

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire présenté pour l'obtention du
Diplôme de Master de français langue étrangère
Option : didactique

**Le Français sur Objectifs Universitaire en sciences
infirmières : Des besoins scripturaux aux propositions
didactiques**

Présenté par :

Mr YESSAD Amirouche

Sous la direction de :

Dr AMMOUDEN M'hand

Année universitaire 2013 / 2014

Dédicace

Je dédie ce modeste travail aux étoiles qui

éclairent ma vie, à ma source de tendresse : mes parents.

Mon père source d'espoir, de conseils et de fierté, ma mère source

de douceur et de bienveillance

Chers parents veuillez accepter mes sentiments les plus profonds.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon encadreur, le docteur AMMOUDEN M'hand pour ses conseils, ses recommandations éclairées, ses encouragements et sa disponibilité constante malgré ses occupations.

Mes remerciements vont aussi à mes enseignants, en particulier Melle MAHROUCHE Negrine. Elle mérite toute ma reconnaissance et mon admiration.

Je voudrais remercier également mes parents, mes frères et sœurs : Khalissa, Salima et Zidane. Sans oublier mon très cher ami Nassim et tous mes ami(e)s qui m'ont toujours soutenu et encouragé au cours de la réalisation de notre étude et de la rédaction de notre mémoire.

Table des matières

Introduction générale	6
Chapitre 1: Problématique	11
Introduction	12
1.1. Contours de la problématique	13
1.1.1. La réforme LMD	13
1.1.2. L'arabisation du système éducatif.....	15
1.1.3. Le français dans le supérieur algérien	18
1.2. Les formations en langues destinées à des publics spécifiques	20
1.2.1. Une longue évolution	21
1.2.2. Le français sur Objectif(s) Spécifique(s).....	22
1.2.3. Le français sur objectif universitaire (FOU).....	23
1.3. Questions de recherche	25
1.4. Les hypothèses de la recherche	26
1.4.1. Des postulats théoriques	26
1.4.2. Les travaux antérieurs et la pré-enquête.	27
1.4.3. Une pré-enquête :	29
1.5. Justification du choix de sujet	30
1.5.1. Pourquoi le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) ?.....	30
1.5.2. Pourquoi sciences infirmières ?.....	30
1.5.3. Pourquoi l'université de Bejaia ?	31
1.6. La méthodologie de la recherche	32
1.6.1. Corpus n°1 : Questionnaires et entretiens	32
1.6.2. Corpus n°2 : Divers documents	33
1.6.3. Corpus n°3 : Les copies d'examen	33
1.6.4. Corpus 4 : Le programme du module de français	35
Conclusion :.....	36
Chapitre 2 : Les discours universitaires et les besoins ressentis des étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières	38
Introduction	39
2.1. Les discours universitaires	39
2.1.1. La notion de discours.....	39
2.1.2. Le discours universitaire.....	41
2.1. La notion de besoin	43
2.2.1. Les besoins en didactique des langues	43
2.2.2. L'analyse des besoins dans le FOU.....	43
2.2.3. Les composantes des besoins en didactique des langues	45
2.2. Des besoins langagiers des étudiants : les besoins ressentis	46
2.3.1. Difficultés des étudiants et besoins ressentis.....	47
2.3.2. Quelques genres textuels de première année sciences infirmières	54
Conclusion	65

Chapitre 3 : Des difficultés linguistiques et méthodologiques des étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières.....	67
Introduction	68
3.1. Des recommandations de la didactique d'aujourd'hui	68
3.1.1. La grammaire et l'erreur dans les nouvelles approches de l'enseignement des langues	69
3.1.2. De types de texte aux genres textuels.....	72
3.2. Les difficultés linguistiques et méthodologiques dans les productions écrites des étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières.	74
3.2.1. L'analyse des difficultés linguistiques	75
3.2.2. Analyse des difficultés méthodologiques	82
Conclusion	89
Chapitre 4 : De l'analyse du programme à la proposition de contenus d'enseignement	91
Introduction	92
4.1. L'enseignement par séquences didactiques et par genres	92
4.1.1. L'enseignement par séquences didactiques	93
4.1.2. L'enseignement par genres.....	96
4.2. L'apport du module français	102
4.2.2. L'analyse du programme	105
4.2.3. Le contenu des leçons.....	106
4.3. Proposition de contenus d'enseignement	111
4.3.1. Les besoins selon leurs degrés d'urgences	111
4.3.2. Les contenus d'enseignement proposés.....	113
4.3.3. Principes à respecter	114
4.3.4. Enseignement du genre « essai en anthropologie ».....	116
4.3.5. Le moment de la mise en pratique.....	119
Conclusion	120
Conclusion générale.....	121
Références bibliographiques.....	126
Annexes.....	135

Introduction générale

La langue française en Algérie n'a jamais cessé de jouir d'un statut social privilégié. Elle est présente dans la quasi-totalité des secteurs importants de la société algérienne, comme l'administration publique et privée, les médias, et dans l'enseignement dans la totalité de ses paliers (du primaire jusqu'au supérieur). D'ailleurs, l'Algérie est considérée comme le deuxième pays francophone après la France (N. Berbaoui, 2011 :155).

Après la politique d'arabisation préconisée par le pouvoir algérien dès le lendemain de l'indépendance, l'enseignement des filières scientifiques et techniques dans les paliers inférieurs (primaire, moyen et secondaire) est dispensé en arabe, alors qu'à l'université le français reste la langue d'enseignement de ces filières (Saddek Aouadi,2000 :55). Une situation qui a provoqué un déséquilibre sur le plan éducatif et sur le plan du marché du travail.

Sur le plan éducatif, cette situation se traduit par le niveau très insuffisant en langue française des étudiants qui accèdent à l'université (A. Ammouden et M. Ammouden, 2010 :41). Ajoutons à cela, l'enseignement de français en Algérie qui souffre de nombreux dysfonctionnements et carences d'ordre pédagogique et didactique. En effet, même après avoir obtenu un baccalauréat avec une mention qui leur permettra de s'inscrire dans une filière scientifique ou technique, un bon nombre d'étudiants nouvellement inscrits à l'université sont confrontés à un sérieux problème, à de réelles lacunes langagières à l'oral et à l'écrit, en compréhension comme en production.

Cette incompétence sur le plan langagier constitue une impasse pour ces étudiants et se traduit par un échec important dans leur cursus universitaire engendrant ainsi de nombreux obstacles dont la difficulté de comprendre le cours, de répondre correctement aux questions posées à l'examen. (cf. Z. Ait Moula, 2007, 2014).

Sur le plan du travail, les étudiants diplômés dans l'une des filières des sciences et des techniques n'ont pas acquis une compétence suffisante en langue française qui leur permettra d'obtenir un emploi dans un marché de travail très exigeant qui demande un niveau élevé dans cette langue.

Ayant pris connaissance de l'ampleur du problème, les responsables au Ministre de l'Enseignement ont instauré une réforme éducative dans les paliers inférieurs en 2002 qui, aurait entre autres finalités de redonner à la langue française son statut d'une langue privilégiée et cela en l'enseignant à partir de 3^{ème} année primaire au lieu de la 4^{ème} année. Une autre réforme dans le supérieur est amorcée en 2004. Elle a instauré le système dit LMD, qui devait « *renforcer l'université algérienne en moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels qui lui permettront de répondre efficacement aux attentes de la société en matière de qualité de la formation et d'employabilité* » (MESRS, 2007 :3).

Cette dernière réforme conduit à l'ouverture de nouvelles filières qui devront répondre à l'exigence du marché de travail. En effet, selon Y. Berkane et Z. Berrouche (2007 :5-6) « *le système LMD donne la possibilité à l'établissement universitaire de créer un nombre indéfini de licences dans le cadre d'un domaine.* ». C'est ce qui est confirmé, selon le guide d'étudiant, élaboré par l'université de Bejaia en 2011 et l'université de Mestghanem en 2012 en intégrant, en ouvrant par exemple la spécialité « sciences infirmières » comme nouvelle filière au sein de leurs facultés de médecine.

A l'instar des étudiants inscrits dans d'autres filières scientifiques, la première promotion des sciences infirmières a enregistré un taux d'échec des plus importants.

Selon A. Kaaboub, C. Cortier, M. Benaoum et N. Kherra (2013 :76), ce genre d'échec est dû au « *passage du secondaire à l'université occasionne pour les*

étudiants de ces filières une rupture linguistique, cognitive et discursive qui se traduit par un taux d'échec important dès la première année ». Dans le but d'y remédier et d'augmenter les chances de réussite de ces étudiants, les mêmes auteurs proposent l'intégration d'un cours de français sur objectifs spécifiques (désormais FOS).

Le but des formations qui s'inscrivent dans le champ du français sur objectifs spécifiques (FOS), ou plus particulièrement dans celui du français sur objectifs universitaires (FOU), et d'enseigner en fonction des besoins précis des publics concernés.

Pour ce qui est par exemple du FOU, qui constitue une partie du FOS – et dans la didactique duquel nous inscrivons notre étude –, les formations prennent en charge exclusivement les besoins qui concernent le milieu universitaire. Il permet donc aux étudiants d'acquérir des compétences disciplinaires, langagières, méthodologiques (Mangiante et Parpette, 2011, 2012). Il permet comme le déclare M. Haidar (2012 :135) également le développement de « *savoir-faire pour mieux appréhender l'information et bien la réutiliser au moment opportun* » et cela dans un temps bien limité.

Ainsi, notre étude concerne l'enseignement/apprentissage du français aux apprenants en sciences infirmières. Nous sommes dans le FOU et plus exactement dans un FOU qui prend en charge les besoins universitaires du domaine médical, puisque les sciences infirmières font partie des sciences médicales. En effet, comme le suggère l'intitulé de notre mémoire, « *Le Français sur Objectifs Universitaire en sciences infirmières : De besoins scripturaux aux propositions didactiques* », notre travail consiste essentiellement à analyser une partie des besoins langagiers et à proposer des contenus d'enseignement de français basé sur la démarche de FOU, qui peuvent permettre de prendre en charge soit-il partiellement ces besoins.

Comme tout travail de recherche, des motivations nous ont poussées à travailler sur le français sur objectifs universitaires des étudiants en filière sciences infirmières. Ainsi, notre principale motivation n'est autre que la nouveauté de la filière qui, rappelons-le, vient d'intégrer l'université algérienne dans une nouvelle perspective. En outre, les recherches en didactique sur cette filière sont quasi-inexistantes du moins concernant l'université de Bejaia. Cela nous permettra d'apporter quelques précisions sur le français de spécialité utilisé par les étudiants inscrits dans cette filière.

Notre mémoire comporte 4 chapitres. Nous consacrons le premier à l'éclaircissement de différents aspects relatifs à notre problématique. Nous y traiterons, d'abord, du contexte global de notre étude sur les plans institutionnel et théorique ; nous annoncerons par la suite nos questions de recherche, nos hypothèses de départ et nos principaux choix méthodologiques. Nous commencerons le deuxième par un bref état de la question relatif à quelques notions de base de la didactique du FOU, avant de traiter d'une partie des besoins des étudiants qui nous concernent. Nous entamerons le troisième par une mise au point sur quelques recommandations de la didactique d'aujourd'hui, et le terminerons enfin par un compte-rendu d'une analyse des besoins linguistiques et méthodologies du public de notre étude. Nous consacrons enfin le quatrième chapitre à un état de la question relatif à l'enseignement par séquences didactiques et par genres textuels, avant de nous interroger sur les éventuels apports de l'enseignement du français dont bénéficient les étudiants inscrit en sciences infirmières, et terminerons par l'énumération d'un certain nombre de propositions didactiques pouvant permettre de rentabiliser davantage cet enseignement.

Chapitre 1: Problématique

Introduction

Dans le but de répondre aux nouvelles exigences du marché du travail, l'université algérienne a, entre autres, intégré de nouvelles filières dont les « sciences infirmières » comme nouvelle filière au sein de sa faculté de médecine, dans l'université de Béjaia. Cette filière est dispensée uniquement en langue française. Cela dit, les étudiants inscrits dans cette filière devront acquérir des compétences bien spécifiées en cette langue qui leur permettront non seulement d'assurer la réussite de leur cursus universitaire, mais aussi d'assurer un contact permanent avec leurs futurs collègues.

Pour acquérir ces compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite de leurs études universitaires et de leur future vie professionnelle, l'intégration d'un programme FOU/FOS dans leur formation universitaire est plus que nécessaire d'où l'intitulé de notre mémoire « *Le Français sur Objectifs Universitaire en sciences infirmières : Des besoins scripturaux aux propositions didactiques* », à travers lequel nous allons essayer d'apporter des précisions ainsi que des solutions didactiques pour la réussite de l'enseignement/apprentissage de cette filière.

Ce premier chapitre se subdivise en 6 parties. Dans la première (cf. infra. 1.1), nous traiterons des différents contours de notre problématique dont la réforme LMD (cf. infra. 1.1.1.), l'arabisation du système éducatif (cf. infra. 1.1.2.), et le français dans le supérieur algérien et sa place dans l'enseignement des filières scientifiques (cf. infra. 1.1.3.). Nous consacrons la deuxième à un bref état de la question relatif aux formations en langues destinées à des publics spécifiques (cf. infra. 1.2.). Nous énumérerons, par la suite, nos questions de recherche (cf. infra. 1.3.) et formulerons des hypothèses de départ et (1.4.). Nous réservons la cinquième partie à la justification du choix de notre

problématique (cf. 1.5). Nous annoncerons, enfin dans la dernière partie quelques-uns de nos choix méthodologiques. (cf. infra. 1.6.).

1.1. Contours de la problématique

De nouvelles filières scientifiques ont vu le jour suite à la nouvelle réforme universitaire qui instaure le système LMD. Mais, suite à l'arabisation de système éducatif algérien, ces étudiants sont confrontés à un véritable dilemme : ils devront réinvestir des connaissances déjà acquises en arabe dans un milieu universitaire complètement francophonisé. Ce phénomène conduit la majorité de ces étudiants à un échec difficilement évitable dans leur cursus universitaire. Habituellement, pour le réduire les risques de cet échec et aider les étudiants à améliorer le niveau de langue, plusieurs didacticiens ont proposé l'intégration dans les cursus universitaire d'un programme de Français sur Objectifs Universitaire (FOU).

1.1.1. La réforme LMD

L'université algérienne a connu de profondes mutations suite à la réforme qui a instauré le système LMD. Celle-ci visait, entre autres, à permettre aux étudiants de favoriser leur réussite sur le marché de l'emploi (M. Benyaou, 2010 :5). En adoptant ce système, adopté dans d'autres pays, il est attendu que ce changement mette à disposition des étudiants un programme pédagogique leur permettant « *de se former progressivement en acquérant un ensemble de compétences adaptées à [leurs] préférences disciplinaires, et à [leur] projet professionnel, qu'il soit national ou international.* » (G. Germain, Z. Irie Arsène, B. Yves-Alain, 1 :2006).

La dite réforme n'est pas un fruit du hasard, on l'a amorcé dans le but d'atteindre des objectifs bien précis. L'un de ses principaux objectifs est « *la correction des dysfonctionnements observés, aussi bien au niveau de la*

gestion qu'au niveau des performances et du rendement de l'université algérienne » (MESRS, 2007 :11). Un dysfonctionnement causé par l'ancien système dit « classique ». L'autre objectif de cette réforme est de pouvoir accueillir un nombre colossal d'étudiants en leur assurant une formation de choix et de qualité (MESRS, 2003 :19).

En effet, la première année de la mise en place de la réforme LMD a connu un taux de réussite au bac impressionnant. Selon F. Cherbal (2004), on a enregistré plus de 42% de réussite au bac. Un taux de réussite jamais enregistré auparavant dans le système éducatif Algérien « *et qui verra 200000 étudiants (au lieu des 140000 prévus...) rejoindre les campus et porter ainsi le nombre total d'étudiants à 740000 qui seront encadrés par 25300 enseignants* ».

En outre, selon A. Kaaboub, C. Cortier, M. Benaoum et N. Kherra (2013 :76) la réforme LMD doit faire face au niveau faible en langue étrangère et à l'arrivée massive des étudiants qui accèdent à l'université surtout en langue française. À cet effet ils disent :

« C'est d'ailleurs, l'une des raisons qui ont imposé la réforme du LMD, pour laquelle l'institution recommande un changement radical de la pédagogie, des démarches didactiques ciblées et des référentiels spécifiques ainsi qu'un renforcement des programmes et des enseignements de langue étrangère et en premier lieu du français langue d'enseignement »

Suite à la nécessité d'une diversification des offres de formation dans le supérieur algérien dans le but de répondre aux besoins du marché de travail, de nouvelles filières ont été ouvertes. C'est ce qui est confirmé par Dj.

Merabet¹ en intégrant les sciences infirmières au sein de sa faculté de médecine au cours de l'année universitaire 2011/2012.

Cette filière est dispensée uniquement en langue française, ce qui va à l'encontre de la formation des ses étudiants dans le secondaire ou les filières scientifique se font uniquement en langue arabe après l' « arabisation » du système éducatif.

1.1.2. L'arabisation du système éducatif

L'une des mesures prises par le pouvoir algérien dès le lendemain de l'indépendance (1962) est l'arabisation du système éducatif, à cet effet, Farida Sahli (2013 :97) déclare que *« des mesures accélérées d'arabisation totale et généralisée ont été mises en œuvre sous la direction de Mehri (Secrétaire général des enseignements primaire et secondaire). »* Malgré le manque de moyens financiers et matériels, le pouvoir algérien à sa tête Le Front de Libération Nationale (FLN) a tout misé pour sa réussite, comme le souligne K. Ait Dahmane (2007:75) :

« Au lendemain de l'indépendance, malgré le manque de moyens, les nationalistes du FLN ont mis au point une politique linguistique d'arabisation pour affirmer l'identité arabe sans tenter de préserver les langues minoritaires ».

La progression de cette réforme fut par paliers successifs, en donnant de plus en plus à l'arabe une place de choix et de rigueur dans l'enseignement primaire et secondaire, et en réduisant l'utilisation (notamment dans l'éducation) de la langue française jusqu'à ce que cette dernière perd sa place de langue officielle et langue de scolarisation, pour devenir une langue étrangère (ou seconde) :

¹ Ancien recteur de l'université de Bejaia.

« Cette réforme contribua à la généralisation de la langue arabe dans l'enseignement primaire et relégua le français au rang de langue seconde/étrangère. Il en fut rapidement de même dans l'enseignement secondaire. » (S. Abid-Houcine, 2007).

Le pouvoir algérien a mis tous ses moyens pour arabiser le système éducatif, qui était sous l'emprise de la langue française durant les 132 ans qui ont précédé l'indépendance. Mais cette réforme appelée « arabisation » est faite d'une manière progressive pour remplacer la politique de francisation, en commençant par l'arabisation partielle des écoles primaires. On a arabisé la première année primaire dès 1964 (N. Mérouani, 2009:32). Ensuite sous la direction d'Ahmed Taleb Ibrahim, qui a occupé le poste de Ministre de l'Éducation nationale entre 1965 et 1970, on arabise la deuxième année du premier cycle du primaire. Enfin avec l'arrivée d'Abdelhamid Mehri, on a *« réussi à mettre les Algériens devant le fait accompli d'un enseignement primaire et secondaire entièrement arabisé, et ayant de ce fait des retombées sur l'enseignement supérieur. » (Idem).*

Cette arabisation a, selon certains, complètement modifié le statut de la langue française et a influencé négativement son apprentissage, comme l'explique Harbi (2011 :27) :

« Dans les établissements scolaires, le français a changé de statut d'une langue d'enseignement à une simple matière à enseigner, ce qui a influencé le processus enseignement /apprentissage du français langue étrangère. » il ajoute : *L'« Arabisation totale du primaire et du secondaire, le français n'est plus langue d'apprentissage pour aucune matière autre que le français lui-même ».*

Le système éducatif algérien est totalement arabisé après l'indépendance(1962), et le français qui a été auparavant (au cours de la

période coloniale) une langue de scolarisation est devenu une langue étrangère et une matière à apprendre dans un système complètement arabisé.

La décision de faire de l'arabe une langue d'enseignement dans le cycle primaire et secondaire n'a pas épargné les filières scientifiques qui étaient auparavant enseignées uniquement en langue française, à ce sujet Y. Deradji, V. Debov, D. Saali, Y. Dekdouk et CH. Benchefra (2002 :50-51) affirment que :

« L'une des mesures les plus symboliques a été l'imposition rapide de la langue arabe comme langue d'enseignement dans le cycle primaire, plus tard, la généralisation de l'enseignement en langue arabe des disciplines relevant des sciences(...) puis des disciplines scientifiques autant dans cycle primaire que secondaire ».

Mais cette arabisation du système éducatif n'a pas dépassé le palier secondaire, du moins concernant les filières scientifiques telle que la médecine, la technologie, qui restent étudiées dans les universités algériennes, en langue française. C'est ce que constate N. Mérouani (2009 :4) :

« L'arabisation du secteur de l'éducation n'est toujours pas complétée au niveau universitaire, notamment en médecine, en technologie, en électronique, en sciences de terre et même dans d'autres facultés où l'enseignement se fait encore en français. »

En somme, le pouvoir algérien dans une réforme appelé l« Arabisation » a réussi une arabisation complète dans les trois paliers d'enseignement (primaire, moyen et secondaire), mais il a échoué dans le palier le plus important, à savoir le supérieur.

1.1.3. Le français dans le supérieur algérien

Malgré toutes les dispositions prises à l'encontre de l'enseignement de la langue française comme on l'a cité ci-dessous (la politique d'arabisation préconisée par le pouvoir politique en Algérie), le français « *reste la langue d'enseignement à l'université dans les disciplines scientifiques comme la physique, la chimie, les sciences médicales, les sciences économiques et ou les disciplines techniques.* » (M. Sebane, 2011 :376). À ce sujet, A. Kaaboub, C. Cortier, M. Benaoum et N. Kherra (2013 :76) ajoutent :

« Le français s'est également maintenu comme langue d'enseignement et langue de rédaction des travaux académiques dans les filières universitaires médicales, scientifiques et techniques et en architecture, alors qu'aux niveaux primaire et secondaire l'enseignement est dispensé totalement en arabe depuis la politique d'arabisation des années 1970 »

Donc, à travers ces deux situations, nous pouvons retenir que le français est la langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques dans le supérieur algérien. En outre, la langue d'enseignement de ces filières est le français, qui occupe une place de prestige dans les universités algériennes qui se manifeste non-seulement dans le parler « assez bon » des étudiants algériens (N. Sadi,2003 :04), mais aussi dans la documentation omniprésente en français, les sites internet des universités et les différents réunions et meetings tenus par les étudiants.

Cette situation qui redonne, en quelques sortes, à la langue française sa place de prestige et à l'université algérienne n'est pas des plus favorables pour les étudiants inscrits dans ces filières, vu leur niveau insuffisant en cette langue. En effet, nous constatons, que les étudiants qui se sont inscrits à une filière scientifique au secondaire arrivent à l'université avec des connaissances et des

savoirs forgés en arabe, se percutent directement avec une langue dite « étrangère » dans laquelle leur niveau linguistique est tout juste moyen, voire débutant, comme le confirment les résultats de l'étude menée par A. Ammouden et M. Ammouden (2010 :41), qui montrent que un « *considérable d'étudiants n'[ont] pas encore acquis le niveau B1 après au moins neuf ans d'enseignement du français* ». Et cela concerne les étudiants qui ont fait leurs études dans une des filières des Lettres et langues étrangères au lycée. Autrement dit, ils ont bénéficié de plus d'heures de français que les étudiants des branches scientifiques et qui pourrait se traduire par un meilleur niveau en langue française.

En outre, dans l'étude qu'i la menée en 2013 à l'université de Bejaia, Nabil Sadi qualifie le niveau de la langue française des étudiants de l'université de Bejaia dans la production écrite « *de mauvais, voire de très mauvais* ». Un niveau constaté suite aux réponses de différents enseignants questionnés sur le niveau de leurs étudiants.

En somme, nous pouvons conclure que le niveau des étudiants algériens en langue française est juste moyen voire débutant. Ce faible niveau n'est pas sans conséquences. En effet, les étudiants généralement inscrits dans des filières scientifiques ont du mal à réorganiser leurs connaissances en français pour suivre leurs cours, se documenter, préparer et passer des examens dans cette langue ; ce qui se traduit évidemment, par un nombre important des étudiants qui échouent dans les études universitaires.

Afin d'expliquer ce niveau de langue qui est la principale raison d'échec des étudiants inscrits dans les filières scientifiques. M. Sebane (2011 : 376) résume tous cela en disant que : « *C'est cette situation qui provoque de grandes difficultés et de nombreux échecs chez les nouveaux bacheliers* »

formés aux disciplines scientifiques en langue arabe dans le secondaire et en langue française à l'université ».

Cependant, pour réduire les nombreux échecs et augmenter leurs chances de réussir, Sebane (ibid.) propose «*une formation en amont de leur formation initiale, c'est-à-dire que les deux mois (septembre, Octobre) devrait être consacrés à une remise à niveau linguistique* » et cela en intégrant dans leur programme de formation le FOS ou le FOU qui leur permettra de renforcer leurs compétences en cette langue et réduire ainsi le taux d'échec.

La proposition de Sebane relative à la formation en amont, nous semble difficilement réalisable pour plusieurs raisons dont le retard connu du début des enseignements (rappelons que le début officiel de l'année universitaire coïncide avec le début octobre et que souvent cette période est consacrée aux examens de rattrapage). Cela dit, il est incontestable que la solution ne peut venir que du recours aux démarches didactiques adoptées avec les publics dit spécifiques, dont celles qui caractérisent le FOS.

C'est la raison pour laquelle notre étude se place obligatoirement dans le cadre de la didactique des formations destinées à des publics spécifiques. Qu'est-ce qui caractérise ces formations et dans quelle mesure pourraient-elles aider les étudiants inscrits dans les filières scientifiques ? Nous apporterons des éléments de réponses à ces questions dans ce qui suit (cf. infra. Sous titres 1.2.1, 1.2.2. Et 1.2.3.).

1.2. Les formations en langues destinées à des publics spécifiques

Nous tenons tout d'abord à préciser que l'expression « Publics spécifiques » ne renvoie pas uniquement aux publics du FOS, mais – telle qu'utilisée entre autres, par Mangiante et Parpette (2004 : 16) – à « *l'ensemble des publics qu'on oppose généralement à celui des langues dites générales ou*

communes » (M. Ammouden, 2013 : 60). Quelles sont les principales spécificités de ces formations. Qu'est-ce qui caractérise ces formations ?

1.2.1. Une longue évolution

L'apparition du premier manuel de français de spécialité, selon Eva Martin (2005 :111), remonte au 19^{ème} siècle. Il s'agit de *La manière de langage qui enseigne à parler et à écrire le français*, destiné aux des hommes d'affaires anglais se rendant en France dans le cadre des négociations commerciales.

D'autres situent l'apparition de ces formations surtout au début du siècle précédent ; laquelle période coïncide avec l'apparition du Français militaire (Stanciu-Capota et Ivan, 2014 : 382).

On a par la suite pensé à inventer « *Le français scientifique et technique* », qui visait la formation des publics des domaines scientifiques, dont ceux des sciences exactes et naturelles (A-N. Zolona, 2013 :26)

Parallèlement avec le français scientifiques et techniques, *le français instrumental* a vu le jour en Amérique latine. Comme son nom l'indique, l'idée principale véhiculée par ce type de français « *consiste à considérer la langue comme un instrument* » (H. Qotb, 2014) qui vise à faciliter la compréhension des textes spécialisés pour un public spécifique composé seulement des étudiants et des chercheurs doctorants.

L'histoire de l'évolution de ces formations enregistre également l'apparition du *Français fonctionnel*, au début des années 70. Avec ces formations, on élargit considérablement les publics concernés, pour toucher entre autres aux juristes, aux médecins, etc. (A-N. Zolona, 2013 :26)

On assiste par la suite à la période qualifiée par Gruca et Cuq (2005 : 362) par l'expression« *le creux de la vague* », au cours des années 80, caractérisée par

« *un essoufflement du mouvement* », avant l'apparition du FOS au début des années 90 et du FOU une vingtaine d'années plus tard.

On parle enfin également souvent du Français Langue Professionnelle (F. Mourlhon-Dallies (2006, 2008) et des Langues étrangères appliquées (M. Ammouden, 2013).

Nous allons dans ce qui suit traiter brièvement de deux de ces récentes démarches, à savoir le FOS (cf. 2.1.2) et le FOU (cf. 2.1.3).

1.2.2. Le français sur Objectif(s) Spécifique(s)

C'est en 1990 que le français sur objectifs spécifiques (FOS) a atteint le sommet de son développement, « *c'est dans cette décennie en tout cas que semble s'imposer (définitivement ?) la dénomination de français sur objectifs spécifiques* » (Cuq et Gruca 2005 :363). Calqué sur l'expression anglaise English for Special Purposes (ESP) et composante de français langue étrangère (FLE), le français sur objectifs Spécifiques « *est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieurs* » (Cuq, 2004 :109).

En effet, contrairement à l'enseignement classique du français dit général, commun ou courant, qui s'étale sur divers objectifs pédagogiques et sur une période de plusieurs années, l'enseignement du FOS « *se caractérise par deux paramètres essentiels : des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités* » (Idem : 110), visant ainsi, « *à développer chez l'apprenant des compétences de communication professionnelle* » (S. Hafez, 2011 :1); et cela dans le but de répondre aux nouvelles exigences de l'apprenant qui veut apprendre non **le** français mais plutôt **du** français (Lehmann cité par cité par Hani Qotb, 2008 :60).

Le FOS se caractérise, selon Parpette (2003), par cinq étapes clés qui régissent la mise en place d'un programme et son adaptation aux besoins et aux attentes spécifiques du public visé : *demande de formation, analyse des besoins, collecte de données, analyse et traitement de ces données et l'élaboration des activités de classe.*

1.2.3. Le français sur objectif universitaire (FOU)

Le Français sur objectif(s) universitaire(s) Ou le français sur objectif(s) académique(s) (FOA) « *est un nouveau concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactique.*» (H. Qotb, 2014). Sa naissance remonte au colloque de Perpignan tenu en 2010 et qui porte d'ailleurs le nom de « *Le Français sur Objectifs Universitaires* », qui, selon Yenn Bouclet (2010 :57) « *signe en quelques sortes, l'acte de naissance officiel* » de ce nouveau français.

Cette nouvelle naissance, laisse peu de temps aux chercheurs pour pencher sur la question, D'ailleurs, on estime que le concept FOU « *n'est toujours pas précisément défini ; il n'existe encore que peu de littérature scientifique le concernant et on pourrait le considérer comme une sous-catégorie de FOS* » (J-M. Defayes et L. Wery, 2010:1). Mais, nous pouvons trouver en l'occurrence, quelques tentatives de définition comme celle de Stéphane Hafez (2010 :1) qui définit le FOU comme étant :

« Une branche du FOS, il cherche à donner une nouvelle dimension au français langue de communication scientifique et permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques. En général, les domaines du FOU concernent la vie

de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite. »

Nous pouvons aussi penser à la « tentative » de Florence Mourlhon-Dallies (2011 :135), intitulée d'ailleurs (essai de définition) :

« Le FOU est une 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). »

Nous pouvons retenir à travers ces différents « *essais de définition* » du FOU deux aspects propres à lui : la première, c'est une sous-catégorie du FOS ; le deuxième, il est destiné aux publics étudiants.

Comment le FOU peut aider les étudiants ? Ces derniers sont souvent confrontés dès le début de leur cursus universitaire aux règles du savoir scientifique, mais ils « *sont contraints d'entrer dans le jeu de la construction de nouvelles connaissances, en apprenant les normes et en se familiarisant avec les subtilités du discours universitaire tout en faisant la preuve de leur maîtrise.* » (D. Maurice cité par A. Coulon et S. Paivandi, 2008 :23). Dans le cas où ils n'y arrivent pas, selon M. Haidar (2012 :135), une formation de FOU peut être une solution puisque ses cours sont

« élaborés afin d'aider les étudiants inscrits généralement dans les filières scientifiques à pouvoir comprendre les discours universitaires, notamment ceux des cours magistraux, à acquérir des compétences et des savoir-faire pour mieux appréhender l'information et bien la réutiliser au moment opportun.

Le FOU, ajoute V. Samper-Mangin (2010 :35), vise « *la compréhension orale et la prise de notes, ainsi que le discours universitaire dans sa complexité* ».

L'élaboration d'un cours de FOU est le résultat d'une démarche qui recourt à des outils et une méthodologie d'analyse de *discours universitaire* sous toutes leurs formes afin de dégager des pistes didactiques qui vont aider les étudiants dans leurs études universitaires. (J-M. Mangiante et C. Parpette 2011 :132)

En somme, d'après ces différents auteurs, le FOU en tant que démarche ou cours est un *remède* efficace pour tous ce qu'engendre le *discours universitaires* comme difficultés aux différents étudiants allophones.

En définitive, nous pouvons retenir que les formations destinées à des publics spécifiques ont connu une longue évolution qui conduit à les distinguer de plus en plus des formations concernant le français général, pour une meilleure prise en charge d'« *objectifs d'apprentissage très précis et [dans] des délais de mise en œuvre limités* » (Cuq et Gruca 2005 :363), avec des publics adultes en situation professionnelle et/ou estudiantine. C'est dans cette catégorie de public que nous inscrivons celui qui est concerné par notre étude.

Ce sont, par ailleurs, les caractéristiques du contexte de notre étude que nous avons décrites plus haut (cf. supra. 1.1) et l'état actuel de la théorie des formations destinées à des publics spécifiques (cf. supra. 1.2) qui suscitent nos questions de recherche.

1.3. Questions de recherche

Notre étude s'inscrit dans la didactique universitaire et particulièrement dans la didactique du FOU. En effet, nous nous interrogeons sur l'enseignement du français des sciences infirmières, dans un milieu universitaire.

L'analyse besoins langagiers est l'un des points essentiels dans une démarche de FOS (rappelant que le FOU n'est qu'une déclinaison de ce dernier). Selon H. Qotb (2008 :83), « *Les besoins langagiers des apprenants qui représentent un élément-clé de l'enseignement/apprentissage du FOS* ».

Selon Richer (68 :2005), la notion de genre est un concept central dans la didactique des langues et fait référence directement à la notion du besoin, et comme nous venons de le préciser, notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique universitaire. Cependant, pour apporter des éléments de réponse nous devons répondre à ces deux questions :

Quels sont les besoins langagiers des étudiants en sciences infirmières ? Et quels sont les genres textuels auxquels sont-ils confrontés ?

Les difficultés d'apprentissage qui induisent l'échec scolaire et qui selon D. Baillet, D. Compère, A. Defrance, A. Lammé, A. Vanderlinden (2005) touchent deux étudiants sur trois, n'ont pas épargné les étudiants inscrits en première année « sciences infirmières », d'après les résultats d'une pré-enquête menée dans la faculté de médecine.

Par ailleurs, comme nous le savons tous, l'écrit est très déterminant dans la réussite (ou l'échec) des étudiants, notamment dans le contexte algérien. . C'est donc, dans cette optique que nous avons été notamment conduit à question suivante: Quels types de difficultés ces étudiants rencontrent-ils dans leurs écrits et quelles en sont les raisons ?

1.4. Les hypothèses de la recherche

Les hypothèses de départ, que nous allons annoncer, s'appuient sur des postulats théoriques (c f. 1.4.1) et sur les résultats d'études antérieures sur des situations proches de celle qui caractérise notre étude (Cf. 1.4.2) et sur les résultats d'une pré-enquête (Cf. 1.4.3).

1.4.1. Des postulats théoriques

Le français en tant que langue d'enseignement met à défaut les étudiants des filières scientifiques. Si nous nous fions à Ouardia Aci interviewée par F.

Maïna seulement 30% des étudiants de ces filières « *disposent des prérequis nécessaires en langue française* ». Le reste de ces étudiants échouent « *dans leurs études supérieures simplement parce qu'ils ne comprennent pas correctement le français* » (ibid.)

En outre, l'enquête menée à la faculté de médecine d'Alger par le docteur A. Essafia (2009 :148) débouche sur le résultat suivant : Les étudiants en médecine « *vivent un problème linguistique aigu.* » et « *la majorité d'entre eux ont des difficultés à s'exprimer oralement* ».

Ce chercheur a même proposé des pistes didactiques dans cette optique dans le but d'aider ces étudiants « *à améliorer leurs compétences linguistiques en français et à poursuivre plus efficacement leurs études.* »

De même D. Kadik, L. Yaagoub, M. Gada, A. Bouasla (2010) ont mené une recherche en didactique dans l'objectif principal est d'« aider » les « *étudiants inscrits dans des filières scientifiques à mieux suivre le contenu de leur spécialité dispensée en langue française, que ce soit en expression ou en compréhension* ».

À travers cela, que nous pouvons supposer que les étudiants en première année sciences infirmières n'ont pas échappé à la règle et que la mise en place d'une formation en FOU est plus que nécessaire.

1.4.2. Les travaux antérieurs et la pré-enquête.

Bien que la notion de Français sur Objectifs Spécifiques soit d'actualité dans les recherches en didactiques (cf. J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, 2004 ; 2012, Jean-Jacques Richer, 2007, 2008 ; Yang Yanru, 2008), cela n'a pas empêché un nombre important de chercheurs de mettre en pratiques cette notion surtout dans filières techniques et scientifiques. Nous allons nous

appuyer sur quelques travaux de ces chercheurs pour formuler nos hypothèses.

Selon Richterich (1994 :92) cité par Y.WEN (2006 :16) :

"(L'expression « besoins langagiers ») fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage."

L'étude de V. Portillo Serrano (2010) sous l'intitulé « *La notion de genre en science du langage* », à travers laquelle elle a traité les différents points de vue des chercheurs (en linguistique et en didactique) qui ont traité la notion de genre et ou elle a montré la place que cette notion occupe dans diverses disciplines en Sciences du Langage, et cela d'une façon plus accentuée à partir des années 1980, est suffisante pour se rendre compte de la valeur de cette notion et de nombre important de recherches qui sont faites pour la mettre en lumière.

Selon la classification de J.M. Adam des genres discursifs « les notices médicales et pharmaceutiques » font partis des genres discursifs fréquents dans les sciences médicales en général. Alors nous pouvons supposer que le genre utilisé en sciences infirmières sera le genre scientifique tel que la notice médicale, revue scientifique, etc.

L'étude menée par A. Essafia en faculté de Médecine à Alger montre que les besoins des étudiants en faculté de médecine sont plutôt d'ordre linguistique et leurs difficultés «*sont inhérentes au français général; la connaissance qu'ils en ont de la grammaire, de la syntaxe, du vocabulaire usuel est insuffisante* » (2009 :148).

Et puisque notre étude concerne presque le même publics (même spécialité), nous pouvons supposer que les difficultés dans la production écrite des étudiants en sciences infirmières sont les même avec les étudiants en médecine c'est-à-dire, des difficultés d'ordre linguistique à savoir la non maitrise de la grammaire, syntaxe et le vocabulaire de la langue française.

1.4.3. Une pré-enquête :

Lors de notre entretien avec quelques étudiants de première année licence en sciences infirmière de l'année passée, nous leur avons posé les questions suivantes :

- Vous avez des difficultés dans vos études ? Quelles sont vos difficultés ?
- Vous ne comprenez pas quoi exactement ?

Nous avons pu récolter, par exemple, les réponses suivantes :

- « *Oui ! J'ai d'énormes problèmes, je n'arrive pas à suivre le prof* »,
- « *(...) le niveau de l'enseignant est beaucoup plus élevé que le notre, parce que ce sont des médecins expérimentés* »,
- « *il y'a beaucoup de documentation et de définition(...) je ne peux pas retenir tous ça* »,
- « *je suis pas fort en français* ».

Cette dernière réponse est plus fréquente chez les étudiants arabophones. En nous basons sur les réponses de ces étudiants, nous pouvons supposer que les discours universitaires (discours de l'enseignant, les photocopies des cours, le contenu des cours de leurs spécialités, prise de notes et le résumé des cours) sont les besoins réels des ces étudiants.

1.5. Justification du choix de sujet

Notre choix de sujet n'est pas fortuit : il est suscité par plusieurs facteurs.

1.5.1. Pourquoi le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) ?

Selon L. Boukhanouche (2012) le FOU est un *Concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques et qui n'est qu'une déclinaison du FOS* ». Le FOU concerne le milieu « didactique », plus exactement la didactique universitaire et les recherches sur cette dernière sont vraiment limitées et que la didactique a du mal à avoir de tact dans l'enseignement supérieur. Selon Marc Romainville (cité par L. Belkessa, 2012 :5) :

« C'est vraiment sur le bout des pieds que des pionniers inconscients ont l'outrecuidance de parler de didactique du supérieur, voire de didactique universitaire, ce qui constitue, aux yeux de certains, le crime ultime. En termes de figure de style, cette expression didactique universitaire est à classer dans les oxymores, tant elle rapproche deux notions que tout opposerait ».

Cela nous incite tant qu'étudiants en didactique, à pencher sur la question pour donner à cette spécialité la place qu'elle mérite dans l'enseignement supérieur.

La diversité des disciplines universitaire est l'une des spécificités de Français sur Objectifs Universitaire : « *Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : le droit, la médecine, la chimie, etc.* » (H. Qotb, 2013). Cette diversité des disciplines va forcément nous permettre de faire une étude qui concernera en plus de la filière sur la quelle nous allons travailler, plusieurs autres filières proches de celles-ci.

1.5.2. Pourquoi sciences infirmières ?

Lors d'une journée de formation au profit des étudiants de médecine et de sciences infirmières, on constate que « *le DG du CHU était fier de rappeler que la faculté de médecine de l'université de Bejaïa est la première en Algérie à lancer la formation de licenciés en système LMD en sciences infirmières.* » (La Dépêche de Kabylie)². Donc « science infirmière » est une nouvelle filière qui intègre l'université algérienne. Cela donne peu de temps aux chercheurs en didactique de pencher sur le sujet. La preuve, les recherches sur cette filière sont peu ou pire inexistantes (cas de l'université de Bejaïa), cela donne envie à tout chercheur en didactique de toucher et d'apporter des précisions « didactiques » sur cette filière.

Selon le guide de la faculté de médecine destiné aux étudiants (2013), l'enseignement théorique de cette filière s'articule autour des six champs suivants :

- « *Sciences humaines, sociales et droit ;*
- *Sciences biologiques et médicales ;*
- *Science et techniques infirmières, fondements et méthodes(...).* »

Puisque notre domaine de recherche s'inscrit dans le « français de spécialité », Cette diversification des champs nous intrigue sur quel français de spécialité cette filière s'inscrit-elle ? À quoi ses étudiants vont-ils se confronter ? Quels genres de textes utilisent-ils ? Et à partir de cette ambiguïté que nos principales questions de recherches sont-ils basées.

1.5.3. Pourquoi l'université de Bejaïa ?

Notre choix s'est porté sur l'université Abderrahmane Mira de Bejaïa pour deux raisons simples et claires:

² Journal quotidien algérien

- C'est la première université à intégrer les sciences infirmières au sein de sa faculté de médecine. Dans ce cas l'université de Bejaia représente le lieu de naissance des sciences infirmière en tant que filière universitaire.
- C'est la même université où nous étudions et cela nous facilite l'accès et nous donne plus de temps (éviter les déplacements) pour mener à bien notre recherche.

1.6. La méthodologie de la recherche

Pour vérifier la validité de nos hypothèses de départ, nous allons essentiellement nous appuyer sur l'analyse de quatre corpus : des questionnaires (cf. 1.6.1), divers documents (cf. 1.6.2.), des copies d'examens (cf. 1.6.3) et enfin un programme du module français destiné à des étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières.

1.6.1. Corpus n°1 : Questionnaires et entretiens

Pour affirmer ou confirmer nos hypothèses, nous avons mené une enquête sur le terrain qui a été réalisée avant tout, d'une manière objective et scientifique.

D'abord, selon R. Richterich (1985 :14), pour recenser les besoins des apprenants, « *le moyen de collecte et le plus commode(...) et sans doute le questionnaire où chacun peut fournir des renseignements sur ses besoins spécifiques d'ordre professionnel ou personnel* ». Mais il faut reconnaître qu'il est impossible d'établir un questionnaire standard ; ni un questionnaire type. Il faut juste établir un questionnaire clair et compréhensif pour que l'apprenant puisse y répondre (Dominique Abry, 2007 :7-28 cité par L. Belkassa, 2013 : 25).

Ainsi, le questionnaire que nous avons distribué (annexe 1) aux 35 étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières comporte 14 questions. Ces mêmes

questions nous les avons partagées en deux parties selon la visée de notre recherche :

- Les questions de la première partie sont relatives à leurs besoins langagiers en matière de discours universitaire (de la question 01 jusque à la 11).
- Les questions de la deuxième partie sont relatives à l'apport du module français destiné à ces étudiants et aux contenus enseignés dans ce dernier (les 03 dernières questions).

Nous avons par ailleurs décidé de compléter les réponses obtenues suite à nos questionnaires par des entretiens avec quelques étudiants pour mieux les éclaircir.

1.6.2. Corpus n°2 : Divers documents

Dans le but de dégager les genres textuels les plus fréquents dans les sciences infirmières et que les apprenants devront maîtriser à tout prix, nous avons analysé les différents documents utilisés à l'hôpital Frantz Fanon de Bejaia (c'est dans cette hôpital que les étudiants de sciences infirmières font leur stage d'étude) et quelques polycopies de cours que les enseignants remettent aux étudiants.

1.6.3. Corpus n°3 : Les copies d'examen

Notre corpus est composé de 20 copies d'examen du module de psychologie, sociologie et anthropologie. Dans ces copies les étudiants de première année sciences infirmières ont, respectivement, répondu aux trois questions suivantes :

1- Les objectifs d'étude de la psychologie sont variés.

Citez les différentes spécialités et donnez des exemples d'études ?

2- *C'est quoi pour vous en tant que spécialiste de la santé la conception traditionnelle de la maladie ?*

3- *Y a-t il un succès de la thérapie traditionnelle ?*

La première question est plutôt directe. Les étudiants devront répondre d'une manière directe en citant seulement les objectifs avec des exemples (ce constat est confirmé par l'enseignant responsable du module). Ce qui a fait que nous n'allons pas prendre cette question en considération puisque l'étudiant ne produit aucun travail personnel, il ne fait que citer d'une manière systématique et répétitive.

Dans la deuxième question, l'enseignant incite l'étudiant à développer ses propres idées dans une production écrite bien « *cohérente* » à travers laquelle il devra donner son avis en tant que spécialiste. Dans ce cas, l'étudiant doit non seulement répondre correctement à la question, mais il doit aussi utiliser une méthodologie de rédaction d'un genre textuel à caractère explicatif bien structuré et recourir à un vocabulaire qui lui est propre.

De même pour la troisième question, dans laquelle l'étudiant doit *argumenter* pour justifier sa réponse de (oui/non) à la question posée. Dans ce cas aussi, il doit respecter la structure d'un genre textuel à caractère argumentatif et le vocabulaire qui va avec.

Dans cette brève analyse des trois questions de les épreuves du module *psychologie, de sociologie et d'anthropologie*, nous avons constaté que c'est les deux réponses aux deux dernières questions qui vont nous permettre de situer les difficultés langagières et méthodologiques dans les productions écrites des étudiants de premières année sciences infirmières, puisque c'est dans les réponses de ces deux dernières questions, comme nous l'avons cité ci-dessous, que l'étudiant doit produire un travail personnel en respectant la méthodologie d'une production écrite avec son propre vocabulaire.

L'analyse des copies se fera sur deux niveaux : linguistique et méthodologique.

- Au niveau linguistique : Les copies vont être analysées à deux niveaux: syntaxique et lexical. Au niveau syntaxique, nous allons vérifier brièvement la structure de la phrase (sujet, verbe, complément), les accords (des adjectifs, du participe passé...), les verbes (la conjugaison, le temps...), les articles, les pronoms (personnels, compléments, relatifs...). Au niveau lexical, nous examinerons l'utilisation du vocabulaire relatif à leurs spécialités.
- Au niveau méthodologique : les copies vont être analysées au niveau structural d'un genre textuel à caractère argumentatif et explicatif conformément aux réponses attendues suite aux deux dernières questions de l'examen.

Rappelons que notre analyse va plutôt se centrer sur le niveau méthodologique, puisque notre recherche porte sur la maîtrise des discours universitaires (genres textuels) par les étudiants en sciences infirmières.

1.6.4. Corpus 4 : Le programme du module de français

Dans le dernier chapitre nous allons, tout d'abord, voir l'apport du module de français destiné aux apprenants de 1^{ère} année sciences infirmières et cela suite aux différentes réponses de différents apprenants sur le sujet dans le questionnaire de corpus N°1. Ensuite, nous allons analyser le programme de ce module et trois leçons de ce même programme présenté par l'enseignant responsable. La première analyse se fera dans but de savoir si le programme répond vraiment aux besoins réels des apprenants et cela en le comparant avec les besoins recensés dans les deux chapitres précédents. La deuxième a pour but de cerner la méthodologie d'enseignement préconisée par l'enseignant

responsable de module. Nous allons ajouter à ces analyses une proposition des contenus d'enseignement plus adéquats qui peuvent permettre de prendre en charge une partie des besoins réels des étudiants des sciences infirmières recensés dans les chapitres précédents. Enfin, nous donnerons un exemple d'un enseignement d'un genre textuel par séquence didactique.

Chaque analyse que nous effectuerons dans nos trois chapitres sera accompagnée par des entretiens avec les apprenants de même spécialité, ceci est dans le but d'éclaircir au mieux les réponses obtenues ainsi que de donner plus de sens à l'ensemble de notre recherche.

Conclusion :

Nous avons essayé, à travers ce chapitre, décrire le contour de notre problématique de recherche. Un contour dans lequel nous avons évoqué la réforme LMD en Algérie, l'arabisation de système éducatif et son impact négatif sur l'enseignement des filières scientifiques dans le supérieur algérien et le niveau de langue des étudiants inscrits dans ces filières qui est considérée comme la principale raison de leurs échecs dans leurs cursus universitaires.

Ensuite, en nous basant sur les différents auteurs qui se sont penchés sur la question, nous avons proposé le FOU comme solution à cet échec et à l'amélioration de leurs niveaux de langue. Ainsi, nous avons fait un bref rappel historique sur les différentes tentatives d'enseignement de français destiné à des publics spécifiques avant de proposer le FOU comme solution.

Enfin, nous avons posé nos deux questions de recherche, suivi des hypothèses qui ont émergé des postulats théoriques, des travaux antérieurs et de pré-enquête. Pour terminer, nous avons justifié notre sujet de recherche, son domaine et notre méthodologie de travail.

Chapitre 1 : Problématique

Dans le chapitre suivant, nous intéresserons aux besoins langagiers des étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières et aux différents genres textuels existants et auxquels ces étudiants auront affaire.

**Chapitre 2 : Les discours universitaires et les besoins
ressentis des étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières**

Introduction

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre introductif, les sciences infirmières est une filière nouvelle qui a intégré l'université algérienne (2011/2012). Selon Marc Romainville (2004 :04) « *Tout pallier du système éducatif qui s'ouvre brusquement à de nouveaux publics connaît un taux d'échec important pour des raisons évidentes* ». Afin de réduire ce taux d'échec impressionnant et d'augmenter les chances de réussite des l'étudiants en filières scientifiques, M. Sebane (2011 :379-380) propose comme solution une formation en FOS/FOU qui va initier leur formation universitaire. Selon Mangiante et Parpette (2004), parmi les étapes types de la mise en œuvre d'un programme FOS, l'analyse de besoins est l'une des plus essentielles.

Dans ce premier chapitre, nous allons, tout d'abord, définir les notions suivantes : de discours, discours universitaire (cf. infra. 2.1.), les besoins en didactique et les besoins dans la démarche de FOU (cf. infra .2.2). Ensuite, nous allons analyser les besoins des étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières à l'aide d'un questionnaire (cf. infra. 2.3.). Et dans la dernière étape nous allons traiter de quelques-uns des genres textuels auxquels ont affaire les étudiants en nous appuyons sur des photocopies de cours et des documents collectés au niveau de CHU de Bejaia (cf. infra. 2.4.).

2.1. Les discours universitaires

Notre étude porte avant tout sur les discours universitaires. Quelles sont les spécificités de ces discours ? Avant d'apporter des éléments de réponses à cette question, nous allons traiter d'abord de la notion de discours.

2.1.1. La notion de discours

La notion de discours a d'abord été théorisée par les sciences du langage.

Cette notion fait partie des notions les plus instables comme l'affirme A. Barry (2002 : 04) : *« Ce terme englobe à la fois plusieurs acceptions et une variabilité de discours qui empêchent toute tentative d'harmonisation des points de vue autour d'une définition unique qui serait acceptable pour tous les chercheurs ».*

Après avoir cité et confronté de nombreuses définitions, Franck Cobby (2009) conclut que

« Le discours implique un acte langagier d'où émergent un texte, un contexte et une intention. Le discours est donc une entité complexe ayant une dimension linguistique (en tant que texte), une dimension sociologique (en tant que production en contexte), et une dimension communicationnelle (en tant qu'interaction finalisée). »

Les didacticiens qui travaillent sur cette notion, s'appuient la largement sur cette conception. Cela dit, il est à noter qu'ils préfèrent souvent à l'appellation « l'analyse *du* discours », assez fréquente en sciences du langage, celle de « l'analyse *de* discours » :

« On ne parle plus aujourd'hui d'analyse du discours, mais d'analyse de discours; cette approche plurielle est bien illustrée en didactique par la diversité des genres de textes abordés en relation avec le contexte de leur production » (Cuq, 2004 :74).

On ajoute également *« que la prise en compte effective de cette pluralité des genres de discours a été plus précoce et rapide chez les didacticiens que chez les linguistes, ceux-ci s'étant montrés très réticents à l'égard des notions venues de la pragmatique (Ibid.)*

2.1.2. Le discours universitaire

Avant de définir ce concept, il faut d'abord savoir que le discours universitaire ne désigne pas un *discours* tel que nous avons essayé de le définir ci-dessous, propre à l'université. En effet, selon Jean-Marc Defays, en s'interrogeant, le mot « universitaire » peut aussi se référer à « *certaines écoles « hautes », « normales » ou « supérieurs », collèges, instituts, (...) »* (2009 :10).

La définition du concept *discours universitaire*, qui nous semble complète, même si pour certains auteurs elle reste imprécise, est celle de Jean-Marc Defays (2009) à la quelle d'ailleurs, lui-même a fait référence dans un ouvrage qui constitue les actes de colloque organisé par l'université libre de Bruxelles, l'université de Liège et l'université catholique de Louvain tenu en 2008 :

« la dénomination « discours universitaires » couvrait les discours tenus par et/ou pour les universitaires (définition personnelle) ; et/ou tenus dans l'enceinte d'une université, de l'auditoire à la salle du conseil, en passant par le bureau du doyen et le séminaire des étudiants (définition situationnelle) ; et/ou tenus sur l'université, y compris par d'autres personnes en d'autres lieux (définition thématique)» (Idem)

Le discours universitaire, selon toujours le même auteur, couvre bien l'écrit que l'oral, d'ailleurs le corpus de sa recherche sur l'analyse de discours universitaire (2007) est constitué aussi bien de supports écrits (*ouvrages et articles mémoire, thèse, projet de recherche*) que de supports oraux (*cours magistral, conférence, séminaire, dispute, débat*) (Idem, 2009 :11).

A ce stade, nous pouvons conclure, que le discours universitaire revoie à toutes situations langagières écrites ou orales existantes au sein d'une université ou écoles supérieure.

Le discours universitaire, comme tout autre genre de discours se distingue par certaines caractéristiques propres à lui. À cet effet, Jean-Pierre Defays (2009 :15-17) distingue quatre caractéristiques. La première est « L'objectivité et incertitude ». Il explique que nous devons situer le parti-pris de l'universitaire dans tous ce qu'il produit en matière de discours universitaire « *qu'il réponde à un examen, rédige sa thèse de doctorat, donne un cours ou écrive un article scientifique(...)* ». Cela dit, il précise néanmoins que les propos qu'il produit doivent être fondés « *sur la possibilité, la probabilité ou la certitude(...) en fonction de l'état des/de ses connaissances* ». La deuxième est la « densité » de ces discours. La troisième est « *L'intertextualité* », qui se manifeste dans le fait de se référer aux autres disciplines, aux auteurs, etc. : « *la bibliographie tient parfois lieu de preuves, et le prestige de l'érudition avantage toujours la tête bien pleine par rapport à la tête bien faite.* »(Idem). La quatrième « la logique ». Defays explique à ce sujet que ces discours relèvent en fait de plusieurs logiques : la logique de la pensée, de la raison raisonnante, de la langue, de l'objet considéré, de la culture, de la discipline, de la recherche scientifique, de l'enseignement, de l'institution, etc. c'est à la base de toutes ces logiques qu'on a qualifié le discours universitaire de tel.

En somme, nous pouvons retenir que les discours universitaires sont écrits et oraux et ils concernent toutes les situations langagières universitaires auxquelles un apprenant est confronté, et surtout qu'ils se distinguent nettement des discours qui caractérisent les autres milieux.

Dans ce qui suit, nous allons centrer la suite de ce cadrage théorique sur la notion de besoin.

2.1. La notion de besoin

2.2.1. Les besoins en didactique des langues

En didactique des langues, c'est avec l'approche communicative et plus exactement c'est en 1976 que la notion de besoin « *a été mise en valeur dans le domaine de FLE par l'équipe de niveau seuil* » (Ying Wen, 2006 :15). Ainsi, quand nous parlons de la notion de « besoin » en didactique, cela évoque celles des « *besoins des apprenants, besoins langagiers, de besoins spécialisés, besoins institutionnels, de besoins d'apprentissage.* » et la liste reste ouverte (Cuq, 2004 :34).

Cependant, cette difficulté à trouver une définition finale et complète à la notion de « besoin », en raison de sa complexité, a poussé les didacticiens à le réduire au concept des besoins langagiers, qui font immédiatement « *référence à ce qui est directement nécessaire à un individu pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage* » (Richterich, 1985 :92, cité par Cuq et Gruca, 2005 :141). C'est pour cette raison d'ailleurs (la complexité de la notion) qu'on s'est habitué à trouver dans beaucoup de recherches le terme « besoin » qui est souvent au pluriel suivi de l'adjectif langagiers.

2.2.2. L'analyse des besoins dans le FOU

La notion de besoin est étroitement liée à celle de l'objectif, mais cette fois-ci nous n'allons pas parler des besoins langagiers mais plutôt des « *besoins spécialisés* », en raison de leur lien étroit avec les/le « *publics spécifiques, domaine de spécialité et communication spécialisée* » (Cuq, 2004 :34). C'est

dans le FOU/FOS en tant que « *méthodologie particulière de la didactique de FLE* » que l'analyse des besoins est la plus utilisée. En effet, ce sont les besoins réels des professionnels, dans notre cas des universitaires, « *qui fournissent des objets du FOS et qui déterminent des objectifs à attendre.* » (Ying Wen, 2006 :16)

Richterich cité par M. Haidar (2012 :109), propose une définition de la notion de besoin que l'on pourrait sans doute qualifier d'idéale et que l'on pourrait associer à la philosophie de l'enseignement du FOU :

« Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement ».

Nous qualifions cette définition d'idéale, parce qu'elle est compatible avec notre cas de recherche : Le *groupe d'individu* peut représenter les étudiantes de la filière sciences infirmières ; *le moment et le lieu donné* : début de leurs cursus et dans l'université elle-même ; *au moyen d'une langue* : le français langue d'enseignement de cette filière.

Pour justifier l'analyse des besoins, deux raisons peuvent paraître évidentes : premièrement, déterminer l'objectif à atteindre afin de répondre aux exigences des apprenants.

Selon D. Lahmann (cité par Ying Wen, 2006 :16), la spécificité du public FOS peut se résumer aux deux constats suivants : « *D'abord, ces publics apprennent du français et non pas le français ; ensuite, ils apprennent du français pour en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés.* ». Cela veut dire que, l'enseignant concepteur doit analyser premièrement, les situations de communications (contextes), auxquelles le public du FOS sera

confronté ; deuxièmement l'urgence de cet objectif, la contrainte du temps est une autre raison pour laquelle l'analyse des besoins est primordiale dans la démarche de FOS. En effet, l'objet de FOS selon Richterch (cité par Ying Wen) est de :

« faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle. »(Idem)

L'analyse des besoins est une étape cruciale dans la démarche du FOU/FOS, elle permet non seulement de limiter le temps de la formation mais aussi d'identifier les objectifs à attendre.

2.2.3. Les composantes des besoins en didactique des langues

Selon H. Qotb (2008 : 96-97), les besoins d'apprentissage regroupent trois composantes essentielles, la composante psychoaffective, la composante langagière, et la composante socioculturelle.

La première concerne notamment le sentiment d'insécurité linguistique qui fait douter l'apprenant, souvent au début de cours, de ses capacités à apprendre une langue étrangère. Donc, l'apprenant est obligé de surmonter cette sensation afin de poursuivre sa formation. Dans le cas contraire, souvent, l'apprenant fini par abandonner ou échouer dans sa formation.

La deuxième comporte trois axes principaux : Celui qui concerne la communication en classe dans une langue dans laquelle l'apprenant a du mal à saisir les consignes, à comprendre le cours etc. Le deuxième axe est l'écart entre la communication de classe et celle de la vie réelle. Le troisième axe, renvoie à l'apprentissage lui-même et aux représentations de l'apprenant, qui peuvent *« soit faciliter ou freiner l'apprentissage. »* (H. Qotb : 2014).

Le troisième axe concerne l'aspect culturel d'une langue, qui doit être pris en considération, « *car sans un arrière-plan culturel beaucoup de malentendus peuvent s'interposer et l'apprenant ne pourra pas interagir efficacement avec des interlocuteurs étrangers.* » (M. Haidar, 2012 :113).

Pour résumer, retenons que « *les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou "besoin ressenti ") et d'autre part les "besoins objectifs " (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant)* » (Cuq, 2004 :35). Nous déduirons à travers cette citation, l'existence de deux sortes de besoins : Les besoins connus et qui sont constatés par l'apprenant. C'est d'ailleurs eux qui poussent l'apprenant à faire la demande de formation ; et les besoins objectifs, c'est ceux que l'enseignant constate chez l'apprenant, après « analyse ».

Ainsi, le français sur objectifs Universitaire (FOU) comme méthodologie particulière de FLE permet aux étudiants non-natifs de construire des connaissances langagières propres à leurs disciplines dans une langue étrangère. L'analyse des besoins est l'étape la plus cruciale dans cette démarche parce qu'elle permet à l'enseignant de proposer un programme qui facilite l'apprentissage aux apprenants.

2.2. Des besoins langagiers des étudiants : les besoins ressentis

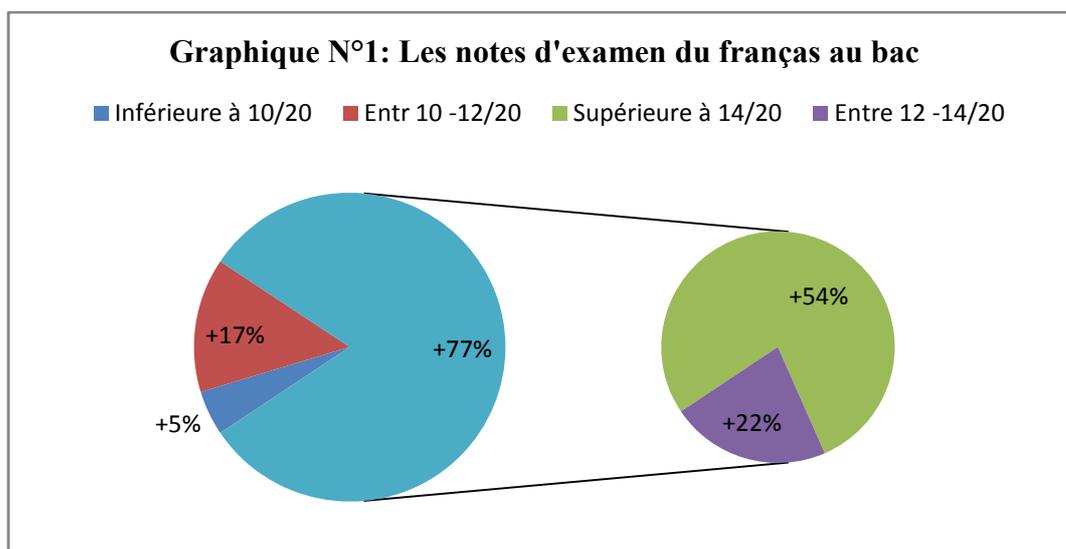
Comme nous l'avons démontré ci-dessous, l'analyse des besoins est une étape cruciale dans la démarche de FOU. Ainsi, l'analyse que nous effectuerons dans cette partie nous permettra de recenser les besoins des étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières. Mais, tout d'abord, nous allons précéder cette analyse par des questions qui vont nous renseigner davantage sur les étudiants en questions et notamment sur leurs niveaux de langue, sur leurs avis sur la langue d'enseignement, et sur leurs difficultés.

2.3.1. Difficultés des étudiants et besoins ressentis

2.3.1.1. Niveau des étudiants

L'examen des informations concernant nos enquêtés, insérées dans l'entête du questionnaire (cf. annexe, n°1), nous permet d'abord de retenir que les étudiants en sciences infirmières sont venus des quatre coins du pays (Bejaia, Beskra, Bouira, Bordj Bou Arreridj, Boumerdes, Sétif, Skikda, Souk-Ahras, Tbessa, Tizi-Ouzou, ...etc.). Ainsi, nous constatons que notre étude concerne un public hétérogène.

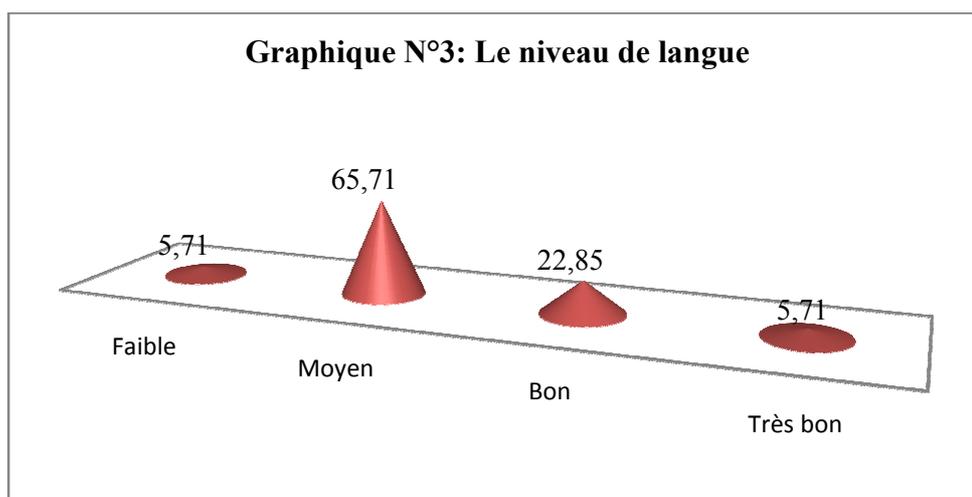
La deuxième question est celle concernant la note du français au bac. En effet, nous avons constaté que plus de 77% des étudiants ont eu une note supérieure à 12/20, et dans ces 77%, plus de 54% ont la note supérieure à 14/20 (cf. graphique 1) et seuls 2 étudiants ont la note inférieure à 10/20.



On pourrait ainsi croire que ces étudiants n'auraient aucune difficulté en langue français. Pourtant, ces notes là ne reflètent pas leur niveau réel en langue française. En effet, comme l' soulignent A. Kaaboub, C. Cortier, M. Benaoum et N. Kherra, « *l'épreuve du bac porte sur des exercices académiques classiques* » (2013 :77). Donc, ces notes de reflètent pas le niveau réel de langue de ces étudiants.

2.3.1.2. Avis des étudiants sur leur niveau

Dans la deuxième question, nous avons interrogé les étudiants sur leur niveau de langue française et nous leur avons demandé de choisir entre faible, moyen, bon et très bon. Les résultats que nous obtenons sont comme suit :



Nous constatons que la majorité des étudiants ont estimé que leur niveau est « *moyen* ».

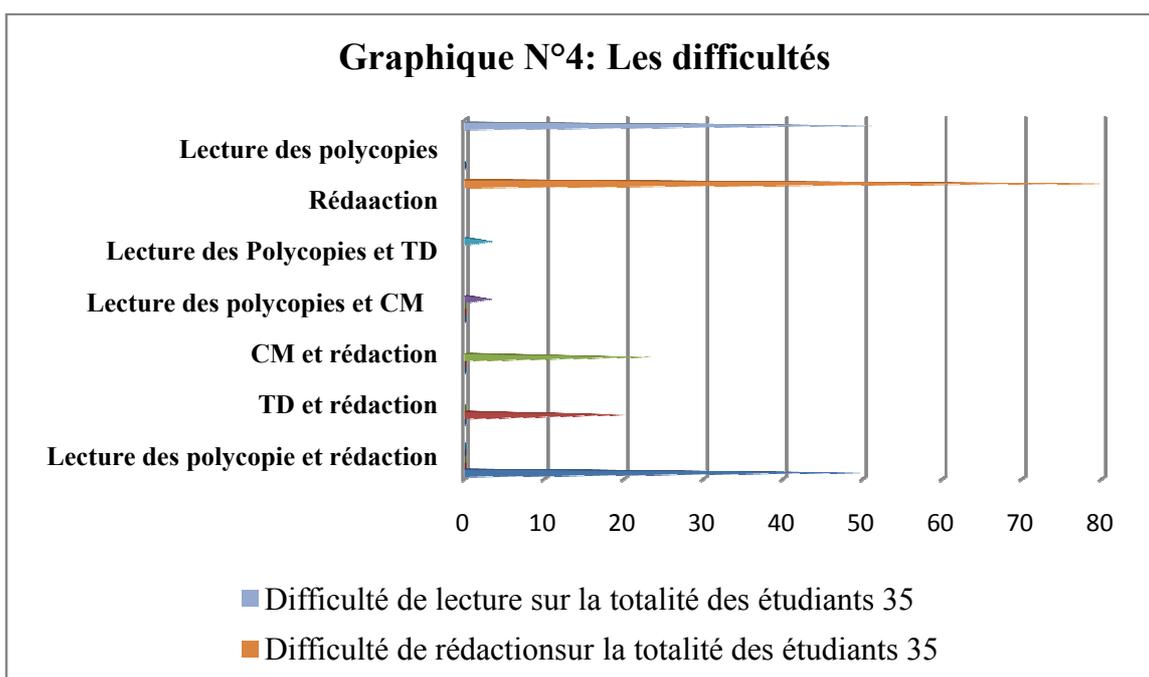
Nous avons demandé, dans nos entretiens à quelques-uns de ces étudiants, ce qu'ils entendaient par un niveau « *Moyen* » ? Ils ont répondu qu'ils comprennent bien le français quand l'enseignant parle, quand ils regardent la télé, lisent un journal mais dès qu'il s'agit du français relatif à leurs spécialité, ils ressentent des difficultés.

2.3.1.3. Avis des étudiants sur leurs difficultés

Notre troisième question porte sur les difficultés langagières des étudiants. Nous leur avons demandé s'ils trouvent des difficultés en langue français dans leurs études. Contrairement aux étudiants spécialisés en cette langue qui trouvent quand même des difficultés dès qu'il s'agit des TD et de CM (L.

Lahlou, 2013 :26), un nombre important des étudiants (plus de 28%) estiment n'avoir aucune difficulté de langue. Mais la majorité (60%) pense avoir « Parfois » seulement des difficultés.

Une autre question reliée à la précédente, qui est portée sur la/les situation(s) d'apprentissage qui leur cause plus de difficultés. L'étudiant a le choix de cocher plusieurs réponses. Nous avons pu recenser les résultats suivants :



Nous constatons que la majorité des étudiants ont des difficultés au moins sur deux plans (Graphique 4). Nous retenons surtout que 80% d'entre eux déclarent qu'ils ont des difficultés de rédaction et plus de 50% qu'ils ont des difficultés dans la lecture des polycopies.

Les réponses données à la question n°13, portant sur les genres de questions auxquelles ils avaient affaire dans les examens de leur spécialité, nous apprennent que la quasi-totalité des étudiants ont répondu par des questions ouvertes. Donc, durant l'examen les étudiants en sciences infirmières font face à un dilemme : ils devront réviser leurs cours à base des polycopies qu'ils ont des difficultés à lire (graphique n°4). Ils ont également à rédiger, ce

qui constitue aussi un problème plus aigu. Il est d'ailleurs clair que cela ne peut qu'être l'une des principales raisons de leurs échecs.

Ajoutons à cela qu'un nombre considérable des étudiants ont des difficultés de compréhension dans les cours magistraux (CM) et les travaux dirigés (TD). Pour expliquer ces difficultés, Marie-Christine Pollet et Muriel Delforge (2011 :50) parlent évoquent par exemple la diversité des discours universitaires.

2.3.1.4. L'avis des étudiants sur les moyens de réception

Nous avons demandé aux étudiants à l'aide de quels moyens les enseignants leurs transmettent les cours. Les étudiants sont partagés dans leurs réponses et qui devraient pourtant être les mêmes, puisque nous parlons de la même promotion et de la même faculté. Nous avons constaté que les enseignants transmettent leurs cours par les trois moyens que nous avons proposé à savoir : La dictée, photocopies, nouvelles technologie même si, le moyens le plus utilisé est celui du photocopie (plus de 70%).

Pour clarifier l'ambiguïté sur la divergence des réponses des étudiants concernant la précédente question, nous nous sommes informés auprès de quelques uns. L'explication est plutôt claire. Lors de notre distribution des questionnaires nous avons eu affaire à plusieurs groupes qui ne partagent pas les mêmes enseignants donc, pour les uns, leurs enseignants préfèrent les photocopiés et la dictée (65%), pour les autres leurs enseignants préfèrent la nouvelle technologie...etc.

Comme nous avons aussi interrogé les étudiants sur le moyen de transmission qu'ils préfèrent, les résultats indiquent qu'ils ont des avis partagés à ce sujet : la majorité préfère les nouvelles technologies et la dictée (75%), tandis que d'autres, soient-ils rares, ont opté pour les photocopiés.

2.3.1.5. Les besoins ressentis par les étudiants

Le seul moyen pour les étudiants de comprendre le cours, ainsi que les photocopiés que les enseignants leur distribuent, est la prise de notes pendant les CM et les TD. Un étudiant nous confie : « *la prise de note m'aide à déchiffrer les photocopies les enseignants me donnent* » (étudiant interrogé sur l'utilité de la prise de note). En effet, comme nous l'avons cité plus haut, les étudiants déclarent qu'ils n'ont pas vraiment de la difficulté à comprendre le discours de l'enseignement, mais que leur problème réside plutôt dans la lecture des photocopiées et dans la rédaction (cf. supra. graphique N°4).

La question que nous leur avons posée sur l'utilisation de la prise de notes pendant les CM et les TD, nous révèle que la quasi-totalité des étudiants ont répondu par toujours et souvent (rappelant que nous leur avons donné le choix entre non, parfois, souvent et toujours).

Qu'en est-il du degré de difficulté qu'ils ressentent quand ils font une prise de notes ? Le résultat obtenu suite à la question que nous leur posons à ce sujet est comme suit :

Question	Estimation	Le pourcentage (%)
Vous estimez que la prise de notes est :	Facile	38.23
	Un peu difficile	52.94
	Difficile	8.82

Tableau N°2 : Estimation de la prise de notes

Nous remarquons ici, qu'un nombre considérable des étudiants estiment que la prise de notes est facile. Cela dit, la majorité estime que cette dernière est un « peu difficile » mais pas assez pour la qualifier de complètement difficile. Mais il est nécessaire tout de même de ne point négliger les autres étudiants (qui représentent quand-même plus de 8%) et qui estiment que le prise de notes est difficile.

Pour affirmer ou confirmer le résultat obtenu ci-dessous, nous avons questionné les apprenants sur leur manière de prendre notes en suggérant 5 réponses dont 4 sont fausses. Rappelons que selon Annie Piolat, « *la prise de notes est plus aisément définissable à partir des caractéristiques du produit fini qu'en tant qu'activité. Les notes seraient de brèves indications recueillies par écrit en écoutant, en étudiant, en observant* » (2013 :1). Donc, selon cette citation la réponse juste est la suivante : *N'écrivez que les idées essentielles et en utilisant des abréviations et symboles.*

Sur les 35 interrogés, 13 seulement (soit 37%), ont retenu cette démarche (correcte). Ainsi, nous remarquons que c'est presque le même nombre d'étudiants qui ont estimé que le prise de notes est facile (cf. Tableau N°2).

De ce fait, nous pouvons conclure que les apprenants en 1^{ère} année sciences infirmière ont aussi des difficultés dans la prise de notes.

2.3.1.6. Les besoins ressentis dans les genres textuels prédominants

Par ailleurs, nous avons interrogé les étudiants sur les genres de discours³ auxquels ils avaient affaire durant la première année universitaire. Ainsi, nous leurs avons proposé cinq genres qui nous semblent, suite à notre pré-enquête, être prédominants (et d'ailleurs dans toutes filières scientifiques), à savoir : le résumé d'un écrit, le compte-rendu d'une lecture, le rapport de visite, le rapport de stage et la synthèse de documents écrits.

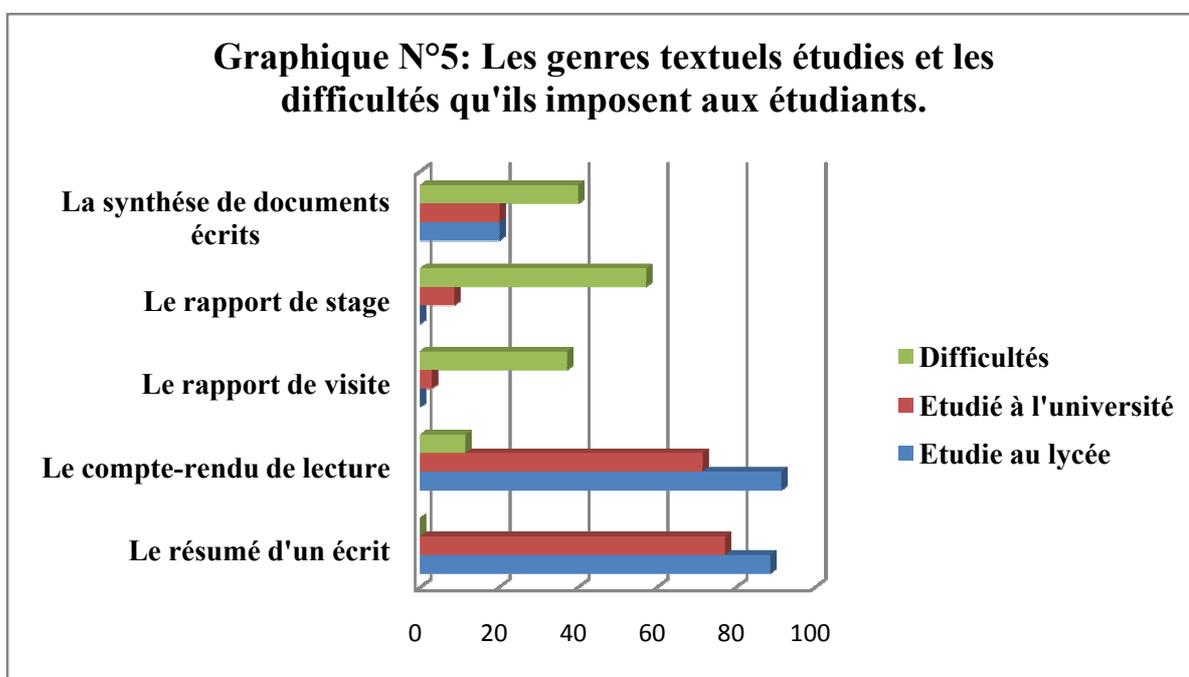
Pourquoi nous avons retenu ces genres ?

En ce qui concerne le résumé de l'écrit, les apprenants font recours plus souvent à ce genre. En effet, pendant la révision pour les examens, les apprenants résumant les photocopiés que l'enseignant leur distribue pour retenir les points importants.

³ Nous reviendrons sur cette notion, pour l'éclaircir dans les chapitres 3 et 4 (cf. infra. 3.1.2. et 4.1.2.4.)

Pour ce qui est du compte-rendu de lecture, les apprenants s'y réfèrent quand l'enseignant leur demande de lire une revue scientifique quelconque et de faire ensuite un compte-rendu de lecture. Pour le rapport de visite et de stage, les apprenants en sciences infirmières, comme nous le savons, font des stages pratiques de 15 jours dans les hôpitaux universitaires chaque trimestre dans le but de développer des compétences pratiques propres à leur domaine d'études.

Les résultats que nous avons obtenus, suite à cette question, s'avèrent comme suit :



Comme nous l'avons supposé au début, les 05 genres proposés sont tous utilisés d'une manière ou d'une autre par les apprenants en sciences infirmières.

Nous constatons en outre, que les genres textuels déjà étudiés au lycée causent moins de difficultés pour les étudiants à l'université. En effet, plus de 88% nous confient qu'ils ont étudié le compte-rendu au lycée et moins de 12% ont reconnu avoir des difficultés dans sa rédaction. Pour ce qui est

résumé, plus de 90% déclarent avoir étudié ce genre au lycée et aucun d'entre eux ne reconnaît avoir des difficultés. Par contre, pour ce qui est des autres genres à savoir le rapport de stage, le rapport de visite et la synthèse de documents écrits, rares sont les apprenants qui affirment avoir étudié ces genres au lycée et aucun n'a affirmé qu'il avait étudié le rapport de visite. Quelle est la conséquence ? La majorité des étudiants reconnaissent que ces 3 genres leur posent d'énormes difficultés dans leurs études.

2.3.1.7. Synthèse

Même si les étudiants de 1^{ère} année sciences infirmière déclarent qu'ils auraient choisi le français comme langue d'enseignement de leur spécialité, leur niveau en cette langue reste moyen. Cela est d'ailleurs confirmé par des difficultés ressenties surtout au niveau de la lecture des photocopiés et de la rédaction. Les moyens de transmissions des cours préférés de ces étudiants sont la dictée et les nouvelles technologies même si, les enseignants font recours aux trois à savoir les deux cités et la distribution des photocopies.

En outre, nous pouvons affirmer qu'en plus de la prise de notes qui posent des difficultés aux étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières, les genres textuels tels que le rapport de stage, le rapport de visite ou encore la synthèse de documents posent à leur plus de problèmes.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous allons analyser les photocopiés que les enseignants remettent à leurs étudiants à chaque fin de cours constituant ainsi le contenu de cours. Dans le but de situer les genres textuels qui se trouvent dans ces mêmes photocopiés et les principales caractéristiques de ces discours universitaires.

2.3.2. Quelques genres textuels de première année sciences infirmières

À fin de mettre en évidence les caractéristiques des genres textuels utilisés par les premières années sciences infirmières, nous allons essayer d'étudier les polycopies que les enseignants (qui sont généralement des biologistes ou des médecins) remettent aux étudiants à chaque fin de séance (cours magistral et travail dirigé).

2.3.2.1. Le genre « Encyclopédique »

Le premier genre « encyclopédique », est généralement présenté sous forme de polycopiés dans lesquels l'enseignant transmet à ses étudiants le maximum d'informations relatives au module assuré par ce dernier. Des informations qui sont présentées sous forme des définitions avec des exemples bien précis.

a. Des caractéristiques du genre encyclopédique

Comme se présentent généralement ces polycopiés ?

Tout en haut de la page, à gauche, nous trouvons le nom du module. Par exemple : ***Biologie fondamentale*** (cf. annexe, n°1.1). D'autres fois nous le trouvons au milieu en gras et souligné, ex :

Les opérations mentales du raisonnement clinique (cf. annexe, n°1.1)

- Au milieu nous trouvons le titre du cours. Un titre qui est constitué souvent d'un seul ou deux mots en caractère gras. Un mot d'une maladie, d'un organe, d'un organisme, cellule,...etc. tous ce qui relève de l'anatomie humaine. Par exemple : ***Le sang***
- À la ligne, tout à gauche, nous trouvons le chiffre (1) avec un tiret suivi de mot« définition » lui-même suivi de deux points, bien sur, cette définition fait référence au titre tout en haut. En suite à la deuxième ligne mais cette fois avec un petit espace, on reprend le mot de titre et on donne sa définition : ***1- Définition : Les polyholosides sont...***

- En général, chaque définition se termine par les propositions suivantes (*Il se constitué de, il se compose de*) (cf. annexe 1.2) et ensuite ont retourné à la ligne avec des tirets nous trouvons de quoi le mot défini se constitue-t-il et se compose-t-il.
- Dans le cas des constituants, juste après les tirets, nous trouvons des chiffres avec des pourcentages (%) ou bien avec des unités de mesures (L, G) (cf. annexe, n°1.1) suivi de quoi il est constitué, exemple :

Le sang représente (...). Il est constitué

- *À 55% de plasma*
- *À 45% de cellules appelées éléments figurés.*

- Et dans le cas des composants, nous trouvons seulement de quoi elles sont composées juste après les tirets, exemple :

Ces substances organiques sont composées

- *- Glucides*
- *- Lipides*

- Chacune des constituantes et composantes sont définies à leur tour en début de ligne avec un style de police en gras, par exemple :

Le sang(...) est constitué de Plasma

Le plasma est un liquide (...) composé de (substances organiques et de minéraux)

Les substances minérales sont (...) (cf. annexe, n°1.1)

- Dans le cas, où le titre de cours ne concerne pas l'anatomie humaine mais plutôt une démarche ou bien une opération des soins à suivre. Le document ne se différencie pas beaucoup de ceux que nous venons de décrire. À part que la définition de titre est donnée tout en haut et en suite on énumère la démarche ou bien l'opération au début de la ligne avec des chiffres romains (I, II) ou bien avec des chiffres Arabes (1,2) (cf. annexe, n°1.1.1) et chacune d'elles comporte un exemple pour expliquer la chose, comme le montre cet exemple:

Le raisonnement clinique et diagnostique

1- Définition :

Le raisonnement clinique est

.....
..... Quatre stratégies d'approche différentes que sont :

1) Reconnaissance d'un archétype, ou d'un canevas :
(...Explication...)

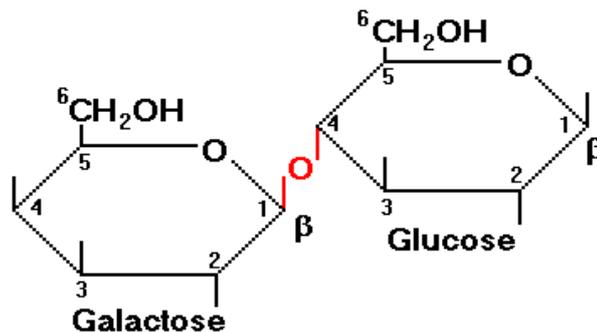
(Ex :...)

2) Démarche en algorithmes :
(...Explication...)

(Exemple...)

- À la fin de chaque polycopié, nous trouvons une figure ou un schéma (cf. annexe, n°1.1.2, 1.1.3 et 1.1.4) qui résume et qui explique au mieux l'intitulé du polycopié, comme le montre l'exemple suivant :

Figure 1- Les deux composantes de *lactose* :



« Lactose »

- Enfin, on trouve une conclusion qui va résumer tout le cours, et donner quelques principales consignes.

b. Schéma du genre textuel Encyclopédique

Module : le nom de module

L'intitulé de cours

1- Définition :

Le titre (est, sont, représente).....

..... il est *constitué*

- 55% de *constituant(1)*

- 45% de *constituant(2)*

Constituant(1) est un.....

.....il est *constitué* à 90% *constituant(a)* et à 10% *constituant(b)*

Constituant(a) (est, sont) *composées de*

- *Composants(1)*

- *Composants(2)*

- *Composants(x)*.

Constituants(b) (est, sont).....

*la/Les figure(s) :

Conclusion : (*résumé, conseils*).

2.3.2.2. Consignes Paramédicales

Ce deuxième genre textuel sert plutôt à donner des consignes et à montrer aux étudiants. Comment le travail pratique à l' (hôpital) doit-il se faire et comment prendre soin des patients ainsi comment effectuer quelques démarches. L'intitulé de module dans le quel nous trouverons ce genre de texte est « ERGONOMIE ».

a. Des caractéristiques du genre Consignes Paramédicales

Ce genre se fait d'une manière progressive, régulière et avec des caractéristiques propres à lui (cf. annexe, n°1.2).

- Tout en haut nous trouvons le titre en caractère gras, souligné, en bas de titre, une petite introduction qui initie le travail qui va suivre, exemple :

L'installation d'un patient au bord du lit
« Introduction »

- Juste en bas, vient le premier sous-titre, toujours en caractère gras et souligné, juste en bas on trouve l'une des deux expressions suivante :

*Deux/Un soignant(s). La manœuvre s'effectue en trois/deux temps.
La manœuvre s'effectue en trois/deux temps et mobilise deux/Un
soignant(s).*

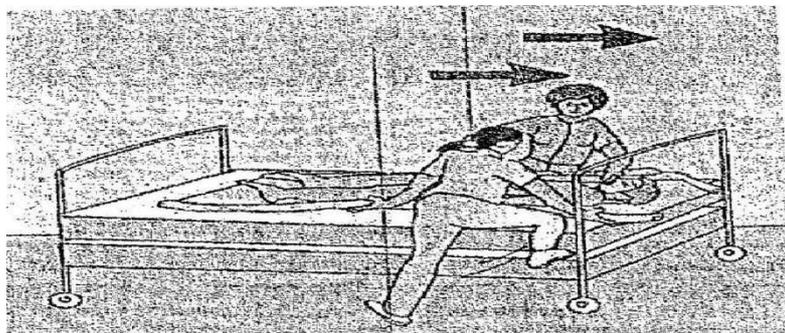
- Juste après, tout à gauche de la feuille nous trouvons en caractère gras écrit *1^{er} temps*, ensuite à la ligne la première consigne.
- Au début de chaque consigne, un point(.), probablement il remplace les tirets(-). Ensuite la consigne est écrite en gras et juste après vient les deux point (:) qui annonce l'explication de la consigne:

Pour tourner le patient : amener sa main opposée sur son ventre.

- Mais souvent les consignes viennent sous la forme suivant : après le point(.) les premiers mots de la consigne sont en caractère gras et l'explication vient directement sans mettre les deux points (:), exemple :

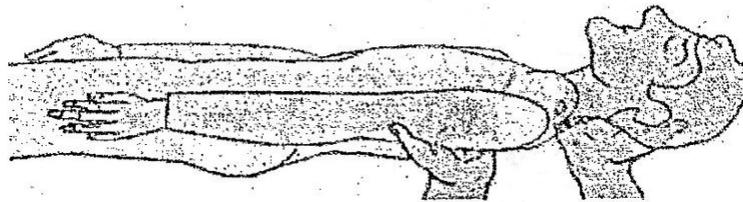
***Ne jamais tirer sur le bras d'un patient inconscients pour le tourner
car il existe un risque de luxation de l'épaule.***

- Ensuite, vient l'image ou un dessein qui met les consignes en évidence, c'est-à-dire, le/les soignant(s) en train de mettre en pratique la consigne, une image qui est là certainement pour mieux expliquer la consigne juste ci dessous, exemple :



- Juste après cette image qui met en évidence les consignes de (*1^{er} temps*), vient l'étape suivante, nous trouvons tout à gauche comme la première étape écrit en caractère gras (*2^e temps*). Ensuite vient les consignes de ce *2^e*

temps écrites de la même manière que celles de *1^{er} temps*. L'image/dessein qui suit les consignes n'est pas toujours présentée comme la première, parfois on trouve l'image/dessein plus zoomé(e) (cf. annexe, n°1.2.1) dans le but de montrer les mains de soignant et les endroits dans les quels il devrait tenir le patient et de quelle manière, exemple :



Cette manière de donner des consignes peut aller jusqu'à « *4^e temps* », et chaque temps a une image/dessein qui lui correspond.

Pour mettre en évidence cette technique et ce genre textuel, nous allons essayer dans la page qui suit, d'entreprendre toutes les étapes que nous avons mentionnées tout au long de notre analyse.

b. Schéma du genre textuel Consignes Paramédicales

Titre de cours.

« *Introduction* »

Voici quelques conseils à suivre.

Sous titre 1

Deux/Un soignant(s). La manœuvre s'effectue en trois/deux temps.

Ou

La manœuvre s'effectue en trois/deux temps et mobilise deux/Un soignant(s).

1^{er} temps

- . *Consigne 1 : explication.*
- . *Consigne 2. Explication.*
- . *Consigne 3 explications.*
- . *Consigne(x) explication.*

(Image correspondante aux consignes)

2^e temps

- . *Consigne 1 : explication.*

- 1- Dans la première colonne (Date) nous trouvons la date de jour écrite en chiffres et séparées par des slashes, sous forme, jour/ mois/ année.
- 2- Dans la 2^{ème} colonne (Service), on trouve l'initial de service dans lequel l'acte paramédical s'est effectué, exemple : (M) pour le service maternité, (R) pour la Réanimation, (Ch) pour la chirurgie...etc. sauf pour le cas de laboratoire, on trouve (labo).
- 3- Dans les deux premières cases (Code, Nature) de la colonne (actes), nous trouverons des numéros qui correspondent selon le chef de service S.Y (médecine interne) à des différents médicaments et injections, exemple :

Le code 2501040000 signifie une injection d'insuline.

Dans la case (cotation) toujours dans la colonne (actes), nous trouverons le nombre de médicaments ou d'injections donner/faire au patient précédé de l'initial(m) pour designer le matin suivi d'un chiffres (1, 2.5) qui correspond au nombre de médicaments ou d'injection à donner/faire au patient. Ou l'initial (Ap) suivi aussi d'un chiffre pour designer l'après midi, exemple : *Ap 2 ou M 3*

- 4- Dans la dernière colonne, nous trouvons la signature de soignant ou son nom, dès fois les deux en même temps. Voilà un genre correspondant :

b. Schéma du genre textuel Actes Paramédicaux

1 - SOINS INFIRMIERS (ACTES PARAMEDICAUX)

EFFECTUES DANS L'ETABLISSEMENT D'HOSPITALISATION

1.1 Date	1.2 Service	ACTES			1.6 Nom, Prénom et Qualité Du Paramédical
		1.3 Code	1.4 Nature	1.5 Cotation	
03/01/2012	Labo		-3301100	AP2	Signature
10/01/2012	R	25010400	2952	M 2.5	Nom
18/01/2012	M	200301	852	AP3	Nom et signature
		410			

Genre textuel N°3 : Actes Paramédicales

2.3.2.4. Rapports Mensuels

Comme son nom l'indique, le rapport mensuel se fait chaque mois par le biais de l'infirmier responsable du service (Chef de service) -non comme l'acte paramédical qui se fait par n'importe quel infirmier- sa structure comme nous l'avons cité ci-dessous ne se différencie par de l'Acte Paramédical puisqu'il s'agit toujours d'un tableau. Le Rapport Mensuel (cf. annexe, n°1.2.3) s'organise de cette manière :

a. Des caractéristiques du genre textuel Rapports mensuels

- Tout en haut dans l'extrême gauche nous trouvons écrit : Wilaya de (le nom wilaya dans la quelle se trouve l'hôpital) avec un caractère normal mais souligné. Juste en bas, nous trouvons écrit Établissement Public Hospitalier suivi de nom de la commune ou il se trouve. Encore en bas est tjrs souligné, nous trouvons écrit (Sous Direction Interne). Et enfin, toujours en bas de cette dernière nous trouvons écrit Service suivi de deux points (:) et de nom de service, exemple : Médecine Interne, Maternité,...etc. Donc, sa donne la forme suivante :

Wilaya de (wilaya dans la quelle se trouve l'hôpital)
Établissement Public Hospitalier de (le nom de la commune)
Sous Direction Interne
Service : (le nom du service)

- Ensuite toujours à gauche de la feuille nous trouvons un tiret, une flèche suivi de mot (Année) en gras en italique suivi de deux points (:) et de l'année en chiffre, exemple : 2012.
- Une ligne plus bas, nous trouvons aussi un tiret ou une flèche suivi de mot (Mois) toujours en gras et en italique, suivi de deux points et du Mois en chiffre cette fois, exemple : Juillet
- Au milieu de la page, avec un caractère gras et souligné nous trouvons l'intitulé : **Rapports Mensuels**.
- En-dessous de cet intitulé, nous trouvons un tableau qui comporte quatre colonnes verticales. La première colonne est vide. Dans la deuxième nous trouvons le nom de service suivi de mot (Homme). De même pour la troisième colonne mais à la place de mot Homme il y a (Femme).
- Dans la 1^{ère} colonne du tableau, nous trouvons les noms des maladies diagnostiquées. Dans la 2^{ème} colonne, le nombre en chiffres des malades atteints de la maladie diagnostiquée. Dans la 3^{ème} le nombre de femme.
- Tout en bas en dehors de tableau à gauche, nous trouvons écrit (Total) en gras suivi de deux points, suivi de nom du Service et de mot (Homme) suivi de deux points et un nombre en chiffre. Un petit espace, nous trouvons le nom du Service suivi de mot (Femme), de deux points et de nombre en chiffre.

b. Schéma du genre textuel Rapports mensuels

Wilaya de (wilaya dans la quelle se trouve l'hôpital)

Établissement Public Hospitalier de (le nom de la commune)

Sous Direction Interne

Service : (le nom du service)

➤ **Année : 2012**

➤ **Mois : Juillet**

Rapports Mensuels

	Médecine Homme	Médecine Femme
Pneumopathie	02	05
Fièvre	03	06
Anémie	05	01
D.I.D	08	02
Tuberculose	00	02
A.V.C	04	05
Méningite	06	03
Total	28	22

Total : Médecine Homme : 28

Médecine Femme : 22

Conclusion

Nous avons, à travers ce chapitre, pu faire une analyse assez précise sur les besoins langagiers des étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières et sur les genres textuels auxquels ils sont confrontés. Nous avons souligné certains points, qui nous semblent les plus intéressants.

Les résultats de l'analyse que nous avons effectuée sur le questionnaire que nous avons distribué aux différents étudiants, nous a permis de conclure que : les étudiants de cette filière ont des difficultés de langue ; ils sont contraints de produire des genres textuels tels le rapport de visite, synthèse d'un document ou encore le rapport de stage qui ne maîtrisent aucunement.

Nous avons, enfin pu mettre en évidence quelques-unes des caractéristiques des discours auxquels les étudiants qui nous concernent ont affaire. En effet,

Notre analyse des photocopies des cours distribuées par les enseignants et des documents collectés au niveau de l'hôpital, nous a permis de retenir que les apprenants en sciences infirmières sont confrontés à quatre genres de textes :

- Au niveau de l'université ils ont à faire à deux genres très distincts : Le premier est un genre Encyclopédique et le deuxième est le genre Consignes Paramédicales.

- Au niveau de centre hospitalier universitaire, ils ont à faire aux genres suivants : le Rapports Mensuels et l'Acte Paramédical.

Dans le chapitre suivant, nous nous interrogerons sur les difficultés langagières des étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières. Ainsi, l'analyse de leurs copies d'examens nous permettra de repérer une partie de ces difficultés.

**Chapitre 3 : Des difficultés linguistiques et
méthodologiques des étudiants en 1^{ère} année sciences
infirmières**

Introduction

Dans l'enseignements/apprentissage d'une langue étrangère, la grammaire est considérée comme étant la base de l'apprentissage de toutes langues (L. Belkhouja, 2012 :06). En effet, dans le but d'enseigner efficacement la langue, les didacticiens ne cessent pas de développer de nouvelles méthodes d'enseignement de la grammaire. Ils sont également nombreux à considérer l'erreur comme un moyen d'enseignement/apprentissage et moyen d'évaluer le succès et l'échec de l'apprenant.

De nos jours, surtout dans les universités algériennes, on évalue le plus souvent l'apprenant selon sa production écrite et non selon sa production orale. Ainsi, la réussite ou l'échec de l'apprenant dépendent largement de son niveau à l'écrit. Il est ainsi nécessaire de d'analyser les erreurs commises par les apprenants afin de déterminer avec précision les besoins des apprenants et de tenter de les prendre en charge.

Dans ce troisième chapitre, nous commencerons par des mises au point théoriques relatives à des notions centrales dans la didactique d'aujourd'hui, dont celle de la grammaire, des genres textuels, etc. (cf. 3.1). Nous consacrerons la deuxième partie du chapitre essentiellement à l'exposé des résultats issus de l'analyse des feuilles copies du module psychologie pour situer les difficultés linguistiques et méthodologiques des étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières (cf. infra. 3.2.).

3.1. Des recommandations de la didactique d'aujourd'hui

Dans les différentes méthodologies d'enseignement des langues qui se succédaient à travers le temps, les didacticiens et les pédagogues ont toujours eu comme objectif essentiel de chercher un moyen efficace pour apprendre ces langues. Ainsi, ces méthodologies se basent sur deux éléments essentiels

dans leur enseignement : La grammaire étant la base de toute langue et l'erreur comme un moyen d'évaluer le succès ou l'échec de l'apprenant et de la méthode appréhendée.

3.1.1. La grammaire et l'erreur dans les nouvelles approches de l'enseignement des langues

Avant de parler des nouvelles méthodologies d'enseignement des langues, il convient de préciser que beaucoup d'autres méthodologies ont précédé celles-ci comme la méthodologie traditionnelle, directe, active, audio-oral, etc.

3.1.1.1. L'approche communicative

Suite au déclin de la dernière méthodologie qui la précède, autrement dit, la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative est utilisée en France à partir des années 1970. Cette méthode « *insiste sur la nécessité d'enseigner la compétence communicative par opposition à la compétence linguistique.* » (L. Belkhouja, 2012 :12). Ainsi, la grammaire est utilisée « *dès les débuts de l'acquisition, d'une manière explicite centrée sur la communication.* » (Cuq et Gruca, cité par Smith 2006 :166). La connaissance des règles grammaticales et de vocabulaire est favorisée par cette approche, et leur acquisition est assurée par le jeu de rôle ou l'apprenant devrait s'adapter à toutes les situations de communications possibles. Cette approche se distingue par son traitement de l'erreur : celle-ci est considérée comme étant normale et nécessaire. Nadine Bailly et Michael Cohen (2014) ne considèrent que l'erreur : « *a également une fonction formative. L'apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage. Le professeur détectant les erreurs peut également profiter de cette opportunité pour apporter un "feedback" (commentaire) constructif.* »

3.1.1.2. L'approche par compétences

L'approche par compétences (désormais APC) a été introduite en Algérie au cours de l'année scolaire 2004/2005. L'APC, est « *une pédagogie active qui cherche à combattre le manque d'efficacité d'autres systèmes pédagogiques.* » (G. Fischer, 2011 :11)

Cette approche s'est imposée dans le but de répondre aux nombreux défis de notre siècle à savoir les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) qui sont devenues obligatoires et nécessaires dans notre apprentissage. Autrement dit, elles s'avèrent inévitables dans cette période de mondialisation.

Cette approche selon L. Belkhouja « *permet aux apprenants d'acquérir des stratégies d'apprentissage et de partager et d'échanger un savoir avec les autres.* » Ainsi, « *le lien entre le savoir et l'utilisation de la langue permet à l'apprenant de donner un sens à son apprentissage.* » (2012 :11)

Concernant la grammaire, elle est enseignée selon les besoins langagier de l'apprenant. En effet, selon M. Muriel Delforge cité par M. Kais (2013) :

« La Compétence linguistique (syntaxe, lexicale, ortho.), elle doit être mise au service du sens à chaque fois que le besoin s'en fait. Elle doit apparaître de façon décloisonnée lors de la leçon réservée à chaque compétence mais sous forme d'Activités de Langue et non de grammaire, car la tendance actuelle est à la Linguistique de Texte et non à la Grammaire de Texte. Les d'Activités de Langue doivent englober des activités de syntaxe, de lexicale et d'orthographe ».

À ce sujet L. Belkhouja (2012 :12) affirme que dans l'approche par compétence,

« on s'intéresse moins à la grammaire de la phrase (simple, complexe, les accords ...) qu'à la grammaire du texte (temps des verbes, les articulateurs ...) et à la grammaire du discours (indices d'énonciation, les adjectifs et les adverbes subjectifs ...). La méthode utilisée actuellement se base sur ces deux types de grammaire. L'enseignant doit choisir le support qui doit contenir le ou les points de langue les plus pertinents ».

Selon Goosens (2014), l'erreur de l'élève est prise *« comme un défi plutôt que comme un aboutissement et ce, notamment en proposant de réels accompagnements formatifs aux enseignants et en organisant des formations plus pointues en didactique des disciplines. »*

Dans ces nouvelles approches d'enseignement des langues, on parle souvent de la grammaire textuelle. Même si, cette dernière s'est développée dans les années soixante avec Benveniste et Grimas. Elle ne s'est vulgarisée que dans les années quatre-vingts.

La grammaire textuelle travaille sur tous ce qui touche de loin ou du proche à la cohérence et la cohésion d'un texte, en expliquant ainsi, *« le rôle que jouent les différentes connecteurs (temporels, logiques...etc.) qui permettent de bien voir les grandes organisations du texte et les articulations entre les différentes phrases. »*(H. Bouarich, 2009)

Selon les principes de la grammaire textuelle, les mots dans une phrase correcte et grammaticale *« s'enchainent de manière stricte en respectant des règles de concaténation, la syntaxe du français écrit ; de même les phrases d'un paragraphe, les paragraphes d'un texte s'enchaînent selon certaines règles(...) »* (Idem) ; la phrase est une unité dont le sens dépend de l'ensemble du texte.

3.1.2. De types de texte aux genres textuels

Dans les travaux de recherche, tel que le nôtre, le choix didactique concernant le type d'entrée à privilégier dans une situation l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est très important. Une entrée par le type ou par le genre de discours ?

Une problématique qui reste toujours aussi ambiguë. Nombre de chercheurs ont tenté d'apporter des éléments de réponse à cette problématique. En effet, Jean-Michel Adam lui-même qui a initié l'approche par type de textes, a remis en cause ses propres dits pour s'orienter vers une approche par genres. Mais avant de trancher sur quelle approche privilégier, nous devons, tout d'abord, faire une distinction entre « type » et « genre ».

S. Abul-Haija El-Shanti (2004 :47) affirme l'existence d'*«une opposition entre type et genre, opposition existant aussi bien à l'oral qu'à l'écrit»*. En effet, une première réflexion opposant le type au genre vient de Martine Cavanagh (2010 :84) qui explique que *«chaque type se concrétise dans des formes particulières d'écrits appelés genres»*. Autrement dit, un seul type de texte peut engendrer plusieurs genres. À cet effet, nous pouvons considérer que le genre est plus précis que le type.

Selon toujours S. Abul-Haija El-Shanti (2004 :47), *«les études et les analyses menées sur les deux types de discours sont différentes et divisent les chercheurs en deux pôles selon leurs intérêts de recherches.»* Ainsi la question de typologies est développée par rapport aux propres préoccupations des chercheurs, et c'est ce qui la rend aussi ouverte est complexe (Idem).

En somme, nous pouvons dire que les types de texte sont les 05 distingués par A/ Werlich cité par Pierre Gieling (2001): *le descriptif, narratif, l'expositif, argumentatif, instructif*. Ainsi, dans un seul de ces types, plusieurs genres se

distinguent. À titre d'exemple, nous pouvons englober dans un type argumentatif les genres suivant : texte d'opinion, dialogue argumentatif, lettre de lecteur, ...etc.

Revenons à la question que nous posons plus haut. Quel type d'entrée choisir ? Une entrée par genre ou par types ?

De nombreux didacticiens se penchent aujourd'hui vers l'enseignement/apprentissage par genres. D'ailleurs, même Jean-Michel Adam, en sa qualité de l'un des fondateurs de cette notion et de ces théoriciens les plus prolifiques, a abandonné dès 1992 les « types de texte », *« et propose de parler de types de séquentialités, pour rendre compte de l'hétérogénéité des textes : l'analyse se fonde alors non plus sur le texte, jugé trop complexe, mais sur une unité plus petite, la séquence. »* (Nathalie Denizot, 2005 :51).

Le même auteur à savoir Jean- Michel Adam ajoute dans son article *« la notion de la typologie de textes en didactique du français. Une notion dépassée »* (2005 : 05) que : *« La prise en compte de cette ouverture pragmatique mène à l'abandon des typologies des textes au profit des catégories pragmatiques les plus pertinentes : les genres de discours. »*

En outre, le premier principe parmi les trois relatifs aux contenus d'enseignement que Marine Cavanagh (2010 :02) propose dans le cadre de l'élaboration d'une séquence didactique⁴ est le suivant : *« (...) les connaissances doivent être sélectionnées en fonction du genre de texte visé et porter à la fois sur les grammaires du texte et de la phrase en tenant compte de l'âge des élèves. »*

⁴ Cette notion sera développée dans le chapitre 4(cf. infra. 4.1.1.1.)

Ajoutons à ces trois auteurs que nous venons de citer et qui ont opté pour l'enseignement par genres textuels, Cuq et Gruca (2005 :434) qui, eux aussi, ont opté pour enseignement des textes écrits authentiques. De ce fait, ils ont cité les genres auxquels il serait préférable de recourir pour l'enseignement d'une langue étrangère. Mais à aucun moment les deux auteurs ont fait allusion à la notion de type. Autrement dit, nous pouvons comprendre s'ils favorisent l'enseignement pas genres ou l'enseignement par types.

En somme et sans aucun doute, nous pouvons affirmer que l'enseignement par genre est la nouvelle perspective préconisée par les différents didacticiens pour une meilleure approche dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère.

De ce fait, il serait didactiquement plus correct d'analyser les différentes difficultés auxquelles les apprenants en sciences infirmières sont confrontés dans la production des genres textuels relatifs à leur domaine d'études pour y remédier d'une manière plus rentable

3.2. Les difficultés linguistiques et méthodologiques dans les productions écrites des étudiants

Une remarque s'impose avant l'analyse de ces erreurs linguistiques et syntaxiques. Notre travail s'inscrit davantage dans la nouvelle perspective d'enseignement des langues, en l'occurrence l'enseignement par genres discursifs. Donc, si nous nous fions aux principes de cette perspective, la grammaire structurale ne jouit pas d'un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères. Mais comme nous l'avons bien expliqué dans le chapitre 01, les enseignants des filières sciences infirmières évaluent les productions écrites des étudiants en examen en prenant en compte les erreurs linguistiques qu'ils commettent. De ce fait, les erreurs commises par l'apprenant diminuent de la valeur sa production qui se traduit inévitablement

par la sanction de l'enseignant. Ainsi, notre travail qui constitue des différentes analyses des besoins pour améliorer la réussite des apprenants nous oblige à traiter d'une manière générale de cet aspect et de le prendre en compte comme un facteur essentiel pour améliorer le niveau de langue de l'apprenant.

3.2.1. L'analyse des difficultés linguistiques

Même si, l'analyse de l'erreur relève plus du domaine des sciences du langage que de domaine didactique. Cette analyse va nous permettre de situer les besoins langagiers des étudiants en sciences infirmières afin de proposer des pistes didactiques qui sont d'ailleurs l'objectif de toutes recherches en didactique.

3.2.1.1. Analyse des erreurs grammaticales

Ce genre d'erreur est fréquent chez les étudiants en sciences infirmières. En effet, lors de notre analyse des photocopies d'examens de psychologie sociologie et anthropologie (cf. annexe, n°2), nous avons recensé les différentes erreurs grammaticales citées ci-après.

Nous tenons par ailleurs à préciser que les différents exemples des erreurs que nous allons citer, sont pris tels que les étudiants les ont écrits.

a. Emploi erronée des articles et le non respect du genre et de nombre

En premier lieu, nous avons recensé les erreurs relatives aux différents articles et au non respect du genre et de nombre. En voici quelques exemples :

- *la* social **au lieu de** *le* social
- la névrose est *un* psychopathologie **au lieu de** la névrose est *une* psychopathologie
- *un* usine **au lieu de** une usine

- *une* état de choc **au lieu de** : *un* état de choc
- des groupe **au lieu de** des groupes
- les échelle minimale **au lieu de** les échelles minimales
- les différent caractéristique de la mémoire **au lieu de** les différentes caractéristiques de la mémoire
- Elle étudie les interactions humain **au lieu de** elle étudie les interactions humaines.

Notre analyse concernant les articles montre que plus de 50% des étudiants ne maîtrisent pas assez bien les articles et l'accord du genre et du nombre. Cela peut être expliqué par le manque de concentration durant l'examen selon quelques étudiants interrogés sur le sujet.

b. Absence et emploi erroné des prépositions

Nous avons également recensé un nombre élevé d'erreurs qui concernent l'absence ou l'emploi erroné des prépositions, comme en témoignent les exemples suivants :

- vise mettre la mémoire en jeu **au lieu de** vise *à* mettre la mémoire en jeu
- l'étude la conduit... **au lieu de** l'étude *de* la conduite ...
- ...pour *de* l'adulte **au lieu de** ...pour l'adulte
- l'essentiel don la psychologie sociale **au lieu de** l'essentiel *dans* la psychologie sociale
- ...étudie tout les problèmes dans l'humain **au lieu de** étudie tous les problèmes humains
- avant poursuivre **au lieu de** avant de poursuivre

c. Confusion entre, à/a, si/c'est, sont/son

Outre ce que nous venons de citer ci-dessous, nous avons recensé la confusion fréquente des apprenants entre les verbes/auxiliaires et les prépositions. À titre d'exemples :

- elle s'intéresse autant *a* l'individu **au lieu de** : elle s'intéresse autant *à* l'individu
- la thérapie traditionnelle : si la magie... **au lieu de** la thérapie traditionnelle : *c'est* la magie...
- *sont* point de vu **au lieu de** *son* point de vu

D'autres erreurs que celles que nous avons cité ci-dessous se manifestent dans ces productions, exemple la confusion *et/est* (*est insi/ est ainsi*), *ont/on/en* (*on divisant/ en divisant*). Mais nous avons fais le choix de cité que les trois ci-dessous du fait qu'elles sont plus répondues.

d. Emploi erroné des temps, des auxiliaires, et des participes passés

Ce sont les plus fréquentes dans les productions écrites des étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières.

En premier lieux, nous constatons les erreurs de conjugaison.

- définit **au lieu de** définit
- elle étude **au lieu de** elle étudie
- il fait respect **au lieu de** il faut respecter
- le système naturel et artificiel aqiéres **au lieu de** le système naturel et artificiel acquièrent
- afin d'ameliore **au lieu de** afin d'améliorer
- Les maladies traditionnelles est très grave **au lieu de** les maladies traditionnelles sont très graves

- registre de mémoire sensorielle *reçu* les informations visuelles **au lieu de** le registre de la mémoire sensorielle *reçoit* les informations visuelles.

En deuxième lieu, nous avons repéré des erreurs dues à la confusion entre les auxiliaires.

- ils ont énorme **au lieu de** ils sont énormes
- ils sont utilisée **au lieu de** ils ont utilisé

En troisième lieu, nous avons retenu des accords fautifs des participes passés :

- ...méthodes sont employé **au lieu de** ...méthodes sont employées
- l'information est représentée et transformet **au lieu de** l'information est représentée et transformée

e. Des phrases asémantiques et agrammaticales

Durant notre lecture des copies d'examens dans le but de situer les erreurs linguistiques des étudiants de 1^{ère} année sciences infirmière, nous avons remarqué une utilisation fréquente des phrases agrammaticales et asémantiques, comme le montre les exemples suivants :

- le role de group a l'individu elle on énorme les soutients des groups d'appartenir a un group est insi qu'a député la psychologie des groups.
- commant avec ces connaissance peu attrre l'attention de la personne.
- il s'organisme à un complexe d'edipe
- la conception traditionnelle de la maladie est une réalité et il fait respect-elle pour assurer la confiance de la maladie qui est le cœur de douleur et sa bien être.

- la maladie peut manifester au contraire, ou en même temps une maladie peut guérie par magie, ou plants, en tous cas, le groupe joue un rôle fondamental.
- l'hygiène mentale de sociales traditionnelle ainsi donner à l'individu un équilibre plus grand que ce font les sociétés actuelle.

Remarque : nous avons pu découvrir des phrases de ce type dans plus de 30% des copies que nous avons analysées. Nous pensons que cela suffit pour conclure que les étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières ont de sérieuses lacunes d'ordre grammaticales.

Qu'en est-il du niveau de ces apprenants pour ce qui est du vocabulaire ?

3.2.1.2. Analyse des erreurs de vocabulaire de spécialité

Nous avons, par ailleurs repéré énormément d'erreurs dans l'emploi de terme de spécialité (terminologie), en témoigne les exemples suivants :

- Ex : cognitive **au lieu de** cognitive
- conscine **au lieu de** conscient
- Ex : inconscine ou incoscent et ptéconscian

Au lieu de : inconscient et préconscient

- Ex : courps **au lieu de** corps
- Mémoir **au lieu de** mémoire
- Hopiteaux **au lieu de** hôpitaux
- complexe d'edipe/ oedip **au lieu de** complexe d'œdipe
- le « Ca » de Freud **au lieu de** Ça
- maladé **au lieu de** maladie
- l'intervention haummain **au lieu de** l'intervention humaine
- psicanalitique **au lieu de** psychanalytique

- hesterique **au lieu de** hystérique
- medicamens **au lieu de** médicaments
- Ex : scanere **au lieu de** scanner
- Pation **au lieu de** patient

En plus des erreurs que nous venons de citer, les étudiants en sciences infirmières recourent parfois même à la langue arabe pour expliquer un mot qu'ils n'arrivent pas à écrire en français ex :

- Suicide – الانتحار (annexe 2)

Suite à notre analyse des différentes formes d'erreurs (lexicales et syntaxiques) commises par les étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières, nous pouvons conclure que :

- Les étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières ont des difficultés linguistiques aigües.
- Même au niveau de vocabulaire relatif à leur spécialité. Les étudiants en sciences infirmières ont du mal à transcrire correctement des mots auxquels ils ont affaire quotidiennement durant leurs études.
- Entre les étudiants, il y'a un faussé énorme de niveau de langue. Nous avons remarqué que certains étudiants ont une maitrise qui nous semble parfaite de la langue française : Ils produisent des énoncés corrects sans aucune erreur. Par contre, d'autres étudiants ont un faible de langue vraiment médiocre : ils n'arrivent même pas à écrire un mot correctement, même ceux relatifs au vocabulaire propre à leur spécialité.

3.2.1.3. Justification de résultat par quelques étudiants

Pour essayer de comprendre ce qui peut expliquer l'abondance des erreurs dans les productions des étudiants, nous avons pu interroger 8 d'entre eux. Nous leur avons la question suivante : Comment justifiez-vous vos lacunes linguistiques?

Le résultat obtenu :

- 03 étudiants pensent que leurs lacunes en langue française sont dues à la base faible en cette langue. « *base faible* »
- 02 étudiants pensent que la langue n'est pas importante. Mais le plus important c'est de passer le message, autrement dit répondre d'une manière juste à la question. Donc, durant l'examen ils se concentrent plus sur la réponse juste que sur la langue. De la, nous pouvons dire que les lacunes de langues sont dues au « *manque de concentration et d'intérêt à la langue française* ».
- 02 autres étudiants disent qu'ils ont rarement étudié le français dans le collège et le secondaire. Donc, cela se traduit non par leur base faible en langue française mais par « aucune base en langue française ». généralement, ces étudiants ont suivi leurs études au collège et au lycée dans les régions de sud. « *Aucune base* »
- 01 étudiant pense n'avoir aucun problème en langue française. « *Pas de difficulté* »

De ce fait, si nous prenons en considération les étudiants qui ont aucune base de langue et ceux qui ont une base faible, nous pouvons dire que pour plus de 60% des étudiants en sciences infirmières, l'échec est dû à leur niveau faible/médiocre en langue « *française* ».

3.2.2. Analyse des difficultés méthodologiques

3.2.2.1. Analyse de productions écrite : Essai en anthropologie

Selon Claudine Garcia-Debanc (1998 :130) « *Le discours explicatif vise en effet à faire comprendre quelque chose à quelqu'un* ». Dans la deuxième question de l'examen de psychologie, sociologie et anthropologie -la question est relative à la dernière science à savoir anthropologie- destiné aux étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières, l'enseignant demande à ses étudiants d'*expliquer* en tant que spécialistes de la santé la conception traditionnelle de la maladie.

Ainsi, l'enseignant attend de ses étudiants de produire un essai « explicatif » en anthropologie dans le quel ils devront expliquer « la conception traditionnelle de la maladie ». Afin que, ces étudiants construisent ce genre textuel, ils devront suivre une structure propre à lui. Selon Joaquim Dolz et Thérèse Thévenaz-Christen (2002 : 117)

Le changement le plus important dans l'organisation générale des productions finales concerne la présence de trois phases du texte : phases de problématisation, explicative et conclusive. Les élèves se sont appropriés de toute évidence cette forme globale d'organisation du texte explicatif

Autrement dit, les trois phases obligatoires de tout discours explicatif selon cet auteur sont : la phase de la problématique (introduction), la phase explicative (développement) et enfin la phase conclusive. Ainsi, notre analyse de basera sur ces trois caractéristiques de base de tout discours explicatif.

a. Déroulement de l'analyse

Comme nous l'avons cité ci-dessous, la deuxième question de l'examen suggère une réponse dans une production écrite explicative. Nous allons prendre les différents écrits relatifs à cette question et nous allons vérifier si les étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières respectent la structure de base d'un essai explicatif, à savoir les trois niveaux (introduction, phase explicative et conclusion).

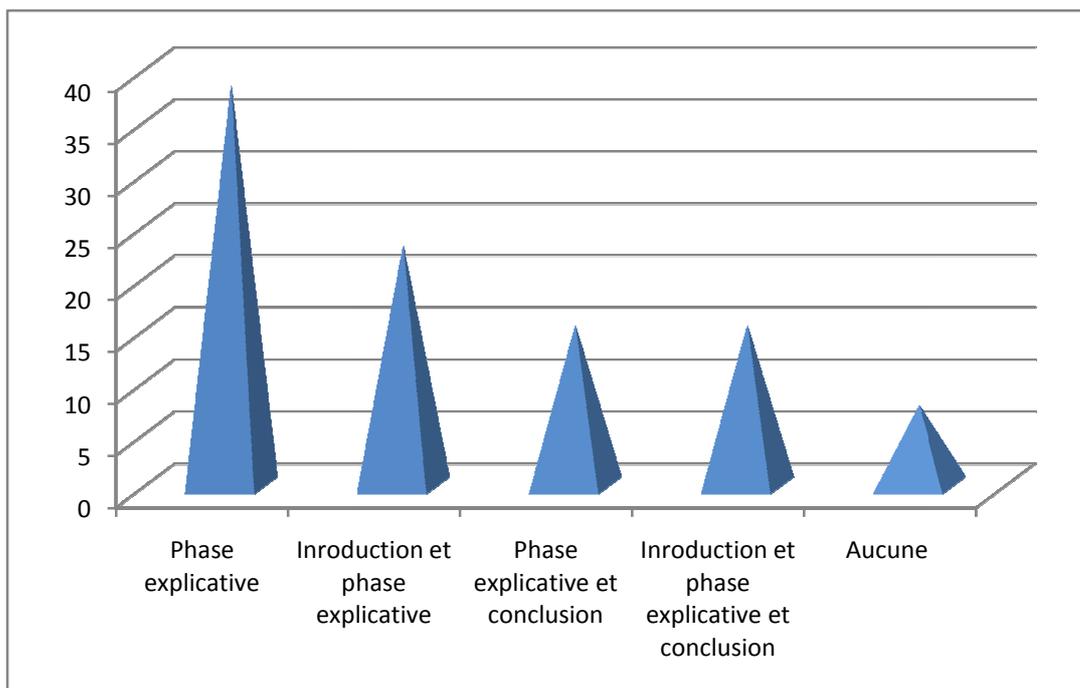
Sur les 20 copies d'examens que nous avons récupérées, seul 13 étudiants ont répondu à la 2^{ème} question. Donc, nous sommes dans l'obligation d'analyser seulement ces 13 copies au lieu de 20. Ces 13 copies analysées vont nous permettre de vérifier combien d'étudiants ont respecté la structure de base d'un essai explicatif.

b. Les résultats obtenus

Il est à signaler que dans le graphique N°1, pour un pourcentage de 15%, nous avons mis « aucune » qui signifie par ailleurs que ces étudiants là, n'ont utilisé aucune des trois étapes d'un genre à caractère explicatif. Ils se sont contentés de répondre à cette question par des tirets, par exemple :

La conception traditionnelle de la maladie :

- *la magie*
- *pour éviter les effets de la maladie psychologique à partir de développement de la magie ...etc.*



Graphique n° 1 : Respect de la structure d'un essai en anthropologie

Il est à noter également que la majorité des étudiants (plus de 80%) ne respectent/maitrisent pas la structure de base d'un essai explicatif. Pourtant, selon Claudine Garcia-Debanc dans son article propositions pour une didactique du texte explicatif (1988 :130) « *de telles situations sont fréquentes dans les activités scientifiques.* » et « de telles situations », il fait référence à des situations de production d'un genre textuel à caractère explicatif.

Par ailleurs, en demandant aux étudiants de justifier ce manque d'intérêt à la structure d'une production écrite propre à leur domaine d'étude, nous constatons que la quasi-totalité des étudiants interrogés pensent que l'importance est la réponse juste à la question donnée par l'enseignant et la manière de répondre ne vient qu' à la seconde place.

En somme, nous pouvons conclure que les étudiants en 1^{ère} années sciences infirmières ne maitrisent aucunement la structure d'un écrit propre à leur domaine d'étude. Et cela malgré l'omniprésence des genres textuels à

caractère explicatif dans la majorité des écrits auxquels ils avaient affaire depuis le début de l'année.

3.2.2.2. Analyse de productions écrites : Essai en psychologie

Y a-t il un succès de la thérapie traditionnelle ? Ainsi est posée la troisième question de l'examen de *psychologie, sociologie et anthropologie* bien évidemment, cette question est relative à la partie « psychologie ». À travers elle, l'enseignant attend de ces étudiants une réponse positive ou négative en la justifiant par des arguments convaincants.

Pour convaincre l'enseignant de la réponse choisie, l'étudiant doit produire un genre de texte bien défini qui va lui permettre de justifier sa réponse d'une manière convaincante en induisant des arguments. Selon Suzanne-G. Chartrand (2008 :30) la construction d'une notion d'argumentation permet à tout apprenant d'influencer et de convaincre. Ainsi, « l'essai argumentatif en psychologie » est le genre le mieux adapté pour convaincre l'enseignant de la réponse choisie.

Par ailleurs, l'essai argumentatif en psychologie, comme l'essai explicatif en anthropologie que nous avons cité ci-dessous, a une structure propre à lui que l'étudiant doit respecter dans la progression dans son écrit. En effet, selon Aebly Daghe Sandrine (2012 :73) :

Au niveau de la planification textuelle, Schneuwly et Dolz (2009) distinguent deux grands ensembles de composantes : le premier ensemble porte sur la structure générale de l'argumentation, souvent rattachée au plan canonique de la dissertation (introduction présentant la thèse, arguments organisés selon un certain ordre et conclusion)

Do Thi Hong Nhung (2009 :36) ajoute qu'un écrit argumentatif peut être divisé en deux catégories : argumentation à une seule thèse et l'argumentation

à deux thèses. Mais, pour ce qui du cas qui nous concerne, les l'argumentation à une seule thèse semble beaucoup plus attendue que celle à double-thèse : il s'agit d'être « pour » ou « contre » la thérapie. Ainsi, dans notre analyse, nous allons prendre en considération la structure basique de Schneuwly et Dolz (2009) à savoir : introduction présentant la thèse, arguments organisés selon un certain ordre et conclusion.

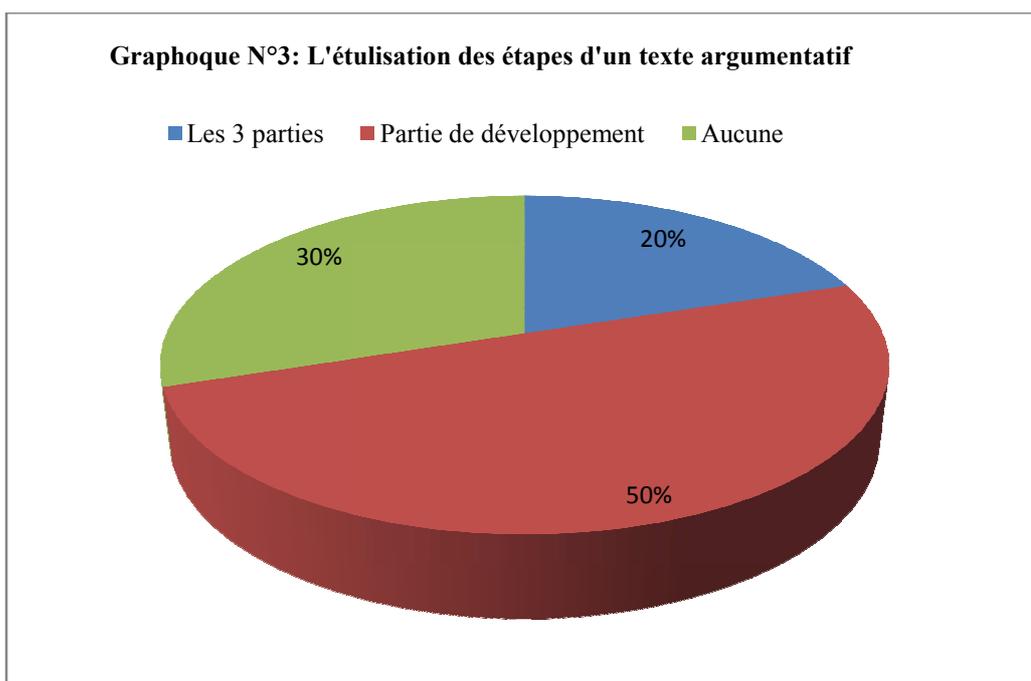
a. Déroulement de l'analyse

Sur les 20 copies d'examen que nous avons récupéré, seul 10 étudiants ont répondu à la troisième question. Donc, au lieu d'analyser 20 copies nous allons seulement analyser les 10.

L'analyse se fera au niveau structural d'un genre à caractère argumentatif à savoir l'introduction, le développement et la conclusion. Mais aussi sur les deux points essentiels de la partie « *développement* » à savoir les arguments et les exemples. En effet selon Do Thi Hong Nhung (2009 :36), cette partie (développement) peut « *se compose des arguments accompagnés d'exemples à illustrer.* » Ces deux points ne sont pas choisis par hasard. En effet suite à notre première analyse (l'analyse linguistique), nous avons remarqué que la majorité des écrits des étudiants se constituent seulement de la partie « développement ». Donc, nous avons choisis d'analyser aussi ces deux points pour savoir si au moins les étudiants arrivent à argumenter avec des exemples.

b. Les résultats obtenus

Le mot « *aucun* » que nous allons utiliser dans la graphique N°2, renvoie aux étudiants qui ont répondu à la question par un *oui* ou un *non* sans essayer de développer leurs écrits.



Le constat est négatif : la majorité des étudiants n'ont pas fait recours dans leurs écrits aux deux parties à savoir l'introduction et la conclusion d'un Essai en psychologie à caractère argumentatif. Ils se contentent seulement de la partie « développement » si nous pouvons l'appeler ainsi. Mais du moins, un pourcentage plus élevé des étudiants qui ont utilisé les 3 parties composantes d'un essai en psychologie (20%) par rapport à l'essai en anthropologie (15%).

L'autre point à souligner que nous considérons important est que 30% des étudiants n'ont même pas pris la peine de répondre à la question par une simple phrase. Ils se contentent seulement d'une réponse par oui ou par un non.

Ces deux constats (graphique N°1 et N°2), nous ont permis de confirmer que les étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières ne maîtrisent aucunement la structure d'un genre à caractère argumentatif ni celle à caractère explicatif.

Contrairement aux deux constats négatifs que nous venons d'enregistrer ci-dessous. La majorité des étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières n'ont aucun mal à illustrer des arguments accompagnés des exemples dans leurs productions argumentatives. En effet, dans notre analyse nous avons constaté (tableau N°1) que plus de 58% ont bien illustré leur production par des arguments expliqués et accompagné par des exemples (cf. annexe 2).

À titre d'exemples :

- *Oui y'a un succès dans la thérapie traditionnelle, elle est simple, les moyen de guérison sont efficace comme par exemple les plante médicale ne provoque aucune autre maladie.*
- *Non y'a pas un succès dans la thérapie traditionnelle, je préfere la thérapie moderne parce que elle est plus developer elle soine avec des matiriels comme le scanner,etc est sa reussie.*
- *Oui il ya un succès dans la thérapie traditionnelle : elle utilise des moyen comme la sorcier pour soigné des gens et dés fois sa marche.*
- Nous avons cité les exemples exactement comme nous les avons trouvé dans les différents écrits des apprenants. Autrement dit, nous n'avons fais aucune modification ni correction.

1- Arguments accompagnés d'exemples	58.33%
2- Arguments sans exemples	25%
3- Ni arguments ni exemples	16.66%

Tableau N°1 : Illustration d'arguments et d'exemples

Il nous semble nécessaire tout de même de ne point négliger le reste des apprenants qui représentent 25% de ceux qui n'ont pas illustré leurs arguments avec des exemples, et plus de 16% qui se sont contentés de répandre par un *oui* ou par un *non* sans aucun essai de production.

Soulignons que d'autres points essentiels qui font l'objet d'une structure d'un essai à caractère argumentatif ou explicatif n'ont pas fait l'objet de notre analyse (connecteurs logiques, la mise en page, les marques graphiques et typographiques, liaisons entre les arguments et la demande, procédés Linguistiques de persuasion, etc.). Ce choix nous l'avons parce que suite à notre première analyse dans le but de situer les erreurs linguistiques des étudiants en sciences infirmières, nous avons remarqué qu'aucune de ces structures n'est utilisée par l'apprenant. Donc, même si nous n'avons pas analysé ces points de près, nous pouvons les considérer comme non acquis/maitrisés par les apprenants en sciences infirmières.

Par ailleurs, l'appellation des genres que nous avons proposé n'est pas le fruit du hasard, mais nous somme inspiré de l'article de J. Dolz et T. Thévenaz-Christen publié en 2002 sous l'intitulé *Expliquer en didactique du français : réflexions à partir de recherches sur la planification textuelle*.

Conclusion

Si nous voulons conclure ce chapitre, nous devons revenir sur certains points essentiels qui ont fait l'objet de nos différentes analyses.

Premièrement, nous ne pouvons ignorer que les étudiants en premières année sciences infirmières ont des difficultés linguistiques aigues. La majorité écrasante d'entre eux n'arrive même pas à construire des phrases simples grammaticalement et sémantiquement correctes.

Deuxièmement, pour ce qui est des compétences d'ordre méthodologies, suite aux résultats issus de l'analyse des productions écrites des mêmes étudiants, (essai explicatif en anthropologie et un essai argumentatif en psychologie), nous pouvons dire sans hésitation que ces étudiants ne maitrisent aucunement les structures de ces deux genres de texte.

Troisièmement, nous ne pouvons ne pas faire souligner l'écart important entre le niveau de langue des différents étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières. Certains ont une maîtrise de langue parfaite, ils ne font presque aucune erreur soit au niveau linguistique ou au niveau méthodologique. D'autres, contrairement aux premiers, ont vraiment un niveau de langue très faible, voire médiocre. Comme nous l'avons cité ci-dessous ils commettent des erreurs même au niveau du lexique propre à leur domaine d'étude.

Enfin, nous pouvons dire qu'une intervention didactique s'impose pour essayer d'amortir et d'apporter des solutions afin de réduire le taux d'échec des ces étudiants causé par le fait que la langue d'enseignement de cette filière est le français.

Dans le dernier chapitre de ce mémoire, nous allons leur programme du module français pour essayer estimer ces éventuels apports et limites. Nous proposerons enfin un programme qui peut pourrait convenir davantage aux besoins des apprenants et contribuer à réduire le taux d'échec enregistrés dans les années précédentes.

Chapitre 4 : De l'analyse du programme à la proposition de contenus d'enseignement

Introduction

Comme toute autre filière scientifique à laquelle on s'inscrit à l'université algérienne telles que la médecine, la biologie, etc., La filière « sciences infirmières », se fait en français. Ainsi, à l'instar des étudiants concernés des filières de ce genre, suite à la réforme LMD notamment, ceux des sciences infirmières ont à étudier, eux aussi, un module de français, durant 1h30 par semaine. Théoriquement, ce module est un moyen d'accès à un savoir linguistique particulier. Donc, il doit répondre à certains critères dans son programme qui vont répondre aux besoins et aux exigences de l'étudiant concerné par les formations destinées à des publics spécifiques. Est-ce le cas, actuellement, dans les pratiques ?

Dans ce chapitre, nous allons d'abord faire une mise au point théorique au sujet du dispositif de la séquence didactique (cf. infra. 4.1.) et de l'enseignement par genres discursif (cf. infra. 4.1.2.). Ensuite, nous allons analyser brièvement le programme de module français destiné aux étudiants en 1^{ère} années sciences infirmières ; le comparer avec les besoins ressentis des mêmes étudiants, avec les besoins analysés dans les deux chapitres précédents (cf. 4.2). Enfin, nous allons proposer des contenus d'enseignement qui peuvent s'avérer plus adéquats pour l'enseignement de français des sciences infirmières.

4.1. L'enseignement par séquence didactiques et par genres

En tenant compte de tous les genres discursifs non maîtrisés par les apprenant en sciences infirmières et qui constitue des besoins réels de ces apprenants, la séquence didactique est moyen adéquat pour l'enseignement de ces genres dans une classe de français.

4.1.1. L'enseignement par séquences didactiques

L'un des dispositifs d'enseignement/apprentissage les plus recommandés aujourd'hui est celui de la séquence didactique. Quels sont les principes de ce dispositif et quelles sont ses étapes ?

4.1.1.1. La séquence didactique

Qu'est-ce qu'une séquence didactique ? J-F De Pietro (2002 : par. 16) affirme que :

La séquence didactique constitue un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés

Ainsi, les séquences permettent aux enseignants de toucher aux divers genres de textes avec leurs élèves. En outre, chaque séquence permet à l'élève de développer des capacités nécessaires pour communiquer dans une situation de communication donnée. L'élaboration d'une séquence didactique implique la collaboration entre les chercheurs et les enseignants chevronnés.

La démarche séquence didactique répond à une structure de base, qu'est représentée en quatre étapes : « *Elle implique un mouvement qui part du complexe – la représentation du genre et une première production – pour aller au simple – le travail ciblé sur des dimensions textuelles dans les modules – et revenir au complexe, à l'occasion de la production finale: (S. Aeby Daghé, 2012 :63).*

4.1.1.2. Les étapes de la séquence didactique

La démarche de la séquence didactique, telle que recommandée aujourd'hui par certains spécialistes dont (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2002), est représenté comme suit :

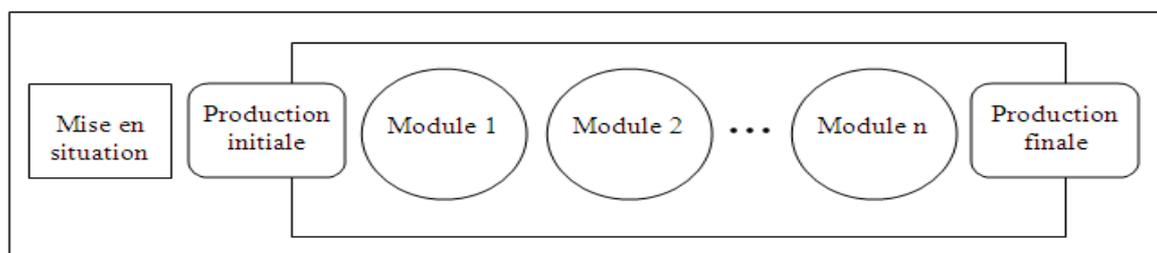


Schéma de la séquence didactique (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2002)

a. Mise en situation

Elle représente le premier contact de l'enseignant avec ses élèves et le projet de communication qui leur est proposé. J-F De Pietro (2002 : par. 18) parle d'une étape « *qui permet de faire émerger un projet de communication (interviewer des experts, débattre d'un sujet de controverse, etc.) et de motiver ce qui va suivre.* ». Dans la mise en situation, une attention particulière est accordée à la préparation des contenus des textes à produire. Elle est le moment « *durant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir* » (Dolz et al cité par L. Cheseaux 2010 :16). Ainsi, dans cette étape, deux éléments peuvent être relevés : l'enseignant doit toucher aux points suivants qui vont permettre aux élèves d'avoir une vision claire sur le contexte de communication : Le genre de texte qui sera abordé ; la forme de la production finale ; la visée de la production et la distribution des tâches pour les élèves. Dans le second élément, l'enseignant doit présenter les contenus qui doivent être le centre de la production.

b. Production initiale

La production initiale « *durant laquelle les élèves sont invités à réaliser une première fois l'activité communicative projetée, dans toute sa complexité...* » (J-F De Pietro, 2012 : par. 18). Autrement dit, c'est la première confrontation des élèves avec la situation de communication. Cette situation vise à permettre à l'enseignant de situer les représentations et les acquis (connaissances antérieures) que ses élèves ont de l'activité d'expression demandée. Les difficultés des élèves vis-à-vis de la production demandée deviendront l'objet de leur apprentissage : « *C'est ainsi que, à partir du projet communicatif initial, elle permet de fonder un second projet – d'apprentissage – dans le cadre duquel les élèves vont travailler, dans des modules ou ateliers, les principales difficultés apparues.* »(Idem). C'est pourquoi Dolz et al lui attribuent un rôle de « *régulateur de la séquence didactique* ».

c. Le travail par modules

Pour Aebly Daghe Sandrine (20012 :03), « *les modules proposent un travail sur les problèmes apparus dans les premières productions et visent à donner aux élèves les outils textuels pour les surmonter* ». Ainsi, le module est un ensemble d'activités permettant à l'élève de surmonter et éviter les difficultés rencontrées dans sa première production (production initiale). Prenons exemple de J-F De Pietro (2012 : par. 18) : « *on pourra être amené à travailler « la relance » dans une séquence portant sur l'interview, ou « la reprise du discours de l'autre » dans une séquence sur le débat.* ». Bien évidemment, ces points feront l'objet d'un module dans le cas où dans la production initiale de l'élève ils représentent des difficultés : « *L'organisation en modules permet d'aborder différents niveaux de la textualité: la représentation de la situation de communication, l'élaboration des contenus,*

la planification du texte et la mise en texte, incluant l'utilisation d'un vocabulaire approprié à une situation donnée, la variation des temps verbaux et le recours à des organisateurs textuels pour structurer le texte » (Aeby Daghe Sandrine, 2012 :03).

d. Production finale

Elle représente la dernière étape de la séquence didactique. Cette production « *donne à l'élève la possibilité de réinvestir les outils et notions élaborées dans les modules dans le cadre d'une production complexe. Elle est le lieu d'une évaluation certificative* » (Idem). J-F De Pietro (2012 : par. 18) la compare à un *miroir* de la production initiale. Dans la production finale il serait préférable de demander à l'élève de reproduire la même production initiale, mais en utilisant les points abordés dans les différents modules. Dans ce cas, l'élève s'auto-évalue en comparant les deux productions qu'il a produites. Cette situation lui donne l'impression de satisfaction en accomplissant quelque chose. Ainsi, l'élève apprend en donnant du sens à son apprentissage. En outre, l'enseignant évalue son élève en se basant sur les critères qui reflètent les éléments travaillés dans les différents modules.

4.1.2. L'enseignement par genres

Enseigner par séquences didactiques ne suffit pas. On recommande d'articuler les contenus de chaque séquence autour d'un genre textuel et non d'un type de texte. Pourquoi ?

4.1.2.1. Les genres discursifs

Le concept de genres discursifs a été développé par Bakhtine (1997) en indiquant que l'action de la langue est le fruit des genres disponibles dans une formation sociale donnée (L. Guimaraes-Santos, 2012 : 03). Ainsi Bakhtine définit le genre discursif en disant que « ... *Tout énoncé pris isolément est,*

bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours. » (Cité par V. Portillo Serrano, 2010 : 02). Bronkhardt (cité par L. Cheseaux, 2010 :09) avance quant à lui que « *tout exemplaire de texte peut donc être considéré comme relevant d'un genre déterminé* ». J-M Adam, qui a été, durant longtemps, l'un des principaux défenseurs de la notion de types textuels a, depuis quelques années, changé de perspective en faveur de la notion de genre. Ainsi, pour lui le genre « *est ce qui rattache – tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation – un texte à une formation socio-discursive* » (J.-M. Adam, 2005 :117).

Selon Bakhtine, le contenu thématique, le style et la construction compositionnelle sont les trois caractéristiques fondamentales de tout genre discursif (L. Guimaraes-Santos, 2012 : 03). Pour le contenu thématique, le genre du texte choisi va déterminer les éléments à traiter et à développer. Par exemple, dans une lettre de motivation pour un travail, les contenus et la structure à mettre en place sont déterminés par l'objectif de convaincre de destinataire. Pour le style, il s'agit des éléments communs aux textes appartenant en même genre. Et pour la construction compositionnelle, dans le cas de la lettre de motivation, ce sont des traces de la prise de position de l'énonciateur ou des organisateurs textuels permettant de structurer l'argumentation (convaincre).

En outre, les genres textuels se caractérisent par une dimension culturelle. En effet, comme le prouve plusieurs recherches en didactique « *les genres regroupent les différents textes produits en situation de communication, ils peuvent être considérés comme un lien entre l'école et les pratiques sociales* » (L. Cheseaux 2010 :10). De ce fait, le travail par genre en classe est doublement bénéfique pour l'apprenant, il lui permet de développer des

capacités langagières à tous les niveaux : cognitif, linguistique et social. Ainsi, Dolz et Schneuwly parlent de « *référence fondamentale pour [la] construction [des pratiques langagières]* ». En outre, le travail par genres permet à l'apprenant de se familiariser avec les différentes situations de communications et développer certaines capacités lui permettant ainsi de faire face à ces dernières. Et d'ailleurs, ces capacités qui se résument aux

« capacités d'action qui permettent à l'individu de s'adapter aux caractéristiques du contexte et du référent. (...) capacités discursives demandent à l'apprenant de mobiliser des modèles discursifs. (...) les capacités linguistico-discursives exigent la maîtrise des opérations psycholinguistiques et des unités linguistiques » (L. Cheseaux 2010 :10)

Or, ces capacités sont nécessaires pour la compréhension et la production de messages par l'apprenant.

4.1.2.2. De la didactique du genre textuel

En didactique, le texte appartient toujours à un genre qui doit « *devenir l'unité de base d'une classe de langue et l'enseignement devrait avoir pour objectif d'amener l'étudiant à maîtriser les situations de communication et, par conséquent, les genres nécessaires pour cela* » (L. Guimaraes-Santos, 2012 : 03). Dans ce sens, le genre textuel est considéré comme un outil didactique puisque il sert de lien entre les pratiques sociales et les apprentissages réalisés à l'école.

En outre, le travail par genre apporte du sens à l'apprentissage. En effet, ce qui l'élève apprend à l'école peut être utilisé en dehors (dans la société). De ce fait, l'élève n'aura pas l'impression d'étudier pour rien, puisque à chaque fois il utilise les connaissances apprises à l'école dans la vie réelle ou bien il est en contact permanent avec les genres utilisés en classe à titre d'exemple

(lettre de motivation, avis de décès, un tract politique, etc.). C'est d'ailleurs pour cette raison, que les différents auteurs privilégient dans la construction d'une séquence didactique le travail par genre. En disant que, le travail par genre facilite l'apprentissage et l'enseignement de l'expression écrite. (L. Cheseaux, 2010 :10).

a. Classement des genres de textes

Comme nous l'avons cité ci-dessous, les genres textuels en théorie sont facilement reconnaissables. De fait que nous sommes en contact permanent et quotidien avec eux. Ainsi, leur nomination est des plus limpides. Toutefois, les genres textuels sont relatifs à la situation de communication et comme nous le savons, cette dernière est variée et en perpétuel changement. C'est pour cette raison qu'il est difficile de les classer d'une manière systématique et générale. Dans ce sens, Bronckart (1996) pense que « *les frontières entre les genres ne peuvent pas toujours être clairement établies* » (cité par L. Cheseaux 2010 :11). Ainsi, Dolz et Schneuwly (1997 : 90-91) ont proposé un classement des genres en basant sur trois critères essentiels pour éviter toute confusion :

- Toucher à la majorité des domaines essentiels de la communication de notre société.
- Ne pas s'éloigner des distinctions typologiques déjà élaborées (J-M. Adam).
- Le regroupement des genres doit se faire selon la ressemblance de leurs capacités langagières.

Ils ajoutent que les capacités langagières de chaque groupe doivent être définies et reliées aux typologies déjà existantes. Ainsi, nous allons reprendre le tableau de classement des genres textuels proposés par ces deux auteurs et auxquels nous allons ajouter les quatre genres constatées dans les chapitres

précédents à savoir : Essai en psychologie qui s'inscrit dans l'argumentatif, l'essai en anthropologie et l'acte paramédical qui s'inscrivent dans l'expositif et le genre consignes paramédicales qui s'inscrit dans le prescriptif (décrire des actions).

Domaines sociaux de communication Aspects typologiques Capacités langagières dominantes	Exemples de genres oraux et écrits
Culture littéraire fictionnelle NARRER Mimésis de l'action à travers la mise en intrigue dans le domaine du vraisemblable	conte merveilleux, fable, légende, récit d'aventures récit de science-fiction, récit d'énigme, récit mythique sketch ou histoire drôle, biographie romancée, roman, roman historique, nouvelle fantastique, conte parodié, devinette, comptine
Documentation et mémorisation d'actions humaines RELATER Représentation par le discours d'expériences vécues, situées dans le temps	récit de vie, récit de voyage, journal intime, témoignage, anecdote, autobiographie, curriculum vitae, ... fait divers, reportage, chronique mondaine, chronique sportive, ... historique, récit historique, esquisse biographique, biographie, ...
Discussions de problèmes sociaux controversés ARGUMENTER Étayage, réfutation et négociation de prises de position	texte d'opinion, dialogue argumentatif, lettre de lecteur, lettre de réclamation, lettre de sollicitation délibération informelle, débat régulé, éditorial, plaidoirie, réquisitoire, essai, essai en psychologie ...
Transmission et construction de savoirs EXPOSER Présentation textuelle de différentes formes de savoirs	Conférence, article encyclopédique, interview d'expert, prise de notes, résumé de textes expositifs et explicatifs, rapport de science, compte rendu, d'expérience, acte paramédical, essai en anthropologie , ...
Instructions et prescriptions DECRIRE DES ACTIONS Réglage mutuel des comportements	notice de montage, recette, règlement, règles du jeu mode d'emploi, consignes diverses, consignes paramédicales ...

Tableau 1 : Proposition de regroupement de genres

Soulignons que le texte explicatif et le texte prédictif sont cités dans le tableau comme des genres textuels, alors que dans la typologie textuelle de J - M. Adam ils n'appartiennent pas à des genres mais à des types parmi les 08 proposés par ce dernier. De ce fait, nous avons pris le risque de les supprimer.

b. Le model didactique du genre

Le modèle didactique du genre est un moyen qui permet à l'enseignant de clarifier les différentes caractéristiques d'un genre dans le but de faciliter l'enseignement de ce dernier aux élèves. En effet, « *ce modèle regroupe les dimensions enseignables du genre. Il met en lien les différents aspects qui pourraient devenir des contenus d'apprentissage* » (L. Cheseaux 2010 :13). Ainsi, un modèle didactique du genre doit être fondé sur :

- *les résultats attendus de l'apprentissage qui sont exprimés dans les documents officiels ;*
- *les connaissances linguistiques (observation du fonctionnement chez un expert) et psychologiques (opérations exigées par l'application d'un genre) ;*
- *les capacités langagières des élèves. (Idem)*

En outre, l'auteur a proposé le schéma des composantes de modèle didactique proposé par Dolz et al dans lequel aucune dimension linguistique n'est intégrée. Nous allons nous même le reproduire ci-après :

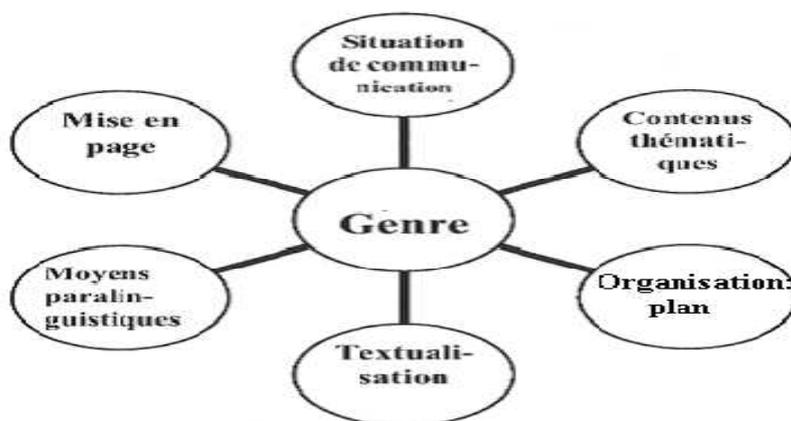


Schéma 1 : le modèle didactique du genre

4.1.2.3. Synthèse

L'approche par genres est la nouvelle perspective dans l'enseignement des langues. Les auteurs partent du principe que le travail par genres de textes facilite l'apprentissage et l'enseignement de l'expression écrite parce que, il représente un lien entre les pratiques sociales et les apprentissages réalisés à l'école. En outre, les formes relativement stables des énoncés de chaque genre permettent à l'enseignant de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières et ainsi faciliter son enseignement. L'enseignement des genres sont abordés dans des séquences didactiques, au cours de la réalisation desquelles l'élève produit une première production relative au genre enseigné en se basant sur ces acquis. L'enseignant en se basant sur les difficultés de ce dernier met en place les différents modules. Enfin, une production finale qui permet à l'élève de réinvestir les outils et les notions abordés dans les modules.

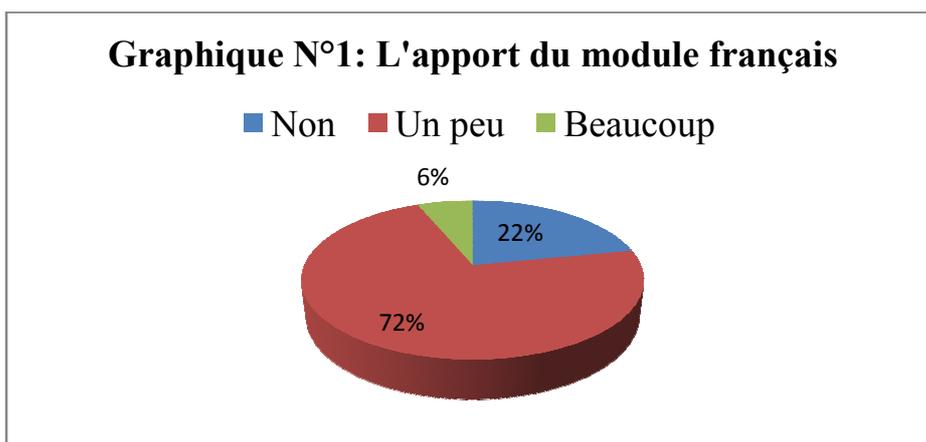
4.2. L'apport du module français

Les étudiants en première année sciences infirmières disposent d'un module français hebdomadaire de 1h30. Ce module qui est à la disposition des apprenants durant toute leur première année universitaire est censé les aider dans leur spécialité qui est disposée uniquement de la langue française. Est-ce vraiment le cas actuellement ?

4.2.1. L'avis des étudiants

Dans le questionnaire que nous avons distribué aux apprenants de 1^{ère} année sciences infirmières dans le but de recenser leurs besoins langagiers (annexe 1). Nous avons profité pour intégrer deux questions (14, Question facultative) sur le programme de module français destiné aux mêmes apprenants et de ce qu'ils pensent sur son contenu et sur son apport vis-à-vis leur spécialité.

Ainsi, la question interroge les étudiants sur l'aide que peut apporter le programme de module français à la réussite de leurs études universitaires. Par ailleurs, nous leur avons donné le choix entre ; non (aucune aide), parfois et beaucoup. Sur les 35 étudiants interrogés, seul 32 étudiants ont répondu à la question. Le constat est le suivant :



De fait, nous remarquons que la majorité des apprenants ont répondu par « parfois ». Donc, nous leur avons demandé ce qu'ils entendent par « parfois ». Nous avons eu quelques réponses de ce genre :

- « *Il nous aide à se souvenir de quelques règles et principes de la langue* »
- « *puisque j'ai pas beaucoup étudié le français dans le CEM et le Lycée alors il m'aide à avoir un base* »
- « *On a fait une fois un exposé sur notre domaine (sciences infirmières). Il plutôt assez intéressant* ».

À part ces quelques réflexions, les autres apprenants pensent que le programme de module français n'apporte aucune aide à leurs études. D'ailleurs, si nous nous fions aux les résultats (cf. graphique 08), plus de 22% des apprenants estiment qu'il n'a aucun apport. Ainsi, nous avons anticipé ce résultat, en leur posant une question facultative et ouverte, dans laquelle ils devront s'exprimer sur le (Rôle) de la langue française dans la spécialité

sciences infirmières et sur le contenu du programme du module français. Les réponses les plus fréquentes sont les suivantes :

- « *le français c'est une langue très importante vue que toutes les études universitaires se font avec* ».
- « *Le français c'est la deuxième langue après la langue mère, c'est la plus utilisé à l'université. le module français de 1ère année n'a rien ajouté pour moi parce que le nombre d'horaire est insuffisant. Je propose des profs spécialisés en français et qui sont compétent(...)* »
- « *Le français c'est la langue le plus utilisée dans nos études universitaire car nos enseignants ont suivi des formations de la langue française. Je pense que c'est une langue universitaire* »
- « *... j'ai pensé que le module est fait pour avoir beaucoup plus d'information dans notre domaine médicale. Mais « malheureusement » aucun point commun(...) j'ai bien aimé que nous faisons un module français qui nous aide à apprendre comment rédiger un rapport de stage et d'autres choses dans le domaine.»*
- « *Le module du français n'a rien ajouté, parce que les profs n'ont pas vraiment un niveau dans la terminologie médicale.*
- *Personnellement je pense que l'étude du français à l'université est une porte d'entrée au milieu des sciences infirmières. Je préfère étudier comment faire un entretien, un rapport, un résumé (...)* »

Suite à ces nombreuses réflexions, nous pouvons retenir deux choses : la première est que la langue française est primordiale dans les sciences infirmières ; la deuxième est que le module du français destiné aux 1^{ère}s années sciences infirmière ne semble avoir aucun apport pour les apprenants.

En outre, nous avons constaté suite aux nombreuses contestations des apprenants que le problème ne réside pas, seulement, dans le programme du

module de français. Mais aussi dans la manière dont l'enseignant fait son cours. D'ailleurs, beaucoup d'apparents pensent que leurs enseignants de français n'ont, « *aucun niveau* ». De ce fait, nous n'allons pas nous contenter d'analyser le programme du module français, mais aussi quelques leçons transmises par l'enseignant responsable de module.

4.2.2. L'analyse du programme

Lors de notre collecte de données dans le département des sciences infirmières, nous avons pu mettre la main sur un programme du module français destiné aux étudiants de la même filière dans l'année universitaire 2013/2014, soit la deuxième promotion. Un programme non officiel, mais proposé et assuré par l'enseignant responsable de module. Un enseignant-souignons-nous- licencié en langue française.

À première vue, ce programme contient neuf leçons (annexe3.1) comportant les titres suivants :

- le résumé (annexe 3.3),
- le compte-rendu (annexe 3.2),
- l'accent aigu et l'accent grave, la voix passive et la voix active, les temps et les modes (annexe3.4),
- l'accord des mots composés,
- les discours direct et indirect,
- la nominalisation
- l'accord de participe passé avec l'auxiliaire être.

Donc à part le compte-rendu et le résumé, nous remarquons que la totalité des leçons sont portées sur l'enseignement de la grammaire. Autrement dit, l'enseignant donne plus d'importance à la structure grammaticale prise isolément, en négligeant d'autres aspects de la langue à savoir l'aspect

pragmatique, socioculturel, autrement dit, la situation de communication (annexe 1.3).

Par ailleurs, aucun titre ne fait référence à un contenu oral. Donc, l'enseignement du module est plutôt centré sur l'écrit en négligeant tous ce qui est relatif à l'oral.

Ce premier constat nous indique que les enseignants du module français dans la filière sciences infirmières privilégient l'écrit à l'oral, les deux premières leçons portent un titre des « genres textuels ». Ainsi, nous pouvons dire que c'est un constat positif puisque les besoins de l'étudiants sont plus de l'ordre écrit que d'ordre oral et les genres textuels comme nous l'avons indiqué dans la théorie ci-dessous est la nouvelle perspective d'enseignement des langues.

4.2.3. Le contenu des leçons

Lors de notre entretien avec les apprenants de cette filière, nombreux ceux qui mettent en cause le contenu de leur module français et la manière de son enseignement. Donc, nous avons pris la peine d'analyser 03 leçons de continu de ce programme pour cerner la méthode préconisée par l'enseignant.

Nous avons choisi de prendre les 03 leçons suivantes : le compte-rendu et le résumé nous l'avons choisi pour leur place indiscutable dans le programme (annexe3.1), *le temps et le mode* comme un seul titre est choisi par hasard.

4.2.3.1. Le résumé

Le résumé est la première leçon dans le programme du module de français destiné aux étudiants en sciences infirmières. Pour cela, nous n'avons pas pu assister à ce cours. Donc, notre analyse s'est basée sur des brefs entretiens avec les étudiants de cette spécialité et l'analyse de leurs cahiers. Nous allons

même opter pour cette méthode pour l'analyse des différentes leçons (compte-rendu, les temps et les modes).

Après avoir expliqué brièvement le résumé (annexe 3.3) dans une leçon de 1h30. L'enseignant a dicté aux étudiants les consignes suivantes :

- Résumé = $\frac{1}{4}$ du texte soit 25% ;
- Objectivité : rester fidele à l'idée de l'auteur ;
- Éviter les répétitions ;
- Garder les mots clés dans chaque paragraphe ;
- Conclusion (on parle de l'idée générale du texte),

L'enseignant à distribué aux apprenants un texte de 450 mots du français général, sous l'intitulé « *confort pour le meilleur et pour le pire* » écrit par Aldous Huxley (annexe 3.2.1) et il leur a demandé de le résumer en respectant les consignes ci-dessous.

Après 1h de réflexion et d'essai de la part des étudiants. L'enseignant a donné sous forme de polycopié un résumé dit « *Model* » en demandant aux étudiants de le lire et de le garder comme model de référent.

- *Critique* :

- La première chose que ne pouvons reprocher à cette méthode est le choix du texte. En effet, puisque les sciences infirmières relèvent de domaine scientifique, alors pourquoi ne pas opter pour un texte à thème scientifique pour que l'apprenant s'approprie un vocabulaire et des connaissances relatives à son domaine en apprenant en même temps la méthode d'un résumé.

- La deuxième critique est la conclusion dans un résumé. En effet, un résumé d'un quelconque texte doit suivre l'enchaînement et la forme du texte initial. Ainsi, la conclusion dépendra du texte d'origine.
- À notre avis, il serait préférable à l'aide des différents étudiants de proposer un résumé collectif qui mettra en évidence les différentes réflexions de ces derniers et non-pas prendre un résumé déjà fait et de le recopier.
- L'enseignement n'a pas cité tous procédés de contraction qui vont aider l'apprenant à résumer son texte. Ces procédés sont régis par deux règles : règles d'annulation qui sont la suppression et la sélection et règles de substitution qui sont la généralisation et construction/intégration. (Younes Brahim Gnaoui, 2008 :07)
- Puisque nous parlons d'une entrée par genre et séquences, à aucun moment l'enseignant ne s'est pas référé aux 4 étapes de la séquence didactique. Les difficultés des apprenants n'ont pas fait l'objet des modules de la séquence didactique.

En somme, nous pouvons conclure que le résumé comme leçon présentée par l'enseignant du français dans la filière sciences infirmières est loin d'être réussi. L'enseignant n'a respecté aucune démarche d'un résumé, et s'est même appuyé sur un texte qui n'a pas de lien avec le domaine des apprenants.

4.2.3.2. Le compte-rendu

Le compte-rendu de lecture comme nous l'avons constaté dans le chapitre II, graphique N°5 a une place importante pour les apprenants en sciences infirmières, vu le nombre d'enseignants qui demandent à ces derniers d'effectuer un compte-rendu pour chaque lecture qu'ils avaient à lire.

Ainsi, lors de notre analyse de la leçon qui porte sur le compte-rendu, nous avons remarqué que toute la leçon n'a pas dépassé 03 lignes d'explication. En effet, les seules consignes que l'enseignant a donné sur le compte-rendu de lecture est les suivantes :

- Exploiter les éléments périphériques du texte : Le titre, la source, l'auteur et l'édition.
- Même démarche (Plan) du résumé.

En outre, l'enseignant n'a proposé aux étudiants aucun exemple d'un compte-rendu de lecture, ni un texte pour que les étudiants mettent en pratique les consignes données par l'enseignant.

- *Critique*

- La première critique va se porter sur le fait que l'enseignant suppose que la démarche du résumé et le même que le compte-rendu. En effet, selon Lu Quoc Vinh (2005 :10) en reprenant le tableau que Chantal Cali & Véronique Dupuis qui caractérise les deux types d'exercice (résumé et compte-rendu), y a trois caractéristique qui différencies les résumé de compte-rendu (la cohérence, la citation de la source et le plan). Donc, même si le résumé et le compte-rendu ont des points semblables, ils restent différents.
- En outre, comment peut-on enseigner un compte-rendu sans proposer un exemplaire aux apprenants et sans mettre en pratique à base d'exercice ce qu'ils ont étudié dans le cours.
- Le non respect de l'approche par genres et la séquence didactique.

À travers cette analyse, nous pouvons ainsi dire que la méthode d'enseignement préconisé par l'enseignant de français pour enseigner le compte-rendu ne semble pas être rentable.

4.2.3.3. Le temps et le mode

Concernant l'enseignement de la grammaire et plus exactement la conjugaison. L'enseignant a opté pour la méthode suivante :

L'enseignant a entamé sa leçon avec une définition de tous les temps des verbes que existent dans la langue française à savoir : le passé simple, le présents, le futur...etc. :

- *Le présent : Se passe au moment ou en parle. Il peut évoquer une action dans le futur proche. Donner un ordre.*
- *L'imparfait : Donner un précision sur un événement, parlé d'une action habituel dans le passé.*

Ensuite il a fait de même avec les modes. Il explique par exemple :

- *Subjonctif exprime : une obligation nécessité, souhait, désir, un sentiment ou un doute.*
- *Conditionnel présent : pour évoquer un désir, souhait ; pour formuler une demande de politesse.*

Enfin, il propose une batterie d'exercices de réécriture, de complétion, etc. dans lesquels l'étudiant va mettre en pratiques les différentes définitions que l'enseignants a proposé au début de leçon.

- *Critique*

- La méthode préconisée par l'enseignant est la méthode traditionnelle. En effet, selon L. Belkhouja (2012 :06) la grammaire dans la méthode traditionnelle « ...était enseignée d'une manière déductive. D'abord la règle était présentée puis elle était appliquée sous forme de phrases dans

des exercices». Autrement dit, c'est la même méthode qui est suivie par l'enseignant.

- Pourquoi enseigner toute la conjugaison de la langue française alors que, comme nous l'avons constaté dans le chapitre II, les genres textuels les plus utilisés en cette filière sont à visée augmentative et l'explicative. Ainsi, les temps des verbes les plus fréquents dans ces deux types sont présent, imparfait, passé composé pour l'argumentatif et présent, passé composé pour l'explicatif. Donc, il serait préférable d'enseigner ces trois temps (présent, imparfait et le passé composé) en même temps que l'enseignement de ces deux genres textuels. D'ailleurs, dans l'approche par compétences (induite en Algérie 2004/2005) « *la grammaire est abordée à partir de son aspect sémantique. Elle est mise au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue*» (Idem).
- La grammaire doit être une petite composante dans un module d'une séquence didactique.

En somme, nous pouvons affirmer sans aucun doute que le *contenu* du programme et la *méthode* d'enseignement du module de français dans la filière sciences infirmière sont loin d'être des plus adéquates. Ils ne prennent en charge ni le français de cette spécialité, ni les besoins réels de l'étudiant.

4.3. Proposition de contenus d'enseignement

Suite à nos nombreuses enquêtes et constats, nous pouvons dire qu'il est plus que nécessaire de proposer d'autres contenus dans le module dont nous venons traiter, en se basant sur les besoins réels- des apprenants ; des contenus qui vont ainsi les aider à réussir leurs études, voire aussi à réussir dans leur métier futur.

4.3.1. Les besoins selon leurs degrés d'urgences

Selon les étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières, leurs besoins ne sont pas de même nature. En effet, nous distinguons des besoins que nous qualifions des plus urgents qui font immédiatement référence à leur cursus universitaire (cf. 4.3.2.) Et des besoins moins urgents qui font références à leurs stages trimestriels ou bien à leur future vie professionnelle (cf. 4.3.3).

4.3.1.1. Les besoins urgents

Selon les besoins recensés, quatre d'entre eux peuvent être qualifiés de besoins urgents à savoir :

- La prise de notes : C'est la première tâche à laquelle les apprenants ont eu affaire. En effet, dès le premier contact des apprenants avec leurs enseignants, ils devront prendre des notes de cours qui leurs serviront d'un moyen de révision et de rappel de leurs cours.
- Le compte-rendu de lecture : Parmi les premiers travaux que les enseignants demandent aux étudiants, nous avons retenu celui qui consiste à rédiger un compte-rendu de lecture d'un document que l'enseignant lui-même a remis, et qui sera évidemment corrigé et noté.
- Le résumé d'un écrit: en plus de la prise de notes, les apprenants ont à faire des résumés de leurs cours pour faciliter la révisions des examens. En effet, le résumé est plus fréquent dans la période appelée « arrêt de cours » (une semaine ou deux) durant laquelle les étudiants préparent et révisent pour leurs examens.
- Les genres textuels à visées argumentative et explicative et la terminologie qui s'en suit : Dans la chapitre III, nous avons constaté que les étudiants devront répondre durant leurs examens de spécialité à des questions ouvertes. Ils ont en fait à produire des genres textuels à visée argumentative et explicative. Ainsi, les apprenants ont besoin de maîtriser

parfaitement ces deux genres textuels et de leur méthodologie afin d'assurer une bonne note à l'examen et qui se traduit bien évidemment par la réussite dans leur cursus.

4.3.1.2. Les besoins moins urgents

En plus des quatre contenus que nous avons cités ci-dessous, les autres besoins recensés nous semblent moins urgents. Cela ne veut aucunement dire que ce sont des besoins moins importants que les autres. Mais suite à leur contact tardif avec l'apprenant, cela les place en seconde place. C'est le cas du rapport de visite et du rapport de stage qui sont des besoins recensés (chapitre II) chez les apprenants en sciences infirmières. Ce sont des besoins que les apprenants devront maîtriser qu'au début de 2^{ème} semestre. En effet, les apprenants ont à faire, à la fin de chaque semestre, et pendant les vacances de 15 jours, des stages à l'hôpital, dans le but de développer des compétences pratiques. A l'issue de chaque stage, ils devront remettre un rapport de stage et de visite à l'enseignant responsable.

4.3.2. Les contenus d'enseignement proposés

Suite aux différents besoins des étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières, nous avons proposé ces contenus d'enseignement qui seront suivis des consignes à respecter et d'un exemple d'enseignement d'un genre par séquence didactique.

- **Première partie**

- 1- Prise de notes d'un discours oral scientifique et plus exactement médical (les sciences infirmières font parties des sciences médicales) ;
- 2- Le compte-rendu de lecture des différents genres scientifiques (des écrits relatifs aux différents domaines médicaux) ;

- 3- Le résumé des écrits scientifiques (des écrits relatifs aux différents domaines médicaux) ;
- 4- Le genre textuel à caractères explicatifs (exemple un essai en anthropologie) ;
 - Sa structure
 - Sa progression
- 5- Le genre textuel à caractères argumentatifs (essai en psychologie)
 - Sa structure
 - Sa progression
 - Techniques d'argumentations

- **Deuxième partie**

- 1- Le rapport de stage
 - Relatif à un stage (Hôpital, clinique privée)
- 2- Rapport de visite
 - Relatif à une visite médicale
- 3- Synthèse d'un document écrit
 - Des documents scientifiques (relatifs aux différents domaines médicaux)
- 4- Acte paramédical
- 5- Rapport mensuel

4.3.3. Principes à respecter

Pour enseigner le programme que nous avons proposé et qui répond aux besoins réels des étudiants en sciences infirmières. Il est nécessaire de suivre et respecter quelques consignes :

- Concernant la prise de notes, il est nécessaire de ne point sortir du français de spécialité. Autrement dit, le discours de l'enseignant doit être purement

médical, alors il est important d'initier les étudiants à utiliser des abréviations d'un vocabulaire relatif aux sciences médicales.

- Pour le compte-rendu de lecture et le résumé d'un écrit, il est préférable même obligatoire d'utiliser des supports qui traitent des sujets purement scientifiques (sciences infirmières), tels les genres « consignes paramédicales » et « encyclopédiques » (chapitre II).
- Comme nous l'avons constaté dans le chapitre III, les étudiants n'ont aucune maîtrise des genres à visées argumentative et explicative. Donc, il serait préférable d'enseigner ces deux genres de texte de cette manière :
 - La structure essentielle (introduction, développement, conclusion).
 - Les points de langue (grammaire) ne doivent pas être enseignés dans leur totalité mais seulement les points relatifs à ces deux genres de textes. Autrement dit, pour le temps des verbes, il est plus adéquat d'enseigner les temps fréquents dans les genres à caractère argumentatif et explicatif.
 - Les connecteurs logiques sont un point essentiel dans une production écrite. Alors il serait préférable d'habituer les apprenants à les utiliser plus souvent.
 - Concernant le rapport de stage et de visite, comme les apprenants n'ont jamais eu affaire à ce genre de texte auparavant, il serait mieux de l'explicitier et les faciliter aux maximum afin qu'ils ne causent pas de problèmes aux apprenants. Ne pas enseigner tous les genres de ces deux derniers, mais de préférences seulement ceux relatifs à la spécialité sciences infirmières.
 - L'acte paramédical et rapport mensuel, nous les avons laissé comme les derniers points du programme parce que, l'étudiant sera confronté à ce genre de texte qu'une fois ses études terminées.

- Les différents genres que nous venons de citer ci-dessous seront enseignés par séquences didactique en respectant les quatre étapes à la lettre.

4.3.4. Enseignement du genre « essai en anthropologie »

Nous allons prendre à titre d'exemple pour proposer un travail par séquence l'essai anthropologique à visée argumentative. Les différents contenus des modules qui devront d'être enseigner dans la séquence didactique devront correspondre aux besoins et difficultés réelles de l'étudiant pour produire ce genre textuel.

4.3.4.1. La structure de base d'une séquence didactique

- La séquence débute par une mise en situation.
- Cette dernière sera suivie d'une production écrite individuelles de l'apprenant.
- L'enseignant en basant sur les difficultés recensées dans cette production écrite travaille les modules avec ses apprenants.
- La séquence se termine par une production écrite individuelle de l'apprenant.

4.3.4.2. Exemples d'activités à proposer

Nous allons dans ce qui suit donner des exemples d'activités qui peuvent être proposées aux étudiants dans une séquence didactique portant sur l' « essai en anthropologie à caractère argumentatif »

Signalons tout d'abord que les activités que nous proposons sont inspirées de celles destinées à l'enseignement de genre « la réponse au courrier des lecteurs » en suisse, analysées et critiquées par L. Chesseaux (2010) sous la direction de Jean-Paul Mabillard.

Mise en situation

- L'enseignant devrait préciser l'objet d'écriture « essai en anthropologie à caractère argumentatif) ou bien un autre essai à même caractère qui renvoie à l'un des modules de leur spécialité. Et dans lequel l'apprenant devra défendre son point de vue.

Production initiale

- L'enseignant devra amener l'apprenant à prendre d'un genre textuel « essai en anthropologie » ou tous genres textuels relatifs à leur spécialité mais toujours en gardant à l'esprit le caractère argumentatif.
- L'enseignant devra toucher aux différents points essentiels qui font l'objet d'un essai en anthropologie.
- L'enseignant peut même aller plus loin en montrant des exemples des différents genres semblables.
- l'apprenant effectue une production écrite individuelle (essai en anthropologie).

Module 1 : En se basant sur un/des texte(s) de référent(s),

- l'apprenant doit s'approprier le contenu d'un essai en anthropologie.
- l'apprenant doit chercher les arguments Pour et Contre.
- l'apprenant doit produire des arguments sans exemples et des arguments en s'appuyant sur des exemples.
- Chaque point devra être abordé sous forme d'activités.

Module 2 : En se basant sur différents supports,

- L'apprenant doit repérer les introductions de chaque support.
- L'apprenant doit relever les expressions d'initiation d'une introduction.

- L'apprenant doit produire une introduction d'un essai en anthropologie en se basant sur les différents supports.
- Chaque point devra être abordé sous forme d'activités.

Module 3 : En se basant sur un texte de référent,

- L'apprenant doit repérer des expressions qui marquent l'accord et le désaccord. Cela dans le but d'entraîner à la manière d'approuver ou désapprouver un fait autrement dit, défendre son point de vue.
- L'apprenant doit repérer l'intensité d'une prise de position et des marques linguistiques utilisés.
- L'apprenant doit produire des expressions dans lesquelles il va prendre position.

Module 4 : En se basant sur des textes de référents

- L'apprenant doit hiérarchiser les arguments selon leur valeur.
- L'apprenant doit hiérarchiser les arguments grâce à des expressions qui lient les arguments entre eux.
- L'apprenant doit repérer les expressions pour marquer les arguments les plus importants.
- L'apprenant doit compléter un texte en utilisant des expressions qui lient les arguments entre eux (comme activité).

Module 5 : En se basant sur des supports écrits,

- L'apprenant doit sélectionner une conclusion cohérente.
- L'apprenant doit sélectionner une conclusion acceptable en relavant les expressions qui relient les conclusions au reste du texte.
- L'apprenant doit produire une conclusion ou plusieurs.

Production finale

- L'apprenant doit relire sa production initiale.
- L'apprenant doit améliorer sa production initiale en se basant sur tous les points abordés dans les différents modules.
- L'apprenant doit comparer les deux productions pour prendre conscience de son évolution et cela dans le but de l'encourager pour la suite de son apprentissage.

Remarque : il serait judicieux de toucher à la grammaire et la syntaxe relative à chaque genre dans le but d'améliorer ces points qui sont pris en considération dans la correction des copies d'examens des apprenants.

4.3.5. Le moment de la mise en pratique

La mise en pratique de ces contenus doit se faire en deux temps :

- L'enseignement de la première partie des contenus proposés doit se faire le plus tôt possible. Elle doit être enseignée sous forme de séminaire de 4 à 5 heures le jeudi (une journée libre pour la 1^{ère} année sciences infirmière) et d'une manière régulière et par un enseignant spécialisé dans la matière autrement dit, un enseignant de la langue française spécialisé dans le FOU/FOS. La rentrée de l'étudiant en matière de discours universitaire sera plus facile de fait qu'il s'est approprié l'essentiel.
- L'enseignement de la deuxième partie se fera dans des séances de 01h30 hebdomadaires puisque les apprenants cette fois ont le temps pour acquérir ce qu'est resté de leurs besoins. Mais, toujours avec un enseignant spécialisé et d'une manière adéquate.

En somme, nous pouvons affirmer que si les étudiants de 1^{ère} année sciences infirmière et l'enseignant spécialisé qui est chargé de la mise en place des contenus que nous avons proposé, respectent à la lettre en suivant les

consignes et les moments suggérés, alors, le taux d'échec sera, sans doute, beaucoup moins inférieur à celui enregistré dans les années précédentes.

Conclusion

Nous avons, à travers ce chapitre, mis en évidence les représentations des apprenants en 1^{ère} année sciences infirmière de leur module français, analysé le programme de ce module, et sa mise en œuvre. Ensuite, nous avons proposé des contenus d'enseignements basés sur les besoins scripturaux de ces étudiants et nous avons proposé une autre mise en pratique en se basant sur la nouvelle perspective d'enseignement des langues. Des points importants à souligner ont surgit à travers notre analyse :

- Le module français n'apporte aucune aide aux apprenants en première année sciences infirmières.
- La majorité des apprenants ont une représentation négative à son égard.
- Le contenu de son programme ne répond à aucun besoins réels des différents apprenants.
- Sa mise en pratique est loin d'être des plus adéquates.

Grâce aux différentes analyses effectuées dans les chapitres précédents (II et III), nous avons identifié les besoins réels de ces étudiants. Cela nous a permis en grande partie de proposer des contenus d'enseignants basés sur ces besoins. En outre, la nouvelles perspective basée sur la séquence didactique avec ces différentes étapes nous a permis de proposer une meilleure mise en pratique des ces contenus.

Conclusion générale

Conclusion générale

Tout au long de notre travail, nous avons tenté, très modestement, de déterminer les besoins scripturaux des étudiants inscrits dans la nouvelle filière universitaire les sciences infirmières en matière de discours universitaire. Notre objectif majeur est de définir si c'est vraiment, comme beaucoup de didacticiens le prétendaient, le français comme langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques dans les universités algériennes qui provoque de grandes difficultés et de nombreux échecs chez les nouveaux bacheliers formés aux disciplines scientifique. Dans notre cas le même constat est confirmé : le français comme langue d'enseignement de cette filière est responsable, en grande partie, de l'échec des apprenants. Alors c'est aux didacticiens de d'apporter des solutions.

Lors de notre analyse de notre premier corpus (questionnaire), nous avons pu mettre en évidence les besoins ressentis des apprenants en 1^{ère} année sciences infirmières qui suscitent notre intérêt et qui devront être pris en compte.

Le premier point est que, le niveau de langue des nouveaux bacheliers inscrits en sciences infirmières est plus que faible, nous pouvons même la qualifier de médiocre. Des difficultés de langue qui sont ressenties par les étudiants eux-mêmes suite à son premier contact avec les discours universitaire et de tout ce qu'il engendre comme problèmes.

Le deuxième point est la difficulté de rédaction des genres textuels que ces apprenants devront maîtriser dès leur entrée dans le milieu universitaire. . En effet, comme nous l'avons constaté, les genres textuels comme le compte-rendu d'un écrit, le résumé d'un écrit, la synthèse d'un document, le rapport de stage et le rapport de visite sont des genres qui doivent être prioritairement pris en charge par les enseignants de langue en sciences infirmières. Cependant, pour les deux derniers genres les difficultés des étudiants sont justifiées. Puisque ils n'ont jamais eu à faire à ces genres auparavant (collège

et le lycée). Par contre les trois genres restant, les difficultés des apprenants dans leurs rédactions est injustifiée, puisque un apprenant a fait recours à ces genres au moins 05 fois dans le collège et le lycée.

Nous avons, par ailleurs, identifié d'autres genres textuels suite aux documents collectés au niveau du CHU (rapport mensuel et l'acte paramédical). Des genres que l'apprenant, non seulement, ne maîtrise pas mais dont il n'a aucune connaissance de leur existence. Il s'agit de genres auxquels l'apprenant ne sera, certes, peut-être jamais confronté dans son cursus universitaire, mais comme l'université prépare l'apprenant à la vie professionnelle et que l'étudiant en sciences infirmières sera, sans aucun doute, confronté à ces genres, alors il seraient préférable de les enseigner.

Notre deuxième enquête s'est effectuée dans le but de situer les difficultés linguistiques et méthodologiques dans les écrits des mêmes apprenants. Cependant, suite à notre analyse des copies d'examen, nous sommes arrivés au résultat que les étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières ont des difficultés linguistiques aigues. Retenons que nous avons ainsi confirmé notre hypothèse de départ. Nous apprenons par ailleurs, qu'ils ont de nombreuses autres lacunes sur le plan méthodologique.

Ainsi, ce résultat justifie deux choses : la première est que les étudiants inscrits dans la filière sciences infirmières ont vraiment un niveau médiocre en langue française ; la deuxième chose est que le taux important d'échec de ces étudiants n'est pas dû à la complexité de la filière, mais à ce niveau faible de langue. D'ailleurs, nous avons remarqué qu'ils commettent des erreurs même dans la terminologie propre à leur spécialité.

Par ailleurs, les étudiants en 1^{ère} année disposent d'un module du français hebdomadaire qu'est censé répondre à leurs besoins en améliorant leur niveau de langue. De fait et suite aux nombreuses interventions insatisfaisantes des

Conclusion générale

apprenants, nous avons analysé ainsi, le contenu du programme de ce module pour le comparer avec les besoins que nous avons recensé et les difficultés de langue que nous avons constatées.

Le contenu du programme du français destiné aux étudiants de 1^{ère} année sciences infirmières s'avère mal choisi. Il répond presque à aucun des besoins ressentis par les apprenants ; un programme qui devrait être destiné aux élèves de collèges, puisque il ne traite que de la grammaire.

En outre, suite à quelques commentaires de certains étudiants sur la manière de présentation des cours par les enseignants chargé du module, nous avons analysé quelques cours et nous avons abouti à ce résultat : en plus du fait que les contenu du programme qui ne coïncident pas avec les besoins des apprenants, la présentation des cours et sa mise en pratique par l'enseignant s'avèrent elle aussi être mal choisie. Ainsi, nous avons proposé des contenus d'enseignement plus conformes et une manière de le mettre en pratique qui découle des résultats de nos nombreuses enquêtes.

Notre travail de recherche s'est reposé sur une seule méthodologie à savoir « la méthodologie d'élaboration d'un programme FOU ». Ainsi, chaque étape de cette méthodologie est respectée à la lettre. De fait, rappelons-le, voici comment s'est effectuée notre recherche :

- Demande de formation : cette étape n'est pas effectuée selon l'explication de nombreux auteurs (Ch. Parpette, J-M. Mangiante, Riche, etc.) Mais cette demande de formation est un besoin ressenti suite aux nombreux échecs enregistrés chez les étudiants en 1^{ère} année sciences infirmières.
- Analyse des besoins : nous les avons prélevés suite aux nombreux entretiens que nous avons menés auprès des étudiants, les questionnaires distribués à ces derniers.

Conclusion générale

- Collecte de données : nous avons collecté tous les documents nécessaires à savoir, les photocopies de cours et les documents utilisés dans les hôpitaux et qui sont relatifs aux infirmiers.
- Analyse des données collectées : dans les chapitre I et II, nous avons analysé les photocopies des cours, les documents collectés à l'hôpital et même les copies d'examen.
- Élaboration didactique (programme) : c'est cette dernière étape dans laquelle nous avons remis en cause l'ancien programme et avec l'aide des besoins recensés, nous allons proposer des contenus d'enseignement basés sur les besoins réels des apprenants que nous avons accompagnés par des consignes à respecter.

En termes de perspectives nouvelles de recherche, nous pensons que notre travail ouvre quelques voies pour d'autres travaux de recherche.

Si nous pouvons proposer quelques perspectives, nous trancherons pour une large analyse de l'ensemble de documents (photocopies des cours) pour cerner définitivement l'ensemble des genres qui s'y trouvent dans cette filière.

Nous pensons également à une mise en pratique du programme proposé avec quelques étudiants de cette filière, en respectant les consignes à la lettre, et cela, dans le but d'accepter ou de réfuter ce programme ou le réajuster s'il est nécessaire.

Enfin, une autre perspective qui est venue suite aux nombreux entretiens avec les différents étudiants en sciences infirmières : Elle porte sur la transition des connaissances disciplinaires acquises dans le secondaire en arabe, pour être développées à l'université en français et enfin être pratiquées en Kabyle dans le lieu de travail.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- ABID-HOUCINE Samira (2007), « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais », pp. 143-156 [En ligne], <http://droitcultures.revues.org/1860> (Consulté en novembre 2013).
- ABUL-HAIJA EL-SHANTI Sohair (2004), « Analyse du discours et didactique : les discours des guides touristiques en situation exolingue », Thèse de Doctorat de Sciences Du Langage, Université de Lyon 2, (Encadré par Robert Bouchard).
- ADAM [Jean-Michel](#) (2001), « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer Les textes qui disent de et comment faire ? », [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_2001_num_35_141_872 (Consulté en décembre 2013).
- ADAM [Jean-Michel](#) (2005), « La notion de typologie de texte en didactique du français. Une « notion » dépassée ? » Article paru dans la revue Recherche n°42, Lille, pp. 11-23 [En ligne] http://www.unil.ch/webdav/site/fra/shared/Typologie_de_textes_et_didactique.pdf
- ADOLFO Ndomingiedi Zolana (2013) « Concevoir un programme de Français sur Objectifs Spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques: le cas de la faculté d'économie de l'université Agostinho Neto Luanda-Angola » [En ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/84/03/55/PDF/2013NICE2001.pdf> (consulté en Mars 2014).
- AEBY Daghe Sandrine (2012), « Quels usages des séquences didactiques pour enseigner l'argumentation au secondaire obligatoire ? » in BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2012), 18; 61-85], pp. 61-85. [En ligne] <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/18/18061085.pdf> (consulté en juin 2014)
- AIT DAHMANE Karima (2007), « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation », In Synergies Algérie n°1, pp. 173-180, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie1/karima.pdf>(Consulté décembre 2012).
- AIT MOULA Zakia (2007) « L'enseignement du français scientifique en première année tronc commun " sciences et techniques" », Mémoire de magistère, Université Béjaïa (Dir. Claude Cortier).
- AIT MOULA Zakia (2014) « », Thèse de Dcotorat, Université Béjaïa (Dir. Y-A ABBAS-KARA & C. Cortier).
- AMMOUDEN Amar & AMMOUDEN M'Hand (2010), « Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », Synergies Algérie n° 9, pp.pp. 37-44 [En ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/ammouden.pdf> (Consulté en mars 2013).

Références bibliographiques

- AMMOUDEN M'hand (2013), « De la notion de « Langue Appliquée » vers une nécessaire autonomie », in. *Multilinguales*, n°1, pp 59-68. [En ligne] <http://www.univ-bejaia.dz/documents/multilinguales/5%20AMMOUDEN%20Mhand.PDF> (consulté en Mars 2014).
- AMOROUAYACH Essafia (2009), « Pratiques langagières d'étudiants en médecine de la faculté d'Alger », *Synergies Algérie*, n° 5, pp. 139-150, [En ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/essafia.pdf> (Consulté le 20/12/2013).
- AOUADI Saddek (200), « Le français dans les filières scientifiques et technique en Algérie : la croisé des chemins » In *The french review*, vol. 73, No. 3. February 2000 Printed in U.S.A [En ligne] <http://www.jstor.org/discover/10.2307/398184?uid=3737904&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104287358783> (consulté en juin 2014)
- BAILLET Dorothée, COMPERE Dominique, DEFRANCE Anne, LAMME Alain, Vanderlinden Anne (2005), « Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants. Quelles difficultés d'apprentissage ? » [En ligne] www.enseignement.be/download.php?do_id=2621&do_check (Consulté décembre 2013).
- BARRY Alpha Ousmane (2004), « *Les bases théoriques en analyse du discours* » [En ligne] http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/discurso01.pdf (consulté en avril 2014)
- BELKESSA Lahlou (2013), « Pour une approche pragmatique de l'enseignement des Discours universitaires dans le module MTU en première année de licence de Français. » Mémoire de master en didactique (non publié), Université de Bejaia.
- BELKHOUDJA Lynda (2012), « Pour un enseignement implicite de la grammaire du FLE dans le secondaire algérien : Propositions d'activités interactionnelles pour la maîtrise des pronoms relatifs : Cas d'études : classes de la 3^{ème} AS Lycée Yaghmoracen, Tlemcen » [En ligne] <http://dspace.univtlemcen.dz/bitstream/112/2388/1/BELKHOUDJA-Lynda.pdf> (consulté en Mai 2014).
- BENAOUM Mahieddine, CORTIER Claude, KAABOUB Abdelkrim, KHERRA Nawel (2010), « Le français langue d'enseignement et prise en compte de bi / plurilinguisme dans les études universitaires en Algérie : quelle comptabilités avec la didactique du FOS ? », pp. 75-98 [En ligne] http://acedle.org/IMG/pdf/05_Cortier_Kaaboub_Kherra_Benaoum_RDLC_v10n3_v2.pdf (consulté en Avril 2014).
- BENCHEFRA CH, DERADJI Y, DEBOV V, SAALI D, et DEKDOUK Y (2002), « Le français En Algérie lexicque et dynamique des langues » publié par Ambroise
- BENYAOU Madjid (2010), « Les réformes en Algérie : formation professionnelle,

- Enseignement supérieur, insertion professionnelle. Présentation liminaire. »
[En ligne] www.ummt0.dz/IMG/pdf/Benyaou.pdf (consulté novembre 2013).
- BERBAOUI Nacer (2001), « La francophonie en Algérie », Séminaire national : «Enseignement / apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires » Les 23 et 24 Novembre 2011 à l'université KASDI MERBAH-OUARGLA, [En ligne] http://manifest.univ-ouargla.dz/documents/Archive/Archive%20Faculte%20des%20Lettres%20et%20des%20Langues/seminaires%20facultes%20des%20lettres/enseignement-apprentissage-du-francais-en-Algerie/BERBAOUI_Nacer.pdf
- BERROUCHE Zineddine et BERKANE Youcef (2007), « La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain », In *Revue de Sciences Économiques et de Gestion* N° 07. [En ligne] http://www.univ-ecose.tif.com/revueeco/Cahiers_fichiers/Revue-07-2007/01-Berrouche_Berkane.pdf
- BOUASLA Aboubaker, GADA Moulkheir, KADIK Djamel, YAAGOUB Ludmia (2010), « Pour un enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques : le cas des étudiants des filières scientifiques à l'université de Médéa Algérie » [En ligne] <http://www.univ-medea.dz/Lab/LDLT/didactiques3-Fr.pdf> (consulté le 24/12/2013).
- BOUARICH H (2009), « La grammaire textuelle. » Séminaire présenté par El hachmi Abdelhak à l'université Iben Tofail. [En ligne] <http://fr.slideshare.net/elhachimiabdelhak/prsentation1-grammaire-textuelle> (consulté en 2014).
- BOUCLET Yenn (2010), « Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire ? », pp. 57-67 [En ligne] <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/bouclet.pdf> (consulté en Avril 2014).
- BOUKHANNOUCHE Lamia (2012), « Le FOU - français sur objectif universitaire » [En ligne] <http://www.edufle.net/Le-FOU-francais-sur-objectif.html> (consulté le 24/12/2013).
- CAVANAGH Martine (2010), « Élaborer une séquence didactique en écriture », In *Enjeux : Revue de formation continuée et de didactique du français* n° 77 – Printemps 2010, pp.83-114.
- CHARTRANT Suzanne-G (2008), « Travailler les textes en classe, oui, mais par genre » Congrès de l'AQPF, novembre 2008, [En ligne] http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_f85b9ce631b9_enseigner_les_textes_par_les_genres_fin.pdf (consulté en mai 2014).
- CHERBAL Farid (2004), « La réforme LMD et l'université algérienne: les vrais enjeux », In *El Watan*, [en ligne] <http://www.algeriedz.com/article1070.html> (Consulté en mai 2014).

- CHESEAUX Lydia (2010), « La séquence didactique de « La réponse au courrier des lecteurs » Entre réel et prescrit ». Sous la direction de Jean-Paul Mabillard, [En ligne] https://doc.rero.ch/record/22426/files/Cheseaux_Lidya.pdf (consulté en juin 2014).
- COBBY Franck (2009), «La notion de discours », [en ligne] <http://www.analyse-du-discours.com/la-notion-de-discours> (consulté en février 2014)
- COULON A et PAIVANDI S (2008), « les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur » [en ligne] <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/40674-etat-des-savoirs-sur-les-relations-entre-les-etudiants-les-enseignants-et-les-iatoss-dans-les-etablissements-d-enseignement-superieur.pdf> (consulté Mars 2014)
- CUQ Jean-Pierre (2004), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris : CLÉ International.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Grenoble : Publications Universitaires de Grenoble.
- DEFAYS Jean-Marc (2009), « Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires» Tome 1 [en ligne] <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/10234/1/Defays%20D%C3%A9fense%20et%20illustration%20de%20l%27analyse%20des%20discours%20universitaires.pdf> (consulté en mars 2014)
- DEFAYS Jean-Marc et WERY Laurence (2010), « Le FOU en situation d'urgence : des difficultés à répondre à des besoins aussi critiques que spécifiques – élaboration de modules mixtes FOU/FOS au Maroc ». Colloque Forum Heracles et Université de Perpignan Via Domitia. [En ligne] <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/122345/1/DEFAYS%20WERY%20FOU%20n%20situation%20d%27urgence.pdf> (consulté en mai 2014).
- DELFORGE Muriel et POLLET Marie-Christine (2011), « Comment développer les compétences langagières des étudiants ? », pp. 50-54. [En ligne] http://www.ciuf.be/cms/images/stories/ciuf/reussite/2011_0102_section10.pdf (consulté en Mai 2014).
- DEMARITAS Lokman et GUMUS Huseyin (2009), « De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », In Synergies Turquie n° 2 - 2009 pp. 125-138 [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf> (consulté Juin 2014).
- DENIZOT Nathalie (2005), « Classements et genres et autres classifications textuels », pp 38-61. [En ligne] http://www.recherches.lautre.net/iso_album/42_037-061_denizot_.pdf (consulté en mai 2014).
- De Pietro Jean-François (2002) ; « Et sin à l'école, on apprenait aussi ? ».pp. 47-71. [En ligne] <http://aile.revues.org/1382> (consulté en mai 2014)

Références bibliographiques

- Dolz Joaquim et THEVENAZ-CHRISTINE Thérèse (2002), « Expliquer en didactique du français : réflexions à partir de recherches sur la planification textuelle », pp. 111-129. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/EXPCOM/Pages_de_111_EXPCOM.pdf (consulté en mai 2014).
- Do Thi Hong Nhung (2009), « Analyse de l'erreur dans la production de texte argumentatif » [en ligne] http://www.banque-pdf.fr/fr_une-texte-argumentatif-sur-l_influence-de-piblici. (Consulté en mai 23014)
- EVA Martin (2005), « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine : Demande institutionnelle et coopération franco-chinoise », pp. 110-119. [En ligne] <http://gerflint.fr/Base/Chine1/eva.pdf> (consulté en janvier 2014).
- FISCHER Gaelle (2012), « Introduire l'approche par compétences dans la didactique du FLE ». Séminaire de la Praia et de Mindelo du 09 au 14 avril 2012, [En ligne] http://projetadef.files.wordpress.com/2012/04/introduire-l_approche-par-comp3a9tences-dans-la-didactique-du-fle-e28093-diaporama.pdf (consulté en Juin 2014).
- FLORENCE Mourlhon-Dallies (2011), « Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel », pp 135-143. [En ligne] <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf> (consulté en Mai 2014).
- GARCIA-DEBANC Claudine (1998), « Proposition pour une didactique du texte explicatif » In ASTE RN*6. 1988. Les Élèves et l'écriture en sciences. INRP.29rue dUlm. 75230. Paris Cedex05, pp. 130-163. [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA006-05.pdf> (consulté en mai 2014).
- GERMAIN Gourene, IRIE ARSENE Zero Bi, YVES-ALAIN Bekro (2006), « Aperçu de la Reforme Licence– Master – Doctorat (LMD) » [En ligne]www.uam.refer.ne/IMG/pdf/Apercu_LMD.pdf consulté en mai) (2014)
- GIELING Pierre (2001), « La typologie textuelle » [En ligne] http://www.oasisfle.com/documents/typologie_textuelle.htm (consulté en juin 2014)
- GOOSENS Xavier (2014), « l'approche par compétences, a-t-on raté le coche ? » Article paru dans le n°196 de TRACeS, _ [En ligne] <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1821#.U4sPekCb-28> (consulté en mai 2014).
- Gnaoui Younes Brahim (2008), « résumé de texte. Les atouts et les attentes » [En ligne] <http://faculty.ksu.edu.sa/younesgnaoui/Documents/Ler%C3%A9sum%C3%A9dexte.pdf> (consulté en juin 2014).
- GUIMARAES-SANTOS Luiza (2012), « Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue

Références bibliographiques

- étrangère » in synergie Canada, N° 5 [En ligne] <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1686/2760>
- HAFEZ Stéphane(2010), « Français sur objectif universitaire », [En ligne] http://eprints.aidenligne-francais.universite.auf.org/576/2/Support_de_cours_FOU_HAFEZ.pdf (consulté en Mars 2014).
- HAIDER Mehdi (2012), « L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière « Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers ». [En ligne] <http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/72/58/03/PDF/2012theseHaidarM.pdf> (consulté en Mai 2014).
- HARBI Sonia (2011), « les représentations sociolinguistique des langues (arabe, français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou. » [En ligne] <http://www.ummo.dz/IMG/pdf/memoire-7.pdf> Consulté en Mars) .(2014
- HUSEYIN Gumus et LOKMAN Demirtas (2009), « De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », In Synergies Turquie n° 2 - 2009 pp. 125-138 <http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf> (consulté en Mai 2014)
- IVAN Mihaela, STANCIU-CAPOTA Rodica(2014), « Le FOS. Pourquoi ? », [En ligne] <http://www.youscribe.com/catalogue/presentations/loisirs-et-hobbies/autres/1-le-francais-militaire-les-annees20-l-histoire-du-fos-remonte-380257> (consulté en juin 2014).
- KAIS M (2013), « l'enseignement de la grammaire en classe de fle » [En ligne] <http://fletizi.123.fr/index.php/didactique/36-lenseignement-de-la-grammaire-en-classe-fle> (consulté en mai 2014)
- LEMIEUX Pierre-Olivier (2012), « Rédaction d'un résumé d'article scientifique » [En ligne] <https://cours.etsmtl.ca/gts815/Documents/devoirs/guide%20resume%20scientifique.pdf> (consulté en mai 2014)
- MANGIANTE Jean-Marc et PARPETTE Chantale (2004), «Français sur Objectif Spécifique Ou l'art de s'adapter», [En ligne]<http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf> (Consulté en mars 2013).
- MANGIANTE Jean-Marc et PARPETTE Chantal (2011), « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires », pp. 115-134. [En ligne] <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mangiante.pdf> (consulté en mai 2014).
- MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE Chantal (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette, coll. « F »
- MOURLHON-DALLIES Florence (2006) « Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives », in. *Synergies pays de la*

- Baltique*, n°3, pp. 89-96, [en ligne], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/MourlhonDallies.pdf>.
- MOURLHON-DALLIES Florence (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris: Didier, col. Langues & didactique
- MÉROUANI Nadia (2009), « les enjeux de l'aménagement linguistique dans le milieu scolaire algérien. », [En ligne], <http://www.archipel.uqam.ca/2241/1/M10887.pdf> (Consulté le 10/12/2013).
- MESRS (2007), « *Reforme des enseignements supérieurs* », Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. [En ligne] http://services.mesrs.dz/document_pub/fr.pdf (consulté en décembre 2013).
- MIHAELA Ivan et RODICA Stanciu-Capota (2011), « Le FOS. Pourquoi ? », pp. 382-385 [En ligne] <http://www.le-fos.com/communication%20doctorant.pdf> (consulté en Mars 2014).
- NADINE Bailly, MICHAEL Cohen (2014), « L'approche communicative » [En ligne] http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html (consulté en 2014)
- PIOLA Annie (2013), « La prise de notes : Écriture de l'urgence » [En ligne] <http://sites.univprovence.fr/wpsycle/documentpdf/DocPiolat/Publications/PiolatPUP.pdf> (consulté en Mars 2014).
- PORTILLO Serrano Verónica (2010), «La notion de genre en sciences du langage », [En ligne] http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf (Consulté en septembre 2013).
- PUREN Christian (1988), « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues » [En ligne] <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/> (consulté Mars 2014)
- QOTB Hani Abdel Azim (2008), « vers une didactique su français sur objectifs Spécifiques Médie par internet » in tel-00335245, version 1 [En ligne] http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/33/52/45/PDF/THESE_2008_FINALE_HALL.pdf (Consulté le 28.11.2013).
- QOTB Hani Abdel Azim (2013), « Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) » [En ligne] <http://www.le-fos.com/historique-7.htm> (Consulté le 20.12.2013).
- RICHER Jean-Jacques (2005), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues: Des perspectives d'évaluation méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? [En ligne] <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Chine1/richer.pdf> (Consulté en décembre 2013)
- RICHER Jean-Jacques (2007), « Le FOS est-il soluble dans le FLE? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.) » [En ligne], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Perou2/Richer.pdf> (Consulté en décembre 2013).

Références bibliographiques

- RICHER Jean-Jacques (2008), « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? » Synergies Chine n° 3 - 2008 pp. 15-30 [En ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf> (Consulté en décembre 2013).
- RICHTERICH René (1985), « Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage » [En ligne] www.books.google.dz/books?isbn=2251603220 (consulté en décembre 2013).
- ROMAINVILLE Marc (2004), « Esquisse d'une didactique universitaire », in. *Revue francophone de gestion, numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, La Sorbonne, CIDEGEF, pp. 5-24, [En ligne] http://sup.upstlse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf
- SADI Nabil (2003), « Représentation auteur du niveau de langue : le cas du français à l'université » In *voix plurielles* 10.1. [En ligne] <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/viewFile/794/772> (consulté en juin 2014)
- SAHLI Farida (2013), « les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial » *Revue de sociolinguistique en ligne* n° 22 – juillet 2013, [En ligne] www.glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_22/gpl22_04sahli.pdf (Consulté en décembre 2013)
- SAMPER-MANGIN Valérie (2010), « Comment adapter une formation en français à un public hétérogène d'étudiants internationaux ? », dumas-00578764, version 1-22 Mar 2011, [En ligne] http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/57/87/64/PDF/SAMPERMANGIN_Valerie_M2P.pdf
- SEBANE Mounia (2001), « FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? » [En ligne], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde8-T2/sebane.pdf> (consulté en février 2013).
- SMITH Andrew (2006), « Les méthodologies est l'évolution de la problématisation du fait grammatical », pp 161-170. [En ligne] <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4331> (consulté en Janvier 2014).
- WEN Ying (2006), « L'élaboration d'un programme FOS destiné aux étudiants Chinois désireux de s'inscrire au DUERM de l'université de la mode de Lyon II » [En ligne] http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2006/wen_y/download (consulté en Mars 2014).
- YANG Yanru (2008), « Le français sur objectifs spécifiques en questions » Synergies Chine n° 3 - 2008 pp. 49-58 [En ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/yang.pdf> (Consulté juin 2013).

Annexes