ordre institutionnel ou professionnel. Cela renvoie à la présentation d'un projet et à la capacité de débattre et convaincre dans le cadre de leur spécialité.

A retenir que même si les difficultés à suivre les cours oraux sont moins présents et ressenties par beaucoup, pour ne pas dire tous les étudiants d'architecture, la situation de poser des questions et prendre la parole avec leurs enseignants constitue l'embarras dans lequel se trouvent beaucoup d'entre eux en situation de CM et TD.

- **Les besoins en production écrite :**

Pour la compétence de production écrite, les étudiants, à raison d'une moyenne de 64.99% sur les trois institutions, déclarent être capables de rédiger des écrits courts et simples ; tels que les emails, lettres et SMS, mais n'arrivent pas à rédiger des écrits longs et cohérents, tels que des comptes rendus, synthèses, exposés. Il serait alors nécessaire d'élaborer un plan de formation qui propose des activités de production de textes longs , structurés et cohérents.

- **Les besoins en compréhension écrite :**

Enfin un troisième besoin, moins urgent au le niveau de l'EPAU et Constantine, mais plus manifeste au niveau du département d'architecture de Sétif, est la compréhension des photocopiés de cours et des articles et ouvrages de spécialité. Les étudiants de l'école nationale supérieure d'architecture et ceux de Constantine déclarent être capables de lire des textes

courts sur divers sujets, mais dès qu'il s'agit de textes longs, du domaine de leur spécialité, tels que les ouvrages et articles, les difficultés commencent à se ressentir. Pour les étudiants de Sétif, cette compétence constitue un besoin urgent à prendre en considération, car même les textes simples et courts leurs posent difficulté.

A mentionner, que la compétence de compréhension orale, est recensée comme l'un des besoins ressentis par une minorité d'étudiants. Si la majorité des étudiants ne lui accordent pas beaucoup d'importance et ne la signalent pas comme difficulté, c'est dû au mode de transmission des contenus par les enseignants qui conditionnent certainement leurs attitudes et leurs pratiques. Autrement dit, le recours à la traduction permanente facilite la compréhension du cours oral. Nous confirmerons ou infirmerons cela par les déclarations des enseignants dans le chapitre qui suit.

- **Stratégies des étudiants :**

Les difficultés rencontrées par les étudiants en situation de cours, production ou compréhension à l'oral comme à l'écrit, font intervenir des stratégies diverses par les étudiants afin de les contrecarrer et les dépasser. Nous distinguons deux principales stratégies :

1. La traduction constitue la première stratégie adaptée par les étudiants en compréhension écrite et production orale. Soit sur la moyenne des trois institutions 56.31% la considèrent comme un passage évident pour ne pas dire obligatoire. Cette pratique constitue pour eux le comportement langagier le plus fiable pour saisir le sens des textes de leur spécialité. En expression orale, cette pratique constitue, qu'une autre forme de décodage, afin d'exprimer en d'autres termes une information ou une idée donnée. Autrement dit, ils formulent leurs idées en langue première puis ils essaient de chercher les mots qui correspondent à ce qu'ils veulent dire. Encore une fois cette dernière stratégie se présente comme non efficace à 100%⁶⁰.
2. Concernant les stratégies rédactionnelles des étudiants, la pratique la plus répondue, c'est de recopier intégralement des phrases et des extraits de textes d'ouvrages ou articles sur internet qui ont une relation étroite avec le sujet d'exposé ou de recherche . Pour les exposés, en fonction de la consigne qui leur est demandée, ils reproduisent les mêmes phrases trouvées sur d'autres travaux. Ils recopient intégralement les

⁶⁰ Résultats confirmés dans notre travail de magister

phrases qui correspondent à la consigne, sans se préoccuper de la construction d'un texte bien structuré.

- **Propositions développées par les étudiants**

Face à ces difficultés, et aux différentes stratégies déployées par les étudiants, les départements d'architecture proposent des cours de français sous l'appellation « terminologie ». Ceci dit, ce cours selon, 56.19% de la moyenne des étudiants sur les trois institutions ne répond nullement à leur besoins et attentes. Les étudiants estiment que leurs niveaux de langue a peu progressé et pour d'autres, le niveau est quasi identique même après une année de cours de français à l'université.

Ainsi, dans la visée de développer leur niveau en langue française et acquérir de nouvelles compétences qui leur faciliteraient la poursuite aisée de leur formation, les étudiants acceptent de suivre les nouveaux cours de FOS, à condition que le volume horaire ne change pas. Les 67.38% d'étudiants qui sont favorables pour la conception d'un nouveau cours de français sous une nouvelle forme et de nouveaux objectifs, proposent l'utilisation de supports différentes et de méthodes de travail plus motivantes. Les étudiants en architecture, sont très disposés à apprendre le français et se disent très motivés. Ainsi comme le dit BESSE et Al. (1980 : 67) « *La motivation joue un grand rôle pour tout apprentissage, en particulier, pour l'apprentissage des langues. La motivation dépend des besoins et, donc, ce n'est qu'en renforçant les motivations qu'on favorise l'apprentissage* ».

Concernant les supports didactiques, les étudiants voudraient voir mobilisé pour leur travail, des supports audio, pour développer leur compétence d'expression orale, alors qu'une autre partie des étudiants proposent de travailler sur l'organisation d'activités de simulation, c'est-à-dire des activités de jeux de rôle. Pour cette dernière activité, si les étudiants optent pour cela, c'est tout simplement parce qu'ils sont conscients que ce n'est qu'en étant dans des situations réelles des différents moments spécifiques à leur formation qu'ils peuvent s'entraîner à développer leur parlé et leur écrit.

En guise de conclusion, nous retenons que les besoins des étudiants varient en fonction de leur niveau en langue française, de la pédagogie mise en place par l'enseignant dans les situations de cours ainsi que de leurs stratégies d'apprentissage. Nous nous sommes également rendue compte qu'interagir avec les enseignants en salle de cours et présenter des

projets réalisés, rédiger et élaborer des exposés, comptes-rendus et synthèses, constituent les trois situations de communications prioritaires pour les étudiants inscrits dans les trois institutions. Sauf que l'ordre et l'importance varient avec une situation supplémentaire qui est la lecture des photocopiés et discours de spécialité pour les étudiants de Sétif.

Il paraît donc indispensable, si nous voulons pallier les difficultés rencontrées par les étudiants à l'université, de prendre en considération les différents contextes de la communication universitaire et tous les paramètres pragmatiques qui la construisent. Nous devons développer les habilités linguistiques dans lesquelles les étudiants sont très faibles dans les trois situations de cours.

Notre approche méthodologique, qui dépasse une simple analyse de besoins langagiers des étudiants dans les situations de production et compréhension écrites et orales sera couronnée par des entrevues réalisées auprès des enseignants d'architecture et de langue française au niveau des trois institutions. Cela nous permettra d'apporter plus de détails aux réponses ambiguës et aux questions auxquelles les étudiants n'ont pas su répondre ainsi que tracer les objectifs finaux de notre référentiel.

Chapitre 04

L'entretien, second outil d'analyse des besoins.

Chapitre 04 : L'entretien, second outil d'analyse des besoins.

« *Parler, c'est échanger et c'est changer en changement* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996)

Comme notre projet a été initié avec une première analyse des besoins menés au niveau des trois institutions auprès des étudiants d'architecture, par le biais d'un test de positionnement et d'une analyse de questionnaire, nous avons souhaité approfondir les résultats obtenus par notre étude en nous appuyant sur des entretiens avec les enseignants d'architecture et de langue française qui assurent des cours de spécialité et de langue au public de notre investigation.

Ainsi, suivant l'objectif de notre travail qui touche une problématique d'ordre pédagogique et didactique, et dans le but de compléter les données et résultats obtenus dans les étapes précédentes de notre recherche, nous avons essayé, à partir de ces entretiens de répondre aux questions suivantes : les méthodes d'enseignement en architecture se développent-elles en fonction du niveau des étudiants ou restent-elles les mêmes ? La non maîtrise de la langue d'enseignement est-elle réellement une raison de la baisse du niveau en architecture ? Quelles sont les remédiations proposées et quelles seraient celles suggérées par les enseignants afin de faciliter l'enseignement/ apprentissage de l'architecture ?

Tous les résultats obtenus suite aux entretiens oraux semi-dirigés tenus avec les enseignants de l'architecture et de la langue française sont venus répondre à beaucoup d'interrogations, à quelques imprécisions et parfois à des contradictions relevées dans les résultats du questionnaire. Nous détaillons ces résultats dans les lignes qui suivent.

1. Présentation générale du contenu des entretiens et leur passation :

Après la première étape d'analyse des besoins, il nous est apparu nécessaire d'envisager une démarche complémentaire à celle proposée dans les travaux évoqués plus hauts, plus qualitative, à travers une étude des représentations de l'ensemble de la situation de l'enseignement/ apprentissage de l'architecture en langue française.

Et comme nous considérons que les enseignants sont les mieux placés et les meilleurs connaisseurs du terrain de formation et des besoins de leurs étudiants, nous avons décidé de faire passer des entretiens aux enseignants d'architecture et de langue française des trois institutions, afin de mieux connaître le type d'enseignement dispensé, les besoins ressentis

sur le terrain et les représentations réelles des enseignants sur le niveau et les capacités de leurs étudiants. Cela peut nous permettre aussi de confronter les premières hypothèses retenues à travers les résultats du test de positionnement et du questionnaire et d'en élaborer de nouvelles ou tout simplement de confirmer celles retenues par l'étape précédente de notre recherche. En d'autres termes, apporter plus de réponses et d'explications aux questions qui sont restées vagues et floues dans les réponses des étudiants.

Le choix de l'entretien, pour notre recherche, vient du fait que c'est le seul outil qui permet d'avoir accès à des aspects qui sont qualifiables mais difficilement mesurables, quantifiables, à savoir des situations et des actions participant au processus de l'enseignement /apprentissage de l'architecture et du français. En d'autres termes « *L'entretien est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations avec le but fixé.* » (Grawitz, 2001 : 644)

Pour assurer la validité des entretiens, nous avons préparé au préalable un guide des questions, de sorte que tous les enseignants enquêtés répondent aux mêmes questions et que les réponses soient normalisées. Ce dernier a été distribué au préalable aux enseignants afin de leur fournir une atmosphère confortable, leur permettant d'être à l'aise lors de nos entretiens. Cette stratégie était déployée pour éliminer le plus possible la réticence des questionnés et renforcer la motivation de ces derniers à répondre honnêtement. Ceci dit, même avec cette stratégie, où « *un exposé simple des raisons de l'entretien sont certainement des atouts importants pour le déroulement de l'entretien* ». (Grawitz et Pintor, 1993 :29), nous avons rencontré le refus de plusieurs enseignants de se prêter à la recherche.

Sur le contenu de ces entretiens, nous avons bien évidemment calqué les questions sur l'ensemble de l'enquête par questionnaire. Nous avons respecté les mêmes grands axes de questionnement avec plus d'ouverture dans les réponses. Pour la description des axes et des questions proposées, nous tenons à préciser que nous avons élaboré le même guide à l'attention des enseignants de français et d'architecture. A l'exception de l'axe qui porte sur l'approfondissement de la description des cours de français à l'attention des enseignants de français.

Pour des réponses claires et détaillées, lors de la rédaction de notre guide, nous avons veillé à ce que « *les questions doivent amener rapidement l'interviewé dans l'action et donc*

de rendre cette introduction rythmée et dense » (Blanchet, 1995: 4). Nous avons opté pour des questions ouvertes, car « *elles permettent à l'interlocuteur de s'exprimer, réfléchir, se confier, justifier le plus librement possible* » (idem : 6), mais aussi pour des questions miroirs « *qui aident l'interlocuteur à compléter, préciser, nuancer, élucider son propre point de vue, à argumenter une affirmation* » (idem: 7). Ces derniers permettent d'apporter plus d'approfondissement dans la même direction des idées.

Les trois axes communs des deux guides d'entretien destinés aux enseignants de français et d'architecture sont :

Axe 1 : il comporte quatre questions qui portent sur la relation et l'utilité de la langue française dans l'enseignement de l'architecture. Cela afin de relever tout ce qui se rapporte à la volonté d'enseigner les sciences et techniques en langue française.

Axe 2 : il comporte quatre questions et porte sur le niveau des étudiants, leurs besoins et les stratégies qu'ils déploient, selon ce que les enseignants ont pu remarquer. Mais surtout les stratégies adoptées par les enseignants pour transmettre le contenu de leur formation et leur motivation à développer le niveau des étudiants en langue pour un meilleur apprentissage. Ainsi le but est de mieux connaître les pratiques, être à l'écoute des difficultés rencontrées par les enseignants et de les rationaliser en cherchant des raisons puisées dans la situation réelle qui correspond au niveau et besoins des étudiants.

Axe 3 : il comporte 3 questions qui portent sur l'avis des enseignants sur le cours dispensé pour le module de français (terminologie) et leurs avis et propositions en ce qui concerne le module de FOS.

Le dernier axe, proposé uniquement pour les enseignants de français, comporte aussi quatre questions, permettant aux enseignants de détailler les objectifs, contenus et stratégies du module de français et ce qu'ils proposent pour le cours de français sur objectifs spécifiques.

2. Analyse des réponses des enseignants d'architecture :

2.1. Profil des enseignants d'architecture :

Afin de déterminer le profil des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenue, nous présentons dans le tableau ci-dessous toutes les données personnelles qui leur correspondent, à savoir : sexe, âge, diplôme requis, grade professionnel, années d'expérience, les modules pris en charge et le nombre des étudiants qui leur sont confiés.

2.1.1. Profil des enseignants de l'EPAU :

Sexe			Age			Diplôme			Expérience			Module			Sections		
M	6	40%	20/30	3	20%	Archi	12	80	10	2	13.3%	TD	2	13.33	1	11	73.3
			30/45	7	46.7%												
F	9	60%	+45	5	33.3%	Génie civil	3	20	20/30	9	60%	CM	4	26.7%	2	4	26.7
									+45	4	26.7%						
Total			15			100%			Total			15			100%		

Tableau (58) données sociologiques

données pédagogiques

Section =4 groupes-un groupe= 11 étudiants

Sur les 42 enseignants de première année permanents de l'EPAU, seulement 15 d'entre eux ont accepté de nous consacrer un peu de leur temps pour répondre à notre canevas d'entretien. A partir des données inscrites dans le tableau ci-dessus, 40 % d'entre eux sont de sexe masculin et 60 % de sexe féminin. La tranche d'âge de 25/30 ans est représentée par un pourcentage de 20%, face à 46.7% entre 30/45 ans et 33.33% qui dépassent les 45 ans. Bénéficiaire du témoignage de trois générations différentes est enrichissant pour notre enquête, vu qu'ils ont une vue plus précise et globale sur l'ensemble des générations qui se sont profilées au cours des ans et ils sont plus aptes à témoigner, si les besoins sont toujours les mêmes ou bien ils changent d'une promotion à une autre par rapport aux étudiants nouvellement arrivés chaque année.

Concernant les diplômes requis, nous relevons que sur les 15 enseignants interrogés, 80 % sont titulaires d'un diplôme d'architecture (magistère ou doctorat) de différentes options face à 20% en génie civil. Leur expérience dans le domaine de l'enseignement est manifestée par un pourcentage de 26,7 % d'enseignants qui sont sur terrain depuis plus de 30 ans et de 40

% qui ont presque 20 ans d'expérience. Seulement deux enseignants témoignent avoir 10 ans d'expérience ce qui renvoie à 13,3 % de l'ensemble. Ainsi, face aux deux données, nous pouvons confirmer que cette école, comme nous l'avons déjà présenté dans l'annexe (cf. 03), veille à former des élites de l'Algérie en s'appuyant sur des professionnels qualifiés et plus expérimentés.

Sur le plan pédagogique, nous relevons que 60 % de ces enseignants assurent le module d'atelier face à 13,3 % qui assurent des TD techniques et 26,7 % qui dispensent des cours magistraux. Chaque enseignant prend en charge une section, soit 4 groupes de 11 étudiants. Cette règle est établie par l'établissement afin de garantir une formation de qualité pour les étudiants. Pour les T.P. (Atelier) chaque groupe de 11 étudiants est pris en charge par trois enseignants en même temps qui peuvent assurer le suivi continu des performances de ces derniers. C'est ainsi, que les enseignants peuvent travailler à l'aise avec leurs étudiants. Ils se trouvent concentrés sur la qualité de la formation et non sur le nombre des étudiants à prendre en charge.

2.1.2. Profil des enseignants d'architecture de Constantine :

11 enseignants, sur les 31 enseignants de première année, ont accepté d'être interviewés au niveau du département de Constantine

Sexe			Age			Diplôme			Expérience			Module			sections		
M	5	45.4	20/30	2	18.18	Arc	6	54.5	10	1	9.09%	TD	4	36.36	1	3	27.27%
		5%			%												
			30/45	4	36.36				20/30	8	72.72	CM	2	18.18	2	5	45.45%
			%	%	%				%	%	%						
F	6	54.5	+45	5	45.45	Géni	5	45.4	+45	2	18.18	Proj	5	45.45	3	3	27.27%
		4%			%	e		5%	%	%	%						
						civil											
Total			11			100%			Total			11			100%		

Tableau (59) données sociologiques

données pédagogiques

Section =6 groupes-un groupe= 20 étudiants.

Retenons de ces données sociologiques que l'ensemble des enseignants, hommes et femmes, sont expérimentés : 63.64%, ont entre 20 et 30 ans d'ancienneté et 18.18% des enseignants ont une expérience de plus de 30 ans.

Les enseignants assurent le volume horaire obligatoire⁶¹ en prenant en charge une section par niveau, soit 25 étudiants par 6 groupes. C'est ce que déclarent 27,27 % d'entre eux, face à 45,45 % des enseignants qui ont en charge deux sections et même trois par moment.

2.1.3. Profil des enseignants de Sétif :

En ce qui concerne les enseignants du département d'architecture de la faculté des sciences de l'ingénieur de l'université de Sétif, nous avons pu interviewer 10 enseignants sur les 32 enseignants permanents au niveau de la première année. Le profil de ces derniers se présente comme suit :

Sexe			Age			Diplôme			Expérience			Module			sections		
M	8	80 %	20/30	1	10%	Archi	6	60%	10	2	20%	TD	1	10%	1	2	27.27%
			30/45	5	50%				20/30	6	60%				CM	2	20%
F	2	20 %	+45	4	40%	Génie civil	4	40%	+45	2	20%	Proj	7	70%	3	2	27.27%
			Total	10					100%						Total	10	

Tableau (60) données sociologiques données pédagogiques

Section= 6 groupes/ un groupe= 20/25 étudiants

Pour les résultats obtenus, sur les 10 enseignants interrogés à Sétif, 80 %, sont de sexe masculin face à 20% de sexe féminin. La tranche d'âge la plus élevée est celle 45 ans représentée par 50%. Sur ces enseignants, qui sont majoritairement, soit 60%, diplômés en architecture, nous relevons que l'expérience sur terrain de 40% d'entre eux varie entre 30 et 40 ans, face à 20% qui dépassent les 30 ans.

Ces 10 enseignants n'assurent pas les mêmes modules, 20 % d'entre eux assurent des cours magistraux d'ordre théorique, 10 % T.D technique et 70 % le T.P. atelier. Dans ces cours, le nombre des étudiants pris en charge par chaque enseignant varie entre: 60 % qui déclarent avoir en charge plus de deux sections ce qui est équivalent à 240 ou 300 étudiants répartis sur 12 groupes. Pour les autres 20 % ont en charge une promotion de 125 étudiants répartis sur six groupes. Les deux sections à raison de 14 jusqu'à 16 groupes mais pas plus

⁶¹ 9 heures hebdomadaires selon la Charte ministérielle

Après avoir tracé le profil des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenue dans les trois institutions, nous développons dans les lignes qui suivent les réponses obtenues.

2.2. Analyse des entretiens des enseignants d'architecture :

Après avoir présenté le profil des 36 enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenue de façon formelle, nous présenterons dans cette partie les différentes réponses obtenues. Ces dernières, afin d'éviter les redondances, ont été répertoriées suivant le canevas d'entretien. Ainsi, chaque question est présentée en fonction des réponses des enseignants de l'école supérieure nationale d'architecture et des deux départements d'architecture de Sétif et de Constantine.

2.2.1. Le statut du français et de l'arabe dans la formation d'architecture :

- **Le poids de l'histoire et l'accès à la documentation**

Connaissant les articles officiels stipulant l'enseignement des filières scientifiques et techniques en français, après une scolarisation de douze années en langue arabe, les enseignants d'architecture témoignent qu'on ne peut rien face à ces décisions qui, en quelque sorte, sont justifiées particulièrement en architecture par le fait que « l'Algérie a toujours calqué ses programmes d'enseignement supérieur sur ceux de la France// le programme français englobe certainement les pré-requis/ pour la formation d'un architecte/ et ce n'est pas une tare de le suivre à mon avis// les ajustements restent à l'initiative de l'enseignant pour adapter les généralités aux particularités du pays// Je pense que les premiers qui ont eu les jalons de l'enseignement de l'architecture en Algérie/ étaient des enseignants français qui ont su adapter le programme aux particularités du pays en matière d'analyse de cas/ de l'habitat par exemple// » (E05-Constantine). C'est ce qui explique que la formation d'architecture soit aussi dispensée en français malgré les difficultés rencontrées auprès des étudiants.

Ajoutons à cela, que si l'architecture est favorisée pour être dispensée en langue française, selon (E11-EPAU), c'est tout simplement parce que « après l'Indépendance, les premiers enseignants en architecture étaient les architectes français, il y a eu des Belges et des Roumains à ma connaissance/ les architectes algériens ont été formés dans les années 70 et ont pris la relève//».

Dans les réponses des enseignants, nous pouvons constater que le vécu colonial et l'Indépendance ont été cités plusieurs fois. (E06-Constantine) témoigne que « l'utilisation de

la langue française reste prépondérante dans divers domaines en entreprise, bien évidemment cela ne peut être dissocié de l'histoire de la colonisation// ». Un autre (E03-Sétif) ajoute « je pense qu'à l'instar de beaucoup d'autres disciplines notamment scientifiques qui étaient enseignées en français à l'Indépendance / l'architecture a continué à l'être car les enseignants avaient presque tous une formation francophone //les supports/ livres et revues sont en majorité en français aussi// ».

Enfin, selon (E11-EPAU) de l'EPAU « nous considérons le français comme le seul véhicule que nous partageons avec la moitié de la profession mondiale// c'est-à-dire pour former des étudiants qui peuvent travailler avec les différents pays européens et étrangers// car le français en plus de son aspect facilitateur de la documentation en architecture/ permet aussi/ l'ouverture vers le monde qui nous entoure/ cela n'empêche pas que d'autres langues soient utilisées// ».

- **Le rôle du français dans la formation en architecture :**

Même si, selon (E07-Constantine), « la langue de l'architecture est universelle/ c'est l'expression graphique qui domine// », autrement dit « c'est l'art de s'exprimer par des dessins » (E10-Sétif). Il n'en demeure pas moins que le verbal est tout aussi important « pour vous expliquer que nous apprenons l'architecture avec tous nos sens/ et sensations// ainsi le langage est aussi important dans ce domaine// » explique une autre enseignante (E08-Epau).

Pour expliquer le rôle du français dans la formation en architecture, l'enseignant ajoute, « même en architecture et plus précisément dans le module d'atelier ce n'est pas seulement le verbe qui compte/ mais c'est un mélange de tout : images/ dessins/ parler// mais s'ils ne comprennent pas les consignes / les étudiants ne pourront pas faire leurs exercices// ». Ainsi « le français leur est indispensable non seulement pour présenter leurs travaux de recherche/ mais aussi pour assimiler le contenu de leurs cours » (E03- EPAU).

Selon (E10-Constantine) « il faut préciser qu'en architecture/ l'étudiant quand il s'exprime ce n'est pas gratuitement// parce qu'il doit d'abord comprendre/ appliquer l'exercice qui est donné par l'enseignant et l'enseignante/ et donc traduire par la suite les données graphiquement// ».

Les étudiants ont donc besoin d'acquérir la langue française pour une meilleure poursuite des études. Pour appuyer cette idée, nous mentionnons le témoignage de (E14-EPAU) qui relate sa propre expérience sur le terrain, en disant que « quand les étudiants sont complètement perdus parce qu'on leur demande d'imaginer/ de réfléchir// ils ne savent pas/

parce qu'ils ne connaissent pas ses dimensions//ils ne savent pas déjà la traduire verbalement est en plus d'une manière conceptuelle// tout cela est dû à leur faible niveau en langue/ le français est alors primordial en architecture//» .

- **La langue française pour décrire et convaincre :**

Nous avons constaté que dans le cas du module d'atelier, il est demandé aux étudiants de présenter leurs projets dans une forme parlée mais aussi dans une forme écrite. Donc « on exige la langue non seulement dans son mode parlé/ et on l'exige dans son exposé// c'est-à-dire ce qu'on fait dans des séances de travaux pratiques autour d'un thème sur lequel on va discuter// » (E04-Sétif). Ainsi, « quoi qu'il en soit, même si le dessin détient 60 % de la maîtrise de ce métier et 40 % reviennent à la langue//et la langue française// la langue est définie dans ce domaine en tant qu'expression verbale qui est utilisée pour décrire et convaincre//» (E09-EPAU). Ainsi, le rôle de cette dernière est bien primordial et défini.

Le témoignage de (E09-Setif) insiste sur la même idée selon laquelle « en architecture malgré que le dessin représente 80 % de la formation, il doit être toujours accompagné d'un discours// un discours peut-être un point positif/ un poids supplémentaire/ ou un point négatif// ça dépend de l'argumentation de l'étudiant et comment/ comment il défend sa création// ». Ainsi, le discours en français et sa maîtrise se présente soit comme un plus, soit il gâche et dévalorise tout le travail réalisé. Sur ce dernier point, (E04-Constantine) ajoute : « c'est vrai que l'architecte s'exprime avec des moyens graphiques/des dessins/ croquis perspectifs et maquettes// mais il a besoin également du verbe pour argumenter ses choix/expliquer certains aspects de son projet// il l'utilise aussi pour décrire des rapports/des délits/ des correspondances administratives ou encore des descriptifs// ces descriptifs qui peuvent accompagner une esquisse lors d'un concours// ».

En nous appuyant sur ces témoignages, nous pouvons déduire que la langue, vecteur d'expression, représente une part essentielle de la formation d'architecture, car c'est un outil indispensable pour que l'architecte puisse présenter son œuvre, argumenter ses choix et convaincre de la qualité de sa construction. C'est pour cela que sa maîtrise du français est obligatoire et même indispensable pour que l'étudiant puisse avoir de bonnes notes lors de la présentation de ces projets dans le module d'atelier. En d'autres termes, selon les témoignages de (E07-EPAU) « la langue est impérative/ parce que le projet étant fait/ il ne suffit pas// il y a une manière de se défendre/ il y a une manière de développer des idées/ c'est seulement le parler qui peut l'aider à le faire//».

Ainsi pour l'ensemble de ces enseignants, la langue française se présente comme une langue indispensable à l'architecture. C'est une langue qui a été imposée par référence à notre histoire coloniale, mais aussi par le fait que les enseignants coopérants français étaient les premiers à avoir assuré la formation des architectes en Algérie. Sans bien sûr oublier la documentation qui est davantage disponible en langue française que dans une autre langue, que ce soit pour l'architecture ou bien tous les domaines scientifiques et techniques en Algérie. Cette langue est nécessaire pour la documentation dans le domaine mais aussi pour présenter et défendre des projets d'architecture sous forme orale et écrite. D'ailleurs, la présentation verbale représente 30% à 40% de la note globale attribuée par les enseignants pour chaque travail réalisé.

- **La langue arabe : solution médiane ou obstacle pour une meilleure formation ?**

En réponse aux questions : « **Peut-on restreindre les besoins des étudiants en faisant recours à la langue arabe ?** et « **Est-ce que l'arabe peut être un outil et moyen de remédiation ?** », (E02-Sétif) témoigne : « je ne sais pas si la question de la langue arabe a été posée auparavant// peut-être faudra-t-il poser la question à des enseignants qui ont plus d'années d'expérience dans l'enseignement que moi// mais à mon avis/ il me semble que si lorsque j'étais étudiant entre 1992 et 1997/ certains enseignants /même d'atelier faisaient un effort de traduire les cours en langue arabe/ disant qu'on leur demandaient de le faire/ mais cela n'a pas duré// actuellement/ rien ne nous oblige à enseigner en arabe// des efforts sont tous de même déployés par les enseignants pour plus de compréhension par les étudiants// ». Sur ce témoignage, (E13-EPAU) ajoute que « la question a été déjà posée/ et nos confrères syriens nous ont fortement dissuadé de suivre leur exemple et de perdre nos acquis linguistiques// les étudiants eux-mêmes ont toujours préféré l'enseignement en français ou simultanément en français et arabe/ car ils ont bien compris leur intérêt /// après les années 80/ les cours arabisés ont été finalement francisés à la demande des étudiants// ». Ceci dit, ce premier avis et cette demande ne sont pas partagés avec la génération actuelle, car comme nous l'avons montré dans la partie d'analyse des besoins par le biais du questionnaire, les étudiants de la génération actuelle demandent plus de cours traduits simultanément en arabe et ont recours à cette pratique.

Concernant la majorité des enseignants, la question de dispenser l'architecture uniquement en langue arabe n'a pas beaucoup été débattue, car selon eux, elle n'aurait apporté aucun bon résultat. Si déjà « les enseignants ne maîtrisent pas l'arabe// la bibliographie est en langue française ou anglaise // quel service pouvons nous rendre à l'étudiant en lui refusant l'apprentissage de la langue française/ ou bien même anglais/ en le poussant à l'apprentissage en arabe ? » (E11-Constantine). Surtout que « pour l'arabe/ ils n'auront rien à en bénéficier d'autant plus qu'en Algérie il n'existe pas de documentation en cette langue// » (E10-Sétif).

Précisons que même les enseignants qui pouvaient très bien construire un texte en langue arabe et avaient les compétences pour le faire, en arrivant à l'étape de l'explication et la démonstration, ne parvenaient pas s'en tenir à parler uniquement par le biais de cette langue, ce la semble quasiment impossible pour eux. Nous appuyons cela par le témoignage de (E05-Constantine) selon laquelle « on devait toujours trouver des mots français d'attirance pour expliquer nos cours// et ainsi c'est devenu la langue maternelle qu'on utilise finalement car l'arabe classique n'a jamais été pratiqué// nous parlons à la maison avec nos proches avec les dialectes et non avec l'arabe classique / mais le français on le pratique même à la maison très couramment// ainsi c'est difficile de dispenser un cours et l'expliquer en arabe classique ». Sur ce point (E08-Sétif) ajoute que « toute la bibliographie/ tout le bagage reçu est disponible en langue française ou anglaise// les langues qui sont pratiquées dans les pays arabophones/ sont soit le français ou bien l'anglais/ mais à aucun moment ce n'est l'arabe// On n'a jamais retrouvé un enseignement exclusivement en langue arabe// Je pense que c'est plus simple de fonctionner en français qu'en arabe/ parce que les gens sont formés en français/ les personnes qui enseignent voudraient mieux transmettre un savoir dans la langue dans laquelle il a été formé// ».

A partir des témoignages fournis par les enseignants, nous retenons qu'ils accordent une place importante à l'apprentissage des langues plus particulièrement la langue française pour une meilleure formation en architecture, vu que c'est la langue de leur formation et de la documentation dans le domaine d'architecture.

2.2.2. Les difficultés et besoins des étudiants en architecture :

Nous développons dans la partie ci-dessous, les questions de la seconde partie des entretiens qui portent sur la perception des enseignants sur le niveau de leurs étudiants et les difficultés et causes des lacunes de ces derniers.

- **Avis des enseignants sur le parcours scolaire des étudiants et sur leur niveau en langue française :**

Les avis des enseignants des trois départements sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le français, que les étudiants ont reçu durant leur cursus scolaire, s'avèrent convergents : ils critiquent cet enseignement sur le fait qu'il n'est pas fondé sur la préparation des étudiants pour leur avenir professionnel ou universitaire.

(E11-Constantine) déclare que « Si je ne parle que du français/ je ne pense que c'est un NON enseignement », car « il y a neuf ans d'enseignement du français qui n'ont pas permis aux étudiants l'assimilation de la langue française// je me pose alors maintes questions// est-ce un problème dû au fait qu'ils étaient mal enseignés ?/ cet enseignement a-t-il été rejeté ?/ ou bien tout simplement non valorisé ?// en tout cas quelle que soit la réponse le résultat est décevant// et les étudiants souffrent et nous mêmes pour transmettre notre savoir// » (E07-EPAU).

Du même avis, (E04-Sétif) témoigne sur l'échec de l'enseignement/ apprentissage de la langue française, en disant « qu'il ne date pas d'aujourd'hui//il faut dire aussi que l'échec de l'étudiant ne revient pas seulement à la langue française qui est lésée par rapport à tout un système// ». De même, selon (E11-Constantine) « la langue française, ce n'est qu'un prétexte/ d'autant plus que les étudiants qui arrivent ils nous disent que depuis très longtemps ils n'ont rien fait en français du primaire jusqu'au lycée// l'enseignant de français ne vient pas// l'enseignant de français s'exprime en arabe/ l'enseignant de français ne fait pas son travail.../ l'enseignant de français vient deux fois sur cinq/ donc tout le temps absent// ».

Ainsi, selon l'avis des enseignants, le cursus scolaire suivi par les étudiants en français, ne les a tout simplement pas préparés aux études universitaires et encore moins aux communications quotidiennes en langue française.

Toujours en réponse aux interrogations de la partie 2 de notre canevas d'entretien, les enseignants témoignent que le niveau des étudiants en langue française ne correspond pas à leur niveau dans les matières techniques et scientifiques. Ces étudiants qui ont prouvé, par

leurs notes au baccalauréat, leurs capacités en matière de dessin et de calcul, leur niveau en langue française est vraiment qualifié de « médiocre » (E06-Sétif).

Sur l'ensemble des témoignages apportés, nous avons sélectionné celui de (E03-Constantine) qui résume ce que pensent les enseignants sur le niveau des étudiants « ce qui est grave et ce que j'ai pu constater/ c'est qu'on dirait que les étudiants n'ont jamais fait de français// ». De même « en 25 ans d'expérience/ ils ont toujours un bon niveau en architecture cependant le niveau en langue française est à désirer ». (E12-EPAU) ajoute que « chaque année les étudiants se présentent avec des niveaux de plus en plus bas/ et de plus en plus contrastés// le niveau un dicte sa loi ». Alors « ces étudiants qui sont tirés par le bas alors qu'ils devraient être au top/ car ils ont de très bonnes moyennes/ ils ont été sélectionnés en fonction de leur niveau mais hélas cette masse d'étudiants ne maîtrise surtout pas et certainement pas le français// » (E15-EPAU). Ceci dit, selon (E07-Sétif) « il faut préciser que les étudiants qui ont des difficultés en langue, on ne peut pas dire qu'ils sont nuls en dessin// ».

Concernant leur niveau en français général, l'enseignant (E11-EPAU) déclare que « bien avant / de parler de cours d'architecture// quand on essaie de discuter avec eux/ durant les premiers cours : pourquoi vous avez choisi de faire architecture ? pourquoi vous avez choisi les écoles préparatoires ? ils ne comprennent rien /vraiment // à ce moment-là /on se trouve dans un état de choc// on se dit/ mais s'ils ne comprennent pas un discours quotidien/ des questions simples/ comment peuvent ils comprendre des discours d'architecture// dans ce cas/ vraiment le niveau/ le niveau des étudiants correspond vraiment à un niveau du primaire// et le déblocage ce n'est pas seulement parler un peu en arabe mais plutôt parler carrément en arabe// ». (E08-Constantine) ajoute « Dans le département d'architecture de Constantine c'est une réalité avérée/ c'est vraiment étonnant très étonnant// mais je ne sais pas on revient en arrière/ ça se dégrade/ on s'éloigne de plus en plus de la langue des étudiants// Ils ont de plus en plus de difficultés avec la langue française/ et pas seulement français même en langue arabe// quand on leur demande de s'exprimer en cours, sans recours au dialecte et non à l'arabe classique/ sans recours à la langue de la rue pas à la langue académique// ».

Sur ce dernier point, (E11-EPAU) nous relate son expérience en classe en disant : « pas plus loin que jeudi passé// en atelier je vous assure qu'on a parlé avec les étudiants pendant deux heures// À la fin de la séance il y a un étudiant qui arrive et dit je n'ai rien compris/ je n'ai rien compris// alors ce bonhomme qu'est-ce qu'il fait dans une grande école ? sachant que des étudiants qui ne font pas d'efforts pour apprendre cette langue/ à la fin de

l'année ils seront incapable de développer un sujet et un projet architectural// ». De même selon (E06-Constantine) : « Ce niveau bas élémentaire/ constitue un handicap// la langue devient un handicap pour l'enseignement/ et si les étudiants ne la maîtrisent pas// on n'évolue pas // pas parce qu'il ne peut transmettre un savoir/ mais parce qu'il est incapable d'utiliser la langue de ce savoir/ et si le public en face ne comprend pas ce qu'il dit pour lui c'est un échec aussi //». Dans le même sens (E03-Sétif) ajoute que « même pour l'étudiant/ je crois que les étudiants sont un peu pris au piège/ et bien même nous on est un peu pris en piège // vraiment la langue c'est vraiment un vrai handicap//».

Face au niveau constaté, quelques enseignants ne généralisent pas la situation et disent que cela varie d'un étudiant à un autre, d'un groupe à autre et d'une institution à l'autre. Selon (E14-EPAU) « les étudiants qui viennent des villes intérieures ce sont eux qui ont plus de difficultés à maîtriser la langue française// ceux qui viennent d'Alger ont un certain niveau// je dirais même un niveau moyen en cette langue// ils se débrouillent bien ».

Ainsi, selon l'ensemble des témoignages cités ci-dessus, l'échec des étudiants serait dû à leur faible niveau en langue française, outil d'apprentissage, et non à leur faible niveau en matières techniques. Et par peur que ce niveau faible en langue se répercute sur leur niveau en matières fondamentales, les enseignants nous ont énuméré par ordre de priorité et d'urgence les besoins de leurs étudiants. Nous développons cela dans les lignes qui suivent.

2.2.3. Besoins des étudiants inscrits en architecture :

- **Besoins au niveau des quatre compétences :**

Dans un premier temps, les enseignants disent que les étudiants sont d'un niveau faible sur tous les plans en ce qui concerne la langue française. Ils renvoient aux quatre compétences, en disant qu'elles sont toutes importantes et indissociables pour la poursuite des études supérieures en architecture. Selon (E03-Sétif) « dans le module atelier/ la compréhension de la consigne orale de l'enseignant est importante// la lecture et compréhension des schémas et des ouvrages à utiliser pour réaliser son projet l'est aussi/ plus l'expression écrite qui se traduit par des exposés et des rapports// et le plus important la présentation orale de chaque projet devant nous les enseignants// ».

Ajoutons le témoignage de (E12-EPAU) qui déclare que « en architecture ils ont besoin du français/ du français/ écrit et oral// car si nous parlons du module d'atelier juste/ nous trouvons qu'il regroupe les quatre compétences// la lecture d'un ouvrage pour pouvoir

dessiner/ pour pouvoir connaître l'histoire de l'architecture et pour pouvoir connaître les différents courants de l'architecture par lesquels l'étudiant va devoir rédiger// rédiger aussi des rapports et des projets et des comptes-rendus// il doit aussi comprendre les consignes de l'enseignant à la compréhension orale/ tout ce qui est consigne d'exercice/ tout ce qu'il rappelle du cours théorique et il doit aussi surtout savoir s'exprimer// car il doit non seulement présenter son projet/ mais aussi le défendre et argumenter ses idées// donc /les quatre compétences orales et écrites sont indispensables et sans en oublier une // toutes les quatre// ».

Enfin, selon l'enseignant (02) de Sétif « pour moi ce qui est important c'est de savoir ce qu'on va leur apprendre// il faut apprendre à communiquer / il faut leur apprendre comment être efficace dans telle ou telle compétence// car il faut le dire /ils ne savent pas communiquer/ ils ne savent pas rédiger un compte rendu// mais même quand on arrive à la lecture d'un compte rendu/ ils ne savent pas quelle est la stratégie et quelle est la manière de lire un compte rendu//c' est une réalité avérée// ».

Pour affiner notre recherche et avoir plus de détail sur les besoins précis des étudiants par ordre de priorité et d'urgence, les enseignants ont classé à notre demande les compétences à traiter en urgence selon les objectifs des cours et le déroulement de la formation tout au long de l'année. Ci-dessous le classement des compétences à traiter et des besoins des étudiants les plus ressentis.

- **L'expression orale et écrite :**

L'ensemble des enseignants classent l'expression orale et écrite sont en tête de liste des besoins des étudiants. Ce sont les deux compétences qui « ne dépendent pas de nous/ mais des capacités des étudiants à s'exprimer verbalement sur le plan oral et écrit » (E10-EPAU).

Une bonne partie des enseignants des trois institutions déclarent que la non maîtrise de ces deux compétences est due à plusieurs facteurs. Ces derniers sont d'abord d'ordre psychologique. Selon (E04-Constantine) « Les étudiants qu'on reçoit ce sont des individus qui sont passés par tout un système// un système qui ne favorise à aucun moment l'expression et l'épanouissement verbal des personnes// donc on recueille des personnes qui ont peur de s'exprimer// les étudiants ont même honte de parler c'est vraiment à un blocage linguistique// ils ont peur et ils rougissent au moment de placer un mot// je pense que ça vient de loin ». (E03-Sétif) ajoute « moi je le dis toujours/ l'école algérienne n'encourage pas l'expression/ elle

encourage le mutisme// si on prend par exemple le primaire ou le moyen/ on ne les encourage pas à parler /tout juste à écrire// ce qui est flagrant maintenant c'est que de nos jours on les amène même à écrire leurs récitations/ parce qu'il n'y a pas vraiment de moyens pour aider les étudiants à s'exprimer// on pousse / on pousse l'étudiant au mutisme absolu à la timidité totale// ». Dans le même ordre d'idées, (E03-EPAU) ajoute « vous savez nos étudiants dès qu'on leur demande de prendre la parole ils se taisent// c'est vraiment la panique totale car vous savez ce qui manque aussi à nos étudiants/ c'est le côté psychologique// car au fond ce sont des étudiants qui ont été cassés/ tellement on leur interdisait de parler// de plus ces étudiants / et c'est normal /quand ils arrivent à l'université pas prêts à prendre la parole// une parole qui leur a été suspendue pendant bon nombre d'années alors là //en plus que ça soit en langue étrangère//».

L'atelier : « le module à maîtriser »

Ceci dit, sur l'écrit « Des fois l'idée semble très très bonne/ le travail très intéressant/ mais dès que l'étudiant doit défendre son travail tout devient difficile// il bloque littéralement/ alors que la moitié de la note revient au fait que l'étudiant a bien su défendre son projet/ a bien su convaincre ses enseignants/ a bien su convaincre les membres du jury/ mais aussi argumenter/ défendre son projet c'est une preuve que le travail a été bien fait par la personne même// parce que sans ignorer les choses mêmes en architecture on peut toucher aux plagiats// on peut ramener des projets touffus// mais si l'étudiant est convaincu/ si l'étudiant lorsqu'on lui pose des questions arrive à nous répondre/ arrive à nous convaincre/ arrive à nous apporter tous les points essentiels de ce projet/ à ce moment-là/ tout est à son actif// et la note qui lui sera attribuée ne fera qu'honorer son travail et sa prestation » (E15-EPAU).

Ainsi, développer ces compétences est très important dans la mesure où « durant les cinq années les étudiants/ ils se trouvent face un enseignement où l'atelier est le module par excellence à devoir maîtriser// c'est-à-dire/ en première année par exemple/ chaque mois/ chaque mois/ l'étudiant devra finaliser une partie de son travail et au cours de ces deux mois/ à chaque séance d'atelier il doit présenter un résumé de son état d'avancement/ celui de son projet// de ce fait il est obligé chaque semaine de s'exprimer devant ses enseignants pour présenter son travail// on peut dire que à ces moments-là/ ce n'est pas vraiment important de maîtriser parfaitement le français/ car l'enseignant peut faire des concessions et s'exprimer lui-même en arabe// mais quand il s'agit de la présentation du travail final/ là /là l'erreur n'est pas permise// ».

- **La compréhension orale et écrite des cours :**

Concernant les autres compétences classées en seconde position et regroupées ensemble, les enseignants d'architecture déclarent d'autres difficultés sur le plan de la compréhension orale et écrite des cours. Tout en précisant, que la majorité des enseignants de Sétif ainsi qu'une partie de ceux de Constantine, témoignent de lacunes plus importantes de leurs étudiants sur le plan de la compréhension des écrits qui leurs sont proposés : photocopiées et livres.

Sur le plan de la compréhension orale, les témoignages ont été minimes. (E07-Constantine) résume le peu qui a été souligné « je voudrais insister sur quelque chose et cela par l'expérience qu'on a apprise à voir chez l'étudiant// il y a différentes étapes qui créent un obstacle chez l'étudiant au moment d'affronter le monde du module/ que ce soit en atelier ou en module théorique// un premier obstacle c'est d'abord l'écoute// quand ils écoutent un enseignant qui parle en français/ ils n'arrivent pas à le suivre/ par ce qu'il y a un problème de vocabulaire// je ne parle pas de la construction de la phrase ou de la manière de la tourner/ mais déjà un problème de vocabulaire// compte tenu de la spécificité du module// donc par exemple chez-nous en atelier on peut leur parler d'architecture on peut leur parler espace// ».

Usage du photocopié pour faciliter la compréhension écrite :

Sur le plan de la **compréhension écrite**, en plus de la lecture des photocopiés, les difficultés de documentation des étudiants pour préparer les travaux (exposés d'atelier) sont très importantes. Pour ce faire, selon l'enseignant (E02-Sétif), il faut d'abord « qu'un étudiant sache comment lire un ouvrage scientifique ou un photocopié quand il se rend à la bibliothèque/ comment sélectionner les commentaires/ les parties/ les données qui l'intéressent// ».

Toujours en ce qui concerne les besoins en compréhension écrite, (E06-Sétif) déclare : « Eh bien pour vous dire que pour les notions de base il y a déjà problème// les notions de base en dirait qu'ils n'ont jamais appris la langue française// c'est pour cela que dans le cours, je préfère donner un photocopié // au moins quand ils cherchent les mots ils pourront aller trouver dans un dictionnaire// pour moi c'est une façon de les initier à l'expression orale// c'est-à-dire pour éviter les blocages au niveau du vocabulaire/ je leur facilite cette tâche par des photocopiés d'architecture/ pour moi quand ils apprennent ces mots la suite sera facile// ce qui me permettra de ne pas toujours avoir à expliquer la même chose// mais aussi parce qu'il

ne leur restera qu'à améliorer leurs expressions/ leurs constructions de phrases// car lors de l'expression écrite/ si déjà ils s'expriment mal/ et s'ils n'arrivent pas à trouver les mots du vocabulaire/ ils ne pourront rien faire// ».

Traduction des termes de spécialité :

Pour relier les problèmes de compréhension à ceux de l'expression, nous pouvons regrouper les commentaires des enseignants par le témoignage de (E08-Constantine): « je crois qu'il y a deux problèmes// le premier problème avec l'étudiant **c'est qu'il ne comprend pas ce qu'on est en train de lui dire**// en octobre novembre décembre/ je ne peux pas lui demander de formuler// peut-être je lui dirai-je de me répondre/ de formuler une phrase mais pas de me rédiger un texte//je veux pas lui demander de disserte sur un article de revue// donc je parle de mon expérience personnelle// et je pense qu'avec certains cela a porté ses fruits// voila ce que je faisais : au cours du premier trimestre/ je parle d'octobre novembre décembre// **je me permettais de traduire tous les termes techniques**/ je parle de dessins d'encadrement, triangle losange// des fois je dessine le losange et je lui demande comment est-ce qu'on appelle cette figure// et puis j'écris en gras en lettres capitales sur le tableau// sur le tableau// des fois / il y a ceux qui ne traduisent pas les termes/ et il y a ceux qui se font corriger//une fois un étudiant / l'hexagone bien là il y a ceux ce qui ont dit MOUSSAD et il y a ceux qui ont dit SOUDASSI// donc déjà il faudrait /comme l'a déjà dit ma collègue// il doivent savoir la traduction en arabe// moi par ma longue expérience/ j'ai pris l'habitude avec la traduction des termes et je sais traduire la majorité et presque la totalité de ses termes en arabe// donc je peux me permettre actuellement de décrire tous les termes techniques en français et de les traduire en arabe// il faut dire aussi que je fais en sorte de les obliger à écrire sur leur cahier // à écrire sur leur cahier d'atelier// pour qu'ils puissent toujours les avoir sous les yeux// ».

Nous pouvons dire alors que des enseignants pour remédier aux difficultés de compréhension orale ou écrite recourent d'abord systématiquement à la traduction du vocabulaire spécifique au domaine.

Pour résumer, les difficultés des étudiants énumérées par les enseignants dans l'ordre des priorités et d'urgence, sont recensées comme suit :

- ✓ Expression orale : présenter et défendre son projet ;
- ✓ Production écrite: rédiger des rapports et exposés de recherche;
- ✓ Compréhension écrite : se documenter et lire des photocopiés de cours.

2.2.4. Les outils déployés par les enseignants et étudiants face à ces besoins en salle de cours :

Dans le même axe de l'entretien, nous avons interrogé les enseignants sur le déroulement réel du cours, en posant une série de questions.

- **Prenez-vous en considération les besoins langagiers de vos étudiants pour préparer vos cours ?**

Les enseignants ont répondu négativement à cette question et quelques uns ont même cité des anecdotes en fonction de leurs propres expériences. Les enseignants de Sétif déclarent que c'est quasiment impossible de concevoir des cours d'architecture en prenant en considération les difficultés des étudiants en langue française. Selon le témoignage de (E03) « l'enseignant obéit au programme établi/ il peut l'adapter/ quelquefois/ aux besoins des étudiants mais pas toujours//».

Selon (E01-Constantine) « le cours est un déroulement de concepts expérimentés par des exercices de diverses natures et de difficultés croissantes// le public importe peu/ l'ordre ou le sujet peuvent varier selon d'autres facteurs mais certainement pas en fonction des besoins des étudiants// ». Cependant (E09-EPAU) déclare que « nous essayons de réagir le plus positivement et trouver des solutions médianes/ même pour une courte durée ou pour les débuts des cours/ en attendant que les étudiants s'habituent à la situation// mais aussi en fonction des stratégies d'apprentissages qu'ils arrivent à déployer //».

- **Quels sont les stratégies d'apprentissage auxquelles vos étudiants ont recours et qu'elles seraient celles que vous déployez avec ces derniers ?**

Selon l'ensemble des enseignants des trois départements, c'est bien la traduction qui est la stratégie déployée par les étudiants, le recours à l'utilisation de la langue arabe pour essayer de comprendre l'écrit comme l'oral.

Face à cette stratégie qui prime pour l'apprentissage de ces étudiants, les enseignants ne font que céder et se plient eux aussi au recours à la langue arabe pour l'enseignement des savoirs de leur spécialité. Selon (E05-Constantine) le recours à la même stratégie que les étudiants est justifié par le fait que « pour que les étudiants puissent assimiler le contenu de ce qu'on est entrain de leur transmettre/ car notre plaisir est que cet étudiant comprenne ce que nous lui avons transmis et c'est pas juste de venir faire notre cours et rentrer// ». De ce

fait les enseignants affirment « nous optons pour les moyens du bord pour réussir // quoique cela soit couteux pour l'effort que nous fournissons/ et pour la perte de temps à traduire// ». (E13-EPAU) ajoute « hélas à ce moment/ nous nous plions à une formation de base plutôt que pour celle d'une bonne qualité// ». Ce qui conduit, selon (E15) de la même école à dire que « nous transmettons ce que nous pouvons/ mais soyons honnête// l'évaluation n'a rien d'honnête et de correct// car nous ne les évaluons pas vraiment pour leur bon niveau/ bon projet/ bonne présentation/ bon débat// mais sur le minimum d'informations et savoirs maîtrisés et le minimum de connaissances acquises et appliquées// ».

Traduire : une obligation

Comme l'indique (E14-EPAU), cette situation est contrainte « pour ses étudiants /on dirait/ que c'est une sanction//pour eux/ ils sont piégés/ et du coup /notre recours à la langue arabe classique ou dialectal est vraiment forcé// sinon ils ne pourront jamais faire cette rupture et ne pourront jamais débloquent cette situation // en fait c'est plus fort que nous// on est obligé malgré nous/ de transmettre un message en langue première//».

Traduire pour débloquent :

Toujours en rapport avec la traduction qui s'impose pour les enseignants, quelques enseignants explicitent leurs pratiques. (E8-Constantine) explique que le recours à la langue première a pour objectif d'expliquer : « c'est le coup de frein pour débloquent une situation/ je fais recours à la langue maternelle/ ça ne veut pas dire que je communique tout le temps avec la langue maternelle quand je dispense mon cours en français// mais pour débloquent quelques situations et quelques blocages/ quand je vois vraiment tout ce monde qui ne comprend rien/ je le fais pour qu'il n'y ait pas trop de difficultés ressenties// ». (E09) du même département ajoute « ce que je peux dire c'est qu'au premier trimestre on va ramer// c'est-à-dire on va chevaucher entre leur enseigner l'architecture et leur enseigner le français// on va essayer d'adapter les étudiants à leur nouvelle situation universitaire/ à leur mauvaise situation d'apprentissage en langue française // il y a aussi un temps d'adaptation à la vie active/ même si nous avons des étudiants qui ne maîtrisent pas la langue française à l'oral et à l'écrit//».

La pratique de (E07-Sétif) se partage **entre le mot à mot et le global**: « Dans mon cas / je traduis mon cours en simultané et permanent// il y a une traduction du mot à mot/ il y a une traduction globale de ce qui se fait// je dirais que 50 % de mon temps est consacré à

veiller à ce que le message soit arrivé à bon terme// en fait je pose toujours la question si vous avez compris/ sinon je traduis et je le fais//dites-vous bien alors que 50 % du cours est consacré à cette veille de la langue //».

A signaler que si la majorité des enseignants de Sétif avouent faire recours à la langue première, peut être même plus que les enseignants des deux autres départements, cela pour une durée qui dépasse le premier semestre et peut même durer tout au long de l'année universitaire. Car selon (E02) « au début /dépourvus de solutions// nous pensons que c'est la meilleure solution pour habituer ces nouveaux bacheliers à de tels transferts et à de tels enseignements en une langue peu maîtrisée//mais pour vous dire le problème persiste encore et encore et encore et les étudiants ne font aucun effort// ».

Le reste des enseignants, soit 60% d'entre eux, disent ne pas avoir ni la patience, ni la volonté d'avoir tout le temps recours à cette stratégie car c'est une perte de temps. Selon (E05-EPAU) « les étudiants s'habituent à cela/ et ne veulent plus faire d'efforts pour améliorer leur niveau// et aussi/c'est la même chose pour les années qui suivent/ ça peut durer même pour les quatre ans qui restent//».

Des difficultés d'expression en arabe académique ?

Nous comprenons, que face à cette situation, tous les enseignants ne sont pas favorables à de telles pratiques. (E04-Constantine) déclare : « en parlant de la langue arabe croyez-moi que les étudiants ont d'énormes lacunes// je vous donne un exemple// il arrive que certains de mes étudiants me demandent de les laisser exposer leurs travaux en atelier en langue arabe/ mon but dans ce cas est de laisser et d'aider des étudiants à s'exprimer// s'exprimer dans une langue autre que le français/ d'une façon que que/ que je qualifie de correct// et ben ils sont incapables en arabe classique / en arabe littéraire de présenter un projet// cela veut dire// l'étudiant est incapable de tenir un discours en arabe// donc quand vous parlez de l'arabe/ le plus grave c'est qu'il ne maîtrise ni l'arabe académique ni le français//» . Suite à cette déclaration, partagée par un bon nombre d'enseignants, que même l'arabe classique est peu et mal maîtrisé par les étudiants, il faudra peut être préciser, que les enseignants et les étudiants ne font pas recours à l'arabe académique mais à l'arabe dialectal.

Sur ce dernier point, précisons que même les enseignants, qui ont eux-mêmes suivi une formation en langue française, ne maîtrisent pas parfaitement la langue arabe classique.

Selon (E05-EPAU) « franchement/ nous ne pouvons pas dire que nous maîtrisons l'arabe/ ni que nous faisons de la traduction de manière adéquate / académique//».

(E06-Sétif) ajoute « en ce qui concerne le langage/ je ne dis pas que nous sommes des inadaptés de l'arabe/ par rapport à certains de nos collègues/ je crois que je me débrouille très bien en langue arabe// je ne permets même de temps en temps de traduire toute la phrase en arabe/ mais ça ne peut pas être fiable toujours// et l'ensemble des enseignants ne sont pas capable de faire ça non plus// ».

Même les enseignants de la nouvelle génération, c'est-à-dire ceux qui ont moins 10 ans d'expérience, sont aussi contre l'alternance entre les deux langues. Ils insistent sur ce point: « moi je voulais ajouter quelques remarques//je suis tout à fait contre de tenter de faire passer le message de la matière enseignée en utilisant l'arabe// car aucun d'entre nous ne maîtrise l'arabe classique// on se trouve en qualité d'enseignants universitaires à enseigner un savoir scientifique et technique dans une langue approximative// on donne une terminologie/ une terminologie mathématique géométrique ok// ou même des termes d'architecture qu'on a pris soin de traduire dans un TD je veux bien// mais il ne faut surtout pas exagérer/ c'est aux étudiants de faire l'effort// Mais attention/ il ne faut pas leur dire qu'en juin on attend de vous ce niveau/ et pendant tout ce temps-là tout l'enseignement qu'on a fait durant toute cette année était en arabe// donc ce n'est pas normal de leur demander d'avoir un bon niveau en français pour la deuxième année alors que pour la première année ils ne l'ont pas eu//»(E14-EPAU).

- Cependant, si les enseignants font l'effort d'utiliser la traduction et le recours à la langue première : **Est-ce que les étudiants arrivent à mieux suivre les cours, mieux réussir leur formation, mieux présenter leurs travaux ??** C'est la question que nous avons posée aux enseignants afin de nous éclairer davantage sur la situation.

En réponse à cette question, les avis divergent. Selon (E07-EPAU) « je vais vous raconter une petite anecdote les étudiants ne sont pas bilingues// on ne trouve pas d'étudiants bilingues// une fois on a demandé à une enseignante de présenter son cours en langue arabe// elle a commencé à faire son cours et elle a même préparé des photocopies// en engageant son cours dès les premières minutes /les étudiants lui ont dit « Madame / désolés // on ne comprend rien/ mais il vaudrait mieux dispenser votre cours en français// alors comment expliquer cela ?// déjà les étudiants ne maîtrisent pas l'arabe classique mais plutôt l'arabe

dialectal/ donc une fois que le cours se fait en langue arabe proprement dite ils ne comprennent plus rien//».

Ainsi, la traduction ne se présente pas comme une solution « miracle », mais comme un point qui peut pousser les étudiants à faire plus d'efforts et se contenter des solutions les plus inadéquates qui peuvent exister. Selon (E04-Sétif) « Certes vu le niveau de nos étudiants/ on est arrivé à leur proposer soit de s'exprimer en arabe// soit de s'exprimer en français// l'essentiel avec une langue courante et qu'on arrive à comprendre et à suivre// mais hélas en arabe classique// ils n'arrivent pas à le faire// et en français c'est encore pire//».

De ces commentaires, nous retenons dans certains cas, l'expression en arabe ne facilite pas réellement la compréhension des étudiants qui ont toujours du mal à comprendre et à produire car ils maîtriseraient insuffisamment l'arabe académique.

Les enseignants interrogés qui affirment que la traduction n'aide pas les étudiants à mieux suivre leur formation déclarent ne confier leurs cours et ne les présenter qu'en langue française « en français et rien qu'en français// ». Ceci dit, ils optent pour des stratégies propres à eux, « si nous ne faisons pas recours à l'arabe/ nous procédons d'autres façons// Nous essayons de procéder par d'autres moyens//» (10-EPAU).

Selon (E01-Constantine) « je peux/ je peux relater ma propre expérience//mes cours je les donne en langue française// ça veut dire carrément je donne un polycopié/ je leur donne le polycopie/ils le préparent// les mots qu'ils ne comprennent pas ils doivent les chercher/et le sens/ c'est-à-dire je donne un cours flash// car les cours en atelier ce sont des appuis// l'atelier n'est pas un cours théorique/ mais les flashs cours ce sont des supports pour les aider à comprendre les concepts qui concernent l'exercice// mais ils trouvent quand même des difficultés/même la construction des phrases est incorrecte// ».

Un autre témoignage de (E11-EPAU) sur sa pratique en cours « d'ailleurs maintenant// pour qu'ils puissent présenter un exposé de travail qu'est ce que je fais ?// avec les cours que je donne en même temps un canevas pour l'exposé que je leur ai proposé// donc l'exercice/l'intitulé de l'exercice /l'objet de l'exercice/ le contenu de l'exercice// mais hélas ils ne trouvent même pas dans le polycopié ce que je leur donne// d'ailleurs même les exercices que je leur donne sont écrits de peur qu'il parlent et émettent des fautes et qu'ils ne comprennent pas /// dans ce cas-là / moi je suis obligé d'utiliser la langue dialectale pour qu'ils puissent comprendre l'exercice //c'est vrai que je le fais des fois/ mais je communique avec les mains/avec les gestes/des dessins /les gestes / mais des fois je fais réellement recours à la

langue maternelle pour/ pour expliquer// et quand je dis arabe maternel ce n'est pas le français/ ce n'est pas l'arabe donc c'est le dialecte qui est un mélange de tout// alors pourquoi ne pas opter pour autre chose que pour ce que je qualifie de cacophonie et non de discours scientifique et digne de formation de qualité ?//».

Pour résumer ces commentaires, nous comprenons que l'échange en classe est favorisé pour la majorité des enseignants sur le mode du code switching. Cela pourrait être un bon moyen de remédiation, mais la situation se complexifie quand l'arabe parlé doit être l'arabe académique et que les enseignants ont du mal à utiliser cette langue. Pour les enseignants qui n'optent pas pour l'arabe et ont recours à d'autres solutions telles que l'utilisation des powers points, des dictionnaires et autres, ils semblent dire que cela pourrait aider les enseignants dans l'avancement des cours plus rapidement. (E06-EPAU) déclare que « des fois j'utilise un autre moyen qui est le power point sur lequel je résume les points importants du cours/ que je dis en même temps//et il y a des fois où les étudiants doivent se contenter d'écouter et de prendre des notes sans essayer de faire aucun effort//».

Enfin, quelques enseignants avouent ne faire aucun effort, car ils sont démunis et que rien ne paraît fonctionner avec les étudiants. D'autres déclarent être « *enseignants d'architecture, non de français* », et disent que « c'est aux étudiants de faire l'effort pour comprendre et suivre leurs cours ».

2.2.5. Cours de français (Terminologie) :

Après ces développements sur la formation d'architecture et les différentes perceptions des enseignants de spécialité sur le niveau des étudiants, nous nous sommes enquis auprès de ces derniers, des solutions initiées pour faire face à ces difficultés au niveau de chaque institution.

- **Politique des trois institutions pour promouvoir la langue française :**

Sur le plan de la politique proposée par l'école nationale d'architecture l'EPAU, les enseignants témoignent que l'effort est bien présent, le matériel aussi, mais bien que « des efforts sont faits en ce sens// ils restent insuffisants en raison de la surcharge de l'emploi du temps des étudiants //» (E08). Dans la même école, (E15) ajoute « je pense qu'à l'EPAU malgré la bonne volonté d'avoir instauré une synergie pour l'apprentissage du français/ les étudiants les plus motivés y parviennent très laborieusement/ mais gardent de graves lacunes par rapport au niveau académique souhaité// ».

Les enseignants des départements d'architecture de Sétif et Constantine avouent que les responsables du département ne fournissent pas beaucoup d'efforts et ne s'intéressent pas énormément au développement des outils et moyens d'enseignement de la langue, « la preuve est que d'une année à l'autre/ les enseignants de français se défilent// chaque année on se trouve avec un nouvel enseignant vacataire //» (E05-Sétif). Mais aussi, « ces enseignants ne s'intéressent pas beaucoup aux résultats obtenus mais juste à avoir un poste pour l'année pour arrondir leur fin de mois et gagner de l'argent supplémentaire// une autre source de revenus// » (E10-Constantine).

Sur le plan des infrastructures et des outils et moyens déployés, « il n'y a pas de laboratoire de langue pour développer le parler des étudiants / ni de matériaux pour renforcer le niveau des étudiants// » (E06-Constantine). Le même cas est constaté à Sétif, selon (E08), « la preuve en est que tous les étudiants suivent le même module/ le même contenu/ alors qu'ils sont de niveaux hétérogènes//alors qu'il existe parmi eux des étudiants qui n'ont pas besoin d'apprendre le français et d'autres qui ne connaissent rien au français// ». Et bien cela est dû « au manque d'infrastructures disponibles pour ce module et à la non volonté de notre établissement pour arranger les choses// » (E01-Sétif).

Ainsi nous pouvons résumer qu'au niveau des départements d'architecture, l'université manque de ressources humaines et dans l'actuel contexte, emploie le plus souvent des professeurs vacataires qui occupent leur poste temporairement et qui ont en parallèle un autre emploi dans une autre institution ou assurent un autre module d'architecture.

- **Avis des enseignants sur le cours de français dispensé aux étudiants :**

Nous nous sommes intéressée à trouver réponse à la question suivante : **Est ce que les cours de français proposés aux étudiants répondent à leurs besoins et diminuent de leurs difficultés en architecture?**

Les enseignants de spécialité manifestent encore une fois leur insatisfaction sur les cours de français dispensés aux étudiants en architecture, qui sont connus sous l'abréviation TST (terminologie), ils « ne répondent guère aux besoins des étudiants// » (E12-EPAU). Selon le témoignage de (E06-Constantine) « Ces cours n'aident pas les étudiants/ ne les aident pas du tout à améliorer leur niveau afin de suivre facilement leur formation// mais c'est juste des cours qui sont évalués par une note en fin d'année théorique// note exigée dans le relevé pour le passage de la 2^{ème} et 3^{ème} année// ».

L'insatisfaction des enseignants, n'est pas seulement due à ce constat mais aussi aux réclamations des étudiants. « En fait/ moi j'ai eu des étudiants au cours des dernières années qui me disaient/ moi je m'ennuie durant le cours de français on ne fait rien// ce qu'on a pu constater aussi c'est que les étudiants prétendent avoir un bon niveau en français/ les étudiants n'auraient pas besoin du français pour maîtriser l'écrit// alors que quand on lit et évalue les copies/ c'est vraiment choquant//c'est-à-dire qu'on a un bon niveau et quand on évalue leur copie c'est vraiment une catastrophe/ alors là sur le plan de l'oral n'en parlons pas// »(E9-Constantine).

Pour certains enseignants les réclamations des étudiants sont justifiées. Selon (E07-Sétif) « les enseignants qui prennent en charge ce module sont sans aucune qualification//quand je dis sans qualification/ soit ce sont des enseignants en architecture qui n'ont rien avoir avec la langue française// ils viennent leur enseigner un ensemble de termes en arabe et en français// ils font la traduction tout simplement// mais ce ne sont pas des enseignants de français qui peuvent se baser sur des techniques et les moyens de sélectionner les phrases/ de sélectionner les outils pour s'exprimer// tous les moyens nécessaires pour aider les étudiants à s'exprimer/ voilà// ». (E09) du même département ajoute « je ne comprends pas une chose// le niveau des étudiants est faible/ c'est flagrant sur terrain/ et les enseignants de français n'arrêtent pas de se plaindre de ça// mais en fin d'année/ ces étudiants se trouvent en fin d'année avec de bonnes notes// des 16/ 17/ et même des 18// comment expliquer cela je ne sais pas//».

En fonction de ces témoignages, nous confirmons ce qui a été exprimé par les étudiants dans les réponses au questionnaire, en ce qui concerne le cours de français: c'est un cours qui n'a comme intérêt que la note que l'enseignant leur attribue ou plutôt leur offre en fin d'année pour gonfler leur moyenne générale de passage.

Concernant les contenus des cours, le témoignage de (E04-Sétif) résume celui d'un nombre important d'enseignants : « les cours de français qui sont dispensés au niveau du département d'architecture tournent toujours autour d'appoints terminologiques/ /ils ne s'intéressent nullement aux discours d'architecture ni aux textes de spécialité// ils ne s'intéressent nullement à comment développer ou à s'exprimer pour présenter un travail d'architecture// ». (E13-EPAU) ajoute à cela « moi ce que je fais en cours d'architecture pour le module TMC/ je traduis une bonne partie des mots que je reprendrai tout au long de l'année et des 5 ans de la formation// donc si je fais ça je ne vois pas l'intérêt de la terminologie comme module en soi// ». A cet effet, « les cours dispensés/ leur contenu ne peut apporter du

bien que par rapport à la terminologie// moi je dis que ça sert à rien en tant qu'enseignant d'atelier je le fais// donc déjà le problème par rapport à la terminologie/ il est réglé au bout de 3 à 4 mois// les étudiants commencent alors à maîtriser un certain jargon en architecture//». Ainsi, l'objectif recherché par les enseignants « n'est pas que ces étudiants aient dans leur bagage un nombre considérable de termes/ un jargon développé/ mais qu'ils sachent comment ou quand l'utiliser » (E03-Sétif). Aussi, le cours de français dispensé se base sur l'orthographe, la conjugaison et la grammaire sans aucun lien avec la réalité du terrain, sans aucune relation avec l'architecture. Et encore, « si seulement avec ces cours d'orthographe et grammaire/ les étudiants ne commettaient pas d'erreurs et écrivaient convenablement// mais il n'y a aucun bon résultat dans ce sens //» (E04-EPAU).

D'autres enseignants s'en prennent aux enseignants de la langue française, « je renvoie la faute aux enseignants de français qui assurent ce module// ces enseignants qui se pointent pour leur enseigner les règles de langue// qui prennent leurs cours à la dérivoire/ qui se permettent de communiquer avec eux en arabe//cela nous laisse sans voix// » (E02-EPAU). L'enseignant (02-Sétif) ajoute « pour preuve/ l'enseignant chargé de la matière est a même de vous répondre et vous allez confirmer cela par vous-même// ».

Pour résumer, selon les enseignants d'architecture, les cours de français connus sous le nom de « terminologie », ne répondent nullement aux besoins et attentes des étudiants et n'apportent pas d'aide non plus aux enseignants de spécialité pour assurer leur formation dans de bonnes circonstances, vu le niveau faible des étudiants. Les principales raisons sont les suivantes :

- Le contenu tourne autour de la grammaire et du vocabulaire sans aucun lien avec les discours de spécialité ou de terrain ;
- les enseignants qui assurent ces modules ne sont pas qualifiés ;
- les enseignants de français ne sont pas pris au sérieux par les étudiants ;
- les étudiants sont démotivés par les contenus qui leur sont dispensés.

Autrement dit, il faudrait réorganiser ces cours et programmer de nouveaux cours de français qui répondent aux besoins précis et urgents des étudiants, afin que les enseignants puissent accomplir leur tâche dans les meilleures conditions.

2.2.6. Propositions pédagogiques :

Pour conclure ces entretiens et proposer des suggestions et des solutions qui peuvent faciliter l'enseignement /apprentissage de l'architecture en langue française, nous énumérons ci-dessous les diverses propositions des enseignants et leur conception de ce que serait un nouveau cours sous une nouvelle forme et avec de nouveaux objectifs.

- **Avis des enseignants sur la proposition d'un cours de FOS :**

Pour une minorité d'enseignants, (E06 et E10-Sétif, E05-Constantine, E12-EPAU) « ce cours ne servira pas à grand chose// », ou bien « je reste optimiste/ il faut faire la preuve avant de pouvoir en juger// ». Car « proposer un cours de français nouveau sur objectifs spécifiques/ je ne crois pas que ça sera une solution miracle mais pourra les consoler// il faut chercher à la base pour pouvoir les consoler bien sûr pouvant aller jusqu'à les rassurer// ». Aussi « le nouveau cours que vous voulez leur proposer pourra leur apporter quelques améliorations/ mais à mon avis ce sera une amélioration superficielle et réduite// mais jamais réelle et profonde// ».

Par contre, l'idée de concevoir un nouveau cours de français est tout à fait recommandée par la majorité des autres enseignants. Cela a été exprimé par ces propos: « l'objectif de concevoir de nouveaux cours de français est formidable// de penser à proposer un cours de français spécial aux architectes// je dis bien spécial pas sur le plan du vocabulaire mais sur le plan des expressions qui peuvent aider les étudiants/ c'est une idée bien pensée pour les enseignements d'architecture// cela est formidable et pourra nous faciliter la tâche en qualité d'enseignant de spécialité //» (E07-Constantine).

En prenant en considération les représentations positives des enseignants sur la mise en place de nouveaux cours de français, nous avons retenu et regroupé les différentes propositions qui ont été cités par ces derniers. Nous les énumérons dans les lignes qui suivent.

- **Proposer des cours et activités qui motivent les étudiants :**

Premièrement les enseignants insistent sur l'aspect personnel de l'étudiant, c'est-à-dire sur la motivation de ce dernier. « Il faut proposer des cours qui leur montrent que cela va leur servir également pour quelque chose// » (E03-Constantine) car « je suis certaine qu'il fera l'effort pour améliorer son niveau// mais si on propose toujours ces cours/ son niveau restera le même et sa démotivation encore plus énorme// » (E09-Sétif). Dans ce sens, (E08-Sétif)

propose « que ces cours soient élaborés pour résoudre des problèmes réels et aider les étudiants à suivre leur formation en architecture/ non pas pour améliorer la langue à des fins culturelles// ce n'est pas par cela qu'on peut motiver les étudiants mais leur dire qu'on est là pour vous aider à être de bons architectes// ».

Ainsi, le facteur de la motivation joue un rôle important, c'est-à-dire que si le cours de français arrive à motiver les étudiants, ils arriveront à aimer la langue française et vouloir améliorer leur niveau contrairement à ce qui se passe actuellement en salle de cours.

Instaurer la confiance auprès des étudiants :

Pour instaurer cette confiance auprès de ces étudiants, « ces individus qui ont été cassés/ je pense que ce sont des élèves qui ont été brimés// je pense que ce sont des élèves qui n'ont pas eu leur espace pour parler, on leur a pas donné la parole// » (E05-Constantine). Alors « il faut changer les choses et instaurer chez eux un certain aspect de confiance un certain aspect de motivation qui leur permettra de s'exprimer en français afin d'aller vers l'avant et d'améliorer leur parler et leur expression// ».

Les enseignants insistent sur des cours qui renvoient à l'aspect individuel du travail. Sur ce dernier point, deux enseignants de Constantine ainsi qu'une autre de l'EPAU, ont appuyé leurs avis en nous faisant part de quelques anecdotes rencontrées lors de leur enseignement : « Personnellement cette année j'ai eu un étudiant /un étudiant qui a aucune relation avec le français// pour lui c'est vraiment inimaginable de pouvoir s'exprimer en cette langue// c'est de l'ordre de l'impossible// il vient de Bouira / à 500 km de Constantine// alors imaginez-vous si je lui dis « bon/ vous avez un problème avec la langue française/ je n'ai rien pour vous je peux rien pour vous »// pouvez vous penser qu'il va rester qu'il va se casser la tête// pour pour supporter quelqu'un qui le rejette/ parce qu'il a du mal avec la langue française// même dans sa tête pour lui c'est trop tard pour se rattraper/ c'est trop tard pour apprendre le français/ on lui a parlé/ on a discuté avec lui/ on lui a dit « ce que vous allez faire en premier lieu c'est nous écouter// écoutez-nous d'accord// écoutez nous /essayez de nous suivre// ça va venir// gardez confiance/ n'ayez pas peur // je vous assure au bout de trois mois il s'exprime lentement en arabe mais il commence même à bricoler en français// on a même des mots et des phrases qui sortent// là il y a à peine trois heures il a présenté son travail en français// je ne dis pas qu'il a très bien présenté/ mais néanmoins il a présenté en arabe mais surtout en français// donc je reviens à dire que le point central et la mise en confiance // certes pour enseigner une langue ça ne se base pas juste sur l'aspect psychologique mais si on résout déjà le poids psychologique // c'est-à-dire la relation de l'étudiant par rapport à la langue

française/ son rapport à cette langue ses impressions et relations avec cette langue// s'il arrive à accepter cette langue comme outil d'enseignement apprentissage/ s'il arrive à faire un effort pour la maîtriser/ la partie est déjà gagné// »

Ces cours peuvent donc être utiles à condition qu'ils mettent l'étudiant à l'aise, en confiance. C'est la première étape à franchir pour le motiver à améliorer davantage son niveau en suivant des cours de spécialité.

- **Proposer un créneau horaire de cours plus important :**

Les enseignants proposent de développer le créneau horaire consacré au français. Les cours à dispenser doivent dépasser la durée actuelle d'une heure trente hebdomadaires. Selon (E07-EPAU) « 1h30 est insuffisante à mon avis// », contrairement à d'autres enseignants qui déclarèrent que « pour pouvoir proposer des séances supplémentaires// un autre problème se pose pour les étudiants// ils ont un programme surchargé en architecture// les étudiants n'ont pas le temps pour apprendre une langue » (E10-Sétif).

Quelques enseignants rattachent le créneau horaire au premier point traité qui est la motivation. (E03-Sétif) et (E11-EPAU) déclarent que « pour les motiver aussi il faut choisir les créneaux horaires//car il ne faut pas oublier que les étudiants en architecture ont 36 heures de formation dans leur spécialité// donc si vous venez leur proposer des cours de français en fin de journée// sachez une chose c'est qu'ils ne seront jamais motivés pour le faire// mais si vous essayez de diminuer les cours d'architecture ou bien de leur proposer une matinée par semaine/ ils seront motivés//surtout lorsqu'ils verront que les efforts et les progrès sont en train de donner leurs fruits dans les cours de spécialité // ».

Face à cette problématique, d'un côté le programme surchargé en architecture et de l'autre côté le faible volume horaire du cours de français dispensé actuellement, nous résumons les suggestions des enseignants comme suit:

- Dispenser deux à trois heures par semaine, qui peuvent être proposées en week-end (samedi matin) ou bien que l'administration réaménage l'emploi du temps des étudiants et leur libère un après midi pour apprendre la langue ;
- récupérer le temps imparti au cours d'anglais et les remplacer par des cours de français (et c'est ce qui a été fait réellement aux classes préparatoires de l'EPAU).

- Supprimer quelques cours magistraux (secondaires) et attribuer ces heures aux cours de français, cela au moins pour les deux premières années où le français est enseigné ;
- proposer des séances de cours accélérés au premier semestre ou en période de vacances d'hiver.

Contenus des cours de français proposés par les enseignants d'architecture :

Enfin concernant le contenu de ces cours et leur déroulement, selon (E10-EPAU) les cours de Fos « devront à mon avis porter plus sur la méthodologie de l'expression orale/ de l'écrit// tout au long de l'année// cela ne pourra que leur permettre de perfectionner leur niveau et ce qu'on leur a demandé au cours de leur formation //».

D'autres enseignants disent aussi, que si nous voulons atteindre de bons niveaux, il faudra que les cours à proposer doivent porter sur « un point méthodologique// c'est déjà de ne pas noter les cours de français// parce que les étudiants viennent suivre ce cours par obligation déjà// mais aussi juste/ juste pour avoir une note/ une note avec laquelle il pourra compenser pour avoir son année théorique// ce n'est pas intéressant il faudrait qu'on revoit l'évaluation du module de français// c'est-à-dire faire une évaluation continue au cours de toute l'année// mais ce n'est pas pour que ça soit noté mais pour développer le niveau de l'étudiant//» (E04-Sétif). Ainsi, l'étudiant ne s'intéressera pas uniquement à la langue mais aussi à s'auto-évaluer et à voir comment il évolue sans une note de compensation comme unique objectif.

Priorité à l'expression orale :

Sur le plan des compétences à mettre en œuvre, les enseignants, à l'unanimité, accordent une grande importance à la compétence d'expression orale. Le témoignage de (E11-EPAU) résume bien leur point de vue :« Pour nous en tant qu'architecte/ si vous avez à proposer des cours de français/ nous aimerions que ça soit sur le plan de l'oral// afin d'aider les étudiants à savoir comment poser des questions/ comment présenter son travail de recherche/ comment répondre//cela pourrait réellement nous faciliter la tâche// donner les moyens à l'étudiant de savoir dire les choses car c'est ce qui leur manque ». Il va falloir proposer aussi « des cours de méthodologie et de communication dans le module de langue// nous avons des architectes qui ne savent pas décrire leurs architectures de manière artistique parce qu'ils sont dénués de méthodologie de présentation et d'exposé oral ou écrit// alors faut travailler ça//» (E06-Constantine).

Pour la compétence de production écrite, les enseignants témoignent qu'il faudra apprendre aux étudiants « des choses comme/comment faire une analyse/ comment faire une synthèse/rédiger des conclusions// » (E03-Constantine). Pour l'enseignant de spécialité « notre objectif est plutôt de développer des savoirs sur l'architecture et non de leur apprendre comment exposer/ comment rédiger/ donc pour nous le module de français il est fait pour aider les étudiants à développer leur niveau sur le plan de cette compétence//» (E05-Sétif).

Pour (E07-Sétif) il est important aussi de faire des lectures pour préparer son exposé et le présenter « je ne sais pas/ peut être au niveau de l'architecture / il faut proposer des méthodologies qui montrent à l'étudiant // comment il arrive à chercher des ouvrages pour réaliser son exposé en première année// comment faire une recherche/ pour aller faire une recherche/ quand on lui demande de faire un travail sur l'historique des architectes dans le monde// ». Dans la même visée, (E03-EPAU) déclare qu'« il faudra d'abord préparer les étudiants à comment présenter un exposé, un travail de recherche, mais surtout comment rédiger un rapport/ un compte rendu/ un exposé de recherche// parce que si je parle de l'oral/ l'écrit est aussi noté il ne faut pas l'oublier//».

Compte tenu de ces différentes suggestions, nous retenons que les enseignants souhaitent, pour pouvoir améliorer le niveau des étudiants, la prise en considération de :

- l'aspect personnel (psychologique) de l'étudiant ;
- la motivation de l'étudiant ;
- le niveau en langue française de l'étudiant ;
- le créneau horaire de la formation ;
- le nombre d'heures de cours hebdomadaire et l'importance de l'expression orale et écrite.

Cependant, il faut souligner que ce ne sont pas tous les enseignants qui ont apporté des propositions. Beaucoup d'entre eux se sont contenté de répondre par « je n'ai pas les compétences pour répondre à cette question //» (E04-Sétif), « je n'ai pas de réponse pour le moment// [...] en étant pas chargé de ce module et ce cours je ne peux pas répondre » (E14-EPAU) ou bien « vous êtes plus spécialiste que nous pour avoir les bonnes idées et les meilleures remédiations// » (E07-Constantine). Certains mettent en avant une collaboration nécessaire entre disciplines de spécialité et français « nous faisons confiance aux spécialistes

de français// pour nous/ c'est en collaborant avec vous que vous pourrez certainement proposer ce qui peut être bénéfique pour nos étudiants et pour notre institution//» (05-EPAU).

Les résultats obtenus suite aux entretiens tenus avec les enseignants d'architecture sont venus répondre à beaucoup d'interrogations, à quelques imprécisions et parfois à certaines contradictions relevées dans les résultats du questionnaire.

3. Analyse des entretiens des enseignants de français des départements d'architecture :

3.1. Profil des enseignants de français :

Avant d'analyser les témoignages des enseignants de français au niveau des deux départements d'architecture et de l'EPAU, nous tenons d'abord, comme précédemment à tracer le profil de ces derniers, en mettant en avant : la tranche d'âge, le sexe, le diplôme, le grade, le nombre d'années d'expérience dans chaque département et le nombre d'étudiants pris en charge par chaque enseignant.

3.1.1. Le profil des enseignants de français à l'EPAU :

Nous retraçons ci-dessous le profil des trois enseignants de français titulaires à l'école nationale supérieure d'architecture d'Alger (EPAU).

	Sexe	Age	Diplôme	GRADE	ANNEES d'expérience	NOMBRE d'ETUDINATS
1	Masculin	+50ans	Doctorat en littérature arabe	M C. B	21 ans	Première année
2	Féminin	40/45ans	Doctorante en psychologie	M A. A	10 ans	Etudiants de 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année.
3	Féminin	40/45ans	Doctorante en sociologie	M A. A	15 ans	étudiants de 2 ^{ème} année

Tableau (61): profil des enseignants de français de l'EPAU

Sur ces trois enseignants titulaires, âgés de 40 à 50 ans ou plus, dont un est de sexe masculin et les deux autres de sexe féminin, aucun d'entre eux n'est de formation en langues étrangères, plus particulièrement en langue française.

L'enseignant 01 : est titulaire d'un doctorat en en littérature arabe. Recruté entre 1986/1988; à la période où il y a eu une tentative d'arabisation des filières scientifiques et techniques, il témoigne que « les premières promotions ont suivi le module arabe/ qui a été transformé par la suite en terminologie technique// actuellement c'est de la langue française qui les a remplacés// ».

L'enseignante 02 : titulaire d'un magistère en psychologie. A la période où nous nous sommes entretenus avec elle, elle était en cours de finalisation de son travail de doctorat. Elle déclare « j'ai été recrutée à cette école en qualité d'enseignante de français parce que je n'ai pas pu décrocher un poste d'emploi en fonction de mon diplôme//».

L'enseignante 03, titulaire d'un magistère en sociologie et en phase de soutenance de son doctorat. « l'année prochaine », dit-elle, « je ne me chargerai plus du module de français mais plutôt du module de sociologie urbaine// » ajoutant : « j'ai assuré ces cours pendant plus de 14 ans/ faute de manque de postes d'emploi// ».

Néanmoins ces trois enseignants disent avoir un bon niveau en langue française, vu qu'ils ont fait partie de ce qu'ils appellent « l'école française ». Mais aussi, parce que le module de français ne demande pas beaucoup de connaissances, mis à part la maîtrise des règles grammaticales. Nous commenterons ces propos et ces témoignages dans les lignes qui suivent.

Concernant le nombre d'étudiants pris en charge par chaque enseignant, nous trouvons que ces derniers assurent plus de 9 heures de formation, vu qu'ils prennent toutes les sections en charge des deux niveaux « première et deuxième année » en parallèle. Selon un dirigeant administratif de l'école : « c'est seulement selon la volonté des enseignants qui veulent assurer des heures supplémentaires et ne veulent pas avoir des vacataires avec qui ils peuvent partager la tâche d'enseignement du cours de français// » (A.I)

3.1.2. Profil des enseignants de français au département d'architecture de Constantine :

Sexe	Age	DIPLOME	GRADE	ANNEES	NOMBRE ETUDINATS
1 Masculin	+45ans	Magistère en architecture	M A. A	6 ans	deuxième et première année
2 Féminin	45ans	Magistère en architecture	M A. A	4ans	deuxième et première
3 Féminin	36ans	Licence en langue française	Vacataire	3 an	6 groupes de première année

Tableau (62): Profil des enseignants de français au département de Constantine.

Nous constatons que le nombre total des enseignants qui assurent le module de français connu sous l'appellation terminologie est de trois enseignants aussi. Sur ces trois derniers, deux d'entre eux sont des enseignants permanents, titulaires d'un magistère en architecture et sont âgés de 45 ans et plus. Leur expérience dans l'enseignement du module de français date de plus de quatre ans d'enseignement pour l'enseignante et de six ans pour l'enseignant. Concernant l'enseignante vacataire dont l'âge est de 36 ans, elle est titulaire d'une licence en langue française et travaille en parallèle dans un lycée.

Le nombre d'étudiants pris en charge par l'enseignante vacataire est le même que celui des enseignants permanents, à raison de huit heures de vacation par semaine, ce qui est équivalent à six groupes. Les enseignants d'architecture témoignent qu'ils assurent ce module pour disposer d'heures supplémentaires, mais leur première préoccupation est d'aider les étudiants à améliorer leur niveau en langue française. Car ce qui les a motivés le plus à prendre en charge ce cours, ce sont les difficultés énormes des étudiants constatées durant les cours d'architecture. Mais aussi, les efforts énormes que les enseignants doivent assumer pour faire passer leur message.

3.1.3. Profil des enseignants de français au département d'architecture de Sétif.

Sexe	Age	diplôme	GRADE	ANNEES	NOMBRE ETUDINATS	
1	Féminin	35 ans	Licence en français	Vacataire	5ans	Etudiants 1 ^o année
2	Féminin	28 ans	Licence en français	Vacataire	1an	Etudiants 2 ^o année

Tableau (63): profil des enseignants de français au département de Sétif.

Dans ce département, deux enseignantes seulement assurent le cours de français pour tous les étudiants inscrits en première et deuxième année, à raison de 1h30 de cours magistral pour chaque section. Les deux enseignantes, qui assurent ce module, sont âgées l'une de 35 ans et l'autre de 42 ans. Elles sont toutes les deux titulaires d'une licence en langue française.

L'une d'entre elles à une expérience de 5 ans au niveau de ce département et la deuxième qui suit en parallèle des études en mastère entame sa deuxième année d'enseignement. L'enseignante qui a plus d'expérience, nous témoigne, que chaque année elle se trouve face à un enseignement de plus en plus difficile, vu le niveau faible des étudiants. Mais aussi, parce que d'une année à l'autre, elle se trouve confronter à travailler avec une nouvelle personne. Ainsi, elle ne peut pas assurer la continuité de ses programmes d'enseignement.

Pour comparer les huit profils des enseignants de français aux niveaux des trois institutions, nous pouvons établir les constats suivants :

- Les enseignants qui assurent le cours de français, à l'EPAU, sont tous permanents mais aucun d'entre eux n'est de formation en langue française ni en architecture. Les enseignants vacataires de Constantine et de Sétif sont dans la majorité titulaires d'une licence de langue française, à l'exception des deux enseignants d'architecture de Constantine qui assurent ce module comme des heures supplémentaires aux cours d'architecture qu'ils dispensent ;
- le nombre d'étudiants impartis à chaque enseignant sur les trois départements est très important. Nous pouvons calculer en fonction des témoignages obtenus, que ce sont au moins entre 35 et 45 étudiants qui se trouvent en classe de français, contrairement au nombre impartis pour les modules de spécialité, à l'exception de Sétif, dont le nombre

est supérieur vu qu'on regroupe les étudiants en amphithéâtre ou grande salle pour dispenser le cours sous forme de cours magistral.

3.2. Analyse des entretiens des enseignants de français au niveau des trois départements :

Après avoir retracé le profil des enseignants de français sur les trois départements, nous nous intéressons dans les lignes qui suivent à présenter et développer leurs témoignages en ce qui concerne le niveau des étudiants, le contenu enseigné et les perspectives envisagées.

3.2.1. L'importance de la langue française dans le domaine d'architecture

Nous commençons par la première partie du canevas d'entretien, qui renvoie à la perception des enseignants sur l'impact et l'utilité du français dans l'enseignement/apprentissage de l'architecture. Précisons, que sur le peu de témoignages recensés, car les enseignants de français n'ont pas vraiment répondu à la question, nous relevons une perception positive qui se traduit par le fait que « comme les enseignants d'architecture sont des francophones/ ils ne peuvent transmettre les données de leurs cours qu'en langue française// donc le français c'est un outil unique et important pour la transmission des savoirs// » (E02-Constantine). Et « effectivement, si l'étudiant ne maîtrise pas parfaitement la langue française/ au moins le minimum// il ne pourra pas comprendre les cours ni faire ses examens// » (E01-EPAU). Ainsi, la majorité des enseignants des trois institutions partagent le même avis et ont apporté les mêmes témoignages.

Le français se présente comme « un outil de documentation et d'expression pour suivre les cours et réussir leur formation en architecture// » (E02-Sétif), « quoique pour (E03-Constantine), « en architecture c'est le dessin qui prend une place plus importante que l'expression linguistique/ mais le français peut leur servir à rédiger les rapports/ les comptes-rendus et à présenter leurs exposés// aussi comprendre leurs cours/ tout juste ça //».

On trouve cependant dans les propos de (E02-Constantine) un avis sensiblement différent « non// le français n'est là que pour faire de ces étudiants des personnes cultivées qui savent s'exprimer correctement// pour la vie professionnelle et pour rédiger des documents corrects sans fautes d'orthographe// mais pas pour être de bons architectes// ».

A partir de ces témoignages, nous pouvons alors constater que la perception de la situation et des enjeux liés à la langue française est différente entre les enseignants de

spécialités et les enseignants de français mais varie aussi d'un département à l'autre. Les enseignants de spécialité accordent bien plus d'importance à la maîtrise de la langue française et lui donne une image plus importante dans le domaine que ceux de la matière proprement dite. Il est probable que l'absence de formation en didactique du français de ces enseignants, le fait qu'ils ne soient pas confrontés aux difficultés des étudiants, que certains sont vacataires ou se dédient à leurs travaux de thèse expliquent ces différences de point de vue.

3.2.2. Niveau des étudiants d'architecture et leurs besoins en langue française :

Dans deuxième partie de nos entretiens, nous avons pu collecter différents avis sur le niveau général des étudiants en langue française. Ces témoignages divergent d'un département à l'autre.

Selon (E02 et E03- EPAU) « les étudiants de la capitale ont un bon niveau// ils savent communiquer// à l'exception de quelques difficultés orthographiques// » sauf pour « les étudiants du Sud qui peinent le plus à suivre des cours en langue française //».

Les enseignants de Sétif et ceux de Constantine témoignent pour leur part : « nous avons une petite partie des étudiants qui ont des niveaux moyens// ils savent lire les documents que nous leur proposons et savent rédiger des textes courts/ résoudre les examens de grammaire et de conjugaison// ils apprennent rapidement le vocabulaire/ la terminologie que nous leur transmettons// ». Cependant, pour la majorité des étudiants, le niveau est faible. (E07-Sétif) déclare que « le niveau des étudiants en langue est très faible/ on dirait qu'ils n'ont jamais fait du français// ». Dans le même sens, (E01-Constantine) ajoute qu' « ils ont des perceptions négatives sur cette langue// » même « je peux dire que les étudiants détestent cette langue// encore moins suivre une formation en cette dernière// » (E01-Sétif).

Quant au le type de langue utilisé par les étudiants, les enseignants le qualifient ainsi : « c'est plutôt de l'argot// » (E02-EPAU), c'est le langage « qu'ils entendent dans la rue// », ou bien « c'est ce qu'ils regardent à la télévision comme émission et films// » (E02-Constantine et E01-Sétif). Même sur le plan de l'écrit, (E01-Constantine) témoigne que « les étudiants ont pris l'habitude d'abréger les mots comme ce qu'ils font par SMS ou sur Internet//C'est vraiment décevant// ». (E01) du département de Constantine va dans le même sens : « je me dis quelques fois qu'il faut tout revoir avec ces étudiants de l'alphabet à la construction de la phrase simple//».

Concernant les besoins des étudiants traduits par les enseignants de français sur les trois institutions, la première difficulté réside sur le plan de l'écrit. Selon eux les étudiants ne sont pas capables de rédiger même des textes courts et cohérents. Il paraît qu'au niveau de cette compétence « les étudiants sont d'un niveau débutant (A1) si ce n'est pas (A0)//si je me permets de le dire// » (E02-Sétif). Ainsi « je peux tirer la sonnette d'alarme// en fonction de la demande des enseignants et ce que nous vivons sur ce terrain// leur niveau et leurs difficultés se manifestent plus en production écrite// » (E01-Constantine). Pour cela, (E02-EPAU) ajoute que « les lacunes sont énormes// ils font d'énormes fautes d'orthographe/ ils ne savent pas construire une phrase simple// ».

Comme les enseignants de spécialité, les enseignants de langue témoignent que les difficultés les plus ressenties par les étudiants sont de l'ordre de la présentation orale des travaux de recherches ou des maquettes. Selon (E02-Constantine) « les étudiants n'arrivent pas à tenir une discussion orale en langue française// ».

L'alternance français/arabe ne semble pas être une solution : « même en alternant entre le français et l'arabe le sens du discours est incompréhensible// » (E02-EPAU). « des fois je me pose la question quelle langue ou quelle langage ces étudiants maîtrisent ils ?// » (E03-EPAU). Pour (E02-EPAU) les principales difficultés résident dans le fait que « les étudiants ne savent pas développer des arguments/ des explications/ des descriptions// » et non au fait « qu'ils ne comprennent pas la langue française ou ils ne l'assimilent pas// ». Ce témoignage confirme les résultats obtenus par le test de positionnement.

Aucun enseignant de français n'a évoqué la compréhension orale, et encore moins écrite, mis à part ceux de Sétif dont les étudiants semblent avoir des difficultés avec les textes longs, « je trouve du mal à leur enseigner les articles de deux ou trois pages des textes longs// » (E03 Sétif). Ce témoignage a été appuyé par (E09) qui déclare « qu'à la fin du cours la plupart du temps une phrase me dérange// Madame je n'ai rien compris au texte// ». Par cela « franchement à un certain moment des réflexions de ce genre arrivent à me démotiver// ».

3.2.3. Stratégies d'apprentissage des étudiants et outils déployés par les enseignants :

La traduction :

En répondant à la question qui porte sur les stratégies déployées par les étudiants afin de suivre leurs cours dispensés en langue française, les enseignants classent en premier lieu l'activité de traduction comme étant la plus répandue, tout comme les enseignants de

spécialité, qui eux-mêmes ont recours à la traduction pour faciliter la tâche de transmission et acquisition des savoirs.

Face à cette pratique, les enseignants de français s'opposent et témoignent de leur refus, en déclarant : « je peux tolérer la traduction juste dans le cas de l'enseignement de la terminologie c'est ce que je fais moi-même// mais pas au point de traduire tout un cours ou tout un texte.. ». (E11-Constantine). Partageant le même avis, (E03-EPAU) témoigne que : « si la traduction était la bonne solution pour lire/ écrire/ parler et comprendre// pourquoi ne pas faire d'architecture en langue arabe carrément// », elle ajoute: « pourquoi proposer alors des cours de français ?//». Mais aussi « si l'enseignant d'architecture se permet de traduire/ de parler en arabe en salle de cours/ l'étudiant ne va pas systématiquement faire d'efforts en langue française// et moins dans mon cours// » (E04-Constantine).

Cependant, les autres enseignants se présentent comme partisans de la traduction. Selon (E01-EPAU), qui est de formation en langue arabe, « si mon cours et mon effort ne leur apporte pas de solution/ je préfère qu'ils aient recours à l'arabe pour réussir leurs études// quoique je sois conscient que la qualité de la formation ne sera pas remarquable// ». Les deux autres enseignantes (E01-Sétif) et (E03-Constantine) indiquent que : « le recours à la langue première comme étant un élément favorable à partir des mots qui sont transparents/ peut faciliter pour l'apprentissage du point de vue de la lecture/ vu que cet élément aide tout de suite à la construction du sens// » mais aussi « cette stratégie est une circonstance qui mène à construire les deux connaissances à la fois// », car selon elle: « le cours de français à ce niveau est aussi un cours de spécialité// ».

Toujours en réponse aux questions de cette troisième partie qui porte sur les stratégies d'enseignements déployées par les enseignants de français dans le cours de français connu sous l'abréviation TST, nous relevons une ambiguïté sur la définition que les enseignants ont du terme « stratégie ». Ils l'interprètent par « manuel » ou « documentation ». Nous résumons leurs témoignages ci-dessous.

(E01 et E02 – EPAU) ainsi que (E02-Constantine) et (E01-Sétif) décrivent les méthodes de travail comme « manuel ». Ils se réfèrent à la méthode comme un guide afin d'étudier les phénomènes linguistiques et de réfléchir sur la langue elle-même et citent les noms de plusieurs manuels, avec lesquels ils travaillent actuellement à savoir : « Reflets », « Panorama », « Libre échange », «Le Nouveau Espace ». Ces enseignants attribuent à ces manuels la cote très bien. Les quatre autres enseignants jugent ces manuels bien mais avec quelques réserves.

(E01-EPAU) ajoute que « Le nouveau Sans Frontières » se retrouve à la première place pour la fréquence d'emploi, « je l'utilise en parallèle avec les premiers manuels cités/ comme un manuel exclusif et concurremment avec d'autres manuels // ». Pour (E03-Sétif), qui utilise le même manuel, « je le juge bien dans l'ensemble// mais faut signaler qu'il existe quelques problèmes à régler// je l'utilise comme manuel d'appoint avec d'autres manuels // ».

Quant aux autres enseignants, ils déclarent n'utiliser aucun manuel en classe. Ils signalent en outre qu'ils travaillent à partir de textes écrits et par la même occasion, ils renseignent sur leur méthodologie d'enseignement par des exercices de compréhension écrite et du vocabulaire.

Ainsi après avoir souligné ce que les enseignants entendent par méthode et stratégies de travail, les cours se résument à :

- des règles d'appoint terminologique utilisant la traduction ;
- des exercices de grammaire à partir de manuels de FLE ;
- la lecture de textes de spécialité.

3.2.4. Difficultés et besoins des enseignants à dispenser leurs cours de français :

Les enseignants de français ont exprimé qu'eux aussi, rencontrent des difficultés pour dispenser leurs cours de français et assurer leur fonction dans les meilleurs cas, ce qui est pour eux « un des facteurs qui démotive les étudiants// » (E01-Sétif). Ainsi, les commentaires concernant les besoins des enseignants de français du point de vue didactique, voire pédagogique sont d'ordre divers. Cela comprend le manque de ressources matérielles et documentaires, leur souhait d'utilisation des nouvelles technologies et des nouveautés dans l'enseignement du FLE. Dans ce sens (E01-EPAU) déclare que « les enseignants de français doivent bénéficier de formations sur les techniques d'enseignement et d'apprentissage// de la linguistique générale/ de la linguistique appliquée et de la didactique// ». Il signale aussi « j'ai des difficultés à transmettre un cours à des non spécialistes de français// j'essaie de combler cette difficulté avec la lecture et la participation aux conférences/ mais rares sont celles qui sont disponibles en Algérie// ».

(E01-Constantine) ressent le besoin de participer à des stages de formation pédagogique et aurait même besoin d'une formation continue en langue française. Il interprète la formation continue comme « réorientation/ voire actualisation/ accompagnement continu pour l'enseignement/apprentissage de la langue française pour ces étudiants// ». (E01-Sétif) signale le même besoin, en déclarant « que pour les difficultés d'ordre didactique et pédagogique il faut proposer des formations// », car selon elle au stade actuel « il ne reste que l'échange avec les collègues du métier pour mieux mener ma tâche d'enseignement// ».

Enfin, (E03-EPAU) indique des besoins « de matériaux/ d'un peu plus d'informations/ d'interactions et d'amitiés avec les collègues// des besoins d'échange entre les enseignants de la langue français sont nécessaires pour des cours unifiés// ». Il ressent le besoin, comme il le précise, « de participer à des stages pédagogiques/ d'aller en France pour suivre des cours// ce qui apportera plus de soutien au travail du professeur de français pour un cours à des étudiants de spécialité// ».

3.2.5. Propositions didactiques et nouvelles perspectives sur le contenu des cours FOS :

Face aux besoins des étudiants et aux différentes difficultés des enseignants à assurer leurs tâches, des propositions et des renégociations d'ordre didactique et pédagogique par différents moyens ont été développées par les enseignants de français dans plusieurs témoignages.

Tout d'abord, en mettant l'accent sur la question du FOS, une bonne partie des enseignants approuvent l'idée de concevoir et proposer de nouveaux cours de français sur objectifs spécifiques. Selon (E03-EPAU) « Oui pour une méthode plus récente et plus efficace qui répond aux besoins des étudiants// ». (E03-Constantine) ajoute « le FOS est une bonne solution pour l'enseignement du français dans les établissements d'architecture// pour moi c'est la double possibilité d'apprentissage et d'étude de la langue et en même temps d'une profession// en prenant en compte le temps des cours ». Ainsi, les enseignants perçoivent la démarche FOS comme l'occasion d'avoir une méthode adaptée à chaque branche professionnelle et en l'occurrence l'architecture qui est le centre de leur intérêt.

Ceci dit, lorsque nous avons voulu approfondir les étapes et principes de cette démarche, nous avons pu constater que tous les témoignages des enseignants montrent une certaine méconnaissance de la méthodologie du FOS. Quelques enseignants ont apporté des

témoignages qui prouvent qu'ils ignorent vraisemblablement ce que c'est le FOS, « j'ignore le sujet car je n'ai pas grand-chose à dire sur ce thème// la seule idée que j'ai / c'est que c'est un enseignement qui se base sur des textes de spécialité// » (E02-Sétif). Le même raisonnement apparaît chez (E03-EPAU), elle parle du *Français instrumental* en disant : « je pense que ce que je fais moi je fais un enseignement du français dirigé vers le Fos// alors je travaille les textes en français// ».

Pour les cours de FOS que nous souhaitons proposer avec leur aide, (E01-Constantine) déclare : « non je ne crois pas que c'est nécessaire// déjà ils/ les étudiants/ sont saturés par les programmes présents dans leur spécialité/ au-delà de leur consacrer des heures de français// en plus je ne crois pas à la réussite de cette nouvelle méthode// ». Nous avons alors constaté que les enseignants qui sont le moins prêts et le moins favorables à l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, sont ceux qui ne sont pas de formation en langue française. Ils disent ne pas pouvoir consacrer leur temps à concevoir un programme précis pour les besoins des étudiants car cela leur sera plus coûteux en termes d'efforts et de temps.

Les TICE :

Pour les propositions didactiques, les enseignants n'avancent pas beaucoup d'idées. Celle qui revient le plus souvent est l'introduction des nouvelles technologies de l'information et la communication pour renouveler les modes d'acquisition des connaissances. Sur ce point, (E01-Constantine) déclare que « ce serait l'idéal de se servir de ce matériel pour rendre la classe plus dynamique// mais il n'y a pas la possibilité de le faire / vu les limites de la situation// » Ajoutant à cela que « l'écoute des émissions de spécialité et documentaires permettent de travailler la grammaire et les particularités de la langue de spécialité » (E03) du même département.

L'autodidaxie :

Comme seconde proposition, nous avons pu relever la notion d'« autodidaxie » reprise par la majorité des enseignants. Ce qui est d'ailleurs un des éléments majeurs en FOS. C'est-à-dire la méthode qui permet à l'étudiant de renforcer ses connaissances et son niveau par lui-même. Les enseignants (02-EPAU) et (02-Constantine) associent l'autonomie à la motivation et à la responsabilité de l'apprenant. C'est pour cela qu'ils proposent des cours sous forme de CD Rom, plateformes pour développer le parler des étudiants : « l'étudiant peut travailler chez lui avec des CD en visionnant des conférences/ des documentaires en architecture/ des

films d'histoire de l'architecture qui lui permettrait de développer son jargon et son parler dans le domaine d'architecture// ».

Suite à ces propositions, nous pouvons retenir qu'en plus de développer des connaissances d'ordre linguistique et communicatif, les enseignants demandent à ce que dans la formation on développe le processus d'acquisition par l'apprenant lui-même. Ainsi, selon l'enseignant (E01-Sétif) « je crois que notre tâche principale/celle de l'enseignant / consiste à aider l'étudiant à prendre en charge lui-même son apprentissage// et ainsi le placer avec ses difficultés//». Alors, il reste à voir de quelle façon l'enseignant peut rendre l'étudiant plus rapidement autonome dans son apprentissage même. Tel que nous l'avons cité dans le chapitre 01 du présent travail, lors de la conception des cours et activités du FOS, l'enseignant-concepteur prend en considération les styles d'apprentissage, à chaque étape du processus, cela afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant.

3.3. Synthèse générale :

Pour conclure cette partie de l'analyse des besoins, via l'entretien, nous proposons une synthèse des comparaisons et des analyses des réponses obtenues par les enseignants de spécialités et les enseignants de langue française qui assurent les cours aux étudiants inscrits en architecture au niveau des trois institutions. Cette comparaison complète les réponses des étudiants obtenues par l'analyse du questionnaire.

- **Le rôle de la langue française en architecture :**

Tout d'abord, les enseignants ont bien noté que l'architecture est une discipline qui se base, certes, sur la production graphique (dessin) mais nous ne pouvons négliger le fait que la langue joue un rôle important et même primordial. En exposant une œuvre, un dessin ou un plan, l'architecte doit être doté d'une bonne maîtrise de la langue parlée ou écrite afin de commenter et valoriser son travail. Cette communication se traduit par la présentation, l'explication et l'argumentation de l'œuvre architecturale. Ainsi, si le dessin et le graphisme détiennent 60% du travail de l'architecte, la langue (parlé et écrite) est responsable des 40% restant pour sa réussite.

- **Politique linguistique de promotion du français dans les départements d'architecture :**

Même si certains enseignants d'architecture ont émis des réponses négatives sur la conception de cours d'architecture en fonction des besoins des étudiants en langue française, ils sont néanmoins favorables au développement des compétences linguistiques et langagières via le cours de français dispensé dans les différentes institutions.

Sur ce plan, nous avons relevé que les enseignants de l'EPAU montrent que l'effort est bien présent, le matériel aussi, mais malgré tout, cela reste insuffisant. Pour les enseignants des départements d'architecture de Sétif et de Constantine, les enseignants avouent que les responsables du département ne fournissent pas beaucoup d'efforts et ne s'intéressent pas énormément au développement des outils et moyens d'enseignement de la langue française, que ce soit sur le plan des infrastructures réservées ou des outils et moyens déployés.

De même sur le plan des ressources humaines, les enseignants de spécialité témoignent de leurs insatisfactions à voir que les enseignants qui assurent le module de français sont dans la majorité des vacataires qui occupent le poste temporairement. De ce fait, ils ne s'investissent pas « à fond » dans leurs enseignements et ne prennent pas le temps de relever les besoins réels des étudiants ni faire des recherches appropriées afin de proposer des cours de langue qui répondent à la demande. Ce manque de la disponibilité n'encourage pas les professeurs à créer leur propre matériel, à moderniser les stratégies d'enseignement/apprentissage, sans parler de la faiblesse d'investissement et de motivation face à un public spécialisé.

D'ailleurs, la démotivation des enseignants de français, joue un impact important sur la motivation des étudiants. C'est la perception des enseignants de spécialité qui déclarent que le niveau des étudiants est faible et que leurs motivations pour suivre des cours français l'est encore plus. Ces témoignages confirment ce que les étudiants ont exprimé concernant cette démotivation dans leurs réponses au questionnaire, par le fait que : le contenu qui leur est dispensé ne répond nullement à leurs attentes, que les enseignants de français font peu d'efforts pour améliorer leur niveau en langue française et que ces enseignants, qui se présentent comme des spécialistes en langue française, font eux même recours et référence à la langue première.

Effectivement, les enseignants de français expriment très clairement les raisons qui les poussent à être démotivés. Ce sont le nombre important d'étudiants qu'ils doivent prendre en

charge, les outils didactiques non disponibles, le manque d'intérêt des étudiants et la prise en considération de ce module, vu qu'ils se considèrent comme des architectes et non des spécialistes de langue. Citons encore le manque d'investissement de la part des décideurs, le manque de formation adéquate et de recyclage. Ces raisons freinent à notre avis toute volonté de changement.

- **Difficultés des étudiants à suivre des cours d'architecture en langue française :**

Les enseignants déclarent que les étudiants rencontrent des difficultés à suivre leur formation d'architecture en raison de leur insuffisante maîtrise de la langue française. Mais aussi, en raison des difficultés d'adaptation aux méthodes d'enseignement/apprentissage d'un système universitaire où l'autonomie conférée aux étudiants diffère de l'enseignement/apprentissage dirigé au niveau secondaire. Ainsi, la difficulté majeure d'adaptation est due à la langue française comme vecteur d'enseignement.

Ces enseignants affirment, à l'unanimité, que les étudiants ont du mal à suivre leurs études de spécialité en une langue peu maîtrisée par la majorité d'entre eux. Même si les étudiants ont un excellent niveau en sciences et technique, avec les difficultés importantes en langue française, ils ont du mal à suivre aisément leur formation et réussir dans leurs études. Ils ne comprennent pas très bien ce qu'ils entendent en cours, ils s'expriment rarement et avec beaucoup de difficultés, dans un français plus que « médiocre », et sans se soucier suffisamment de la clarté ou de la rigueur de leur production écrite ou orale. De ce fait, par peur que ce niveau faible en langue se répercute sur leur niveau en matières fondamentales de la filière, vu que tous les savoirs sont dispensés en français et d'autant plus que la langue constitue le seul outil principal de transmissions de ces données, les enseignants ont énuméré les besoins de production orale et écrite et de compréhension écrite comme besoins prioritaires.

Pour résumer, les difficultés des étudiants les plus cités par les enseignants dans l'ordre des priorités et d'urgence, peuvent être recensés comme suit :

- ✓ Expression orale : présenter et défendre son projet.
- ✓ Production écrite : rédiger des exposés, rapports et comptes-rendus.
- ✓ Compréhension écrite : se documenter.

- **Les stratégies déployées par les enseignants et étudiants :**

Pour faire face à ces difficultés et essayer de trouver des outils et stratégies de remédiation, les enseignants déclarent qu'en salle de cours ils sont débordés par la perte de temps engendrée par l'effort considérable de traduction et d'explication d'une partie des cours, voire l'intégralité en langue arabe. Le recours à la langue première, dialectale et non classique, se présente comme la seule et unique stratégie pour aider les étudiants à comprendre les savoirs transmis. Et avec tout cet effort, les enseignants disent que les étudiants ont toujours du mal à bien comprendre le contenu dispensé, car il y a des notions ou des explications qui ne peuvent avoir d'équivalents en arabe dialectal.

Les enseignants des trois institutions qui traduisent leurs cours, déclarent qu'ils ne font que céder et se plier à la stratégie la plus répandue chez leurs étudiants. Par contre, face à la majorité des enseignants de Sétif qui avouent faire recours à la langue première, peut être même plus que les enseignants des deux autres départements, quelques enseignants de l'EPAU et de Constantine avouent ne faire aucun effort dans ce sens. Etant démunis de solutions, ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue arabe classique pour y faire recours et dispenser un cours dans une langue approximative. Mais aussi, ils se disent être enseignants d'architecture, non de français, et affirment que c'est aux étudiants de faire l'effort pour comprendre et suivre leurs cours.

Nous retenons alors que l'échange en classe est favorisé pour la majorité des enseignants sur le mode du code-switching. Pour nous, cela peut être un bon moyen de remédiation, mais la situation se complexifie quand l'arabe parlé n'est pas académique et que les enseignants ont du mal à utiliser cette langue.

- **Le Cours de français connu sous l'appellation « terminologie »:**

Concernant le contenu des cours de français, les enseignants de spécialité, qui manifestent encore une fois leur insatisfaction, déclarent que les cours dispensés aux étudiants en architecture connus sous l'abréviation TST ne répondent nullement à leurs besoins et attentes et n'apportent aucune amélioration au niveau de l'étudiant en langue française pour poursuivre ses études aisément. Par ces témoignages, nous confirmons ce qui a été dit par les étudiants, en fonction des réponses obtenues lors de la passation du questionnaire et l'analyse

de ce dernier, que le cours de français dispensé n'a comme objectif que la note que l'enseignant leur attribue ou leur offre en fin d'année pour gonfler leur moyenne générale de passage et que cela ne les aide pas à développer leur niveau en langue.

Pour résumer, selon les enseignants d'architecture et de langue française, les cours de français de « terminologie » ne répondent nullement aux besoins et attentes des étudiants et n'apportent pas d'aide non plus aux enseignants de spécialité pour assurer leur formation dans de bonnes circonstances, vu le niveau faible des étudiants. Les raisons se résument comme suit :

- Le contenu tourne autour de la grammaire et du vocabulaire sans aucune réalité avec le terrain ;
- les enseignants de français ne sont pas pris au sérieux par les étudiants ;
- les enseignants qui assurent ces modules sont sous qualifiés ;
- les étudiants sont démotivés par les contenus qui leur sont dispensés.

Les témoignages des enseignants de français nous ont donné plus de détails sur le matériel et les activités proposées. Ils disent travailler avec des textes authentiques du FLE ou des textes scientifiques et techniques qui sont étudiés et analysés sur le plan de la forme et du vocabulaire. Les autres enseignants n'ont pas donné d'explications sur le comment et dans quel but ils travaillent sur ce type de documents. Ils disent même ne pas trouver de matériel et des documents adéquats pour des étudiants dans leur domaine de spécialité. Sur ce dernier point, les enseignants d'architecture déclarent que les enseignants de français ne font aucun effort pour demander de la documentation de spécialité qui pourrait leur servir à proposer des activités de langues spécifiques au domaine d'architecture.

- **Le cours de FOS :**

Suite aux contenus inadéquats aux niveaux et besoins des étudiants, l'idée de réorganiser et programmer de nouveaux cours de français sous de nouvelles formes et avec de nouveaux objectifs qui puissent aider les étudiants à suivre aisément leurs cours de spécialité et les enseignants à accomplir leur tâche dans les meilleures conditions, a bien été encouragée par les enseignants d'architecture et de langue française.

En prenant en considération les représentations positives des enseignants sur la proposition de nouveaux cours de français, nous avons retenu et regroupé les différentes propositions et suggestions qui ont été cités par ces derniers. Selon eux, lors de la conception

de nouveaux cours de français, il faudra prendre en considération : le niveau linguistique de l'étudiant et ses besoins, l'aspect psychologique de ce dernier et les stratégies qui peuvent le motiver à suivre des cours de langue.

Suite à ces propositions, nous pouvons retenir qu'en plus de la volonté de développer des connaissances d'ordre linguistique et communicatif, les enseignants demandent à ce que la formation prenne en charge le processus d'acquisition par l'apprenant lui-même (l'auto-formation).

Les enseignants de français voient la démarche FOS comme l'occasion d'avoir une méthode adaptée à chaque branche professionnelle, en l'occurrence l'architecture qui est le centre de leur intérêt. Cela permet, selon eux, d'avoir recours à de nouveaux matériaux et aux nouvelles technologies pouvant développer l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant et sa motivation.

Ceci dit, en voulant approfondir les étapes et principes de cette démarche, tous les témoignages des enseignants démontrent une certaine méconnaissance de la méthodologie du FOS. Nous ne pouvons pas dire non plus que les enseignants de français sont motivés et favorables à ces nouveaux enseignements car sur les huit enseignants des trois départements, nous avons relevé des réticences pour cette perspective : le manque d'envie des enseignants de français face au changement, leur non disponibilité pour de nouvelles formations et la conception de nouveaux cours de langue aux étudiants de spécialité.

Pour conclure ce chapitre, nous retenons que les représentations et les interprétations des enseignants de français et de spécialité n'excluent pas les données relatives aux besoins et difficultés exprimés par les étudiants mais plutôt elles les complètent.

Nous allons alors essayer de nous intéresser de près aux situations et compétences qui présentent le plus de difficultés pour les étudiants et analyser les documents utilisés et produits afin de proposer des activités adéquates au niveau des étudiants, à leurs besoins et aux types de documentation utilisés.

Chapitre 05

Analyse des discours de formation en architecture.

Chapitre 05: Analyse des discours de formation en architecture.

« *Quiconque parle se pose (publiquement) comme respectant les règles du discours* » (Recanati F.)

L'enseignement du français scientifique et technique à des fins utilitaires a pour objectif de faire acquérir la langue aux étudiants pour en faire usage dans un domaine de spécialité et s'adapter aux contextes multiples du domaine de leur formation. Dans ce sens, les pratiques langagières spécifiques deviennent des incarnations de ce que R. Richterich (1985) a appelé « les compétences partielles ». Autrement dit, dans ce domaine de formation spécifique, on ne vise plus les compétences et les capacités globales mais les compétences spécifiques.

Dans l'immédiat, en vue de viser les compétences spécifiques dans les différentes situations de communication didactique dans le domaine de formation d'architecture, comme « un ensemble » auquel les étudiants sont confrontés, nous procédons à l'analyse des données collectées. Ces dernières, en termes de discours, ont été sélectionnées suite aux difficultés et besoins recensés en compréhension et production écrites et orales qu'éprouvent les étudiants inscrits en fin de la première année d'architecture. Nous souhaitons, à partir de l'analyse de ces discours, relever les aspects particuliers et les mécanismes de fonctionnement des documents de leur formation à l'oral comme à l'écrit. Comme le souligne Portine (1978 : 47) « *il y a chez l'analyste de discours un espoir fondamental, celui de mettre au jour « la » structure des textes, et donc d'être un super-lecteur non d'un texte mais d'un ensemble de textes structurés similairement* ». Notre souci majeur est alors de contribuer à la compréhension des difficultés engendrées par la nature complexe des discours académiques écrits et oraux dans le domaine institutionnel de l'architecture.

Pour ce faire, nous avons décidé d'aborder, dans le présent chapitre, successivement les points suivants. Tout d'abord, il nous a semblé indispensable de développer les notions essentielles de ce chapitre, à savoir : texte, discours et analyse du discours et de tracer l'importance de l'analyse du discours scientifique et technique dans la démarche de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques et dans l'approche fonctionnelle en général. A cet effet, nous exposons les différents modèles d'analyse du discours de spécialité utilisés dans l'approche fonctionnelle et dans la didactique du FLE sur lesquels notre analyse se fonde.

Dans la seconde partie, nous entamons notre analyse, en abordant les aspects les plus spécifiques liés au domaine de l'architecture, tout en rendant compte d'une réflexion sur les découpages auxquels nous pouvons procéder pour les besoins de l'enseignement. Dans ce sens, le premier moment sera consacré à une analyse descriptive des discours universitaires reçus. En effet, nous allons analyser les photocopies distribuées aux étudiants et en dégager les particularités discursives en mettant l'accent sur les conditions de production et les visées pragmatiques de chaque document.

Sur le plan des productions des étudiants, ce sont les exposés de recherche et leurs présentations orales qui sont placés au cœur de notre travail. L'analyse à effectuer sera donc en fonction de deux angles : référentiel (inférentiel, ce qui relève du processus de raisonnement et organisation formelle, de la combinaison des échanges et structures de progression et d'organisation relationnelle) et discursif (textuel). Cela nous permettra d'expliquer comment une bonne gestion d'un référentiel inter-discursif peut aider les étudiants à « *dégager, caractériser et analyser l'élément nodal par lequel se rejoignent ou se séparent les diverses occurrences discursives qu'ils doivent gérer en situation de réception et de production* » (Poulet, 2003 : 32) et dévoiler ainsi, leurs compétences rédactionnelles et expressives. Ainsi, l'objectif de cette étude est de faire l'inventaire et de décrire les matériaux (linguistiques et discursifs) dont disposent les étudiants en langue française pour comprendre et exprimer leurs travaux. Ceci dit, il est à préciser que notre enseignement fonctionnel sera plus de visée discursive que syntaxique et lexicale. Ces derniers seront inclus et étudiés en parallèle mais ne feront pas l'objet d'un cours spécifique.

A noter que nous ne prétendons pas pouvoir donner une description et une représentation globale et cohérente de l'organisation et le fonctionnement du discours incluant la dimension linguistique, textuelle et situationnelle car « *il n'existe nullement un texte ou un discours homogène mais tout dépend en fonction des situations* » (Idem: 27).

1. Discours et analyse du discours :

Si l'« *instabilité de la notion de discours rend dérisoire toute définition de l'analyse du discours* » (Maingueneau, 1991 : 10), avant d'entamer une description détaillée de cette dernière, il serait intéressant de faire tout d'abord une comparaison entre texte et discours. Pour cette étude, nous nous sommes basée sur l'article d'André Avias (1998) : « *Découpage séquentiel et prototypique de textes professionnels* » où il est question d'une étude séquentielle des textes spécialisés, en prenant comme source le modèle d'analyse de J.M.

Adam (1990-1992). Dans ces travaux, le terme « discours » est défini comme « *un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps)* » (Adam, 1989). Ainsi, selon l'auteur, il se compose de plusieurs séries appelées « genres » et « sous genres ». Il convient alors de dire que le discours selon J.M. Adam, travaux repris dans cet article, est le texte produit avec les conditions de production qui l'accompagnent. Il relève du concret puisqu'il s'adresse à un public qui reçoit l'information dans le contexte de sa production. Autrement dit, par conditions, on sous-entend l'énonciateur et son intention de communication, l'espace temps de la communication/ l'espace lieu (contexte) et le thème du discours.

Nous déduisons alors que le texte est le produit langagier du discours. Il renferme les traces de l'activité discursive mais ne se confond pas avec le discours. Il est alors considéré être uniquement le discours sans les conditions contextuelles de sa production. Dans ce sens, (Kocourek, 2001:109), reprenant la définition de Adam (1990 :23), développe que : « *le texte = discours – conditions de production* » et se compose d'une structure « compositionnelle » pour un public particulier qui est le lecteur. Autrement dit, la production du texte n'est pas contextualisée contrairement au discours qui s'inscrit dans une visée pragmatique et en fonction des différents paramètres retenus. Or le discours « *est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours* » (Grawitz, 1990 :345).

Suite à cette comparaison, nous choisissons pour le travail de notre recherche, où prime le contexte avant tout, de reconnaître l'analyse du rapport entre les aspects linguistiques et l'organisation formelle du texte dans le cadre du modèle séquentielle et prototype du discours spécialisé de J.M Adam.

Mais bien avant, il serait aussi nécessaire de définir aussi ce que c'est une analyse du discours. La définition de cette notion se prête à diverses interprétations. Cela est dû à la complexité de son champ disciplinaire. Selon Maingueneau (1996 :8) « *les difficultés que l'on rencontre pour délimiter le champ d'analyse de discours viennent pour une part d'une confusion fréquente entre analyse du discours et les diverses disciplines du discours (analyse de la conversation, analyse du discours, théories de l'argumentation, théories de la communication, sociolinguistique, ethnolinguistique... la liste n'est pas exhaustive)* ». Nous déduisons alors que l'analyse du discours regroupe différentes sous disciplines. Chacune de

ces analyses dépend du point de vue selon lequel on veut étudier le discours et porte plus précisément sur l'aspect d'étude du langage en contexte précis. Il convient de noter selon Mainguenu (1992) que les traits distinctifs se rapportent à ne pas se limiter à la description des caractéristiques linguistiques de cette pratique orale et écrite, mais à mettre en relation des caractéristiques linguistiques, pragmatiques et formelles avec des données sociales, historiques, culturelles, etc. Autrement dit, « *on apporte plutôt l'analyse du discours à la relation entre texte et contexte* » (Charaudeau, Mainguenu, 2002 : 42). C'est ce qui fait que l'analyse du discours fasse partie intégrante de la nouvelle didactique du FLE et du FOS, qui lui accordent un rôle central. Précisément dans le FOS, la démarche didactique insiste sur la variété des discours visés, en quelque sorte sur les situations cibles. C'est ce que nous allons essayer de développer dans la partie qui suit.

Dans le cadre de notre travail de recherche, l'analyse du discours nous informe sur la manière dont le discours est construit pour répondre aux différentes normes et aux différentes spécifications en fonction des situations de communication orales ou écrites.

A cet effet, à partir de la lecture des différents travaux de recherche, nous avons essayé de sélectionner les éléments et instruments « *utilisés au niveau pré-pédagogique* » (Moirand, Peytard, 1992 : 85) qui peuvent nous permettre d'analyser de manière précise et détaillée les dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles des discours d'architecture en salle de cours et « *permettre de saisir la complexité de l'organisation d'un discours, avant de concevoir une exploitation de ce discours en classe adaptée aux connaissances, aux motivations et stratégies d'apprentissage des apprenants* » (Idem). Pour cela, en fonction d'un nombre important de documents collectés et d'enregistrements transcrits, nous tenterons de rendre compte de la complexité du discours d'architecture à partir de la description de leurs différentes formes d'organisation en fonction du contexte du domaine d'architecture.

En somme, l'analyse du discours mérite le statut de discipline à part entière dont les critères de base divergent en fonction des différents domaines et différentes spécificités des situations communicationnelles auxquels elle se trouve confrontée. Nous tenterons dans la partie ci-dessous de tracer la relation qu'entretient la didactique du français sur objectifs spécifiques et l'analyse du discours. Mais surtout, la place, le rôle et l'utilité de cette dernière dans la conception de cours de français sur objectifs spécifiques.

2. La relation de l'analyse du discours et la démarche FOS :

Si en fonction des définitions retenues dans les lignes précédentes, l'analyse du discours permet d'objectiver les caractéristiques formelles et linguistiques des principaux écrits et échanges oraux qui mettront à jour les structures des documents d'architecture qui serviront à former un modèle auquel les étudiants auront recours, dans la démarche FOS, elle est décrite selon les travaux de Moirand, Darot(1989 :43) comme « *un moyen de faire ressortir les éléments linguistiques privilégiés par un domaine particulier, de déterminer ensuite les catégories de textes pour mieux les répartir dans un cours, de mieux appréhender, enfin, le fonctionnement d'un domaine de spécialité au travers des discours qui y sont produits* ». Ainsi, le type d'analyse du discours (institutionnel ou professionnel) est sollicité pour décrire les régularités linguistiques, textuelles et discursives des discours professionnels oraux et écrits. Tout en sachant, que dans la même spécialité, il existe non un seul mais plusieurs types de discours en fonction des différentes situations de communication.

Sur ce point de diversité et variété, avant de continuer à détailler la relation étroite de l'analyse du discours et son rôle et fonctionnement dans la démarche FOS, il est intéressant de retracer le parcours des premiers travaux qui ont ciblé l'analyse des discours de spécialité selon différents domaines de formation. Ainsi, beaucoup d'études sont apparues dans les années 70, notamment pendant l'apparition et le développement de l'analyse conversationnelle. Ces derniers ont vu le jour pour démontrer la relation entreprise entre l'utilité de l'analyse du discours de spécialité dans les différents domaines de formation.

En nous référant à l'article de Maingueneau (1997) nous citons en premier le travail sur la « *lexicométrie politique* »⁶² de l'école normale supérieure de Saint-Cloud. Ce travail renvoie à une étude quantitative du vocabulaire, mais aussi à des études qui optent pour l'analyse de la communication politique (Presse écrite et audiovisuelle), en se basant sur les critères pragmatiques.

Dans un second temps, un autre travail de recherche, entrepris par Pierre Achard (1993 :13), porte sur « *la construction discursive du mode social* », autrement dit, il vise « *une étude de la sociologie du langage. Dans ce sens « il associe les éléments de l'énonciation linguistique avec les théories de formation discursives* » selon les différents domaines et situations de communication.

⁶² Laboratoire « Lexicométrie et textes politiques », Unité mixte de recherche 9952 du CNRS, ENS St- Cloud et revue « Mots, Les langages du politique long temps dirigée par Maurice Tournier.

Ensuite, nous citons les travaux de Charaudeau (1988) qui visent « *l'usage du langage en situation pratique* ». Cela porte sur les caractéristiques des comportements langagiers en fonction des conditions psycho-sociales selon les types de situation d'échange, dans les discours de publicité, radio et télévision.

Maingueneau cite enfin les travaux du CEDISCORS (Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés), sous la direction de Sophie Moirand de l'université Paris III. Ces travaux s'inscrivent dans « *la tradition d'une linguistique de l'énonciation pour étudier des discours spécialisés, des discours qualifiés d'ordinaires, qui mobilisent à des degrés divers la didacticité (catalogues, d'exposition, articles de vulgarisation [...] mais aussi des discours proprement didactiques, en particulier ceux qui sont tenus dans la classe* » (Maingueneau, 1997 :13). Pour résumer, l'étude porte sur la prise en compte de la communauté discursive en les associant aux types de discours utilisés.

Concernant les discours scientifiques et techniques, nous citerons les travaux dirigés par Maingueneau et Cossutta (1995), qui portent sur les discours de la science. Les résultats de ces travaux montrent qu' « *il existe des propriétés communes à ces discours* ». Ces travaux ont fait ressortir que grâce à l'analyse du discours de spécialité nous pouvons faire ressortir différents genres de discours et « *plus largement sur la dimension institutionnelle des pratiques discursives* » (Idem:14).

Ainsi, depuis la période où ont émergé les différents travaux cités, partant des années 70 jusqu'à nos jours, il existe de plus en plus de travaux qui se penchent sur l'objet de l'analyse du discours de spécialité. Dans ce cadre, nous assistons à l'entrée dans la démarche du FOS d'analyses qui ne se focalisent plus uniquement sur les champs lexicaux de chaque discipline mais introduisent la notion de « *situation de communication spécialisée* ». L'intérêt est beaucoup plus porté sur les aspects liés aux situations dans lesquelles les discours sont en usage ainsi que leurs particularités discursives et cognitives selon différents domaines.

Autrement dit, dans l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, l'analyse des discours détermine que chaque discours a une relation étroite avec son contexte de production : mode d'organisation du contenu, enchaînement des phrases, mécanismes de textualisation ainsi qu'avec l'analyse du mode de diffusion et de réception.

Donc, nous déduisons que la démarche du français fonctionnel se base sur le circuit de fonctionnement du texte. Cette démarche encourage d'une part l'observation du genre textuel, comme l'a souligné D.Lehmann (1980, 89): « *le développement due à la linguistique textuelle fait qu'il est légitime de se tourner vers la linguistique qui réintroduise la question du sens, se donne comme objet d'étude non pas seulement la langue mais la parole, non pas seulement l'énoncé mais le texte [...] en somme donc le discours ainsi que les conditions de sa production , grammaire, sémantique, linguistique de l'énonciation, pragmatique, grammaire textuelle [...]* ». L'analyse du discours dans la démarche FOS a pour but alors de relever les caractéristiques structurales des discours écrits et oraux ainsi que leur mode de fonctionnement afin d'aboutir à la proposition d'activités qui aideront les étudiants d'une manière ou d'une autre à atteindre leurs objectifs de formation. Il s'agit d'arracher les pratiques d'enseignement au cadre réducteur de la phrase et de faire place au texte en l'insérant dans le communicatif.

S.Moirand et G.Felten (2007 : 69) ont beaucoup travaillé sur ces types de discours : « *il s'agit en fait de discours contraints par une situation d'énonciation, que l'on peut rapporter à un lieu social professionnel (instruction, entreprise, magasin, etc.) et qui supposent la transmission où l'échange d'informations ou de connaissances théoriques ou pratiques déclaratives ou procédurales voire expérimentales, entre des énonciateurs ou des interactants qui ont un statut socioprofessionnel ou une position sociale définies et dont le message a une visée pragmatique précise* ». Ainsi, quand nous parlons d'analyse du discours dans la démarche FOS nous visons l'étude des discours scientifiques et techniques dans une visée plus pointue.

Comme l'a clairement montré F.Mourlhon-Dallies (2007) dans ses travaux intitulés « *L'analyse du discours et le français sur objectifs spécifiques* », l'analyse du discours nourrit la didactique du français sur objectifs spécifiques. Ces deux domaines, qui entretiennent d'étroites relations, sont régulièrement mobilisés pour enseigner le français à un public spécifique. Autrement dit, les relations qu'entretient l'analyse du discours avec le français sur objectifs spécifiques, se résument selon l'auteur (2007 : 22) comme suit :

- L'analyse du discours assure la description des discours de spécialité, ces derniers constituent l'environnement de travail des personnes à former ;
- L'enseignement du français sur objectifs spécifiques sélectionne des contenus spécifiques à partir de l'analyse des discours ;

- Tout élément sélectionné par l'analyse du discours est utilisé et réemployé dans l'entraînement à la lecture fonctionnelle et à la production des écrits professionnels.

Ces points d'intérêt partagés déterminent qu'il y a un transfert de résultats d'une discipline à une autre. Cette perspective amène non seulement à identifier les spécificités des discours de spécialité mais aussi à les réinvestir dans l'élaboration des programmes d'enseignement des différentes spécialités. Mettre en place des stratégies pédagogiques qui prennent appui sur l'analyse du fonctionnement particulier à un type de discours et sur les opérations cognitives qui permettent la construction et l'exposition du savoir.

Ainsi, avec la démarche FOS et la didactique des langues étrangères à orientation fonctionnelle, un regain d'intérêt est porté sur l'analyse du discours afin de préparer l'étudiant à la lecture fonctionnelle et à une production performante, non d'un seul mais de plusieurs textes de spécialité ayant des structures similaires. Ce qui veut dire que le fait de mieux comprendre les mécanismes de ces types de documents permet d'adapter des méthodes et stratégies de lecture ainsi que de production écrite permettant aux étudiants d'avancer dans leur formation. Et comme notre but est d'initier les étudiants à la lecture fonctionnelle et à la production des discours de type scientifique et technique, nous aborderons dans les parties ci-dessous les différents types d'analyse de discours répondant aux mêmes objectifs et attentes de l'enseignement et apprentissage fonctionnel.

3. La démarche d'analyse des discours de spécialité : croisement des différentes méthodes pour élaborer le protocole d'analyse des discours d'architecture.

Dans notre analyse des discours scientifiques et techniques utilisés par les étudiants en architecture, nous nous référons aux méthodes d'analyse de discours proposées par un ensemble de chercheurs. Nous avons décidé d'entrecroiser ces différentes méthodes afin d'aboutir à une analyse plus complète et plus rigoureuse de notre corpus de recherche.

Commençons notre étude par les travaux de Maingueneau (1991), nous distinguons dans cette démarche deux phases essentielles :

1. La première phase consiste à construire le corpus en fonction des conditions de production dominantes, c'est-à-dire de constituer un corpus de textes qu'il définit comme étant « *l'ensemble des textes de longueur variable (ou séquences discursives) renvoyant à des conditions de production considérées comme stables* »

(Maingueneau, 1991 :33). C'est ce que nous avons tenu à faire en rassemblant le maximum des documents oraux et écrits de notre corpus de recherche. Les discours recueillis dans le cadre de notre étude renvoient au type de discours académique en milieu universitaire;

2. la seconde phase consiste à suivre une démarche structurée afin d'obtenir des représentations spécifiques du corpus discursif. Cette démarche se base, non seulement sur l'aspect linguistique (la langue), mais bien plus sur l'analyse du processus d'organisation qui structure à la fois les composantes du discours (micro et macro structure) qui garantissent la cohérence du texte qui est selon Maingueneau (1991) le principe constituant de la textualité discursive.

Pour développer la seconde phase, notre analyse s'effectuera par la succession des éléments proposés par Maingueneau (1991) ainsi que ceux proposés par Roulet (1991), Mangiante et Parpette (2005 ; 2010) dans le cadre de la démarche FOS mais aussi celles de Moirand (1997) et Mourlhon-Dallies (2008). Ces éléments renvoient aux pratiques suivantes :

1. L'analyse pédagogique et pragmatique consiste dans le repérage des :

- Eléments périphériques et typographie du document (l'entour du texte ou paratexte) qui renvoie à l'ensemble des données extratextuelles (mise en page, iconographie, titre, sous titres, chapeaux). Ces derniers permettent au lecteur de formuler des hypothèses de sens avant la lecture et au rédacteur de structurer sa production;
- Nature et mode de diffusion du support : article, courrier, brochure, etc. ;
- L'image du texte qui est donnée par des formes et indices iconiques ;
- L'organisation du texte sur le plan des connecteurs articulatoires et marqueurs, des éléments anaphoriques, des paragraphes.

2. L'approche du discours selon l'espace du texte :

Contrairement à l'oral, lors de la lecture/ compréhension, les étudiants ont essentiellement à leur disposition des découpages de paragraphes. Dans ce sens, l'étude de la cohérence textuelle (selon Adam, 1989) qui renvoie à l'image et au contenu du discours emprunte deux voix moyennes :

1. La macro structure qui comprend : les actes de paroles, les opérations cognitives (classer, interpréter, etc.) et les opérations discursives (organisation d'un texte) en fonction des types de textes les plus récurrents au domaine de spécialité. Ainsi, « À côté de ces facteurs qui portent sur l'organisation textuelle à un niveau macrostructural, la cohérence textuelle s'appuie sur les contraintes locales, des relations de phrase à phrase qui traversent les distances entre genres de discours ou types de séquences » (Maingueneau, 1997 : 218). Cela implique d'étudier la manière dont se réalise cet équilibre. C'est ce qui est connu sous le terme de « progression thématique ». Autrement dit, l'intérêt de faire une analyse thématique réside dans le fait que « la progression thématique a une incidence importante sur l'organisation textuelle, le thème y assure la continuité entre les phrases par la répartition de certains éléments » (Idem : 200) ;
2. La micro structure étudie la connexion des phrases qui permettent de déterminer si une séquence de phrases constitue un texte bien formé ou pas, la présence des connecteurs, reprises anaphoriques, progression thématique, l'enchaînement des marques temporelles et les opérations énonciatives. Sur le plan de l'analyse linguistique, « c'est l'étude de tous les marqueurs linguistiques qui articulent les différentes parties du texte et les marqueurs syntaxiques et lexicaux pour expliquer les différentes opérations du processus de fabrication » (Moirand, 1979: 123). Donc cela regroupe le repérage des éléments suivants :
 - Approche sémantique et lexicale ;
 - Approche morphosyntaxique/ micro syntaxique ;
 - Approche phonétique et phonologique ;
 - Analyse des actes de paroles principaux (savoir faire communicatifs particuliers ;
 - Contenus morphosyntaxiques.

Dans le cas de notre recherche, vu que les productions des étudiants ne sont pas toujours constituées de phrases personnelles mais plutôt d'articles tirés des différents ouvrages, nous adopterons plutôt l'analyse des divers paramètres qui interviennent dans la cohérence discursive (aspect de la linguistique textuelle). Il nous est impossible de traiter et d'offrir un panorama complet sur les procédés de construction et les contraintes linguistiques.

3. Approche/ analyse du discours par les typologies des écrits et leur mode d'organisation :

Il s'agit d'une analyse qui a pour finalité de relever les différentes typologies des discours scientifiques et techniques. Comme dans un texte on peut employer différentes séquences (explicatives, descriptive, argumentative, etc.), ce que J. M. ADAM appelle « l'insertion des séquences » ou « la dominante séquentielle », l'intérêt est porté sur les articulations du discours qui obéissent à des caractéristiques de mise en page, d'organisation des rubriques, etc. Il s'agit même, selon les modèles de Mangiante et Mourlhon-Dallies de dégager la visée pragmatique de ces types de discours, autrement dit, les modalisations (démontrer, signifier, convaincre, etc.) de chaque type. C'est ce qui renvoie aux différentes opérations discursives (exposition, argumentation, etc.)

Pour résumer, toutes les approches d'analyse du discours auxquelles nous faisons référence, nous pouvons les regrouper en actions que nous reprenons sur les travaux de S.Moirand (1996) et D.Coste (1978) comme suit :

1. Repérer la structure discursive privilégiée et déterminer les séquences discursives différentes à l'intérieur d'un même document et leur mode de succession;
2. Dégager sur le plan pragmatique la fonction de chaque discours: savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés ;
3. Relever les composantes référentielles : savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance.
4. Développer la composante linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

A partir de cette étude comparative des différentes méthodes d'analyse du discours de spécialité dans la didactique de l'enseignement du français fonctionnel, nous retenons que « *ni les critères formels, ni les critères fonctionnels, ni les critères situationnels ne parviennent, si on les prend séparément, à venir à bout d'un classement des discours circulant à l'intérieur d'un domaine* » (idem: 59). C'est pour cela que nous avons tenu à prendre en considération et mettre en relation l'ensemble de ces paramètres et à les regrouper dans le schéma prototype développé ci-après.

Pour élaborer le schéma d'analyse, qui regroupe tous ces paramètres, nous nous sommes inspirée du modèle « modulaire » proposé par Roulet (1999 :35). Il s'agit d'un modèle complet d'analyse du discours « *qui prend en charge les trois contraintes : situationnelles, linguistiques et textuelles* ». Ces contraintes correspondent à cinq modules d'organisation du discours, dont le contenu comporte les informations de base de tout discours : module lexical, syntaxique, hiérarchique, interactionnel et référentiel.

Précisons, que ce modèle est le premier à proposer de mettre en œuvre ce système complexe, « *en rendant compte d'une manière simple, progressive et systématique de l'organisation des objets complexes et les décomposant en un certain nombre de systèmes d'informations ou modules d'où le nom modulaire* » (Idem, 31). Selon lui, « *l'approche modulaire est sans doute la mieux à même de fournir le cadre de référence nécessaire à un traitement dissocié et recomposé des différentes dimensions de la compétence discursive* » (Idem, 29). Nous retraçons dans le tableau qui suit les différentes composantes de ce schéma modulaire.

Modules /dimensions	Formes d'organisation
Linguistique {lexique/ syntaxe}	1. prosodique ou graphique 2. sémantique 3. périodique 4. relationnelle
Textuel {hiérarchique}	1. informationnelle 2. énonciative
Situationnel {référentiel/ interactionnel}	1. séquentielle 2. inférentielle 3. interactionnelle 3. opérationnelle

Tableau (64): schéma modulaire de Roulet.

Pour résumer la théorie « modulaire » de Roulet, qui regroupe les différentes dimensions composantes du discours qui s'articulent entre elles, a pour finalité « *l'analyse formelle [qui] est l'étude des actes du langage et des séquences d'actes du langage [...] la syntaxe s'intéresse aux formes, la sémantique au sens ou aux références, le champ pragmatique est celui de l'action. Alors que la syntaxe fournit les règles pour former correctement les phrases, que la sémantique définit les conditions nécessaires à l'attribution d'un sens, la pragmatique détermine les conditions nécessaires pour que les énoncés définis comme actes de langage soient appropriés* » (T.Van Dijk, 1978 : 21).

Cette approche modulaire, suivie de l'organisation du discours implique de nous une double exigence :

- Décomposer l'organisation complexe des discours d'architecture en un nombre limité de systèmes (modules) réduits à des données et informations simples ;
- Décrire de manière aussi précise que possible la manière dont ces informations simples peuvent être combinées pour rendre compte des différentes formes possibles d'organisation des discours analysés pour une meilleure lecture et production par les étudiants.

Ainsi **notre prototype d'analyse** qui entrecroise les différentes démarches est le suivant :

1. Analyse de la dimension inférentielle: cette dimension comprend l'analyse contextuelles et iconographique des documents collectés écrits et oraux. Cela consiste en la description des processus d'inférence (raisonnement) qui conduisent du sens dans un énoncé à son interprétation dans un contexte particulier. Il s'agit aussi de décrire les combinaisons des échanges verbaux et non verbaux, la place et le rôle de chaque élément dans le discours oral et écrit et d'expliquer la structure et la progression de l'organisation relationnelle ;
2. Analyse de la dimension séquentielle: elle comprend une mise au clair des différents types de discours amalgamés dans le corpus des textes d'architecture et des différentes progressions thématiques qui peuvent aider à déterminer ces différentes séquences. Nous nous appuierons sur l'étude séquentielle des textes spécialisés, proposée par A.Avias (1998) et inspirée par celle de J.M Adam (1990-1992) qui définit cette étude séquentielle comme « *l'existence de prototypes textuels et des représentations textuelles logiques permettent la production, la compréhension et l'interprétation de tout texte [...] une catégorisation des textes qui prévoit un découpage modèle des séquences capitales d'un texte, tels que les textes argumentatif, narratif, descriptif, explicatif, etc.* »⁶³, Il s'agit pour nous de regrouper et traiter les séquences dominantes qui présentent une structure typique : descriptive, argumentative, narrative, etc. Et de décrire la place et les fonctions des séquences dans le discours d'architecture. Cette analyse permet aussi de décrire les dimensions verbales et actionnelles du discours oral, combinaison des paroles et des gestes, tout ce qui relève d'une organisation

⁶³ http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/contenu.xsp?id=luon2.2007.alk_hal_s TH.3

complexe. Cela doit nous conduire, dans un cadre bien déterminé, à identifier les marques linguistiques et discursives permettant aux étudiants de repérer les grands moments de ces discours.

3. Pour l'analyse hiérarchique, il est à retenir que « *La structure hiérarchique n'est pas une structure formelle vide et difficile à motiver [...] elle paraît comme la face émergente, la trace d'un processus dynamique de négociation entre les interlocuteurs* » (Ghiglione et Trognon : 1993 ; Clarck : 1996 dans Roulet : 1999 :46). C'est pour cela que cette analyse permet de décrire avec précision les structures d'échanges et d'actions et d'en hiérarchiser les constituants du discours à différents niveaux. Dans le corpus de notre recherche, cette dimension comprend la description des discours oraux d'architecture en rendant compte de l'infinité des structures dialogiques et monologiques dans les présentations orales (situations de communication). C'est ce que Roulet désigne par « *processus de négociation d'échanges* » entre deux interlocuteurs. Cela nous permet de démontrer comment se structure le discours oral et la répartition de la prise de parole entre enseignant et étudiant). Ainsi, l'objectif de notre analyse hiérarchique serait, lors de la conception des cours de FOS pour les étudiants d'architecture, de dégager les différentes catégories d'échange, de déterminer les caractères indépendants ou subordonnés de chaque intervention et enfin de tracer l'ensemble des marques linguistiques permettant d'introduire ou clôturer chaque échange.

Pour résumer, notre protocole d'analyse ne se limite pas uniquement au repérage linguistique et à celui des séquences typiques présentées par l'organisation séquentielle, mais correspond plutôt à la combinaison des informations séquentielles, linguistiques avec les informations hiérarchiques et inférentielles. Tout cela afin d'aboutir à une analyse détaillée qui permettra de proposer des cours sur mesure, selon les besoins des étudiants et les spécificités des discours de spécialité, en l'occurrence le domaine d'architecture.

4. Analyse de notre corpus de recherche :

Les discours recueillis dans le cadre de notre étude renvoient au type du discours de spécialité institutionnel en milieu universitaire. Il y a certainement des spécificités communes avec tous les discours scientifiques et techniques mais certainement des spécificités particulières à la filière et aux situations de communication en architecture.

L'analyse du discours que nous entreprenons, au cours de cette phase d'analyse des données collectées, se déroule en trois temps. La première partie de cette analyse consiste à dégager les aspects formels et discursifs des discours écrits proposés aux étudiants d'architecture, à savoir le polycopié (texte de spécialité long) qui pose le plus problème aux étudiants inscrits à Sétif.

Dans un second temps, toujours suivant nos choix méthodologiques cités au début de ce chapitre, nous aborderons les productions des étudiants, exposés écrits et oraux, afin de déceler leurs difficultés à écrire un texte (texte d'un exposé) suivant les normes des discours scientifiques et techniques de leur spécialité et à s'exprimer oralement lors de la présentation d'un exposé ou d'un projet d'architecture. Nous dégagerons les caractéristiques formelles et discursives sur lesquelles nous pouvons nous baser pour proposer des stratégies efficaces pouvant aider les étudiants à suivre leur formation et à formuler les premiers objectifs du référentiel de formation du FOS.

4.1. Analyse des polycopiés des cours d'architecture :

Au stade de la formation supérieure, l'étudiant qui suit une formation de spécialité en langue étrangère n'apprend pas à lire car c'est une activité qui lui est familière, que ce soit en langue première ou langue étrangère. Ceci dit, la difficulté principale à laquelle il peut faire face en cas de difficultés de lecture/compréhension est bien celle de ses carences en compétences linguistiques en langue étrangère ou textuelles face aux discours de spécialité. Des carences dans cette compétence « *qui obligent le lecteur à un déchiffrement fastidieux des unités de rang inférieur qui entraînent un blocage de la perception des unités de rang supérieur - la structure textuelle, les schémas de contenu, les connaissances pragmatiques-liées au texte qu'il pourrait éventuellement retrouver même sans comprendre l'intégralité du code* ». (Pagnouille, 2000:14)

L'approche visée par l'intérêt porté à ces unités s'inscrit dans le cadre de l'approche de lecture fonctionnelle de la didactique du FOS et celle d'une lecture active dans la didactique du français langue étrangère. Autrement dit « *l'accès au sens d'un texte est en fonction d'une compétence de compréhension globale qui comprend aussi bien la connaissance du code linguistique (graphème, morphologie, syntaxe lexicale) que celle du fonctionnement textuel et intertextuel (organisation des phrases entre elles, fonction du texte, relation du texte à d'autres textes)* » (Moirand, 1979 : 87).

Le corpus analysé ici est constitué de 40 photocopiés collectés dans les trois institutions. Ces documents représentent le contenu de l'ensemble des modules qui ont recours au photocopié comme support de cours. Les documents, que nous avons analysés, conformément à nos choix descriptifs et empiriques en matière méthodologique, sont des contenus de modules: atelier (projet), analyse spatiale, technologie des matériaux de construction, physique des bâtiments et histoire critique de l'architecture (Cf. Chapitre 2). Ces photocopiés visent à transmettre des savoirs scientifiques et techniques produits et sélectionnés par les enseignants dans le cadre institutionnel de l'université. Ces derniers comportent des descriptions des structures architecturales, des définitions élémentaires de la nature des produits, des étapes de conception et de réalisation d'un plan, des techniques d'acquisition du vocabulaire de base pour la lecture des formes, des espaces et leurs diverses composantes ainsi que de l'histoire de l'architecture à travers le temps et à travers les continents.

Suivant le schéma d'analyse pour lequel nous avons opté et qui a été extrait du classement de différentes théories et approches didactiques du texte scientifique et technique, nous relevons les spécificités du photocopié comme discours d'architecture.

4.1.1. Analyse inférentielle (référentielle):

Ce premier aspect regroupe des éléments scripturaux, iconiques, idéogrammatiques qui sont tous chargés, selon les modalités diverses, de faire passer la même information. Les systèmes de représentation graphique et iconique qui constituent des systèmes de visualisation de données informationnelles et quantifiables en architecture se présentent sous forme de dessins, courbes, graphes, tableaux, plans et photographies. Cette multiplicité des codes dans le texte d'architecture renforcera l'idée dans la transmission de l'information.

A cet aspect proprement fonctionnel du système graphique, il faudrait aussi ajouter son aspect symbolique (graphique et synonyme de rigueur scientifique) et esthétique (certains graphiques ayant à la limite valeur pour eux-mêmes). Selon l'analyse des photocopiés des cours d'architecture, nous présentons ci-dessous une liste exhaustive des différents aspects formels sélectionnés.

- **Image iconique :**

Nous retrouvons dans notre corpus une manifestation et une présence constante des icônes, sous forme de tableaux, de dessins et photographies, de formes géométriques. Prenons comme exemple le polycopié annexe 6,7 et 9 (description spatiale, 10 et 13 (physique du bâtiment), 19 et 22 (théorie du projet) dans lesquels nous décelons des présentations iconiques, des images, des formes et l'indication de leurs dimensions. Chaque dessin est placé devant une partie structurée et il est souligné par un sous titre représentatif. Tel est le cas de l'annexe (villa CAPRA), dans lequel tout le texte est représenté dans l'image.

Ainsi, la présence de l'image dans le texte d'architecture est utilisée d'une part, en raison de son pouvoir de conviction, de séduction et de désignation et d'autre part, à cause de sa capacité supposée à faciliter la lecture/ compréhension des discours de spécialité d'une manière spécifique. Nous pouvons nous référer aux travaux de Greimas (1986) qui développe pour la première fois la réflexion sur les fonctions de l'image et sur son rôle de médiateur intersémiotique.

Dans le cadre de notre travail, l'idée essentielle est fondée sur le rôle que jouent les illustrations accompagnées de code linguistique pour construire le sens. Cette image fixe s'accompagne le plus souvent d'un message verbal explicite et la majorité des pratiques signifiantes que se fondent sur l'image fait en réalité cohabiter l'image et le texte. De ce point de vue, nous pouvons classer les types d'iconographies, en nous référant aux sept types de paratextes classés et dont les fonctions sont définies par Peraya D. et Nyssen M.C (1995). Ainsi suivant ce modèle et à partir de l'analyse des polycopiés d'architecture nous avons relevé :

1. La photographie : dont les principes sont « montrer, prouver, évoquer et proposer des éléments de motivation » (Annexes 06, 09, 12, 13, 20, 22)
2. Les dessins : formes de représentation analogique en deux ou trois dimensions (Annexes 08, 22) ;
3. Les schémas qui comportent des traits essentiels de la figure représentée sont utilisés pour : la représentation et l'explication des objets ou des phénomènes complexes (Annexes 07, 12, 21, 22) ;
4. Les tableaux : ils sont constitués d'un ensemble d'éléments indifférenciés visuellement et dont l'information est extraite par une analyse des rapprochements et de comparaisons entre les éléments (Annexes 07, 08, 10, 12, 19). Nous avons constaté que l'utilisation des tableaux est très fréquente. Dans les annexes (polycopiés), nous

trouvons des tableaux résumant l'utilisation de la construction des éléments. De même, à la fin de chaque document, les enseignants établissent des tableaux dans le but de compléter l'information et de la simplifier. Le tableau sert de récapitulatif dans l'ensemble des photocopiés.

5. Les graphiques : des structures analogiques adaptées à la représentation de données quantifiées (Annexes 12, 21, 07).

Ces types de dessins ou icônes en architecture ont deux fonctions principales :

1. illustration et exemplification: (Annexes 07, 12, 17, 2, 21) cela se fait par le biais des plans, dessins et courbes ;
2. annonce d'une information nouvelle : (Annexes 12, 19) cela par des tableaux, graphes pour quantifier l'information.

Nous retenons alors qu'aucun document proposé aux étudiants ne manque d'illustrations et d'iconographie, des éléments qui peuvent être réinvestis dans le cadre du programme de formation afin de proposer des stratégies de lecture de ces photocopiés.

- **Titres et sous titres :**

Nous constatons aussi la fréquence des titres et sous-titres et les légendes qui accompagnent les dessins et textes. Dans un but d'organiser les informations et de les structurer ainsi que de séparer les parties, les enseignants, dans les photocopies, ont recours aux titres et sous-titres.

D'abord chacun des photocopiés analysés de notre corpus comporte des intitulés à partir desquels nous pouvons formuler une première hypothèse de sens. Prenons comme exemple les annexes 06, 08, 10, 15, 19, 20. Dans ces photocopiés d'exercices, on annonce par un titre bien formulé le thème de chaque partie ou le mot qui va être présenté et défini. Aussi, dans le photocopié 12, tiré du module « Systèmes de construction », on comprend qu'on parlera des différentes formes des matériaux construction et des principes de leurs évolutions et réalisations. Dans « les granulats » on parlera des composants et de l'utilisation de cette dernière. Dans le dessin codifié, on parle de la construction graphique d'un dessin dans un projet d'architecture, etc. Mais sur ces photocopiés, il y a aussi la présence des sous-titres et intertitres dans la majorité des documents, qui se présentent sous forme d'énumération. Ces derniers permettent de séparer les parties et de passer d'une idée à une autre formant l'unité de cohérence. Les titres se présentent sous forme nominale, la plus simple pour annoncer l'idée de départ.

Nous pouvons faire l'hypothèse que si les étudiants accordaient plus d'importance aux informations véhiculées par les titres et sous titres, cela leur faciliterait le développement des hypothèses de sens de ces textes de spécialité.

- **Symboles et abréviations :**

Sur les documents analysés, nous relevons aussi les symboles et signes comme des éléments qui permettent d'anticiper sur le contenu du discours. Ces chiffres et symboles apparaissent tout simplement parce que nous nous plaçons dans un discours de formation scientifique et technique, où la présence des chiffres, d'unités de mesure, des symboles est très importante, particulièrement sur les photocopiés des modules de physique du bâtiment et de description spatiale. Les symboles constituent une partie intégrante de tout contenu de discours de type technique. Ceci dit, ils peuvent être utilisés comme éléments périphériques permettant d'anticiper sur le contenu pour dégager les premières hypothèses de sens et de réaliser une lecture rapide. Ces éléments figurent constamment sur les photocopiés d'architecture, par exemple dans les annexes 07,10, 11, 12 et 22. Nous percevons une utilisation des abréviations : 12 cm, 25 cm, 10 Km, , $D > 2\text{mm}$, % (pourcentage), $\emptyset 17$ (diamètre), $C2 (16^\circ\text{c}) = 340,5^1$ (température), des formules de mathématiques : $h = H2 - H1$ et de physique $Q = dq/\det [w]$, $\sqrt{E/p}$, $Q = Y (T2 - T1)/e = Y/e (T1 - T2)$.

Pour résumer notre analyse inférentielle, le paratexte des photocopiés d'architecture est très riche, par :

- La présence constante des icônes (tableaux, graphismes, dessins) qui sont utilisés dans un but explicatif, complémentaire, supplémentaire, symbolique ou illustratif ;
- L'emploi des abréviations, des sigles, de langages symboliques, des unités de mesure ;
- l'utilisation des titres et des sous-titres qui facilitent à la transmission de l'information.

4.1.2. Analyse textuelle et hiérarchique :

Contrairement au discours littéraire qui se distingue par sa polysémie, le discours technique ne peut pas s'interpréter selon différents sens. Il est caractérisé par le souci constant de l'objectivité, de la précision, de la méthode et de la rigueur intellectuelle. On y recourt essentiellement dans la communication formelle, institutionnalisée, dans le but d'informer ou de décrire (séquence textuelle de type informatif ou descriptif), de faire comprendre (séquence textuelle de type explicatif) ou encore de convaincre (séquence de type argumentatif).

Les discours écrits d'architecture, comme nous l'avons déjà dit, sont des discours objectifs qui tendent à transmettre des informations, à décrire et à informer. Dans les photocopiés qui constituent notre corpus d'analyse, nous distinguerons une dominance et une alternance de deux séquentialités : séquence descriptive et séquence explicative-expositive. Nous les développons ci-dessous.

- **Séquence descriptive :**

Dans les modules de « description spatiale », « histoire de l'architecture » et « Théorie du projet », nous relevons beaucoup de photocopiés qui se caractérisent par les formules et séquences de description. Ce type de texte asserte des éléments d'états situés dans l'espace, des modes et étapes de constructions.

Dans ces documents (photocopiés descriptifs) nous avons relevé la dominance de la description statique et dynamique : dans l'annexe 13 (analyse spatiale), l'enchaînement se réalise par un ensemble de moyens linguistiques servant à exprimer le repérage dans l'espace et les formes. Exemple : centre, sur, à côté, en parallèle, par-dessus....

Exemples : « *La ville est placée sur le sommet d'une colline juste à l'extérieur de la ville de...* », « *On appelle alors la courbe de niveau la trace de la surface du sol...* » (annexe 15), « *Au dessus d'une ancre axiale....* », « *la forme est opaque* » « *les espaces sont situés les uns par rapport aux autres* », « *il est la distance entre deux points et deux objectifs* », « *le lot à bâtir se situe dans ... localiser sur...* », « *le terrain est desservi par le terrain...* », « *la superficie.... Les dimensions L'articulation....* », etc. (Annexes module de descriptions statiques 06, 07, 08 et 09). Ces descriptions sont nettement apparentes par l'abondance des adjectifs et circonstanciels de lieux, description des formes statiques.

Exemple : « *la ville est asymétrique, ronde, circulaire, un plan carré, etc.* ».

Le recours à la description statique ou dynamique dans ces documents a pour but, soit d'expliquer une idée et développer par la suite une définition, ou bien pour illustrer et comparer. Dans ce sens, la description pour l'illustration est beaucoup plus fréquente dans ces documents. Quand l'objectif est d'illustrer une définition et de l'exemplifier, cela est généralement accompagné de dessins, schémas, graphes. Dans l'exemple des photocopiés du module analyse spatiale, histoire critique de l'architecture et théorie du projet (06, 07, 10) et dans le (18, 19 et 20), nous trouvons une récurrence des descriptions des formes et volumes inorganiques et géométriques.

La description par l'exemplification et la comparaison. Cela a comme but et objectif de répéter l'information deux fois afin que l'étudiant retienne le maximum d'informations. Cette exemplification appelée aussi scénarisation se manifeste par le code linguistique ou iconique. Nous trouvons aussi la présence de comparaisons pour présenter de plus amples descriptions (Annexes 13 et 18). Enfin nous constatons, dans ces documents descriptifs, la dominance d'une progression à thèmes éclatés. Dans ces polycopiés, les idées s'enchaînent de la sorte : l'historique, la construction, la forme extérieure puis la forme intérieure, sans reprendre l'idée qui a précédé.

- **La séquence explicative expositive :**

Ce type de texte vise à transmettre un savoir et des données. Il vise à faire comprendre/élucider un problème. Comme nous l'avons signalé, cette année est considérée comme une initiation à l'architecture. Sur l'annexe X, le béton est défini de manière générale puis les spécificités et les conditions de son utilisation sont mises en avant. Ce document est donc explicatif et expositif.

Dans l'ensemble des autres polycopiés utilisés, nous trouvons que les séquences explicatives et expositives ont deux objectifs : définition et explication. La définition se présente avec différentes formulations. (Annexes *Physique du bâtiment* (10), *Histoire de l'architecture* (15, 16, 17 et 18), *description spatiale* (06 et 07), *théorie du projet* (20 et 21).

Dans pratiquement tous les polycopiés, les enseignants commencent par une définition assez concise et claire du thème abordé. Ces dernières sont suivies par des explications par les conjonctions « c'est-à-dire, autrement, etc. », ou par des liens de causalités, conséquences, avec des illustrations. Cela en utilisant des phrases courtes et simples (phrases verbales) avec un lexique spécialisé ou peu spécialisé. Lors de cette partie conceptuelle, l'enseignant a pour but d'aborder les causes principales du choix de tel ou tel élément, de telle ou telle structure, construction, etc., en introduisant un exemple et une question à laquelle il répondra immédiatement par la partie qui suit du polycopié afin d'assurer l'enchaînement dessiné. Nous remarquons même que ces causalités et conséquences interviennent par la reformulation. Bien évidemment quand on parle de reformulation, cela se traduit par des phrases explicatives et des synonymies, accompagnées d'illustrations.

Pour synthétiser, lors de l'analyse des discours d'architecture transmis sous forme de photocopiés, nous constatons à première vue qu'il est riche en éléments de didacticité à savoir : la reformulation, l'illustration, l'exemplification, la schématisation, etc. qui se manifestent à des degrés différents tout au long du document écrit. Ces éléments sont renforcés par plusieurs outils qui assurent l'enchaînement des contenus et des marques d'énonciation qui interpellent directement les étudiants à chaque fois en attirant ainsi leur attention.

Les documents de cours sous forme écrite sont alors caractérisés par :

- l'utilisation des icônes ;
- la richesse des marques temporelles et spéciales pour les descriptions et les définitions ;
- la progression thématique à thème constant, enchaînement des idées pour les explications et à thème éclaté pour les descriptions ;
- la séparation des parties par des titres et sous titres ;
- la disposition des descriptions bien déterminées à des fins d'illustration et d'exemplification : description statique (des structures) et dynamique (étapes et matériaux de construction).

Nous envisageons alors de proposer des activités permettant d'introduire le sens d'un texte en prenant en considération tous les éléments relevés qui peuvent faciliter la tâche de compréhension des écrits d'ordre scientifique/technique en architecture. Tous ces paramètres seront pris en considération au moment de l'élaboration de notre dispositif de formation.

4.2. Analyse de l'exposé écrit en architecture :

La production des exposés a pour but de donner à l'étudiant une ouverture sur la signification des études qu'il entreprend et un appui sur les motivations de son travail.

Les sujets des exposés proposés aux étudiants sont variés d'une année à une autre. Pour notre analyse, nous avons essayé de sélectionner des exposés de sujets variés qui se résument :

- Développement d'un processus entre l'existence des besoins et la réalisation des produits ;
- Domaine d'intervention de l'architecture ;
- Notion de confort et d'habitat ;
- Projet intégré au milieu urbain ;
- Un ensemble d'habitation à Ghardaia Algérie.

- Principe d'intervention sur l'existant : entre revalorisation d'un parc et réinterprétation des logements auto-construits sur la vallée de l'Harrach ;
- Centre de communication et d'échanges culturels ;

Les productions des étudiants nous emmènent à considérer cette activité comme un processus complexe qui nécessite des efforts cognitifs de sorte que l'individu impliqué dans une production n'a probablement pas accès à toutes les connaissances qui existent potentiellement dans sa mémoire. Surtout que le contenu des productions peut comporter des reconstructions, des explications et d'autres ajouts. Dans ce sens, nous nous interrogeons sur les stratégies de réécriture de l'exposé adoptées par les étudiants face à un texte explicatif, expositif et descriptif proposé en langue étrangère dans le domaine de l'architecture.

Dans les travaux collectés et analysés, les activités cognitives des étudiants se résument à la réorganisation de la représentation de l'étudiant du contenu du texte source, en fonction des caractéristiques de son environnement d'apprentissage et à la production de compte-rendu et synthèse qui sont regroupés dans un exposé d'architecture. Lors de cette reproduction, les étudiants réinvestissent leurs acquis linguistiques (code linguistique) et référentielles (organisation, cohérence cohésion) antérieurs.

Ainsi, la rédaction d'un écrit de type scientifique et technique par l'étudiant s'avère nécessaire pour qu'il puisse rendre compte de ses recherches et ses travaux. C'est-à-dire, qu'à travers l'écrit, l'étudiant constitue les étapes de son raisonnement, communique la démarche de ses idées et de ses activités. Chaque écrit sert à décrire, raisonner et communiquer. Dans ce sens, pour rédiger un exposé en architecture, l'étudiant doit avoir recours à différents et à multiples langages : verbaux (textes) et iconiques (images, schémas, symboles, etc.). C'est pourquoi, il faut préparer l'étudiant à l'utilisation de ces différents langages en parallèle. C'est ce que nous tenterons de montrer par notre démarche d'analyse.

Comme nous nous inscrivons dans la démarche FOS, où l'on n'enseigne pas « *le français* » mais « *du français* » (Parpette, Mangiante, 2004), autrement dit on se focalise sur le « savoir faire » le « comment produire » et non sur les savoirs linguistiques en eux-mêmes quoiqu'ils soient indispensables pour assurer un discours correcte et cohérent. D'ailleurs, l'approche fonctionnelle « *s'est donné de réels outils pour aborder la question de la qualité*

des textes, c'est-à-dire de ce qui constitue un texte, et ce qui fait un bon texte. Il s'agit des notions de cohésion et de cohérence » (Woodley, 1993). Le discours construit par l'étudiant est alors construit par rapport à une schématisation à laquelle est soumis le genre du discours (exposé, synthèse, compte-rendu).

Pour cela, dans le cadre de notre travail d'analyse des productions écrites des étudiants et suivant les finalités et les objectifs de la démarche fonctionnelle, nous analyserons l'ensemble des écrits produits par les étudiants d'architecture, en nous référant aux modèles d'analyse proposés par Colletta J.M et De Nucheze V (1994). Tout en prenant toujours comme base le schéma modulaire de Roulet et Moirand (2001) qui s'intéresse au mode et au circuit de fonctionnement des textes. Autrement dit, suivant le modèle de De Nucheze (1994 :126), la maîtrise de la production écrite en milieu professionnel ne se réduit pas à la maîtrise de la langue écrite, mais correspond plutôt :

1. à la distinction des typologies des textes, par les critères pragmatiques ;
2. au mode d'enchaînement (progression thématique, cohérence/cohésion).

En nous basant sur l'interaction de ces types d'analyse qui portent sur les opérations discursives (formes de cohérence), nous aborderons successivement selon le modèle d'analyse de V. de Nucheze « *les caractéristiques des séquences textuelles dites introductives, expositives, argumentatives et conclusives pour mettre en évidence la dimension actionnelle du discours de recherche* » (De Nucheze, cité par Rispaill et Fintz, 2005:216) ce qui se rapporte au module référentiel de Roulet.

Nous tenons à travers notre analyse à relever les éléments qui permettent de proposer aux étudiants un programme d'enseignement du français fonctionnel qui les orientent vers le développement de leurs capacités discursives, linguistico-discursives et méthodologiques.

4.2.1. L'analyse référentielle :

Au premier abord, nous relevons que dans le cas des études d'architecture, les productions sont plutôt d'ordre technique qu'esthétique. L'étudiant a non seulement le souci de rédiger un écrit avec des formes linguistiques spécifiques au type du discours produit mais aussi d'attribuer à chaque écrit (texte) des éléments iconiques et techniques.

A ce stade de la formation, les différents éléments de discours que rédigent les étudiants peuvent être limités à des rédactions de textes courts, tels des commentaires de tableaux et de plans, des descriptions des matériaux de construction d'une maquette, etc. Ces

textes courts demandent d'être réalisés en peu de temps, mais tout dépend des compétences de synthèse et des capacités de rédaction acquises par l'étudiant.

Sur le plan formel, en nous basant sur les caractéristiques de l'ensemble des travaux scientifiques et techniques, nous relevons ce qui suit:

- **Les intitulés et les énumérations:**

Les titres dont le rôle est d'organiser et de schématiser le contenu des informations sont utilisés fréquemment pour désigner les grandes parties, mais sans raisonnement méthodologique et pragmatique. Les étudiants enchainent les paragraphes et les sous parties par séparation en utilisant des sous-titres et des intertitres mais sans aucune cohérence et hiérarchie (annexes 24, 25, 26).

L'explication dans les écrits des étudiants ne peut se limiter aux énumérations de l'ensemble des facteurs sans pour autant donner des explications en utilisant les phrases nominales. Cela a été bien compris des étudiants. Nous avons constaté sur les productions des étudiants une bonne maîtrise des réponses qui tentent d'énumérer tous les éléments avec les explications respectives. Les étudiants font recours pour énumérer aux tirets qui séparent chaque élément ou à l'intérieur d'un seul texte à l'aide des articulateurs ou par des flèches.

- **Biographie/ bibliographie et note de bas de page :**

Un premier regard sur le travail permet de remarquer une absence totale de notes de bas de pages. L'étudiant s'approprie tout le contenu du travail de recherche. Les notes rédigées ne contiennent pas des références bibliographiques. Les apprenants n'utilisent guère de références et de citations d'auteurs (annexes 24, 25, 26 et 27).

- **Les dessins et graphes :**

Si nous nous référons aux travaux de Sanctobbin et Sloomakers (1995) qui s'attachent à « décrire les représentations graphiques » dans le français de spécialité, les représentations graphiques (dessins, courbes, tableaux, schémas, plans) constituent dans les discours du domaine architectural, le moyen le plus utilisé et le plus approprié pour illustrer les explications, présentations et productions écrites des étudiants. (C'est ce que nous avons pu confirmer dans la partie analyse des photocopies).

Le graphe occupe une place importante, jusqu'à 70% des textes en regard des éléments de commentaire, de description, d'explication et d'argumentation. Ceci dit, nous avons

constaté par nos observations sur terrain, que l'aptitude à décrire une représentation graphique n'est pas maîtrisée par les étudiants en architecture.

Pour entraîner les étudiants à la description des représentations graphiques et savoir quand les utiliser à bon escient dans leurs productions, mais aussi, pour les étudiants qui ont des difficultés en compréhension écrite à Setif, savoir comment les aider à se servir du paratexte pour mieux comprendre les documents, il serait utile que nous entraînions les étudiants en architecture à décrire des représentations graphiques du point de vue de la lecture globale. En termes d'objectifs d'apprentissage, les étudiants doivent être capables de comprendre le fonctionnement d'une représentation graphique, c'est-à-dire d'en dégager les relations, pour être capables de la décrire en français.

Ainsi, le graphe en architecture est utilisé selon plusieurs points de vue :

1. Logique (départ et objectif de l'utilisation) ;
2. chronologique (l'évolution) ;
3. géographique (localisation de point de vue de l'étude).

Bien sûr l'ordre et le choix des points de vue reviennent à l'étudiant selon le contenu de son travail de recherche. Libre à lui de choisir et formuler le texte cohérent et clair qui accompagne ces graphes. Ceci dit, dans notre corpus, nous avons constaté que les étudiants choisissent mal leurs icônes et les placent dans le mauvais emplacement. Ainsi, dans ces textes où l'image est omniprésente, l'étudiant se trouve face à une situation complexe celle de juxtaposer et coordonner intellectuellement les signes linguistiques et iconiques assurant une bonne cohérence des informations traduites. C'est sur ce message mixte pluricodé qu'il faudra travailler avec les étudiants.

4.2.2. Analyse séquentielle et hiérarchique :

La planification de l'exposé :

Le corps et la planification de l'exposé d'architecture soumis à notre analyse disposent d'une superstructure récurrente dans les différents corpus ce qui semble dire que nous ne pouvons les comparer à des discours prototypiques.

En observant notre corpus, annexes de 24, 25, 26 et 27, et en fonction de ce que nous avons présenté en théorie, nous pouvons postuler et modéliser la configuration pédagogique suivante :

1. Présentation du terrain et de l'objectif du projet (séquence introductive) ;
2. Explication, développement pour illustrer (exposer macro et micro environnement) ;
3. Clôtures locales (analyse) ;
4. Clôture globale (séquence conclusive).

C'est le schéma que nous avons pu déterminer sur l'ensemble des exposés analysés, mais ces données peuvent ne pas être structurées dans le même ordre, ni généralisés chez tous les étudiants. De ce fait, cela ne nous permet pas vraiment de découper le discours exposé en séquences thématiques distinctes. Cependant, il existe des marques non perceptibles à première vue par l'enseignant et les étudiants. Nous avons relevé que les étudiants peuvent passer d'une séquence à l'autre sans faire recours à des marquages précis. Ils peuvent aussi rester dans deux grandes parties de leurs présentations en citant les caractéristiques partagées, leur planification, leur construction progressive en enchaînant sur les particularités du nouveau thème étudié sans aucune marque de transition précise.

Sur le plan séquentiel, nous avons relevé et analysé successivement les éléments suivants :

- Séquence introductive :

Dans une bonne majorité des travaux analysés, l'étudiant commence par la présentation directe de la structure de la construction, sans mettre au point le plan urbain de son projet, or le projet porte sur « l'urbanisme architectural ». Nous constatons donc que les projets des étudiants qui ne comportent pas d'introduction sont incomplets car les introductions jouent un rôle essentiel en assurant la lisibilité du texte, le cadrage et la planification et surtout l'orientation et le guidage du lecteur.

Nous précisons que les étudiants mentionnent des introductions, mais ne suivent pas les règles conformes au contenu, car rappelons le, l'introduction contient : l'objectif de recherche, les recherches autour du sujet, les nouveautés sur le sujet et la problématique. Lors de notre analyse, nous avons pu remarquer que dans l'ensemble des exposés, l'introduction est présentée par un titre général, mais peu de travaux comportent des introductions. De plus, les idées ne sont pas bien sélectionnées et structurées. (annexes).

- Séquence à dominante expositive et descriptive :

Nous avons précédemment souligné les traits de définition et de description dans l'analyse des polycopiés, nous y reviendrons pour dire que cette séquentialité ne se manifeste dans les exposés que par le choix entrepris par l'étudiant sur le plan de l'organisation, de l'enchaînement et de la hiérarchisation de ses idées et contenus de son travail. Les textes permettent de construire en même temps des schémas descriptifs et expositifs qui accompagnent des dessins et des graphes.

Quant à la progression thématique dans ces exposés, elle n'est pas facile à repérer. Elle est interrompue par des éléments intrus qui n'assurent parfois aucun enchaînement. Cela est dû aux difficultés d'étagement. Ces dernières en rapport avec la hiérarchisation et l'organisation du texte, sont « *le regroupement des informations, leur ordre de présentation, leur coordination, leur articulation, l'annonce explicite de leur organisation hiérarchique, la mise en valeur de leur caractère de nouveauté ou d'ancienneté ainsi que le parallélisme syntaxique* » (Perrin, 1998). Tous ces défauts d'étagement dont souffrent les travaux des étudiants ne favorisent pas la cohérence textuelle de leurs écrits.

- Séquences conclusives :

Enfin, il n'existe guère de clôture locale ou globale. On ne sait quand, pourquoi, ni comment l'étudiant s'est arrêté. La conclusion permet de cerner et d'élargir l'analyse opérée dans le travail. Dans les exposés des étudiants, nous remarquons une absence totale de celle-ci, ou bien les contenus ne sont pas des synthèses mais d'autres informations indépendantes (annexe).

Dans le cadre de l'analyse des exposés écrits, nous aboutissons donc aux résultats suivants :

- les textes se présentent sous formes d'unités distinctes (parties) comportant les mêmes éléments mais la disposition est variable ;
- les variations typographiques dont la fonction est de distinguer trois ensembles textuels et de souligner les connaissances essentielles pour en faciliter le repérage des différentes parties est utilisée de manière incohérente ;
- la description n'est pas chronologique mais d'une manière prescriptive, elle est strictement énumérative sans coordination syntaxique. On n'y procède à aucune hiérarchisation des faits mentionnés :

- l'absence d'introductions et conclusions locales ou globales ;
- l'absence d'une démarche logique et chronologique d'enchaînement entre les différentes parties ;
- Aucune cohérence (réorganisation) : sur le plan de la réécriture, les étudiants réutilisent les informations du texte source sans réorganisation ou reformulation en accord avec leur projet. Cela renvoie aux difficultés d'étagement et l'impossibilité d'enchaîner les idées et de les réorganiser selon une progression thématique précise ;
- l'utilisation des graphes, schémas, tableaux, etc., d'une manière aléatoire sans respecter le rôle et la fonction de chaque élément iconographique dans le but de compléter, illustrer ou apporter une nouvelle information.

A noter, que si les enseignants et étudiants ont déclaré des besoins ressentis sur le plan de la production écrite, nous nous sommes interrogée, au moment de notre analyse, du manque de difficultés apparentes sur le plan linguistique, c'est ce qui fait que l'analyse réalisée sur notre corpus n'est pas aussi fructueuse que nous le pensions. Nous constatons ainsi que les difficultés et besoins auxquels le public fait référence sont uniquement dans l'ordre organisationnel (référentiel) de l'exposé, sur l'accord et l'enchaînement des différentes parties ainsi que sur la distinction et la séparation des différents moments d'un exposé. Si sur le plan linguistique, nous ne trouvons guère de lacunes, c'est par le fait que ce sont des phrases courtes, déclaratives, descriptives et surtout dans la majorité, ce sont des phrases copiées d'autres travaux d'exposés préétablis.

4.3.L'analyse de l'exposé oral :

Comme le discours oral, contrairement au discours écrit, est plus compliqué sur le plan de l'analyse du discours dans la mesure où il est produit en même temps qu'il est émis et qu'il varie beaucoup dans la forme, d'un étudiant à un autre, nous avons opté pour l'enregistrement et la transcription des exposés oraux dans les situations de communication précises. La transcription pour nous était indispensable pour analyser ces exposés (présentations orales).

Recueil de données:

La première étape de recueil de notre corpus a démarré en avril 2009 à Sétif et juin 2009 à Constantine et l'EPAU. Elle a eu lieu auprès des étudiants de première année (en fin d'année universitaire) d'architecture lors de la présentation de leurs projets de fin d'années

(ateliers oraux) mais nous avons assisté aussi aux travaux d'atelier et de soutenances auprès de quelques groupes d'étudiants en 2^{ème}, 3^{ème} et 5^{ème} années. Ces présentations se sont déroulées de la façon suivante :

- Les groupes d'étudiants étaient formés de binômes ou trinômes;
- la présentation de chaque projet se faisait à l'aide de vidéo projecteur ou présentations PPT ;
- les consignes transmises par les enseignants sont :
 - o présenter le pôle de la recherche et faire un bref appel historique,
 - o présenter les cartes topographiques,
 - o présenter une description de la ville actuelle au moyen de cartes, photographies et supports variés,
 - o présenter l'aménagement urbain de la séquence, la description des édifices et l'étude de l'aménagement urbain de la séquence par approche thématique,
 - o étudier et présenter les matériaux utilisés,
 - o une approche pragmatique des constructions envisagées, de l'alliance des plans et matériaux, (syntaxe spatiale, aspect structurel)

La promotion des étudiants de première année qui devaient présenter leurs travaux en fin d'année (second semestre) sur les trois institutions comptaient approximativement 200 groupes. Nous avons décidé de limiter nos observations au quart de ceux-ci et nous nous sommes retrouvée avec un échantillon de 65 enregistrements exploitables. Lors de ces présentations, afin d'assurer la présence d'étudiants de tous les niveaux dans notre échantillon de départ, chaque petit groupe de deux à trois étudiants a été constitué par au moins un de niveau faible, un de niveau moyen et un de bon niveau. Précisons qu'en faisant part de notre objectif de recherche aux enseignants qui connaissent bien leurs étudiants, c'est eux qui nous ont orienté sur les bons, moyens et faibles groupes d'étudiants.

A fur et à mesure que nous avançons dans notre recherche, notre échantillon de départ de 65 étudiants a progressivement diminué. Que ce soit par le fait d'une mauvaise installation du microphone et par conséquent la qualité de l'enregistrement était inaudible, ou bien parce que les présentations étaient effectuées uniquement en langue arabe. Par conséquent, notre corpus s'est restreint à 30 enregistrements corrects sur le plan technique.

Pour effectuer ces enregistrements, nous étions munie d'une caméra, d'un appareil photo et de micros. La qualité des enregistrements est donc plus ou moins satisfaisante pour une analyse globale du discours oral. Les micros et vidéos ont servi à enregistrer les discours oraux et l'appareil photo à garder des images sur les supports qui accompagnent les présentations orales. Aussi, comme nous nous trouvions seule avec une seule caméra à notre disposition et des oraux qui se déroulaient simultanément dans les différents locaux d'atelier, nous n'avons pas pu filmer la totalité de l'échantillon établi au départ. Les problèmes techniques survenus ont rendu quelques présentations filmées inutilisables pour défaut du microphone, où aucun son n'a été enregistré.

En somme, nous avons enregistré plus de 20 heures d'exposés à raison de 30 présentations orales sur les trois départements, soit 10 à 15 minutes par groupe de 2 à 3 étudiants et parfois à un seul étudiant face à deux ou trois enseignants. Ces présentations sont suivies de 10 à 15 minutes de commentaires par les enseignants et d'un débat suscité entre enseignants / étudiants et étudiants/ étudiants. Ce qui rend à un certain moment les enregistrements de faible qualité vu que nous ne pouvions pas transporter les micros entre les différents acteurs.

Transcription des données :

Une fois les enregistrements collectés, nous avons transféré tous les enregistrements sur notre ordinateur. Le premier traitement consistait à essayer d'apporter un nettoyage au son à l'aide d'un logiciel. Par la suite nous avons entamé notre travail de transcription. Au début nous avons essayé de transcrire à l'aide du logiciel « Dragon » mais comme ce dernier ne détectait pas tous les sons, car c'est un logiciel fragile (distinction sonore pointue), mais aussi vu que les enregistrements n'étaient pas très clairs et que nous nous sommes retrouvée avec beaucoup d'erreurs, nous avons finalement eu recours à la méthode traditionnelle de transcription. A savoir, écouter à maintes reprises et transcrire les discours oraux en orthographe standard.

La transcription des 20 heures d'enregistrements d'exposés oraux a nécessité le quadruple du temps d'enregistrement, soit 80 heures environ pour réécouter à plusieurs reprises, transcrire et introduire les conventions de transcription. Par la suite, sur l'ensemble des séquences transcrites, nous avons relu et sélectionné les parties à analyser. Par sélection nous sous-entendons :

- Supprimer les silences inutiles, les toux, les hésitations trop longues, l'interférence à cause des micros ;
- faire copier-coller entre les questions et les réponses en cas d'interactions (enregistrés séparément).

Après cette présentation des méthodes de recherche employées dans notre travail, nous pouvons procéder à l'analyse des discours oraux collectés.

4.3.1. Analyse inférentielle (situationnelle) :

Les présentations orales des exposés et projets d'architecture se déroulent dans les salles d'Atelier. Les étudiants se trouvent face à trois ou quatre enseignants qui leurs assurent le module d'atelier et d'autres modules techniques. Ils présentent oralement le travail déjà remis sous forme écrite avec des dessins et maquettes ainsi que des documents infographiques lors la présentation orale. Dans cette situation, l'étudiant est amené d'un côté à exposer les contenus acquis en déployant les capacités cognitives dans la transmission de ce savoir à ses camarades. De l'autre côté, il est doit démontrer aux enseignants la maîtrise de ces savoirs.

Nous remarquons tout d'abord que lors de la présentation de l'exposé oral en architecture, le discours est dans sa totalité monolingue. Il n'y a pas d'échanges verbaux. Les premières alternances interviennent après les premières évaluations (jugements) de l'un des enseignants sur le travail de l'étudiant. C'est ce qui induit par la suite à la situation d'argumentation de l'étudiant ; où il est amené à convaincre les enseignants de la qualité de son projet et à négocier de la fiabilité des ses idées. La situation se transforme aussi à un discours dialogique. Il existe alors deux situations d'échanges :

- présentation orale du projet par l'étudiant (s) ;
- Débat (enseignants / étudiants- enseignants/ enseignants).

Et dans le débat il existe deux situations aussi :

- interrogations/remarques des enseignants ;
- Justifications/argumentations de l'étudiant.

Il est à préciser que la situation d'échanges n'est nullement linéaire. Car l'étudiant doit expliquer et décrire tandis que les enseignants lui posent des questions et lui demandent de plus amples détails. Ces échanges enchâssés, où chaque négociation (requête) ouvre une autre

et ainsi de suite, complexifie la tâche pour l'étudiant. Ainsi pour réaliser une interaction correcte, il est demandé « *la clarté et la complétude de cette requête* » (Roulet, 1999:41).

Ceci dit, sur le terrain d'investigation, nous avons pu remarquer, que lors de ces interventions en atelier, le processus de négociation n'est pas complet. Cela est dû d'un côté au manque d'habiletés linguistiques et communicatives des étudiants. C'est ce qui conduit à un manque d'intervention de ratification de la part de ces derniers. « *La réaction est négative et ne répond pas manifestement à l'attente du locuteur* » (Idem : 43), celui-ci étant évidemment l'enseignant. Autrement dit, l'absence des réponses de l'étudiant ne conduit pas à la clôture de la négociation et de ce fait, l'enseignant reste avec des interrogations sur les capacités de l'étudiant à avoir saisi ou pas l'activité en cours, si c'est lui qui l'a réellement réalisé le travail ou pas. L'étudiant échoue alors à convaincre les enseignants de la qualité de son projet en raison des problèmes de langue et de communication.

Plus concrètement, nous avons relevé que la ratification négative des étudiants se traduit par : « *le silence, un geste, je ne sais pas, je n'ai pas compris* », ou bien par une réponse qui sort complètement du sujet. A ce stade là, ce sont les commentaires des enseignants qui clôturent ou ferment la négociation. Tels que : « *Merci/ on verra par la suite* », « *vous devez présenter un schéma plus simple pour qu'on puisse comprendre* », « *on n'a pas les détails ici ?/ ce n'est pas ce qui est demandé//à revoir* », « *ce n'est pas clair mais nous n'avons plus le temps pour nous attarder sur votre travail//* ». Nous avons remarqué aussi, que les étudiants, au lieu d'argumenter par des explications, recourent à la gestuelle (mimiques, hochement de la tête, geste de désignation d'un dessin ou objet avec la main) sans aucune formulation verbale. Ce comportement est considéré comme non tolérable par les enseignants, selon eux « *s'il n'arrive pas à justifier tel choix ou tel autre, le nom du matériel, l'appellation de la forme et la disposition... qu'est-ce qui peut me prouver que cet étudiant est le maître réel et que c'est lui qui a réalisé ces dessins et ce projet* »⁶⁴. Nous relevons ces faits sur nos corpus transcrits avec des expressions du type « *oui, non, je ne sais pas, oui c'est ce que je dis, je crois, voila, oui d'accord, oui non pas vraiment, c'est ça, je crois avoir répondu non...* ».

Exemples :

⁶⁴ Enseignant de Constantine.

- *Enseignant-EPAU: « pourquoi vous l'enrobez, c'est dans un but esthétique ? Structural ? »*
Etudiant : « oui ».
- *« Enseignant-EPAU : Vous reliez ça par des boulons ? il y a des rails et des boulons ? »*
Étudiants : (hésitation) je crois ».
- *«Enseignant-Constantine : Mlle qu'avez-vous choisi comme couleur de béton ? »*
Étudiante montre la couleur sur le tableau.
Enseignant –Constantine : « Mlle ce que vous avez noirci c'est du béton ?
Etudiante : « oui » (avec signe de tête) ».
- *Enseignant-Sétif : « Pouvez vous expliquez comment vous accrochez tout cela ? »*
Etudiant : «ici c'est la partie (geste de l'actionnement de liaison) et là c'est les jonctions (geste) »
- *Enseignant-EPAU : « Vous savez comment s'est fait ? dites-le nous »*
Etudiante : « je sais à peu près ».
Enseignant-EPAU : « pourquoi deux cantines ? »
Etudiante : parce que ceux là/ donnent accès juste quand c'est ... (geste avec la main désignant
Beaucoup de monde) ».
- *Enseignant-Sétif « Qu'elle est la taille du module employé ? Étudiant : « je ne sais pas »*
- *Enseignant-Constantine « Expliquez comment vous avez accroché tout cela ?*
Étudiant : « ici c'est la partie (signe avec la main)/ et là c'est les jonctions »
- *Enseignant-EPAU « comment pensez-vous renforcer ses capacités portantes ? Étudiant : « je pense que c'est pour le fondement ».*
- *Enseignant-Setif « les portes des sanitaires paraissent plus petites ? pourquoi ? montrez nous une coupe. Etudiant : « oui/ c'est celle là »*
- *Enseignant-Constantine « c'est ça une coupe d'escalier ? Étudiant : « non/ oui/pas vraiment// »*

Concernant la prise de parole des enseignants, les jugements de ces derniers peuvent varier entre positifs et négatifs. Nous présentons ci-dessous les jugements prononcés par enseignants :

- Les jugements positifs s'expriment par les expressions suivantes : « *ça marche/ c'est raisonnable/ c'est bien fondé/ c'est un bon raisonnement/ bonne construction, etc.)* ;
- Les jugements négatifs s'expriment par « *il s'en suit que, bien fondé mais incomplet, compte tenu des objectifs ça ne répond pas, à revoir, peu explicité, faut détailler, faut préciser, etc.*

- Refus du projet: « *ça ne marche pas, ce n'est pas du tout ce qui a été demandé, ce n'est pas du tout fondé, à revoir du début à la fin, aucune logique dans le protocole, etc.* »).

A ce stade, en fonction du type de jugement de l'enseignant, l'étudiant doit choisir le type d'argumentation à employer pour répondre aux interrogations ou tout simplement défendre avec efficacité et pertinence son projet. Il doit alors prouver, persuader, illustrer, justifier, expliquer ou tout simplement décrire. Ainsi, une fois le but fixé, l'étudiant devra choisir aussi les éléments discursifs qui répondent à son intention d'argumentation. Autrement dit : causalité, analogie et généralisation, etc. Tout en s'appuyant sur les règles linguistiques et discursives qui la régissent.

Néanmoins, nous avons pu fréquemment relever sur le terrain l'incapacité de l'étudiant à argumenter ses choix méthodologiques, à justifier et à convaincre. Il ne sait pas à quel moment il doit illustrer, ni justifier ses propos. Il ne sait pas s'il doit répondre par une illustration ou par une profonde explication. Il lui arrive de ne pas trouver de réponse aux questions et remarques avancées par les enseignants par manque d'habileté langagière et discursive, scientifique ou technique aussi.

Exemples dans le corpus 29 et 30 :

« *Concernant le rideau ? oui/ donc comme on voit ici/ comme on a dit que ça s'accroche à / à* »,
« *C'est une planche constituée de (elle essaie d'expliquer avec des gestes)* » « *on a de ce côté le restaurant/ on a fait une chaine/ qui/ qui/ un comptoir mis ici...* » « *c'est quoi ça ? c'est un... enrobé avec...* »

Face à ces difficultés d'expression et aux réponses non appropriées apportées par les étudiants, vient le tour de l'enseignant, pour la seconde fois, d'apporter un jugement évaluatif. Nous constatons alors que 50% du jugement de l'enseignant porte sur les données d'architecture et 50% de l'examen critique porte sur l'ensemble des données qui composent l'argumentation et la manière de le faire. Mais il accorde sur sa fiche d'évaluation une attention particulière aux relations argumentatives et aux présuppositions qui les fondent ou légitiment leur emploi.

Nous pouvons voir dans l'extrait ci-dessous comment les enseignants apportent plus de détails aux présentations des étudiants, des explications et des illustrations fondées, voire des corrections :

Enseignant-EPAU: « bon là c'est vrai que là/ la trame est assez large mais vous avez la possibilité de le fixer sous la poutre/ donc vous avez des règles et des éléments qui descendent ainsi tout au long de la façade // mais on ne fixe que sur les poutres// ».

Enseignante-EPAU : « ça il faut le savoir/ parce que/ on ne peut pas accrocher un panneau de trois mètres sur trois/ça ne se fait pas// bon il faut que vous sachiez que les panneaux font généralement 80cm/ qu'il faut les accrocher d'une manière particulière// entre les deux y a un emboîtement mâle et femelle/ et puis vous tirez le joint continu// ».

Enseignant-Constantine : « Oui// on est tous arrivés ici /vous faites une rampe par la suite/ on va ne créer /en fonction de la pierre sèche et les/ ???/ longues pour supporter cette dalle là// c'est juste la dalle / la dalle flottante / donc on va créer là/ une fondation/ c'est une sorte de fondation aussi/ de raison pour les routes on ne peut pas poser la fondation directement sur la terre végétale/ donc soit bien enlever la terre végétale un décapage de la terre végétale/ vous égalisez le niveau/et vous commencez à mettre de la grosse pierre/ c'est ce qu'on appelle une fondation mais ce n'est pas le même type de fondation/ fondation c'est pour la dalle/ c'est pour qu'elle se pose sur quelque chose de dur/donc voilà c'est égalisé avec du sable/ pour mettre à niveau et puis vous disposez le reste en prenant soin de mettre des joints pour entourer le périphérique/ voila// ».

Enseignant-EPAU : « Alors sur l'architecture/ sur l'architecture sans vouloir rentrer dans les problèmes de normes// sur la programmation/ quel est le rapport de votre projet avec la rue qui est couverte// alors vous démarrez/ avec ce que je peux dire un cordon beylicale nouveau, qui va de la ville// vous installez votre projet à l'extérieure de cette rue/ j'aurai voulu que pourquoi il ne s'installe pas dans la rue/ il ne fabrique pas la rue comme étant le démarrage de quelque chose / ça va être le point de démarrage de cette rue et rien n'empêche de régler votre problème d'échelle/ sur la rue// et pourquoi il est placé de côté/ d'autant plus que / on voit sur le plan de l'organisation/ qu'ils tourne le dos à la rue// est-ce qu'il n'y a pas une contradiction entre le fait de vouloir mettre la rue au niveau de cette ville/ et d'installer un programme public/ qui tourne un tout petit peu le dos à la rue ??/ deuxièmement/ sur un plan strictement formel// un bâtiment en T/ formellement/ il y a un point qui est important// le point de rencontre entre les deux barres// or ce point de rencontre/quand on voit les plans//surtout sur celui là// il y a un mure aveugle et il y a une cuisine// c'est-à-dire le point le plus important dans le T/ il n'est pas traité// donc ce problème entre la forme et la disposition du plan//».

Ainsi, pour les enseignants d'architecture, l'examen pratique de l'argumentation de l'étudiant porte sur :

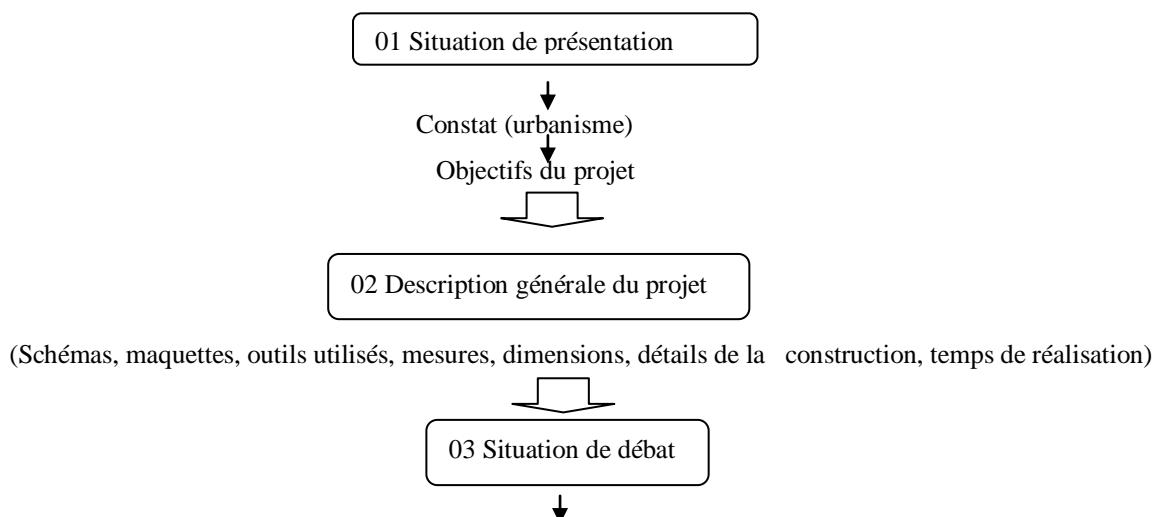
- Ce qui est dit sur le plan des données scientifiques et techniques ;
- la clarté, la précision, l'exactitude, la pertinence et la suffisance des informations données ;
- l'adéquation et la suffisance des relations argumentatives et les présuppositions qui les fondent ;

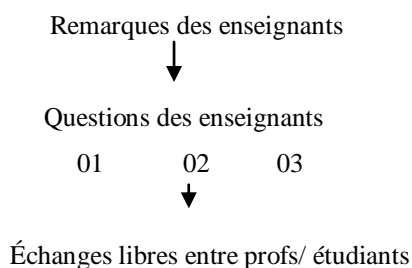
- la pertinence du thème ;
- la partie architecturale ;
- la cohérence du projet;
- les outils de communication : expressions graphiques, documents écrits et langue orale.

C'est sur ces principes, et selon notre modèle d'analyse, que nous nous basons sur les outils de communication beaucoup plus que sur les supports qui les accompagnent. Car pour l'étudiant, l'objectif de son interaction est de valoriser son travail en exposant tout ce qu'il a fait au cours de l'année de sa formation. Pour l'enseignant, l'objectif est d'évaluer l'étudiant sur deux plans : la qualité du travail sur le plan architectural et la maîtrise des savoirs acquis mais aussi évaluer sa capacité d'argumenter et de persuader sur son projet, ce qui pourra convaincre qu'il est réellement le maître du travail qu'il a réalisé.

A noter, malgré le peu d'interventions des étudiants, nous avons tenté de relever les insuffisances, maladresses, ou les transgressions qui s'y trouvent dans les discours oraux de ces derniers. Tout cela, en les mettant en relation avec les spécificités des examens critiques des enseignants par l'absence de discussions, de délibération, de plaidoirie, de justification et d'explication. Nous développerons cela dans la partie de l'analyse séquentielle.

A la suite de nos observations des exposés oraux des présentations de projets architecturaux, nous avons réalisé une représentation schématisée, conceptuelle et inférentielle de la situation de présentation du travail de l'étudiant et des échanges entre enseignants/ étudiants qui font suite à la présentation :

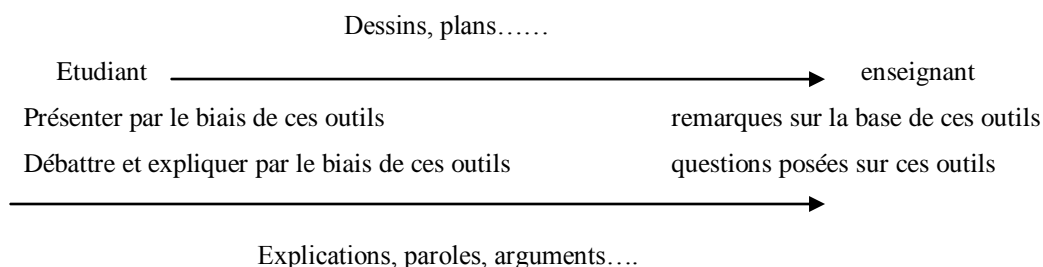




Comme nous pouvons le constater sur le schéma ci-dessus, dans cette dimension actionnelle, nous n'accordons pas uniquement d'intérêt aux interactants (enseignants/ étudiants), mais aussi aux objets ou artefacts qui illustrent la présentation. Ceci dit, dans la partie séquentielle nous détaillons l'indication du rôle de chacun (présenter/ évaluer).

Ainsi, nous pouvons dire que la situation de présentation d'un exposé oral et d'un projet d'architecture, dans le module d'atelier, se décompose en deux types d'activités sous jacentes : présenter/exposer et débattre/répondre et convaincre. Chacune de ces deux activités est composée de sous-actions qui sont : décrire, exposer et expliquer. Ainsi que par l'activité de débattre qui consiste à interagir, répondre, argumenter, reformuler et justifier. Tout cela en ayant recours aux réalisations graphiques, matériel qui relève de la formation d'architecture, en interaction avec les discours produits. « Il ya complémentarité sémantique entre différentes modalités sémiotiques qui véhiculent des informations qui se complètent » (W.Visser et F. Détienne, 2005 : 9).

Face à ce schéma, nous ajoutons, un dernier point, qui porte sur ce qui est très important et spécifique dans le domaine d'architecture qui est l'utilisation d'un second outil de communication qui est l'iconographie (l'image). Le schéma qui suit simplifie la présentation du rôle de l'iconographie lors de la présentation de l'exposé et lors des débats :



Nous constatons que dans cette situation ; que nous pouvons comparer à une interaction multimodale, l'occupation matérielle du canal de communication par les étudiants entre l'échange et les tours de paroles et les illustrations qui s'appuient sur différents objets,

semble complexifier la situation de communication pour l'étudiant. D'autant plus que ce dernier se trouve confronté à produire un discours d'exposition/argumentation, à des échanges ritualisés liés à la situation d'examen et un dialogue spontané entre lui et trois autres interlocuteurs dans une situation et une présence spatiale et temporelle réciproque.

A cet effet, nous retenons que l'étudiant doit savoir combiner entre le verbal et le non verbal, entre la conduite de l'interaction et la monstration des objets et supports plastiques, graphiques et iconiques, que ce soit au moment de la présentation (monologale mais dialogique) ou en situation de question réponse (dialogale/polylogale). Précisons, que le recours aux éléments graphiques est un outil important en architecture, il aide l'étudiant à mieux argumenter par des images et dessins à défaut de problèmes de langue. Ceci dit, il faut retenir aussi que le choix de l'outil graphique, le moment de son utilisation pour justifier et convaincre, cela constitue un besoin, moins urgent que sur le plan linguistique et interactionnel, mais nécessaire à prendre en considération dans l'élaboration des propositions de formation en FOS.

Suite à cette analyse de la dimension inférentielle, praxéologique et opérationnelle, qui nous a permis de relever les composantes principales, les activités dominantes dans la situation de présentation d'un projet architectural, nous fonderons les objectifs et modules de notre référentiel de formation, sur ces trois situations et sur les besoins langagiers et communicatifs recensés. A cet effet, dans les lignes qui suivent, à partir de l'analyse séquentielle et hiérarchique, nous détaillerons les spécificités de chacune de ces étapes et les points sur lesquels nous fonderont les objectifs de nos cours.

4.3.2. Analyse séquentielles et hiérarchique :

Après avoir analysé notre corpus sur le plan inférentiel, nous nous intéresserons dans les lignes qui suivent à étudier le contexte séquentiel qui représente la situation dans laquelle se déroule l'échange entre étudiant/ enseignants dans la situation de présentation d'un projet d'architecture et la hiérarchisation des idées et des séquences.

Pour ce faire, et en fonction du modèle que nous avons présenté dans les pages précédentes du présent chapitre, nous ne prendrons en considération que les formes d'organisation élémentaire qui sont : les formes séquentielles dominantes et opérationnelles dans le discours produit par l'étudiant. Il s'agit de s'intéresser à « *une forme d'organisation*

élémentaire qui consiste uniquement dans le repérage des différents types de séquences constituant le discours » (Adam, 1987 : 135).

Rappelons que le discours oral fait objet de plusieurs typologies : le discours de type monologal ainsi que le discours dialogal qui renvoient à la fusion des discours de type : informatif, explicatif, descriptif et argumentatif. Précisons que « *le discours dialogal est fondamentalement hétérogène et emprunte à tous les types pragmatiques. Quant au discours monologal, il est rare qu'il soit parfaitement homogène : nombre de pamphlets comportent des moments d'information, de narration ou d'explication ; nombre de récits se nourrissent de descriptions ou d'explications. Une notion importante pour rendre compte des phénomènes d'entrelacement et d'enchâssement est la notion de séquence, dont il sera question ci-après » (Colleta, 1996 : 235).*

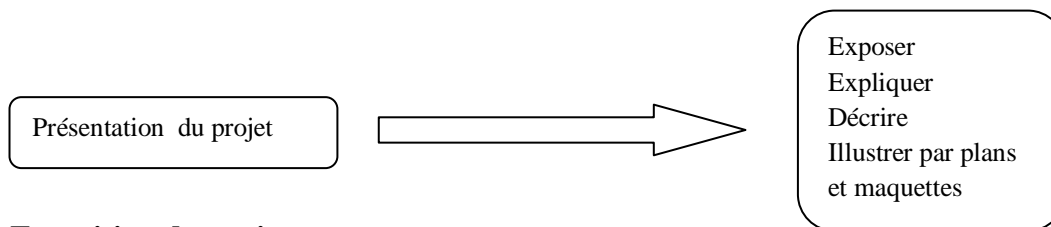
Lorsqu'il s'agit de situations didactiques, on utilise plus généralement le terme d'interactions verbales et avec Bouchard (2005) celui de « polylogue ». Ainsi, la problématique principale à résoudre quand nous voulons décrire l'organisation des discours oraux, c'est de rendre compte de la complexité des structures monologales et dialogales possibles à partir d'un nombre réduit de catégories, ce qui suppose l'existence de mécanismes discursifs variés lors de la présentation des exposés.

Ainsi, pour l'analyse de ces discours oraux d'architecture, selon les observations réalisées sur le terrain et les analyses des enregistrements, trois types de séquences sont dominantes : argumentative, descriptive et expositive dans une situation monologale d'une part et dialogale d'autre part. Ces séquences sont utilisées dans le cadre de deux moments ou composantes majeures :

1. La présentation de l'étudiant où domine la séquence descriptive/ explicative ;
2. L'émissions de remarques et d'observations ainsi que de questionnements de la part des enseignants (séquence argumentative alimentée par des descriptions /illustrations/explications).

Cette représentation praxéologique simplifiée de la situation de présentation d'un projet en architecture se compose de sous-activités. Ces sous-activités nous permettent de déterminer les différentes séquences discursives dominantes dans la présentation orale des étudiants.

Si nous prenons le cas de la première situation nous relevons les activités suivantes :



1. Exposition du projet :

1.1 Le site et ses caractéristiques (illustration par photos, cartes et plans)

Exemples :

Etudiant-EPAU : « la ville de BIR Mourad raïs/ BIR Mourad RAIS/à travers ses reliefs et tout/c'est une ville à plusieurs strates// c'est une ville pacifiée à une ville haute et une ville basse//c'est une ville au sol et une ville aérienne et un centre »

Etudiante-EPAU : « on a trouvé que la ligne de BIR MOURAD RAIS se structure sur quatre axes structurants » «BIR MOURAD RAIS se présente comme une convergence de quatre axes très important/un axe d'emprise qui est tracée par la première ville d'Alger// un axe avec les routes reliées de l'arrière-pays/ de LAGOUAT menant directement vers le centre d'Alger// et cet axe représente tout simplement la route nationale numéro 2// ensuite on a un autre axe de développement qui se situe/ qui est actuellement en train de proliférer/ qui représente une croissance économique très importante//et enfin l'axe qui se développe vers HYDRA/»,

1.2. Le projet de construction (maquette, différents, plans, coupes, photos, ...)

Etudiant- Sétif : « je commence par présenter le hall d'accueil/ donc ça c'est le plan/ et ça c'est la coupe/ là c'est la salle d'attente// là c'est les pièces Jupiters/ là ce sont des bureaux// ».

Etudiante- Constantine : « voila je présente ici les deux parties ainsi que les coupes des montées » « la cuisine entoure directement les services de la planche et les classements des plats » « après ce comptoir/ c'est là/ là où on a la cuisine// la partie de cuisson est là/ et la partie préparation est là// »

Les aménagements intérieurs :

« il y a une rangée de tables centrale »

Les matériaux :

« Le type de structure choisi est métallique mixte et circulaire comme vous le voyez »

« le panneau sandwich est constitué de/ de polystyrène et des plaques de bois et des espaces de plâtres »

« ils sont accrochés au plancher »

Etudiante-Sétif : « donc on a le plan du rez-de-chaussée/ constitué de salles de cours/ dont le type de structure choisi est une structure métallique mixte/ c'est-à-dire couverte de béton/ est de type circulaire comme vous le voyez ici// et pour les murs/ pour les cloisons de séparation/ /j'ai choisi de mettre des panneaux sandwich pour les isolations acoustiques et l'isolation phonique et thermique/ entre les salles de cours// donc voilà /le panneau sandwich est constitué de/ de/ à l'intérieur de polystyrène/ et des plaques de bois et des espaces de plâtre// La façade se entièrement/ enfin revêtit /de murs de/ murs rideaux/ et / et ils sont accrochés au planché//».

L'alternance entre séquences descriptives et explicatives lors de la situation monologique est remarquable. Tout d'abord les étudiants commencent par la description, cela par le biais des outils et caractérisations linguistiques Nous avons relevé, lors de l'analyse linguistique, une abondance d'adjectifs et de marqueurs spatiaux, circonstanciels de lieux et de description

des formes et des lieux. Les étudiants multiplient les séquences descriptives au début de leur présentation. Ils décrivent leurs plans, leurs maquettes, leur terrain, etc.

Par la suite, leur présentation vise à montrer leurs connaissances et à fournir des données explicatives concernant leurs choix et méthodes de travail. Cela se manifeste par la dominance de la séquence expositive/ explicative.

Exemples :

Etudiant-EPAU : « notre intervention s'est axée// tout notre proposition est structurée par rapport à l'axe fédérateur/ le long/ le long de la colonne jusqu'à la séquence du seuil au niveau de la route sud// donc/eh/ donc on a procédé à une séquentialisation thématique de l'axe/ et chaque axe comprenait un projet structurant// qui est / qui est/ qui fait partie de la route de BIR MOURAD RAIS// Donc/ donc par rapport à la séquence du seuil / la séquence seuil représente la vitrine de la ville// de la ville de BIR MOURAD RAIS// la devanture métropolitaine// la devanture métropolitaine/ donc c'est une séquence assez dense// elle est un trait de mobilité par rapport au projet de la multimodale/ ».

Etudiant-Constantine : «le premier et deuxième étage, ce sont des étages pour l'ombre/ on a aussi des courbes », « pour la partie au cinquantième/ j'ai travaillé sur la cantine y compris sa cuisine et le lieu de manger// aussi sur les escaliers et les deux façades ».

Etudiant-Sétif :« par une corde et un métal/ par exemple ce qu'il y a du côté de la bibliothèque// par exemple ceux qui seront reliés/ ils ont une partie qui est accrochée au noyau et une autre partie// l'autre est soutenue par un tube// là aussi c'est soutenu par les deux côtés/ par là et là ».

Etudiant-EPAU :« Alors/ en ce qui concerne l'élargissement des voies/et toujours avec la proposition du projet de métro d'Alger// ils ont jugé que la format de la ligne une/ est composite principalement d'habitats précaires// c'est pour cela ils ont en piétiner sur toute la paroi de l'axe/ des axes// donc on proposé un élargissement/ on a jouté deux mètres// pourquoi// on a proposé un boulevard urbain/ de vingt huit mètres// deux voies de chaque côté//au milieu la ligne de tramway de dix sept mètres/ avec une végétation à l'intérieur/ pour éviter le problème de mouvement// ».

Lors de cette étape, où alternent séquence descriptive et explicative, nous relevons la dominance d'une progression à thème éclaté. Les macro-séquences s'enchaînent ainsi :

- Etat des lieux (urbanisme) ;
- la préparation du plan ;
- la forme extérieure ;
- la forme intérieure ;
- les phases et l'enchaînement de la construction et la présentation finale de la structure.

Cela se fait d'une manière continue sans reprise à chaque fois de l'idée maitresse du projet.

Exemple :

« nous avons l'honneur et le privilège de vous présenter aujourd'hui notre travail/sous la forme de rétrospective générale de toute une réflexion sur toute une année au sein de l'atelier architectural du projet urbain/ nous souhaitons que nous avons abouti à un travail complet des objectifs//donc avant de commencer d'abord/nous allons vous présenter notre stratégie ou bien notre méthodologie d'approche/pour mieux se situer dans le travail/et pour ne pas être/être/un peu déboussolé//donc nous allons d'abord commencer par parler de la ville de BIR MOURAD RAIS// donc sur le plan de l'environnement sur le plan de l'étude/et l'altitude bien sûr qui fait parti de la ville d'Alger// ensuite on abordera la deuxième partie d'Alger/ensuite on vous parlera/une lecture// une lecture par rapport ou on va vous situer la ville d'Alger/ pardon la ville de BIR MOURAD RAIS/qui se situe dans la partie est de la ville d'Alger/et préciser son statut par rapport à la ville d'Alger//ensuite on vous parlera/on entamera la structure de la ville de BIR MOURAD RAIS/ à travers une lecture exhortative/ bien sûr partant d'un constat/ /avec ce constat on va essayer de s'intéresser à chaque axe/et à chaque forme du tissu de BIR MOURAD RAIS/ et d'essayer d'expertiser pour chaque axe pour chaque moment fort //ensuite/ à partir de ça/à partir de ce constat/ de cette problématique spécifique//on va dégager une problématique générale/qui réside sur la lecture générale de la ville de BIR MOURAD RAIS/ qui va permettre de/de/avancer notre réflexion par rapport à notre proposition urbaine//par la suite/par la suite à travers cette problématique générale/on va/on va énoncer/ on va énumérer nos objectifs précis qu'on a délimités/à travers la première lecture effectuée sur la ville de BIR MOURAD RAIS/ensuite on parlera aussi de notre stratégie d'investigation/pour apporter des réponses aux problématiques générales et spécifiques/qu'on va évoquer/mais aussi/mais aussi/ présenter d'une manière très schématique/notre notre schéma de structure générale/après avant de passer à la proposition urbaine/ qui va/ du stade du schéma final// donc enfin pour conclure on va faire le chemin de la structure urbaine/de la proposition urbaine/c'est-à-dire passer du schéma de structure à celui de propositions urbaine/ ça va être une présentation un peu plus détaillée//».

L'étudiant, dans cette situation à la fois explicative et descriptive, met en œuvre et en application ses savoirs, ses savoir-faire et savoir-être simultanément, en une seule action.

2. Les remarques et critiques: enseignant/étudiant.

Nous nous intéresserons peu à la phase de remarques/observations des enseignants, car notre objectif est davantage de prendre en considération les prises de paroles des étudiants et les besoins de remédiation, les capacités d'interaction, les commentaires des enseignants et leurs critiques. Néanmoins, il est à noter que lors de cette situation, l'étudiant devra maîtriser plusieurs savoir-faire simultanément : écouter/comprendre les remarques et les noter rapidement (prise de notes). Dans le test de positionnement et l'analyse des besoins par questionnaire, nous avons relevé que les étudiants avaient généralement peu de difficultés à comprendre leurs enseignants vu que ces derniers développaient toutes les stratégies possibles pour transmettre leurs messages.

Nous pouvons synthétiser les caractéristiques des énoncés des enseignants, liés entre eux par une logique discursive relative à l'objet d'étude et à la situation de communication, comme suit :

- des énoncés de rappel du cours ;
- des évaluations/jugements sur la présentation ;
- des conseils à l'étudiant ou à l'ensemble de la classe, les incitant ainsi à certaines habitudes pédagogiques indispensables complétant leur formation en architecture.

Exemples :

Enseignant-EPAU : « Ce n'est pas comme ça du tout/ en 50ème si vous commencez /si vous partez de ce plancher là/ est déposé sur un arraiement sur lequel peut être posé par la suite de la terre/ mais il faut faire attention// à la nature du sol/ en tout cas les fondations sur lesquelles vous vous basez dépendent de la nature et la résistance du sol// »

Enseignante-Constantine : « Tu vois par exemple au niveau des profils/ il y a beaucoup à dire/ au niveau des profils/ par exemple/ surtout sur les terrains en pente/ que ce soit des profils en long ou bien des profils à travers/ / Tout d'abord ils nous donnent l'allure générale du terrain/ du terrain/ mais surtout il nous permet de positionner l'objet architectural// D'ailleurs comme vous le voyez ici/ on voit le profil qui est dessiné en des traits très fins/ et on voit comment elle s'est adaptée par rapport/ par rapport/ par rapport à la topographie du terrain// c'est venu en gradin/ ou bien on peut dire que la topologie c'est du semi collectif// Voilà l'avantage surtout que quand le terrain est en pente//elle nous permet d'individualiser les différents accès// »

Enseignant-Sétif : « si vous les remplissez de béton/ cela ne servira à rien// liaison entre éléments verticaux métalliques et maçonneries/ ça ne marche pas// ».

Enseignant-Sétif : « une explication de l'école primaire/ (rire)/ vous expliquez correctement votre détail ??/ expliquez comment est accroché votre tableau, par la fondation à la structure/ par des panneaux/ par des rails ??/ ».

- Des mises en garde où l'enseignant attire l'attention de ses étudiants sur quelques défauts de leurs travaux. Ce sont, comme dans toutes les situations de jury, des remarques susceptibles d'aider les étudiants à rectifier leurs erreurs immédiatement et de permettre aux autres qui vont présenter leur projet à la suite de rectifier leurs erreurs potentielles.

Exemple :

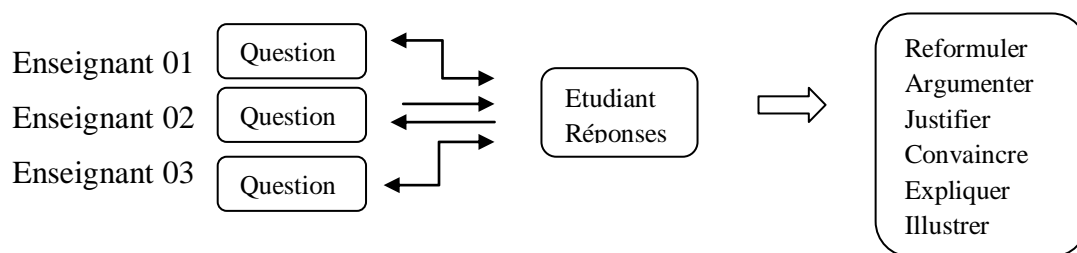
Enseignant- EPAU : « Oui// tous arrivés ici /vous faites une rampe par la suite/ on va pas créer/en fonction de la pierre sèche et longue pour supporter cette dalle la// c'est juste la dalle / la dalle fondante/ donc on va créer là/ une fondation/ c'est une sorte de fondation aussi/ de raison pour les routes/ on ne peut pas poser la fondation directement sur la terre végétale// donc il faut que ce soit bien enlevé/ la terre végétale un décapage de la terre végétale// vous égalisez le niveau/et vous commencez à mettre de la grosse pierre/ c'est ce qu'on appelle une fondation/ mais ce n'est pas le même type de fondation/ fondation c'est pour la dalle/ c'est pour qu'elle se pose sur quelque chose de dur// donc voilà s'est égalisé avec du sable/ pour mettre à niveau et puis vous disposez le reste en prenant soin de mettre des joints pour entourer le périphérique/ Voila//»

Enseignant-Constantine : « (se lève) mets la tenue du salon par un rideau un/ et explique en fonction du mur de la salle de cours)/ voilà les éléments à maîtriser/ bon là c'est vrai que là/ la trame est assez large mais vous avez la possibilité de le fixer sous la poutre/ donc vous avez des règles et des éléments qui descendent ainsi tout au long de la façade // Mais on ne fixe que sur les poutres// ».

Enseignant-Sétif: « ça il faut le savoir/ parce que/ on ne peut accrocher un panneau de trois mètres sur trois/ça ne se fait pas// Bon il faut que vous sachiez que les panneaux font généralement 80cm/ qu'il faut accrocher d'une manière particulière/ entre les deux y a un emboîtement mal et femelle/ et puis vous traînez le joint continu// ».

3. Les questions – réponses :

Concernant la troisième étape celle des questions/réponses, que nous appelons aussi le débat, nous pouvons tracer le schéma suivant :



Nous constatons que l'étudiant est amené à prendre en considération les questions et remarques non pas d'un seul enseignant mais de deux ou trois enseignants en même temps. Ces derniers échangent avec lui d'une manière aléatoire, mais aussi l'interrompent au moment de sa prise de parole pour demander plus d'explication ou poser une autre question dans la même suite d'idées. C'est une situation polylogale, entre l'étudiant et plusieurs enseignants, c'est-à-dire une situation bien complexe à gérer par rapport aux niveaux des étudiants évalué par le test de positionnement.

Exemples :

Enseignant-EPAU : « Alors concernant les axes que vous avez dégagés/ chaque axe selon un niveau thématique et une problématique spécifique// donc j'aurai aimé savoir s'il y avait un sous sol/ quelles sont les différentes mesures prises pour chaque axe ?// c'est-à-dire comme introduction pour l'image architecturale/ / et dans quel mesure ce projet pourrait-il résoudre la problématique présentée pour chaque axe ».

Enseignante-EPAU : « et il y a une deuxième stratégie/ qui est au niveau de:/ de : la hiérarchie des parcours/ dans ces trois niveaux// donc le sol / l'espace et le stade aérien//donc la question est ce que vous pensez avoir ce type de relation ? », « est-ce que vous pouvez présenter le détail de ce que vous êtes entrain de dire ? », « c'est quoi le plancher collaborant ? pouvez vous le présenter sur votre travail ? », « qu'est ce que vous mettez après dans votre structure ? ».

Enseignant-Constantine : « la question que je me pose// sur l'aspect constructif/ et la relation entre ce traitement architecturale et des ouvrages/ des ouvrages qui sont à la limite de génie civile // vous avez parlé de rampe monumentale/ par exemple/ quels sont les rôles de ces rampes là ?//

Enseignant-Sétif : « est-ce que vous allez avoir à traiter une relation entre votre projets / les espaces, les rampes // ».

Enseignant-Sétif : « Pour la structure comment elle est faite ?// Vous parlez d'utilisation de structure métallique / n'est ce pas ?// et de l'autre côté c'est quoi ?? ».

Enseignant-EPAU : « Aussi sur le plan d'échelle// vous avez crée une rue couverte/ c'est cela ?/ donc l'aboutissement de cette rue doit se rapporter à un espace// comment vous avez travaillé l'articulation entre le projet et la rue couverte ?// qui est comme même importante pour l'ensemble du projet// ».

A partir de notre analyse opérationnelle et inférentielle, nous avons pu voir que la séquence argumentative n'était pas beaucoup développée par l'étudiant, vu l'absence de sa ratification lors du débat et de la négociation en raison de son faible niveau sur le plan linguistique et communicationnel. Nous pouvons d'ores et déjà formuler le premier objectif du référentiel de formation, qui est de préparer l'étudiant aux procédés d'argumentation pour montrer les relations de cause à effet entre son plan et ses constructions, l'argumentation qui est utilisée afin d'expliquer, justifier, prouver, rendre compte de la fiabilité du projet.

Ainsi, il est à retenir, que dans le cadre du domaine d'architecture et de notre corpus d'analyse, le discours argumentatif s'organise autour de deux pôles : pôle démonstratif et pôle argumentatif/persuasif. L'étudiant doit choisir ce qu'il va dire et comment le dire entre le moment d'exposition et de démonstrations (illustrations) (quels détails dire et ne pas dire lors de cette première étape) et les moments où il doit être persuasif, justifier ses choix et convaincre définitivement les enseignants.

A cette étape, l'étudiant doit justifier ses choix de réalisation du projet en se basant sur l'ordre de la présentation de ses idées, sur les relations de causalité et subordination et sur la nature des arguments à avancer. Cette dimension de justification « *peut s'appréhender à plusieurs niveaux : complexification, planification et aux diversités des arguments* » (Golder, 1996 : 181). C'est une action qui se réalise par l'utilisation des exemples et des descriptions complémentaires, où il négocie avec ses enseignants afin de les convaincre de la fiabilité de ses choix et de la réalisation tout en prenant en considération les remarques, points de vue et avis des enseignants.

Néanmoins, dans les présentations collectées et analysées, nous avons relevé, lors de l'étape des remarques, que quelques étudiants essayaient d'apporter des explications non sur leurs projets mais sur les idées nouvelles apportées par les enseignants. Ils font donc preuve de réactivité et d'adaptabilité, grâce à leur capacité de compréhension et d'interaction. Cela se traduit notamment, de la part des étudiants par la reformulation des propos des enseignants.

Exemple:

Enseignant-Constantie : « c'est une autre terre ?/ ce n'est pas comme ça du tout/ en 50ème si vous commencez /si vous partez de ce plancher là/il est déposé sur un hérissonnage sur lequel peut être posé par la suite de la terre mais il faut faire attention/à la nature du sol/ en tout cas les fondations sur lesquelles vous vous basez dépendent de la nature et la résistance du sol//.

Etudiante : « Monsieur/ on change les coupes pour la fondation ce n'est pas pour la dalle le rez-de-chaussée ? ».

La reformulation des propos des enseignants, par les étudiants sous formes de questions ou reprises globales des remarques ou questions, est une manière pour eux de faire savoir à l'enseignant qu'ils n'ont pas bien compris la question ou bien qu'ils n'ont pas d'éléments de réponse ou encore tout simplement cela peut être pour pousser l'enseignant à continuer ses explications ce qui leur évitera de répondre eux-mêmes à la question.

Les difficultés des étudiants sur le plan de l'argumentation se résument comme suit :

1. Difficultés rattachées à l'organisation des contenus et à la continuité thématique (la finalité communicative n'y est pas clairement définie) ;
2. Difficultés dues au fait d'avoir beaucoup d'idées sans pouvoir les articuler les unes aux autres et les organiser;
3. Difficultés liées au fait que l'étudiant n'a pas véritablement de connaissances sur la question ;

4. Difficultés à maintenir des échanges verbaux en raison d'une insuffisance linguistique et discursive pour développer leurs idées et réponses (compétence d'interaction).

En somme, les étudiants en architecture ne semblent pas disposer du schéma prototypique qui leur permettraient d'appréhender le discours argumentatif dans sa globalité et de connecter ses différents éléments afin qu'ils conduisent logiquement à la conclusion qu'ils soutiennent. Face à cela, même si le discours en architecture doit répondre à certaines exigences structurales, à une certaine organisation, sans pour autant se conformer au schéma type « *prise de position, argument, contre argument, conclusion* » décrit par Adam (1992), il doit tout de même présenter une structure particulière dans laquelle les arguments sont articulés les uns aux autres, de manière à répondre précisément aux questions des enseignants. Aussi, comme les informations qui doivent être présentées dans l'argumentation d'un étudiant portent sur : présentation, localisation et description d'un emplacement, illustration, commentaires, répétitions d'information, éclaircissement d'autres informations, l'essentiel pour l'objectif didactique, à partir de notre analyse, est d'amener l'étudiant à « *reconnaitre les éléments qui composent l'argumentation, qu'ils soient posés en toutes lettres ou seulement sous-entendus, c'est la condition nécessaire pour pouvoir la suivre ou pour pouvoir « être conduit » de l'information X à l'information Y* » (Idem : 207). En d'autres termes, il s'agit de préparer l'étudiant à « comment présenter l'information pour convaincre les enseignants ».

Synthèse et conclusion :

Les discours universitaires d'architecture analysés s'appuient sur trois modes de transmission : explication/exposition, description et argumentation. Les deux premiers concernent les situations de communications regroupant d'une part les enseignants comme experts transmettant un savoir à l'étudiant et d'autre part, l'étudiant exposant et présentant sous forme écrite ou orale son projet architectural. Dans les deux premiers modes, les acteurs (enseignants et étudiants) développent des problématiques, décrivent des phénomènes, utilisent voire définissent des concepts, expliquent des relations de cause et conséquence, des constructions et productions réalisés. Le troisième mode, correspond aux situations d'échanges. Ce mode est introduit au moment des débats qui servent à compléter les points développés, justifier, interpréter, illustrer, élucider, respecter et développer un raisonnement.

Dans ces trois modes de transmission, les étudiants doivent développer principalement les compétences de compréhension des savoirs et discours transmis par les enseignants sous forme de cours ou de photocopiés, qui leurs sont destinés pour acquérir de nouveaux savoirs et améliorer leur esprit de critique et de synthèse pour pouvoir les réutiliser dans leurs travaux de recherche. Mais aussi, mettre en œuvre des compétences discursives leur permettant de construire leurs discours et transmettre intelligiblement les connaissances construites de leur spécialité.

Lors de notre analyse des discours qui appartiennent au domaine de l'architecture ; analyse qui s'est révélée indispensable pour d'une part mesurer la difficulté des étudiants à percevoir et produire difficilement ces types de documents et d'autre part élaborer des supports didactiques, nous avons relevé, au premier abord, que le manque de compétence des étudiants dépasse le plus souvent le niveau de la phrase mais relève davantage des difficultés de construction de texte et de discours. Ces difficultés linguistiques et discursives se situent dans leur incapacité à structurer et planifier des productions orales ou écrites, à assurer la cohérence du discours et sa progression, à organiser les différents thèmes, à utiliser de manière correcte les outils de cohérence et cohésion. Il en résulte, alors, pour notre programme de formation, une nécessaire focalisation sur la compétence textuelle que ce soit sur le plan de la compréhension ou la production.

Concernant les spécificités des discours d'architecture, cette piste d'analyse des discours écrits et oraux de formation en première année d'architecture, nous a permis de rassembler un certain nombre d'observations et de constatations concernant les modalités de construction des discours et des textes techniques de cette spécialité. Les résultats issus de cette recherche empirique, restent parcellaires mais nous aident néanmoins à ouvrir de nouvelles pistes de réflexion.

Ainsi sur le plan des documents écrits (photocopiés), nous avons pu relever que les documents se caractérisent, en plus des points communs qu'ils partagent avec tous les documents techniques, par:

- l'utilisation fréquente de l'iconographie ;
- la richesse des marques temporelles et spéciales pour les descriptions et les définitions ;

- la progression thématique à thème constant pour les explications et à thème éclaté pour les descriptions ;
- la séparation des parties par des titres et sous-titres et la disposition des descriptions statiques et dynamiques bien déterminées à des fins d'illustration et d'exemplification.

Concernant **les discours écrits produits par les étudiants**, dans lesquels ils sont amenés à lister, énumérer, décrire des termes, des objectifs, des idées qui leurs appartiennent, nous avons relevé la récurrence de :

- La schématisation des données par des flèches, dessins, courbes, etc. Ils utilisent ces représentations et symboles comme procédé d'explication et de description assurant la clarté du message ;
- Les idées et éléments de l'exposé sont posés sans corrélation. La cohérence n'est pas assurée par des articulateurs (nous constatons même leur absence totale) ; les étudiants ont recours davantage aux titres et sous titres, mais sans enchaînement des parties ;
- bien que les étudiants recopient les informations telles qu'elles figurent sur les documents sources de leurs recherches et que les phrases sont préétablies dans d'autres travaux, ils ne parviennent pas à donner de la cohérence aux textes qu'ils rédigent pour leurs exposés ;
- L'absence totale d'introductions et de conclusions qu'elles soient locales ou globales, ainsi que des marqueurs de la démarche, sur le plan logique et chronologique entre les différentes parties.

Dans **l'analyse des discours oraux** nous avons relevé les spécificités et besoins suivants :

- Il n'y a pas d'alternances de rôles dans les échanges;
- La négociation entre enseignant-étudiant est limitée dans le temps, l'organisation des contenus n'est pas claire, la continuité thématique non manifeste et la finalité communicative n'est pas clairement définie;
- L'échec de la négociation entre étudiants/ enseignants entraîne automatiquement la fin de l'interaction (les enseignants ne trouvent pas de réponses à leurs questions alors ils clôturent la présentation) ;

- Le lexique des étudiants est très pauvre, ce qui les freine aussi bien pour la compréhension que pour l'expression. Ils s'efforcent d'utiliser des termes et des verbes de spécialité, mais qui se révèlent souvent inappropriés pour traduire les idées qui sont souvent claires dans leur tête. D'ailleurs, ils ont un emploi restreint des termes relatifs à l'architecture.

Dans l'ensemble, ces insuffisances linguistiques et discursives ne permettent pas aux étudiants de maintenir des échanges verbaux suffisamment longs et explicites pour développer leurs idées et réponses aux questions.

Face à ces particularités des discours d'architecture et aux besoins manifestés par les étudiants, nous pouvons formuler les premiers objectifs du référentiel de formation à leur proposer. Sur le plan des situations de compréhension et production écrites, nous tenterons de proposer des activités qui pourraient aider les étudiants à réussir leur formation en procédant sur le plan de la compréhension écrite par l'intégration et l'exploitation des données d'un texte long et d'un photocopié à partir des éléments périphériques (titre, visuel, introduction, conclusion, phrases amorces, etc.), ce qui devrait faciliter la tâche de compréhension des documents de spécialité. Cela devrait aussi entraîner les étudiants à la distinction des différentes séquences textuelles afin de relever les idées maitresses, de repérer les informations qui sont pour eux ambiguës, de relever la qualité des informations et les différents actes de parole: éclaircir, nuancer, préciser, restreindre, commenter, motiver, et expliquer).

Notre but est donc de construire un matériel et des stratégies spécifiques afin de développer chez l'étudiant la pratique d'une lecture fonctionnelle face à des écrits techniques et des contenus spécifiques à leur domaine de formation. Il apparaît vraiment nécessaire que nous aidions l'étudiant à repérer les moyens et les modes de fonctionnement des discours d'architecture en langue française afin de lui donner les moyens de comprendre facilement et rapidement le contenu de ses cours via photocopiés.

Dans un deuxième temps, suite au fait que les étudiants n'arrivaient pas à produire des textes cohérents, ni à chercher les bonnes idées et les synthétiser, nous proposerons des activités qui les aideront à mieux structurer leurs idées et à mieux les présenter. Cela en les entraînant sur un modèle d'exposé d'architecture cohérent et bien structuré, où ils doivent savoir différencier les différents types de discours et choisir le moment de leur emploi en fonction de l'idée qu'ils souhaitent transmettre. Par « types de discours », nous entendons les

deux modes : descriptif et expositif. Pour la description, nous leur proposerons des outils linguistiques pour identifier ce qu'ils vont décrire, les situer dans l'espace et le temps, et les caractériser. Nous développerons les outils linguistiques qui leur permettent de rendre compte des différentes variations et changements qui se produisent dans le nombre, les aspects, le mouvement, les caractéristiques de construction. Pour les explications à apporter sur leurs constructions et raisonnements par définition, désignation des instruments de construction, nous les inciterons à l'utilisation de différents outils linguistiques selon différentes manières : identifier l'objet par sa forme, couleur, dimension, fonction, poids, etc.

Nous envisageons aussi de les entraîner à savoir faire un plan thématique de leurs discours et à différencier les raisonnements et les conclusions.

Le dernier objectif porte sur la représentation graphique en relation avec l'organisation discursive, autrement dit, il s'agit d'exercer les étudiants à savoir reformuler leurs idées sous forme linguistique en corrélation avec les éléments iconographiques qui les accompagnent.

Enfin, sur le plan de la compétence de l'expression orale, il est nécessaire de développer les aptitudes des étudiants à développer leurs raisonnements, pour mieux expliquer, prouver ou convaincre de la qualité et fiabilité de leur projet. Les étudiants en architecture doivent savoir raisonner pour construire leurs arguments sous forme de justifications et d'explications. Mais ils doivent aussi savoir dégager l'organisation informationnelle d'une conversation et les différents moments d'interaction. Et pour savoir expliquer, justifier, convaincre, démontrer et argumenter, les étudiants doivent apprendre à articuler les dimensions linguistiques et référentielles du discours oral.

Dans les trois situations de communication, nous travaillerons sur l'iconographie. Rappelons que dans les documents d'architecture, l'intérêt pédagogique de l'iconographie se résume à la perception visuelle en accordant langage et opérations logiques. Nous proposons d'initier les étudiants à se servir de l'iconographie pour faciliter la compréhension des discours de leur spécialité et des informations transmises par ces éléments, mais aussi leur apprendre le rôle et l'emploi approprié de chaque type d'icône en fonction de l'idée à transmettre.

Enfin, nous avons déjà précisé que dans le domaine du français sur objectifs spécifiques, le contenu linguistique ne constitue pas un objectif d'enseignement en soi, ceci

peut être pris en considération lors de l'élaboration des contenus des cours. Pour ce faire, dans le cadre de notre référentiel, nous envisageons de travailler sur l'enrichissement du vocabulaire des étudiants. A l'écrit ou à l'oral les étudiants commettent les mêmes erreurs qui montrent un déficit dans leur répertoire de vocabulaire. Ils manifestent des problèmes lexicaux, quant au choix des mots, que ce soit sur le plan de la langue générale ou de leur spécialité. Ce qui entrave l'expression des idées à transmettre et nuit à la précision et clarté des réponses des étudiants mais aussi les conduit à avoir recours à la langue arabe dialectal ou à la gestuelle quand ils ne trouvent pas le mot approprié. Nous essaierons donc de familiariser les étudiants avec les termes et expressions les plus employés pour une réutilisation et un emploi correct en fonction des situations de communication.

Sur l'ensemble de ces savoirs et savoir-faire à développer, les outils linguistiques récurrents qui permettent de réaliser chacune des étapes susmentionnées seront : les articulateurs logiques qui jouent un rôle fondamental pour effectuer les opérations de raisonnement et de justification, les articulateurs logiques requis pour introduire et conclure, hiérarchiser les informations, reformuler et reprendre des raisonnements etc. Il s'agit d'apprendre aux étudiants à déterminer le rôle et fonction de chaque articulateur pour leur permettre de structurer des discours mieux organisés et donner du sens à leurs idées afin que les enseignants puissent évaluer le travail à sa propre valeur architecturale.

Ainsi, les éléments fondamentaux à distinguer dans le référentiel de formation à proposer aux étudiants inscrits en architecture, s'énumèrent comme suit : le premier se rapporte à tous les facteurs assurant l'appropriation des contenus disciplinaires transmis aux étudiants sous forme de photocopiés. Le second aux moyens linguistiques permettant à ces étudiants la restitution de ces données en élaborant des exposés de recherches écrits et oraux. Nous travaillerons sur les procédés explicatifs, descriptifs et les moyens linguistiques utilisés pour argumenter le contenu en production orale ou écrite. Il nous reste maintenant à nous interroger, dans le chapitre qui suit, sur les choix méthodologiques à adopter pour parvenir à développer toutes ces compétences.

Chapitre 06

Référentiel de formation pour les étudiants en architecture

Chapitre 06 : référentiel de formation pour les étudiants en architecture

«C'est dans la démarche d'ensemble que se situe le caractère particulier d'un programme de FOS plus que dans le déroulement de la classe en elle-même » (Parpette et Mangiante, 2004)

Après avoir recensé les besoins des étudiants inscrits en architecture et « *les éléments linguistiques et pragmatiques en jeu* », notre démarche « *débouche sur un recensement des contenus à enseigner* » (Spanghero-Gaillard, 2007 : 45). Nous arrivons ainsi à la dernière étape de notre travail qui consiste en l'élaboration d'un programme de formation constitué d'activités adaptées à chaque compétence recensée.

L'objectif de ce dernier chapitre est donc de proposer aux étudiants d'architecture un plan de formation qui puisse répondre à leurs besoins et attentes tout en laissant aux enseignants la liberté du choix des stratégies didactiques à employer en salle de cours. Car, comme nous l'avons précédemment mentionné « *la spécificité de l'enseignement/apprentissage du français de spécialité repose sur les particularités des publics visés et leurs besoins langagiers. D'emblée, toute formation en FOS convoque le pédagogue à faire œuvre de pragmatisme et à imaginer des séquences de cours, des activités ou des tâches à proposer aux apprenants qui correspondent à des besoins de communication spécifiques, à des situations pertinentes*» (idem : 49). Dans le cas de notre domaine d'investigation, le programme de FOS s'articulera sur des activités de compréhension et de production écrites ainsi que d'expression orale.

1. Principes théoriques de l'élaboration et la mise en place de notre référentiel de formation :

Le référentiel de formation est « *considéré dans sa globalité comme étant l'organisation didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en modules et en séquences, ayant une cohérence interne et des objectifs pédagogiques précis. Ce plan de formation permet d'installer des compétences de compréhension/ production écrites et orales définies par l'analyse des besoins. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage individuel* »⁶⁵.

⁶⁵ www.oasisfle.com/documents/programme_las_accompagnement.htm

Pour ce faire, l'expérience montre que l'efficacité du processus d'ingénierie de la formation « *dépend non seulement du bon choix des instruments à utiliser mais également de la qualité de la démarche participative en termes de stratégies à mettre en œuvre ainsi que les activités à proposer* » (Ndi Zambo)⁶⁶. Une approche en termes d'ingénierie de la formation suppose donc une explication des processus et des moyens qui sont requis lors de l'élaboration de tout programme de formation avant sa mise en pratique sur terrain.

A cet effet, nous commençons tout d'abord par préciser les étapes opérationnelles à effectuer en interaction lors de l'élaboration de tout plan de formation. Ces dernières sont inspirées de différentes approches cohérentes dans leur principe sur l'organisation et la mise en pratique d'un cours de FOS proposées par Le Boterf (1999), Boualili et Rolle-Boumlic (2007), Parpette et Mangiante (2004, 2010), Carras et al (2008). Nous résumons ces étapes selon le schéma proposé par (Ndi Zambo)⁶⁷ comme suit:

- 1- *identifier les actions de formation: il s'agit de distinguer les diverses actions de formation qui vont constituer la structure du plan de formation ainsi que les divers critères d'efficacité ou de pédagogie qui interviennent dans ce « découpage » qui ne peut se déduire mécaniquement à des objectifs de formation. (Elaboration des objectifs généraux de la formation) ;*
- 2- *décrire les « cahiers des charges » de chacune des actions de formation : chaque cahier explicitera les spécifications auxquelles devra répondre chaque action de formation. (mise en place des modules et séquences) ;*
- 3- *ordonner les actions de formation : toutes les actions de formation ne peuvent se réaliser en même temps et n'ont pas la même importance. Il faudrait les hiérarchiser et les ordonner chronologiquement. (élaboration des activités de formation) ;*
- 4- *vérifier les cohérences avec les orientations et les contraintes. Il serait question d'assurer au final la cohérence et la comptabilité du programme.*

Ainsi, pour proposer des cours à la carte aux étudiants en architecture, tout en suivant ces quatre étapes et en se référant aux résultats de notre recherche présentés dans les chapitres 03, 04 et 05 du présent travail, nous nous sommes posée par la suite d'autres questions afin d'élaborer nos cours. Ces questions se présentent comme suit :

⁶⁶ « Ingénierie de la formation » www.sliderplayer.fr/slide/470447

⁶⁷ « Ingénierie de la formation » www.sliderplayer.fr/slide/470447

- Quels objectifs mettre en place en fonction des besoins et pré requis des étudiants ?
- Quels types d'activités/ tâches doit on mettre en place pour que l'étudiant puisse bien être outillé dans des fins d'affronter les situations dans son domaine de formation ?
- Quelles stratégies d'enseignement/apprentissage devons-nous déployer?
- Quels supports devons-nous utiliser et comment didactiser ces derniers ?

En réponse à ces questions, pour élaborer notre matériel de formation, nous avons formulé les objectifs d'enseignement/apprentissage que nous souhaitons développer et atteindre, au terme de l'action pédagogique et au regard des besoins recensés des étudiants, des situations ciblées et des moyens disponibles. La formulation de nos objectifs, toujours en suivant les étapes des démarches citées ci-dessus, nous conduit à passer par trois phases (en introduisant l'étape d'évaluation simultanément dans chaque situation de conception) :

- Détermination des objectifs généraux (situationnels) \Longrightarrow Modules ;
- Détermination et hiérarchisation des objectifs pédagogiques \Longrightarrow Séquences;
- Détermination des objectifs spécifiques (opérationnels) \Longrightarrow Activités.

Ainsi, les contenus des plans de formation à proposer correspondent à des situations institutionnelles et professionnelles impliquant un certain nombre de compétences et de capacités en langue française que les étudiants devront acquérir au cours de leur apprentissage. Nous développerons ci-dessous chacune de ces étapes.

1.1. Les objectifs généraux (situationnels) : modules.

A partir de l'analyse et la détermination des situations problèmes, la formulation des objectifs situationnels se fait dans le but de connaître les résultats à atteindre et de définir les compétences à faire acquérir. Ces objectifs servent à déterminer l'offre (le projet de formation), savoirs (contenus), savoir-faire (capacités procédurales) et savoir-être (capacités comportementales).

La détermination des objectifs pédagogiques généraux se reformule en rapport des intitulés et contenus généraux des modules. Autrement dit, l'unité de formation doit déboucher sur la maîtrise d'une compétence à objectif général.

Et comme nous l'avons constaté, selon les besoins recensés, les étudiants en architecture ont un programme de formation dans leur spécialité très chargé et des exigences de compétences techniques très élevées. Face à cela, et par cette formation, les étudiants cherchent à atteindre un certain niveau en langue française mais surtout une certaine autonomie de travail par le biais de cette langue. Nous formulons alors des objectifs opérationnels qui leur permettront de savoir comment rédiger un exposé personnel et cohérent, comment comprendre de longs textes de spécialité, comment présenter leurs projets et savoir tenir et participer à une conversation, voire plus particulièrement, présenter oralement un travail et le débattre avec les enseignants et étudiants en milieu universitaire qui leur servira plus tard dans le milieu professionnel avec leurs clients.

Ainsi, après avoir dégagé les objectifs généraux, nous pouvons commencer à réfléchir sur la constitution du contenu détaillé des modules. A ce stade, il semble nécessaire de choisir en fonction de chaque objectif et compétence à traiter la stratégie et méthode à employer ainsi que les méthodes à développer avec les activités qui conviennent. C'est en fonction de la confrontation à la réalité, des besoins recensés et objectifs tracés que nous pouvons faire un choix de la démarche, de la méthode et technique d'enseignement, bien sûr, tout en se fondant sur une référence théorique.

A noter que l'énoncé du module de formation comprend un verbe à l'infinitif du type : *classer, identifier, reconnaître, structurer, manipuler, réemployer, formuler, etc.*

Pour l'élaboration de chaque module, nous prenons en considération quatre domaines, qui sont :

1. Les courants/démarches et méthodes pédagogiques : méthode inductive, méthode déductive, apprentissage par essai-erreur, apprentissage interactif, pédagogie par projet, apprentissage coopératif, pédagogie de la découverte, etc. ;
2. les moyens didactiques : tableau blanc, livres, photocopiés, audio-visuel, internet, etc.;
3. les activités d'enseignement : jeux de rôles, simulations, activités par groupe, etc. ;
4. les facteurs liés à l'étudiant (le rendre acteur de son apprentissage) : prendre en considération les rythmes, intérêts, motivation, etc.

Pour résumer, les objectifs de chaque module doivent déterminer et refléter des situations de départ, qui permettent d'induire des contenus d'enseignement/apprentissage et

corrélativement de mettre en place des méthodes, des techniques, des stratégies aux exigences de chaque situation identifiée par notre analyse.

1.2. Les objectifs spécifiques (pédagogiques) : séquences.

Nous faisons référence ici aux objectifs qui servent à construire, formuler et évaluer les séances de formation. Ils permettent de concrétiser, de rendre opératoire l'ensemble des compétences à travailler.

La formulation des objectifs pédagogiques permet de⁶⁸ :

1. décrire et formuler ce que devra maîtriser l'apprenant au terme de son apprentissage ;
2. expliciter l'intention de changement dans la définition des comportements attendus de l'apprenant ;
3. définir une performance à atteindre/ à maîtriser ;
4. orienter les situations d'apprentissage sur les résultats à obtenir ;
5. situer la progression de l'apprenant de façon précise par rapport à la tâche ;
6. favoriser la mesure des progrès (évaluation, autoévaluation) de l'apprenant dans son apprentissage.

Nous retenons ainsi, que l'intérêt de formuler des objectifs pédagogiques est de clarifier et préciser le programme d'enseignement. En d'autres termes, cela aide à mieux sélectionner les contenus prioritairement à traiter mais aussi de motiver l'étudiant par la présentation des compétences à atteindre et le responsabiliser en lui donnant sens à ce qu'il apprend. Cela nous permet « *de choisir et répartir la méthode d'enseignement en fonction des compétences/attitudes à acquérir. Et de concevoir plus facilement les travaux demandés aux étudiants, de vérifier leur progression, de préparer des tests, fournir des feedback* »⁶⁹.

Pour formuler ces objectifs, qui aident à développer des compétences et des savoirs nécessaires et spécifiques à la spécialité, nous tentons de répondre et développer la question principale qui suit : quelles seront les opérations linguistiques et d'apprentissage dont les étudiants auront besoin?

⁶⁸Site de formation a distance <http://spa.coselearn.org>

⁶⁹ Site de formation a distance <http://spa.coselearn.org>

Les réponses apportées sur l'énoncé des but et des objectifs pédagogiques (spécifiques) de l'enseignement/apprentissage, qui est indéniablement fondé sur une estimation des besoins des étudiants, se traduit sous forme de séquences qui renvoient tout simplement à l'ensemble des compétences et stratégies que les étudiants doivent acquérir ou développer pour pouvoir atteindre l'objectif final de la formation. Ces dernières « *envisagées sous forme de résolution de problèmes semblent être une approche particulièrement adaptée [...] les mettre en situation précise en les amenant à définir le cadre, les rôles des interlocuteurs ou des scripteurs, implique les apprenants dans la découverte des indices signifiants* »⁷⁰. Sachant que le découpage en séquences est donné à titre indicatif et reste modulable en fonction du niveau du groupe d'enseignement.

Les séquences doivent être alimentées par des fiches pédagogiques. Ces dernières sont élaborées afin de permettre à l'enseignant ou aux étudiants travaillant en autonomie, de guider leur travail et de proposer des activités pour le document correspondant. Car faut rappeler que, dans la démarche FOS, l'un des objectifs primordiaux à développer est d'amener les étudiants à réfléchir sur leurs besoins de communication et à prendre conscience de leurs apprentissages et arriver à une certaine autonomie.

Les fiches pédagogiques, selon Rolle-Boumlie et Le Boterf (2004), s'organisent de la manière suivante :

- Précision sur le niveau requis sachant que normalement, il s'agit de documents destinés à des niveaux intermédiaires ;
- exposition des objectifs, c'est-à-dire les compétences développées avec ce document et les activités proposées ;
- le matériel utilisé ;
- le déroulement des activités ;
- les variantes possibles ou des remarques éventuelles.

Ainsi, le matériel proposé est constitué de fiches pédagogiques relativement autonomes qui pourront être alimentés par des activités diverses et variées par chaque enseignant.

1.3. Les objectifs opérationnels : les activités pédagogiques.

⁷⁰ Site de formation à distance : <http://spa.coselearn.org>

Dans le plan de formation, chaque séquence se déploie en activités, ce que l'on appelle objectifs opérationnels. Les contenus des situations d'apprentissage doivent comporter des supports diversifiés pour permettre aux étudiants de conceptualiser la notion d'intention communicative. L'élaboration des activités comporte deux principaux éléments : comment enseigner et quoi enseigner ? Elle réunit alors les techniques d'enseignement et les activités qui correspondent aux différentes situations de communication à traiter. Ces deux éléments renvoient à faire les choix suivants :

- Le choix des types d'exercices ;
- le choix des supports ;
- l'élaboration des fiches d'activités ;
- l'élaboration des fiches outils.

Les contenus à enseigner sont traduits dans la fiche activité qui comporte un ensemble d'exercices à réaliser dans chaque séquence. Lors de la conception de ces activités didactiques, nous devons selon Parpette (2004: 162), faire face à trois niveaux de réflexion didactique :

1. Le niveau « Macro » des contraintes institutionnelles qui pèsent sur la mise en place de la formation linguistique au sein de l'université ou du centre de langue : nombre d'heures, profil disciplinaire, niveau d'études du public, etc. Ces paramètres influent sur le choix des activités et leurs supports ;
2. le niveau « Méso » qui porte sur le choix à opérer, sur les points à travailler (le lexique, l'organisation textuelle, etc.) en fonction des objectifs instaurés ;
3. le niveau « Micro » qui est celui des types d'activités à construire.

Sachant que lors de la construction des activités, nous devons veiller à leur diversification. A la fois pour éviter la monotonie en prenant les compétences caractéristiques propres à chaque support et pour élargir la gamme des traitements cognitifs possibles, mais aussi afin de proposer des formes de travail actives et collaboratives que l'on considère propices à l'apprentissage à travers des échanges enseignants/ étudiants en groupes.

À noter, que lors de la conception des activités, nous veillons à formuler des consignes claires et précises pour définir chaque tâche à entreprendre. Cela nous évitera une perte de temps possible avec une consigne peu précise ou trop complexe impliquant une nécessaire reformulation de la part de l'enseignant.

Cependant, pour choisir le type d'activité adéquat au développement des compétences recherchées, qui prend simultanément en charge la dimension fonctionnelle, pragmatique et linguistique, nous nous sommes inspirée de la perspective sur laquelle travaillent les chercheurs du CRAPEL⁷¹ depuis de nombreuses années. La méthodologie préposée qui repose sur l'élaboration d'activités en trois phases, est résumée par Debaisieux, Boulton (2007 :44-45)⁷² comme suit:

1. *Des activités de découverte qui permettent à l'apprenant de sélectionner les traits linguistiques et discursifs des comportements langagiers dont il vise l'apprentissage ;*
2. *les activités d'entraînement systématique et répétées par lesquelles l'apprenant concentre son effort d'apprentissage sur les savoirs langagiers nécessaires, point par point ;*
3. *les activités de mise en pratique non systématique (simulations contrôlées) qui amènent l'apprenant à interagir de façon pertinente dans « des situations communicatives déterminées ».*

Ainsi, pour préparer les fiches activités de notre référentiel, nous avons suivi un certain enchaînement qui est le suivant: préparation, découverte, exploitation, systématisation, utilisation non systématique et puis évaluation. Ceci dit, il convient de retenir que la variation des activités d'enseignement/apprentissage dépend des compétences et des niveaux à traiter.

Concernant les supports choisis pour chaque activité, il à noter qu'entreprendre un corpus de FOS nécessite de faire des choix non seulement dans les types de documents authentiques que l'on veut garder mais également dans la façon de les traiter et de les concevoir en activités. *« Il est préférable alors de varier les activités et les supports utilisés afin de donner une certaine dynamique au cours, éviter la monotonie et donner la possibilité à l'étudiant de développer ses capacités dans différentes situations d'apprentissage et de différentes manières via différents supports variés »* (idem: 61).

Comme le choix du matériel à utiliser en vue de l'élaboration des cours représente une tâche déterminante dans la construction du matériel didactique, et comme nous avons collecté un matériel assez important tant audio qu'écrit, nous avons pris en considération plusieurs critères qui ont guidé nos choix pour sélectionner les documents qui vont être

⁷¹ Centre de recherches et d'applications pédagogique en langue(Univesrité Nancy 2).

⁷² www.hl.inria.fr/hal-00326975:doc

finalement didactisés dans notre référentiel. Suivant les critères nous avons ciblé des documents:

- représentatifs et accessibles pour les étudiants ;
- combinant vocabulaire et présentation de l'architecture ;
- variant la motivation des étudiants en stimulant leur créativité et la participation sur le plan de la compréhension et l'expression.

Nous présentons ci-dessous la grille que nous avons suivie pour didactiser et choisir les supports de nos cours. Il s'agit d'une grille élaborée par F.Mourlhon-Dallies (2008) que nous avons utilisée en nous basant sur trois paramètres : linguistiques, pragmatiques et extra discursive.






















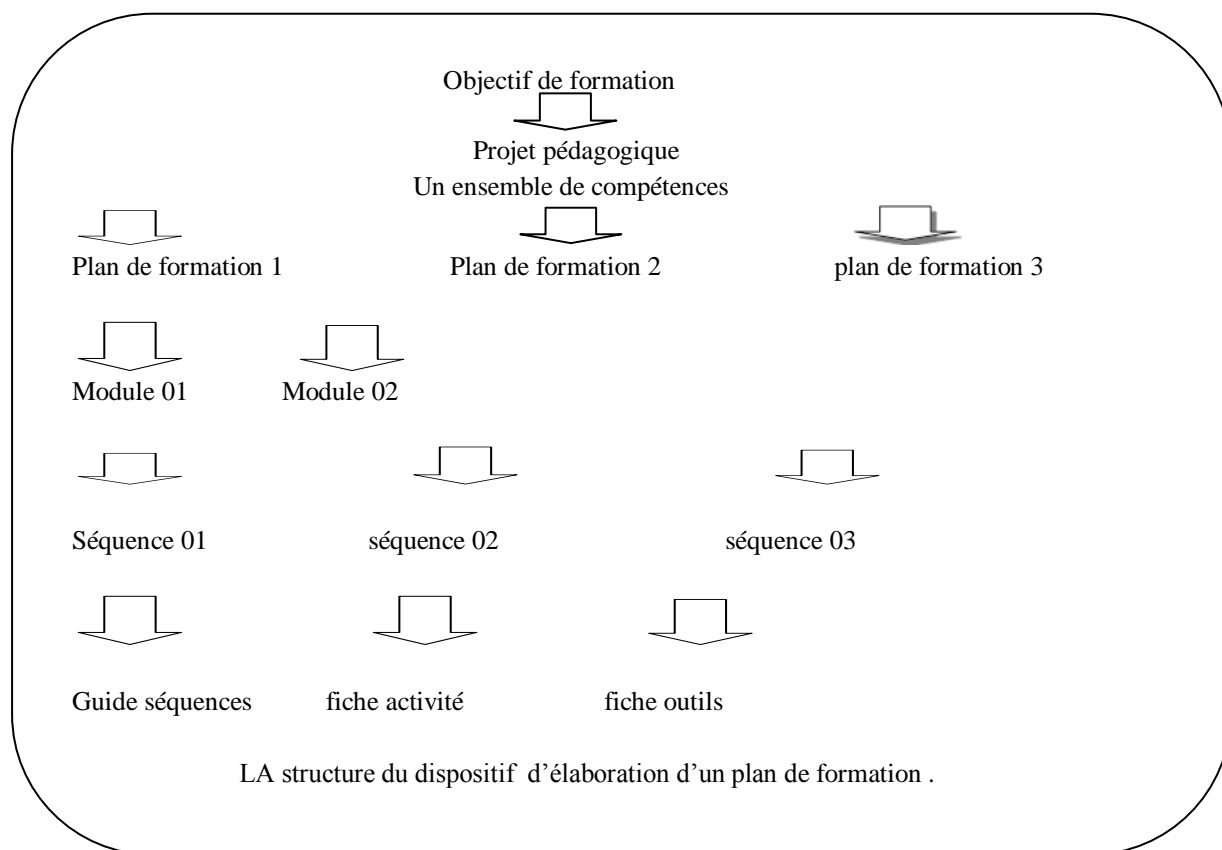
Parcours pour l'ANALYSE PREPEDAGOGIQUE de supports en FOS	 Support authentique	Nature du support (brochure papier, reportage tv, courrier électronique ...) 	Mode de diffusion du support (affichage, courrier reçu, information recherchée..) 	Date et lieu de production du support	Typographie du support Structure (titres, parties, paragraphes, ...) 	Répétitions Récurrentes (slogans, titres, ...) 	
 Approche Pragmatique							
Approche sémantique et lexicale	 Approche linguistique	 	Intertextualité Interdiscours Modalisation (jugement, appréciation, ...) 	Situation d'énonciation (énonciateur, énonciataire, moment et lieu)	Actes de parole	Fonction du support	Intention du discours
Approche grammaticale et conjugaisons							
Approches Macrosyntaxique et microsyntaxique	Approches phonétique et phonologique	Multicanalité (liens entre oral, écrit, gestes..) 		 Approche inter-culturelle	Approche socio-historique (culture nationale, tendance sociétale...) 	Approche sociolinguistique (marques de respect, politesse, ...) 	Culture d'entreprise (rapports informels entre collègues, ...) 
Culture métier (représentations, codes sociaux implicites partagés par les professionnels, ...)							
CHOIX d'OBJECTIFS à exploiter, en fonction du contexte (niveau, finalité)	Cadre Déontologique et juridique	Statut du message (officiel, vulgarisation, ...) 	Thèmes et Connaissances Professionnelles.	Situation de communication Tâche professionnelle	Spécialité Discipline	 Approche extra-discursive	 

Schéma (03) : Grille d'analyse et de didactisation des supports en FOS⁷³

⁷³ Aurore Barrot & Odile Balas, « Didactiser des supports authentiques en FOS », Université d'été CCIP 2009
 Adapté des travaux de F. Mourlhon-Dallies, Enseigner une langue à des fins professionnelles, 2008.

Dans ce schéma chaque ligne représente le paramètre à analyser, à savoir : pragmatique, linguistique, interculturel et extra discursive. Le début de chaque analyse est représenté par l'icône de dès et la fin par un stop. Cela nous guide et nous permet de faire à la fin de chaque séquence une synthèse sur le document que nous analysons.

Enfin, après avoir choisi et sélectionné les documents supports adéquats avec les types d'activités et les stratégies et méthodes déployées, nous proposons dans quelques séquences de notre référentiel une fiche outils à travers laquelle l'étudiant peut réviser ses connaissances. C'est une synthèse des savoirs qu'il a appris. C'est ce qui l'aidera à structurer ses nouvelles connaissances. Nous présentons ci-dessous le schéma de notre référentiel de formation inspiré du modèle Rolle-Boumlic (2004):



1.4. L'évaluation :

Si l'évaluation constitue une composante très importante de tout dispositif de formation, il convient de s'interroger sur la forme et le contenu qu'elle doit prendre dans ce contexte particulier de formation du français sur objectifs spécifiques. Ainsi, la construction d'un référentiel de formation de compétences, en « *s'appuyant sur l'analyse des besoins des étudiants, doit aboutir logiquement à l'élaboration d'épreuves d'évaluation adaptées à ce public* » (Parpette et Mangiante, 2011: 54). Les épreuves d'évaluation diffèrent alors par leurs objectifs et leurs fonctions. Elles ne portent plus uniquement sur une production finale mais sur une analyse fine des traces du parcours de l'étudiant. Plus cette analyse s'attache à détailler chaque étape du parcours, plus l'étudiant doit réfléchir à chaque phase de son apprentissage.

Dans le cadre de notre référentiel de formation, la modalité d'évaluation consiste à suivre, analyser, contrôler l'action pédagogique des étudiants tout au long de la formation et même après la formation. Suivant les travaux de Le Boterf (1991 : 32), il existe trois modalités d'évaluation :

	Pendant l'action de la formation	A la fin de l'action de formation	Après l'action de formation
Type de l'évaluation	Formative	Sommative	Fonctionnelle
Fonction	Faciliter l'apprentissage	Certifier et valider la formation	Repérer le changement dans le travail
Centrée sur	Les processus et les activités de production	Les produits	Les produits

Fonction de l'évaluation selon sa place par rapport à l'action de formation.

Ainsi avec les différentes étapes de l'évaluation, en fonction des situations à traiter, nous pouvons vérifier si le changement cherché s'est réellement produit et mesurer l'écart entre l'état initial et l'état final. Mais aussi, à chaque type, forme, objectifs et aux différents moments d'apprentissages les instruments d'évaluation changent. Le choix des outils dépend de l'objectif visé mais aussi du moment de l'apprentissage et le but de l'apprentissage.

Lors de la réalisation des activités d'évaluation, en compréhension et productions écrites et orales, nous prenons en considération les objectifs pédagogiques de départ à atteindre et les contenus de la formation.

Précisons que, sur notre référentiel de formation, nous souhaitons développer une autonomie de l'apprentissage et de l'évaluation. Nous ne visons pas l'autodidaxie qui

consiste à « *une responsabilité totale de la personne sur son apprentissage, depuis la conception du projet lui-même, en passant par la définition des objectifs, le choix des contenus et des ressources. Un apprentissage qui se déroule en l'absence du formateur ou de l'enseignant* » (Mangenot, Louveau, 2006 : 54). Il s'agit de concevoir des activités dans lesquelles les étudiants sont réellement acteurs du processus d'apprentissage. Cela afin de favoriser d'abord l'action pratique, laquelle après avoir été expérimentée pourra, au moyen d'un processus adéquat, être formalisée et conceptualisée. Ainsi « *l'autonomie, n'est pas un processus simple à partager par tous. Elle suppose une capacité mentale à prendre de la distance par rapport à ses propres démarches, à analyser et formaliser ses propres stratégies afin de les optimiser et les gérer de façon indépendante* » (idem : 56). Elle ne peut pas être considérée comme acquise d'emblée, mais qu'il est nécessaire d'intégrer l'acquisition dans les dispositifs de formation eux-mêmes.

2. Présentation du plan de formation pour les étudiants inscrits en architecture :

En fonction des attentes spécifiques des étudiants recensées par l'analyse des besoins via le questionnaire et le test de positionnement ainsi que par l'analyse des besoins évolutifs tout au long des ateliers, le programme de formation que nous proposons a pour objectif de proposer aux étudiants inscrits en architecture des méthodologies et stratégies efficaces qui leur permettront de suivre aisément leur formation et réussir leurs études.

Cette formation en FOS, destiné à un public ayant le niveau A2/B1 selon le CECRL (CF. Chapitre 3), est prévue pour une enveloppe horaire de 40 heures à raison de 3H par jour. Les enseignants de français qui assurent le module de terminologie seront sollicités pour transmettre ces cours à un nombre restreint d'étudiants par groupe.

Concernant le contenu des cours, nous avons pris en considération les derniers résultats de recherche en architecture, en proposant des supports de compréhension et des sujets de recherche récents pour les activités de production. Ainsi au terme de ce programme, nous voulons atteindre un ensemble d'objectifs, où l'étudiant doit :

- pouvoir suivre sa formation plus aisément ;
- être capable de produire des textes et des discours cohérents ;
- être capable de lire et de réagir rapidement aux textes longs et complexes des documents de spécialité : comprendre les nuances entre plusieurs énoncés, connaître implicitement de nombreux codes et sigles (dessins, courbes, tableaux et synthèses),

mobiliser un savoir de nature scientifique/technique (repérer, sélectionner et relever), interpréter au cas par cas son plan de compréhension ;

- exploiter à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire lié au domaine d'architecture ;
- assurer le renforcement linguistique et le développement des compétences de compréhension écrite, production écrite et expression orale ;
- s'exprimer à l'écrit et à l'oral: aider l'étudiant à décrire/ définir/ caractériser, expliciter une référence théorique et des procédés d'architecture, expliquer, argumenter proposer une analyse architecturale et défendre son point de vue, rédiger des textes et répondre avec précision à des consignes variées, présenter et commenter des visuels (tableaux, courbes, dessins, etc.) et communiquer dans une situation (académique et professionnelle) ;
- développer les savoirs et savoir-faire nécessaires à rendre l'étudiant autonome dans ses recherches d'architecture en langue française.

Sur le plan pédagogique, ce programme de formation général se subdivise en trois plans de formation :

- Plan de formation I : lire des photocopiés.
- Plan de formation II : rédiger des exposés.
- Plan de formation III : présenter des exposés.

Ces derniers se répartissent également en modules comme suit:

- PDF I : Module 01 : exploiter un photocopié (lecture fonctionnelle)
Module 02 : pratiquer une lecture performante
- PDF II : Module 01 : préparer son exposé écrit.
Module 02 : finaliser son exposé écrit.
- PDF III : Module 01 : préparer sa prise de parole.
Module 02 : présenter son exposé.

Ces modules contiennent chacun un ensemble de séquences et d'activités qui favorisent le travail en groupe et une autonomie dans l'apprentissage. Pour ce faire, deux méthodes pédagogiques ont été appliquées :

- ❖ Sur le plan de l'activité de compréhension écrite : nous avons opté pour les méthodes interrogative (méthode des questions/réponses), observation, repérage, reconstruction, analyse et synthèse, car notre but est de:
 - motiver l'étudiant à chercher des informations tout seul ;
 - aider l'étudiant à trouver les moyens les plus efficaces d'aborder des textes ;
 - initier l'étudiant à une lecture rapide et efficace ;

- ❖ Sur le plan de la production écrite et orale, nous procédons par la méthode active (méthode de la découverte), jeux de rôle et simulation, réécriture et reformulation (réduction-amplification, réparation), du fait qu'elle amène l'étudiant à :
 - découvrir par lui-même les structures d'un texte cohérent et d'un discours oral/écrit structuré;
 - favoriser sa forte implication par des jeux de rôle et de simulation ;
 - développer son autonomie et son potentiel d'apprentissage.

Comme, il n'est pas possible d'aborder et de faire acquérir tous les outils linguistiques aux étudiants, il faut donc, au lieu de leur faire apprendre par cœur, opter pour l'éveil de la conscience des étudiants sur les formes récurrentes et de leurs emplois dans des contextes techniques donnés. Il faut que les étudiants prennent conscience de leurs propres besoins et soient acteurs de leur propre apprentissage. Nous pouvons ainsi, au fur et à mesure, espérer, amener les étudiants vers l'autonomie d'apprentissage.

Enfin, pour **l'évaluation**, nous optons pour deux types d'évaluation :

1. Evaluation formative : au cours du processus de formation, nous ménages un temps de contrôle des acquis des étudiants et de leurs progrès. Chaque activité se clôture par un bilan collectif, qui n'est qu'un moyen par lequel l'enseignant pourra revoir sa démarche et modifier des activités en fonction des attentes individuelles ou collectives des étudiants ;
2. Evaluation sommative : une fois que la formation est achevée, nous proposerons aux étudiants des activités d'évaluation afin de savoir si les objectifs pédagogiques ont été atteints ou pas.

Ci-dessous, nous présentons le référentiel sous forme de grille qui pourra servir de guide aux enseignants de français. Elle leur indique les objectifs et les compétences

langagières à faire acquérir aux étudiants d'architecture. Elle met en évidence de manière organisée, les objectifs, les compétences, les contenus, les supports à utiliser et les activités pédagogiques.

Dimension pragmatique : Objectifs pédagogiques	Dimension linguistique : (syllabus) outils linguistiques, discursifs et communicatifs (grammaire/ syntaxe)	Dimension didactique	
		Supports	Activités
Savoir-faire Communicatifs Objectif général : Comprendre un cours sous forme de trace écrite. Objectifs opérationnels : - Lire et comprendre des documents de spécialité (polycopiés, articles et ouvrages) - Dégager la structure textuelle et typologique des discours d'architecture. - Repérer et classer les éléments textuels et paratextuels des discours d'architecture. - Développer le vocabulaire.	- Articulateurs logiques (rapports logiques). - Procédés d'explication/ définition/ description (outils linguistiques). - Marques spatio-temporels. - Marques de la comparaison. - Lexique relatif aux marques de caractérisation des figures géométriques/Mesures/ formes, couleurs. - Formes pronominales - Nominalisation <i>Point grammatical</i> .	- Pages webs - Textes - Visuels - Articles d'architecture - Ouvrages	Observation / déconstruction permettant de découvrir l'organisation du discours d'architecture : repérer/ identifier/ déterminer/ Deviner/ analyser/ faire des hypothèses/Sélectionner/hierarchiser. - Etablir rapport texte-image. - Repérer les structures définitives, explicatives, expositives aux parties du discours et relier les énoncés déclencheurs. - Compléter une grille de compréhension/ textes lacunaires. - Travail de repérage des connecteurs logiques et réemploi. - Repérage des iconographies et réemploi. - Travail sur polycopié en relevant les répétitions/ précisions/ reformulations. - mise en relation, comparaison et classification des mots et expressions techniques.
Objectif général : Etablir et rédiger son exposé. Objectifs opérationnels : - Savoir décrire/ définir/ expliquer. - intégrer des visuels - Présenter un plan. - introduire/ Conclure. - Construire un travail personnel et cohérent. - reformuler et reproduire la structure d'un texte.	- Situer dans le temps et l'espace. - Les articulateurs logiques. - La normalisation. - La passivation - Développer les outils linguistiques de description / définition / explication. - rédiger fiche de lecture/ synthèse.	Travaux écrits (exposés) Comptes-rendus Travaux en ligne Articles et revues.	- Description écrite : localiser dans le temps et l'espace/sélectionner Suivre l'information. - Constructions des phrases et figures géométriques. - Lire les énoncés et les convertir en données graphiques (iconographiques) - Préparation au résumé et la synthèse. - Production écrite dirigée sur des discours transversaux : définition/ description/ explication. - Productions écrites spécifiques à partir de sujets et de corrigés. - Reproduire/reconstituer des discours.

			<ul style="list-style-type: none"> - assurer la progression des productions par l'utilisation des connecteurs/ Remettre les différentes parties d'une description/ définition/ explication en ordre. - Recopier/ classer/ personnaliser. -Repérage analyse des lacunes de reformulation. -Formuler des énonces à partir de graphes et d'objets : identifier, nommer, décrire. -Trouver les mots de liaison manquant dans une description/ définition/ explication. - rédiger un texte à partir d'une matrice/ réécrire des phrases. -puzzles : mots et phrases d'un texte.
<p>Objectif général : Présenter son exposé et exprimer ses idées.</p> <p>Objectifs opérationnels : -Défendre son projet. -Argumenter et convaincre -Identifier les différentes étapes d'un raisonnement. - Identifier/ présenter/ interpréter. -Argumenter/ convaincre/ défendre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Types de description/ argumentation/ définition. -L'expression de l'opinion, la prise de position et la négociation. -connecteurs logiques et chronologiques (spatiaux temporels) 	<p>Documents Vidéos et audios (ateliers, soutenances, débats). Planches, maquettes et dessins.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - présentation d'un projet (définition/ description/ explication) à partir d'une vidéo). - Jeux de rôles / simulations de manière interactive des connaissances des étudiants. - Pratique de la communication (reformulation orale de notes). -Etablir un exposé sur un sujet au choix (enregistrement/ correction). -Présenter l'exposé avec débat sous formes de questions/ réponses -Comparer/ exposer des notions différentes ou des formulations différentes d'une même idée. -Donner son point de vue et opinion par des débats. -Reformuler en sélectionnant les informations essentielles et en les reliant dans une progression structurée.

2.1. **Plan de Formation I : la compréhension écrite.**

Le plan de formation proposé ci-dessous a pour objectif d'offrir et de proposer aux étudiants les moyens et les stratégies de lecture fonctionnelle afin de les aider à se documenter tout en ayant à bannir les stratégies utilisées par ces derniers, que nous avons recensés lors de l'analyse des besoins, à savoir : la traduction, la lecture linéaire et le blocus lexical.

Précisons que ce matériel a bien été conçu pour aider les étudiants à repérer les modèles de fonctionnement des discours d'architecture à l'écrit, qu'ils sachent les décoder et se les approprier afin qu'ils deviennent autonome dans leurs lectures. Ainsi, pour parvenir à un niveau de compréhension satisfaisant, nous avons visé d'approcher le texte non par l'interprétation du sens du texte mais par l'utilisation pédagogique de ce dernier.

La prise en considération de ces éléments de repérage sur la structuration du texte technique « d'architecture » pourra emmener l'étudiant à être actif, capable de repérer les modes d'organisation et de rapport entre le « code linguistique » et « limage du texte ». Ces derniers vont être relativement faciles à comprendre parce que les rapports entre image et code linguistique sont complémentaires. Surtout que les textes techniques d'architecture sont riches en matière d'indices facilitateurs de lecture/compréhension.

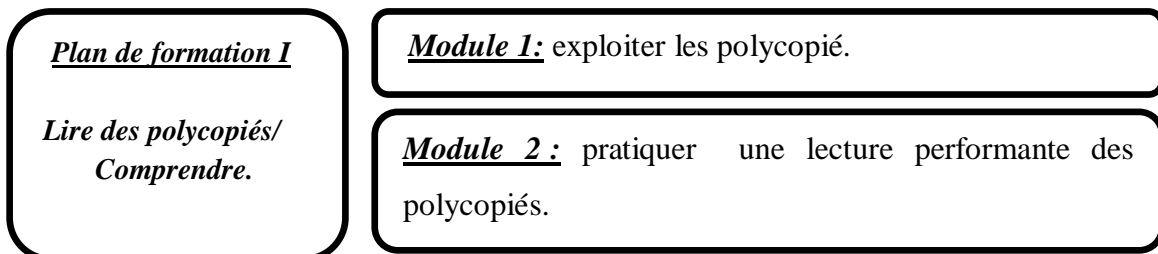
Pour élaborer notre plan de formation, nous avons suivi fidèlement les démarches préconisées par Eurin Balmet et Henao de Legge M (1992), celle de Lehmann et al (1980) ainsi que celle de Treuille et Duquette (1996) à suivre en classe pour le déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit qui peut être appliquée à tous types de documents de français de spécialité. Nous résumons l'entrecroisement des principes de ces démarches comme suit :

- Formuler des hypothèses de sens à partir du paratexte, en utilisant les informations institutionnelles (titres, iconographies) et les connaissances antérieures de l'étudiant sur le sujet traité ;
- travailler sur l'organisation générale du texte (paragraphe, phrases amorces, les marques spécifiques qui articulent les paragraphes) ;
- lecture approfondie d'un ou plusieurs paragraphes (lecture-balayage des parties sélectionnées, repérage des mots clés, lecture analytique) ;

- exploitation des indices linguistiques et extralinguistiques pour appréhender les mots inconnus ;
- élaboration d'activités de synthèses et d'applications en fonction des types et genres textuels.

Il est à noter, qu'au fur et à mesure de la progression du cours, l'enseignant peut tout aussi bien laisser les étudiants développer leurs propres stratégies en langue étrangère et les mettre en œuvre progressivement.

Nous résumons l'organisation de ce plan de formation dans le tableau qui suit :



Public: étudiants de première année architecture.

Niveau: A2/B1.

Durée: 06H.

Modalité de travail: individuelle/ en binôme.

Matériel requis: textes, livres, articles.

Séquence 01
Exploiter les visuels.

1. Repérer et identifier les différents types de visuels.
2. Dégager les éléments de chaque type.
3. Expliciter les fonctions des visuels.

Séquence 02
Exploiter les titres.

1. Identifier le rôle des titres.
2. Dégager les structures syntaxiques des titres.
3. Repérer l'hierarchisation au niveau des titres.

Séquence 03
Entrer dans le contenu
par
Introduction/conclusion.

1. Repérer les aspects formels de l'introduction/conclusion.
2. Identifier les structures et contenus de l'introduction.
3. Identifier les structures et contenus de la conclusion.
4. Vérifier le circuit de lecture.

Séquence 1 : Entrer dans le contenu par le visuel (exploiter les visuels)

Objectifs :

- Repérer et identifier les différentes formes de visuels (schémas, tableaux, dessins).
- Dégager les éléments de chaque type de visuel.
- Délimiter les fonctions des visuels.

Supports :

- Support 01 : Planche de visuels (tableaux, graphes, dessins, photographies des annexes du corpus).
- Support (02) : Article « La construction écologique en Algérie : questions des choix de moyens ? » (Chaban. S, 2011).

Guide séquence 01

En fonction des résultats présentés dans la partie de l'analyse du discours, nous avons relevé que les photocopiés d'architecture étaient riches en données iconographiques (cf. p 256 : « dessins et graphes »), à savoir : dessins, photographies, plans, schémas et tableaux. Ces derniers sont utilisés dans des fins d'illustrer les données écrites, d'expliquer, ou bien d'apporter des informations supplémentaires. Nous proposons alors des activités qui incitent

les étudiants à avoir recours à l'iconographie pour tirer les premières hypothèses de sens avant bien même d'entrer dans le contenu du texte. Mais aussi, pour classer les idées principales des idées secondaires du texte, nous proposons à ces étudiants d'avoir recours aux titres et sous titres avant d'entrer dans la profondeur du texte. Ces deux pratiques les amènent à s'exercer sur une lecture balayage qui leur permettra une compréhension facile et rapide des photocopiés et des textes d'architecture plutôt que une lecture linéaire qui les freine.

1. Repérer les différents types de visuels et leurs caractéristiques

Activité:

- 1) Prise de connaissance du document support 01.
- 2) Saisie des informations des éléments de chaque visuel.
- 3) Bilan collectif des différents types de visuels et de leurs caractéristiques.

Visuels	Caractéristiques
Tableau	
Graphe	
Courbes	
Dessins/ photographies.	

2. Délimiter les fonctions des visuels

Activité:

Prise de connaissance du document support 02.

- 1) Saisie des informations principales des textes.
- 2) Questionnement sur les idées qui ne figurent pas dans les textes.
- 3) Saisie des informations des visuels.
- 4) Questionnement sur les idées qui ne figurent pas dans les visuels.
- 5) Comparaison des informations pour dégager le rôle des visuels.
- 6) Bilan collectif.

visuels	Fonction			
	Illustrer	Compléter	Accrocher (redondance)	Idées supplémentaires
Document 02				

Par ces exercices d'observation et de repérage, les étudiants devront classer dans les tableaux ci-dessus les caractéristiques spécifiques à chaque visuel utilisé dans documents d'architecture. Ils pourront ainsi, lors de la préparation de leurs exposés et la présentation orale de ces derniers, choisir les visuels les plus récurrents au domaine de leur formation.

Séquence 2 : exploiter les titres

Objectifs :

- Identifier la place et la fonction des titres.
- Dégager les aspects formels des titres (structures syntaxiques).

Supports :

- **Support 03 : Article « le mouvement moderne de l'architecture : naissance et déclin de l'architecture autonome ». (Foura, 2011).**
- **Support 04 : Article « Géographie de l'architecture et de l'urbanisme modernes ». (Ragon. M, 1991).**

Guide séquence 02

1. Identifier les rôles et fonctions des titres

Activité:

- 1) Prise de connaissance du document support (03).
- 2) Lecture rapide à partir des titres pour saisir les idées principales (thèmes).
- 3) Identification du rôle de chaque titre en relation avec chaque thème abordé.
- 4) Identification du rôle des sous titres avec chaque sous partie.
- 5) Bilan collectif : comparaison et identification du rôle des titres.

Titres/ sous titres	Fonctions			
	Informatif creux	Informatif plein	Supplémentaire	Complémentaire

2. Dégager la structure syntaxique des titres

Activité:

- 1) Prise de connaissance des documents supports (03).
- 2) Comparaison des différentes structures syntaxiques des titres et sous-titres.
- 3) Bilan collectif : activités sur la nominalisation et passivation.

Titres	Formes syntaxiques
01	
02	

A la fin de cette séquence, nous proposons aux étudiants un long texte (support 04) et nous leur demandons de séparer les parties et paragraphes par des titres et sous-titres afin de rendre le contenu plus lisible. En justifiant le choix des titres et leurs formulations en groupe. Nous pouvons joindre des exercices généraux sur la nominalisation.

Séquence 3 : Entrer dans le contenu par l'introduction et la conclusion.

Objectifs :

- **Repérer les aspects formels de l'introduction et de la conclusion.**
- **Dégager la structure et les contenus de l'introduction.**
- **Dégager la structure et les contenus de la conclusion.**
- **Vérifier le circuit de lecture.**

Supports :

- **Support (05) : ensemble d'introductions.**
- **Support 06 : ensemble de conclusions.**

Guide séquence 03

Toujours dans l'objectif de faciliter aux étudiants la lecture des textes longs de leur spécialité, nous proposons des activités qui les entraînent à l'utilisation des données mentionnées dans l'introduction qui, résume et annonce le contenu de tout le texte. Mais aussi, lire les résultats mentionnés dans la conclusion pourrait les aider à sélectionner les parties les importantes et pertinentes dans tout le document. A noter, que la conclusion ne figure pas sur tous les types de photocopiés de cours. Ceci dit, nous trouvons cela sous formes de petites synthèses en fin de chaque partie.

1. Repérer les aspects formels et contenus de l'introduction/ la conclusion.

Activité:

- 1) Prise de connaissance des introductions du document support (05).
- 2) Prélèvement des idées qui se trouvent dans chaque introduction et les étapes de leur insertion.
- 3) Soulignement des données spécifiques des consignes d'écritures.
- 4) Bilan collectif (fournir le tableau par toutes les données).

<u>Introductions</u>	<u>Aspects formels</u>	<u>Contenus</u>
<u>01</u>		
<u>02</u>		
<u>03</u>		

Activité:

- 1) Prise de connaissance des conclusions du document support 06. Prélèvement des idées qui se trouvent dans chaque conclusion.
- 2) Soulignement des données spécifiques des consignes d'écritures.
- 3) Comparaison des différentes conclusions.
- 4) Bilan collectif

<u>conclusions</u>	<u>Aspects formels</u>	<u>Contenus</u>
<u>01</u>		
<u>02</u>		
<u>03</u>		

2. Vérifier le circuit de lecture de l'introduction et de la conclusion

Activité:

- 1) Reprise de connaissance des documents supports 05 et 06.
- 2) Comparaison des informations contenues dans chaque introduction et conclusion.
- 3) Explication des relations en reliant chaque introduction à la conclusion qu'il lui convient.

Introduction 01

Conclusion 01

Introduction 01

Conclusion 01

Introduction 01

Conclusion 01

Par cette activité d'appariement, nous pourrions évaluer si les étudiants ont bien saisi les spécificités et contenus mentionnés dans l'introduction et la conclusion. De ce fait, savoir repérer le circuit de lecture reliant les informations de départ (présentation du contexte général, énoncée des principaux aspects à traiter et présentation directe du développement du sujet abordé) avec les résultats et synthèse de tout le contenu.

Séquence 01
Identifier les structures d'un paragraphe.

1. Relever les idées clés d'un paragraphe
2. Identifier les différents types de développement d'un paragraphe FARE.

Séquence 02
Dégager les structures des paragraphes descriptifs.

1. Repérer et dégager les structures de la description.
2. Relever les moyens linguistiques de la description dynamique et statique.

Séquence 03
Dégager les structures des paragraphes explicatifs.

1. Repérer et dégager les structures de la définition.
2. Relever les moyens linguistiques de l'explication et la définition.

Séquence 04
Identifier les différents articulateurs.

1. Repérer les différents types d'articulateurs.
2. Attribuer à chaque connecteur sa fonction.

Séquence 01 : identifier les structures d'un paragraphe.

Objectifs :

- Relever les idées clés du paragraphe.
- Identifier les différents types de développement par **Fait, Argument, Référence** ou **Exemple**.

Supports :

- **Support 07 : Article « Appartement-Atelier de Le Corbusier ».**

Guide séquence 01

Les activités proposées pour ce module de formation favorisent la lecture approfondie du contenu des photocopiés ou des textes longs (ouvrages et articles scientifiques).

La particularité de ces activités réside dans le fait que l'idée clé du texte d'architecture peut être développée de quatre manières différentes, à savoir : la présentation des faits et constats (l'explicitation interprétative, descriptive et logique), l'illustration par des exemples et références et l'explication par des arguments (démonstration). Les étudiants devront savoir

distinguer ces quatre catégories de développement d'un paragraphe afin de classer les informations par ordre de priorités.

1. Relever les idées clés d'un paragraphe

Activité:

- 1) Prise de connaissance de chaque paragraphe du document support 07.
- 2) Lecture et repérage de l'idée principale de chaque paragraphe par les phrases amorces.
- 3) Bilan collectif.

Paragraphe	Phrases amorces	Idée du paragraphe
01		
02		
03		
04		

2. Identifier les différents types de développement d'un paragraphe

Activité:

- 1) Prise de connaissance de chaque paragraphe du document (07) en saisissant l'idée directrice.
- 2) Classification des informations et explications de leur mode de développement par faits, arguments, exemples ou références (FARE).
- 3) Bilan collectif.

Paragraphe	Types de développement			
	Faits	Arguments	Références	Exemples
01				
02				
03				
04				

Si les étudiants arrivent à distinguer et saisir le mode de développement des paragraphes, ils pourront savoir classer les idées principales des idées secondaires, complémentaires de supplémentaires dans les discours descriptifs et explicatifs d'architecture qu'ils auront à produire par la suite.

Séquence 02 : dégager la structure du paragraphe descriptif.

Etant donné la dominance des séquences descriptives et explicatives dans les discours d'architecture, nous proposons des activités qui permettent aux étudiants de distinguer les deux types de discours et dégager les spécificités linguistiques, en particulier les marques spatio-temporelles dans les deux types de discours et les marques formelles de chaque séquence.

Objectifs :

- **Dégager les structures de la description**
- **Relever les moyens linguistiques de la description.**

Supports :

- **Support (08) : Article « Le château de Versailles : architecture et décors extérieurs ».**

Guide séquence 02

Dégager les structures de la description et les moyens linguistiques récurrents.

Activité :

- 1) Prise de connaissance du document support (08).
- 2) Repérage des descriptions.
- 3) Inventorisation des expressions et moyens linguistiques.
- 4) Comparaison des expressions et classification de celles qui sont statiques et celles qui sont dynamiques.
- 5) Bilan collectif: classification dans un tableau des différentes expressions dégagées.

Support	Les descriptions
09	- - -
10	- - -

Classer les descriptions relevées dans le document support 08 dans le tableau ci-dessous :

Description statiques	Descriptions dynamiques
-----------------------	-------------------------

--	--

Classer les éléments linguistiques se rapportant à la notion d'espace dans la colonne qui convient

Intériorité	Extériorité	Latéralité	Verticalité	Proximité	Profondeur

Classer les descriptions dans le tableau ci-dessous :

Forme	Dimension	Aspect/consistance Composition	Couleur	Fonction	Localisation

Relever les moyens linguistiques de la description

Moyens linguistiques		
Verbes de localisation	Adjectifs	Noms

Nous pourrions compléter ces activités, par la proposition d'exercices de localisation, présentation, description de formes, couleurs, etc. proposées dans l'ouvrage de Tolas J. (*Le français pour les sciences*, 2004).

A la fin des ces activités, nous pourrions proposer aux étudiants une liste des outils linguistiques récurrents dans toute description (Fiche outil 01) qui pourront être utilisés plus tard la production des exposés oraux et écrits.

Fiche outil (01):

Les moyens linguistiques spatiaux qui servent à exprimer la description

<u>Description dynamique</u>		<u>L'expression du mouvement</u>			
<u>Horizontale</u>	<u>Verticale</u>	<u>Horizontale</u>	<u>Verticale</u>	<u>Circulaire</u>	<u>Trajectoire</u>
A droite	en haut	Avance	Monte	Tourne	S'incurve
A gauche	en bas	Reculé	Descend	Pivote	S'infléchit
En face	en dessus	Progresse	Gravit	Oblique	

A coté	en dessous	Longe	S'élève	Se retourne	
Au milieu	éloignement	Traverse	S'abaisse		
Au centre	à proximité	S'abaisse	Tombe		
Dedans	addition				

Les verbes de localisation :

<u>La description par rapport à</u>	<u>Description statique</u>
Est placé/ est situé	Il a une forme... / il a pour longueur
Est positionné/ est localisé	Il mesure... / il a une épaisseur de...
Est disposé/ à gauche de	Il est rond/ il a une longueur de
Est entouré	Il a une longueur de/ il est long...
A droite de/ au centre de	Il est haut/ il est limité / l est délimité...
De chaque côté de/ à l' opposé de	Il est compris entre/ il s'étend de...à
Se trouve a/ se positionne a	Il s'élargi/ il est réparti...
Se situe / se place	

	<u>Les articulateurs spatiaux</u>	<u>Les adjectifs de localisation</u>
Intériorité	A l'intérieur de, au centre de, au fond de, dans, au milieu de.	Interne, intercalaire, médian, central, centre.
Extériorité	A l'extérieur de, en dehors de, en surface, hors de, à la périphérie, etc.	Externe, périphérique.
Latéralité	De part et d'autre, d'un côté et d'un autre, à gauche, à droite, latéralement, etc.	Antérieur à, postérieur à.
Verticalité	En haut, en bas, sur, sous, verticalement, dessous, dessus, au-dessus de , au-dessous de, etc.	Vertical, intérieur, supérieur,
Proximité	Près de, à côté de, autour de, tout près de, tout au long de, le long de, etc.	Proche, accolé, connivent, etc.
Profondeur	En profondeur, en arrière, en avant, derrière, devant, en premier plan,	

	en arrière plan, etc.	
Orientation	Parallèlement, horizontalement, verticalement, latéralement, perpendiculairement, etc.	Gauche, droite, ascendant, descendant, transversal, etc.

Les principaux moyens linguistiques exprimant la dimension sont :

Il a	<p>Une épaisseur (une largeur, une longueur, un diamètre, etc.) de...</p> <p>... de long, de longueur</p> <p>... de haut, de hauteur</p> <p>... de large, de largeur</p> <p>... d'épaisseur</p> <p>... de diamètre</p> <p>... de long sur... de large.</p>
Il mesure	<p>... de long, de large, de haut, d'épaisseur</p> <p>Entre ... et ... de long (large)</p>
<p>Sa longueur, largeur, hauteur, superficie, surface, etc.).</p> <p>Son diamètre</p>	Est de ...
Il s'étend sur	<p>Une largeur (longueur) de ...</p> <p>... de long</p> <p>... de long et ... de large.</p>
Il couvre	<p>Une superficie de ...</p> <p>Une surface de...</p>
Il occupe	Un volume de ...

Séquence 03 : dégager la structure du paragraphe

Objectifs :

- **Dégager les structures de la définition.**
- **Relever les moyens linguistiques de la définition et l'explication.**

Supports :

- **Support (09) : Article « Architecture et construction ».**

Guide séquence 03

Identifier les structures de la définition et les moyens linguistiques récurrents.

Activité:

- 1) Prise en connaissance du document support (09).
- 2) Repérage des différentes définitions.
- 3) Repérage des différentes expressions et outils linguistiques employés pour donner une définition.
- 4) Bilan collectif.

Définitions		
Pour définir	Pour expliquer	Décrire pour justifier

Pour compléter cette séquence, nous pourrions développer le contenu sur le modèle des exercices proposés par Tolas J. (*Le français pour les sciences*, 2004) sur les différentes structures de définition.

Fiche outil (02) :

La définition par la dénomination : *appeler/ être appelé, désigner/ être désigné, dire/ être dit, dénommer/ être dénommé...*

La définition par l'équivalence : *être, être considéré/ être défini comme, définir comme, consiste en/à, sembler/paraître ...*

La définition par la caractérisation : *on dit que...si (et seulement si), être défini par/ comme, un x qui/ dont/ auquel...*

La définition par la composition/ décomposition : *comporter/comprendre/contenir/ présenter, être formé de/composé de/constitué de, être divisé en, se présenter sous forme de, se composer de, se décomposer en/se subdiviser en, absence de caractérisation : non+adjectif ; sans+nom, dépourvu de, etc., s'associer, s'unir pour former.*

La définition par la fonction, finalité ou usage : *donne, permet de, sert à, est utilisé pour, a pour but de.*

- *Le raisonnement logique/ la démonstration :*

L'attaque de la démonstration : *on veut démontrer que, soit, etc.*

La cause et la conséquence : *comme, parce que, puisque, par conséquent, par suite, il en résulte que, on obtient, on en déduit que, etc.*

L'élément ajouter (rappel) : *par ailleurs, de plus, en plus, en outre, d'après,*

L'explication, la reprise et la reformulation : *c'est-à-dire, cela veut dire, cela signifie, en d'autres termes, on peut aussi dire, etc.*

Séquence 04 : identifier les différents types d'articulateurs.

Objectifs :

- Repérer les différents types de connecteurs.
- Désigner la fonction de chaque type d'articulateurs.

Supports :

- Support (10) : Articles 04, 07, 09.
- Support (11) : texte désordonné « Villa Palladio Banchessas »

Guide séquence 04

1. repérer les différents connecteurs et désigner leurs fonctions.

Activité 01:

- 1) Prise en connaissance du document support (10).
- 2) Repérage de l'ensemble des connecteurs.
- 3) Attribution à chaque articulateur sa fonction.
- 4) Bilan collectif.

Articulateurs	Fonctions				
	Cause	Conséquence	Opposition	Chronologique	coordination
Logiques					
Articulateurs chronologiques					

Activité 02:

- 1) Prise de connaissance du document support (11).
- 2) Organisation du texte par des connecteurs.
- 3) Organisation du texte en utilisant les articulateurs relevés sur le support (13).

Nous proposons là aussi aux étudiants une liste des articulateurs du discours qui peuvent être réinvestis dans la partie des productions des étudiants.

Activité 03 :

- 1) Prise de connaissance des informations mentionnées dans le tableau.
- 2) Construction de phrases, en binôme, en ajoutant les mots de grammaire (connecteurs logiques, chronologiques).
- 3) Correction au tableau de l'ensemble des constructions pour produire un texte type.

A partir de cette activité, nous tenons à faire comprendre à l'étudiant les relations logiques qui doivent apparaître dans leurs productions. Construire des phrases en articulant des expressions et informations à l'aide des connecteurs logiques en fonction du classement des données des tableaux. La correction en groupe permettra de tracer les différents écarts avec les règles d'écriture exigées et de compléter la liste des connecteurs.

Fiche outil (03) :

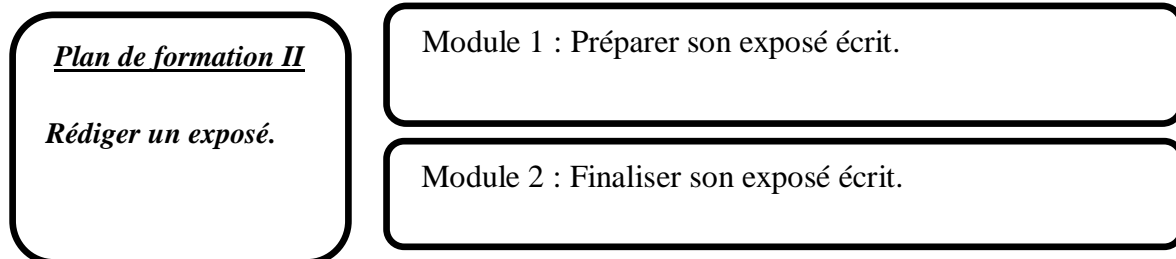
Pour classer	Premier élément	<i>d'abord, avant cela, pour commencer, préalablement...</i>
	Eléments suivants	<i>en second lieu, après cela, aussi, encore, par ailleurs....</i>
	Dernier élément	<i>enfin, en dernier lieu, finalement....</i>
Pour ajouter	Addition simple	<i>et, aussi, également....</i>
	Avec illustration	<i>ainsi, par exemple, notamment, à cet égard...</i>
	Avec preuve	<i>en effet, effectivement, car....</i>
	En relation binaire	<i>d'une part, ou bien, soit, d'autre part....</i>
Pour opposer	Opposition simple	<i>en revanche, à l'inverse, mais, or...</i>
	Avec concession	<i>certes, mais, non que, bien sûr...</i>
	Avec restriction	<i>au moins, cependant, néanmoins, toutefois...</i>
Pour conclure	Conclusion simple	<i> finalement, en dernier lieu, donc, en conclusion...</i>
	Conclusion avec résumé	<i>en un mot, au total, en résumé....</i>

2.2. Plan de Formation II : production d'un exposé cohérent.

Le deuxième plan de formation a pour objectif d'offrir et de proposer aux étudiants les moyens et les stratégies qui leurs permettent de produire des exposés cohérents sur le plan de la forme et celui de l'enchaînement des idées. Cela les aidera à réussir leurs examens d'atelier et les préparer à la réalisation de leurs projets, exposés et mémoires de fin de cycle. Ce plan réinvestira quelques activités et connaissances enseignées et acquises au niveau du premier plan de formation (l'exploitation des photocopies). Les objectifs généraux visés sont :

- produire des textes cohérents ;
- savoir synthétiser et reformuler l'information à partir des supports écrits sous forme de fiches de lecture et de synthèse;
- élaborer un plan détaillé ;
- présenter une introduction et une conclusion;
- respecter la progression thématique ;
- mettre en application les articulateurs logiques et chronologiques ;
- savoir intégrer les visuels ;
- mettre en application des outils linguistiques adéquats et corrects ;
- savoir nommer, définir, décrire par leurs propres outils linguistiques.

Ce plan de formation comporte deux modules qui se subdivisent en trois séquences chacun :



Public : étudiants de première année architecture

Niveau : A2/B1

Durée : 12 heures.

Modalité de travail : individuelle/ en groupe/ en binôme.

Matériel requis : textes, livres, articles, web.

Séquence 01
Rechercher les idées selon le sujet.

1. Formuler les idées possibles selon le sujet donné.
2. Sélectionner les idées les plus importantes (les plus pertinentes).
3. Rédiger des fiches de lectures et des fiches thématiques.

Séquence 02
Construire un plan d'idées/ un plan type.

1. Identifier les différents plans type.
2. Sélectionner et hiérarchiser les idées à partir d'une fiche thématique pour réaliser un plan.
3. Moyens linguistiques de formulation d'un plan.

Séquence 03
Préparer les visuels/ transformer les données en visuels.

1. Sélectionner les idées à transférer en icônes.
2. Choisir le type de visuel.

Séquence 01 : recherche des idées selon le sujet.

Objectifs :

- Chercher et formuler les différentes idées sur le sujet donné.
- Sélectionner les idées les plus importantes.
- Préparer des fiches de lecture/ fiches thématiques (synthèse).

Supports :

- Support (12) : Fiche de lecture « Le M'ZAB pratiques de l'espace ».
- Support (13) : fiche de synthèse « Organisation de l'espace bâti ».

Guide séquence 01

Pour préparer et rédiger les exposés en éradiquant les stratégies du « copier-coller » et des discours et textes incohérents, nous proposons aux étudiants des activités qui les orientent à la rédaction d'un exposé conforme au discours d'architecture.

Suite à l'analyse des exposés, qui ont constitué notre corpus de recherche, nous avons relevé un ensemble d'éléments appropriés à leur spécialité. Nous commençons par ce premier

module pour préparer les étudiants à la sélection et l'organisation des idées, la préparation d'un plan de rédaction, le choix des visuels (logique, chronologique et géographique).

1. Formuler les idées sur un sujet donné

Activité 01:

- 1) Prise de connaissance de la série de mots proposés (remue méninge).
- 2) Formulation des différentes idées en relation.
- 3) Bilan collectif des mots cités (idées) par tout le groupe.

Mot	Idées
Architecture	
Béton	
Plan	
Urbanisme	
Structure	
Espace	

Les idées proposées par les étudiants seront mentionnées sur le tableau afin d'être réinvesties plus tard dans les activités qui suivent.

Activité 02:

- 1) Reprise de la liste des mots sélectionnés par l'ensemble du groupe.
- 2) Répartition des idées par thème.
- 3) Bilan collectif.

Liste des mots	Thèmes

Activité 03:

- 1) Simulation globale : proposer une série de sujets.
- 2) Choix des sujets en binôme.
- 3) Formulation des idées avec un bilan à la fin.

Sujets	Listes des idées.

L'histoire de l'architecture	
Le béton et sa fonction	
Les structures romaines	
La construction de la casbah.	

Activité 04 :

- 1) Proposition d'un article long (supports 03, 07 ou 08).
- 2) En binôme choisir l'ensemble des sujets qui peuvent être traités.
- 3) Formulation des idées importantes.
- 4) Bilan collectif en groupe dans un tableau des sujets pertinents à retenir.

Support 03	- - -
Support 07	- - -
Support 08	- - -

2. Rédiger des fiches thématiques (synthèse) /de lecture.

Activité 01 :

- 1) Prise de connaissance de la fiche de lecture (support 12)
- 2) Analyser les caractéristiques.
- 3) Bilan collectif

Fiche de lecture		
Aspects formels	Étapes	Contenus

Activité 02 :

- 1) Prise de connaissance d'un article long (supports 03, 07 ou 08)
- 2) Sélection des informations importantes.
- 3) Rédaction d'une fiche de lecture.

Activité 03 :

- 1) Prise de connaissance d'une fiche thématique. (support 13)
- 2) Analyser les éléments et caractéristiques de cette fiche.

3) Bilan collectif.

Fiche de synthèse		
Aspects formels	Étapes	Contenus

Activité 04 :

- 1) Prise de connaissance des supports (03, 06 et 08).
- 2) Sélectionner les idées principales.
- 3) Rédaction d'une fiche thématique.
- 4) Bilan collectif.

Synthèse		
1 ^{er} document	2 ^{ème} document	3 ^{ème} document
Idée A Idée B Idée C	Idée A Idée C Idée E	Idée B Idée F

A la fin de ces activités, les étudiants sauront comment rédiger une fiche de lecture et une fiche de synthèse pour les réutiliser lors de la rédaction de leurs travaux.

Séquence 2 : Construire un plan type.

Objectifs :

- Identifier les différents types de plans.
- Sélectionner les idées à partir d'une fiche thématique pour réaliser un plan
- Moyens linguistiques de formulation d'un plan (nominalisation, passivation).

Supports :

- Support (14) : différents plans.

Guide séquence 02

1. Identifier les différents plans.

Activité 01 :

- 1) Prise de connaissance des documents supports (14).
- 2) Identification des spécificités de chaque plan.
- 3) Bilan collectif : comparaison des différents plans.

Plans	Type	Caractéristiques
1		
2		
3		

Activité 02 :

- 1) Prise de connaissance de la fiche synthèse réalisée en groupe.
- 2) Classement des idées selon le plan (1) Travail en binôme.
- 3) Classement des idées selon le plan (2) Travail en binôme
- 4) Attribution d'un titre ou d'un sous-titre à chaque partie et sous partie en les formulant suivant la fiche outil de la passivation et nominalisation des titres.
- 5) Bilan collectif (réflexion sur le plan adéquat).

Parties et sous parties		
Introduction	Développement	Conclusion

Activité 03 :

Prise de connaissance d'idées soumises en désordre sur « les espaces urbains ». Formulation d'un plan en binôme. Comparaison des différents plans.

Idées	<p>Théorie et pratique d'une ville moderne.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les méthodes historiques utilisées. - les paysages de la ville. - l'action artistique de la ville.
-------	--

Ces activités permettent d'apprendre à l'étudiant d'éviter les répétitions inutiles, ordonner les éléments de son discours de manière cohérente, rédiger avec plus d'aisance et permettre au lecteur de mieux saisir le sens.

Séquence 03 : préparer les visuels.

Objectifs :

- **Sélectionner les données à transférer en visuels.**
- **Choisir la forme du visuel appropriée aux données.**
- **Choisir l'emplacement du visuel et son rôle.**

Guide séquence 03

En relation avec les acquis des étudiants dans le premier plan de formation, nous préparons ces derniers, dans cette séquence, à choisir les types de visuels en fonction du contenu de leur texte et son emplacement selon la fonction qu'ils souhaitent lui attribuer dans leur production.

1. Sélectionner les données à transférer en visuel

Activité :

- 1) Prise de connaissance des idées sélectionnées dans la deuxième séquence du module.
- 2) Sélection des idées qui se ressemblent et choisir celles à mettre en visuel.
- 3) Sélection des idées qui se complètent et choisir celles à mettre en visuel.
- 4) Reprise des idées supprimées qui peuvent être supplémentaires et les transformez en visuels.
- 5) Bilan collectif.

Idées		
Similaires	Complémentaires	Supplémentaires

3. Choisir la forme du visuel

Activité :

- 1) Reprise de la simulation des idées à transformer en visuels.
- 2) Transfère des idées choisies en visuels en fonction de la nature des données.
- 3) Formulation de légende au visuel sélectionné.
- 4) Bilan collectif.

Idées à transférer	Type de visuels	Procédure
--------------------	-----------------	-----------

A la fin de ce module, les étudiants sauront comment choisir, sélectionner, synthétiser les données à mettre sous forme de texte et celles sous forme de visuels. Ils sauront aussi joindre ces derniers selon la fonction la plus appropriée. Arrivée à ce stade, les étudiants peuvent entamer la rédaction de leurs travaux.

Séquence 01
Rédiger un paragraphe
(résumé).

1. Choisir les structures appropriées de chaque paragraphe.
2. Rédiger des discours explicatifs et descriptifs selon les différents types de développement d'un paragraphe FARE.

Séquence 02
Rédiger l'introduction/
conclusion

1. Rédiger une introduction.
3. Rédiger la conclusion.

Séquence 03
Optimiser sa rédaction.

1. Vérifier l'organisation de la pensée (clarté/lisibilité/ de la prestation écrite/articulation du discours/ cohérence)
2. Vérifier la ponctuation et la mise en page.

Séquence 01 : rédiger un paragraphe.

Objectifs :

- Choisir les structures appropriées de chaque paragraphe.
- Rédiger des discours explicatifs et descriptifs selon les différents types de développement d'un paragraphe (Fait, argument, référence, exemple).

Guide séquence 01

Après avoir sélectionné les idées et contenus de l'exposé par la préparation des fiches de lecture et de synthèse, nous proposons dans ce second module des activités qui permettent aux étudiants de s'entraîner à la rédaction de leurs travaux. Suivant toujours les spécificités des discours d'architecture relevées au cours de l'analyse du discours, nous nous basons beaucoup plus sur la rédaction des discours expositifs et descriptifs. En ciblant les moments de leur intégration dans des fins d'explication, d'illustration, d'analyse ou bien présentation de l'introduction et la conclusion.

1. Rédiger un paragraphe développant l'idée selon le modèle FARE.

Activité 01 :

- 1) 1) Prise en connaissance d'une liste de 10 mots.
- 2) 2) Rédaction d'une description valorisante d'une construction par un groupe d'étudiants par des faits et exemples.
- 3) 3) Présentation de la description qui sera reprise par un autre groupe d'étudiants afin de développer la description par des arguments et références.
- 4) 4) Bilan collectif.

Liste des mots : casbah, poutres, voute, arcades, turcs, aménagement, fontaine, mosaïques, etc.

Activité 02 :

- 1) Prise en connaissance d'une liste de mots à définir.
- 2) Comparaison des différentes définitions apportées selon les procédures choisies en fiche outil.
- 3) Bilan collectif.

Liste des mots : le géomètre, l'appartement, le chapiteau, le pavillon, le maître d'œuvre, etc.

Activité 03:

- 1) Reprise des idées structurées dans les fiches de lecture et fiche de synthèse.
- 2) Choix des exemples à introduire dans le paragraphe (descriptions).
- 3) Choix des faits à introduire dans le paragraphe (définitions).
- 4) Choix des arguments à introduire dans le paragraphe (explications).
- 5) Choix des références à introduire dans le paragraphe.
- 6) Rédaction des paragraphes.
- 7) Articulation des idées à l'aide des connecteurs.
- 8) Réflexion générale et lecture des paragraphes.

Pour cette séquence, nous proposons aux étudiants des activités qui leur apprennent à structurer un paragraphe de type description ou explicatif, si nous voulons entraîner les étudiants à des formulations variées de ces types de textes.

Séquence 02 : rédiger l'introduction et la conclusion.

Objectifs :

- **Rédiger l'introduction.**
- **Rédiger la conclusion.**

Guide séquence 02

1. Annoncer le thème de sa rédaction (rédiger l'introduction).

Activité :

- 1) Reprise de connaissance des sujets proposés dans la séquence 1.
- 2) Insertion du sujet dans un cadre théorique.
- 3) Formulation des questions autour du sujet donné.
- 4) Sélection des questions les plus importantes.
- 5) Reprise de la simulation globale en binôme.
- 6) Bilan collectif.

3. Rédiger la conclusion.

Activité :

- 1) Reprise des résultats de chaque paragraphe.
- 2) Formulation des réponses à la problématique.
- 3) Mise en relation de ces réponses.
- 4) Bilan collectif.

Séquence 03: optimiser sa rédaction (évaluation des supports écrits).

Objectifs :

- **Vérifier la cohérence/cohésion des discours.**
- **Vérifier la ponctuation et la mise en page.**

Guide séquence 03

1. Vérifier la lisibilité typographique.

Activité :

- 1) Prise en connaissance des documents supports (07 et 08).
- 2) Saisie de tous les caractères spécifiques de ce document.

- 3) Identification des différentes ponctuations dominantes.
- 4) Correction de la rédaction de chaque étudiant en peaufinant la ponctuation.
- 5) Bilan collectif.

Eléments	Caractéristiques
Lisibilité	
Ponctuation	
Mise en page	
Outils linguistiques (connecteurs...)	

Activité 02:

- 1) Prise en connaissance du document (15) long et peu aéré.
 - 2) Réécriture du texte en utilisant les articulateurs logiques et chronologiques.
 - 3) Réécriture du texte par un autre groupe en modifiant la typographie.
- Bilan collectif en comparant le texte source avec le texte réécrit par les étudiants.

Fiche outil (04) :

La typographie

1) L'emploi des majuscules : elles indiquent

- Le début de la phrase.
- Le début d'un nom propre.
- Une abréviation.

Remarque : Importantes pour signaler la démarcation.

2) La mise en valeur des mots :

- En italique.
- En caractère gras.
- En les soulignant.

3) Les visuels vérifient :

- La clarté et la lisibilité.
- Ils doivent être signifiant.
- Il ne faut pas les surcharger.

Fiche outils (12)

Les différents signes de ponctuation

- ❖ **Le point:** découpe le texte en phrases.

Point d'abréviation aussi (T.G.V).

- ❖ **La virgule**: détache une opposition, une proposition subordonnée.
Sépare les termes d'une énumération.
- ❖ **Le point virgule** : signe intermédiaire entre le point et la virgule.
Peut remplacer (ainsi, par exemple, c'est-à-dire...).
- ❖ **Point d'exclamation** : achève toute phrase qui marque une émotion (rarement utilisé dans le discours scientifique/technique).
- ❖ **Point d'interrogation** : Termine toute phrase contenant une interrogation directe.
- ❖ **Les points de suspension** : suspendent une phrase qui demeure inachevée.
Indiquent une coupure faite à l'intérieur d'un texte.
- ❖ **Les deux points** : employés pour introduire une citation (placée entre guillemet).
Pour annoncer une énumération, amener une explication ou un exemple.
- ❖ **Les parenthèses** : isolent un mot ou une phrase non indispensable au sens général de la phrase (explication, précision, réflexion, source d'une citation.).
- ❖ **Les guillemets « »**: les citations, les néologismes.
- ❖ **Les tirets** : valorisent le mot ou le passage qu'ils encadrent. Ils signalent le changement des interlocuteurs dans un dialogue ou marquent les éléments d'une énumération.

La mise en page sert à :

- Mettre en ordre des informations.
- Mettre en valeur des informations.
- La présentation graphique qui incite à la lecture.

Pour une bonne mise en page :

- Il ne faut pas placer le titre loin du texte.
- Il faut bien placer son visuel (illustration au milieu du texte, tableau après une idée...).
- Ne pas mettre les intertitres sur deux colonnes.
- Les visuels doivent toujours être en regard du paragraphe correspondant.
- Sélectionner les ouvrages consultés et les mettre en bibliographie.

Nous proposons une fiche outil récapitulant les normes de rédaction de tout type d'exposé écrit « comment réussir la rédaction de son exposé écrit (d'après R.Delord-Latin). <http://helios.fltr.ucl.ac.be/lisebiscarat/Methodologie%1-%2realiser%2unexpose.pdf> »

Par la suite, nous évaluerons les différents travaux et exposés réalisés par les différents étudiants et nous les corrigerons et modifierons en fonction des fiches outils proposées et d'un modèle type d'un exposé d'architecture (annexes 24-25).

2.3. **Plan de Formation III : Présentation orale d'un exposé.**

Le troisième plan de formation a pour objectif d'aider les étudiants à s'exprimer oralement et présenter aisément des exposés oraux cohérents sur le plan de la forme et celui de l'enchaînement des idées. Cela les aidera à mieux présenter et à débattre avec leurs enseignants lors de la présentation de leurs projets, à réussir leurs examens d'atelier et les préparer aux soutenances de leurs mémoires. Mais les préparera également au monde professionnel.

Notre objectif est de développer les aptitudes sous-jacentes à l'expression orale, en voulant préparer les étudiants à:

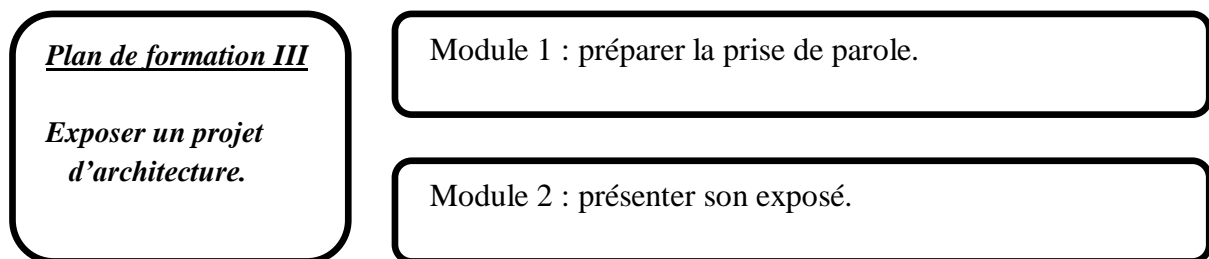
- s'exprimer, en leur donnant les moyens de trouver des idées et développer la fluidité mentale dans différentes situations et par rapport à différents sujets. Mais aussi, de trouver les mots qui traduisent ces idées, c'est-à-dire développer la fluidité verbale en développant le vocabulaire qui a une relation étroite avec le domaine de formation d'architecture ;
- acquérir un langage opérationnel correct ;
- développer les moyens linguistiques et communicationnels d'un discours explicatif et descriptif ;
- présenter une construction, un schéma, des plans, etc. et savoir choisir entre les idées à transmettre verbalement ou par des moyens graphiques, car nous avons vu que l'architecture est à 60% graphique et 40% langage (idées développées);
- savoir synthétiser l'information lors de la présentation des réponses aux enseignants ;
- développer l'aptitude à débattre, justifier et convaincre par explication, description et illustration.

Ainsi sur le plan de l'expression orale, l'étudiant doit maîtriser :

- l'organisation de sa pensée : le plan (articulation logique de ses idées et reformulation) ;
- la clarté de sa présentation ;
- la richesse de son langage (vocabulaire opérationnel) ;
- la qualité d'écoute et d'expression (communication) ;
- aptitudes à la synthèse, l'explication et l'argumentation.

Ce plan de formation comporte deux modules qui se divisent chacun en trois séquences. Ces derniers ont pour objectifs de permettre à l'étudiant, dans un certain laps de temps, d'acquies les moyens de communiquer à l'oral et de se familiariser avec les situations de communication authentiques auxquelles il sera confronté.

Pour cela, les simulations et jeux de rôle proposés ont pour but de préparer l'étudiant à utiliser la langue pour communiquer en situation proche du réel. Mais aussi, de l'amener à accéder à une certaine autonomie dans ses stratégies de communication. Nous avons donc cherché à considérer un enseignement proche du terrain et des conditions réelles dans lesquelles l'étudiant sera confronté, autant du côté de la diversité des situations possibles que du côté de la dimension interactive présente dans toute situation de communication.



Public : étudiants de première année architecture.

Niveau : A1/A2

Durée : 18 heures.

Modalité de travail : individuelle/ en groupe/ en binôme/ salle multimédia

Matériel requis : enregistrements audio, vidéo, web.

Module 01 Préparer sa prise de parole

Séquence 01
Démonter les mécanismes de prise de parole (paramètres verbaux/ non verbaux).

1. Repérer et identifier les différentes séquences de communication et les objectifs finaux de chaque situation/ prise de parole.
2. Identifier les différents types de discours de chaque situation.

Séquence 02
Sélectionner/organiser les contenus à exposer (écrire pour l'oral)

1. Etablir un plan d'idées oral en fonction de l'exposé écrit.
2. Synthétiser le contenu de chaque partie et sous partie. (paragraphe explicatif, descriptif, expositif).

Séquence 03
Préparer les visuels /moyens techniques pour exposer.

1. Définir les types de visuels et leurs rôles à l'oral.
2. Sélectionner les idées à mettre sous forme de visuels.
3. Préparer les visuels de l'auditeur et de l'auditoire.

Séquence 01: démonter les mécanismes de prise de parole.

Objectifs :

1. Repérer et identifier les différentes séquences de communication et les objectifs finaux de chaque situation/ prise de parole.
2. Identifier les différents types de discours de chaque situation.

Supports :

- Support (16) : Présentation d'un projet par un étudiant. (annexe 30).
- Support (18) : vidéo d'une présentation d'une construction architecturale/ vidéo d'une présentation d'une cité.

Guide séquence 01

Le module est consacré à stimuler les étudiants par des jeux de rôles à la prise de parole en public lors de la présentation de leurs projets. Nous commençons par faire prendre conscience à l'étudiant des différentes séquences d'une présentation orale et des différents discours adaptés à chaque situation, en fonction des résultats de notre analyse du discours.

1. Repérer les différentes séquences de communication.

Activité:

- 1) Prise de connaissance du document supports (16) par le premier groupe.
- 2) Prise de connaissance du document supports (17) par le second groupe.
- 3) Saisie des informations et éléments signifiants abordées dans chaque moment du discours.
- 4) Fabrication des hypothèses de sens.
- 5) Bilan collectif des différentes parties du discours oral: comparaison des enregistrements par les deux groupes.

2. Identifier les différents types de discours.

Activité:

- 1) Prise en connaissance des types de discours relevés dans les supports (16) et (17).
- 2) Attribution pour chaque partie sélectionnée le type du discours qu'il lui correspond.
- 3) Inventorisation des expressions relevant du discours exposé/argumentatif.
- 4) Inventorisation des expressions descriptives.
- 5) Inventorisation des expressions argumentatives.
- 6) Bilan collectifs des expressions et procédés stylistiques.

Vidéos	Descriptif	Explicatif	argumentatif
Vidéo01			
Vidéo02			

Séquence 02 : sélectionner les contenus à exposer (prise de parole).

Objectifs :

- **Etablir un plan d'idées en fonction des parties et sous parties de l'exposé écrit. (hiérarchiser/ structurer)**
- **Synthétiser le contenu de chaque partie et sous partie.**

Supports : exposés de recherche en annexe (25et 26).

Guide séquence 02

Après avoir identifié les séquences de communication orale, nous mettons l'étudiant dans une situation réelle où il est amené à partir des exposés écrits de préparer une présentation orale, tout en évitant la simple oralisation du discours écrit (la lecture). L'objectif est que l'étudiant arrive à préparer une présentation concise, claire et riche de données essentielles.

1. Etablir un plan d'idées à partir d'un exposé écrit.

Activité 01 :

- 1) Prise de connaissance du document support (annexe 27) en sous groupes.
- 2) Prise de connaissance du document support (annexe 28) en sous groupes.
- 3) Etablissement d'un plan oral : entrée/découpage sous parties/conclusion.
- 4) Séparation des idées de l'exposé (explication, définition, description) en donnant un titre et sous titre pour chaque idée.
- 5) Bilan collectif (plan de l'exposé oral).

Lire un texte et donner un titre général et des sous titres pour chaque paragraphe.

Synthétiser et comparer les résultats en groupe

	Titres	Sous titres
Binôme 1		
Binôme 2		
Binôme 3		

On pourrait utiliser le même document : un groupe lit le texte écrit aux étudiants qui prendront des notes et résumeront le contenu sous forme d'un plan. Par la suite la présentation sera enregistrée puis visionnée par l'ensemble du groupe afin d'être corrigée et de comparer la présentation avec le contenu du texte original.

2. Synthétiser le contenu de chaque partie.

Activité 01 :

- 1) Reprise de connaissance des documents supports (annexes 27 et 28).
- 2) Saisie des idées principales et sélection des parties en fonction de la méthode FARE.

- 3) Travail en sous groupe : synthétiser les contenus des exposés en fonction des plans d'idées.
- 4) Bilan collectif : enregistrement et analyse des synthèses des étudiants.

Activité 02 :

- 1) Lecture d'un exposé par un groupe d'étudiants.
- 2) Formulation de synthèses orales par chaque sous groupe.
- 3) Confrontation des différentes idées de chaque synthèse.
- 4) Bilan collectif en choisissant le meilleur plan de synthèse.

Synthèse 01	
Synthèse 02	
Synthèse 03	

Activité 03 :

- 1) Distribution de plans de parties d'exposés.
- 2) Production d'une synthèse orale par chaque sous groupe en fonction du plan d'idées.
- 3) Enregistrement des synthèses.
- 4) Bilan collectif : comparaison entre les enregistrements et les plans.

PLAN 01 :

1. Le patrimoine colonial en Algérie.

1.1 Raisons d'une discrimination, l'argument idéologique.

1.2 Genèse du chemin de fer en Algérie, début de la colonisation.

1.3 Premices du chemin de fer en Algérie.

1.4 Le grand projet de 1854 : « le projet de chemin de fer de l'Algérie par la ligne centrale du Tell, avec rattaches à la côte ».

PLAN 02 :

1. L'esthétique et le jugement esthétique.

1.1 La notion d'esthétique.

1.2 L'esthétique en tant que science.

1.3 L'esthétique en tant que philosophie.

2. Les secteurs de l'esthétique.
 - 2.1 L'évolution de la pensée esthétique.
 - 2.2 La pensée esthétique moderne.
3. La beauté en architecture.

PLAN 03 :

1. Pouillon : description du personnage et de ses œuvres architecturales.
2. L'histoire d'une vie.
3. Biographie d'un architecte.

Activité 04 :

- 1) Choix d'un thème d'exposé par un groupe d'étudiants en élaborant un plan.
- 2) Improvisation d'une synthèse en fonction de ce plan d'idées par un second groupe d'étudiants.
- 3) Bilan collectif : comparaison synthèses construites pour voir si les grandes lignes ont été abordées ou pas.

Ces deux derniers exercices incitent l'étudiant à acquérir un modèle de raisonnement plutôt que d'acquérir un modèle d'expression.

Nous pouvons proposer différentes autres activités de ce type. Ce qui peut différer c'est documents ou les situations de communication. Autrement dit, nous pouvons demander aux étudiants de préparer la synthèse d'un enregistrement. Par la suite nous les enregistrons à leur tour et nous comparons cela avec la vidéo source. Une autre activité est possible, celle de proposer aux étudiants des présentations orales et leur demander de les corriger en fonction des travaux écrits qu'ils ont sous les mains.

Les règles que doivent mémoriser les étudiants pour réussir leurs présentations orales sont :

1. traiter le sujet (tri de ce qui se rapporte directement au sujet en évitant les redondances).

2. tenir compte de l'auditoire : se poser une série de questions sur les attentes du public et les questions qui peuvent être posées.

3. respecter le temps imparti en fonction des objectifs (développement plus ou moins long et sélectionner les informations en conséquence).

Séquence 03 : préparer les visuels/ supports et moyens techniques.

Objectifs :

- **Sélectionner les idées à mettre sous forme de visuels.**
- **Préparer les visuels de l'auditoire et de l'auditeur.**

Guide séquence 03

1. Sélectionner les idées à mettre sous forme de visuel.

Activité 01 :

- 1) Visualisation d'une présentation orale.
- 2) Sélection des idées à transférer en visuels.
- 3) Bilan collectif en groupe.

Activité 02:

- 1) Reprise de connaissance des synthèses du projet.
- 2) Sélection des idées qui peuvent être transférés en visuel.
- 3) Choix des visuels à utiliser.
- 4) Intégration des visuels et bilan collectif.

Module 02 Présenter son exposé.

Séquence 01

Se préparer à s'exprimer.

1. Développer la fluidité mentale et verbale.

2. Gérer la prise parole, l'échange.

3. Gérer son temps et son stress.

Séquence 02 :

Gérer après l'exposé :
répondre aux questions/
débatte.

1. Identifier les différents types de questions.

2. Développer les réponses par la méthode FARE.
(argumenter par des explications/ descriptions).

3. Synthétiser sa réponse verbalement ou non verbalement.

Séquence 01: se préparer à s'exprimer.

Pour faire face aux difficultés majeures d'expression et au « blocage », nous proposons dans cette séquence une série d'exercices qui favorisent le développement de la fluidité mentale (imagination) et verbale des étudiants afin de leur permettre d'oser prendre la parole en public sans aucune angoisse préalable face à cette situation. Il s'agit d'exercices qui empruntent au « brainstorming » sa démarche de créativité. Les idées développées par les étudiants ne recevront aucun jugement de valeur, car le but n'est nullement d'évaluer les idées émises mais se focaliser sur la situation de communication orale et prise de parole.

Objectifs :

- Développer la fluidité verbale.
- Gérer son stress et son temps.
- Gérer la prise de parole/ l'échange.

Guide séquence 01

1. Développer la fluidité verbale.

Activité 01 :

- 1) Proposition d'un objet (forme géométrique).

- 2) Enregistrement d'une description de 2 à 3 minutes de l'objet par un étudiant.
- 3) Ecoute et dessin de l'objet par l'autre étudiant.
- 4) Bilan collectif en visionnant l'enregistrement et le dessin réalisé par l'étudiant.

Activité 02 :

- 1) Prise de connaissance d'un catalogue photos sans texte par chaque étudiant.
- 2) Présentation d'un discours oral complémentaire aux images.
- 3) Enregistrement des différentes présentations.
- 4) Comparaison et correction des procédures de prise de parole.

Activité 03 :

- 1) Présentation d'une planche de dessin au tableau.
- 2) Choix de quatre objets par chaque étudiant.
- 3) Construction d'une présentation à partir de ces objets.
- 4) Enregistrement et analyse des vidéos.
- 5) Bilan collectif (compléter l'analyse en groupe).

Activité 04 :

- 1) Proposition d'un thème (un problème) à développer et demander aux étudiants d'apporter des suggestions et des réponses.
- 2) Rassemblement et classement des réponses et de suggestions des étudiants.
- 3) Bilan collectif (analyse et arrangement des idées pour dégager les solutions possibles).

2. Gérer la prise de parole / le débat/ l'échange.

Activité 01 :

- 1) Prise de connaissance des textes distribués (histoire d'architecture).
- 2) Classification des informations par l'enseignant et gérer le débat en 4 temps :
 - Les passages qui ont attiré l'attention
 - Description d'architectes
 - L'inventaire des problèmes
 - L'origine des problèmes et solutions
- 3) Bilan collectif.

Activité 02 :

- 1) Prise de connaissance d'un visuel (diaporama d'un village).
- 2) Proposition d'un commentaire descriptif sur le montage par chaque étudiant et l'enregistrer par magnétophone.
- 3) diffusion de chaque enregistrement avec le diaporama et comparaison des commentaires donnés.
- 4) Bilan collectif : débat sur la synchronisation des idées et l'image.

Activité 03 :

- 1) Prise de connaissance des situations proposées (vendre un projet d'architecture, vendre une maison, etc.).
- 2) Attribution des rôles et des consignes.
- 3) Enregistrement des scénarios.
- 4) Bilan collectif. (débatte sur les vidéos).

3. Gérer le temps et le stress.

Activité 01 :

- 1) Proposition de différentes idées à discuter par un groupe d'étudiants.
- 2) Proposition de planches de dessins à décrire et discuter par un groupe d'étudiants.
- 3) Présentation des sous groupes (simulation).
- 4) Bilan collectif (débatte sur les présentations enregistrées des étudiants).

Activité 02 :

- 1) Visionnage d'une présentation d'un étudiant (annexe 29).
- 2) Analyse de la présentation.
- 3) Reprise de l'exposé par chaque étudiant en limitant le temps.
- 4) Bilan collectif (Débatte sur les présentations enregistrées des étudiants).

Fiche outil (07) :

http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Prise_de_parole_en_public_cle2633df.pdf

René Simonet (2000) « comment réussir un exposé oral » : la prise parole en public

Nous voulons amener l'étudiant à présenter oralement un projet d'architecture en tenant compte d'un ensemble d'éléments à sélectionner et paramètres à respecter , à savoir : l'indication du thème, justification de son importance et son intérêt, position de l'étudiant sur

le thème, présentation du projet, argumentation à développer, respecter le temps de présentation.

Séquence 02: gérer un débat/ répondre aux questions.

Après la présentation de chaque projet, l'étudiant est amené à répondre aux questionnements et remarques de l'ensemble des enseignants qui évaluent son travail. Ainsi, toujours par des activités de simulation, l'étudiant devra apprendre à choisir le mode de réponse et d'arguments qu'il doit apporter pour reformuler ses idées, les justifier et expliquer et les illustrer. De convaincre tout simplement son auditoire.

Objectifs :

- **Identifier les différents type de questions (courtes, longues, immédiates)**
- **Répondre à une question par : Explication/description- illustration /Reformulation/ Justification-argumentation.**
- **Synthétiser sa réponse verbalement ou par visuel.**

Guide séquence 02

1. Identifier les différents types de questions.

Activité:

- 1) Prise de connaissance de la séquence vidéo (support 18)
- 2) Identification des objectifs de chaque question.
- 3) Repérage des questions qui incitent à une définition (explication).
- 4) Repérage des questions qui incitent à une description.
- 5) Bilan collectif.

<u>Questions pour description</u>	
<u>Questions pour définition</u>	
<u>Questions pour illustration</u>	

2. Répondre aux questions/débattre

Activité 01:

- 1) Prise de connaissance de la séquence vidéo (annexe 29).
- 2) Prise de note de ce que l'auditeur dit.
- 3) Reformulation de l'étudiant et réenregistrement.
- 4) Bilan collectif : comparaison entre la source et l'enregistrement.

Activité 02:

- 1) Visionnage de débat d'un enseignant/étudiant (annexe 29).
- 2) Recensement des réponses des étudiants.
- 3) Identification des réponses explicatives.
- 4) Identification des réponses descriptives.
- 5) Identifications des outils linguistiques d'argumentation.
- 6) Bilan collectif.

Réponses descriptives	Réponses explicatives

Activité 03 :

- 1) Préparation d'une liste de dix questions par un étudiant.
- 2) Choix d'une question par chaque étudiant et répondre par : argumentation (explication) ou description.
- 3) Présentation d'une réponse par description par l'étudiant 2.
- 4) Bilan collectif : visionnage des réponses des étudiants.

Activité 04 :

- 1) Proposition d'un sujet de débat : « la rénovation du centre ville ».
- 2) Enregistrement des arguments du premier groupe « pour la rénovation ».
- 3) Enregistrement des arguments du second groupe « contre la rénovation ».
- 4) Lancement du débat et enregistrement de ce dernier.
- 5) Visionnage et analyse en groupe des procédés d'argumentation et échange de parole.

Activité 05 :

- 1) Sélection d'un groupe d'étudiant pour jouer le rôle de jury.
- 2) Sélection d'un binôme pour présenter un exposé.
- 3) Enregistrement de la séquence débat.
- 4) Visionnage et analyse en groupe.

Nous proposons aux étudiants des thèmes sur lesquels ils peuvent débattre en sous groupes. Nous stimulons ces débats et nous les enregistrons afin de pouvoir les analyser selon trois critères :

- le débat a-t-il été soutenu ou pas ?
- efficacité des arguments
- Attitude d'écoute ou non.

Fiche outil (08) :

Grille d'analyse du débat	TI	I	S	TS
Argumentation				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertinence des arguments ▪ Qualité de l'expression (vocabulaire, correction syntaxique) 				
Expression orale				
La voix <ul style="list-style-type: none"> • Ton • Diction • Puissance La parole : débit Le regard La posture La gestuelle				
Conviction et persuasion				

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertinence de la prise de parole ▪ Ecoute active – respect des idées émises par les autres intervenants ▪ Réactivité par rapport aux échanges ▪ Conviction et persuasion 				
<p>Appréciation générale et axes de progrès :</p>				

En conclusion, pour la conception de tout référentiel de formation, il est nécessaire de définir toutes les étapes de l'ingénierie: les objectifs, l'organisation des modules, la progression des activités et les critères d'évaluation. C'est ce que nous avons tenté de présenter tout au long de ce chapitre.

Le dispositif mis en place sera proposé pour les étudiants inscrits en architecture répartis dans des groupes homogènes en fonction des résultats obtenus lors de la passation du test de positionnement. Les modules élaborés tendent à entraîner l'étudiant à la lecture rapide et efficace des textes longs de sa spécialité, la rédaction des écrits cohérents et la présentation correcte et convaincante des projets d'architecture.

Les activités proposées entraînent l'étudiant au repérage des structures des opérations discursives des discours d'architecture pour produire, exposer, présenter, décrire, définir, expliquer, justifier et débattre. Les structures syntaxiques (grammaire) et le lexique ne font pas l'objet d'activités apparentes mais ils sont développés dans les différents modules élaborés.

Nous avons veillé à concevoir des activités dans lesquelles les étudiants sont réellement acteurs du processus d'apprentissage. Ainsi, les stratégies qui sont à déployer favorisent l'autonomie de l'apprentissage des étudiants. Sur le plan de l'évaluation, nous avons aussi opté pour « l'auto-évaluation ». Le fait de corriger des productions rédigés par les étudiants en salle de cours, de les restituer, les reformuler sera plus rentable pour restreindre les lacunes de production orale et écrite.

Il est préférable de varier les activités et les supports utilisés afin de donner une certaine dynamique au cours, éviter la monotonie et donner la possibilité à l'étudiant de

développer ses capacités dans différentes situations d'apprentissage et de différentes manières via différents supports. C'est pour cela que l'enseignant qui assure le cours de FOS aux étudiants inscrits en architecture peut développer les objectifs de cette formation et le contenu du référentiel par la proposition d'une série d'exercices et de supports plus variés en fonction de la répartition des étudiants.



Conclusion générale

Conclusion générale :

Au terme de cette recherche sur l'enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques dans le contexte de formation scientifique et technique au niveau universitaire algérien, particulièrement dans le domaine d'architecture, nous pouvons enfin tirer certaines conclusions sur les facteurs inhérents à la situation de formation dans ce domaine de spécialité et les besoins ressentis par les étudiants. Mais aussi avancer les remédiations et les activités spécifiques pour contrecarrer ces carences.

Notre première démarche a été de délimiter notre champ d'investigation. Pour cela, un cadrage théorique et méthodologique était nécessaire. Nous avons donc commencé par la définition et la description de la démarche du FOS en présentant le parcours historique du FOS tout en le distinguant du champ du FLE. Puis nous avons retracé les différentes appellations et concepts associés en développant les étapes de la démarche afin d'établir notre protocole de recherche. En effet, nos choix méthodologiques ont été fondés sur une nouvelle conception de l'objet d'étude qui détermine les objectifs d'analyse, et qui nous ont permis de retracer par la suite les grandes lignes des orientations didactiques à viser dans l'enseignement du français scientifique et technique auprès des étudiants inscrits en architecture.

Après avoir exposé de manière détaillée la genèse du projet « FOS » en Algérie, la création des centres de langue et de formation algériens (CEIL et CREAMFOS) qui proposent des formations de type FOS, en accord avec la politique linguistique algérienne, nous avons pu constater l'absence de méthode de français pour l'architecture, que ce soit dans le contexte maghrébin ou sur le plan international. Suite à cela, nous avons entamé notre étude expérimentale dans trois établissements différents : l'école polytechnique d'urbanisme et d'architecture (dite EPAU), les départements d'architecture des universités de Constantine et Sétif. Cette étude comparative avait pour but de nous permettre de tracer une liste exhaustive des besoins prioritaires au niveau de cette formation afin de proposer un référentiel riche et complet qui sera mis à la disposition des institutions d'architecture sur l'échelle nationale

Au cours de la première étape de notre étude expérimentale, nous avons pu positionner le niveau des étudiants inscrits en architecture, sélectionner les compétences à traiter et mettre en place des objectifs généraux pour la conception des cours de FOS.

Les résultats obtenus au test de positionnement se traduisent, pour les trois établissements enseignant l'architecture, par le chevauchement des niveaux des étudiants entre le niveau A2 et B1 (pour l'EPAU et Constantine) tandis que pour Sétif ce sont majoritairement les niveaux A1 et A2. Plus précisément, nous relevons que les niveaux A1/A2 prennent le dessus en expression et production et les niveaux A2/ B1 en compréhension écrite. Il est à noter que ces résultats ne signifient pas que l'on ait affaire à des étudiants « médiocres », nombre d'entre eux nous ont indiqué que leurs difficultés ne venaient pas de ce « qu'ils n'avaient pas d'idées à transmettre ou qu'ils n'avaient rien à dire », mais de ce « qu'ils ne savent pas comment le dire » que ce soit sur le plan oral ou écrit.

Dans la continuité de notre démarche, l'analyse des besoins par le biais du questionnaire proposé aux étudiants, nous a permis de faire ressortir un certain nombre de difficultés auxquelles les uns et les autres sont confrontés. A noter que par les résultats obtenus et les données recensées, nous avons pu extraire des éléments de réponse à notre problématique et nous avons validé l'une de nos hypothèses de départ, celle qui consiste à dégager les éléments des représentations sur les situations de cours qui posent problèmes et les besoins ressentis afin de tracer un référentiel de formation à l'attention de ces étudiants.

Tout d'abord, les résultats du questionnaire nous ont éclairé sur les représentations globalement positives que se font les étudiants sur le rôle et la place qu'occupe la langue française dans leur domaine de formation et leur prise de conscience de l'importance de cette dernière dans la transmission et l'appropriation des savoirs techniques et scientifiques. Même si très peu d'étudiants, de Sétif et Constantine, utilisent le français hors université, contrairement aux étudiants de l'EPAU qui considèrent la langue française comme langue cible ou seconde, il n'en demeure pas moins qu'ils sont motivés à développer leur niveau afin de réussir dans leur parcours universitaire et professionnel.

Du point de vue des besoins réels et urgents des étudiants, nous avons relevé que la compétence d'expression orale est à la tête des besoins manifestés par 66.13% des étudiants sur les trois institutions. Un bon nombre d'entre eux, se trouvent être capables de tenir une discussion entre amis ou famille, tout en alternant avec la langue première, mais ne peuvent nullement entreprendre une discussion d'ordre institutionnel ou professionnel, en renvoyant à la présentation d'un projet et à la capacité de débattre et convaincre dans le cadre de leur formation ou plus tard dans le contexte professionnel.

Pour la compétence de production écrite, les étudiants, à raison d'une moyenne de 64.99% sur les trois institutions, déclarent être capables de rédiger des écrits courts et simples,

tels que les emails, lettres et SMS, mais n'arrivent pas à rédiger des écrits longs et cohérents, tels que des comptes rendus, synthèses et exposés. Il serait alors nécessaire d'élaborer un plan de formation qui propose des activités de production de textes longs, structurés et cohérents.

Nous retenons aussi un autre besoin, moins urgent au niveau de l'EPAU et Constantine mais plus manifeste au niveau du département d'architecture de Sétif, qui est la compréhension des photocopiés de cours et des articles et ouvrages de spécialité. Les étudiants de l'école nationale supérieure d'architecture et ceux de Constantine déclarent être capables de lire des textes courts sur divers sujets, mais dès qu'il s'agit de textes longs du domaine de leur spécialité, tels que les ouvrages et articles, les difficultés commencent à se ressentir. Pour les étudiants de Sétif, cette compétence constitue un besoin urgent à prendre en considération, car même les textes simples et courts leurs posent difficulté.

A noter que même si les difficultés à suivre les cours oraux sont moins présentes et ressenties par beaucoup d'étudiants, pour ne pas dire tous les étudiants d'architecture, vu que le recours permanent des enseignants à la traduction facilite la compréhension orale, l'acte de poser des questions et la prise de parole avec leurs enseignants constitue l'embarras dans lequel se trouvent beaucoup d'entre eux en situation de CM et TD.

Toujours dans la continuité de notre enquête par questionnaire, nous avons observé les comportements des étudiants et nous les avons interrogés sur les stratégies qu'ils adaptent pour contrecarrer et dépasser ces besoins et insuffisances. Nous avons distingué deux principales stratégies auxquelles ces derniers ont recours. Tout d'abord la traduction constitue la première stratégie adaptée en compréhension écrite et production orale, soit sur la moyenne des trois institutions 56.31%, qui la considèrent comme un passage évident pour ne pas dire obligatoire. Cette pratique constitue pour eux le comportement langagier le plus fiable pour saisir le sens des textes de leur spécialité et une autre forme de décodage pour exprimer en d'autres termes une information ou une idée donnée. Ensuite, concernant les stratégies rédactionnelles des étudiants, la pratique la plus répandue, c'est de recopier intégralement des phrases et des extraits de textes, d'ouvrages ou articles sur Internet qui ont une relation étroite avec le sujet d'exposé ou de recherche. Pour les comptes rendus, en fonction de la consigne qui leur est demandée, ils reproduisent les mêmes phrases trouvées dans des travaux préétablis. Ils recopient intégralement les phrases et données qui correspondent à la consigne, sans se préoccuper de la construction d'un texte bien structuré.

Enfin, dans la visée de développer leur niveau en langue française et acquérir de nouvelles compétences qui leur faciliteraient la poursuite aisée de leur formation, les étudiants

acceptent de suivre les nouveaux cours de FOS, à condition que le volume horaire total de cours ne change pas. Les 67.38% des étudiants, qui sont favorables pour la conception d'un cours de français sous une nouvelle forme et avec de nouveaux objectifs, proposent le recours à des méthodes de travail plus motivantes et à l'utilisation de supports didactiques différents. Autrement dit, ils proposent de mobiliser pour leur travail, des supports audio qui leurs permettent de développer leur compétence d'expression orale, alors qu'une autre partie des étudiants proposent de travailler sur l'organisation d'activités de simulation, c'est-à-dire des activités de jeux de rôle. Pour cette dernière activité, si les étudiants optent pour cela, c'est tout simplement parce qu'ils sont conscients que c'est en étant dans des situations réelles correspondant aux différents moments spécifiques à leur formation qu'ils peuvent s'entraîner à développer leur parlé et leur écrit.

Ainsi, par le biais de l'enquête que nous avons réalisé par questionnaire, nous retenons que les besoins des étudiants varient non seulement en fonction de leur niveau en langue française, mais dépendent aussi de la pédagogie mise en place par l'enseignant dans les situations de cours ainsi que de leurs stratégies d'apprentissage. Nous nous sommes également rendu compte qu'interagir avec les enseignants en salle de cours et présenter des projets réalisés, rédiger et élaborer des exposés, comptes-rendus et synthèses constituent les trois situations de communications prioritaires pour les étudiants inscrits dans les trois institutions. Cependant, l'ordre et l'importance de ces situations varient avec une compétence supplémentaire qui est la lecture des photocopiés et discours de spécialité, pour les étudiants de Sétif.

Au regard des besoins identifiés dans le cadre de cette enquête, il nous a paru indispensable de couronner notre recherche par des entrevues réalisées auprès des enseignants d'architecture et de langue française au niveau des trois institutions. Cela nous a permis de tracer d'une manière plus pointue les spécificités du contexte de la formation en architecture, d'apporter plus de détails aux réponses ambiguës et aux questions auxquelles les étudiants n'ont pas su répondre ainsi que de tracer les objectifs et étapes de notre référentiel.

A cet effet, les enseignants d'architecture ont bien souligné que l'architecture est une discipline qui se base sur le dessin et le graphisme, lesquels détiennent 60% du travail de l'architecte. La langue (parlée et écrite) est responsable des 40% restant pour sa réussite. C'est pour cela que l'étudiant doit être doté d'une bonne maîtrise linguistique et langagière en exposant une œuvre, un dessin ou un plan. Cela lui permettra de valoriser son travail.

Cette communication se traduit par la présentation, l'explication et l'argumentation de l'œuvre architecturale. Suite à cela, les enseignants encouragent la conception de nouveaux cours de français qui répondent aux attentes de leurs étudiants et de la formation de leur spécialité tout en modernisant les stratégies d'enseignement/apprentissage.

Concernant les besoins et difficultés des étudiants à suivre leur formation d'architecture, les enseignants déclarent que même si les étudiants ont un excellent niveau en science et technique, avec des difficultés importantes en langue française, ils trouvent du mal à suivre aisément leur formation et réussir dans leurs études. Car, ces derniers ne comprennent pas très bien ce qu'ils écoutent en cours, ils s'expriment rarement et avec beaucoup de difficultés, dans un français plus que « médiocre », et sans se soucier suffisamment de la clarté ou de la rigueur de leur production écrite ou orale. De ce fait, par peur que ce niveau faible en langue se répercute sur leur niveau en matières fondamentales de la filière, vu que tous les savoirs sont dispensés en français et d'autant plus que la langue constitue le seul outil principal de transmissions de ces données, les enseignants nous ont énuméré par ordre de priorité et d'urgence les besoins de leurs étudiants comme suit :

- ✓ Expression orale : présenter et défendre son projet.
- ✓ Production écrite : rédiger des exposés, rapports et comptes-rendus.
- ✓ Compréhension écrite : se documenter.

Pour conclure, selon les enseignants d'architecture et de langue française, les cours de français dispensés actuellement ne répondent nullement aux besoins et attentes des étudiants et n'apportent pas d'aide non plus aux enseignants de spécialité pour assurer leur formation dans de bonnes circonstances, vu le niveau faible des étudiants en langue française .

Ainsi, suite aux contenus inadéquats aux niveaux et besoins des étudiants, l'idée de réorganiser et programmer de nouveaux cours de français sous de nouvelles formes et avec de nouveaux objectifs qui puissent aider les étudiants à suivre aisément leurs cours de spécialité et les enseignants à accomplir leur tâche dans les meilleures conditions, a bien été encouragée par les enseignants d'architecture et de langue française. Nous retenons qu'en plus de vouloir développer des connaissances d'ordre linguistique et communicatif, les enseignants vont plus loin et demandent à ce que la formation prenne en charge le processus d'acquisition par l'apprenant lui-même (l'auto-formation). Pour ce faire, les cours de FOS permettront d'avoir

recours à de nouveaux matériaux et aux nouvelles technologies pouvant développer l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant et sa motivation.

En revanche, en voulant approfondir les étapes et principes de cette démarche, tous les témoignages des enseignants de langue française démontrent une certaine méconnaissance de la méthodologie du FOS. C'est pour cela, qu'ils manifestent de nouvelles conditions de travail, à savoir : un nombre moins important d'étudiants qu'ils doivent prendre en charge en salle de cours, mise en disposition de nouveaux outils didactiques et surtout de suivre des formations de recyclage adéquates à cette démarche.

En somme, nous retenons que les représentations et les interprétations des enseignants de français et de spécialité n'excluent pas les données relatives aux besoins et difficultés exprimés par les étudiants mais plutôt les complètent.

Nous avons ensuite essayé de nous intéresser de près aux situations et compétences qui présentent le plus de difficultés pour les étudiants. En relation avec le traitement des données recueillies, il est apparu nécessaire de montrer la place et le rôle de l'analyse du discours dans la démarche FOS et de mettre en avant les liens qui existent entre l'analyse du discours et l'approche fonctionnelle. Nous avons pu établir que ces démarches étaient complémentaires. L'analyse du discours est une étape indispensable pour concevoir les programmes et les activités de formation en FOS.

Suite à cela, nous avons exposé les deux modèles théoriques que nous avons suivis pour analyser l'ensemble des documents collectés. Bien que notre démarche soit orientée vers une formation de type fonctionnel en proposant des activités de lecture fonctionnelle et de production des textes cohérentes, il nous a semblé indispensable de présenter l'ensemble des caractères spécifiques des discours à visée scientifique et technique, sur le plan linguistique et sur le plan formel, car la compréhension/ production de tels types de textes dépend non seulement des stratégies de lecture et de production employées mais aussi du niveau linguistique des étudiants et de leurs acquis antérieures en langue française. Tous ces éléments contribuent à la proposition d'activités didactiques cibles. En d'autres termes, la maîtrise de la structure discursive des discours écrits scientifiques et techniques est l'une des premières compétences à faire acquérir et l'une des difficultés à résoudre pour passer de la compréhension des contenus des disciplines à leurs productions.

De ce fait, nous avons opté pour l'analyse des documents utilisés en lecture et les documents produits par les étudiants. Dans un premier temps, nous avons relevé les aspects

formels (discursifs) sur lesquels nous pouvons agir pour faciliter la tâche de compréhension des textes de spécialité. Dans un deuxième temps, nous avons analysé les travaux des étudiants afin de dégager leurs principales difficultés et de proposer ensuite des activités susceptibles de servir à l'ensemble de ces derniers.

Au premier abord, les discours universitaires d'architecture analysés s'appuient sur trois modes de transmissions : explication/exposition, description et argumentation. Les deux premiers concernent les situations de communication regroupant les enseignants comme experts transmettant un savoir à l'étudiant, l'étudiant exposant et présentant avec une trace écrite ou orale son projet architectural. Dans les deux premiers modes, les acteurs (enseignants et étudiants) définissent des concepts, développent des problématiques, décrivent des phénomènes, expliquent des relations de causes et conséquences, des constructions et productions réalisés. Le troisième mode, correspond aux situations d'échanges. Ce mode introduit au moment des débats qui servent à justifier, interpréter, illustrer, élucider, respecter et développer un raisonnement.

Dans ces trois modes de transmission, les étudiants doivent développer principalement les compétences de compréhension des savoirs transmis par les enseignants sous forme de photocopiés, qui leurs sont destinés pour acquérir de nouveaux savoirs et améliorer leur esprit critique et de synthèse afin de pouvoir les réutiliser dans leurs travaux de recherche. Mais aussi, mettre en œuvre des compétences discursives leur permettant de construire leurs discours et transmettre intelligiblement les connaissances préconstruites dans leur spécialité.

Concernant les spécificités des discours d'architecture, cette piste d'analyse des discours écrits et oraux de formation en première année d'architecture, nous a permis de rassembler un certain nombre d'observations et de constatations concernant les modalités de construction des discours et des textes techniques de cette spécialité. Les résultats issus de cette recherche empirique, restent parcellaires mais nous aident néanmoins à ouvrir de nouvelles pistes de réflexion.

➤ **Spécificités des photocopiés de cours en architecture :**

Sur le plan des documents écrits (photocopiés), nous avons pu relever que les documents se caractérisent, en plus des points communs avec tous les documents techniques,

par: l'utilisation fréquente de l'iconographie, la richesse des marques temporelles et spéciales pour les descriptions et les définitions, la progression thématique à thème constant pour les explications et à thème éclaté pour les descriptions, la séparation des parties par des titres et sous-titres et la disposition des descriptions statiques et dynamiques bien déterminées dans des fins d'illustration et d'exemplification. Mais nous avons constaté aussi l'absence fréquente d'outils linguistiques comme les articulateurs logiques dans les discours proposés. En compréhension, cela peut être l'une des causes des difficultés des étudiants à comprendre le contenu hiérarchisé.

- **Spécificités des productions écrites (exposés) en architecture :**

Concernant les discours écrits produits par les étudiants, où ils sont amenés à lister, énumérer, décrire des termes, des objectifs, des idées qui leurs appartiennent, nous avons relevé l'absence totale d'introductions et conclusions locales ou globales, ainsi que de la démarche logique et chronologique entre les différentes parties. Mais aussi, la récurrence de l'enchaînement des idées et des éléments de l'exposé sont sans aucune corrélation. La cohérence n'est pas assurée par des articulateurs (nous constatons même leur absence totale) et les étudiants ont recours beaucoup plus aux titres et sous titres, mais sans enchaînement des parties. Ainsi, bien que les étudiants recopient les informations telles qu'elles figurent sur les documents sources de leurs recherches et les phrases sont préétablies dans d'autres travaux, les textes rédigés manquent de cohérence dans les exposés de ces derniers.

Nous voudrions souligner qu'une partie de notre travail aurait sans doute demandé une analyse plus approfondie. Mais dans le domaine de l'architecture, en Algérie ou en France, nous avons eu du mal à photocopier, à enregistrer les travaux des étudiants. Ces documents sont considérés comme personnels et des travaux qui peuvent être réalisés sur terrain. Mais aussi, mener un travail sur trois institutions dans trois villes différentes n'était pas tâche facile, que ce soit sur le plan matériel ou humain.

➤ **Spécificités des exposés oraux (projets) en architecture:**

Dans l'analyse des discours oraux nous avons pu relever l'absence de l'alternance des rôles dans les échanges entre les enseignants et les étudiants. La négociation entre enseignant

et étudiant est limitée dans le temps de l'organisation des contenus et la continuité thématique (la finalité communicative n'y est pas clairement définie). Ainsi, l'échec de la négociation entre les deux acteurs entraîne automatiquement la fin de l'interaction (les enseignants ne trouvent pas de réponses à leurs questions alors ils clôturent la présentation).

Nous avons constaté aussi que les étudiants tendent vers des phrases incomplètes, avec un lexique inapproprié qui alourdit et trahit le sens ou des mots et des verbes spécialisés relatifs à l'architecture mais qui s'avèrent inappropriés ou avec emploi restreint. Ces insuffisances linguistiques et discursives ne permettent pas aux étudiants de maintenir des échanges verbaux pour développer leurs idées et réponses.

Pour synthétiser, lors de notre analyse des discours du domaine de l'architecture, nous avons observé que le manque de compétence des étudiants ne relève pas du niveau de la phrase, comme certains enseignants le pensent, mais concerne davantage la construction des textes. Ces difficultés linguistiques et discursives se manifestent dans leur incapacité à structurer et à planifier des productions orales ou écrites, assurer la cohérence du discours et sa progression, organiser les différents thèmes, utiliser de manière correcte les outils de cohérence et cohésion. Il en résulte alors la nécessité dans notre programme de formation, d'une focalisation sur la compétence textuelle que ce soit sur le plan de la compréhension ou la production. En nous appuyant sur ces particularités des discours d'architecture et les besoins manifestés par les étudiants, nous avons pu formuler les premiers objectifs du référentiel de formation à leur proposer.

Enfin dans la dernière partie de notre travail, nous avons proposé des pistes didactiques visant à faire prendre conscience aux étudiants de la complexité des discours d'architecture, cela par l'entraînement à l'observation et à l'identification des différentes composantes de ces derniers. Au total, nous avons élaboré trois plans de formation : le premier plan propose des activités pour faciliter la compréhension des textes de spécialité, le deuxième pour la production des exposés et l'automatisation des procédés de condensation et de structuration d'un travail de recherche documentaire et le troisième des activités pour la présentation orale de ces travaux. Chaque plan contient un ensemble d'activités organisées en modules, des activités basées sur tous les facteurs dégagés dans les documents d'architecture et sur lesquels il faut agir, des activités destinées à répondre aux besoins spécifiques des étudiants en fonction des résultats obtenus tout au long de la recherche.

Notre but a été de construire un matériel et des stratégies spécifiques afin de développer chez l'étudiant la pratique d'une lecture fonctionnelle face à des écrits techniques et des contenus spécifiques à leur domaine de formation, en premier lieu pour la lecture des photocopiés. Dans un deuxième temps, suite au fait que les étudiants n'arrivaient pas à produire des textes cohérents, nous avons proposé des activités qui les aideront à mieux structurer leurs idées et à mieux les présenter, à partir d'un modèle d'exposé d'architecture cohérent et bien structuré, où ils doivent savoir différencier les différents types de discours et choisir le moment de leur emploi en fonction de l'idée qu'ils souhaitent transmettre.

Ensuite, sur le plan de la compétence de l'expression orale, il est apparu nécessaire de développer les aptitudes des étudiants à développer leurs raisonnements pour mieux expliquer, prouver ou convaincre de la qualité et fiabilité de leur projet. Les étudiants en architecture doivent savoir raisonner pour construire leurs arguments sous forme de justifications et d'explications. Mais ils doivent aussi savoir dégager l'organisation informationnelle d'une conversation et les différents moments d'interaction. Et pour savoir expliquer, justifier, convaincre, démontrer, argumenter, les étudiants doivent apprendre à articuler les dimensions linguistiques et référentielles du discours oral.

Ainsi, les éléments fondamentaux à distinguer dans le référentiel de formation consistent à développer chez les étudiants des compétences transversales comme l'expression orale, la production écrite et la compréhension écrite. Pour ces trois compétences nous avons employé d'un côté la technique de l'étude de cas, soit l'observation, le repérage et l'analyse du fonctionnement de la langue et des discours. De l'autre côté, nous avons opté pour la technique de la simulation, la conceptualisation, la systématisation et production en binôme ou en groupe.

Difficultés et perspectives de la thèse :

Ce travail, se présente comme une toute première étape de conception de modules du FOS en architecture. Il reste encore beaucoup à faire, notamment sur les difficultés liées à l'oral aux niveaux supérieurs de la formation, et en lien avec les milieux professionnels où des enquêtes s'avèrent nécessaires. Les propositions didactiques présentées ici même méritent d'être diversifiées et complétées vu les difficultés que nous avons rencontrées lors de la collecte des documents et leur dépouillement. C'est pourquoi, il nous semble important que la réflexion sur ce domaine puisse être poursuivie ultérieurement. Nous pensons aussi qu'il

serait sans doute souhaitable de concevoir des activités ciblées sur la préparation des examens et l'entrée dans la vie professionnelle.

Nous souhaitons que les activités proposées puissent aider ou inspirer l'enseignant de français ou d'architecture dans l'enseignement qu'il promulgue à ses étudiants, en accord avec la réflexion avancée par Moirand S (1990 : 56-57) : « ... *lui seul, (l'enseignant), peut définir en dernier ressort ses propres stratégies dans une démarche fonctionnelle qui veut tenir compte des paramètres de la situation d'enseignement pour enseigner à communiquer en langue étrangère. Car lui seul reste en contact des apprenants tout au long du cours et lui seul peut observer non seulement leur progression d'apprentissage, mais aussi l'évolution de leurs motivations, de leurs demandes et de leurs attentes. On ne peut donc à priori ni rejeter ni recommander de procédures particulières...* ». Nous pensons alors qu'une formation de formateurs sous forme de séminaires est à envisager pour ces enseignants, dans le cadre d'une coordination pédagogique par école ou filière et par année ou cycle d'études, voire au niveau national, cette coordination étant à même de permettre l'élaboration d'activités adaptées pour les disciplines spécifiques.

Suite aux résultats obtenus au cours de ce travail de recherche et face aux difficultés que nous avons rencontrées pour collecter les supports de cours et leur analyse et exploitation, nous envisageons dans les travaux post doctoraux d'étendre la mutualisation des ressources à la construction d'une banque de données commune aux départements d'architecture en Algérie, en les unissant dans une même plateforme hébergée par le site de chaque université. La mise en place de la banque des données numériques commune répond à un besoin exprimé de manière encore diffuse mais bien réelle.

La lourdeur de la charge que représente la collecte des données, en particulier orales, conduit à souhaiter une mutualisation qui éviterait les redondances, optimiserait l'investissement en temps et en énergie fourni par les enseignants et assurerait une qualité des supports de formation. Sur le plan didactique, la construction de cette plateforme commune suppose aussi la proposition des cours et diffusion en E-Learning (enseignement à distance), vu le manque de temps affiché par les étudiants à suivre des cours en présentiel.



Bibliographie

- ADAM J.M. (1987), « Types de séquences textuelles élémentaires », in *Pratique*, n°56, pp. 54-79
- ADAM J.M. (1989), « Pour une pragmatique linguistique et textuelle », in *L'interprétation des textes*, C. REICHLER (éd), Paris : Minuit, pp.183-220.
- ADAM J.M. (1997), « Genres: textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre », in *Revue belge de philologie et d'histoire* 75/3, pp. 665-681.
- ADAM J.M. (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan, Paris.
- ADAM J.M. (2003), « Entre la phrase et le texte: la période et la séquence comme niveaux intermédiaires de cohésion ». *Québec français* 128, pp. 51-54.
- ADAM J.M. (2005), La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion dépassée? *Recherches*, 42, pp. 11-23.
- ADAM J.M. (2005), « Science du texte en dialogue. Analyse de discours et interdisciplinarité », *Etudes de Lettres* n°1-2, pp. 7-17.
- ADAM J.M. (2006), « Texte, contexte et discours en question ». *Pratiques*, 129-130, pp. 21-34, 2006.
- ADAM J.M. (2008), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. (nouvelle édition revue et corrigée), Armand Colin, Paris, collection CURSUS.
- ADAM J.M., REVAS F. (1989), « Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation », *Langue française*, n°81, pp.59-98.
- ADAM J.M., NOLKE H. (2000), *Approches modulaires: de la langue au discours*. Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- ADAM J.M. BOUACHA A., GRIZE J.B. (2004), *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Editions Universitaires de Dijon.
- AIT DEHMAN K. (2007), « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre présentations identitaires et enjeux de la mondialisation » in *Synergies Algérie* n°1.
- ALVAREZ G. (1975), *Texte introductif pour l'atelier : français instrumental*, Paris, Hachette.

- AMARGUI L. (2006/3), « L'enseignement de la langue française à l'université marocaine », *Le français aujourd'hui*, n°154, pp.77-81.
- ARDOUIN T. (2003), *Ingénierie de formation pour l'entreprise*, Paris : Dunod.
- AVIAS A. (1998), « Découpage séquentiel et prototypique de textes professionnels », in Gambier (éd), *Discours professionnel en français*, vol.16, Frankfurt, Peter Lang, pp.89-104.
- BĂDULSCU S.M. (2005), « Le renouveau des langues de spécialité dans l'année européenne de citoyenneté par l'éducation », in *The Proceedings of the European integration-between tradition and modernity Congress*, Volume Number 1, pp.520-532.http://www.upm.ro/facultati_departemente/stiinte_litere/confrinte/situel_integrare_europeana/Lucrari/Badulescu.pdf
- BAHMAD M., EL BEKRAOUI N., MABROUR A., (2010), « Renforcement en langue française, Niveau B1 du CECRL », *Cap université*, Paris : Didier, p.3.
- BANCHINI L. (2007), « L'usage du français au Maghreb, constellations francophones », *Publiforum*, n°7, http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php.
- BARTHELEMY F. (2009), « Français sur objectifs spécifiques vs français général : question de formation », in *Synergie sud-est européen*, n°2 [en ligne] http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/SE_europeen2/barthelemy.pdf.
- BEACCO JC. (1977), *Analyse de discours (opérations discursives) et lecture de texte de spécialité*, Strasbourg. A.U.P.E.L.F.
- BEACCO J.C., DAROT D. (1984), *Analyse de discours : Lecture et expression*, Paris : Hachette.
- BEACCO J.M., LEHMANN D. (1990), *Publics spécifiques et communications spécialisée*, Paris : Hachette, Coll. Recherches/applications.
- BENNAMAR B. (2008). « Le profil du bachelier algérien : élaboration du curriculum en FLE », [en ligne] novembre 2007 sur www.acedlef.fr.
- BERTHOUD A., MONDADA L. (1993), « Gestion du topic et marques énonciatives dans des discours visant la constrictio n d'une connaissance », *Discours d'enseignement et discours médiatiques*, *Les Carnets du Cediscor*, n°2, pp.139-152.

- BLANCHE-BENVENISTE C. (1990), *Le français parlé- Etudes grammaticales*, Paris : Editions du CNRS, Coll. Sciences du langage.
- BOUCHAA A. (1984), *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Berne Peter Lang.
- BOUCHARD R. (1996), « La réalisation orale des discours de spécialité : procédés de mise en discours et problèmes de réception en L2 », in Duda, R. (éd), Pré-actes du colloque Enefle-Crapel « compréhension et expression orales en langue étrangère », Crapel, Nancy.
- BOUCHARD R. (2005), les interactions pédagogiques comme polylogues, Lidil n°31. www.lidil.revues.org/150.
- BOUDCHICHE N. (2008). « Effets de la prise en compte du contexte linguistique et culturel de l'apprenant dans la construction des connaissances scientifiques en langue étrangère », in *Synergie Algérie*, n°2, pp.155-164.
- BOUDCHICHE N. (2008). « Contribution à la didactique du texte expositif : cas des étudiants des filières scientifiques », [en ligne] www.acedle.fr, 26 mai 2008.
- BERCHOUD M.J., ROLLAND D. (2004), « De la langue aux métiers », in. *Le français dans le monde, Recherches/applications*, Numéro spécial, Paris : CLE INTERNATIONAL et FIPF.
- BERTRAND O., SCHAFFNER I, (2008), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Coll. Langues et cultures, Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique.
- BILLIEZ J. (1979). « Analyse des besoins du public francophone en langues et cultures d'origine des populations migrantes. Application au contexte médico-hospitalier », *Thèse de doctorat en didactique des langues et linguistique*.
- BINON J., VERLINDE S. (1992), « Le Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Un projet de lexicographie didactique ». In: H. Tommola & K. Varantola, T. Salmi-Tolonen & J. Schopp (eds). *Proceedings of the Fifth Euralex International Congress* (August, 4-9, 1992, University of Tampere). Part I: 43-50.
- BINON J., CLAES M. Th. (1996), « La communication et la négociation interculturelles dans un milieu d'affaires », *Romanesque*, n° 1, 3-31; n° 2, 3-31

- BINON J., & VERLINDE S. (1997), « Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage? » *Le Français dans le Monde*, 129, 66-68.
- BINON J., VERLINDE S. (1997), « Le DAFA, Un dictionnaire d'apprentissage et de production multilingue pour le français des affaires », Paris : *Point commun, La revue du français des affaires et des professions*, CCI, pp.12-14
- BINON J., VERLINDE S. (1998), « Le Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires: un nouveau type de dictionnaire d'apprentissage multilingue axé sur la production », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXIII, n° 4, 439-451
- BINON J., VERLINDE S., VAN DYCK J., BERTELS A., (2000), *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*, Paris, Didier-Hatier
- BINON J., VERLINDE S. (1999), « Langue (s) de spécialité (s) : mythe ou réalité ? *Lexicographie et "langue (s) de spécialité (s)"* », in *Romaneske : driemaandelijks tijdschrift van de Vereniging van Leuvense Romanisten*, vol : 24, pp.40-45 [en ligne] <http://www.vlrom.be/pdf/991lsp.pdf>
- BINON J. (2000). « Un quart de siècle d'enseignement/apprentissage de français des affaires : Du dogmatisme au pluralisme didactique », in. *Romaneske*, N°4, pp.19-32, [en ligne], <http://vlrom.be/pdf/004francdesaffaires.pdf>
- BIRT J. (2000), *Dictionnaire scientifique*, Dunod.
- BLANCHET A. (1997), *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris : Armand Colin.
- BOCH F., RINCK F. (2010), *Enonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique*, Lidilem, Grenoble: Ellug.
- BONNAFOUS, S, KRIEG-PLANQUE, A., . (2013), « L'analyse du discours », in *OLIVESI S., Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, Coll. La communication en plus, pp.223-238.
- BOUCHARD R. (1996), « La réalisation orale des discours de spécialité : procédés de mise en discours et problèmes de réception en L2 », Duda R, (éd), Pré-actes du colloque ANEFLE-CRAPEL, *Compréhension et expression orales en langue étrangère*, Nancy.

- BOUHADIBA S. (2004), « Enseignement supérieur, francophonie et développement durable en Afrique du Nord : le cas de Tunis », Actes du colloque « *Développement durable. Leçons et perspectives* », éd. Agence intergouvernementale de la Francophonie, Ouagadougou, 2004.
- BOUHADIBA S. (2011), « L'arabe et le français dans le système éducatif tunisien : approche démographique et essai prospectif », *Rapport de recherche, ODSEF, observatoire démographique et statique de l'espace francophone*, Université Laval.
- BRONCKART J.P., FILLIETAZ L. (2006) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve : Peeters.
- BOYER H. (2007), *Stéréotypage, stéréotypes, tome 3 : éducation, école, didactique*, L'Harmattan, coll. Communication médias.
- CABRE M.T. (1998), *La terminologie : Théorie, méthode et applications*, Traduit du catalan par M.C. CORMIER et J.HUMBLEY, Paris : Colin.
- CALBERG-CHALLOT M. (2008), « Quand un vocabulaire de spécialité emprunte au langage courant : le nucléaire, étude de cas », in. *Cahiers du CIEL 2007-2008*, pp.71-85,
<http://eila.univparisdiderot.fr/media/recherche/clillac/ciel/cahiers/20072008/05biscalbr eg.pdf>
- CHARNET CH. (1993), « Analyse du déroulement langagier d'un événement didactique : l'exposé », Actes du XXe Congrès International de linguistique et philologie romanes, Tübingen A., Frank Verlag, pp.223-234.
- CAMPIONE, E., & VERONIS, J. (2002), « Etude des relations entre pauses et ponctuations pour la synthèse de la parole à partir de texte », *Actes de la Conférence Traitement Automatique des Langues (TALN'2002)* (pp. 175-184). Nancy
- CARRAS C., TOLAS J., KOHLER P., SZILAGYI E. (2007), *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris : Clé international.
- CARRAS C. (2002), « Le vocabulaire économique et commercial dans la presse brésilienne (années 1991 et 1992) : étude comparative et proposition de dictionnaire bilingue », Thèse de doctorat, [en ligne] <http://these.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=438&action=pdf>.

- CARTON F., DUDA R., CEMBALO M. (1989), « Le français langue d'enseignement universitaire en Tunisie et à Madagascar : compte rendu de deux actions de formation », *Mélanges CRAPEL*, 1989.
- CHALLE O., LEHMANN D. (1990), « Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique », in: *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le Français dans le Monde*, août-septembre 1990, 74-81
- CHALLE O. (2002), *Enseigner les langues de spécialité*, Paris : éd. Economica.
- CHARAUDEAU P. (1983), *Langage et discours*, Paris : Hachette.
- CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- CHAROLLES M. (1978), « Introduction aux problèmes de cohérence des textes », *Langues française*, n°38.
- CICUREL F. (1991), *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris : Hachette, Coll. Autoformation.
- COLLET T. (2006), « Discours « empratique » et transfert d'une langue de spécialité », www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/1.discourses/2.pdf.
- COLLETTA J.M. (1994), *A propos de l'enseignement/apprentissage de la production écrite*, Paris : Hachette.
- COLLETTA J.M. (1996), « Quelques concepts pour baptiser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions ». dans *didactique du français dans 'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation ?*, Paris : Harmattan, pp. 223-290.
- CORNAIRE C., MARY RAYMOND P. (1999), *La production écrite*, Paris : Clé international, Coll. Didactique des langues étrangères.
- CORTES J. (1997), *Rapport introductif : français scientifique, français instrumental et français fonctionnel*, essai de définition, Strasbourg : A.U.P.E.L.FCORTIER.C.,
- KAABOUB.A. (2010), « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques », in MANGIANTE, J.M. & PARPETTE, C., *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 47, *Faire des études supérieures en langue française*, pp. 53-63.

- COSTA, V. (1998) « Réapprendre la rature et le brouillon », in FINTZ C. (1998), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation*, Paris : L'Harmattan
- COSTE D., COURTILLON J., FERRENCZI V., MOULET E., PAPO E. (1976), *Un niveau seuil*, Strasbourg : Publication du conseil de l'Europe.
- COSTE D. (1978), « Lecture et compétence de communication », *Le français dans le monde*, n°141.
- COULON A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris: PUF.
- CRETE J., IMBEAU L.M. (1994), *Comprendre et communiquer la science, Méthodes en sciences humaines*, Bruxelles : De Boeck.
- CUSIN-BERCHE F. (1997), « A la recherche de quelques caractéristiques linguistiques des textes spécialisés et de la rédaction technique », *Le langage et l'homme*, n°34.4, pp.21-55.
- CUQ J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Cle international.
- DAVOINE J.P. (1995), « Les langues de spécialité », *Le français dans le monde*, n°272.
- DE BUEGER-VANDER BORGHT C. (1996), « La reformulation, ses procédures et ses niveaux outils d'analyse de discours didactiques pour la formation des enseignants en sciences expérimentales », in RAISKY et CAILLOT, *Au-delà des didactiques. Débat autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, pp.235-271.
- DE KETEL J.M. (2010), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, n°172, pp. 5-13.
- DEFAYS J.M. (2003), *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique, Méthodes en sciences humaines*, Bruxelles : De Boeck.
- DE NUCHEZE V. (1994), *Jeunes chercheurs : savoir lire, savoir écrire*, Paris : Hachette.
- DERRADJI Y. (1999), « Le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée », *Le français en Afrique*, n°13, pp.71-82.

- DIEP KIEN H. « 2008), « Analyses linguistiques de la cohérence dans l'explication scientifique, le cas du discours d'agronomie : perspectives didactiques au Vietnam », Thèse de doctorat.
- DROUERE M., ABRY D., MAINGUENT F., GRANDMANGIN M. (2003), « Y a-t-il un français sans objectif (s) spécifique (s) ? », *Les cahiers de l'ASDIFLE, Paris : (éd) Alliance française*, pp.201-203.
- DUDA R. (1977), *L'entraînement à la compréhension écrite des étudiants étrangers de la faculté des sciences*, Nancy : Crapel.
- DUQUETTE L., RENIE D. (1998). "Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia", in Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "Hypermédia et apprentissage des langues", *Etudes de linguistique appliquée* pp.237-246
- DUQUETTE L., TREVILLE M.C. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Hachette.
- EDUFLE.NET (2010), « Français sur objectifs spécifiques- FOS », in <http://www.edufle.net/français-sur-objectifs-spécifiques-.html>.
- EL HACHEMI M. (1994), « Préalables à l'identification des besoins langagiers des futurs professeurs de français », *Rapport de stage, CREDIF, Ecole normale supérieure de Fontenay-Saint Cloud*.
- ELIMAM A. (2008), « Le français langue de spécialité : une démarche originale », [en ligne] www.franc-parler.org, mars 2008.
- EURIN-BALMET S., HENAO de LEGGE M. (1992), *Pratiques du français scientifique*, Paris : Hachette.
- *Etat de la francophonie dans le monde*, données de 1997-1998, Haut Conseil de la Francophonie, la Documentation Française.
- FADE P. (1993), « L'anglais de spécialité chez les non-spécialistes niveau Deug », in *Mélanges* n°21, CRAPEL, pp.99-109, [en ligne]<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11fade.pdf> .
- FINTZ C., RISPAIL M. (1997), *Le français dans le supérieur*, Ellipses.

- FONSECA J. (1986), « Quelques considérations sur l'enseignement des langues de spécialité », Actes du colloque « Avenir des Lettres étrangères à l'université », Lisboa, pp.115-123, [en ligne] <http://ler.lettras.up.pt/ficheiros.2552.pdf>
- GALISSON R., COSTE D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, Coll. « F ».
- GALISSON R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Clé international.
- GAULTIER M.T., MASSELINJ. (1973), « L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers », in. *Langue française*, n°17, pp.112-123, [en ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/fr_0023_8368_1973_num_17_1_5624.
- GOLDER C. (1996), *Le développement des discours argumentatifs*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- GRAWITZ M. (1993) *Méthodes des sciences sociales*, Paris: Dalloz, [en ligne], <http://www.critique.ovh.or>
<http://www.univmontp3.fr/ufr5/telechargement/supportdecours/MadeleineGrawitz.pdf>
- GROSMAN F., SIMON J.P., (2002), *Lecture à l'université (langue maternelle, seconde et étrangère)*, (éd) Berne.
- GUEVEL Z. (1995), « La lexicographie française des affaires. Représentation lexicale d'une langue de spécialité ». Thèse de doctorat non publiée (Université Paris XIII) http://www.premiere.enst.fr//etic/etic_05_06/document/fiche_entretienV2.pdf.
- GAULTIER M.T. (1968), « Quand le professeur de français doit jouer à l'apprenti sorcier », *Le Français dans le Monde*, n°61, Paris : Hachette-Larousse.
- HANAA F. (2005), « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques : la demande et l'offre », Actes du colloque *Contact des langues et des discours*, La Caire, pp.329-336, [en ligne] www.ambafrance-eg.org/cfcc/IMG:pdf/31.pdf.
- HUTCHINSON T., WATERS A. (1987), *English for Specific Purposes, A learning centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press

- HARDING E. (1978), « Qu'est-ce que les langues de spécialité ont de si spécial ? », in. *Mélanges CRAPEL* , pp.68-79, Université de Nancy, [en ligne] <http://revues.univ.nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/4harding.pdf>
- HOLTZER G. (2004), « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques », *Le français dans le monde*, Recherches/applications : de la langue aux métiers, pp.8-24, éd Cle international et FIPE.
- JAQUET J., PENDANX M. (1994), *Oral/écrit*, Paris : Clé International.
- KAABOUB A., « Réussir ses études à l'ENPEI », *franc-parler.org*, <http://francparleroif.org/FP/dossiers/flp5.htm>, mars 2008.
- KERBRAT-ORECCHIONIC C. (1996), *La conversation*, Collection Mémo, Seuil, <http://users.skynet.be/fralica/refer/sources/sources.htm#KER96>.
- KEYONG L., VANDEVELDE D. (2008), « Du français de spécialité à la spécialité en français », in. *Synergies chine* n°3-2008, pp.31-40 [en ligne] http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chine3/keyoun_david.pdf.
- KEYONG L., ZHIHONG P., RONG F., RICHER J., SAILLARD C. (2008), « Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques », in. *Synergies Chine*, n°3 [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chine3/htm> .
- KHAN G., LEHMANN D. (1981), *Le séminaire sur l'enseignement fonctionnel du français*, G. Krumm.
- KHAN G. (1993), *Des pratiques de l'écrit*, Paris : Hachette.
- KHAN G. (1995), « Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques », numéro spécial du *Français dans le Monde*, *Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies*, Janvier, pp. 144-152.
- KOCOUREK R. (1982), *La langue française de la technique et de la science*, Oscar Brandstetter Verlag, Wiesbaden, en France, Paris : la documentation française.
- LAFOND N., LANDRY S. (1990), La planification des besoins (MPR) pour gérer les stocks du bloc opératoire : étude exploratoire », Montréal: *Cahiers de la recherche*, N°99-04.
- LAHMIDI Z. (2005), *Sciences-techniques.com*, Paris : Clé International.

- LAPARRA M. (1982), « Sélection thématique et cohérence du discours à l'oral », *Le français moderne*, n°50, pp.208-236.
- LEBLANC C. (1979), *Les besoins langagiers dans les langues secondes*, Montréal : A.C.L.A.
- LE BOTERF A. (1991), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris : Les éditions d'organisation.
- LE BOTERF A. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : les éditions d'organisation.
- LEHMANN D. (1980), *Le français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français*, Paris : Hachette.
- LEHMANN D., MOIRAND S., MARIET F., MARIET J. (1980), *Lecture fonctionnelle des textes de spécialité*, Paris : Didier, Coll.VIC.
- LEHMANN D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère, Le programme en question*, Paris : Hachette, Coll. Références.
- LEHMANN D. (1993), « La communication spécialisée est un brouillon de culture », *Le français dans le monde*, N°260.
- LEHMANN D. (1996), « Le français sur objectifs spécifiques et l'intégration de la composante culturelle », *L'avenir du français dans une Europe pluriculturelle, Actes du 2ème Congrès National des Professeurs de Français*, Université Aristote, Thessalonique, 1996, 224-228
- LEHMANN D. (2002), « Lecture des textes de spécialité », *Le français dans le monde*, pp.8, n°153.
- LERAT P. (1995), *Les langues spécialisées*, Paris : PUF, Coll. « linguistiques nouvelle ».
- L'HOMME M.C. (2011), « Ya-t-il une langue de spécialité ? Points de vue pratique et théorique », *Langues et linguistique*, numéro spécial, Université Laval, pp.26-33, http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherches/revue_LL/numero_special_2_011/LLSP2011_26-33.pdf.

- MAHDJOUR H. (2010), « *L'enseignement des textes de spécialité aux étudiants plurilingues tunisiens dans les filières scientifiques* », thèse de doctorat, université lumière II, Lyon.
- MAINGUENAU D. (1976), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris: Hachette.
- MAINGUENEAU D. (1987), *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU D. (1991), *L'analyse du discours : introduction aux lectures d'archives*, Paris : Hachette.
- MAINGUENAU D. (1995), « L'analyse du discours en français aujourd'hui (discours: enjeux et perspectives) », *Langages* n°117, pp.5-11.
- MAINGUENEAU D., CHARAUDEAU P. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : éditions du seuil.
- MANGIANTE J.M., PARPETTE C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette, Coll. « F ».
- MANGIANTE J.M., PARPETTE C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG.
- MANGENOT F., LOUVEAU E. (2006), *Internet et la classe de langue, Techniques et pratiques de Classe*, CLE International.
- MARTIN E. (2005), « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine : demande institutionnelle et coopération franco-chinoise », *Synergies Chine*, n°1, pp.110-119, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chinel/eva.pdf>
- MARTINOT C, (2007), *Techniques d'expression écrite et orale*, Alger : Hiber éditions.
- MASSELIN J., DELSOL A., DUCHAIGNE R. (1971), *Le français scientifique et technique*, Hachette.
- MATOS MESQUITA A.M. (2002), « L'enseignement du FOS dans les universités du Nord-Est du Brésil : publics, besoins et outils. Pour une prise en compte du voisinage des langues », Thèse de doctorat en didactique des langues et linguistiques.

- MAURICE D. (2001), « Réussir la première année à l'université : la transition secondaire-université : Le projet Boussole », *revue française de pédagogie*, n°136, pp77-86.
- MAZIERE F. (2005), *L'analyse de discours*, Que ais-je ?, n°3735.
- MEUNIER M, (2007), « qu'est-ce qu'une langue de spécialité ? », www.cahiersducel.com/intérim.html. (mars 2010).
- MILED M., (2007), «Le français langue seconde : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique : le cas du français en Tunisie, », *in. le français aujourd'hui*, mars.avril 2007, www.bief.be/index.php.
- MILED M. (2008), « Concevoir et mettre en œuvre un curriculum porteur de sens, le cas du français sur objectifs spécifiques dans un contexte de langue seconde », www.franc-parler.org, mars 2007.
- MINDER M. (1983), *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation, pour une nouvelle méthodologie*, Liège: Dessain.
- MOIRAND S. (1979), *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, Paris : Nathan/ CLE International.
- MOIRAND S. (1980), « Une démarche fonctionnelle », n°4, Anno IX, *Lingua à nuova didatta*.
- MOIRAND S (1981), *Enseignement de la langue comme instrument de communication*, Montréal, Vol 32.
- MOIRAND S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, Coll. Recherches/applications.
- MOIRAND S., DAROT P. (1989), *Discours de spécialité*, Hachette.
- MOIRAND S., PEYTARD J. (1992), *Discours et enseignement du français*, Paris : Hachette.
- MOIRAND S. (1994), « Décrire des discours de spécialité », *in* Barrueco, S et Al. (éds), *Lenguas para fines especificos (III), Actes du colloque organisé par l'université Alcalá de Henares*, les 15-17 novembre 1993, Université Alcalá de Henares, pp.79-91.

- MOIRAND S., TREGUER-FELTEN G. (2007), « Des mots de la langue aux discours spécialisés, des acteurs sociaux à la part culturelle du langage : raisons et conséquences de ces déplacements », *ASP* n°51-52 [en ligne] <http://asp.org/465>.
- MOURLHON-DALLIES F. (2002), « Discours écrit dans la didactique du FOS », in *Le français dans le monde*, n°346, juillet aout 2002, www.fdlm.fr.
- MOURLHON-DALLIES F. (2005), « Analyse du discours et français sur objectifs spécifiques : des apports réciproques », *Points communs*, n°26, Chambre de commerce et d'industrie de Paris, www.fdlm.fr
- MOURLHON-DALLIES F. (2006), « Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives », in *Synergies Pays de la Baltique*, n°3, pp.89-96, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/MourlhonDallies.pdf> .
- MOURLHON-DALLIES F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier, Coll. Langues&didactique.
- MOURLHON-DALLIES F. (2007), « Langue et travail », in *Le français dans le monde, Recherche&applications*, n°42, Paris : CLE International et FIPF
- MOURLHON-DALLIES F. (2006), « Penser le français langue professionnelle », in *Le français dans le monde*, n°346, pp.25-28, [en ligne] <http://www.fdlm.org/fle/article/346/mourlhon.php>.
- MOUSSANEF-SERRAB C. (2007), « Enseignement de l'architecture en Algérie. La réforme du système LMD », <http://mentouri.ibda3.org/t13878-topic>
- MUCCHIELLI A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- PAGNOULE C. (2000), *Lire et écrire : les nouvelles pistes pour l'enseignement*, Bruxelles : Beock supérieur.
- PARPETTE C. (1997), « Le discours oral : des représentations de la réalité », *Actes du colloque Les linguistiques appliquées et les sciences du langage, Université de Starsbourg*, pp.14-15.
- PARPETTE C. (2001), « Ingénierie de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche », in *Actes du colloque*

Les langues de spécialité, Plzen, Université de Bohême de l'ouest, 20-22 septembre 2001. Université de Bohême de l'ouest.

- PARPETTE C. (2003), « Elaboration de programmes de français sur objectif spécifique et coopération internationale », <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-188.pdf>.
- PARPETTE C., BOUCHARD R., POCHARD J.C.. (2003), « Le cours magistral et son double le photocopié : relations et problématique de réception en L2 », *Cahiers de l'APLIUT grammaire et langue de spécialité*, Vol.XX, n°4, pp8-17.
- PARPETTE C., MANGIANTE J.M. (2004), « Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter », <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>.
- PARPETTE C., ROYIS P. (2000), « Le discours pédagogique, caractéristiques discursives et stratégies d'enseignement », *Mélanges, CRAPEL*, n°25, Université Nancy, in www.lyon2.fr.
- PARPETTE C. (2001), « Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche constructive », *Bulletin de l'ALES, n°spécial « Problématique du FLE »*, actes de la journée d'étude du 21 juin 2001.
- PECHEUX M. (1996), *Analyse automatique du discours*, Paris : Dunod.
- PERY-WOODLEY M. P. (1993), *Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser les productions des apprenants*, Paris: Hachette, Coll. Références.
- PEYTARD J., JACOBI D., PETROFF A. (1984), « Français technique et scientifique: reformulation, enseignement », *Langue française*, n°64.
- PEYROUTET C. (2009), *La pratique de l'expression écrite*, Paris : Nathan. Coll, Repères et pratiques.
- PIERON C. (1978), « Français fonctionnel et travailleurs étrangers : expériences d'oral avec des débutants », in. *Mélanges CRAPEL*, pp.104-138 [en ligne] <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6pieron-2.pdf>, consulté le 19/08/2015
- PIETRAROIA C. (2006), « Le français instrumental à l'aube du XXI siècle », http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/p/cristina_casadei_pietraroia.pdf.
- PINTOR, P. et GRAWITZ, M., *Méthodes des sciences sociales*. Paris: DALLOZ.

- PHAL A. (1968), « De la langue scientifique à la langue des sciences et techniques », *Le français dans le monde*, n°61, décembre 1968.
- POLLET M.C. (2000), « Les étudiants face aux discours universitaires : de la réception d'un savoir stabilisé à celle d'un savoir en construction », in : « *pratiques de l'écrit et modes d'accès dans l'enseignement supérieur* », *Cahiers de la maison de la recherche-LILLE3*.
- POLLET M.C. (2001), *Pour une didactique des discours universitaires, Etudiants et système de communication à l'université*, De Boeck Université.
- PORCHER L. (1976), « Approche d'un français fonctionnel », *Etudes de linguistique appliquée*, n°23, pp.76, Paris : Didier.
- PORCHER L. (1976), « Monsieur Thibaut et le bec Busen », *Etude de linguistique appliquée*, n°23, Paris : Didier.
- PORCHER L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette.
- POTTIER B. (1974), *Linguistique générale*, Paris: Klincksieck
<http://books.google.dz/books?id>
- QOTB H. « Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet », Thèse de doctorat, 28 octobre 2008, version 1, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document>.
- QUITOUT M. (Dir.) (2003), « L'enseignement du français langue étrangère dans les pays méditerranéens », *La revue des deux rives Europe-Maghreb*, n°3, L'Harmattan.
- PORTINE H. (1983), *L'argumentation écrite, expression et communication*, Paris : Hachette, Coll. Le français dans le monde.
- PORTINE H., SOTRA T. (2013), *Les approches didactiques en (F)LE- un processus ouvert : sur le temps et l'espace*, Artois : Presse universitaire, Coll. Etudes linguistiques- Didactique des langues.
- RECANATI F. (1979), *La transparence et l'énonciation- Pour introduire à la pragmatique*, Paris : Le seuil.
- REGENT O. (1993) « Apprendre la rédaction scientifique en langue étrangère », *Mélanges, Crapel*, 21, pp.121-127,
<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/13regent.pdf>.

- RICHER J.J. (2007), « Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S) », in. *Synergies Pérou*, n°21, pp.20-27, [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Perou2/Richer.pdf>, consulté en août 2015
- RICHER J.J. (2008), « Le FOS ou une didactique du langage et de l'action », in *Synergies Chine*, 3, p.117-126 [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer2.pdf>, consulté en août 2015.
- RICHTERICH R. (1973), *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*, CLE International.
- RICHTERICH R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette. Coll.F.
- RIHOUX B. (2004), « Six applications d'Analyse Quali-Quantitative Comparée (AQQC) et des Ensembles Flous (EF) : mode d'emploi et originalités », *Revue Internationale de Politique Comparée*, Vol.11, n°1.
- RODRIGUEZ PEDREIRA N., VALCARCEL RIVEIRO C. (2007), « Le FOS : une évaluation des ressources pédagogiques en ligne », in. *Ibérica*, n°13, pp.109-122, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287024022006>, consulté en août 2015
- ROLLE-BOUMLIC M. « Le français à visée professionnelle : le cas des filières de l'enseignement supérieur », in *franc-parler*, www.franc-parler-oif.org/dossiers/flp6.htm.
- ROLLE-BOUMLIC M. (2004), *Vers une ingénierie de la formation en milieu professionnel*. in www.franc-parler-oif.org.
- ROLLE-BOUMLIC M. (2006), *Guide de l'école nationale polytechnique aux études d'ingéniorat*, Rouiba, Alger.
- ROLLAND D., BERCHOUD M.J. (2004), « Français sur objectifs spécifiques/ de la langue au métier », *Le français dans le monde Numéro spécial*, Coll. Recherches/applications.
- ROMAINVILLE M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris : L'harmattan.
- ROSSI M. (2007), « Didactique des langues de spécialité au niveau universitaire : l'apport de la terminologie », in *Vittoz M-B.* (coord), *Synergies Italie*, 3, pp.46-56, [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Italie3/rossi.pdf>, consulté en août 2015

- ROSEN E. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE INTERNATIONAL.
- ROULET E et al. (2001), *Un modèle et un moment d'analyse du discours*, Peter-lang.
- ROULET E. (1999), *La description de l'organisation du discours*, Paris : Didier, Coll. langues et apprentissages des langues.
- SAADANE B. (2008), « L'enseignement du français au département d'agronomie : analyse des besoins et expertise des programmes », in *Synergie Algérie*, n°2, pp.79-92.
- SAIDOUNI M. (2000), *Eléments d'introduction à l'urbanisme : Histoire, méthodologie, réglementation*, Alger : Casbah éditions, Coll. Architecture.
- SAGNIER C. (2005), « Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », in *Franc-parler*, http://www.fracparler.org/pj/fos_sagnier.rtf.
- SEBBANE M. (2008), « L'effet de deux modalités de prise de l'information (audition d'un CM vs lecture d'un polycopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue 2 L2 : un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production », in *Synergie Algérie*, n°2, pp.117-123.
- SIMONET R. (2000), *Comment réussir un exposé oral*, Paris : DUNOD.
- SIMONET R., SANTUCCI.M., LAVERRIERE J. (2004), *Formation à l'expression écrite et orale. 100 Fiches*, Paris : Editons d'organisation.
- SPANGHERO-GAILLARD N. (2002), « Même les discours professionnels peuvent être ambigus », in *Cahiers de l'AFLS*, n°8.1, <http://afls.net/cahiers/8.1/spanghero.pdf>.
- SPANGHERO-GAILLARD, N. 2005. « Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Paramètres définitoires », dans H. Farid (dir.), *Contact des langues et discours. Actes du colloque international*, 23-25 novembre 2004. Le Caire (Égypte) : Centre français de culture et de coopération & AUF, p. 179-184
- SPRINGER C. (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris : Ophrys.
- STANCIU-CAPOTA R., IVAN M. (2008), « Le FOS. Pourquoi ? », <http://Icce.valahia.ro/volum/63.rstancium.mivan.pdf>.

- SANCTOBIN V, SLOOTMAEKERS A. (1995), « *Le français de spécialité et la description de représentations graphiques* », in <http://www.vlrom.be/pdf/984sanctobin.pdf>.
- SOREZ H. (2003), *Prendre la parole*, Paris : Hatier, Coll. Expression écrite et orale.
- Verlinde, S J. Binon, J et Van Dyck, J. (1993). *Dictionnaire contextuel du français économique. Tome A: L'entreprise*. Leuven: Garant. 80 pp.
- Verlinde, S, Binon, J et Van Dyck, J. (1993). *Dictionnaire contextuel du français économique. Tome B: Le commerce*. Leuven: Garant. 96 pp.
- Verlinde, S, Binon, J et Van Dyck, J. (1995). *Dictionnaire contextuel du français économique. Tome C: Les finances*. Leuven: Garant. 118 pp.
- Verlinde, S, Binon, J et Van Dyck, J (1996). *Dictionnaire contextuel du français économique. Tome D: L'emploi*. Leuven: Garant. 93 pp. S. Verlinde. 1993.
- TOLAS J. (2004), *Le français pour les sciences*, PUG.
- LE TRUONG H. (2007), « Argumentation et explication dans les textes d'économie et de gestion. Perspectives didactiques du français sur objectifs spécifiques au Vietnam », Thèse de doctorat, Université de Rouen, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00589417/document>
- TIERSONNIER M.L. (2002), *Matériel pédagogique élaboré pour l'enseignement du français du domaine militaire : cours destinés aux militaires étrangers officiers-sous officiers*, Dossier didactique du Dess : langue française et coopération éducative, Lyon2.
- BILDER, M., VAN DEN EYNDE K., GADET F. (1999), *Analyse linguistique et approche de l'oral*, Leuven-Paris, Peeters.
- Van Dijk, T.À. 1996. « De la grammaire de textes à l'analyse sociopolitique du discours ». *Le Discours : Enjeux et Perspectives*. Paris : Hachette, Édicef.
- VELTCHEFF C., HILTON S. (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris : HACHETTE.
- DE VECCHI D., MARTINOT C. (2008), « Les langues de spécialité en question : perspectives d'étude et applications », *Actes de la 12^{ème} journée scientifique de la CRL*, 17 novembre 2007- Université Paris- Diderot, [en ligne]

http://www.initem.net/public/langues%20de%20sp%C3%A9cialit%C3%A9/Les_langues_de_sp%C3%A9cialit%C3%A9_en_question.pdf .

- VIGNER G., MARTIN A. (1974), « Une expérience de l'enseignement des langues de spécialité : le français technique en Tunisie », *Le français dans le monde*, n°102.
- VIGNER G. (1979), *Lire : du texte au sens*, CLE International.
- VIGNER G. (1980), *Didactique fonctionnelle du français*, Paris : Hachette, Coll. Recherches/applications.
- NUCHEZE, V. (1994), « Jeunes chercheurs : savoir lire, savoir écrire », In Fintz C. (éd.) *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (125-150). Paris : L'Harmattan
- VITTOZ M.B. (2007), « Les langues de spécialité : regards croisés », in. *Synergies Italie* n°3, [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Italie3/italie3.html>, consulté en août 2015
- Mike FLEMING (2006), « langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle », Rapport de la conférence intergouvernementale, Strasbourg, 8-10 juin 2009
- , http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ReportConf_09_LangScol_fr.pdf
- WOLSKA F. (2008), « Formateurs FLE, formateurs FOS : un même métier ? », in. Franc-parler, [en ligne] <http://www.francparler.org/dossiers/flp.htm>.
- YANRU Y. (2008), « Le français sur objectifs spécifiques en question », in *Synergies Chine* n°3, pp.49-58, <http://gerflint.fr/Base/Chine3/yang.pdf>, consulté en août 2015



Table des matières

Tables des matières

Sommaire.....	04
Introduction générale.....	06

CHAPITRE 01 : Le français sur objectifs spécifiques « D'une genèse conceptuelle vers une évolution méthodologique ».

1.1.	L'émergence d'un enseignement spécifique du français.....	18
1.1.1.	La langue française « langue scientifique et technique ».....	18
1.1.2.	L'émergence du Français Instrumental.....	20
1.1.3.	Les langues de spécialité : mise au point sur la notion du français de spécialité	22
1.1.4.	L'enseignement fonctionnel du français	26
1.1.5.	La démarche FOS et l'ère de la mondialisation	32
1.2.	L'émergence du FOS et les différents travaux mis en place : Etat des lieux travaux réalisés	34
1.2.1.	FLE/FOS dans le monde Maghrébin	35
1.2.1.1.	FLE/FOS en Tunisie	36
1.2.1.2.	FLE/FOS au Maroc	39
1.2.1.3.	La politique du développement du Fos en Algérie : Objectifs et stratégies	43
1.2.2.	Les réformes et projets FOS/FOU.....	45
1.2.2.1.	Genèse des centres culturels français (CCF) en Algérie	45
1.2.2.2.	L'ouverture des CEILE (RACEIL) : enseignements intensifs des langues.....	47
1.2.2.3.	Le CREAFOF : centre de recherches appliquées au français sur objectifs spécifiques	49
1.2.2.4.	Formations doctorales « mémoires et thèses sur le FOS »	52
1.3.	Les étapes de la démarche FOS.....	53
1.3.1.	L'offre / la demande de formation (état des lieux).....	55

1.3.2. L'analyse des besoins.....	58
1.3.3. La collecte et le traitement des données	63
1.3.4. Élaboration des activités pédagogiques (référentiel de formation)	66

CHAPITRE 02 : La formation en architecture: quel profil des étudiants pour quel type de formation ?

2.1. Présentation et description de la formation d'architecture dispensée dans les différents départements d'architecture en Algérie.....	72
2.1.1. Qu'est-ce que la formation de l'architecture en Algérie ?.....	72
2.1.2. Conditions d'accès à la formation d'architecture en Algérie.....	75
2.1.3. Description de la formation : la politique de l'enseignement de l'architecture	76
2.1.3.1. L'organisation de la formation d'architecture.....	76
2.1.3.2. Description du contenu et du déroulement de la formation	78
2.1.3.3. Le LMD et la formation d'architecture : nouvelles situations de formations et nouvelles compétences ?.....	81
2.1.4. Les départements d'architecture de notre investigation	84
2.1.4.1. L'Ecole Polytechnique d'Architecture et d'Urbanisme « EPAU ».....	84
2.1.4.2. Département de Constantine	88
2.1.4.3. Département de Sétif.....	89
2.1.5. Synthèse comparative de l'importance quantitative des étudiants inscrits en architecture au niveau national et le taux d'échec répondu.....	90
2.2. L'évaluation du profil linguistique des étudiants inscrits en architecture : test de niveau.....	93

2.2.1. L'intérêt de l'évaluation diagnostique en formation FOS pour des étudiants en architecture.....	93
2.2.2. Quel est le rapport entre le FOS et le CECRL ?.....	94
2.3. Objectifs du test de positionnement à l'attention d'un public scientifique : les étudiants inscrits en architecture.....	97
2.4. Présentation générale du test de positionnement.....	98
2.4.1. Compétences évaluées.....	99
2.4.2. Types des matériaux et activités utilisées dans ce test.....	100
2.4.3. Barème/ notation et description des niveaux	101
2.4.4. Présentation du public évalué par e teste de positionnement au niveau des trois établissements.....	104
2.5. Passation du test	105
2.5.1. L'épreuve de la compréhension de l'écrit	105
2.5.2. L'épreuve de la production écrite.....	106
5.3. L'épreuve de la compréhension de l'oral.....	107
2.6. Résultats du test	108
2.6.1. Résultats du test de positionnement auprès des étudiants de l'EPAU.....	109
2.6.1.1. Niveau des étudiants en compréhension écrite.....	110
2.6.1.2. Niveau des étudiants en compréhension orale.....	111
2.6.1.3. Niveau des étudiants en production écrite	113
2.6.2. Résultats du test de positionnement auprès des étudiants de Constantine.....	115
2.6.2.1. Niveau des étudiants en compréhension écrite.....	115
2.6.2.2. Niveau des étudiants en compréhension orale.....	116
2.6.2.3. Niveau des étudiants en production écrite.....	117

2.6.3. Résultats du test de positionnement auprès des étudiants Sétif.....	118
2.6.3.1. Niveau des étudiants en compréhension écrite.....	119
2.6.3.2. Niveau des étudiants en compréhension orale.....	119
2.6.3.3. Niveau des étudiants en production écrite.....	120
2.7. Synthèse des résultats du niveau des étudiants sur les trois institutions	121
2. 7.1. La compréhension de l'écrit	121
2.7.2. La compréhension de l'orale	123
2. 7.3. La production de l'écrit	123

CHAPITRE 03 : *Analyse des besoins des étudiants via le questionnaire*

3.1. Description et passation du questionnaire	127
3.2. Traitement des données : dépouillement des résultats des questionnaires à l'attention des étudiants inscrits en architecture (l'EPAU/Constantine/Sétif).....	131
3.2.1. Profil des étudiants questionnés.....	131
3.2.1.1. Profil général des étudiants inscrits en première année d'architecture	131
3.2.1.2. Parcours scolaire des étudiants.....	133
3.2.1.3. Profil linguistique des étudiants.....	135
3.2.2. Représentation des étudiants sur la langue française et leur niveau en français langue générale.....	137
3.2.3. Le niveau des étudiants en langue française et les besoins ressentis	143
3.2.3.1. Besoins langagiers	143
3.2.3.2. Besoins institutionnels et communicatifs	150
3.2.4. Les stratégies adoptées par les étudiants pour l'apprentissage en langue française ...	156

3.3. Synthèse de l'analyse des besoins	172
--	-----

CHAPITRE 04 : L'entretien, second outil d'analyse des besoins.

4.1. Présentation générale du contenu des entretiens et leur passation	177
4.2. Analyse des réponses des enseignants d'architecture	180
4.2.1. Profil des enseignants d'architecture	180
4.2.1.1. Profil des enseignants de L'EPAU	180
4.2.1.2. Profil des enseignants d'architecture de Constantine	181
4.2.1.3. Profil des enseignants d'architecture de Sétif	182
4.2. Analyse des entretiens des enseignants d'architecture	183
4.2.1. Le statut du français et de l'arabe dans la formation d'architecture	183
4.2.2. Les difficultés et besoins des étudiants en architecture	188
4.2.3. Les besoins d'étudiants d'architecture	190
4.2.4. Les outils déployés par les enseignants et étudiants face à ces besoins en salle de cours	195
4.2.5. Cours de français (Terminologie)	200
4.2.6. Propositions pédagogiques	204
4.3. Analyse des entretiens des enseignants de français aux départements d'architecture	209
4.3.1. Profil des enseignants de français	209
4.3.1.1. Le profil des enseignants de français à l'EPAU	209
4.3.1.2. Profil des enseignants de français au département d'architecture de Constantine ...	211
4.3.1.3. Profil des enseignants de français au département d'architecture de Sétif	212

4.3.2. Analyse des entretiens des enseignants de français au niveau des trois institutions	213
4.3.2.1. L'importance de la langue française dans le domaine d'architecture	213
4.3.2.2. Niveau des étudiants inscrits en architecture et leurs besoins en langue française	214
4.3.2.3. Stratégies d'apprentissage des étudiants et outils déployés par les enseignants	215
4.3.2.4. Difficultés et besoins des enseignants à dispenser leurs cours de français	217
4.3.2.5. Propositions didactiques et nouvelles perspectives sur le contenu des cours FOS	218
4.4. La synthèse générale	220

CHAPITRE 05 : Analyse des discours de formation en architecture.

5.1. Discours et analyse du discours (texte/ discours – discours/Analyse du discours)	227
5.2. La relation de l'analyse du discours et la démarche FOS	230
5.3. La démarche de l'analyse des discours de spécialité : croisement des différentes méthodes pour élaborer le protocole d'analyse des discours d'architecture	233
5.4. L'analyse de notre corpus de recherche	240
5.4.1. Analyse des photocopiés des cours d'architecture	240
5.4.1.1. Analyse inférentielle.....	241
5.4.1.2. Analyse référentielle et hiérarchique	245
5.4.2. Analyse de l'exposé écrit d'architecture.....	247
5.4.2.1. L'analyse référentielle	250
5.4.2.2. Analyse séquentielle et hiérarchique	252
5.5.3. Analyse des présentations orales en architecture	255

5.4.3.1. Analyse inférentielle (situationnelle)	257
5.4.3.2. Analyse séquentielles et hiérarchique	265
5.4.4. Synthèse et conclusion	273

CHAPITRE 06 : Référentiel de formation pour les étudiants en architecture.

6.1. Les principes théoriques de l'élaboration et la mise en place de notre référentiel de formation	279
6.1.1. Les objectifs généraux (situationnels) : Modules	281
6.1.2. Les objectifs spécifiques (pédagogiques) : séquences.....	282
6.1.3. Les objectifs opérationnels : les activités pédagogiques.....	284
6.1.4. L'évaluation	288
6.2. Présentation du plan de formation pour les étudiants inscrits en architecture	290
6.2.1. Plan de Formation I : la compréhension écrite.....	295
6.2.1.1. Exploiter les photocopiés.....	297
6.2.1.2. Pratiquer une lecture performante	303
6.2.2. Plan de Formation II : la production d'un exposé cohérent.....	313
6.2.2.1. Préparer son exposé.....	314
6.2.2.2. Finaliser son exposé.....	321
6.2.3. Plan de Formation III : l'expression orale.....	327
6.2.3.1. Préparer sa prise de parole.....	329
6.2.3.2. Présenter son exposé.....	335
Conclusion générale	343
Bibliographie.....	353
Table des matières.....	374
Indexe des tableaux	382

Index des annexes.....	385
Indexe des supports.....	386
Annexes	387

Indexe des tableaux :

Tableau 1 : Nombre de bacheliers inscrits en architecture au niveau national.....	90
Tableau 2 : Barème de notation du test de positionnement.....	102
Tableau 3 : Niveau général des étudiants inscrits à l'EPAU.....	109
Tableau 4 : Niveau des étudiants de l'EPAU en compréhension écrite	111
Tableau 5 : Niveau des étudiants de l'EPAU en compréhension orale.....	112
Tableau 6 : Niveau des étudiants de l'EPAU en production écrite	113
Tableau 7 : Niveau général des étudiants inscrits à Constantine	115
Tableau 8 : Niveau des étudiants de Constantine en compréhension écrite	116
Tableau 9 : Niveau des étudiants de Constantine en compréhension orale.....	117
Tableau 10 : Niveau des étudiants de Constantine en production écrite	117
Tableau 11 : Niveau général des étudiants inscrits à Sétif	118
Tableau 12 : Niveau des étudiants de Sétif en compréhension écrite	119
Tableau 13 : Niveau des étudiants de Sétif en compréhension orale.....	120
Tableau 14 : Niveau des étudiants de Sétif en production écrite	120
Tableau 15 : Niveau général des étudiants inscrits dans les trois établissements	121
Tableau 16 : Niveau des étudiants des trois établissements en compréhension écrite	123
Tableau 17 : Niveau des étudiants des trois établissements en compréhension orale	123
Tableau 18 : Niveau des étudiants des trois établissements en production écrite	124
Tableau 19 : Fiche signalétique sur l'âge des étudiants.....	132
Tableau 20 : Fiche signalétique sur le sexe des étudiants.....	132
Tableau 21 : Fiche signalétique sur la provenance des étudiants.....	132
Tableau 22: Filière de formation au baccalauréat.....	134
Tableau 23: Moyennes obtenues au baccalauréat.....	134
Tableau 24 : Langue maternelle.....	135
Tableau 25 : Langues secondes/ étrangères.....	136
Tableau 26 : Contact des étudiants avec la langue française.....	137
Tableau 27 : Représentations des étudiants sur la langue française.....	139
Tableau 28 : Nombre d'années d'apprentissage de la langue française.....	141
Tableau 29 : Avis des étudiants sur l'enseignement/ apprentissage du français au secondaire	142
Tableau 30 : Niveau des étudiants en langue française.....	143
Tableau 31 : Difficultés d'apprentissage des étudiants.....	145

Tableau 32 : Difficultés des étudiants en langue française.....	145
Tableau 33 : Aptitudes des étudiants en compréhension orale.....	146
Tableau 34 : Aptitudes des étudiants en compréhension écrite.....	147
Tableau 35 : Aptitudes des étudiants en expression orale.....	148
Tableau 36 : Aptitudes des étudiants en production écrite.....	149
Tableau 37 : Difficultés des étudiants en cours d'architecture.....	150
Tableau 38 : Difficultés des étudiants en compréhension écrite.....	151
Tableau 39 : Difficultés des étudiants en production écrite.....	152
Tableau 40 : Difficultés des étudiants compréhension orale.....	152
Tableau 41 : Difficultés des étudiants en expression orale.....	153
Tableau 42 : Volonté des étudiants à développer leur niveau en langue française	154
Tableau 43 : Situations d'apprentissage privilégiées par les étudiants en compréhension orale.....	154
Tableau 44 : Situations d'apprentissage privilégiées par les étudiants en compréhension écrite.....	155
Tableau 45 : Situations d'apprentissage privilégiées par les étudiants en expression orale.....	155
Tableau 46 : Situations d'apprentissage privilégiées par les étudiants en production écrite.....	156
Tableau 47 : Stratégies d'apprentissage des étudiants en compression orale.....	157
Tableau 48 : Stratégies d'apprentissage des étudiants en compression écrite.....	157
Tableau 49 : Stratégies d'apprentissage des étudiants en production écrite	158
Tableau 50 : Stratégies d'apprentissage des étudiants en expression orale.....	159
Tableau 51 : Avis des étudiants sur les cours de terminologie.....	159
Tableau 52 : Le contenu des cours de terminologie.....	161
Tableau 53 : Volonté des étudiants à suivre des cours de français.....	162
Tableau 54 : Avis des étudiants sur les cours de FOS.....	165
Tableau 55 : Volonté des étudiants à consacrer plus de temps pour les cours de FOS.....	166
Tableau 56 : Le volume horaire proposé par les étudiants.....	167
Tableau 57 : Classement des compétences à vouloir développer par ordre de priorité.....	168
Tableau 58 : Profil des enseignants d'architecture de l'EPAU (Donnés scientifiques / pédagogiques).....	180
Tableau 59 : Profil des enseignants d'architecture de Constantine (Donnés scientifiques / pédagogiques).....	181

Tableau 60 : Profil des enseignants d'architecture de Sétif (Donnés scientifiques / pédagogiques).....	182
Tableau 61 : Profil des enseignants de langue française à l'EAPU.....	209
Tableau 62 : Profil des enseignants de langue française au département de Constantine....	211
Tableau 63 : Profil des enseignants de langue française au département de Sétif.....	212

Index des annexes :

- Annexe1 : Textes de lois qui régissent la formation d'architecture en Algérie.
- Annexe 2 : Programme de formation en architecture.
- Annexe 3 : descriptif des modules de formations en architecture.
- Annexe 4 : Test de positionnement.
- Annexe 5 : Questionnaire.
- Annexe 6 : Grille d'entretien.
- Annexe 7 : Polycopié « Espace et fonction ».
- Annexe 8 : Polycopié « Notion du site- analyse du site ».
- Annexe 9 : Polycopié « Les courbes de niveaux ».
- Annexe 10 : Polycopié « l'espace en architecture ».
- Annexe11 : Polycopié « Transfert thermique ».
- Annexe 12 : Polycopié « acoustique».
- Annexe 13 : Polycopié « Les granulats ».
- Annexe 14 : Polycopié « Systèmes constructifs ».
- Annexe 15 : Polycopié « Architecture et ville en pays d'islam ».
- Annexe 16 : Polycopié « L'architecture byzantine ».
- Annexe 17 : Polycopié « Composition architecturale spatiale ».
- Annexe 18 : Polycopié « Notions de confort »
- Annexe 19 : Polycopié « Dessins d'escaliers ».
- Annexe 20 : Polycopié « Dessin codifié ».
- Annexe 21 : Polycopié « Consignes d'un projet d'atelier ».
- Annexe 22 : Exposé « Projet intégré en milieu urbain –Bir Mourad Ras ».
- Annexe 23 : Exposé « Un ensemble d'habitations à Ghardaïa Algérie, proposition d'un Ksar ».
- Annexe 24 : Exposé «Principes d'intervention sur l'existant : entre revalorisation d'un par et réinterprétation des logements auto-construits sur la vielle de l'Harrach ».
- Annexe 25 : Exposé « Centre de communication et d'échange culturels – cas de chercher Algérie ».
- Annexe 26 : Transcription de la présentation orale des projets d'architecture.

Indexe des supports :

- Support 1 : Planche de visuels tirés des photocopiés.
- Support 2 : « La construction écologique en Algérie : question de choix ou de moyens ».
- Support 3 : le mouvement moderne de l'architecture : naissance et déclin du concept de l'architecture autonome ».
- Support 4 : « Géographie de l'architecture et de l'urbanisme modernes »
- Support 5 : Ensemble d'introductions.
- Support 6 : Ensemble de conclusions.
- Support 7 : « Appartement-Atelier de Le Corbusier ».
- Support 8 : « Le château de Versailles : architecture et décoration intérieure ».
- Support 9 : « Architecture et construction ».
- Support 10 : « La villa Palladio Barchessas »
- Support 11 : fiche de lecture « Le m'Zabe pratiques de l'espace ».
- Support 12 : Fiche de synthèse « organisation de l'espace bâti ».
- Support 13 : Ensemble de plans.

Résumé :

Notre recherche, qui porte sur un domaine particulier du français langue étrangère et seconde : le français sur objectifs spécifiques (FOS), s'inscrit dans le paysage linguistique algérien. Elle est centrée sur les étudiants universitaires formés dans un système éducatif au sein duquel l'arabe est la langue obligatoire de l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques. Cependant, arrivés à l'université, ces derniers se trouvent singulièrement démunis devant l'obligation de suivre des études dispensées en langue qu'ils maîtrisent insuffisamment. Notre but est d'analyser si, au niveau des filières scientifiques et techniques de cet enseignement, les étudiants inscrits en architecture éprouvent des difficultés dans leurs pratiques de compréhension et production orales et écrites.

L'analyse des besoins, partie centrale de cette étude, est envisagée selon différentes approches théoriques, de la didactique contextualisée et celle de la démarche du FOS, auprès des étudiants inscrits au niveau de trois établissements : l'Ecole polytechnique et d'urbanisme d'Alger ainsi que les départements d'architectures des universités de Constantine et Sétif. Les outils d'analyse déployés au cours cette recherche sont : le test de positionnement, le questionnaire destiné aux étudiants, l'entretien avec les enseignants d'architecture et de langue française ainsi que l'analyse du corpus, des discours d'architecture extraits des photocopies de cours, des exposés écrits et des présentations orales des projets d'architecture.

L'objectif final de ce travail de recherche est d'aboutir à l'élaboration de propositions didactiques pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques permettant aux étudiants de suivre aisément leur formation en architecture dispensée en langue française.

Mots clés : Enseignement/apprentissage de la langue française, langue scientifique et technique, analyse des discours de spécialité, français sur objectifs spécifiques, architecture, besoins langagiers et communicatifs, proposition didactiques.

ملخص:

أبحاثنا، والتي تركز على مجال معين للغة الفرنسية: الفرنسية لأغراض محددة (FOS)، تهتم بالمشهد اللغوي الجزائري. نركز اهتمامنا على طلبة الجامعات المسجلين في التخصصات العلمية والتقنية وملتزمين باتباع دراستهم بلغة لا يتقنونها جيدا. هدفنا هو تحليل ما إذا كان على مستوى الدورات التعليمية العلمية والتقنية لهذا التخصص، الطلاب المسجلين في الهندسة المعمارية، يواجهون صعوبات في فهمهم الشفوي والعملية من إنتاج وكتابة.

تحليل الاحتياجات يعتبر جزءا أساسيا من الدراسة من المناهج النظرية المختلفة للطلاب المسجلين في ثلاث مؤسسات: مدرسة الهندسة و الفنون التطبيقية بالجزائر والإدارات الهندسة المعمارية للجامعات قسنطينة وسطيف. التحليل التي قدمت خلال أدوات البحث هي: اختبار تحديد المستوى، واستبيان للطلاب، والاجتماع مع اساتذة الهندسة العمارة واللغة الفرنسية والتحليل من مجموعة ومقتطفات الخطاب المعماري، المذكرات الخطية والشفوية المشاريع المعمارية.

الهدف النهائي من هذا البحث هو أن تؤدي إلى وضع مقترحات لتدريس اللغة الفرنسية لأغراض محددة مما يتيح للطلاب متابعة بسهولة الهندسة المعمارية والتدريب على التعلم / اللغة الفرنسية.

كلمات: الفرنسية (اللغة) التدريس / التعلم، اللغة العلمية والتقنية، تحليل الخطاب المتخصص، وظيفية تدريس اللغة الفرنسية لأهداف محددة، الهندسة المعمارية، اللغة واحتياجات الاتصالات.

Compréhension de l'écrit

Activité 01 :

1. Classez chaque partie d'annonce dans la bonne rubrique

Bonnes affaires	
Animaux	
Services	
Demandes d'emploi	
Offres d'emploi	
Vacances	
Immobilier	

2. Trouvez l'annonce qui peut intéresser les personnes suivantes :

a. Mon ordinateur est en panne

.....

b. Je suis diplômé en informatique

.....

c. Je m'installe à Annaba. Je dois meubler mon appartement.....

d. L'été prochain, nous avons décidé d'aller passer quinze jours en famille au bord de mer à Alger.....

4. Maison à louer juillet/août
6 personnes Sidi Fredj bord
de mer, 30000da/semaine

2. vous collectionnez les cartes
postales anciennes : échange cartes
tous pays. Contacter à cppays@.....

1. Chien
perdu
Race berger
allemand
Récompense
5000 da

7. Organisme privé Recrute
Assistant DG maîtrisant parfaitement la

6. M.MERABET 34 ans
Ingénieur en électronique
ch

5. Vends canapé 3 places+2 fauteuils
cuir état neuf 20 000 da

3. Allo pc services :
dépannages, fournitures à
domicile. Devis gratuits jusqu'à
25 km.

Journaliste : Vous êtes architecte et, depuis un mois, adjoint au maire, chargé de l'urbanisme. Quelle est la relation entre ces deux fonctions ?

Adjoint maire : Vous savez, en dehors d'une solide formation technique, un architecte doit savoir comprendre le client, « mettre en scène sa vie quotidienne » afin de réaliser une maison, une école, etc. adaptées aux goûts et besoins. Le bon architecte est celui qui sait faire la synthèse entre l'art, la culture, la technique et les besoins de la société. Vous pouvez ainsi juger par vous-même qu'il n'y a pas mieux qu'un architecte pour occuper un tel poste administratif.

Journaliste : Alors en occupant ce nouveau poste, que pensez-vous de la transformation du territoire de notre ville ? Beaucoup d'activités commerciales et industrielles s'y installent.

Adjoint du maire : Oui. En principe ce n'est pas du tout négatif, au contraire cela crée des emplois. Cependant, le problème qui se pose pour nous, c'est de pouvoir établir des règles pour que la ville reste un lieu agréable à vivre.

Journaliste : Pouvez-vous préciser votre présence en qualité d'adjoint maire ?

Adjoint du maire : Et bien, je pense que l'espace où nous vivons doit être organisé. Il faut absolument conserver un équilibre entre les activités économiques et le paysage.

Journaliste : Mais comment peut-on empêcher une transformation sauvage des espaces naturels ?

Adjoint maire : Pour cela, il est, tout simplement, indispensable de fixer des normes esthétiques. Par exemple, un supermarché peut être beau, vous savez ! Il faut absolument garder la séparation entre la ville et les terrains agricoles. Les périphéries des villes ne peuvent pas être un ensemble désordonné de terrains vagues, de maisons isolées, de grandes surfaces, etc. Tout cela n'est pas supportable.

Questions :

1. L'interviewé est
 - Economiste
 - Architecte
 - Avocat

2. De quoi parle-t-on dans cette entrevue ?
 - Des activités agricoles
 - Des espaces urbains et naturels
 - De la production industrielle

3. Que doit savoir faire un bon architecte ?

- La synthèse entre l'art, la culture, la technique et les besoins de la société
- La construction des bâtisses de grandes hauteurs

4. Quels sont les phénomènes qui modifient l'espace?

- L'installation de multiples activités commerciales et industrielles
- L'inexploitation des terrains agricoles

5. Pour quelle raison faut-il réglementer la construction des infrastructures ?
Pour :

- Préserver l'équilibre entre les activités économiques et le paysage
- Faire des économies
- Répondre aux besoins de la société

Activité 03 : Lisez l'article puis cochez les bonnes réponses



Le groupe pharmaceutique suisse Novartis a commencé la livraison aux Etats-Unis des premiers lots de vaccins contre la grippe H1N1, a indiqué jeudi un porte-parole du laboratoire bâlois. « Nous livrons aux états unis depuis dimanche dernier les premières doses » du vaccin développé par le groupe helvétique. « Ces livraisons vont se poursuivre dans les prochaines semaine », a-t-il ajouté, sans en spécifier les quantités. Novartis livre aux Etats-Unis son vaccin « Fluvin H1N1 », produit dans des cultures classiques à base d'œufs de poule et sans adjuvant, a souligné le porte-parole. La commission européenne a donné mardi son feu vert à la mise en vente en Europe des deux premiers vaccins contre la grippe H1N1, l'un du laboratoire suisse et l'autre du britannique GlaxoSmithKline.

Les vaccins seront autorisés dans tous les pays de l'UE, ainsi qu'en Islande, au Liechtenstein et en Norvège. Novartis commercialise en Europe son vaccin contre la grippe porcine sous le nom « Focetria », produit dans des cultures classiques avec adjuvant. « Celltura », un autre vaccin du groupe helvétique contre la grippe H1N1, produit à partir de cultures cellulaires avec adjuvant, n'a pas encore été homologué, selon le porte parole.

(Le Monde, 1^{er} octobre

| 2009)

A. Lisez l'article puis cochez la bonne réponse.

1. Selon le texte, que veut-dire « Novartis » ? Le nom d'un :
- Médicament

- Produit cosmétique
- Laboratoire pharmaceutique

2. A quel laboratoire appartient le groupe « Helvétique » ?

.....

3. Le vaccin livré aux Etats Unis est produit dans :

- Des cultures classiques avec adjuvant
- Des cultures classiques à base d'œufs de poule et sans adjuvant
- Des cultures cellulaires avec adjuvant

4. Quels sont les pays où on a autorisé la livraison des vaccins ?

.....

5. Selon le contenu de l'article, quel serait le titre le plus approprié ?

- Novartis distribue ses premières doses de vaccin
- Organisation et prévention contre la grippe A (H1N1)
- Les états unis découvrent un nouveau vaccin contre la grippe N1H1

6. Relevez les deux phrases rapportées par le porte-parole du laboratoire bâlois ?

.....

B. Dites si les informations suivantes sont vraies ou fausses :

	Vrai	Faux
Le vaccin contre la grippe porcine livré aux Etats-Unis porte le nom « Fluvirin H1N1 »		
GlaxoSmithKline est un laboratoire Norvégien		
Les quantités de livraison du vaccin aux pays de L'UE sont spécifiées		
« Celltura », est un vaccin produit par le groupe Helvétique		

Compréhension orale

Vous allez entendre chaque document sonore deux fois

Vous aurez une minute pour lire les questions

Vous aurez une première écoute, puis 5 minutes pour répondre aux questions

Une deuxième écoute, puis 5 autres minutes pour compléter vos réponses.

Activité 01

Cochez les bonnes réponses

1. S'agit-il :

D'une discussion

D'une conférence de presse

D'une enquête

2. Combien de personnes expriment leur point de vue ?

Cinq

six

sept

3. Sur quoi expriment-elles leur point de vue ?

L'introduction d'une langue vivante à l'école

La suppression d'un jour de cours

La réduction du nombre de professeurs

4. Ecoutez le document une deuxième fois puis complétez le tableau :

	Approuve (c'est-à-dire qu'il est d'accord)	Désapprouve (il n'est pas d'accord)	Est indécis (e) (il ne sait pas quoi dire)
Monsieur			
Dame			
Demoiselle			

Monsieur B			
Dame A			

Activité 2 : éco-citoyen

1. Un éco-citoyen c'est une personne qui :

- se propose de faire des économies
- a un comportement écologique
- lutte pour la protection des forêts

2. Quelle est la profession de Nicolas Hulot ?.....

3. Combien de personnes ont signé la charte de N.HULOT ?

4. Que signifie ADEME ?

- Agence de l'Ecologie et des Moyens Ecologistes
- Agence de l'Environnement et de la Maitrise de l'Energie
- Association de l'Environnement et des Moyens Energétiques

5. A quel réseau appartient Franck châtelain?

.....

6. Pour protéger la planète, on vous conseille de :

	Vrai	Faux	On ne sait pas
Préférer le bain à la douche			
Laisser en veille les appareils électriques			
Couper l'eau quand on se brosse les dents			
Favoriser la marche pour de courts trajets			

7. Quel est le rôle des deux structures présentées :

- Informer les citoyens

Proposer des solutions pratiques

Informer les gens et leur proposer des solutions concrètes

8. Que peut-on lire sur le site internet du « défi pour la terre » ? Donnez toutes les réponses possibles

Des témoignages

Des débats

Des textes de loi

Des promesses d'action

Des modes d'emploi

Des objets écologiques en vente

9. Après une deuxième écoute, complétez le texte suivant par des mots du document.

Eco-gestes, c'est limiter son impact au quotidien sur l'environnement. Nous disposons d'une réelle marge de manœuvre pour réaliser des économies d'énergie, limiter nos émissions de (1).....à effet de serre, réduire nos déchets en consommant (2).....et différemment. Changer quelques habitudes, mieux équiper notre maison, changer les manières de nous déplacer, autant de domaines dans lesquels nous pouvons (3)....., pour protéger notre (4)..... .C'est ce qu'on appelle la dimension (5)..... du développement durable.

Activité 3 : Marseille

A. Informations générales

1. Quel est le nom du bâtiment ?

.....

2. Où se trouve-t-il (dans quelle ville)?

.....

3. Quand a-t-il été construit ?

.....

4. Quel est le nom de l'architecte ?

.....

5. Un adjectif est utilisé à 2 reprises pour qualifier ce bâtiment. Lequel ?

.....

B. Caractéristiques du bâtiment

1. Caractéristiques générales

- Longueur :
- Nombre d'étages :
- Nombre d'appartements :
- Orientation :

2. Particularités du bâtiment

Il y a huit rues c'est-à-dire huit

Des venus des Etats-Unis

3. Particularités de chaque logement

- a. Apparition de cuisines intégrées avec un équipement révolutionnaire : un, une
- b. La
- c. Une isolation
- d. Des liaisons

4. En dehors des appartements, qu'est-ce que l'architecte voulait introduire dans le bâtiment ?

.....

5. Comment est aussi appelé ce bâtiment ?

.....

6. Pourquoi l'appelle-t-on ainsi ?

.....

.....

Expression écrite

Activité 01 : Décrivez la Tour Eiffel à partir de la fiche signalétique suivante :

Entrepreneur : Gustave Eiffel

Date de construction : 1889 pour exposition universelle de Paris

Hauteur : 317 m

Poids : 10 000t dont 7000t d'acier

Composition : 18038 pièces assemblées par 300 ouvriers



Le secteur hospitalier estime qu'une vaccination contre le virus grippal H1N1, présente des risques, du fait du développement du vaccin trop rapidement et d'un adjuvant susceptible de déclencher des désordres neurologiques. Des infirmières faisant état d'inquiétudes refusent de se faire vacciner.

Et vous, êtes-vous pour ou contre cette vaccination ? Rédigez un court paragraphe pour dire ce que vous en pensez (7 à 10 lignes environ)

Adjuvant : élément ajouté à un autre pour le renforcer ou renforcer son action

6-Qu'en pensez-vous de l'enseignement des langues étrangères que vous avez reçu avant la présente année universitaire (au secondaire) Parfait Satisfaisant Insuffisant

Pourquoi ?.....
.....

7- Qu'est-ce que vous pouvez dire de votre niveau actuel en français (comment l'estimez-vous) ?

- Très Bon (je maîtrise parfaitement)
- Bon (une langue dans laquelle tu te sens à l'aise)
- Moyen (tu ne possèdes pas tous les mots qui t'aident à communiquer au quotidien)
- Élémentaire (faible) (c'est une langue difficile)

8- Avez-vous des difficultés en langue française ? Oui Non

Si oui, sur quel plan :	Oui	Moyennement	non
Lire /comprendre un texte en français			
Ecrire en français			
Parler en français			
Comprendre quelqu'un qui parle en français			

9-sur le plan de l'orale estimez-vous capable d'écouter et comprendre parfaitement :	oui	Un peu	non
une émission de radio ?			
regarder et comprendre des films, séries en langue française ?			
des émissions de télévision sur l'actualité ?			
des conférences et des discours assez longs ?			

10- sur le plan de l'écrit, estimez-vous capable de lire et comprendre :	Oui	Un peu	non
un article de presse ?			
un ouvrage universitaire, un manuel ?			
Un roman ?			
un message laissé par quelqu'un ? une lettre ? un SMS ? un email ?			

un exposé à condition que le sujet soit clairement structuré ?			
des textes courts et simples ayant trait à la vie quotidienne ?			

11-sur le plan de la production orale, estimez-vous capable de :	oui	Un peu	non
discuter oralement de façon simple avec votre famille, vos amis en langue française?			
contacter des correspondants francophones sur le monde d'Internet ?			
avoir un entretien administratif ou institutionnel avec le chef de département ou un enseignant en langue française ?			
présenter des descriptions claires et détaillées de différents sujets ?			
expliquer quelque chose qui vous pose problème et présenter (défendre) vos opinions ?			
participer à une conversation et exprimer couramment, spontanément vos idées avec une série de phrases et d'expressions sans devoir à chercher vos mots ?			
raconter une histoire, ce que vous savez faire ou vous voudrez faire ?			
résumer oralement un extrait de film, une histoire lue ?			

12- Sur le plan de la production écrite, estimez-vous capable de :	oui	Un peu	non
écrire une lettre personnelle, une carte postale ?			
laisser un message à quelqu'un sur net? un SMS ?			
écrire un texte théorique type synthèse, rapport de stage ?			
écrire un texte simple cohérent sur des sujets personnels ou professionnels ?			
résumer et critiquer par écrit une information entendue ou lue ?			
remplir et répondre à toutes les questions d'un formulaire, un questionnaire ?			
mettre en forme de façon succincte des notes précises pendant une discussion ?			
rédigier un texte long, complexe et cohérent de type scientifique ?			

12-Aimerez-vous améliorer votre niveau en langue française ?

oui

non

Si oui, Quels savoir-faire voulez-vous acquérir ou développer? (cochez une ou plusieurs cases)

C O M P R E N D R E	L'ORAL	Conversations sur la vie quotidienne		E C R I R E	Correspondances amicales
		Français utile pour le tourisme et les déplacements en France			
		Préparer un projet professionnel (études- stages) en France			
		Les cours et les conférences à l'université			
		Situations orales de type professionnel			
	L'ECRIT	Journaux et revues grand public			Correspondances formelles
		Revue et ouvrages scientifiques			
		Textes littéraires			
		Internet			
	PARLER	Français utile pour le tourisme			Ecrire des comptes rendus, des résumés
Conversations quotidiennes					
Entretiens professionnels					
Discussions scientifiques			Ecrire des articles spécialisés		

Série 02 : Difficultés des étudiants pour suivre leur formation en architecture

1- Trouvez-vous des difficultés à suivre votre formation d'architecture dispensée en langue française ?

oui non un peu

- Si OUI ou UN PEU, précisez vos difficultés en :		Oui	Non	Un peu
Compréhension écrite	Livres			
	Polycopiés			
Production écrite	Exposés			
	Prise de notes			
	examens			
	Comptes rendus/ rapports de stage			
Compréhension orale	Cours Magistraux			
	TD			
Expression orale	Débattre/ défendre son opinion			
	Présenter un exposé			
	Poser des questions			

2- Quels sont les stratégies et moyens auxquels faites vous recours pour une meilleure compréhension et production de vos cours?

I rarement ou jamais

II quelquefois

III souvent très souvent

Pour mieux comprendre un cours oral :	1	2	3
Vous vous appuyez sur les mots reconnus (mots clés) des parties des phrases pour construire du sens			
Je demande à l'enseignant de répéter ou d'expliquer			
vous prenez des notes et les classez puis les mettez en relation pour construire du sens			
vous essayez d'anticiper la suite du message et comprendre ce que dit l'enseignant en m'aidant des gestes ou de ses mimiques			
vous tentez de traduire exactement ce qui a été dit en vous servant des outils tels que le dictionnaire bilingue			

Pour mieux lire et comprendre un cours écrit ou une documentation	1	2	3
vous vous aidez des illustrations des titres, des graphiques, des tableaux et des références finales pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte			
vous soulignez les mots que vous reconnaissez, les mots transparents, les mots qui vous semblent importants pour identifier le sujet du texte			
Vous identifiez la structure du texte (repérage des indicateurs de temps et des connecteurs logiques)			
vous prenez des notes des mots qui vous sont inconnus, puis vous cherchez leur sens dans le dictionnaire pour pouvoir résumer les points les plus importants et construire le sens du cours.			
Vous utilisez internet pour avoir plus d'informations sur une notion scientifiques en rapport avec le cours ou dans le cadre de vos recherches personnelles			
Vous utilisez un dictionnaire de langue ou un dictionnaire de traduction			
Vous reformulez le message en privilégiant les idées importantes pour clarifier le sens parce que vous ne connaissez pas tous les mots			

Pour mieux s'exprimer à l'oral en continu ou prendre part à une conversation	1	2	3
vous reproduisez des énoncés en imitant, respectant la prononciation, l'ordre des mots et l'intonation et vous notez les expressions idiomatiques des enseignants et des camarades puis vous les mémorisez			
vous structurez votre présentation par un plan			
vous vous entraînez à dire autrement les mots ou expressions qui vous font défaut et que vous avez appris récemment pour les utiliser au moment opportun			
vous participez aux discussions et débats en alternant entre l'arabe et français			
vous demandez de reformuler pour comprendre le sens et ainsi reprendre l'expression			
vous posez des questions pour vous assurer que vous avez bien compris			
vous reprenez les termes clés comme appui à vos réponses			
vous vous exprimez avec des mots simples, de façon claire et audible et vous demandez à l'enseignant ou à une personne qui parle correctement la langue française de vous corriger			

Pour mieux écrire un texte long et cohérent :	1	2	3
vous tenez compte du nombre des mots demandés, du destinataire de la production			
vous recherchez des idées puis vous les notez et classez, vous rédigez en fonction d'un plan			
vous cherchez des expressions dans le dictionnaire, dans vos notes sur des sujets analogues			
vous consultez des ouvrages de références pour corriger vos erreurs (grammaire, autocorrection)			
vous établissez une liste comportant vos erreurs les plus fréquentes pour corriger vos écrits			
vous utilisez des documents de références : dictionnaire bilingue, unilingue,			

grammaire			

6- D'après vous qu'est ce qui vous manque pour arriver à suivre vos cours et réussir votre formation dans chaque compétence:

Prendre part dans une discussion
Lire et Comprendre des textes longs
Comprendre de longs discours
Rédiger des textes longs et cohérents

Série 03 : représentation des étudiants sur le cours de français dispensé et leurs propositions pour de nouveaux cours

1- Le cours de langue (terminologie) que vous suivez répond-t-il à vos attentes, besoins et difficultés ?

Oui non un peu

2-Que faites vous exactement en cours de terminologie :

Compréhension de textes (grammaire, syntaxe) Production écrite de textes
 Vocabulaire et terminologie Exposés de recherche

3- Quel bénéfice retirez-vous exactement de ce cours ?

.....
.....

4 –Aimez-vous le cours de français dispensé actuellement? oui un peu
 non

5- Pensez vous qu'il est utile d'apprendre encore davantage le français pour la bonne poursuite de votre formation en architecture? Oui non

Pourquoi ?.....
.....
.....

6- Dans quel but précis étudierez-vous encore le français pour cette année ? Classez-les de 1 à 4

(1) Développer votre écrit	(2) Développer votre parlé
(3) Développer votre compréhension de l'écrit	(4) Développer votre compréhension orale des cours et Td
Autres :	
.....	
.....	
.....	

7-Etes vous prêts à consacrer r plus de temps pour suivre des cours de français ? Oui Non

Si oui combien d'heures par semaine ?

.....
.....

8- Pensez-vous que la conception d'un programme de Français sur objectifs spécifiques, de nouveaux contenus de cours, répondant à vos besoins se présente comme une bonne solution pour vous aider à suivre votre formation en langue française ? Oui Non

Expliquez.....
.....
.....

9- A votre avis, qu'est ce que nous pourrions vous proposer en cours de français afin de vous aider à progresser au mieux pour réussir vos études ?

A l'Oral
A l'Écrit

10- Comment imaginez-vous une bonne méthode d'enseignement/apprentissage du français (comment aimerez vous qu'on dispose les cours) ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Guide thématique des entretiens
A l'attention des enseignants d'architecture.

Données personnelles

- Diplôme :
 - Poste (Grade) :
 - Années d'expérience :
 - Module en charge :
 - Chargé de cours, TD, TP :
 - Nombre de promotions en charge :
 - Nombre d'étudiants par groupe :
-

Partie I : Le statut du français dans la formation d'architecture (Généralités)

Question 1 : Pourquoi enseigne-t-on l'architecture (modules techniques et théoriques) en langue française et non en langue arabe comme au cycle secondaire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 2: Est-ce que la question de l'enseignement de l'architecture en langue arabe n'a jamais été posée au cours de toutes ces dernières années ? Si oui, en quelle période et quelles étaient les causes et les conséquences ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 3 : A votre connaissance, qui sont les premiers enseignants ayant assurés la formation d'architecture en Algérie ? (Des algériens, des étrangers, des architectes de formation, etc.).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 4 : A votre avis quelle est l'utilité de la langue française en architecture (la relation entre les deux) ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 5 : Quels sont les avantages et/ou les inconvénients du français comme outil d'enseignement de cette spécialité?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Partie II : Niveau des étudiants en français

Question 1 : Qu'en pensez-vous de l'enseignement des langues étrangères que les étudiants ont reçu avant la présente année universitaire (au secondaire) ?

.....
.....
.....
.....
.....

Question 2 : Qu'en pensez-vous du niveau des étudiants en langue française ? Et leur niveau en architecture (modules techniques)?

.....
.....
.....

.....
.....
.....

Question 3 : La communication entre vous et les étudiants est-elle favorisée en langue française ?

Si oui, quel type de français (niveau) utilisent les étudiants pour communiquer avec vous?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 4 : pensez-vous que le français peut être un facteur d'échec pour les étudiants ? Ou bien un facteur démotivant pour la bonne poursuite de cette formation ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 5 : A quelles attentes répondez-vous généralement pendant le cours de spécialité? Autrement dit : construisez-vous votre cours d'architecture en fonction des attentes de votre public?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 6 : A votre avis où résident exactement les difficultés des étudiants pour pouvoir suivre des cours d'architecture dispensés en langue française ? Sur le plan de l'oral ? De l'écrit ? Précisez les compétences sur le tableau ci-dessous :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

		Oui	Non	Un peu
Compréhension écrite	Livres			
	Polycopiés			
Production écrite	Exposés			
	Prise de notes			
	examens			
	Comptes rendus/ rapports de stage			
Compréhension orale	Cours Magistraux			
	TD			
Expression orale	Débattre/ défendre son opinion			
	Présenter un exposé			
	Poser des questions			

Question 7 : Comment les étudiants apprennent-ils leurs cours en langue française? Quelles sont les stratégies qu'ils déploient pour comprendre et produire en langue française ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Partie III : Cours de français

Question 1 : Existe-il au niveau de l'ENSA une culture relativement forte à l'introduction, l'initiation, le développement et l'amélioration du français ? si oui, comment ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Question 2 : Quel est le rôle du module de français (terminologie) dans la formation d'architecture ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Question 3 : Le cours de langue (terminologie) qui est dispensé actuellement au niveau des deux premières années d'architecture répond-t-il aux attentes, besoins et difficultés des étudiants ? Ce cours les aide-t-il à mieux maîtriser la langue française dans la visée de suivre aisément leur formation?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 4 : Dans quel but précis pensez vous qu'il est utile que les étudiants suivent des cours de français ?

(Développer la compréhension orale des cours et Td, Développer le parlé, Développer l'écrit, ou bien autres)

.....
.....
.....
.....
.....

Question 5 : Si vous avez à prendre en charge le module de français, que proposerez-vous comme contenu de cours pour aider les étudiants à poursuivre et réussir leur formation en architecture ? En d'autres termes en quoi se résument vos attentes concernant la formation des étudiants en langue française?

.....
.....
.....
.....
.....

Question 6 : Quels types d'activités pédagogiques sont de nature à motiver vos étudiants, et que nous pourrions leur proposer pour suivre un cours de français?

.....
.....
.....
.....
.....

Question 7 : qu'en pensez-vous de l'enseignement du Français sur objectifs spécifiques (Ce que nous vous avons expliqué au cours du CPI du mois d'octobre)? Êtes-vous pour ou contre ?

.....
.....
.....
.....
.....

Question 8 : Croyez-vous que ce type d'enseignement apportera plus d'amélioration ?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour votre contribution