**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**

**MINISTERE DE L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

**ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER –BISKRA-**

**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGÈRES**

**FILIERE DE FRANCAIS**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**



COURS DU MODULE:

**FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE (FOU) ET PRATIQUES REDACTIONNELLES**

**Cours destiné aux étudiants de Master 1. Option : Sciences du langage**

*Élaboré par* ***Dr BELAZREG Nassima***

**Année Universitaire 2019 – 2020**

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

**DESCRIPTIF DUPROGRAMME**

**Ce cours est destiné aux étudiants de Master 1 Sciences du langage. C’est un module semestriel qui comprend les chapitres suivants :**

* **De l’enseignement destiné à un public spécifique: Aperçu historique**
* Le français sur objectif universitaire
* Pratiques rédactionnelles du français universitaire

**Objectifs**

* Initier les étudiants à la didactique du FLE et la didactique du FOS.
* Initier les étudiants à la démarche du FOU.
* Initier les étudiants à l’importance de l’identification des besoins avant l’élaboration d’un contenu d’apprentissage ;
* Initier les étudiants à la lecture d’un article scientifique de type Imred (structure, repérage des mots-clés, des connecteurs logiques, des phrases, etc).
* Repérage de la problématique et des hypothèses dans un travail scientifique.
* Initier les étudiants à la compréhension de la littérature scientifique.
* Apprendre aux étudiants à développer un esprit critique d’un article scientifique par la confrontation de trois articles qui traitent d’un même thème.
* Attirer l’attention des étudiants sur le lexique employé par les scientifiques.

**Outils pédagogiques**

Exploitation d’un article scientifique de type Imred à travers un travail pratique.

Premier Chapitre

Premier Chapitre

De l’enseignement destiné à un public spécifique

Introduction

Le développement mondial actuel exige que l’enseignement universitaire en l’Algérie se mette à jour avec son evolution révolutionnaire qui est marqué par l’émergence des nouvelles intelligences telles que: l’informatique, les technologies de l’information et la neuro-science.

Soutenir une formation universitaire basée sur une maîtrise disciplinaire et spécialisée ne peut être conçue sans une vision globalisante, depuis le vingtième siècle, se trouve actuellement dans une mouvance extraordinaire qui exhorte à l’adaptation.

L’objectif de ce cours est de montrer que l’enseignement supérieur algérien est appelé à rénover ses methodes d’enseignement afin d’assurer une formation scientifique dite académique et de produire des individus performants grâce à une formation focalisée sur les besoins de l’apprenant par la langue.

## L’enseignement intensif des langues étrangères : le cas de la langue française en Algérie

Comme le titre de ce module l’indique, le contexte en question est le contexte universitaire algérien. Ce travail prend suite des travaux realisés dans le cadre du doctorat soutenu en 2018. Toute l’approche de ce module est de mettre en lumière la perméabilité du contexte universitaire avec le contexte algérien.

Du moment que l’Algérie est un pays plurilingue avec la prédominance du bilinguisme franco-arabe, l’enseignement ne peut être que bilingue aussi. Les habitants des villes côtières d’Algérie sont surtout francophones et les habitants de la ville de Biskra sont plus arabophones. De ce fait, la majorité écrasante des étudiants qui poursuivent leurs études supérieures dans cette université, éprouvent des difficultés linguistiques qui sont étroitement liées à la non-maîtrise de langue française. Car, beaucoup d’enseignants ont été formés en langue française et beaucoup de spécialités sont dispensées dans cette langue.

Comme nous le savons, en Algérie, la langue française s’apprend après la langue de référence qui est la langue maternelle (l’arabe dialectal). C’est la langue de scolarisation et après, vient la langue française (première langue étrangère). Cette situation bilingue est imposée dès la troisième année primaire.

De cette situation d’enseignement va découler des classes très hétérogènes parce qu’elles seront constituées d’une partie d’apprenants qui va développer davantage sa compétencelinguistique en langue française et la majorité restera au stade d’acquisition de cette même langue (En ce qui concerne l’enseignement dans la wilaya de Biskra). Le stade scolaire sera une phase d’appropriation de la langue française pour la première catégorie et pour la deuxième catégorie, il sera une phase d’acquisition de la langue cible.

Arrivée au stade universitaire, la composante sera constituée d’étudiants qui maitrisent la langue française et qui ne trouvera pas d’obstacle dans sa formation et des étudiants qui rencontrent des problèmes dans leur apprentissage parce qu’ils n’arrivent pas à maîtriser la langue française.

Le gouvernement algérien connaissant bien le problème des habitans des villes du Sud algérien, vis-à-vis de l’appropriation de la langue française, a instauré des centres intensifs de l’apprentissage des langues (CEIL) dans le cadre de la diffusion de la langue française dans le monde. En consequence, un programme d’enseignement du français sur Objectifs Spécifiques (FOS) est dispensé dans quelques universités algériennes qui sont:

D’abord, en 1980, des centres culturels français (CCF) ont ouvert leurs portes en Algérie. Ces CCF se trouvent dans quelques wilayas: Alger, Annaba, Constantine, Oran et Tlemcen. Ces CCF crées avaient pour mission de:

« Les principales activités des cinq centres de langue de CCF sont de perndre en charge l’enseignement du français pour les specialists de la discipline dans les filières scientifiques et technologiques, en plus d’une formation spécifique pour les étudiants et les enseignants qui sont censes mener d’autres étudesen Algérie ou bien ceux qui potent pour un future voyage estudiantin en France, mais aussi pour des formations en français professionnels »[[1]](#footnote-1)

Dans ces départements situés au sein du CCF, une équipe d’enseignants qualifiés et expérimentés dans l’enseignement du français langue étrangère et en français sur objectifs spécifiques (FOS) est mise en place. Elle propose des cursus de formation adaptés aux besoins des apprenants inscrits au centre.

Ensuite, le CREAFOS (centre de recherches appliquées au français sur objectifs spécifiques) est un organisme crée en 2002 par Madelaine Rolle-Boulmic (attaché de coopération à l’Ambassade de France en Algérie) qui est chargée de suivre de près le développement du FOS en Algérie.

En 2009, le CREAFOS a été sollicité par le gouvernement algérien pour assumer la formation des étudiants des écoles préparatoires d’excéllence en Algérie. Cet organisme, dès sa mise en place, des equipes qui sont composées d’enseignants de français formés spécialement pour la conception des programmes FOS s’installent. Celui-ci répond aux demandes de formation formulées soit par des étudiants, soit par l’université algérienne, soit par des enterprises ou des administrative étatiques ou privées. Enfin, l’objectif du CREAFOS est surtout de former de futures enseignants de FOS et des concepteurs de programmes FOS.

Puis, la création des centres intensifs des langues à travers les universities algériennes depuis 1981, par decision ministérielle. Chacun de ces centres, se focalise sur un profil comme le souligne N.Kherra (2015) que nous reproduisons intégralement:[[2]](#footnote-2)

CIEIL d’Adrar: le personnel local d’Air Algérie;

CIEIL d’Alger: une formation de formateurs en Anglais (ESP);

CIEIL Béjaia: Formation en FOS (droit, tourisme, hôtelleri, affaires, finances). En Anglais: le business English, en français general et general English;

CIEIL de l’USTO d’Oran et de l’USTHB d’Alger: les enseignements des langues au sein des faculties des sciences et des technologies.

CIEIL de Skikda: des cours en FOS et LSP sont dispenses pour les doctorants en genie-civile au coursed l’année 2008-2009.

CIEIL de Guelma: Fos au profil des étudiants de 1ère LMD.

CIEIL de Biskra: une formation à la carte des enseignants de la faculté des sciences et des sciences de l’ingénieur avec la collaboration de l’université de Caen.

CIEIL de Ouargla: une formation est dispensée en français pétrolier

Cependant, la creation des CEIL au niveau des universités algériennes a mis à découvert certaines difficultés pour le concepteur de programme FOS:

* le manque de temps de formation;
* l’absence de contact avec les apprenants avant la formation;
* l’enseignant refuse de s’embarquer dans une formation parce qu’il n’est pas specialiste dansle domaine. Enseigner le FOS, côute en temps et en énergie.
* la difficulté à collecter les resources necessaries à lélaboration du cours;
* l’évolution des besoins des apprenants.

Les CEIL ont mis à découvert les nombreuses difficultés linguistiques rencontrées par les étudiants dans leur formation disciplinaire. Des difficultés auxquelles le CEIL n’est pas en mesure de résoudre à cause de la spécifité du public universitaire.

## L’enseignement disciplinaire

Ces difficultés rencontrées par les étudiants algériens a incité les didacticiens à focaliser leurs recherches sur le problème de l’enseignement universitaire en Algérie dans le but d’améliorer la qualité de la formation académique qui est le pilier du savoir intellectuel et qui a pour mission de préparer de futures cadres dans leurs domaines. Parmi les travaux nationaux: W.Benaboura (2016), L.bouhanouche (2012), L.Boukhannouche (2016), I.Bouzid(2015), M.Sebane (2011), N.Kherra 52007) et d’autres. Dans le monde, les travaux les plus connus sont les travaux de H.A.A.Qotb qui est devenue une réference dans le domaine de l’enseignement du français sur objectif universitaire.

Par ce cours, nous soulevons donc, le problème de la didactique disciplinaire qui est absent au niveau des enseignements universitaires algériens. Car toute discipline a son protocole pédagogique. On n’enseigne pas les Maths comme on enseigne la biologie par exemple.Un enseignant est chargé d’inculquer des connaissances dans une discipline donnée. G.Nahas (2009) souligne:

L’objectif de toute didactique est de permettre aux enseignants d’introduire, et de faire développer l’acquisition des connaissances d’une manière donnée. Nous considérons à priori que les enseignants sont conscients que la formation des apprenants dépasse le simple cumul d’informations, […] Comme toute discipline a ses particularités en termes de contenu, de pré-requis et d’application en situations réelles, il est donc normal, que la didactique des disciplines se penche plus particulièrement sur ce qui est spécifique à chacune des disciplines et utiliser les outils techniques les plus adéquats.[[3]](#footnote-3)

A partir de la situation ambigüe de l’enseignement universitaire en Algérie, en particulier à l’université de Biskra, démontrée grâce à une enquête, que nous avons mené, nous-même et les étudiants de la spécialité didactique des langues-Cultures, auprès de quelques filières, au cours de l’année universitaire 2016-2017, dont les résultats ont montré que les étudiants de l’université de Biskra appartenant aux branches dispensées en langue française rencontrent des difficultés liées à la non-maîtrise de cette langue.

Enfin, l’objectif de ce cours n’est pas seulement d’inculquer des connaissances théoriques aux étudiants mais également, celui de leurs apprendre, à aller sur terrain, observer par eux-mêmes, les motiver à la recherche scientifique. Aussi, essayer de les sensibiliser à s’intéresser aux données contextuelles dans toute recherche effectuée.

Les études universitaires visent également à apprendre à apprendre à identifier les besoins des apprenants, cela les aide à se préparer à leur carrière professionnelle qui sera certainement celui d’enseignant de français comme la majorité de leurs camarades prédécesseurs. Puis, leurs apprendre à définir les besoins spécifiques (linguistiques, cognitifs et culturels) dans le cadre du cursus universitaire. Puis, encourager l’étudiant à se munir de compétences linguistiques et méthodologiques nécessaires aux études supérieures. Enfin, doter l’étudiant de compétences rédactionnelles suffisantes afin de le préparer à mener des travaux scientifiques crédibles dans le monde du savoir par excellence.

## L’histoire de l’enseignement du français en france et dans le monde

A travers ce module, nous allons nous focaliser particulièrement sur l’apprentissage d’un français universitaire qui est nécessaire au monde du savoir et à l’écriture de recherche. Afin que nous puissions atteindre nos objectifs, nous allons d’abord commencer par donner un bref aperçu historique de la naissance du français sur objectif universitaire.

Nous ne pourrons le faire sans aborder le français sur objectifs spécifiques (FOS) et sa démarche. Ensuite, nous verrons les différentes appellations à travers l’histoire du français sur objectifs spécifiques et le français sur objectif universitaire. Puis, nous nous intéresserons aux caractéristiques du genre universitaire et académique tells que: le cours magistral et lepolycopié, la prise de notes, la réecriture et l’article scientifique. Enfin, nous finirons par éclaircir quelques pratiques rédactionnelles les plus exploitées dans la recherche auxquelles sera confronté l’apprenant universitaire.

Donc, nous allons tenter de mettre en lumière ce nouveau champ de la recherche en didactique afin que les étudiants puissent avoir d’amples informations qui pourraient leur permettre des recherches dans ce domaine.

Il faut d’abord rappeler que l’enseignement de la langue française et sa diffusion à l’étranger est fortement une question de politique française. Depuis bien longtemps, la France, ne ménage aucun effort pour implanter la langue française et la culture française dans le monde et particulièrement dans ses anciennes colonies. De cette manière, elle pourrait se construire une place importante dans les politiques étrangères. D’ailleurs L.Porcher, dans son ouvrage intitulé *«Le français langue étrangère»* le confirme par ce passage que nous reprenons intégralement:

La France possède 250.000 enseignants et d’un million d’apprenants par année sur l’ensemble de la planète. En effet, le français est l’une des plus grandes langues de diffusion internationale[…]. L’Alliance française, vieille de plus d’un siècle, possède mille deux cents (1200) implantations dans le monde […] Le Ministère des Affaires Étrangères Françaises forme la plus grande multinationale culturelledu monde et la France demeure le pays qui consacre le plus d’efforts à la promotion de sa langue et de sa culture. En partenariat avec la DAGIC (Direction des Affaires Génrales, internationals et de Coopération du Ministère de l’Éducation Nationale), le Ministère des Affaires Étrangères maintient à l’étranger plusieurs milliers d’enseignants-coopérants qui interviennent partout dans l’enseignement du français.[[4]](#footnote-4)

Ainsi comme nous le voyons, il n’a jamais été question de civiliser les peuples indigènes colonisés. Il va de soi qu’une telle politique a fini par se constituer en un champ disciplinaire, dirigée par des équipes pédagogiques chargées d’effectuer de la recherche dans le français langue étrangère. En effet, ce champ s’est dévéloppé grâce à des acteurs français qui partageait la même conviction, celle de diffuser le français et la culture française. En plus, une administration centrale, des instruments d’action tells que: les manuels d’enseignement du français aux Étrangers, des revues, des références, des collections d’ouvrages ainsi qu’une logique d’action.[[5]](#footnote-5)

Sous prétexte d’enseigner le français, la politique française a toujours tenté d’imposer sa culture aux peuples colonisés d’abord et ensuite, aux autres pays dans le monde. Au milieu des politiques internationales, la France ne pouvait que bénéficier des facilités et des moyens pédagogiques pour mettre en oeuvre sa stratégie.

### La diffusion du français: la politique de De Gaulle

Du fait de la colonisation de l’Algérie, le Ministère de la guerre français avait mis en place une politique éducative féroce afin d’enseigner le français dès le primaire.Il en résulte qu’après l’indépendance de l’Algérie, le général de Gaulle en 1962, constatant que la langue française était surtout devenue une langue de classement social, une sorte de« *consommation ostentatoire*»[[6]](#footnote-6). Dès lors, le Général de Gaulle met au point une politique bien définie selon L.Porcher (1995):

Le Général de Gaulle, durant la seconde guerre mondiale, avait perçu que les langues et les cultures constituaient des biens identitaires, patrimoniaux, et qu’elles faisaient partie de la puissance d’un pays. La résistance de l’Union Soviétique et celle de l’Angleterre avaientmontré que l’identité nationale était une resource quasi invincible. Les modalities de l’entrée des États-Unis dans la guerre ont confirmé cette idée. C’est pourquoi, dès son retour sur le territoire français, de Gaulle instaure, au sein du Ministère des Affaires Étrangères, une direction générale des Affaires Culturelles, charge de prendre en main la diffusion planétaire de la langue et de la culture françaises. Culture et langue sont plus que des biens patrimoniaux, ce sont ausii des biens de rayonnement, des moyens de répandre l’esprit national sur l’ensemble de la terre.[[7]](#footnote-7)

Il s’ensuit que des actions furent programmées afin de lancer une politique durable, une sorte de " réseau mondial" qui serait chargé d’implanter la langue française et la culture française partout dans le monde. En effet, dans ce meme sens, dès 1945, l’expression "FLE" fait son émergence et petit à petit, elle se répand dans le monde.

Comme nous l’avons nous même signalé (N.Belazreg, 2018)[[8]](#footnote-8) que la politique d’enseignement de la langue française avait bel et bien commencé à partir de 1883, en Algérie et dans les autres colonies français implantées ailleurs. Ainsi, une Alliance française fut créee avec une forte instance juridique qui était chargée d’assurer la coordination avec Paris de manière vraiment profitable.

Puisque, la colonisation était devenue pour la France, une source de revenues économiques mais aussi, un moyen aussi pour ces territories colonisés d’avoir accès à la nationalité française qui est facilité et de sorte que l’enseignement métropolitain est répandu.Prenons l’exemple de l’Algérie où un enseignement de la langue devait commencer dès le primaire par la création de 20.000 classes où il y a avait des français et des indigènes. Mais, l’hypocrisie de la colonisation française avait fait que cet enseignement s’estompt à la fin du système scolaire qui délivrait aux Algériens un certificat de « *fin d’etudes*»comme soulevé dans «*Les cahiers de la Quinzaine*» de Charles Péguy et les travaux de doctorat de N.Belazreg.C’est pourquoi, nous pouvons remarquer que la politique française est indissociable de l’Education.

Car, dès 1920, la France avait mis au point un programme d’enseignement aux officiers algériens non-francophones engagés dans l’Armée française appelé « *règlement provisoire pour l’enseignement du Français aux militaires indigènes »*[[9]](#footnote-9)*.* Le manuel voit le jour en 1927. Ce règlement provisoire pour l’enseignement du Français aux indigènes allait surtout être un moyen pour la France de civiliser le peuple algérien en lui octroyant une instruction française et selon une méthodologie précise. Certes, les soldats algériens combatant dans l’Armée française constituaient une partie importante mais ils étaient qualifiés d’indigènes, c’est-à-dire, des individus sans aucun savoir-vivre et sans culture. Par ce programme, l’armée française visait instruire et civiliser les Algériens pour qu’ils puissent devenir des éléments compétents dans son armée. Aux yeux des hauts responsables militares français, la compétence des indigènes devrait passer par un stage linguistique ou un apprentissage de la langue française qui leur permettrait de réaliser leurs tâches militaires et qui leur faciliterait la communication avec leur hiérarchie.

La guerre a mis en evidence les services que peuvent les troupes indigènes et nous a laissés de nombreuses formations aptes à alleger dans une grande mesure, les charges militaries, qui jusqu’alors, incombaient Presque uniquement aux contingents de la Métropole. L’expérience a montré que, pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue,un baggage d’une centaine de mots et d’expressions facilitant les rapports de la vie courante et militaire et devant, d’ailleurs, après leur retour à la vie civile, contribuer au retour au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigenes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels[[10]](#footnote-10)

En bref, selon la même source, ce règlement comprend deux parties: la première, destinée aux tirailleurs, il s’agissait d’apprendre les mots et les expressions (un nombre considérable). La deuxième, destinée aux engagés et aux cadres, elle comprend des notions d’écriture, de lecture et du calcul. Mais, kuhn(1920) s’indigne contre cette méthode d’enseignement parce qu’il pense que ce programme ne se suffisait pas d’apprendre aux indigènes un lexique riche mais il visait également leur apprendre à observer en répondant aux questions incéssantes. En définitive, l’observation est l’une des tâches militaires les plus importantes.

### Apparition du français scientifique et technique et la naissance du CREDIF

Eut égard à ce que nous venons de discuter ci-dessus, l’enseignement du français à des publics spécifiques a débuté au XXème siècle. Les travaux des didacticiens ont proliféré et leurs réflexions ont produit des méthodologies d’élaboration de programmes d’enseignement de la langue française et à chaque époque, son Français, car dès 1950, le CREDIF fut crée comme le confirme L.Porcher (1995):

«Car le centre de recherche et d’études pour la diffusion du français a d’abord été une association militante. Aprèsquelques aléas, le petit groupe qui le compose est rattaché à l’École normale supérieure de Saint-Cloud dont il devient un département de plein exercice, et prend le nom de Crédif, ayant donc un statut d’enseignement supérieur»[[11]](#footnote-11)

En d’autres termes, le CREDIF avait mené une enquête sérieuse pour recueillir des données sur terrain sur «*le français*» tel qu’il est parlé par les Algériens. Ces données étaient analysées grâce à des calculs fréquentiels de sorte qu’elles finissent par dresser un «*français fondamental*» qui permettait de connaitre les mots plus employés suivant un classement: les 600 premiers; les 900 premiers; les 1200 premiers. Suite à ces actions, les membres du Crédif élaborent un materiel pédagogique composé de manuels, diapositives et bandes de magnétophones répondant à des besoins modernes ayant comme objectifs[[12]](#footnote-12):

* La dimension fondamentale d’une langue est dans sa dimension orale (le français est surtout une langue parlée) ;
* La linguistique structurale de de Saussure est l’instrument privilégié parce qu’elle a permis au crédif de faire la description de la langue française et sur cette base s’est élaborée un manuel ;
* Les théories du béhaviorisme skinnériens est une composante fondamentale de l’apprentissage et qui doivent être intégrées aux outils pédagogiques ;
* Les médias considérés comme moyens de communication permet de connaître les besoins des apprenants. Le magnétophone est devenue alors une ressource indispensable dans une dans classe.

Malgré tous les réesultats positifs obtenus, les didacticiens et les responsables du CREDIF pensaient que la langue écrite était désormaisl’objectifprincipal qu’il fallait à tout pris atteindre. Autrement dit, selon eux, la langue parlée devrait ressembler à la langue écrite comme le soutient L.Porcher (1995):

La langue parlée prenait comme modèle le langage écrit; on parlait comme des livres. L’oral devait ressembler à l’écrit et c’est ce qui faisait la tenue d’une conversation. Dès lors, la langue écrité étant au sommet de la pyramide, son achèvement est très normalement atteint dans les livres, et plus précisemment dans les livres des grands écrivains. La fréquentation des grands auteurs constitue l’alpha et l’oméga de toute méthodologie d’enseignement du français hors de la France (comme la France d’ailleurs mais selon d’autres modalities). Il n y avait pas de méthode particulière pour enseigner le français à l’étranger.[[13]](#footnote-13)

Par conséquent, selon les responsables du CREDIF, pour que la langue française atteigne la place d’une langue universelle, il fallait la parler comme les grands écrivains. Mais, ceci ne dure pas longtemps car le Ministère des Affaires Etrangères découvrait qu’un nouvel ordre mondial s’installait et de nouveaux facteurs surgissent en 1960 tels que: le commerce international et la technologie de pointe en plein essor. Il en résulte bien évidemment, une forte demande d’apprentissage du français à l’étranger basée sur un but utilitaire. Alors, entre 1960-1970, le choix des politiques de diffusion du français dans le monde opte pour la méthodeSGAV (pendant cette période produit des programmes dans ce sens tels que: *Voix et Image de France*; *Voix et Images Médicales.)[[14]](#footnote-14)d*estiné à un public, mais cette fois- ci, un public scientifique.

C’est dans ces circonstances conjoncturelles que le Ministère des Affaires étrangères français décide de redorer l’enseignement du français dans le monde en procédant par la création d’organismes attachés à cette mission à la fois linguistique et culturelle: [[15]](#footnote-15)

* La création du centre scientifique et technique français à Mexico en 1961.
* La tenue des stages et rencontres internationales ainsi que des journées d’étude : Paris en 1960 ; Strasbourg en 1960 ; Toulouse en 1962.
* L’organisation de cours spéciaux destinés à des étudiants étrangers dont la plus grande partie était réservée à des spécialités scientifiques. Ces cours furent programmés suite aux inititiatives du CREDIF et du belq, bureau d’étude de la civilisation française à l’étranger qui est né en même temps que le CREDIF (Le belq est un établissement relevant conjointement de l’enseignement secondaire et des Affaires etrangères, contrairement au CREDIF qui, lui, ne relève que de l’enseignement supérieur)[[16]](#footnote-16) ;
* Les éditions Larousse, Didier, Nathan et Hachette élaborent un manuel pour enseigner le français scientifique et technique en 1971 ;
* A l’ambasade de France en Syrie, à Damas, le service culturel assure des cours de mathématiques en français.

Dans le même ordre d’idées, d’après W.Benarouba (2016), l’entrée de ce programme est lexical. Il faut noter que c’est le français oi favorise la constitution du vocabulaire général d’orientation scientifique, appelé VGOS[[17]](#footnote-17) et défini:

«Qu’il soit bien entendu, toutefois, que le VGOS, est un matériau brut qui demande à être élaboré dans un enseignement. Pas plus que le F.F, ce n’est pas un lexique à mettre entre les mains des étudiants eux-mêmes, à charge pour eux d’y trouver les mots don’t ils ont besoin»(Phal cité parAupecle et Alvarez, 1977: 15)

Néanmoins, l’enseignement du français scientifique et technique fut beaucoup remis en questions à cause de la difficulté à élaborer less matériaux pédagogiques tells que les manuels et la méthode SGAV qui étaient considéraientées comme archaïques et qui ne pouvaient répondre aux besoins de l’apprenant. Il fallait faire en sorte que les nouvelles technologies soient intégrées pleinement dans l’apprentissage du français:

«En d’autres termes, ces recherches se centrent su l’élaboration des matériaux didactiques, les méthodologies mises en pratique par les enseignants, la place des nouvelles technologies dans le cours de français ainsi que les conceptions sur la langue française et les méthodes d’enseignement »[[18]](#footnote-18).

Plus tard, dans les années 1970, apparaît le “*français instrumental*”.  C’est en Amérique latine que l’enseignement du Français instrumental fait ses premiers pas. L’objectif était de considérer le Français comme un instrument visant à faciliter la tâche aux doctorants et aux universitaires à accéder aux textes spécialisés.

« *C’est l'enseignement du français, langue étrangère, à des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès, en général dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel*. »[[19]](#footnote-19)

En effet, comme nous pouvons le remarquer, l’intérêt est focalisé sur un public scientifique. Au cours de cette période, le Conseil de l’Europe à Strasbourg lance un groupe de réflexion sur l’enseignement des langues vivantes en Europe de sorte à trouver une meilleure façon didactique afin de mieux adapter l’offre pédagogique à la demande des apprenants. Les acteurs de cette réflexion furent : deux britanniques : John Trim et David Wilkins, un suisse René Richterich et un français : Michèl Kuhn. Il s’ensuit qu’en 1974, l’aboutissement du travail collaboratif des trois didacticiens porte ses fruits et ensemble, ils optent pour le calque sur l’anglais. C’était le point de départ de la «***la centration sur l’apprenant***» auquel est ajouté l’intérêt pour «le public de destination» de l’enseignement qui occupe une place centrale.

Au bout du compte, un projet s’établit alors dont les composantes esssentielles sont : une analyse des besoins ; une description de la langue non suivant le modèle saussurien mais selon la pragmatique avec une dimension sociolinguistique qui donnera la production d’un premier ouvrage intitulé «*Niveau Seuil*» et le second sous la direction de Daniel Coste et réalisé par le CREDIF. A ce propos, G.Holtzer (2004) précise quant au choix du public cible concerné par l’enseignement du français instrumental :

« Le français instrumental est un type d’enseignement fonctionnel du français qui concerne un public bien défini (des étudiants de l’université), est circonscrit à des activités précises (lire de la documentation spécialisée), limité à des objectifs déterminés (l’accès à l’information spécifique et plus largement au savoir), dans le cadre des filières d’études universitaires où une large partie de la documentation académique n’est disponible qu’en français. »[[20]](#footnote-20)

En définitive, il semble bien que ce type d’enseignement de français se focalisait sur le développement de la compétence de compréhension écrite pour que les doctorants (apprenants cibles) puissent avoir accès à la documentation spécifique et ainsi pouvoir se référencer à des auteurs français ou francophones dans leurs travaux académiques. En outre, certaines compétences étaient privilégiées dans cet enseignement du français instrumental:[[21]](#footnote-21)

* La réception beaucoup plus que la production ;
* La compréhension du contenu scientifique ;
* L’information plutôt que le plaisir esthétique ;
* L’écrit beaucoup plus que l’oral.

En revanche, cet enseignement fut beaucoup critiqué par les didacticiens qui pensent que l’importance est accordée à l’écrit au détriment de la compréhension orale qui constitue un élément fondamental dans la compétence universitaire.

### Le français langue de spécialité

En plus de l’intérêt porté à un public spécifique, cette fois-ci l’intérêt d’enseigner le français à d’autres domaines exprimé par le directeur général des Relations Culturelles au Ministère des Affaires Étrangères, Basdevant, qui dicte les propos suivants:

Il est en effet essentiel que linguistes et pédagogues se plaçant au service des savants, mettent au point une méthode et organisent un enseignement approprié si nous voulons que, la part de la culture littéraire diminuant chaque jour dans les programmes d’éducation, notre langue, qui doit sa rigueur et à sa clareté la diffusion qu’elle connut au XVIIè siècle, continue de jouer son rôle de lien entre les nations; si l’on veut aussi que les vertus humanistes qui sont les siennes continuent d’imprégner la civilisation technocratique de devant. [[22]](#footnote-22)(Basdevant, 1968: 6) cité par W.Benarouba (2016:12)

Dès lors, pour mettre en oeuvre cette politique, des stages aux enseignants, pédagogues des pays ex-colonisés par la France furent organisés. L’Algérie, fût l’un deux ayant bénéficié de cette initiative. Aussi, il y eut la profusion de publications et selon Holtzer (2004:18), ces dernières regroupent «trois catégories de langues: *les langues scientifiques, les langues techniques et les langues professionnelles»[[23]](#footnote-23)*

Quant à la méthodologie choisie, c’est une méthode basée sur les situations de communication orales et écrites dans un processus de transmission d’information concernant une science ou une discipline qui lient le savoir-faire à un domaine professionnel ((Binon et Verlinde (2002)). Quant à J.Dubois et *al*. (1994*),* ils considèrent que la langue de spécialité est un sous-système linguistique qui rassemble les spécificités linguistiques propres à une langue: Autrement dit: La langue de spécialité ne se limite pas seulement au choix d’une terminologie et au vocabulaire spécialisé, et elle est conditionnée par l’appartenance à un domaine particulier qui met en œuvre une langue usuelle fournissant des ressources discursives nécessaires à l’élaboration de contenus spécialisés.[[24]](#footnote-24)

D’ailleurs Lerat (1995:21) cité par W.Benaraouba (2016) le confirme:

«Qu’une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie: elle utilise des denominations spécialisées (les termes) y compris des symboles non linguistiques dans des énoncés mobilisants les resources ordinaraires d’une langue donnée. On peut la definir comme l’usage d’une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées»[[25]](#footnote-25)

En outre, une langue de spécialité possède aussi d’autres propriétés morphologiques et syntaxiques qui la caractérisent. Comme elle est beaucoup plus employée par son aspect définitoire, argumentatif, énonciatif et l’emploi recurrent de la nominalisation. En plus du VGOS, VGOM (vocabulaire d’orientation médicales), etc, les langues de spécialité en plus du vocabulaire, proposent des dictionnaires de spécialité tels que: le dictionnaire contextuel de français pour la géologie, le dictionnaire contextuel d’un domaine de la vie politique, élections legislatives. (Lehman (1993:91) & Qotb (2008:32)[[26]](#footnote-26)

En revanche, les auteurs: J-M. Mangiante et C.Parpette (2004) considèrent que le programme se base toujours sur l’apprentissage du lexique et l’approche n’est pas encore spécifique. Notons aussi l’ouverture de l’intérêt du champ professionnel par les didacticiens:

*« il s’agit d’une «approche globale d’une discipline ou d’une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité »[[27]](#footnote-27)*

De même O.Challes (2004:178) remet en question la méthode d’enseignement de la langue de spécialité et trouve que cet enseignement n’a pas d’objectifs bien déterminés et la tâche de l’enseignant se trouve lourde à assumer:

«Enseigner le français de spécialité, c’est désormais intervenir à deux niveaux. D’une part, animer un groupe que l’on pilote pour favoriser ses actions et le faire cheminer dans une direction décidée en commun…D’autre part, il convient de suivre individuellement les participants à ce groupe, car leur origine, leur personnalité mais surtout leur projet professionnel et donc personnel les différencient les uns des autres ». [[28]](#footnote-28)

Il ne fait pas de doute, que les didacticiens dans l’enseignement du français de langue de spécialité, se sont heurtés à des aléas qui les ont incités à s’occuper, en plus du vocabulaire (c’est un apprentissage de la terminologie propre à la discipline. Autrement dit, il s’agit d’un enseignement hyper–spécialisé qui se restreint à l’aspect monosémique des mots). Egalement, ils se sont trouvés confrontés à la nécessité de prendre en charge les besoins de l’apprenant en lien étroit avec le domaine professionnel. Au point que, l’enseignant est assigné à faire acquérir à l’apprenant un ensemble de moyens d’expressions: lexicaux, morphologique et syntaxiques et stylistiques à chaque groupe d’une spécialité.[[29]](#footnote-29)

Mais cet enseignement du français de spécialité a connu du recul sur la scène internationale à cause du déclenchement de la deuxième guerre mondiale et les conséquences se sont répercutées sur la diffusion du français dans le monde à cette époque.

### Le Français fonctionnel

C’est en 1974, suite à des événements politiques et économiques que l’enseignement d’un français fonctionnel est né. C'est à Louis Porcher que revient le mérite de lancer le terme du français fonctionnel pour la première fois dans son fameux article " *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen* ". Dans cet article, il opte pour un enseignement fonctionnel du français en proposant une définition du français fonctionnel :

« *La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève* »*[[30]](#footnote-30)* .

L’apparition de ce type d’enseignement dans le monde est en loin étroit avec une conjoncture économique mondiale qui est touchée par le choc pétrolier. Ceci va se répercuter négativement sur la diffusion du français à l’étranger et particulièrement sur les anciennes colonies françaises d’Afrique qui servaient d’avant-garde de cette diffusion comme dans les pays non-francophones aussi. En réponse à cette crise qui avait engendré une réduction budgétaire des heures d’apprentissage, un français fonctionnel est alors lancé comme le souligne H.Qotb (2008) :

« Face à cette situation, le Ministère des Affaires Etrangères a pris des mesures visant à relancer le français sur la scène internationale. Ces mesures consistent à chercher de nouveaux publics qui pourraient rendre au français sa position privilégiée à l’étranger. »[[31]](#footnote-31)

C’est en opposition au français scientifique et technique que le français fonctionnel apparaît. Ses méthodologies remettent en cause l’enseignement scientifique et technique résevé uniquement aux intellectuels. Ce rejet est marqué par l’envie de délaisser les méthodes considéreés lourdes et archaïques telles que : le comptage lexical, et l’universalisme des méthodes et des documents.

Cette formule est promulguée par le Ministère des Affaires Etrangères Français dans le but de redonner une impulsion forte à la langue française. Une manière d’enseigner cette langue à des publics spécifiques comme les hommes d’affaire, les diplomates et les futurs cadres de l’Etat français. D’ailleurs, dans le rapport de l’AUPELF (association universitaire pour les enseignants de la langue française), Cortèz, en 1977, précise :

« *Le français fonctionnel est envisagé dans un but utilitaire, but qu’on doit atteindre dans un délai déterminé (le plus rapidement possible) »[[32]](#footnote-32)*

Pour la simple raison que l’enseignement du français au cours du temps, n’ait pas donné ses fruits, c’est parce qu’il n’y avait pas d’objectifs tracés au départ. Mais, avec le français fonctionnel il y a une prise de conscience de la part des didacticiens de l’intérêt à fixer des objectifs d’enseignement du français à des publics spécifiques. D.Lehman (1993) apporte des précisions sur l’emploi du terme « fonctionnel :

« Par delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec des objectifs assignés ; à ce titre, l’enseignement de la poésie, voire de l’orthographe, peuvent être parfaitement fonctionnels dans des situations pédagogiques qui en font l’objet premier, […]. Il n’y a donc pas de langues fonctionnelles, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier de telle ou telle situation. » [[33]](#footnote-33)

En effet, l’Etat français soucieux de répondre aux attentes des publics et non à celles des enseignants déployait d’énormes efforts à transformer les programmes d’enseignement/apprentissage du français de spécialité ou français instrumental et des méthodologies afin de se rapprocher le plus possible des attentes des publics qui ambitionnaient de se perfectionner en langue française. A cette fin, D.Lehman élabore un modèle d’enseignement qui comprend trois paramètres : les besoins des apprenants, les situations de communication et les actes de parole. Aussi, S.Moirand partage le point de vue de D.Lehman mais ajoute un quatrième paramètre qui est l’analyse de discours. Plus tard, D.Lehman et R.Porquier en 1981, proposent un nouveau modèle circulaire mettant l’apprentissage au centre des préoccupations: la description des participantss, les situations de communication, la mise en forme pédagogique et l’analyse du discours authentique.

Ainsi, comme nous pouvons le remarquer, l’attention est portée sur la spécificité du public mais, c’est un modèle qui est remis en cause par les didacticiens parce que, à leurs yeux, à cause du statut de la langue française dans les pays étrangers, les représentations véhiculées par les apprenants peuvent constituer un élément clé dans l’identification des besoins.Ajoutés à cela, les acquis langagiers, les savoirs disciplinaires et les discours diffèrent d’une spécialité à une autre. C’est pour cela, en face à une telle complexité de’une situation d’apprentissage, la nécessité de fixer des objectifs s’avère cruciale dans action didactique.

## Contexte d’apparition du Français sur objectifs spécifiques (FOS)

Après avoir souligné l’importance des étapes de l’enseignement du français à des publics spécifiques, nous allons, à présent nous allons aborder les circonstances contextuelles de l’apparition du français sur objectifs spécifiques(FOS). D’après L.Porcher (1995), c’est en 1981 que des filières universitaires furent créées, grâce aux deux organismes les plus inflents en France, le CREDIF et le Belq, d’abord dans les universités françaises. Il en découle la création de diplômes de français langue étrangère rattachés aux departement de linguistique, en ce temps, mais ces diplômes n’étaient pas reconnus par l’Etat français. Cette non-reconnaissance du diplôme en FLE, conduit A.Savary alors qu’il était fonctionnaire au Ministère de l’Education Nationale, d’intervenir aupès du Ministère des Affaires Etrangères. Il s’ensuit la création d’une commission de réflexion sur le problème, celui d’entrepredre une étude détaillée de la situation de l’enseignement du français en France et ailleurs. Elle opte pour deux initiatives:[[34]](#footnote-34)

Cette formation consiste à créer des filières universitaires nationales (françaises) de didactique de français langue étrangère qui vont légitimer les savoirs et les compétences des futures enseignants. Elle renferme les composantes suivantes :[[35]](#footnote-35)

Premièrement, il faudrait installer la ***«mention français langue étrangère***», au niveau de la licence, meme chose pour les letters moderns, les sciences du langage.

* Deuxièmement, créer *une maîtrise de capacité d’enseigner le FLE* mais à des finalités professionnelles. Le volume horaire alloué à cette maîtrise serait de 400 heures réparties : 100 heures d’antropologie ; 100 heures de didactique et théories d’apprentissage ; 100 heures de linguistique et théories de communication et les 100 heures qui restent sont au choix libre du candidat.
* Troisièmement, créer un diplôme d’études approfondies (DEA) d’enseignement de la didactique du français langue étrangère.

Cette formation à caractère nationale finit par décerner des diplômesen Juin 1982 et 1983, toutes les universités françaises octroient des diplômes aux candidats ayant suivis cette formation en français. Enfin, cette certification fut la légitimation du FLE en même temps, la reconnaissance de la filière en question comme étant une discipline à part entière.

En revanche, le CREDIF et le Belq commençaient à perdre le monopole dans la gestion de l’enseignement du français langue étrangère parce que, ces organismes qui ont été pendant longtemps, deux forces majeures dans le développement de l’enseignement du français langue étrangère, ne délivraient pas de diplôme. Confrontés à cette nouvelle situation, les deux organismes changent de public et se tournent vers le public plutôt professionnel.

Pour ce qui est du Ministère des Affaires Étrangères françaises, il assume le recrutement de ses agents à l’étranger et également assumait les demandes déferlantes des boursiers étrangers qui voulaient poursuivre leurs études supérieures en France. Cette initiative connut un grand succèss surtout aupèrs des Etudiants et des milliers de postes d’enseignants ont été crées pour répondre à cette énorme demande.Mais, une forme de « linguistisation» dominait durant cette période et cela constituait une vraie menance à la didactique du FLE [[36]](#footnote-36)

D’après L.Porcher (1995), au bout du compte, l’Etat français fini par reconnaitre la légitimité d’un seul diplôme qui sera remis aux étrangers. Ce diplôme atteste que, le candidat possède les compétences en langue française et il est valable dans tous les pays du monde. Le candidat doitavoir accumulé dix unités comptabilisables durant son cursus,réparties en étapes que nous reproduisons intégralement: [[37]](#footnote-37)

* Le Delf (diplôme d’étude en langue française), qui comprend les six premières unités du cursus, et se décompose en Delf premier degré (les quatre premières unités) et le Delf deuxième degré (les deux suivantes ;
* Le Dalf (diplôme approfondi de langue française), qui englobe les quatre unités restantes. Celles-ci sont des unités de spécialisation, les six premières relevant plutôt de français général.

### La méthodologie du FOS

Toujours dans l’intérêt du Ministère desAffaires Etrangèes françaises de répondre aux besoins des étudiants étrangers qui voulaient se perfectionner en langue française, que ce soit pour le plaisir, ou la carrière professionnelle ou pour une integration professionnelle, les responsables de l’enseignement de la langue française n’hésitent pas à s’inspirer des méthodes des autres pays de l’Europe telle que: la grande Bretagne qui exploitait la method “ESP” (English for Special Purposes). H.Qotb en 2008, souligne que l’enseignement du français connait un nouvel essor du à plusieurs facteurs:

Le premier facteur concerne les universités françaises qui connaissent une forte croissance d’étudiants étrangers inscrits, qui cherchent à développer certaines competences communicatives pour pouvoir suivre leurs études supérieures: comprendre des cours, prendre des notes, discuter avec des professeurs, lire des références, rédiger des mémoires et des thèses, etc. Puis, le deuxième facteur concerne certains secteurs professionnels où le manqué de personnel est observable. Ensuite, le troisième facteur contribuant au regain du FOS concerne la politique économique française dont le but est de conquérir de nouveaux marchés internationaux. Ajoutons, enfin, la tendance de délocalisation de certaines enterprises françaises qui cherchent à s’installer à l’étranger notamment en Europe de l’Est pour fuir les taxes et les charges élevées en France ou encore pour échapper aux incidences de l’augmentation de la valeur de l’euro face au dollar. [[38]](#footnote-38)

Ce fut le point de départ de l’enseignement du français sur objectifs spécifiques, une méthodologie centrée sur les besoins de l’apprenant. La centration sur l’apprenant est le point de départ de toute activité pédagogique comme le soulignent les auteurs J-M.Mangiante et C.Parpette (2004):

“Sur certains aspects des publics, spécialistes non du français, mais de leurs domaines professionnels ou universitaires, veulent apprendre du français dans un temps limité pour réaliser un objectif qui est à la fois précis et immediat, d’où l’expression objectifs spécifiques.”[[39]](#footnote-39)

Ainsi, l’intérêt est mis sur les apprenants qui sont ne connaissent pas le français mais ils sont considérés comme des spécialistes dans leur domine professionnel ou universitaire. Ce sont des apprenants adultes qui sont investis dans leur fonction ou dans leurs études. Ce qui fait qu’ils n’ont pas le temps libre. Alors que la la formation en FOS est limitée par le temps pour arriver à atteindre des objectifs immédiats.

Comme, le FOS est un type de programme qui prend en considération la discipline (chaque discipline doit avoir son français spécifique), certains font la confusion entre le français de spécialité et le FOS. Mais, sur ce point, J-M.Mangiante précise que:

Si l’objet de la demarche porte sur une spécialité, un domaine professionnel particulier, recouvrant l’ensemble des situations de communication spécialisées propres à la discipline ou à une profession sans connaissance préalable d’un public spécifique auquel s’adresserait un programme de formation linguistique, nous pouvons alors parler de didactique du français de spécialité. Dans le cas où le programme de formation se focalise sur un public spécifique d’apprenants et nécessite pour être conçu, une connaissance préalable, détaillée, d’une demande précise de formation, nous sommes en présence d’une démarche de français sur objectif spécifique (FOS). Cette approche pourra d’ailleurs privilégier des compétences communicatives extérieures au cadre specialisé auquel appartiennent ces apprenants identifiés.” [[40]](#footnote-40)

Donc, comme le confirme J-M.Mangiante, lorsque la priorité est accordée au public dans l’élaboration d’un programme d’enseignement, nous sommes bel et bien dans le FOS tout en prenant en considération les exigences de la discipline. Quant à J-P.Cuq (2003) en tant que didacticien spéecialiste en français langue étrangère apporte des précisions relatives au public cible et le domaine concernés:

“Le français sur objectifs spécifiques (fOS) est né du souci d’adapter l’enseignement du FLE) à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner leurs compétences en français, pour une activité professionnelle ou des études spérieures. Le FOS s’inscrit dans une démarche fonctionnelle d’enseignement et apprentissage.”[[41]](#footnote-41)

Comte tenu de ce qui vient d’être souligné dans ce passage ci-dessus, le FOS est né d’un souci d’adapter l’enseignement à des professionnels et des étudiants. Nous savons que les professionnels ont besoin de connaissances linguistiques administratives et les étudiants ont besoin de connaissances linguistiques scientifiques sur les deux plans : écrit et oral. Et il est considéré comme une réponse méthodologique à une demande de formation.

Tandis que T.Hutchinson et Waters les précurseurs de ESPsoulignent:

“Le FOS n’est pas un produit différent, mais une approche de l’enseignement des langues dans laquelle les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les raisons pour les quelles l’apprenant apprend la langue étrangère.”[[42]](#footnote-42)

Hitchinson et Waters remettent en question les définitions des auteurs didacticiens et précisent que le contenu et la méthodologie du FOS sont conditionnés par les raisons qui ont poussé l’apprenant à vouloir apprendre la langue en question. Ainsi, les publics du FOS sont composés: des professionnels non qualifiés et qui aspirent à une promotion à un grade supérieur ou à une augmentation de salaire tels queles émigrés en France qui aspirent à une integration sociale dans le pays d’accueil qui est la france;et des étudiants étrangers inscrits soit dans les universités françaises ou inscrits dans les universités où la langue française a le statut de langue officielle ou une langue privilégiée comme c’est le cas de l’Algérie.

Le FOS (français sur Objectifs spécifiques) concerne tous les domaines professionnels, à savoir : le tourisme, le droit, la médecine, etc d’une part et d’autre part, plusieurs publics s’intéressent au FOS, des universitaires et des stagiaires. Les publics du FOS sont donc marqués par leur diversité qui comprend plusieurs catégories: elles regroupent des travailleurs migrants, des professionnels, des spécialistes ainsi que des étudiants poursuivant leurs études dans des universités francophones. C’est pourquoi, il s'avère important de mettre l'accent sur les principaux acteurs de cette diversité:

* **Les migrants de France** : Au début, le FOS était destiné aux migrants de France. Parce qu’une fois établis dans ce pays dont la langue est le français, ils se trouvent confrontés au problème linguistique. C’est pourquoi, la France a mis au point le programme FOS qui facilite aux migrants l’intégration sociale et professionnelle. De ce fait, au niveau professionnel, ces migrants vont avoir besoin d'un certain **français spécifique** qui leur permet de s’intégrer dans la société d’accueil. Donc, en France, la langue constitue un moyen précieux d’autonomie afin d’assimiler les nouvelles catégories sociales provenant de divers pays étrangers et le perfectionnement linguistique est une politique linguistique prônée par la majorité des pays européens.
* **Les professionnels** : Le FOS concerne aussi les professionnels qui ne maîtrisent pas la langue française ou qui ont comme langue maternelle autre que la langue française. Cette branche du français sur objectifs spécifiques a été destinée, au départ, surtout, aux diplômés étrangers installés en France. Afin d’accéder à un poste rémunéré, la France a proposé ce programme afin de permettre aux gens ayant acquis un diplôme dans une spécialité dans leur pays d’origine dont la langue de formation n’est pas la langue française, de parfaire leurs compétences linguistiques dans leur domaine.
* **Les étudiants**: Le FOS concerne aussi les étudiants qui poursuivent leurs études supérieurs en France. Ce sont souvent des étudiants soit résidents en France ou des étudiants étrangers. Dans un contexte universitaire, le FOS touche aussi bien des étudiants étrangers qui ne parlent pas ou ne maîtrisent pas la langue française. Et la deuxième frange d’étudiants concerne les étudiants qui ont eu des formations dans une langue autre que la langue française. Donc, pour une formation universitaire adéquate, il est nécessaire que ces deux types d’étudiants suivent des cours renforcés en langue française pour réussir correctement leur cursus universitaire et devenir de futures cadres performants dans leur spécialité.

A leur arrivée en France, pour être à jour avec leurs camarades natifs, cette catégorie se voit obligée de suivre des cours de FOS. A l’origine, le FOS était appelé

« *les cours de perfectionnement linguistique* » pour permettre aux étudiants étrangers à l’intégration universitaire. Autrement dit, le FOS n’est que le FLE comme le soutient Lehman (1993:5):

« *Le FOS est un aspect pratique du FLE et les apprenants peuvent implicitement tout apprendre de la langue française surtout ceux qui veulent de la langue française dans le domaine professionnel. »[[43]](#footnote-43)*

Donc, une formation en FOS de deux ou trois mois, permet de former des spécialistes en langue française afin de mieux les préparer à affronter la vie universitaire française sur le plan : linguistique et culturel mais surtout sur le plan scientifique comme le precise B. Tauzin (2003 :82) :

« *Le FOS ce n'est pas enseigner Le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français « Pour ». C'est du français pour travailler - pour les uns - et pour suivre des études pour les autres.* »*[[44]](#footnote-44)*

Donc, B. Tauzin souligne la nécessité de bien préciser les objectifs car l’apprenant vient apprendure du "Français", c’est-à-dire un "français sur mesure" et de la spécialité. . C'est une démarche qui incite l’enseignant à engager des procédures pédagogiques urgentes, rapides et efficaces afin de remédier aux lacunes linguistiques ou langagières de l’apprenant.

*I*l a été et continue d’être une source de formation dans les universités et les centres de langues intensifs. J-M Mangiante et C.Parpette en 2011, proposent le FOU (Français sur Objectif Universitaire) au singulier qui renvoie à la typicité du public et du projet. Il renvoie également à cette méthodologie de construction de programmes destinée à répondre à des besoins bien précis.

Mais, nous nous interrogeons si l’apprentissage du Français sans délimitation des objectifs pourrait être efficace à l’apprenant. Car, il ne faut pas oublier que l’univers universitaire est un universoù l’étudiant ne peut perdre son temps à apprendre une langue indispensable à sa réussite en tentant d’apprendre "tout" qui est le "français général". Or, nous savons que le français sur objectif général appelé "FOG" est un français qui a pour objectif d’amener l’apprenant à communiquer dans différentes situations de la vie quotidienne. Ce type de français est une formation à long terme avec une diversité thématique et vise plusieurs compétences.

Enfin, le FOS qui accuiellait des publics variés et différentes disciplines se trouve être un champ complexe comme le soutient l’auteure C. Carras (2007 :8) :

« Le *FOS est un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs*. »[[45]](#footnote-45)

D’après C.Carras et *a.l,* le cours du FOS vise développer des compétences en compréhension orale de discours longs avec prise de notes éventuelle, en lecture, en expression orale pour des exposés. Mais, ces cours doivent s’appuyer sur des documents dont le contenu est accessible et il doit être loin du champ de leur spécialité. De plus, connaître la culture universitaire ne relève d’aucune spécialité peut compléter l’enseignement des savoirs-faire. Dans ce cas, le français de spécialité semble inapte tandis que le FOS représente mieux ce travail de compétences transversales.[[46]](#footnote-46)

Distinction français de spécialité et FOS : le premier est une approche globale d’une discipline ou d’une branche professionnelle (ouvert à un public large) et relève de l’offre. Le deuxième travaille au cas par cas, ou métier par métier, en fonction des demandes et des besoins.

Donc, le FOS relève d’une demande clairement identifiable se caractérisant par deux paramètres : la précision de l’objectif à atteindre et l’urgence de cet objectif. Si ces deux paramètres ne sont pas réunis, le français général (FG ou FOG) pourrait bien convenir car l’apprenant est capable de réinvestir ses connaissances dans n’importe quelle situation et de s’y adapter. D’ailleurs J.Mangiante et C.Parpette l’affirment:

« L’urgence de la formation nécessite une sélection sévère.. 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 communication auxquelles sera confronté l’apprenant ultérieurement, dans son activité professionnelle ».[[47]](#footnote-47)

### La demarche didactique du FOS

Toujours selon les deux spécialistes, pour élaborer un programme, il convient de suivre les étapes suivantes[[48]](#footnote-48) :

#### Le recensement des situations de communication

Dans cette première étape dans la mise en œuvre d’un programme de formation est l’analyse des besoins : « *Cela consiste à recenser les situations de communications dans lesquelles se trouvera ultérieurement l’apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l’œuvre dans ces situations ».*[[49]](#footnote-49)

Pour élaborer un contenu d’apprentissage adequate répondant aux besoins des apprenants, l’enseignant est censé d’abord bien connaître le milieu universitaire. C’est grâce à l’observation participante de l’extérieur et de l’intérieur qu’il va s’infiltrer dans les groupes d’étudiants des différentes filières universitaires afin de s’impregner de la vie estudiantine et pouvoir ainsi répondre aux questions déterminées auparavant:

* A quelles situations du français l’apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité universitaire ?
* Avec qui parlera-t-il ?
* Quels sont les endroits les plus fréquentés où l’étudiant aura besoin de parler et d’écrire?
* Sur quels sujets ?
* De quelle manière ?
* Que lira-t-il ?
* Qu’aura-t-il à écrire ?

La notion de "besoins" a toujours suscité l’intérêt des didacticiens. Elle est souvent confondue avec demande, motivation ou attentes. Cuq (2003) précise:

«*Besoins:les besoins sont d’une part les attentes des apprenants […] d’autre part, les «besoins objectifs» mesurés par qualqu’un d’autre que l’apprenant.»*

Mais, est-ce qu’on doit opter pour les besoins linguistiques, langagiers, besoins communicationnels, etc. La notion de "besoins" demeure ouverté et apporte des confusions. En outré, elle est complexe dans sa realization comme le confirme Lehman (1993:193):

«L’identification des besoins des apprenants demeure la clé de voûte dans le domaine des objectifs spécifiques. Dangereuse certes […], mais nécessaire également; au point qu’on ne voit guère n ice qu’il resterait des supposes ni de leur suppose spécificité si one la pratiquait pas»

Le concepteur va commencer à formuler des hypothèses en réponse à ces questions à partir de ses propres connaissances des situations envisagées. La justesse et la précision des hypothèses s’avèrent très variable en fonction du cas étudié. Tout enseignant est en mesure d’imaginer les échanges langagiers qui ont lieu à la réception, au restaurant, à la bibliothèque, à la scolarité, à l’administration, etc. Ce type de situation fait partie de l’expérience de chacun.

#### Des besoins en termes culturels

Lehman (1993:8) reproche à l’enseignement du français de spécialité de ne pas intégrer la notion culturelle dans les programmes d’enseignement:

*«Les conceptions (classiques) du français de spécialité reposent, toutes, sur une vision trop étroite du problème, parce qu’elles negligent une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle»*

Plus tard, J-M Mangiante et C.Parpette repensent cette question et l’intègrent dans l’analyse des besoins qui se fondaient seulement sur l’inventaire des situations de communication dans leur dimension langagière. Selon l’expression bien connue, les éléments culturels sont " *des évidences partagées* " et, de ce fait, rarement explicitées. Ils ne sont ni visibles ni audibles. Ils jouent pourtant un rôle important dans l’organisation des institutions et dans les relations entre les individus, tant sur le plan comportemental que langagier.[[50]](#footnote-50)

L’objectif du FOS est pour agir dans des différentes situations de communication en français. La langue, ici dans ce contexte, est considérée comme un moyen pour acquérir des savoir-faire professionnels. L’'intégration de la civilisation-culture dans cette démarche provient du souci qu'il y a parfois des contraintes culturelles dans les interactions communicationnellesauxquels se heurtent les spécialistes apprenant avec des cultures variées.

Quant à la culture universitaire, elle constitue un point pertinent car arrivant donc à l’université, se trouve confronté à cette culture dite " universitaire" où règne l’hétérogénéité, la mixité, la pluralité linguistique et également culturelle (culture arabe, culture amazigh, culture française). De plus, le milieu universitaire est un milieu composé surtout d’une masse de jeunes qui aspire à un avenir flamboyant.

C’est pourquoi, certains étudiants, à leur début vivent le "choc culturel" qui les empêche de s’adapter et de s’intégrer. Chose néfaste que nous avons constaté durant l’exercice de notre fonction, certains étudiants n’arrivent pas et parfois refusent de prendre la parole (disant : Je ne peux parler devant les autres). En somme, la culture universitaire est le réceptacle de toutes les cultures présentes sur le terrain et auxquelles il faut s’acculturer pour réussir son cursus universitaire.

Les apprenants de FOS sont généralement des adultes déjà engagés dans la vie active. Ils manifestent en général une perception lucide de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis. Dans le même cheminement d'idée, Parpette et Mangiante expliquent dans leur ouvrage que :

*« ce public adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un Laps de temps limité dépassant rarement quelques mois. »[[51]](#footnote-51)*

Faire le passage de l'enseignant du FLE à celui du FOS nécessite d'ajouter de nouvelles compétences : concepteur de matériels pédagogiques, concepteur de programmes linguistiques, etc. Cette transition exige un investissement énorme pour mener à bien son activité d'enseignant du FOS. L'enseignant/concepteur du FOS se trouve tiraillé entre l'enseignement de la langue ; ce qui a été l'objet de son parcours. Il en maitrise sa description ainsi que sa littérature et sa culture. Mais il ne connait pas le domaine de l'activité sociale dans lequel on lui demande d'intervenir.

#### Une analyse des besoins évolutive

Les besoins sont évolutifs parce que l’apprenant universitaire évolue dans sa formation à l’université: il passe de la première année, en deuxième, en troisième, puis en master 1 et enfin, en Master 2. C’est un enfant qui grandit et rejoin les amphitéâtres de l’universités. De meme que sa vision du monde évolue, elle aussi. Ainsi, l’acte d’apprentissage met en marche un ensemble de parameters sociaux, culturels et psychologiques. Rappelons-nous de la definition de L.Porcher en parlant de l’identité sociale des apprenants:

Un élève, pendant qu’il apprend, est un professionnel de l’apprentissage. Il met au travail ses capitaux sociaux et culturels ainsi que ses habitus. Nous sommes tous héritiers et des individus actifs et responsables. Nous sommes tous des acteurs sociaux, voués à tenir des roles et des fonctions, à occupier des positions. Nous avons tendance, en tant qu’acteurs sociaux à voir les opinions et les gouts de notre position. […] Un élève, comme tout acteur social, est caractérisé par ses capitaux et ses habitus […] Mes capitaux culturels sont constitutes par l’ensemble des connaissances, des savoir-faire don’t je dispose, par heritage ou par acquisition. […] La culture, c’est selon Bourdieu, «la capacité à faire des différences», de distinguer, de ne pas confondre, de ne pas amalgamer. […] Par la culture, nous classons le monde et nos semblables, nous leur attribuons une place.[[52]](#footnote-52)

Il est certain que parmi toutes les cultures (la culture régionale, la culture religieuse, la culture étrangère, etc), la culture universitaire, est celle qui façonne le plus l’étudiant. Il nous semble important de souligner que, l’univers universitaire est un monde où nous pouvons reconnaître l’académique, le culturel et le sociologique. Certes, un vrai cocktail de savoirs culturels mais des savoirs qui font façonner l’avenir de centaines d’étudiants.

En somme, l’étudiant en poursuivant ses etudes, arrive en première année, il est encore un élève. En deuxième année, nous le voyons changer légèrement, plus de presence et d’envie de changer. En troisième année, la plupart du temps, l’étudiant se rebelled de sa léthargie; il deviant conscient de sa place dans ce monde. En première année master, l’étudiant montre qu’il est sérieux et il veut réussir. En master 2, l’étudiant montre une grande fièrté et plus d’assurance. Par consequent, il est evident qu’à partir de cette évolution intellectuelle, les besoins linguistiques évoluent eux aussi.

L’analyse des besoins connaît des obstacles pour deux raisons : la premier réside dans la durée de formation, toujours limitée par rapport aux besoins identifiés. Ce temps restreint implique de faire des choix de ce qui sera traité au cours de la formation. Le deuxième obstacle est technique parce qu’elle passe par l’institution. Ce qui fait que la rencontre avec les apprenants se fait au cours de la formation (ce qui fait que parfois la formation ne coïncide pas avec les besoins).

L'enseignement/apprentissage du FOS donne beaucoup d'importance à la particularité des contenus. Il en est d'ailleurs son aspect primordial. Il s'agit d'un enseignement à des publics bien identifiés s’inscrivant dans des domaines divers (médecine, tourisme, économie, droit, etc). Cet enseignement peut représenter un obstacle à l’enseignant en termes d'élaboration de programme d’apprentissage à cause de la diversité des publics visés et des compétences à développer au niveau de l’écrit et de l’oral. Comme le manque de temps peut constituer aussi un obstacle.

Concernant la méthodologie, les points de vue des didacticiens divergent, alors que J-P.Cuq et I.Gruca (2003 : 328) reprochent au FOS de ne pas proposer pas une nouvelle approche dans le champ de la didactque du FLE dans la mesure où la définition des savoirs et des savoirs –faire dépend étroitement des objectifs d’enseignement et de ce fait, le FOS reste lié à l’approche communicative, tandis que Richer (2008) déclare :[[53]](#footnote-53)

«*Nous avons vu se déssiner pour le F.O.S. des contours distincts qui justifient de le constituer en champ disciplinaire autonome :*

* *L’objet d’enseignement/apprentissage en F.O.S. se signale, en ce qui concerne la langue, par des genres spécifiques qui le façonnent par le lien fort entre langage et action ; par une mise au premier plan des "évidences invisibles" et des cultures d’entreprises ;*
* *Les acteurs du F.O.S. se singularisent du côté des apprenants, par une perception aigüe de leurs besoins focalisés sur des davoir-faire langagiers et professionnels : du côté des enseignants par une tension entre maîtrise langagière, culturelles et (mé)connaissance relative de la sphère d’activité sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement.»*

Au bout du compte, nous pouvons dire que le FOS adopte une méthodologie propre au domaine professionnel par une analyse pointue des besoins qui devrait reveler les réelles carences linguistiques, langagières et communicative que ce soit au plan de l’écrit ou de l’oral. Son enseignement Durant des décénnies a permis à beaucoup de cadres dans le monde entire de devenir performant et ceci gâce au programme et à la method du FOS.

Nous venons de voir les definitions du FOS selon les spéecialistes et ses caractéristiques, à present, nous allons nous pencher sur le français langue professionnelle.

## Le français langue professionnelle (FLP)

L’Etat français soucieux de répondre aux exigencies de l’économie mondiale, adopte un enseignement du français destine à la catégorie professionnelle. Car, comme nous l’avons déjà signalé plus haut, la France accueille des milliers si ce ne sont des millions d’étrangers à la recherché d’une meilleure situation professionnelle. Donc, l’appellation du français langue professionnelle est aussi appelé français à vise professionnelle.

D’après F.Mourlhon –Dallies:

Le FLP est une démarche d’enseignement du français à des fins professionnelles qui s’adresse à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Pour les publics en question, le cadre d’exercice de la profession au complet est en français (pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et avec la hiérarchie) même si une partie de l’activité de travail peut être réalisée ponctuellement en anglais ou en d’autres langues (celles de clients, par exemple). Cela différencie le FLP du français sur objectifs spécifiques (FOS), lequel permet essentiellement à des non natifs de maîtriser le français dans leur contexte professionnel d’origine, en ciblant des compétences limitées (besoins de lecture technique, contacts avec une clientèle française, négociations en français»)[[54]](#footnote-54).

D’après la même auteure, l’’une des originalités du FLP est de ne pas se cantonner au secteur du français langue étrangère (FLE). Le FLP destinéSs’applique tout autant à des enseignements en français langue maternelle (FLM) et en français langue seconde (FLS). Ce positionnement transversal au FLM, FLS et FLE est une des grandes différences avec le FOS.[[55]](#footnote-55)

Le français langue professionnelle est apparu à la fin des années 1990 centré surtout sur « *la communication professionnelle*”. Les travaux portant sur le développement de la langue dans un cadre professionnel ont débuté en France depuis l’entrée en viguer de la loi n02004-391 du 4 mai 2004[[56]](#footnote-56) relative à la formation professionnelle tout au long de la vie. L’intérêt de l’article 5 qui stipule:

« *Les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie*. »[[57]](#footnote-57)

Donc, la reconnaissance et l’apprentissage du Français dans le cadre de la formation continue en entreprise notamment pour les contextes d’insertion et de professionnalisation.Grâce à cette loi, Le Français (la langue) en France fait désormais partie des compétences obligatoires pour favoriser l’insertion et la mobilité professionnelle. La formation professionnelle est chargée de former des stagiaires avec des qualifications professionnelles et non des compétences langagières. Par conséquent, les demandes de formation en Français qui visent des compétences professionnelles sont en croissance.

C’est au cours de l’année 2003, lors de la réunion du conseil des ministres qu’une loi est adopée. Cette dernière avait pour objectif la renovation du dispositive de la formation en alternance par la creation d’un contrat de professionnalisation destines aux salariés dont la qualification est jugée insuffisante. Donc, ce projet de loi est dans le but d’inciter les enterprises d’opter pour une politique linguistique favorisant l’apprentissage aux salariés aux qualifications insuffisantes et dont les principles sont les suivants:[[58]](#footnote-58)

*Articles 1erà 7: Dispositions générales relatives à la formation tout au long de la vie et l'accès à la qualification.*

*Article 8: Création d'un droit individuel à la formation (DIF) : actions de formation professionnelle à l'initiative du salarié en liaison avec son entreprise, à raison de 20 heures par an, cumulables sur 6 ans pour les personnes en CDI.*

*Article 10: Le plan de formation : actions de formation professionnelle à l'initiative de l'employeur. La formation correspondant à un projet de développement des compétences peut se dérouler en dehors du temps de travail dans la limite de 80 heures par an, elle donne lieu au versement, par l'entreprise, d'une allocation d'un montant égal à 50% de la rémunération nette de référence du salarié.*

Un programme de développement en milieu professionnel de sorte que le citoyen français (natifs ou non-natifs) puisse participer aux exigences du développement économique mondial. De ce fait, la France, un pays européen, toujours soucieux de donner un mode de vie humble à ses citoyens, propose aux employés d’améliorer leur revenu annuel en suivant des formations qui leur permettent de transformer la monotonie de la vie quotidienne et inciter ses citoyens natifs et non-natifs à s’autoformer.

Néanmoins, ce nouvel enseignement du français professionnel, basé exclusivement sur la communication professionnelle surtout, la priorité est accordée à l’enseignement de l’oral dans les situations de communication professionnelles. De sorte que, tout étranger venant s’installer en France puisse être capable d’être un citoyen autonome: il parle bien, il doit bien interagir avec les autres, que soit socialement ou professionnellement.

En somme, une nouvelle méthodologie d’enseignement du français langue étrangère qui prend en consideration le facteur culturel dans la formation. Contrairement à la formation classique qui ne prennait pas en compte les fonctions du langage et les actes de parole qui impliquent le facteur culturel, élément fondamental dans l’apprentissage d’une langue. C’est en raison de sa dimension culturelle que la langue server de médiateur entre les individus de part son aspect social et l’enseignant de français langue professionnelle joue le role de médiateur interculturel.[[59]](#footnote-59)

C’est la raison pour laquelle, un nouveau champ de recherche de la didactique des langues fait son chemin et recherche aujourd’hui, en France, à se positionner dans le domaine professionnel (Mourlon-Dallies Florence, Le français langue professionnelle, 2008) où il est question de croiser la langue et le métier.

Venons-en-maintenant à la question, du context politique de l’émergence du français, langue professionnelle. C’est à l’issue de la loi 2004, promulguée par le gouvernement français, Mariella Ferrari[[60]](#footnote-60) a développé une démarche pédagogique qui propose la Langue comme Compétence Professionnelle (FCP). C’est-à-dire, elle relie les compétences langagières aux compétences professionnelles en exploitant des référentiels langue et des référentiels métier.[[61]](#footnote-61)

C’est dans le cadre d’une politique européenne et française qu’il y eu une impulsion de l’intérêt porté aux compétences linguistiques et la reconnaissance professionnelle.D’abord, il y eut la création de Maastrich, le 7 février 1992 fondé sur le principe de citoyenneté. En effet, il met l’accent sur trios secteurs vitaux qui sont: la politique industrielle, l’éducation et la formation professionnelle. Ensuite, en 2000, le Conseil de l’Europe se réunit à Lisbonne[[62]](#footnote-62)dont l’objectif était de faire de l’Europe, un modèle économique le plus compétitif dans le monde.[[63]](#footnote-63)

Désormais, l’éducation, la recherche et l’innovation en France, allaient devenir les principauxcatalyseurs de l’Economie dans une société est basée sur le « **Savoir** ». Ces trois domains constituent le "*le triangle de la connaissance***"** jouent un rôle déterminant dans la stimulation de l’emploi et de la croissance économique dans les pays de l’Europe et l’un des pilliers de la stratégie de Lisbonne.[[64]](#footnote-64)

Tout en reconnaissant donc que, le français est une langue de compétence professionnelle basée sur l’éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV), qui permet de définir les indicateurs de compétences nécessaires à la réalisation des tâches spécifiques dans les différents domaines de l’éducation et de la formation est reconnu dans un contexte d’intensification de la concurrence mondiale et des référentiels sont prévus pour faciliter la conception de programmes d’enseignement et de formation.[[65]](#footnote-65)

Parmi les cadres proposés: Le **CECRL** (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), élaboré entre 1993 et 1996, en Suisse, basé sur la transparence et la cohérence dans l’apprentissage des Langues en Europe don’t l’objectif primordial est celui d’asseoir sur une bonne base des qualifications en langue. Il est approuvé par le Conseil de l’Europe en avril 1997 lors de la conférence : « *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* »[[66]](#footnote-66)

Par cette politique linguistique, le monde européen a voulu exploiter la main d’oeuvre étrangère afin d’éviter que ses enterprises soient déficitaires à cause de la non-maîtrise de la langue du pays d’accueil. Cette maîtrise linguistique doit se prouver au niveau de l’écrit et de l’oral. En ce qui concerne l’écrit, la personne recrutée doit être capable de:

* Comprendre tous les textes relevant de l’adminstration ;
* Rédiger du courrier ;
* Rédiger des rapports de réunione…etc

En ce qui concerne l’oral, l’employé doit être capable de:

* Prendre la parole dans une réunion ;
* Répondre correctement et objectivement aux questions posées par ses supérieurs sur les tâches professionneles assignées ;
* Bien gérer les relations avec les autres employés de l’entreprise ;
* Etc.

En fin de compte, nous pouvons déduire que, par la definition de français langue professionnelle, il ne s’agit pas seulment d’une méthodologie d’enseignement da la langue cible, mais et surtout d’une politique économique ambitieuse de remettre le relai aux futures compétences que l’Etat forme tout au long de leur vie.

Deuxième Chapitre

Deuxième Chapitre

Le français sur objectif universitaire

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons nous atteler de définir le français sur objectif universitaire. Pour arriver à le faire selon le point de vue des didacticiens, nous allons en premier lieu, nous allons de l’apparition du besoin de prendre en considération les besoins des étudiants comme public spécifique à part entière. Ensuite, nous allons expliquer la démarche propre au français universitaire. Puis, nous allons nous focaliser sur la définition des besoins en termes didactiques. Enfin, nous finirons par aborder la question de la compétence universitaire.

## L’apparaition de l’enseignement du français sur objectifs universitaire (FOU): la nécessité d’un enseignement scientifique/académique

Cet afflux vers l’apprentissage de la langue française, sans cesse croissant, d’année en année, pour les études supérieures, et surtout doctorales, a favorisé les specialistes de la didactique à penser à ce nouveau champ de recherche qui est:le français sur objectif universitaire (FOU).

Le public du FOU se caractérise par sa variété et des niveaux de compétences en langue française divers. L’objectif du FOU est de permettre aux étudiants de chaque discipline de réussir correctement leur cursus universitaire. Notons que le FOU s’est inspire de la démrche du FOS (il est une partie du FOS). Des travaux de recherche ont proliféré dans ce nouveau champ de recherché tels que: H.Qotb, Florence Mourlhon-Dallies, J.M.Mangiante et C.Parpette :

Le FOU est appellation calquée sur le FOS ; on peut de prime abord l’assimiler à du français sur objectifs spécifiques destiné à des publics d’étudiants devant suivre leurs études dans un système universitaire français (ou francophone).[…]le FOU s’entend au singulier […] Ce singulier renvoie à la typicité d’un public et d’un projet. Il fait également écho à cette méthodologie de construction de programmes destinés à répondre à des besoins précis eu égard à un usage utilitaire de la langue qu’est le Français Sur Objectif spécifique (écrit également au singulier. [[67]](#footnote-67)

Les auteurs affirment que le Français sur objectifs universitaires n’est que le français sur objectifs spécifiques mais avec un changement de public. Car le FOS à l’origine était destiné à un public de professionnels alors que le FOU est destine à un public universitaire poursuivant des études dans l’enseignement supérieur et académique français ou francophone. De plus, ils ajoutent que cette appellation du FOU fait allusion surtout à la méthodologie d’élaboration de contenus d’apprentissage en langue française destines à des étudiants en Licence, Master et doctorat qui sont assignés à produire des contenus scientifiques tells que: mémoire, soutenance, participer à un séminaire, these et production d’articles scientiques dans la spécialité.

Le français sur objectifs universitaires est une mise en œuvre de la démarche FOS qui s’attache aux savoirs, aux savoir-faire, savoir-être langagiers et culturels nécessaires à l’insertion et à la réussite universitaire dans contexte francophone. (Mangiante et Parpette, 2011, cité par J.M Mangiante et J.J Richer (coord.), 2013, p : 4)

Le FOU a pour objectif de développer une compétence universitaire chez les apprenants ; il s’agit de les familiariser avec leurs domaines de spécialité, et de développer leurs connaissances linguistiques, méthodologiques et disciplinaires pour les aider à comprendre les cours, prendre notes, rédiger des écrits universitaires, prendre la parole…etc. (Mangiante.J.M et Parpette.C 2011, cité par Lamia Boukhannouche 2012)

J-M Mangiante et C.Parpette C insistent sur le fait que le « *FOU est une est une déclinaison du FOS* » pour un public identifié dont il faut analyser les besoins en vue de leur intégration linguistique à l’université.

Il s’agit ainsi d’appliquer « *une méthodologie démarrant de la conception des cours magistraux à la production des écrits universitaires* » (Mangiante et Parpette 2010) selon une démarche semblable à celle du FOS.

## Spécificités des formations et publics du FOU

### Un public spécifique

**Des étudiants** : Il y a deux categories d’étudiants: ceux qui désirent suivre des cours de langue française académique dans leur pays d’origine et la seconde catégorie se compose des étudiants étrangers qui viennent poursuivre leurs etudes universitaires ou de 3ème cycle en France.

### Centration sur les besoins spécifiques

La formation FOU prend son depart à partir “des besoins spécifiques” des apprenants. D’ailleurs, c’est ce qui fait sa particularité et elle est une caractéristique principale du FOU. Ce dernier cherche à combler les besoins linguistiques, langagiers et communicationnels prioritaires de ses apprenants car comme le soulève Lehman (1993):

*«se demander ce que des individus ont besoins d’apprendre, c’est poser implicitement qu’ils ne peuvent pas tout apprendre d’une langue. Donc que les choix doivent être opérés »[[68]](#footnote-68)*

Lehman confirme qu’aucun individu ne peut apprendre avec tous ses aspects, linguistiques, stylistiques, pragmatiques et discursifs. Mais, si un individu veut apprendre une langue, il doit se fixer des objectifs en répondant aux questions suivantes:

* Pourquoi, je veux apprendre cette langue?
* Qu’est-ce- que je dois apprendre?
* Quels sont mes besoins reels?
* Combien de temps me faudra-t-il?
* Comment je peux m’approprier les connaissances linguistiques qui me manquent?

C’est en répondant à ces questions précises que l’apprenant peut entreprendre son apprentissage efficacement en satisfisant à tous ses besoins.

### Durée de formation FOU

Apprendre une langue dans un temps records n’est pas aisé ni pour l’enseignant ni pour l’apprenant. Car, la durée de formation FOU est limitée, peut être quelques mois, deux ou trois, ce qui fait que l’apprenant ne dispose pas de temps suffisant pour ses cours de spécialité et en meme apprendre efficacement du français universitaire.

C’est pour plus de précison que nous allons dans ce qui suit essayer d’éclaircir ce concept qui est le français sur objectifs spécifiques.

## Que signifie le terme de "besoins" en didactique?

Le FOU a pour objectifs de developer des competences universitaires chez les apprenants. Il s’agit de familiariser les étudiants avec un français de leur spécialité et de developer les connaissances linguistiques et disciplinaires ainsi que méthodologiques telles que: prendre des notes, rédiger des écrits universitaires et prendre la parole (Mangiante.J.M et Parpette.C 2011, cité par Lamia Boukhannouche 2012).

Il s’agit ainsi d’appliquer « *une méthodologie démarrant de la conception des cours magistraux à la production des écrits universitaires* »[[69]](#footnote-69) selon une démarche semblable à celle du FOS. Cette formation de langue se réalise à l’aide d’une méthodologie qui a pour objectif de répondre de la façon la plus correcte possible aux réels besoins d’un public particulier en recensant l’ensemble des situations de communication les plus présentes auxquelles ce public est confronté et ce, pendant la formation linguistique ou après l’activité professionnelle.

Le FOU est un concept nouveau, qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques. Il s’agit d’une spécialisation visant à préparer des étudiants à suivre des études dans des pays francophones. Ce sont des cours spécifiques destinés à une catégorie d’étudiants qui se spécialisent dans une discipline bien déterminée (médecine, commerce, droit, etc). La prise en compte de ces spécificités constitue une des conditions qui garantissent l’efficacité de la formation.

Mais la spécificité du public universitaire fait que des choix sur le contenu d’apprentissage destiné à ce type d’apprenant doivent être opérés. Car, les étudiants suivent deux voix, soit celle de la recherche, soit celle de la vie professionnelle. Autrement dit, peut être pragmatique et efficace, les étudiants n’ont pas besoins de tout apprendre, ils ont seulement besoin d’outils linguistiques qui leur permettent de communiquer (oral/écrit), de connaître et maîtriser la méthodologie, ils ont besoin de maîtriser la langue scientifique.

Donc, le FOU est clair parce qu’un étudiant a surtout besoin : de comprendre un cours magistral, de prendre des notes, lire des ouvrages scientifiques, passer des examens, rédiger un mémoire, participer à un séminaire et écrire des articles scientifiques. En effet, la formation universitaire renferme deux composantes indissociables:

### La compétence universitaire (CU): essai de définition

Les cours de FOU ont pour objectif de développer une compétence universitaire (CU) chez les apprenants. Cette compétence se distingue par le composantes essentielles: la composante linguistique ou compétence linguistique; la composante méthodologique: les cours du FOU visent également à développer une compétence méthodologique: déterminer une problématique, synthétiser un document, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article.

Mais à la base de cette compétence, il y a d’abord la compétence linguistique, enuite, vient la compétence méthodologique. Les didacticiens donnent different définitions, nous empruntons la definition de .Charadeau qui la définit comme suit:«*La notion de compétence linguistique, telles que les linguites l’utilisent est cette connaissance intériorisée des mécanismes de construction des énoncés*»[[70]](#footnote-70)

En effet, la compétence linguistique englobe la connaissance des règles d’une langue qui permettent de construire des phrases ou des textes correctes sur le plan orthographique, syntaxique, sémantique et surtout cohérents.Il s’ensuit la compétence de comprehension orale qui ne manqué pas d’importance dans l’acquisition d’une compétence linguistique. Elle est même la clé dans la maîtrise d’une langue parce que comme le dit Einstein: si on n’arrive pas à expliquer un point, c’est qu’on ne l’a pas compris. Dans ce sens, L.Porcher souligne à ce propos:

«*La compétence de compréhension est de loin la plus difficile à acquérir et c’est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique*»[[71]](#footnote-71)

A ces deux compétences s’ajoute la compétence scripturale que les étudiants ont des difficultés à l’acquérir car ils ne saisissent pas encore les stratégies relatives à l’apprentissage de la rédaction et selon J.Daury et R.Drey:

«écrire c’est donner une forme à une pensée et de la communiquer; écrire, c’est s’engager, s’impliquer, s’exposer; écrire, c’est aussi chosir: adapter un type d’écrit, un monde d’écriture, retenir des elements, en écoutant d’autres, chosir des structures des mots» [[72]](#footnote-72)

A la fin de chaque cursus, l’étudiant est oblige de preparer une mémoire. Confronté à la difficulté de la redaction, bon nombre d’étudiants ne connaissant pas les techniques, tombent dans le plagiat. Vu que l’étudiant ne possède pas beaucoup de temps pour préparer ce travail, en plus, il ne sait pas rédiger parce qu’il n’a pas appris les bonnes méthodes de rédaction pendant sa scolarité. Aussi, parce que l’habitude d’écrire fait acquérir à celui qui écrit des compétences rédactionnelles. Malheureusement, la plupart des étudiants, aujourd’hui, ne pratiquent pas cet exercice qui est beaucoup plus une pratique qui donne du plaisir. En conséquence, au moment de rédiger le mémoire, ils se sentent dépassés parce qu’ils n’ont pas le temps d’en connaître toutes les techniques de rédaction. Ils les connaissent théoriquement mais pratiquement, ils n’auront pas effectué assez d’exercices qui leurs permettent de se perfectionner.

D’ailleurs, Colardyn (1996)) le confirme : *« les compétences sont « en revanche l’ensemble des capacités acquises à l’extérieur du système d’enseignement formel»*[[73]](#footnote-73)

Nous partageons le point de vue de Colardyn parce que l’étudiant a acquis le français pendant douze années de scolarité, en Algérie. De ce fait, les compétences qu’on vient de citer auraient déjà êtreété acquises et l’enseignant n’est pasresponsable des carrences linguistiques relevées. Par contre, en ce qui concerne, la compétence méthodologique, qui demeure un domaine encore complexe à appréhender par l’étudiant. Donc, c’est le rôle de l’enseignant de veiller au transfért de cette compétence à l’étudiant.

En effet, l’enseignement du français à des publics universitaires donnent du fil à retordre aux enseignants parce qu’ils déduisent que le français universitaire peut renfermer tous les enseignements vu plus haut: le français de spécialité, le français sur objectifs universitaire, le français professionnel, le français académique. D’ailleurs F.Mourlhon-Dallies (2012) remet en question les définitions précédentes de l’enseignement du français sur objectifs universitaire et signale:

« ce français universitaire comprend est en premier lieu, un français académique [ …] cette part de la langue à maîtriser pour réaliser l’ensemble des tâches scolaires et des devoirs à restituer, indépendamment des spécialités et des disciplines ; en revanche le FOU a une acception plus large, étant un enseignement de français pour objectif la réussite d’un cursus universitaire. […] il semble donc qu’il inclut du français académique ou FA, […] telles la prise de notes, la rédaction de dissertations, de commentaires composés, le résumé d’article scientifique. Il rencontre également les préoccupations du français langue seconde ou FLS, renvoyant aux formalités administratives, aux inscriptions,[…]. A cela se rajoute du français de la culture universitaire touchant aux relations avec les enseignants et aux relations entre étudiants qui peut être baptisé FIU (français d’intégration universitaire). Ainsi positionné le FOU se ramènerait à l’équation suivante : FOU=FA+FLS+FIU+x%de FS (dérivé de FOS) »[[74]](#footnote-74)

D’après la definition de l’auteure, nous déduisons donc, que le français sur objectifs universitaires est surtout un champ complexe parce que l’étudiant à confronté à tous les types d’écrits partant de la dissertation, jusqu’à la lettre de motivation et du curricum vitae**.** C’est pourquoi, on dit que c’est à l’université que tout indivu se forme d’abord à avoir confiance en soi, à écrire, à prendre la parole et à produire du savoir.

### La compétence disciplinaire : Essai de définition

La compétence disciplinaire est le fait pour un apprenant de maîtriser la discipline dans laquelle il suit la formation. Elle est une composante incontournable dans la formation universitaire. C’est pourquoi, il est préférable d’envisager une didactique pour chaque discipline universitaire.D’après G.Nahas (2009:45):

«Son importance tient à l’éfficacité qu’elle donnée à l’enseignement de la discipline qui lui est propre. Mais cette valeur intrinsèque de la discipline donnée, peut devenir importante, au niveau de la formation de l’apprenant et, quand elle est perçue comme étant une composante d’une approche plus large »[[75]](#footnote-75)

En effet, l’approche de toute didactique dans ce contexte est tributaire du contenu de la discipline, et de la façon dont ce contenu est développé au niveau du cursus.Le didacticien doit s’inégier à trouver les méthodes adéquates afin de rendre le contenu accessible et maîtrisable par l’apprenant. Autrement dit, chaque enseignant-spécialiste dans une discipline, se doit de mettre en oeuvre un contenu traitée à travers un polycopié de façon logique afin que l’apprenant l’assimile aisément, surtout lorsqu’il s’agit d’un module dense en "concepts" comme celui de la linguistique par exemple.

Selon G.Nahas, la didactique des disciplines donne la priorité aux axes suivants: [[76]](#footnote-76)

* L’enseignant doit respecter la simplicité dans la présentation des notions à assimiler par l’apprenant suivant son âge et sa mâturité ;
* Il doit se doter d’une certaine logique dans la transmission des notions afin de sauvegarder un certain suivi dans l’acquisition du contenu de la discipline ;
* Prévoir des activités introductrices sous forme d’exemples de réalité contextuelle ;
* Prévoir des supports adéquats dans les phases de développemnt d’une notion donnée.

Mais G.Nahas (2009) s’intéresse au rôle que joue la langue dans la transmission des connaissances. En effet, la langue d’enseignement est comme un véhicule cognitif et comme discipline. C’est le cas des étudiants de FLE. L’auteur signale que le traitement de l’information ne se fait qu’à partir des situations propres à l’objectif de la formation. Ainsi, la formation des concepts d’une discipline donnée ne peut se faire que lorsqu’elle est construite à partir des situations adéquates qui font intervenir les composantes du monde environnant. C’est un traitement de l’information en situation.

C’est le cas des étudiants de FLE de l’université de Biskra qui rencontrent des difficultés dans l’assimilation des concepts. Car, ces apprenants commencent à découvrir les concepts en première année LMD contrairement aux étudiants inscrits en Maths ou physique qui se sont familiarisés avec les concepts. En effet, en mathématiques, la conceptualisation intervient au stade scolaire en Algérie et partout dans le monde. C’est pour cela que les didacticiens envisagent la didactique basée en grande partie sur le lexique de spécialité.

En outre, l’enseignant-chercheur de FLE à l’université de Biskra est confonté à des problèmes dans la transmission des connaissances parce que d’une part, il doit fournir le contenu disciplinaire et d’autre part, des connaissances sur la langue. Dans cet état de fait, il devient imperatif dans ce type de contexte, de familiariser d’abord l’étudiant inscrit à l’université de Biskra avec un lexique scientifiqur afin qu’il puisse réussir assez convenablement son cursus universitaire.Ensuite, il s’agit de familiariser le public universitaire avec les textes académiques tells que: les écrits et le cours magistral base en priorité sur l’oral comme le soutient E.Hilgert (2009:52) et F.Mourlhon-Dallies (2012) partagent le même point de vue concernant le FOU:

«Le français sur objectifs universitaires peut donc se définir comme la branche du FOS dont le public- cible est caractérisé par la pluralité des spécialités, dont les contenus sont principalement de type formel et procédural et dont les objectifs se subdivisent suivant trios axes: la vie de l’université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l’expression écrite»[[77]](#footnote-77)

F.Mourlhon-Dallies (2012) partage le même point de vue que Hilgert en ce qui concerne la définition des objectifs du FOU. L’étudiant considéré comme acteur principal de la vie universitaire est censé d’abord s’imprégner de la vie universitaire qui se situe dans un ensemble de contextes emboîtés (F.Mourlhon-Dallies, 2012). Ensuite, il s’ensuit l’imprégnation au lexique spécialisé ou un ensemble de termes techniques/scientifiques propres à une discipline que Mortueux (2004:132) définit comme suit:

«Les vocabulaires spécialisés sontune sorte de vocabulaires marqués: ils renferment des termes, mots strictement definis dans les discours scientifiques et techniques. Si leur sens apparaît souvent obscure au non spécialiste, c’est que l’ensemble des termes relatives à un domaine s’applique à représenter de la façon plus fine possible, c’est-à-dire aussi la plus différentielle possible, les relations entre les concepts tous different les uns des autres, mais co-présents dans le domaine concerné»[[78]](#footnote-78)

La compétence disciplinaire est liée fortement à la maîtrise des concepts. Assimilés parfois à la terminologie comme l’atteste T.Cabré (1994):

«*La particularité laplus notable de la terminologie, à la difference du lexique commun, reside dans le fait qu’elle sert à désigner des concepts propres aux disciplines et aux activités de spacialité*»[[79]](#footnote-79)

Quand à Guilbert (1973), elle précise que le concept ou le terme scientifique placé dans un flux de vocabulaire indifférencié est monosémique contrairement aux autres termes employés dans le discours scientifique. Autrement dit, un concept ne peut être remplacé par un autre concept.[[80]](#footnote-80)

Les cartes mentales et les cartes conceptuelles sont de bons outils d’aide aux étudiants à faire les liens entre les concepts. Exemple de cons concepts, langue et langage; signifié et signifiant; tours de parole et actes de parole; sémiologie et sémiotique; vocabulaire et lexique; discipline et science;

En fin de compte, maîtriser la competence disciplinaire est indispensable pour une formation de qualité. Mais, elle reste insuffisante si elle n’est pas combinée à une compétence universitaire qui à son tour englobe la compétence linguistique qui elle-même englobe la maîtrise de la langue et la compétence de compréhension écrite et orale.

## Quelle est la démarche didactique du FOU?

Si on met en place un dispositif de formation en FOS, alors on sera à même de répondre aux besoins réels des étudiants, et aux besoins des enseignants.Pour René RICHTERICH (1985) dégage trois opérations:

* Identifier les besoins langagiers ;
* Formuler des objectifs d’apprentissage ;
* Définir des contenus d’apprentissage

L’objectif du cours n’est pas d’apprendre à identifier les besoins des apprenants-cibles mais surtout savoir formuler des objectifs d’apprentissage afin de pouvoir définir un contenu d’apprentissage en adéquation avec le FLE. Donc, ce qui reviendrait à proposer une méthodologie d’enseignement du FOS.

D’autres questions qu’il faut se poser :

* Quels sont les besoins réels du public visé ?
* Serait-ce pour la communication courante, c’est-à-dire faire des échanges avec des Français ou des Francophones ou entre eux ? Serait-ce pour la communication professionnelle ou interaction orale, en lecture ou en écriture ? Serait-ce pour des recherches ou des études, c’est-à-dire pour comprendre des ouvrages en français ?
* Quels outils linguistiques à mettre à la disposition du public visé pour répondre efficacement aux besoins diagnostiqués ?
* Quelles approches didactiques et méthodologies faut-il utiliser ?
* L’utilisation des approches communicatives, fonctionnelles-notionnelles, actionnelles donneraient-elles une réponse adéquate à la question ?

Mais:

Le contact avec les apprenants a toujours lieu durant la formation ce qui ne laisse pas le temps aux enseignants d’identifier correctement les besoins. A travers ce cours, nous voulons surtout aborder quelques actions nécessaires à l’étudiant-chercheur. J-M.Mangiante et C.Parpette affirment que la démarche du FOU est la même que celle adoptée par le FOS: La démarche conduisant à l’élaboration de programme de FOU se déroule suivant les mêmes étapes que celle de la démarche FOS”[[81]](#footnote-81)

Ils précisent que l’enseignement/apprentissage du FOU, le rôle de l’enseignant ne se limite pas à une simple transmission du savoir, mais il dépasse le statut d’un enseignant pour être un concepteur du matériel pédagogique et d’un programme bien determiné.[[82]](#footnote-82)

### L’analyse des besoins

Cette étape est cruciale parce que c’est celle qui permet de recenser les situations de communications auxquelles est confronté l’étudiant à l’université. Ceci veut dire recenser les connaissances et les saviors-faire que son apprenant devra acquérir Durant la formation de courte durée. Dans cette étape de recensement, l’enquête par questionnaire et les enregistrements sonores sont préconsisés pour l’enquêteur.

### La collecte des données

Selon J-M.Mangiante et C.Parpette: “*cette étape constitue le centre de gravité*”[[83]](#footnote-83) du concepteur de programme qui est l’enseignant parce qu’elle lui permet de confirmer les carrences linguistiques et les données constituent un support pédagogique. C’est à partir de ces données collectées que le concepteur va élaborer son programme.

Alors le corpus peut être construit soit à partir des discours écrits tells que: les cours magistraux, les productions (les copies) des étudiants, les réponses aux questionnaires, etc. Quant aux discours oraux, le concepteur peut recourir à l’enregistrement des cours magistraux des enseignants, comme il peut recourir lui-même au document authentique, moyen de stimulation des saviors langagiers oraux des apprenants et aussi moyen de tester leurs aptitudes à la compréhension et l’expression orales.

### Le traitement des données

Une fois les données collectées, l’enseignant-concepteur de programme de FOU va lire et essayer d’en tirer des resultants qui vont l’orienter sur la conception de son contenu d’apprentissage.

Un questionnaire distribué à l’ensemble d’une promotion de 300 étudiants peut reveler des réponses aux questionnements de l’enquêteur.

### L’élaboration d’activités pédagogiques

Une fois les données traitées, réfléchies et muries par le concepteur, ells vont être transformées en sequences pédagogiques proposant des connaissances linguistiques ou langagières et méthodologiques. Tout dépend du niveau auquel est destinée la séquence pédagogique.

Troisième Chapitre

Troisième Chapitre

Pratiques rédactionnelles

Introduction

Dans cette partie, nous allons tenter de fournir aux étudiants quelques pratiques rédactionnelles essentielles au travail du mémoire de fin de formation master. D’abord, nous allons essayer de les sensibiliser au genre académique tel que : le cours magistral et l’article scientifique. Nous expliquer le modèle Imred en sciences. Ensuite, nous allons distinguer entre le polycopié et le cours magistral. Puis, l’article scientifique nous paraît idéal comme modèle académique qui présente en même temps la nécessité de l’apprentissage de la synthèse de l’état de l’art, la technique du résumé, le rôle de la méthodologie, etc. Enfin, nous allons clore ce chapitre en expliquant la place du discours d’autrui et de la citation dans tout travail académique. Et aussi, proposer quelques pratiques rédactionnelles comme la reformulation et la paraphrase.

## Les genres de textes universitaires et/ou academiques

Le style scientifique ou académique est un style revêtu de rigueur intellectuelle. Cette dernière se manifeste par la recherche de l’objectivité surtout et s’éloigne de tout ce qui a attrait à la subjectivité ou au jugement. Ainsi, tout écrit de recherche est une écriture qui doit retracer les étapes de la réflexion jusqu’à l’aboutissement des resultats.

Swales en 2004 considère que les genres participent activement à la construction des connaissances d’unchamp disciplinaire. En effet, comme le pensent les auteures A Todirascu et B Sánchez-Cárdenas que le domaine définit les caractéristiques rhétoriques et stylistiques du discours académique.

Chaque discipline utilise ses propres procédés parce que chacune a ses caractéristiques. Par exemple, si on prend le champ des mathématiques, les rédacteurs ou les auteurs utilisent moins les procédés rhétoriques que les auteurs qui se spécialisent dans les langues.

Des nombreux travaux existent sur lacaractérisation des articles scientifiques (Hyland, 2009), (Swales, 2004). Ces recherches ont mis en évidence des procédés spécifiques, reconnus et appliqués par la communauté scientifique, pour exprimer le positionnement de l’auteur (Tutin, 2010) ou pour argumenter des choix méthodologiques (Rinck, 2006). Parmi les procédés linguistiques mentionnés par (Hyland, 2009), plusieurs sont typiques du discours académique: des expressions qui expriment la possibilité d'une hypothèse (verbes de modalité), l’autocitation (pronoms personnels de 1ère personne, articles possessifs), l’expression d’un point de vue (verbes de croyance). (Swales, 2004) propose une analyse détaillée de plusieurs catégories de genres scientifiques (thèse, article, présentation orale) en identifiant les fonctions rhétoriques et linguistiques qui expriment l’argumentation, la citation d’autres travaux ou les connaissances implicites.[[84]](#footnote-84)

Parmi les textes académiques, nous allons dans ce ui suit aborder le cours magistral*.*

### Le cours magistral

Un cours magistral est le cours preparé soigneusement par l’enseignant-chercheur afin de transmettre le contenu du module dont il est chargé. Le contenu doit renfermer les principaux travaux effectués dans le domaine, qu’ils soient anciens ou récents suivant, un plan bien élaboré par l’auteur.

Ce plan doi refléter une progression dans la transmission du savoir dans le module en question. Il doit être écrit dans une langue correcte en mettant en oeuvre les procédés linguistiques proper au style écrit tels que:

* Les procédés argumentatifs ;
* Les procédés explicatifs ;
* L’emploi des connecteurs ou les organisateurs de texte ;
* Une ponctuation qui facilite la compréhension.

Le cours magistral est rédigé selon les normes scientifiques avec une typographie commune aux members de la communauté universitaire renfermant des citations, des noms d’auteurs et une bibliographie riche. Puis, sous forme de polycopié, il est remis à l’étudiant pour le consulter et s’en servir lors de la préparation aux examens.

Mais, la tâche de l’enseignant n’est pas seulement la transmission de " savoir disciplinaire". Elle est bien plus ardue qu’elle semble l’être car, la tâche primordiale de l’enseignant est jouée pendant le cours magistral émis oralement aux étudiants dans un amphithéâtre ou une grande sale qui peut accueillir deux cents apprenants. C’est dans ce contexte complexe que selon l’expression de F.Mourlhon-Dallies, l’enseignant fait preuve de savoir. En effet, savoir situer ce savoir dans "*une culture nationale*" située elle-même au sein de "*l’organisation universitaire*" comme le soutiennent J.M.Mangiante &C.Parpette(2012 : 148) et F.Mourlhon-Dallies (2011 : 139) : le cours magistral se situe au centre de contextes emboîtés :

Le cours magistral (désormais CM) est, comme tous les discours, configuré par le contexte qui le génère. Spontanément, on a souvent du CM une représentation qui tend à en faire un discours, dense de transmission disciplinaire. Ce qui est effectivement sa fonction fondamentale. Mais cette transmission s’effectue dans une perspective pédagogique, avec un enjeu non seulement de formation individuelle, mais de validation officielle par le biais de l’obtention d’un diplôme, […] l’université –gérée par des règles d’organisation à la fois locales et nationales. Et au sein d’une culture partagée, tant universitaire que nationale[[85]](#footnote-85)

Ainsi, comme nous pouvons le déduire, ces spécialistes insistent sur les contextes emboîtés au centre desquels se trouve le cours magistral. De cette façon, la tâche de l’enseignant universitaire est lourde parce qu’il doit prendre en considération les deux niveaux d’organisation (locale et nationale) et les cultures (universitaire, nationale) qu’il doit à son tour inculquer aux étudiants en plus des saviors disciplinaires et méthodologiques comme le soutient F.Mourlhon-Dallies: [[86]](#footnote-86)

* Le monde des savoirs disciplinaires en voie de constitution (si l’enseignant fait part de ses recherches et participe à l’élaboration de connaissances dans le champ disciplinaire concerné) ;
* L’univers didactique (présent dans le format de tout cours sous la forme de consignes, d’explications, de définitions) ;
* Le système tel qu’il est organisé socialement (sélectivité, structuration dans le temps) ;
* Son propre vécu (monde expérientiel, affects) ;
* Des tâches qu’il doit exécuter, c’est-à-dire son travail d’étudiant (prendre des notes, lire des textes spécialisés) ;
* Le bilan que tirent les politiques en matière d’éducation (système performant, décrié, etc).

Comme le soulève F. Mourlhon-Dallies (2012), tout cours magistral est hétérogène parce qu’il comprend des séquences discursives de différents genres, polyphoniques, réflexions personnelles, explications, répétitions, des pronomes personnels, des adjectifs, de la synthèse, du résumé, des formes interrogatives, des formes affirmatives, etc.

Un étudiant tout juste moyen ou moins bon en langue française ne peut suivre le rythme et il ne peut pas prendre des notes sur lesquelles il est censé se baser sur pour se préparer aux examens. Car, ce contexte universitaire à plusieurs dimensions larges, dans lequel l’étudiant est censé être un acteur social en optant pour une compétence langagière et en privilégiant une compétence académique avant tout.

Malgré que le cours magistral est oral mais c’est un processus qui se rapporte beaucoup plus à l’écrit parce que c’est en fonction de cet écrit que l’étudiant va se préparer pour l’examen. Donc, Tout dépend de la la compréhension orale de l’étudiant parce que s’il comprend bien, il va prendre des notes qu’il développera par la suite.(R.Bouchard et C.Parpette, 2012 : 195).

Nous savons que la compréhension orale est basée sur l’écoute qui est le fait de se concentrer sur ce qui est oralement par le destinataire pour bien comprendre. L’acte de savoir écouter l’autre s’apprend en se concentrant sur les mots, les phrases afin de déduire le sens. Selon les didacticiens, il y a trois écoutes: la première est globale et l’auteur essaie de capter la signification générale. La deuxième est détaillée, le sujet auditeur perçoit les details. Troisièmement, l’écoute selective où l’auteur sélectionne les informations les plus pertinentes à ses yeux.

Cependant, il y a des facteurs qui peuvent influencer sur la compréhension orale des auditeurs, surtout s ices derniers ne possèdent pas une bonne maîtrise de la langue française. Alors que l’enseignant-chercheur à l’université de Biskra est un francophone et la langue française, constitue sa langue de formation. Par conséquent, dès lors qu’il dispense son cours en français, il va avoir un certain débit, il va faire des pause et il aura quelques fois des hésitations et des prosodies (des accentuations, une intonation parfois montante et parfois descendante).

Comme le discours scientifique est dense, il ne sera pas facile pour un étudiants de niveau faible ou moyen de decoder tous ces facteurs. Pour lui, c’est un flux d’informations émises en langue française mais il ne cerne pas les details. Donc, si l’étudiant ne comprend pas, comment pourrat-il mémoriser le cours?

En effet, si l’étudiant ne comprend pas le cours, il ne pourra pas non plus mémoriser. D’où le recours au parcoeurisme de la plupart des étudiants pour se préparer aux examens. Aussi, l’enseignant universitaire est plus dans une situation orale autant qu’écrite et l’étudiant se trouve confronté beaucoup plus à différents genres d’écrits universitaires (ouvrages, mémoires, thèses, articles, périodiques). De ce fait, l’étudiant vit dans une littératie universitaire et oralographique comme le soutiennent R.Bouchard et C. Parpette (2012) :

Le CM en tant que processus, il s’avère beaucoup plus lié à l’écrit qu’il n’y paraît. Ce genre académique est une manifestation de la littératie universitaire, consubstantielle à la notion d’université comme celle d’école en général : l’écrit y est un outil d’enseignement et d’apprentissage. L’écrit doit être le point d’arrivée de cet événement de parole, sous la forme de notes que doivent prendre à leur tour les étudiants.[[87]](#footnote-87)

De plus, le cours magistral est un discours dûment dialogique dans la mesure où l’enseignant, d’une part, il s’adresse aux étudiants qu’il a en face de lui et d’autre part, il construit son cours sur des discours antérieurs relatifs à d’autres chercheurs. Sa voix est donc le lieu de rencontres de plusieurs instances d’énonciation, dans une combinaison qui peut parfois être simple, explicite, mais parfois elle peut aussi être très implicite et complexe.

Dans la captation, l’enseignant est doté de stratégies visant à séduire les étudiants qui diffèrent d’une discipline à une autre et d’un enseignant à un autre. Par exemple, l’enseignant de FLE utilise des stratégies qui diffèrent de celles de l’enseignant de Maths, physique. Ces stratégies visent à persuader et à convaincre l’étudiant de l’échange communicatif de telles sorte que celles-ci finissent par entrer dans l’univers de pensée et faire partager l’étudiant les valeurs, les émotions.

Grésillon et P.Maingueneau (1984) considèrent que l’enseignant en transférant son cours vers ses destinataires qui sont des étudiants, il opère donc un ré-investissement de son savoir. Car, le fait que les étudiants captent les informations données par l’enseignant pendant le cours, ils réagissent par l’intérêt en posant des questions, en étant attenti fs:

« Le ré-investissement implique que le destinateur soit à même de percevoir le discours source. Ce qui renforce la connivence entre producteur et destinateur. Il peut arriver qu’un réinvestissement soit ambigu, qu’il soit interprétable comme captation ou subversion »[[88]](#footnote-88)

Enfin, le CM est un discours hétérogène basé principalement sur des énoncés argumentatifs et explicatifs qui placent l’enseignant dans deux positions: soit dans la position de transmettre des connaissances y compris celles produites par d’autres scientifiques et celles de position de témoin selon le point de vue énonciatif. Ceci conduit à aborder les dimensions textuelles de l’explication qui s’appuie d’une part sur "le repérage des dénominations", "les désignations [, "les reformulations", etc, et qui renseignent sur la nature de l’organisation des savoirs et des savoirs-faires transmis en rapport avec le domaine. D’autre part, la deuxième repose sur “le repérage des énonciations” dans le discours de l’enseignant ainsi que ses "représentations" qu’il fait savoir aux étudiants.[[89]](#footnote-89)

Dans ce qui précède, nous avons essayé d’élaborer un plan d’ensemble de la complexité du cours magistral pour montrer que sa réception nécessite une compétence linguistique suffisante en langue française pour que les étudiants puissent comprendre, assimiler et prendre des notes. Le cours magistral sous forme de polycopié est un texte sous forme écrite dont l’écriture est souvent soignée, denude des libertés accordées à l’oral. Le polycopié reflète la rigueur intellectuelle et scientifique auxquelles se plie l’enseignant. Le style est clair et objectif, loin des connotations et des subjectivités. Il joue la fonction de rappeler à l’étudiant ce qu’il a entendu ou écouté pendant le cours dans l’amphi et à n’importe quel moment.

Pour initier les étudiants au travail de terrain, nous les avons sensibilisés afin de réaliser eux-mêmes une enquête. Chaque étudiant était libre de choisir la filière qu’il veut. L’objectif est d’encourager les étudiants à apprendre à identifier les besoins dans le but de préparer une séquence pédagogique.

### L’article scientifique

Un article scientifique est un document scientifique qui doit être écrit et publié par tout enseignant-chercheur. Il doit répondre aux normes internationales de publication scientifique. Ce document doit être validé par le comité de lecture de la revue choisie.

Passant par une expertise, au moins trois experts doivent lire l’article et le corriger. D’ailleurs, la réponse à la validation de l’article est souvent obtenue aprèsdes mois. Certaines revues prennent une année pour donner une réponse à l’auteur .

Etre étudiant en master suppose devenir un apprenti-chercheur, en plus de connaître les fondements des approches de la discipline étudiée, il doit s’acculturer. La visée de la recherche est manifeste pour le mémoire de master. Le mémoire de master est à visée professionnalisante : il suppose donc également une initiation à la recherche. Il s’agit donc, dans un premier temps, de s’affilier à un certain nombre de caractéristiques de la communauté scientifique des chercheurs. Comme le soulignent Devillard & Marco (1993 :13) « *pour faire carrière tout chercheur de base est astreint à publier le résultat de ses travaux. En publiant, il s’expose à la critique de ses pairs… »*[[90]](#footnote-90)

Chaque recherche doit se servir des précédentes, elle doit citer les travaux antérieurs et se situer par rapport aux recherches déjà réalisées. Une recherche scientifique n’est pas achevée tant que ses résultats ne sont pas publiés. Le support principal de l’information dans la communauté des chercheurs est la revue scientifique. L’anglais est devenu une langue essentielle pour la reconnaissance du travail scientifique.

Afin de publier un article scientifique, il faut d’abord se plier aux exigences typographiques de la revue car chacune d’elle possède sa propre charte de publication. Ensuite, l’article scientifique doit posséder une structure qui reflète l’agencement des idées, la cohérence et la clarté. Puis, tout article doit renfermer une bibliographie riche contenant des ouvrages essentiels. Enfin, il doit contenir les résultats clairement identifiables par le lecteur.

Un article doit suivre l’une des structures généralement admises par la communauté scientifique internationale qui sont les suivantes : **IMRED, ILPIA, OPERA**

Selon Bénichoux (1985),  la structure **IMRED**[[91]](#footnote-91) : Introduction, Matériel et méthodes, Résultats et Discussions, permet de rendre intelligible la structure de l’article à des chercheurs du monde entier, quelle que soit leur langue.

 le plus populaire étant le format « IMRAD », l’acronyme pour Introduction, Methods, Results and Discussion. Concrètement, le plan devrait énumérer, pour chacune de ces sections, les principales idées de l’argumentation et inclure les références appuyant les affirmations (Belleville, 2014). Afin de débuter la rédaction du plan, Dixon (2001) propose de répondre aux questions suivantes à l’aide d’une phrase ou deux. La réalisation de cet exercice facilite l’identification des idées et des messages clés à transmettre dans l’article.[[92]](#footnote-92)

Même les auteurs des autres spécialités suivent cette structure Imred parce qu’elle est considérée comme la plus logique d’un compte-rendu d’une recherche. Elle montre l’état de l’art de la recherche, brève, concise et claire. Elle énonce aussi la problématique les hypothèses, les objectifs mais elle renferme surtout, un corpus, une méthode d’analyse ou approche et des résultats.

La partie méthodologique renferme le corpus, les dispositifs exploités et les approches. Elle expose les résultats suivis de commentaires. La dernière partie, c’est celle de la discussion et l’analyse. Le tout ne doit pas dépasser huit (08) pages.

Ceci, en ce qui concerne la structure, en ce qui concerne, le style employé est le New times new roman, taille 12 pour la plupart des revues. Les références doivent suivre le même mode soit le modèle français, cest-à-dire, en bas de page, soit, le modèle anglo-saxon, c’est-à-dire, entre parenthèses.

#### Le résumé

Comme nous le savons, le résumé est connu pour être un exercice. Difficile Malgré cela, tous les chercheurs sont tenus d’apprendre à construire le résumé de leur recherche. Il doit être bref, ne contenir que l’essentiel d’un travail d’investigation. Il doit renfermer d’abord le contexte d’étude, ensuite un rappel de la problématique, puis aborder la méthodologie et enfin, un énoncé court des résulats.

Sa caractéristique principale est la clarté, la concison des phrases et l’objectivité. Il ne doit pas dépasser huit (08) lignes. Par la suite, ce même résumé, il est traduit dans deux langues, pour le cas de l’Algérie, c’est l’arabe et l’anglais pour la filière de français. En somme, il ne doit pas dépasser les 250 mots, y compris l’apostrophe.

#### L’état de l’art

L’Etat de l’art constitue le nerf vital de toute production scientifique, qu’elle soit écrite ou orale. Elle signifie que le chercheur a lu beaucoup d’ouvrages sur un concept donné ou un domaine précis, il maîtrise les rapports auteurs, années et travaux de recherches (concepts développés, théories élaborées, etc). Il doit les connaître sur le bout des doigts. C’est une caractéristique incontournable dans la carrière d’un chercheur. L’état de l’art se trouve suovent dans l’introduction de l’article.

Certes, connaître les auteurs et leurs travaux de recherche, c’est bien mais cela ne suffit pas, car le plus difficile reste à faire. Le chercheur doit produire à son tour en commençant par rapporter ce que ses prédécesseurs ont réalisé comme recherches et montrer qu’il a compris en expliquant, en argumentant, en proposant et en critiquant aussi.

Donc, pour que l’étudiant arrive à construire son état de l’art, il doit avoir bien cerné son axe de recherche, maitrisé les travaux des auteurs auxquels il soit il s’est affilié à leurs théories, soit il remet en question leurs productions théoriques. Et, c’est le travail de synthèse qui permet d’atteindre un écrit concis, objectif et cohérent renfermant l’essentiel des travaux réalisés dans le domaine abordé.

 La recension, aussi appelée revue de littérature, constitue l’étape initiale d’un article scientifique et peut être, ou non, incluse dans l’introduction. La recension sert à positionner la recherche dans une perspective et à mettre l’accent sur les travaux qui ont été effectués dans le même champ d’étude (Benea, 2015). À cet effet, elle expose l’état des connaissances sur un sujet spécifique en présentant les méthodes, les résultats et les conclusions des recherches consultées (Buttler, 2006; Delving, Pillay Tahir et Newman, 2014). Ainsi, la recension ne devrait pas se limiter à présenter des résultats qui vont dans le sens des hypothèses du chercheur, mais également faire état de travaux qui ont obtenu des résultats contradictoires. Une telle stratégie démontre la rigueur et la transparence du processus (Gemayel, 2016). De plus, il est primordial de soutenir tous les énoncés de cette section par des références provenant de données originales. Il est recommandé d’éviter de citer des sources secondaires et de privilégier plutôt l’article original lorsque possible.[[93]](#footnote-93)

Donc, comme nous le remarquons, les travaux sur la publication scientifique soutiennent que la revue de la littérature occupe une place centrale dans tout travail de recherche. Elle sert à orienter le chercheur à apprendre à se positionner dans sa recherche pour les raisons suivantes :

* La revue de la littérature montre que l’auteur s’est bien documenté avant de passer à la rédaction ;
* La revue de la littérature montre que l’auteur a une vision claire de sa recherche et qu’il est à jour ;
* La revue de la littérature montre que l’auteur veut contribuer à apporter des réponses aux axes non abordés par ses prédécceurs ;
* La revue de la littérature montre que l’auteur maîtrise les concepts ainsi que les écoles ;
* La revue de la littérature montre que l’auteur sait accorder entre lecture et rédaction scientifique.

Il est important que l’apprenant s’entraîne à l’écriture scientifique parce que cette dernière est la plus difficile. Du moment qu’elle ne permet à l’auteur aucune approche et qu’elle l’oblige à prendre ses distance par rapport à son écrit de recherche. L’auteur est tenu de se conformer aux normes de rigueur qui l’incite à respecter les consignes de l’écriture scientifique et particulièrement celle d’un article scientifique car il en est le seul responsable et devra assumer toutes ses responsabilités face à la communauté scientifique internationale.

#### La méthodologie

La méthodologie est une partie essentielle dans un article scientifique. Celle-ci montre que le chercheur possède un itinéraire de réflexion bien précis. Il exploite un dispositif expérimental riche qui explique la validité des résultats.

Le travail de mémoire possède une architecture doit respecter

* Page de garde selon le specime fournie par la filière ;
* Dédicace ;
* Remerciements ;
* Introduction générale (Une page etdemie) ;
* Premier chapitre : Cadrage théorique ;
* Deuxième chapitre : Constitution du corpus, Analyse et interprétation des résultats (en ce qui concerne les sciences du langage). Pour les didacticiens : Expérimentation et présentation des résultats) ;
* Conclusion générale
* Références bibliographiques
* Annexes

### Le Séminaire et le powerpoint

Le séminaire est une forme de communication orale qui exige une présence dans les manifestations scientifiques. C’est après l’appel à contribution lancé sur le net que le cherche envoie un résumé de la communication qu’il compte faire le jour du séminaire. IL sera transmis aux responsables de ce seminaire par le biais d’une proposition de communication sous forme d’un résumé ne dépassant pas généralement 250 mots.

Si le résumé est accepté et validé, le chercheur doit préparer son powerpoint. Ce dernier est une autre manière de synthétiser les idées éparpillées en quelques diapositives, souvent très légères que le participant devra compléter par un texte oral.

Le powerpoint est une autre autre version de l’écrit. Les diapos ne doivent pas être chargées d’informations. Au contraire, l’information doit être écrite sous forme brève et concise. Un bon powerpoint est le fruit d’un long travail de réflexion et il est l’aboutissement d’une parfaite compréhension du sujet.

En soutenance de master 2, le powerpoint ne doit pas être une reprise intégrale du contenu de l’introduction générale, comme beaucoup d’étudiants le pensent. Seulement, l’intitulé, la problématique, les hypothèses et les objectifs doivent rester les mêmes. Il est préférable de consacrer une diapositive pour chacun des points énoncés. Pour ce qui est du corpus, l’échantillon et l’approche, ce sont les éléments pertinents sur lesquels il faudra s’attarder en proposant des tableaux synthétiques des résultats et non les mêmes tableaux que ceux du mémoire. Pour finir, l’exposé des résultats doit it être différent du mémoire ou de la thèse pour que les membres de juryn’aient pas l’impression de revoir le mémoire. Le powerpoint est le point d’aboutissement d’une réflexion mûrie depuis le début de la préparation du mémoire jusqu’à son dépôt.

En guise de conclusion, il est important de signaler que le but de ce cours a été d’initier les étudiants aux principes du français sur objectifs universitaires (FOU) afin qu’ils comprennent qu’ils sont en train d’apprendre le français académique et par conséquence, ils doivent se perfectionner en se focalisant sur ses aspects scientifiques qui sont : la rédaction d’un mémoire, thèes et article scientifique. Pour ce qui est de l’orale, le module du FOU est censé faire connaître que le public étudiant est aussi concerné par la communication scientifique telle que les séminaires, les colloques et les journées d’étude.

Dans ce qui suit, nous allons aborder les principles pratiques rédactionnelles telles que: citer les auteurs, la reformulation, la forme du texte du mémoire.

## Quelques pratiques redactionnelles en FLE

A la fin de leurs études de master, les étudiants doivent produire un mémoire de fin d’étude, un texte long d’intiation à la recherche dans le domaine des Lettres et des Langues. Cela constitue souvent un travail de longue haleine de plusieurs mois. Dans ce produit textuel, l’étudiant doit prouver qu’il a assimilé le savoir-faire rédactionnel universitaire. Pour ce faire, l’étudiant doit être en mesure de :

### Citer les textes d’autrui

Il faut savoir que le travail de recherche consiste avant tout à savoir citer les textes d’autrui, c’est-à-dire, les spécialistes ayant étudié son thème, dans la chronologie correcte et en respectant les noms des auteurs tels qu’ils s’écrivent.En somme, il s’agit de rapporter ce que les spécialistes ont dit et ont fait sur le sujet traité de l’étudiant.

Il y a deux façons de citer les travaux d’autrui :

* Par la reformulation
* Par l’usage de la citation

La première se base sur une bonne lecture de textes théoriques en rapport avec le sujet de recherche. L’étudiant doit s’acculturer au texte théorique. Car, la lecture suppose une activation de la partie mentale, qui traite l’information théorique. Dès lors, l’observation de la forme du texte va conduire l’apprenti-chercheur à remarquer sa structure. Généralement, le texte théorique est dense d’informations, contient des noms d’auteurs, des verbes qui indiquent les actions que l’auteur veut transmettre, la cohérence qui manifeste la cohésion des idées, etc. Donc, l’étudiant, remarque et s’habitue à ce nouveau paysage théorique qui ne ressemble pas aux autres types de textes.

Après avoir bien observé, l’étudiant doit comprendre le contenu du texte, bien l’assimiler et chercher l’idée principale de l’auteur. Parce que, s’il ne comprend pas le sens, il ne pourra pas reformuler. La reformulation est pertinente et omniprésente dans la rédaction d’un texte scientifique. On peut même prétendre, que tout le travail de mémoire est basé en grande partie sur cette pratique rédactionnelle : la reformulation. Mais, il faut savoir que cette pratique est dangereuse lorsqu’elle est mal pratiquée, et peut même amner aux accusation de plagiat. D’après Blanchard et Brigitte (1997) :

*« Selon plusieurs auteurs, la reformulation, sorte de"traduction" des termes techniques en des termes plus connus, plus accessibles aux lecteurs et aux lectrices, est l'une des tactiques de base nécessaire à la vulgarisation de la science. »[[94]](#footnote-94)*

En effet, on reformule un passage théorique dans le but de le simplifier pour le lecteur « *reformuler une donnée, c’est se l’approprier* »[[95]](#footnote-95). Cette appropriation est atteinte que lorsque l’étudiant a bien compris le passage théorique au point de le reformuler en restant fidèle à l’idée de l’auteur. Donc, « *on reformule pour mieux se faire comprendre*»[[96]](#footnote-96)

Mais, si la reformulation est prise à la légère, c’est-à-dire, l’étudiant a oublié ou il l’a fait exprès, cet acte est considéré comme du plagiat. Car, surtout, en ce qui concerne les théories qui demeurent un Savoir appartenant à ses Auteurs, il faut se rappeller le droit de propriété intellectuelle. Surtout en ce qui concerne la définition des concepts, considérée comme éléments pointilleux avec quoi l’étudiant ne peut s’amuser à reformuler de n’importe quelle façon. Donc, reformuler signifie employer un lexique abordable en rapport avec le contenu du texte théorique et accéssible au lecteur.

Certains appellent la reformulation, la paraphrase. Quelle est la différence ?

La première, c’est dire les choses autrement en conservant le sens. La deuxième, elle nécessite le recours d’un lexique, surtout une synonymie très étroite et aussi précise que possible. Pour pouvoir paraphraser, il faut avoir une très bonne compréhension qui permet une interprétation cohérente et juste et enfin une bonne maîtrise du champ sémantique des termes employés dans le texte original comme le soutient E.Bondel :

 Produire une paraphrase, c’est donc interpréter l’énoncé source dans des limites jugées acceptables par le locuteur. D’autre part, en ce qui concerne la réception de la paraphrase, les linguistes s’accordent à dire que comprendre un énoncé comme étant une reformulation fait partie de la compétence linguistique partagée par les natifs d’une langue ; tout natif peut produire et reconnaître une paraphrase linguistique (Fuchs, 1994, p. 43). Cette compétence fait donc partie des compétences à acquérir par l’apprenant.  [[97]](#footnote-97)

Dès lors, il ne faut surtout pas oublier de mentionner la source avec le nom de l’auteur au début du texte reformulé ou paraphrasé  comme suit :

D’après X (Année) , ou

Selon X (année), etc ;

Même si vous avez l’empression que vous les répétez trop, il ne faut pas hésiter à le faire parce que cela permet de donner plus de crédibilité au travail de mémoire et le produit en question sera jugé honnête et scientifique répondant aux normes académiques de l’institution universitaire. En plus de cette formulette (selon ou d’après), il ne faut pas hésiter à ajouter la source en bas de page.

### L’usage de la citation dans le texte théorique

Tout travail de recherche scientifique est composé principalement de citations. Elle est la reprise intégrale d’un passe théorique. Elle concerne surtout les définitions qui renferment des concepts. Il est inadmissible pour un étudiant de s’amuser à reformuler les contenus des définitions. Parce que, leur reformuler peut entraîner à la déformation de l’idée originale.

« Toute utilisation d'une idée ou du propos d'un auteur doit faire l'objetd'un renvoi bibliographique même si le document est libre d'accès, dans le domaine public ou si il s'agit une page Web.L'obligation de citation ne souffre d'aucune exception. Déroger à cette règle, c'est plagier.» [[98]](#footnote-98)

Donc, une citation peut être une phrase ou un paragraphe recopiée textuellement, sans aucune modification. Ceux-ci utilisés sans guillement peuvent conduire au plagiat. M^me avec un renvoi bibliographique.

Néanmoins, la citation joue le rôle d’un argument d’autorité comme le soulignent cerains spécialistes. Elle ne peut être contestée par la communauté scientifique. Elle prouve que ce que l’auteur avance comme vérité, a été prouvé par des auteurs ou les spécialistes du domaine en question**.**

C’est pourquoi, il faut que la citation soit bien choisie, et qu’elle soit bien à sa place. Il ne faut pas que l’auteur donne l’impression au lecteur qu’il cherche à la coller à tout pris dans cette page ou ce document. Autrement dit, le choix de la citation doit être approprié de ce qui vient d’être dit et ce qui va être dit après son insertion.

Généralement, on choisi de mettre un passage théorique lorsque sa reformulation s’avère difficile. Quand par exemple, le passage contient des concepts qui ont un poids lourd et auxquels on ne peut trouver d’équivalent.

### Forme du mémoire

La forme du texte doit se présenter sous formes de paragraphes sinon, l’étudiant est suspecté de plagiat. Parce que très peu d’étudiants savent rédiger des paragraphes longs. En plus, il est préférable d’utiliser les connecteurs dans chaque paragraphe afin de donner l’impression au lecteur que vous progressez dans votre développement des idées et que vous n’êtes pas en train de redire ce que les auteurs consultés ont dit.

### Faire le lien entre la langue écrite et la discipline

Beaucoup d’étudiants sont confrontés à des problèmes d’écriture parce qu’ils ne font pas le lien entre l’écriture et la discipline. Maîtriser la langue ne fait pas une bonne recherche et maîtriser la discipline indépendemment de la langue, ne le fait pas non plus.

Afin que l’étudiant puisse acquérir des compétences rédactionnelles, il doit être un bon lecteur. Avoir la volonté et l’envie de lire toutes les publications (ouvrages, articles, sites web, etc), les relire sans en avoir marre et il doit posséder la curiosité intellectuelle de le faire. Sans aimer le domaine de spécialité, on ne peut passer à l’écriture. D’ailleurs les auteurs Katrin Lehnen, Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft (2000) soutiennent que :

 […] la compétence rédactionnelle dans une communauté discursive suppose qu’on dispose d’une certaine expertise dans le domaine en question ; le savoir-dire rédactionnel et le savoir-faire scientifique sont dans un rapport d’interdépendance et d’interaction. Le chercheur qui se penche sur l’acquisition de la compétence rédactionnelle peut, à des fins d’analyse, se concentrer sur la description des stratégies rédactionnelles. Mais cette démarche analytique est une abstraction : la compétence rédactionnelle est liée à un domaine, et pour l’acquérir, il faut devenir membre de la communauté discursive. [[99]](#footnote-99)

Ainsi, maîtriser la discipline, ses écoles, ses auteurs et ses concepts sont un atout favorables au développement de la compétence rédactionnelle. Car, l’intérêt à vouloir se documenter pour comprendre à chaque fois, un concept ou une définition, à vouloir mettre au clair ses connaissances, développe chez le sujet-apprenant sa pensée réflexive et devient auteur avant d’avoir commencé à écrire.

Donc, quand on se spécialise dans un domaine particulier, on se spécialise surtout sur le plan de l’écrit. La spécialisation devient manifeste au plan de l’écriture qui montre une manipulation aisée des concepts liés à la discipline étudiée, des idées organisées et une fluidité considérable dans les procédés explicatifs.

## La prise de notes (PDN)

La prise de notes constitue la première étape que toutapprenant universitaire devrait savoir gérer parce qu’elle démontre son degree de comprehension du cours magistral. Savoir prendre des notes sous forme de schemas ou de points en utilisant des couleurs différentes et une écriture parfois plus volumineuse qu’au style soigné, habituel est une forme de competence de l’étudiant. Elle demeure le fruit d’un travail cognitive intellectual et individual. Chaque individu possède son proper style de prise de notes.

L’apprentissage de la prise de notes se fait suivant deux étapes: D’abord, en utilisant le support écrit qui est le cours magistral. Ensuite, en utilisant un support oral qui peut être le cours magistral ou le document authentique, employé souvent pour l’apprentissage de la comprehension. Cette dernière est indispensable pour une bonne prise de notes. Si l’apprenant ne comprend pas le contenu d’un document écrit ou oral, il ne peut procéder à sap rise notes qui est une operation personnelle.

Car, c’est suivant sa prise de notes, qu’il va devoir réecrire son cours, selon sa comprehension, pour se preparer son examen. D’ailleurs comme le conferment les auteurs J.M. Mangiante et C.Parpette (2012), la source principale de la production écrite est, en premier lieu la prise de notes qui accompagne soit le CM ou le TD. Celle-ci est d’abord lue et relue et retravaillée pour être enfin complétée par l’étudiant afin de s’approprier le contenu scientifique émis par l’enseignant. Ensuite, il s’appuie sur les sources proposées par l’enseignant pour enrichir sa prise de notes. Puis, au fur et à mesure de la prise de notes (PDN), l’étudiant acquiert les règles d’écriture méthodologique qui répondent aux genres universitaires. Or, si l’étudiant ne comprend pas le cours magistral émis en langue française, comment pourra-t-il prendre des notes ?

La prise de note n’est pas seulement le fait d’abréger les informations reçues oralement par un cours magistral, elle est une opération cognitive qui nécessite de l’art de faire pour la faire correctement. Beaucoup de gens pensent qu’elle n’est pas nécessaire. Au contraire, la carrière d’un penseur/scientifique débute par la prise de notes. Donc, il est important de développer sa propre prise de notes dès le premier pas mis dans l’univers universitaire. Enfin, tout simplement, quand on comprend bien, on fait une prise de notes intelligente comme le confirment J-M.Mangiante (2012 :153) : « *La condition à une prise de notes efficace est une bonne compréhension ».*

Il est important de comprendre, qu’ un étudiant de master est censé lire beaucoup d’ouvrages scientifiques et des articles, comprendre ces documents et prendre des notes. C’est seulement l’entraînement à la lecture de documents scientifiques en rapport avec sa spécialité qui peut le forger à avoir un esprit scientifique. Le début peut s’avérer difficile pour comprendre les documents scientifiques mais à la troisième lecture, l’étudiant trouvera plus de facilité à comprendre et à prendre des notes. Elles lui serviront plus tard lors des examens ou lors de la préparation du mémoire. La prise de notes reste toujours valable même après l’obtention du diploma comme le soutient Elisabeth Cazenave (1990) que la prise de notes est une autre façon de collecter l’information, une des plus complexes et des plus méconnues.

Alors, on peut prendre des notes à partir d’un document écrit (ouvrage, article scientifiques) ou d’un exposé oral (conférences). Dans tous les cas, il s’agit d’une opération de traitement de l’information: on produit en lisant ou en écoutant un texte qui a ses propres caractéristiques. C’est pourquoi, il faut savoir que la prise de notes (PDN) est un acte personnel qui reflète notre personnalité, notre savoir et notre façon de raisonner.

Avant de commencer à lire un ouvrage, l’étudiant devra se munir d’une feuille blanche ou mieux encore, un cahier neuf réservé uniquement à la prise de notes des ouvrages. Premièrement, il devra mentionner sur une feuille intercalaire le titre de l’ouvrage ou le nom de l’auteur. Ensuite, après avoir effectué plusieurs lectures, il passé à la prise de notes. Arrivé à ce point précis, il devra signaler en écriture special (grande ou grasse) le concept auquel il s’intéresse. Puis, il trace un tableau, don’t chaque colonne contiendra un nom de chercheur connu en n’oubliant pas de préciser l’année entre parenthèse (c’est très important). Enfin, il finit par prendre soit les idées reformulées soit des citations, tout en mettant la reference complete après (cad: nom et prénom de l’auteur, le titre de l’ouvrage, la maison d’édition, l’année de la publication, et le numéro de page.). Car, lors de la redaction de l’article ou mémoire, le sujet chercheur n’a pas le temps d’aller à la bibiothèque ou remuer sa mémoire pour se souvenir du numéro de page ou du nom de l’auteur.

C’est seulement une prise de notes méthodique et soignée qui permet au chercheur de réaliser une recherché intéressante. La manière de réaliser la recherché fait partie intégrante de la vie des scientifiques. C’est pour cela, qu’avant toute recherché, il faut d’abord commencer par rassembler toute sa bibliographie qui signifie: tous les travaux realizes dans le domaine. Aussi, pour être pratique, la prise de notes est souvent abrégée par des codes choisis par le chercheur lui-même. D’ailleurs, E.Cazenave soutient que la prise de notre suppose une ligne de conduit pratique:

« Prendre des notes suppose une ligne de conduite pratique. On doit préparer et utiliser un code d’abréviation. La base de celui-ci est plus ou moins commune à tous ceux qui prennent des notes, les mots fréquents sont abrégés de manière lisible ».[[100]](#footnote-100)

Cependant, il y a des abréviations communes, tout comme l’étudiant est en mesure de créer son propre système d’abréviation qui lui sera utile durant toute sa carrière scientifique. Et ce qu’il faut savoir, noter tout ce que l’orateur du discours énonce (enseignant lors d’un cours magistral ou conférencier) ne s’appelle pas prendre des notes ; car dans la prise de notes, il y aune part importante de créativité de celui qui l’opère.

La prise de note est l’activité de “noter”, une activité que nous exerçons chaque jour dans notre vie quotidienne. On peut note rune information que l’on entend ou une information que l’on lit. En, outre, noter exige de rapidité ou plus exactement comme on dit “avoir le réflexe rapide” de la part du noteur. D’ailleurs, A.Piloat(2001) dit à propos de la prise de notes: «*Noter, c’est écrire dans l’urgence*» [[101]](#footnote-101)

La prise de notes (désormais PDN) a été le centre d’intérêt de beaucoup de travaux scientifiques notamment: Piolat (2001); Boch(1999); Piolat & Boch(2004); Hartley(2002); Branca-Rosoff(1998); M.Barbier, M.Faraco; A.Piolat, J-T.Roussey &T.Kda(2003); A.Piolat & J-Y.Roussey, T.Olive & F.Farioli(1996); M.Romainville & B.Noël(2003); J-Y.Roussey & A.Piolat(2003). Ces auteurs se sont fondés principalement sur l’approche cognitiviste. En effet, la prise de notes serait une activité extrêmement cognitive caractérisée par une concentration intense du noteur, à cause de la rapidité de deux autres procéssus en meme temps, comprendre et écrire. Bien évidemment, ils sont suivis par la redaction. Car, on note pour mémoriser les informations qu’on entend. Dés lors, le noteur doit être capable d’identifier les processus et les connaissances mis en jeu dans l’activité de la PDN que A.Piolat explique par ce passage:

«Il s’agit pour le noteur de stocker par écrit (ou mentalement) des informations seulement entendues (ou lues), en gérant simultanément les processus de comprehension (accès au contenu et selection des informations) et des processus rédactionnels (mise en forme de ce qui est transcript à l’aide de procédés abréviatifs, de raccourcis syntaxiques, de paraphrases d’énoncés, et de mise forme matérielle de ses notes)»[[102]](#footnote-102)

En effet, le noteur accomplit plusieurs tâches imbriquées les unes dans les autres qui sont noter, comprendre et écrire. De cet état de fait, il en découle une écriture peu conventionnelleressemblant un peu au brouillon où on reconnaît un type de graphie propre à chaque personne, des symboles, etc. La PDN est une activité qui se développe en function de l’âge, le niveau intellectuel et la profession.

A.Piolat (2001) a dégagé trois niveaux dans la structuration des notes qui sont: le lexique, la syntaxe, un ensemble des idées. Pour le lexique, l’étudiant fait appel aux abbreviations (Branca-Rosoff, 1998) [[103]](#footnote-103)Mais, ils font aussi recours aux symbols mathématiques et le tout dispose dans une forme linéaire afin de ne perdre de vue le sens donné par l’enseignant comme le soutient A.Piolat:

«La gestion de l’ensemble des informations peut être soumise à l’application d’une method de prise de notes. […] Pour noter leurs cours, la plupart des étudiants, soucieux d’être fidèles aux propos de l’enseignant qu’ils restitueront en examen (Boch, 1999) recourent principalement à une method linéaire qui donne aux notes une apprence textuelles classique»[[104]](#footnote-104)

Certains chercheurs ont montré que, les arborescences des mots clés sont une methode efficace dans l’acquisition du savoir. Car, elle opera une selection et une hieréarchisation des informations (Boyle & Weishar, 2001; Kiewra; Dubois; Christian; 1992, Piolat in press; J-Y.Rouussey & A.Piolat, 2009). (Dye, 2000; Gruneberg & Mathieson, 1997; Robinson 1 Kiewra, 1995; Robinson; Katayama; Dubois 1 Duvaney, 1998; Slotte 1 Louka, 2000). D’autres recherché realizes par Williams & Egget (2012) se sont penchés sur l’impact des méthodes de traitement de l’information sur la memorization ultérieure et la réussite aux examen des étudiants.

Ainsi, dans un moment de comprehension intense où la concentration est maximale, la PDN facilite la memorization. C’est pourquoi, A.Piolat (2001:4) pense que la PDN constitue la "*mémoire externe*"[[105]](#footnote-105)qui est utile dans plusieurs têches intellectuelles telles que la retention d’information appellée "*mémoire interne*"[[106]](#footnote-106)Quant à Kiewra (1989) introduit le concept de "mémoire de travail" qui est responsible de la quantité et de la qualité des notes. En somme, A.Piolat (2001) affirme:

«*Toute activité de prise de notes dépend des habiletés de la mémoire de travail»[[107]](#footnote-107)*

Dans ce type d’activité, on a l’impression qu’on va battre le record. Le noteur est dans un état de stress parce qu’il doit se concentrer sur ce qui est dit par l’orateur ou l’émetteur ou l’enseignant, il doit se concentrer sur la feuille sur laquelle il veut écrire. Car, ilest soumis à la rapidité du traitement de l’information due à la cadence de la parole de l’émetteur (Selon A.Piolat, la cadence est de 0,3 à 0,4 mots/seconde à l’écrit contre 2 ou 3 mots/seconde émis). Dans ce laps de temps, le noteur doit se représenter mentalement ce qu’il entend afin de transcrire. Du coup, il fait face aussi au renouvellement et la continuité et l’avancement du cours ou du discours magistral.

Par contre, à l’écrit, le noteur veut préserver ses représentations transitoires de la lecture. Il se trouve dans une pression temporelle importante car l’écriture est lente et la lecture est rapide. Donc, il va essayer de coordonner les exigencies de sa comprehension à celles de sa transcription selon les contraintes de sa "*mémoire de travail*"[[108]](#footnote-108).

La mémoire de travail est mobilisée dans le processus de comprehension et de production pendant la prise de notes parce que d’une part, la mémoire à long terme stocke les representations mentales (De vastes configurations d’informations) et d’autres part, la mémoire à court terme traite les informations éphémères. Reste la mémoire de travail qui travaille sous le contrôle du système central que A.Piolat (2001) explique:

«La mémoire de travail via le système central de supervision (appelé aussi administrateur central) remplit différentes fonctions executives (inhibition des réponses automatiques ou d’informations devenues non pertinentes, activation d’informations dans la mémoire à long terme, plannification d’activités et attributions de ressources»[[109]](#footnote-109)

En fait, selon A.Piolat (2003), le système central est chargé de controller les entrées et les sorties des informations. Vu que le processus est extrêmement rapide, il est composé de ce que A.Piolat appelle «systèmes esclaves» qui sont «la bouche phonologique» et «le calepin visuo-spatial». De plus, la prise de notes est une activité exigeante en resources cognitive parce qu’elle permet de mesurer l’effort cognitif de diverses activités intellectuelles. Premièrement, prendre des notes appelle à active le lexique mental pour la compréhension et la formation des lettres et des mots pour l’écriture. Deuxièmement, l’activité de la PDN effectue un double processus comprehension/écriture qui implique des traitements délibérés qui exige beaucoup d’attention (concentration). Car, comme le fait souligner A.Piolat, comprendre et écrire fait appel à l’administrateur central de la mémoire (Badeley, 1996:2000). Ce qui fait que les noteurs s’auto-régulent de façon réfléchie l’ensemble de l’activité de la prise de notes qui lui commande de: Comprendre, d’Evaluer, de Trier et d’Ecrire en formattant des informations. En fin de compte, c’est la mémoire de travail qui dicte au noteur ces ordres.[[110]](#footnote-110)

Dans le deuxième cas de figure, l’effortcognitif mesuré permet d’effectuer une double tâche. Il s’agit d’écrire avec la main droite et de réagir à des signaux sonores (lorsqu’on assiste à un séminaire où le participant expose son érsumé à l’aide du diporama).

Le troisième cas de figure concerne la mesure de l’effort cognitif lorsque le noteur une triple tâche: la rédaction et la quantité temporelle pour la realisation du processus rédactionnel. Elle consiste donc à plannifier, mettre en texte et réviser. L’auteure de cette etude précise que les rédacteurs mobilisent plus fréquemment le processus de mise en texte que le processus de plannification et de revision.[[111]](#footnote-111)

L’auteure signale que noter en écoutant et noter en lisant, ce sont deux activités de prise de notes différentes car :

* La prise de notes pendant la lecture n’est pas limitée par le temps;
* Les traitements de l’information peuvent se réaliser successivement;
* La method de recueil d’information est plus ordonnée et elle est presque plannifiée.

En revanche, prendre des notes en lisant demande beaucoup moins d’effort cognitif par rapport à la prise de notes lors d’un discours oral. Autrement dit, la prise de notes ne se résume pas à une transcription abrégée du message lu ou entendu mais surtout il doit avoir la capacité à gérer cette urgence à écouter, comprendre et écrire en meme temps.

«Les opérations d’apprentissage (catégorisation et association en mémoire à long terme) et de compréhension (accès à la signification, tri et sélection des informations) sont suffisament automatisées pour que les noteurs puissent les exercer simultanément avec les opérations de mise en texte dans le cadre des resources disponibles en mémoire» [[112]](#footnote-112)

D’après A.Piolat (2003), l’activation des resources est activée naturellement. Les processus se déclenchent dans l’ordre et s’accomplissent en réalisant la tâche de mise en texte. En outre, A.Piolat, Roussey & Barbier (2003) soulignent que l’activité de la prise de note consiste plus à rédiger qu’à transcrire. A.Piolat (2003) rejette l’idée que la prise de note soit une simple "copie". De fait, l’acte de rédiger s’effectue en même temps que l’acte de noter car en notant, le noteur reformule en faisant appel aux abbréviations, en utilisant un style télégrraphique, une mise en forme matérielle du langage émis oralement qui nécessite un effort intellectuel important.

Toutefois, le déroulement de l’acivité de la prise de note peut se dérouler dans l’ordre normal affirmé par les chercheurs cognitivistes sauf si les noteurs ne possèdent pas de compétences linguistiques suffisantes. C’est une activité centrale dans tout processus universitaire qui consiste à acquérir du Savoir et la prise de notes est la première compétence à déveloper car elle n’est pas une simple opération de transcription d’un message oral ou écrit mais un acte d’écriture comme le soutient A.Piolat(2003):

[…] la prise de notes ne consiste pas en une simple transcription abréviée d’informations entendues ou lues afin de gérer l’urgence fonctionnelle imposée par les limites de la mémoire de travail du noteur qui doit comprendre et écrire rapidement. Il s’agit d’une activité d’écriture à part entière qui cumule les difficultés inhérentes à la compréhension d’un message et à la production d’unn nouveau produit écrit qui, sur bien des aspects et comme c’est le cas pour les brouillons ou les pré-textes, se distinguent d’un produit écrit linéaire et conventionnélement présenté»[[113]](#footnote-113)

En guise de conclusion, nous voudrions attirer l’attention des étudiants de la filière de Français ainsi que tous les étudiants que l’activité de prise de notes s’apprend. Même, si vous ne la possédez pas, il faut la developer parce qu’elle vous suivra partout où vous irez.

Dans ce qui suit, nous allons aborder quelques procédés d’omission de letters, l’emploi de l’alphabet phonétique et l’utilisation des symboles mathématiques[[114]](#footnote-114):

## La ré-écriture des théories: reformulation et paraphrase

La ré-écriture consiste à récrire un texte sous une autre forme. Cette operation constutue une des forms les plus difficiles à maîtriser par l’étudiant car la langue employee n’est tout simplement pas sa langue maternelle. Le français est une langue étrangère.

Il faut déjà avoir commence à écrire pour pouvoir réécrire à l’âge adulte. La rééecriture est plus difficile à apprendre qu’à l’écriture. Parce qu’ écrire quelque chose selon ses connaissances est plus aisé lorsqu’on n’a pas de modèle à suivre. Ce que peut écrire, peut s’avérer bon ou mauvais, ce n’est pas important. Mais, lorsqu’il s’agit de réécrire un passage théorique, comme pour le cas des étudiants de Master, ils rencontrent des problèmes et le surmontent difficilement. C’est pour cela qu’il faut savoir que l’opération de ré-écriture d’un passage théorique suppose de respecter les étapes suivantes:

* Premièrement, lire le passage plusieurs fois ;
* Deuxièmement, bien identifier les concepts et les catégories grammaticales employées ;
* Troisièmement, reconnaitre l’auteur ou des auteurs ;
* Quatrièmement, retrouver le verbe principal du passage ;
* Cinquièmement repérer les connecteurs employés par l’auteur.

La réécriture des théories de base pour tout chercheur est l’une des tâches les plus difficiles car il s’agit d’abord de lire les théories. Ensuite, les comprendre. Puis, se les approprier sous une autre forme, c’est-à-dire les reformuler sans oublier de mettre la source, sinon, ce sera considéré comme du plagiat.

Déjà, la réception d’un cours magistral ne peut être atteinte que si l’étudiant sache repérer les rappels, les définitions, les reformulations, les explications, les postures critiques, la dissertation, le commentaire, la synthèse, la reformulation, le résumé, etc.

Toutes ces opérations mentales exigent une bonne connaissance de la langue française. Car, si l’étudiant possède suffisament de compétences de compréhension, il va réecrire ce qu’il a compris, autrement dit, il va produire son propre texte. La réécriture se fait en préservant la fidélité du sens donné par l’auteur original.

Quand l’étudiant assiste au cours magistral, donné oralement, il prend des notes sur un cahier ou sur une feuille de brouillon en utilisant son propre style de mémorisation. Une fois, chez lui, il va compléter ces notes soit par des références autres que celles fournies par l’enseignant du module, soit, il va les traduire, comme c’est le cas de certains étudiants arabophones inscrits à l’université de Biskra. Donc, il va réecrire le cours à sa façon et de cette manière, il va se l’approprier.

Cette cacaractérisation des écrits universitaires qui s’appuie sur la compréhension orale des CM constituent selon les deux auteurs précédemment cités "  la culture universitaire "qui incite à l’apprentissage et l’entraînement à l’écriture universitaire et qu’il est obligatoire de maîtriser telles que :

* rédiger la définition des notions et des termes ;
* rédiger des types de paragraphes scientifiques ou théoriques (explicatifs, descriptif, argumentatif et narratif) ;
* répondre par écrit à des questions de cours (restitutions de cours, analyse, commentaire, dissertation, synthétiser, résumer) ;
* étude de cas et simulation ; -apprendre à citer les auteurs ;
* apprendre à employer les connecteurs ;
* apprendre à choisir ses verbes pour éviter les verbes passe-partout (comme faire, être, avoir, permettre).

En définitive, la compréhension orale d’un cours magistral est fondamentale dans la formation universitaire sin l’on cherche à produire une élite épanouie scientifiquement et apte à participer à la construction et la progression d’un savoir universel et J-M.Mangiante et C.Parpette soutiennent:

[…] des écrits universitaires qui s’appuient sur la compréhension orale des cours magistraux constitue ce que l’on pourrait qualifier de "culture universitaire à la française". Chaque catégorie répond à un ensemble de consignes d’écriture, à une mobilisation des compétences cognitives particulières de la part des étudiants quand ils préparent leurs examens à partir de leurs notes de cours et quand ils utilisent les documents annexés aux énoncés.[[115]](#footnote-115)

Donc, la culture universitaire doit être prise en considération et étudiée en contexte algérien afin de savoir quelles sont les stratégies pédagogiques à adopter à un enseignement qui se veut efficace et performant. Il va de soi que toutes ces activités scripturales exigent une connaissance assez parfaite de la langue française si l’institution vise une formation universitaire de qualité qui arme l’étudiant et le prépare à affronter la vie professionnelle à l’aise.

**Conclusion**

A travers le contenu proposé, nous avons voulu aider l’étudiant à se concentrer essentiellement sur les éléments proposés. Car, nous jugeons que la connaissance du contexte historique de tout champ de recherche est indispensable dans n’importe quel parcours intellectuel. Le champ du français sur objectif universitaire est un champ large qui nécessite toute l’attention afin de l’explorer convenablement. Car, ses composantes sont inombrables et il faut d’abord savoir les découvrir, pour la simple raison que le monde universitaire est un monde très ouvert où la langue, la culture et la science se disputent le terrain.

En plus, le français sur objectif universitaire, inspiré du français sur objectifs spécifiques est une méthodologie d’élaboration de programmes ou méthode délaboration contenu d’apprentissage. Donc, il peut faciliter la tâche à certains étudiants qui après les études universitaires intégreront certains domaines où ils devront donner des cours de français à des adultes. Ce module les aidera peut être à identifier les besoins de leurs apprenants.

Enfin, nous avons finis avec les pratiques rédactionnelles qui sont les pratiques relatives à l’écriture de recherche ou l’écriture scientifique académique qui peuvent permettre aux étudiants de cibler leurs intérêts dans l’apprentissage de l’écriture du mémoire. Les rédactions sur lesquelles nous nous sommes penchés dans ce contenu sont les plus importantes à développer chez les étudiants qui préparent un mémoire de formation de fin d’étude de master.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

1. **OUVRAGES**
2. AUPECLE &ALVAREZ (1977), apud PIETRA ROLA, 2006) cité sur :https://www.researchgate.net/publication/317369495\_Francais\_instrumental\_au\_Centre\_de\_Langues\_de\_l'Universite\_de\_Sao\_Paulo\_et\_intercomprehension\_voies\_possibles\_pour\_une\_refonte\_de\_la\_programmation\_des\_cours
3. BERNARD, M., POLLET, M-C, RAFFIN, A et ROSSIER, J.-M., Apprendre le français à l’université? Enjeux, 21, 15-38, 1990.
4. BERNARD, M., POLLET, M-C, RAFFIN, A. et ROSSIER, J.-M., ***Le français à l’université.*** Bruxelles: Université Libre de Bruxelles/Commission de la culture française, 1992.
5. BLANCHARD & BRIGITTE, ***La reformulation dans les textes scientifiques de semi-vulgarisation, de vulgarisation et de type pédagogique***, Collection Lettres et Sciences Humaines, 1997, disponible sur : https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/2063
6. BLASER Ch. & POLLET M-Ch. (coord.), ***L’appropriation des écrits universitaires***, Diptyque n°18, 2010.
7. BOUCHARD, R & PARPETTE, C., ***Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2***, in Pluralité des langues et pluralité des supports, Lyon, Presses de l’ENS, 2008.
8. CARRAS C, KHOLER P, SJILAGYI E, TOLAS J, ***Le français sur Objectifs spécifiques et la classe de langue***, Clé internationale, 2007.
9. CAZENAVE E. (Avec le concours), ***Techniques de communication ecrite ?*** Editions CHIHAB-EYROLLES, 1996, p.55
10. CAZENAVE E. (Avec le concours), ***techniques de communication ecrite ?***éditions CHIHAB-EYROLLES, 1996, p.55
11. CHARAUDEAU PATRICK, ***Le contrat de communication de l’information médiatique***, Le français dans le monde, n°spécial, pp. 8-19, 1994.
12. CUQ J-P. & GRUCA I., ***Cours de didactique du français langue étrangère et second***e, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
13. DE FERRARI M, ***Le français, une compétence professionnelle***, Paris : CLP, 2007.
14. DE FERRARI M., ***Didactique du français compétence professionnelle. Quelles avancées ? Quelles perspectives ? Arra*** : Communication effectuée lors de la journée d’études FOS. Université d’Arras, 2010.
15. DE FERRARI M., ***Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal***, Paris : CLP, 2008.

HOLTZER G., ***Du Français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques***, in Le Français dans le Monde, Collection Recherches et Applications “Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers”, Clé Internationale, janvier 2004.

1. JACOBI D., ***Diffusion et vulgarization itineraries du texte scientifique***, Paris, Les Belles Lettres, p.182, 1986.
2. JEANNERET Y, ***Écrire la science***, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
3. JEANNERET, YVES, ***Ecrire la science: Formes et enjeux de la vulgarisation***, Paris, PUF, coll. « Science, histoire et société», 1994, p.1984.
4. LEHMAN D., ***Objectifs spécifiques en langue étrangère***, Collection Hachette FLE, 1993.
5. MACHADO Y., ***Le rôle de l’enseignement du Français de Spécialité dans une formation plurilingue****,*inSYNERGIES Venezuela No 5 (2009-2010) pp. 157 – 177, disponible sur: https://gerflint.fr/Base/venezuela 5/9.pdf
6. MANGIANTE J-M. & RICHER, J., (coord.), ***Le FOS aujourd’hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ?*** Points Communs-Recherche en didactique des langues sur Objectif(s) spécifique(s), N°1, 12-2003.
7. MANGIANTE J-M., & PARPETTE C., ***Le Français sur Objectif Spécifique : de l’analyse des besoins à l’élaboration d’un cours***, Librairie Hachette, Paris, 2004.
8. MOURLHON-DALLIES F***, Enseigner les langues à des fins professionnels.*** Coll. Langue et didactique, Paris, éd.Didier, 2008.
9. MOURLHON-DALLIES F, ***Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche***. In Rencontres N°3, Paris, DGFLF, 2007.
10. MOURLHON-DALLIES F, ***Langue et travail in Le français dans le monde***, clé international, 2007.
11. NAHAS G, ***Champs conceptuels et vécu scolaire: une revolution?***, editions Publisud, 2009.
12. PARPETTE C. & BOUCHET K., ***Dialogisme et réception des cours magistraux***, Journée Praxiling « dialogisme et discours enseignants », Montpellier, France, 2015

PHAL A. (dir) ***La recherche au CRÉDIF : la part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques*** [article] 1969, pp.73-81, disponible sur: https://www.persee.fr/doc/lfr\_0023-8368\_1969\_num\_2\_1\_5423

1. PIOLAT A., ***approche cognitive de la prise de note comme écriture de l’urgence et de la mémoire externe,***inCAIRN, n°170, pp.51-62, 2010, disponible sur: https://www.cairn.info/revue-le-français-aujord’hui-2010-3-page-51htm
2. PIOLAT A., ***Ecriture: Approches en sciences cognitive***, PRE-PRINT, Chapitre II La prise de notes: Ecriture de l’urgence, disponible sur: http://centrepsycle-amu.fr/wp-content/uploads/2014/01/PiolatPUP.pdf
3. PORCHER L., ***Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire***, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 1982.
4. RICHTERICH, ***Beoins langagiers et objectifs d’apprentissage***, Collection Hachette, Recherches et applications, Paris, 1985.
5. SCHNEDECKER, ***Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques***, Bruxelles, De Boeck université, 2001.
6. CHARANTE M., ***Apprendre à rédiger***, éditions CDDP, 1990, p.10
7. COLARDYN D., ***La gestion des compétences, perspectives internationales***, 1996, PUF, Paris, p.10, cité par VOUILLON J, (Sous direc. P.CHARDENET), Le transfert de compétences dans le cadre de l’appropriation d’un dispositif de formation en didactique du français langue étrangère au Kenya , Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle), UFR de didactique du français langue étrangère, Responsable du Master 2 professionnel, parcours 3 : Florence MOURLHON-DALLIES, 2009
8. DONAHUE, C., 2010. ***Pratiques d’écriture et de réécriture à l’université, la prise de notes entre texte source et texte cible***, villeneuve d’ASCP, PU du Septentrion in LEHMAN D, Objectifs spécifiques en langue étrangère, Hachette, 1993.
9. LOFFLER-LAURIAN A-M., ***Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction, In: Langue française***, n°64, 1984.Français technique et scientifique : reformulation, enseignement. pp. 109-125;1984, 64, pp. 109-125 ; disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr\_0023-8368\_1984\_num\_64\_1\_5208
10. MANGIANTE J-M & PARPETTE C, ***Le français sur objectif universitaire : De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires***, in Synergie Algérie, n° 15, pp.147-166, 2012
11. MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C, ***Le français sur objectif universitaire : De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires***, in Synergie Algérie, n° 15, pp.147-166, 2012.
12. MOURLHON-DALLIES FLORENCE, ***Le Français sur Objectifs universitaires, entre le français académique, français de spécialité et français pré-professionnel***. Université Sorbonne nouvelle, Paris 3, 2011, CELSTHIA CEDISCOR
13. MOURLHON-DALLIES, F., ***Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel***, Université Sorbonne nouvelle, Paris 3. CELSTHIA CEDISCOR, 2011.
14. PARPETTE C. & BOUCHARD R.,***Littératie universitaire et oralographie : le cours magistral entre oral et écrit***, pp. 153 -154, 2012.
15. PARPETTE, C. & BOUCHARD, R., ***Littératie universitaire et oralographie : le cours magistral entre oral et écrit,*** pp. 153 -154, 2012.
16. PARPETTE, C. & BOUCHET, K., ***Dialogisme et réception des cours magistraux, Journée Praxiling « dialogisme et discours enseignants »***, Montpellier, France, 2015.
17. POLLET M-Ch. & BOCH F., (coord.), ***L’écrit dans l’enseignement supérieur II***, Enjeux, n°54, JUIN 2002 (b).
18. POLLET M-Ch., et BOCH F. (coord.), ***L’écrit dansl’enseignement supérieur 1***, Enjeux, n°53, mars 2002 (a).
19. ROBILLARD C. & VALLÉE A., ***Comment écrire un article scientifique?*** Disponible sur: http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/jefar/fichiers/devenir\_chercheure\_nov\_2017\_web.pdf
20. SAINT-LUC FLORENCE, ***L’article scientifique : définition, rôle, analyse et critique***, https://saintlucflorence.wordpress.com/
21. SCHNEDEKER C, LIRE, ***Comprendre, rediger des textes theorique***, édition de Boek Supérieur, Collection Méthodes en Sciences Humaines, 2001, disponible sur : https://www.cairn.info/lire-comprendre-rediger-des-textes-theoriques--9782804134907-page-199.htm?contenu=resume
22. Tauzin, B, **« *Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition »****,* table ronde in *Les cahiers de l'asdifle - Y-at-il un français sans objectif(s) spécifique (s) ?* n°14,2003, p82
23. TODIRASCU A, SÁNCHEZ-CÁRDENAS B, ***Caractériser les discours académiques et de vulgarisation : quelles propriétés ?*** 22ème Traitement Automatique des Langues Naturelles, Caen, 2015
24. **THESES ET MEMOIRE**
25. BELAZREG N., ***Processus d’appropriation de la parole dans un contexte bilingue/biculturel***, 2018.
26. BENABOURA W,***Enseignement/apprentissage de la biologie en français en context universitaire algérien: de la langue à la maîtrise des concepts***, Université d’El-Oued, Algérie, 2016
27. QOTB H. A. A., septembre 2008, ***Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet***, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III, p.29
28. KHERRA N., ***Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits en architecture***, Thèse de Doctorat, Université de Batna, 2015.
29. **DICTIONNAIRES**
30. CUQ J-P., & GRUCA I., ***Dictionnaire du français langue étrangère***, Clé Internationale, Paris, 2002.
31. CHARADEAU P. & MAINGUENEAU P., ***Dictionnaire d’analyse de discours***, Editions du Seuil, Paris VIè, 2002.

1. [www.if-algerie.com](http://www.if-algerie.com), “Offre de formation cours-diplôme-test à l’institut français de Constantine, department de langue française, disponible en ligne: <http://www.if-algerie.com/documents-pdf/offre-de-cours>. [↑](#footnote-ref-1)
2. KHERRA N, ***Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits en architecture***, thèse de doctorat, université de Batna, 2015, p.45 [↑](#footnote-ref-2)
3. NAHAS G, ***Champs conceptuels et vécu scolaire: une revolution?***, editions Publisud, 2009, p.46 [↑](#footnote-ref-3)
4. PORCHER, L., ***Le français langue étrangère***, editions Hachette, 1995, p.5 [↑](#footnote-ref-4)
5. Ibid, [↑](#footnote-ref-5)
6. Ibid., p.10 [↑](#footnote-ref-6)
7. Ibid, p.7 [↑](#footnote-ref-7)
8. BELAZREG, N., ***le processus d’appropriation de la langue française dans un contexte bilingue/biculturel***, Université de Biskra, 2018. [↑](#footnote-ref-8)
9. **Le Règlement pour l’enseignement du français aux militaires indigènes**, 1927, repris par Khan Edité par Librairie militaire Berger-Levrault, 1928 [↑](#footnote-ref-9)
10. Règlement proviso ire du français militaire disponible sur

    https://www.academia.edu/10603710/Le\_Fran%C3%A7ais\_militaire [↑](#footnote-ref-10)
11. PORCHER L., Op;Cit, p.11 [↑](#footnote-ref-11)
12. Ibid, p.10 [↑](#footnote-ref-12)
13. Ibid, [↑](#footnote-ref-13)
14. Ibid, [↑](#footnote-ref-14)
15. Ibid, p.257 [↑](#footnote-ref-15)
16. PORCHER,L., op.cit, p. 12 [↑](#footnote-ref-16)
17. PHAL A. (dir) ***La recherche au CRÉDIF : la part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques*** [article] 1969, pp.73-81, disponible sur: https://www.persee.fr/doc/lfr\_0023-8368\_1969\_num\_2\_1\_5423 [↑](#footnote-ref-17)
18. https://gerflint.fr/Base/venezuela5/9.pdf [↑](#footnote-ref-18)
19. AUPECLE& ALVAREZ, 1977 : 101 cité par Hani QOTB, op.cit, p. 36 [↑](#footnote-ref-19)
20. HOLTZER G., ***Du Français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques***, in Le Français dans le Monde, Collection Recherches et Applications “Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers”, Clé Internationale, janvier 2004. [↑](#footnote-ref-20)
21. AUPECLE &ALVAREZ (1977), apud PIETRA ROLA, 2006) cité sur :https://www.researchgate.net/publication/317369495\_Francais\_instrumental\_au\_Centre\_de\_Langues\_de\_l'Universite\_de\_Sao\_Paulo\_et\_intercomprehension\_voies\_possibles\_pour\_une\_refonte\_de\_la\_programmation\_des\_cours [↑](#footnote-ref-21)
22. Op.Cit, BENAROUBA, p.12 [↑](#footnote-ref-22)
23. Ibid, [↑](#footnote-ref-23)
24. Ibid, p.14 [↑](#footnote-ref-24)
25. Ibid, [↑](#footnote-ref-25)
26. Ibid, p.15 [↑](#footnote-ref-26)
27. https://gerflint.fr/Base/venezuela5/9.pdf [↑](#footnote-ref-27)
28. MACHADO Y., ***Le rôle de l’enseignement du Français de Spécialité dans une formation plurilingue****,*inSYNERGIES Venezuela No 5 (2009-2010) pp. 157 – 177, disponible sur: https://gerflint.fr/Base/venezuela 5/9.pdf [↑](#footnote-ref-28)
29. https://faclettre.univ-tlemcen.dz/assets/uploads/DOCUMENTS/ETUDIANTS/sujets/3-L.S%20corrig%C3 %A9-1.pdf [↑](#footnote-ref-29)
30. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.abul-haija\_s&part=85940 [↑](#footnote-ref-30)
31. QOTB H.A.Z.H., ***Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques, médiée par internet***, université Paul-Valléry, 2008, p44, disponible sur:http:// tel.archivesouvertes.fr/tel-00335245 [↑](#footnote-ref-31)
32. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.abul-haija\_s&part=85940 [↑](#footnote-ref-32)
33. LEHMAN D., ***Objectifs spécifiques en langue étrangère, les programmes en question***, éditions Hachette, 1993, p.56 [↑](#footnote-ref-33)
34. Op.Cit, PORCHER, L., op.cit, p. 17 [↑](#footnote-ref-34)
35. Ibid. [↑](#footnote-ref-35)
36. Ibid, p.18 [↑](#footnote-ref-36)
37. Ibid, p.19 [↑](#footnote-ref-37)
38. BENABOURA W, ***Enseignement/apprentissage de la biologie en français en context universitaire algérien: de la langue à la maîtrise des concepts***, Université d’El-Oued, Algérie, 2016, p. 19 [↑](#footnote-ref-38)
39. MANGIANTE J-M & PARPETTE C***., Le français sur objectifs spécifiques ou l’art de s’adapter***, En ligne disponible sur : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4325894/mod\_resource/content/1/FOS\_%20art\_de..Chantal\_Parpette\_et\_Jean\_Marc\_Mangiante.pdf [↑](#footnote-ref-39)
40. MANGIANTE J-M., ***Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes***, Université d’Artois disponible sur file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-FrancaisDeSpecialiteOuFrancaisSurObjectifSpecifiqu-4030419(2).pdf [↑](#footnote-ref-40)
41. CUQ J-P.., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé Internationale, Paris, 2003, pp.109-110 [↑](#footnote-ref-41)
42. MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C., Le français sur objectifs spécifiques : de l’analyse des besoins à l’élaboration d’un cours. Librairie Hachette. Paris.2004, p47. [↑](#footnote-ref-42)
43. LEHMANN, D. **« Objectifs spécifiques en langue étrangère »**. Collection F, Hachette Fle, 1993, p 5 [↑](#footnote-ref-43)
44. TAUZIN, B, **« Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition »**, table ronde in Les cahiers de l'asdifle - Y-at-il un français sans objectif(s) spécifique (s) ? n°14,2003, p82 [↑](#footnote-ref-44)
45. CARRAS, C., KOHLER, P., SJILAGYI, E., TOLAS, J,**« Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue »**. CLE International, 2007, p7 [↑](#footnote-ref-45)
46. Ibid, [↑](#footnote-ref-46)
47. Op.Cit, MANGIANTE J-M & PARPETTE (2004), p.21 [↑](#footnote-ref-47)
48. Ibid, [↑](#footnote-ref-48)
49. Ibid, p.22 [↑](#footnote-ref-49)
50. Ibid, p.23 [↑](#footnote-ref-50)
51. Ibid, p.32 [↑](#footnote-ref-51)
52. Op.Cit, PORCHER, L., p.37 [↑](#footnote-ref-52)
53. RICHER cite par W.BENAROUBA, Op.Cit, p.24 [↑](#footnote-ref-53)
54. http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/flp4.htm [↑](#footnote-ref-54)
55. Ibid, [↑](#footnote-ref-55)
56. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&categorieLien=id [↑](#footnote-ref-56)
57. Ibid, [↑](#footnote-ref-57)
58. http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/formation\_professionnelle.asp [↑](#footnote-ref-58)
59. https://www.cairn.info/pour-une-approche-interculturelle-en-travail-socia--9782810903559-page-399.html# [↑](#footnote-ref-59)
60. MARIELA DE FERRARI, ***directrice des programmes du CLP*** ... La réforme de la loi du 4 mai 2004 sur la formation professionnelle inclut la maîtrise de la langue en milieu professionnel parmi les compétences à développer dans le ... des acquis et des besoins langagiers en rapport aux situations de travail. [↑](#footnote-ref-60)
61. https://www.illettrisme.org/professionnalisation/des-formateurs-d-adultes-savoirs-de-base/archives/160-2008-2804-le-francais-competence-professionnelle-et-loutil-de-positionnement-transversal-du-clp [↑](#footnote-ref-61)
62. (Stratégie de Lisbonne a établit la politique économique et de développement de l’Union européenne sur une période de 2000 à 2010). [↑](#footnote-ref-62)
63. https://archives.entreprises.gouv.fr/2012/www.industrie.gouv.fr/enjeux/europe/lisbonne.html [↑](#footnote-ref-63)
64. Ibid. [↑](#footnote-ref-64)
65. https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/tout-au-long-de-la-vie [↑](#footnote-ref-65)
66. http://www.toolproject.eu/index.php?id=37&L=11 [↑](#footnote-ref-66)
67. MOURLHON-DALLIES FLORENCE, ***Le Français sur Objectifs universitaires, entre le français académique, français de spécialité et français pré-professionnel***. [↑](#footnote-ref-67)
68. LEHMAN D., 1993, p.116 [↑](#footnote-ref-68)
69. Op.Cit, MANGIANTE J-M.ET PARPETTE C., 2010, p. 30 [↑](#footnote-ref-69)
70. CHARAUDEAU P., ***Langage et discours, éléments de sémio-linguistique (théorie et pratique)***, éditions Hachette, Paris, 1983, p.35 [↑](#footnote-ref-70)
71. CUQ J-P & GRUCA I., ***Dictionnaire de français langue étrangère et seconde***, presses universitaires de Grenoble, 2005, p.160. [↑](#footnote-ref-71)
72. CHARANTE M., ***Apprendre à rédiger***, éditions CDDP, 1990, p.10 [↑](#footnote-ref-72)
73. COLARDYN D., ***La gestion des compétences, perspectives internationales***, 1996, PUF, Paris, p.10, cite par VOUILLON J, (Sous direc. P.CHARDENET), Le transfert de compétences dans le cadre de l’appropriation d’un dispositif de formation en didactique du français langue étrangère au Kenya , Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle), UFR de didactique du français langue étrangère, Responsable du Master 2 professionnel, parcours 3 : Florence MOURLHON-DALLIES, 2009, p.48 [↑](#footnote-ref-73)
74. Ibid, p.137 [↑](#footnote-ref-74)
75. Op.Cit, NAHAS G., p.45 [↑](#footnote-ref-75)
76. Ibid, p.47 [↑](#footnote-ref-76)
77. HILGERT, 2009, p.52 [↑](#footnote-ref-77)
78. Op.Cit, W.BENAROUBA, p.33 [↑](#footnote-ref-78)
79. Ibid, [↑](#footnote-ref-79)
80. Ibid, [↑](#footnote-ref-80)
81. MANGIANTE J-M. & PARPETTE, C., 2011, p.41 [↑](#footnote-ref-81)
82. Ibid. [↑](#footnote-ref-82)
83. Op.Cit, MANGIANTE J-M. & PARPETTE, C., 2004, p.46 [↑](#footnote-ref-83)
84. TODIRASCU A, SÁNCHEZ-CÁRDENAS B, ***Caractériser les discours académiques et de vulgarisation : quelles propriétés ?*** 22ème Traitement Automatique des Langues Naturelles, Caen, 2015 [↑](#footnote-ref-84)
85. MANGIANTE J-M & PARPETTE C, ***Le français sur objectif universitaire : De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires***, in Synergie Algérie, n° 15, 2012, p. 148. [↑](#footnote-ref-85)
86. MOURLHON-DALLLIES F., Op.Cit, p.139 [↑](#footnote-ref-86)
87. BOUCHARD, R & PARPETTE, C., ***Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2, in Pluralité des langues et pluralité des supports***, Lyon, Presses de l’ENS, 2008, p.195. [↑](#footnote-ref-87)
88. MAINGUENEAU D. & CHARAUDEAU P., ***Dictionnaire de l’analyse de discours***, Editions Gallimard, Paris, 2002, p. 387 [↑](#footnote-ref-88)
89. Ibid, [↑](#footnote-ref-89)
90. SAINT-LUC FLORENCE, ***L’article scientifique : définition, rôle, analyse et critique***, https://saintlucflorence.wordpress.com/ [↑](#footnote-ref-90)
91. http://www.mgtfe.be/guide-de-redaction/8-plan-de-redaction-du-tfe/8-1-le-plan-imrad-imred/ [↑](#footnote-ref-91)
92. http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/jefar/fichiers/devenir\_chercheure\_nov\_2017\_web.pdf [↑](#footnote-ref-92)
93. ROBILLARD C. & VALLÉE A., ***Comment écrire un article scientifique?*** Disponible sur: http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/jefar/fichiers/devenir\_chercheure\_nov\_2017\_web.pdf [↑](#footnote-ref-93)
94. BLANCHARD & BRIGITTE, ***La reformulation dans les textes scientifiques de semi-vulgarisation, de vulgarisation et de type pédagogique***, Collection Lettres et Sciences Humaines, 1997, disponible sur : https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/2063 [↑](#footnote-ref-94)
95. LOFFLER-LAURIAN A-M., ***Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction, In: Langue française***, n°64, 1984.Français technique et scientifique : reformulation, enseignement. pp. 109-125;1984, 64, pp. 109-125 ; disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr\_0023-8368\_1984\_num\_64\_1\_5208 [↑](#footnote-ref-95)
96. SCHNEDEKER C, LIRE, ***Comprendre, rediger des textes theorique***, édition de Boek Supérieur, Collection Méthodes en Sciences Humaines, 2001, disponible sur : https://www.cairn.info/lire-comprendre-rediger-des-textes-theoriques--9782804134907-page-199.htm?contenu=resume [↑](#footnote-ref-96)
97. BLONDEL E., ***L’interaction en classe de langue : spécificités énonciatives, La reformulation paraphrastiqueUne activité discursive privilégiée en classe de langue***, Les Carnets du CEDISCOR (Centre de Recherche sur les discours spécialisés), 1996, pp. 47-59, disponible sur : https://journals.openedition.org/cediscor/372 [↑](#footnote-ref-97)
98. POCHET B., ***Lire et écrire la littérature scientifique***, éditions les Presses agonomiques de Gembloux, Bibliothèque des Sciences agronomiques (ULg), Fédération Wallonie-Bruxelles Université de Liège - Gembloux Agro-Bio Tech, 2014, disponible sur : https://bu.univ-lorraine.fr/sites/bu.univ-lorraine.fr/files/u90/fiche\_lire\_et\_ecrire\_la\_litterature\_scientifique\_-\_ulg.pdf [↑](#footnote-ref-98)
99. https://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/25624/les-litteracies-litteraties-universitaires-pour-mieux-comprendre-la-necessite-de-developper-les-competences-redactionnelles-universitaires-et-disciplinaires/ [↑](#footnote-ref-99)
100. CAZENAVE Elisabeth (Avec le concours), ***Techniques de communication ecrite ?*** Editions CHIHAB-EYROLLES, 1996, p.55 [↑](#footnote-ref-100)
101. PIOLAT A., ***Écriture: Approches en sciences cognitive***, PRE-PRINT, Chapitre II, La prise de notes: Ecriture de l’urgence, disponible sur: http://centrepsycle-amu.fr/wp-content/uploads/2014/01/PiolatPUP.pdf [↑](#footnote-ref-101)
102. Ibid, [↑](#footnote-ref-102)
103. Cité in A.PIOLAT, op;cit, p.2 [↑](#footnote-ref-103)
104. Ibid, p.2 [↑](#footnote-ref-104)
105. Ibid., p.4 [↑](#footnote-ref-105)
106. Ibid, [↑](#footnote-ref-106)
107. Ibid, [↑](#footnote-ref-107)
108. Ibid, p.5 [↑](#footnote-ref-108)
109. Ibid. [↑](#footnote-ref-109)
110. Ibid, p.7 [↑](#footnote-ref-110)
111. Ibid, p.9 [↑](#footnote-ref-111)
112. Ibid, [↑](#footnote-ref-112)
113. Ibid, p.14 [↑](#footnote-ref-113)
114. https://etudoc.files.wordpress.com/2008/10/prisedenotes.pdf [↑](#footnote-ref-114)
115. Ibid, p.156 [↑](#footnote-ref-115)