

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Bejaïa-
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Master en Français Langue Étrangère
Option : Didactique

**Les besoins langagiers des étudiants de L1 des Sciences Sociales de
l'université de Bejaia**

Présenté par :

M^{elle} AITELDJOUDI Sabrina

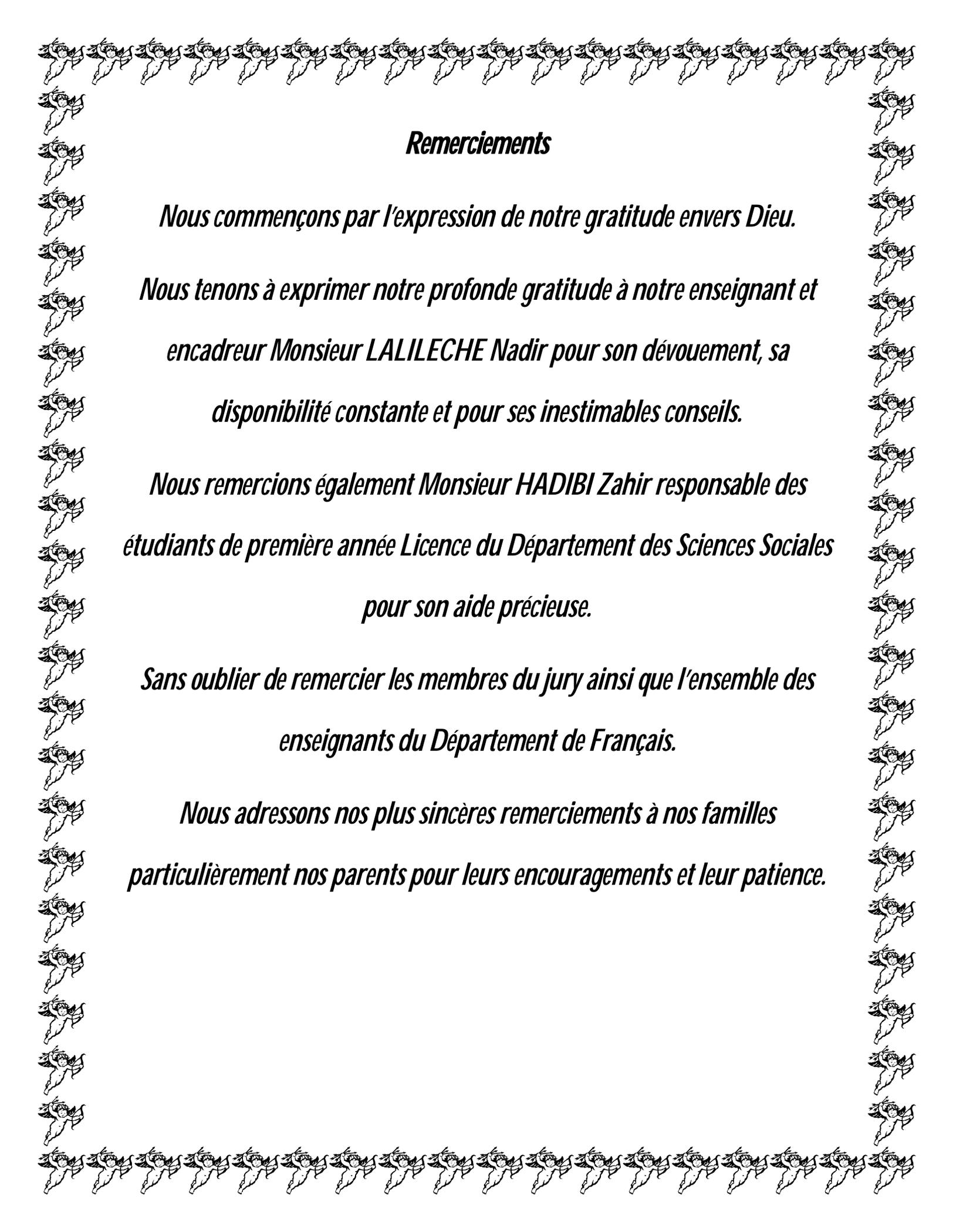
M^{elle} BOUDOUAOU Yamina

Sous la direction de :

M. LALILECHE Nadir

Année universitaire

2019 / 2020



Remerciements

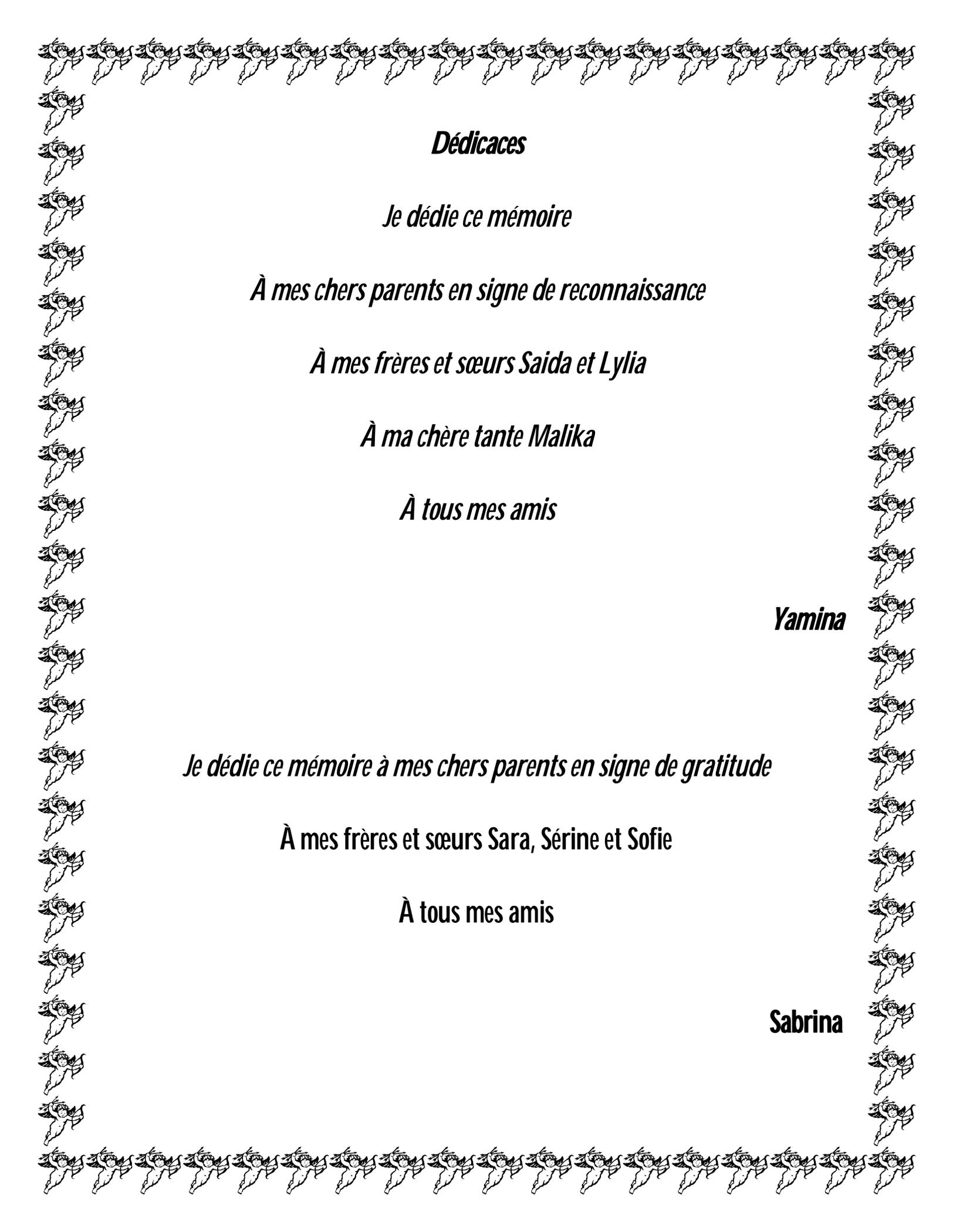
Nous commençons par l'expression de notre gratitude envers Dieu.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre enseignant et encadreur Monsieur LALILECHE Nadir pour son dévouement, sa disponibilité constante et pour ses inestimables conseils.

Nous remercions également Monsieur HADIBI Zahir responsable des étudiants de première année Licence du Département des Sciences Sociales pour son aide précieuse.

Sans oublier de remercier les membres du jury ainsi que l'ensemble des enseignants du Département de Français.

Nous adressons nos plus sincères remerciements à nos familles particulièrement nos parents pour leurs encouragements et leur patience.



Dédicaces

Je dédie ce mémoire

À mes chers parents en signe de reconnaissance

À mes frères et sœurs Saida et Lylia

À ma chère tante Malika

À tous mes amis

Yamina

Je dédie ce mémoire à mes chers parents en signe de gratitude

À mes frères et sœurs Sara, Sérine et Sofie

À tous mes amis

Sabrina

Liste des figures

Figure01 : Le groupe des répondants	45
Figure02 : Le nombre de filles et de garçons participants à l'enquête.....	45
Figure 03 : La note obtenue à l'examen de français du BAC	46
Figure 04 : La langue maternelle des répondants.....	47
Figure 05 : Le niveau de français des répondants	48
Figure 06 : Le nombre des répondants ayant suivi une formation pour améliorer le niveau de français	49
Figure 07 : Le lieu le plus fréquent de l'utilisation du français	50
Figure 08 : La compréhension générale de la langue française des répondants	51
Figure 09 : La compréhension des répondants à l'écoute durant les cours	52
Figure 10 : La compréhension des répondants à l'écoute des programmes en français	53
Figure 11 : La compréhension écrite des répondants de leurs cours.....	54
Figure 12 : La compréhension écrite des répondants des écrits du quotidien	55
Figure 13 : La capacité des répondants à exprimer leurs idées en français	56
Figure 14 : Le niveau des répondants à l'expression orale.....	57
Figure 15 : La fréquence des difficultés rencontrées en rédaction.....	58
Figure 16 : La cause des difficultés langagières pendant les cours.....	59

Introduction générale..... 6

Chapitre I : définition des concepts clés des besoins langagiers

1. Le public spécifique..... 11

2. Les besoins langagiers 12

3. L'analyse des besoins langagiers 14

4. Les objectifs spécifiques 15

5. La relation entre les besoins langagiers et les objectifs spécifiques..... 16

Chapitre II : Les besoins langagiers dans l'enseignement spécifique du fos

1. L'historique du français sur objectifs spécifiques 19

2. Le contenu de la démarche FOS..... 24

3. Les déclinaisons du FOS..... 33

Chapitre III : Prise en charge des besoins langagiers des étudiants en L1 SC

1. Description de l'enquête 43

2. L'analyse des résultats du questionnaire 44

Conclusion générale 62

Bibliographie..... 65

Table des matières

Annexes

Introduction générale

Les objectifs de l'enseignement /apprentissage du FLE dans les textes officiels prévoient une certaine maîtrise de la langue, qui vise l'acquisition d'un ensemble de structures, et qui considère la langue comme un instrument de communication. Cette opinion prend en charge l'aspect culturel et langagier dans le processus d'apprentissage. L'apprenant est instruit tout au long de son parcours scolaire pour acquérir des savoirs et savoir-faire en langue française à l'aide de méthodes et stratégies didactiques d'enseignement. Cependant, on observe un faible niveau de langue à l'échelon national que l'apprenant cumule tout au long des 1200 heures d'apprentissage du français dans l'enseignement général, et il présente des difficultés à s'exprimer et à comprendre la langue. (GUENDOZ-BENAMMAR, 2013 : 25-26). Ces difficultés entravent la compétence de communication et donnent lieu à des besoins langagiers.

Ces besoins langagiers s'accroissent à l'arrivée de l'apprenant au sein du cadre universitaire où il recevra dans la plupart des cas un enseignement en langue française. Et pour comprendre l'expression de besoin langagier, BILLY (1986 : 12) pense que : « *La notion de besoin s'avère extrêmement difficile à traiter dans le domaine des sciences humaines et plus particulièrement dans l'enseignement des langues ; elle semble, en effet, échapper à toute tentative de définition monosémique* »

Pour RICHTERICH cité par (WEN, 2006 : 16) l'expression de besoins langagiers fait référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer. En conséquence, la limite des besoins langagiers se résume à une élaboration de formations adéquates. Plus les besoins sont bien analysés et plus la formation aura un impact tangible sur l'enseignement /apprentissage du FLE.

Ces formations en langue sont variées selon l'environnement et le niveau d'étude de l'apprenant. Parmi une multitude de formations proposées, en commençant par un français de spécialité jusqu'à une formation sur objectifs spécifiques, l'apprenant a tous les outils en mains pour remédier à ces besoins langagiers. Et la formation de français sur objectifs spécifiques est la plus vaste qui se caractérise par la diversité de ses contextes. Pour MANGIANTE et PARPETTE (2004 : 159) :

Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE. Il peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE, par les limites qu'il s'impose dans l'espace de ce qui est

enseignable, et ; qualitativement, comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative. Et le meilleur moyen de comprendre ce qu'est la méthodologie communicative consiste sans doute à se pencher sur la mise en place d'un programme de FOS.

Dans le contexte algérien l'absence du FOS se fait sentir. D'après HEDID (2011) il y'a urgence de former des enseignants spécialisés en vue de contrebalancer la pénurie de personnels qualifiés et le manque de maîtrise du français constaté dans plusieurs secteurs. Au niveau universitaire cette absence est fortement ressentie ; les étudiants ont du mal à joindre les deux bouts entre la maîtrise de la langue française et les connaissances nécessaires à leur domaine d'étude.

Concernant le sujet de recherche, notre choix s'est orienté vers les besoins langagiers. D'une part, le sujet suscite notre curiosité et, d'autre part, pour améliorer le niveau de langue des étudiants de première année licence du département des Sciences Sociales de l'université de Bejaïa qui subissent le changement de la langue d'enseignement qui est le français au lieu de l'arabe. Nous avons pour motivation de mieux comprendre leurs besoins langagiers afin de les aider à parfaire leur cursus universitaire.

Dans ce champ de réflexion s'inscrit notre sujet qui porte sur les besoins langagiers des étudiants en L1 des Sciences Sociales de l'université de Bejaia. Face à la détresse de ces nouveaux bacheliers qui essayent de braver les défis du milieu universitaire et les difficultés à réaliser des travaux en tout genre, notre question de recherche s'est articulée comme suite :

Quelle est la place de l'analyse des besoins langagiers des étudiants de première année licence des sciences sociales dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

Nous tenterons de répondre aussi à d'autres questions : Quelles sont les besoins langagiers de ces étudiants ? Et quelles sont les conséquences pédagogiques de l'analyse des besoins langagiers ?

Nous proposons des hypothèses que nous allons confirmer ou infirmer à la fin de notre travail de recherche et nous supposons que :

- L'analyse des besoins langagiers est prise en charge, toutefois elle n'est pas intégralement considérée par les enseignants qui assurent le TD de français au département des sciences sociales dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

- Les besoins langagiers englobent les quatre compétences langagières de base (la compréhension orale/écrite et production orale/écrite).
- Que les conséquences pédagogiques seraient la proposition par les enseignants d'une formation de FLE différenciée en fonction des besoins langagiers relevés chez les étudiants.

Afin d'accomplir ce travail de recherche, nous allons nous appuyer principalement sur les travaux théoriques de MANGIANTE et PARPETTE sur l'analyse des besoins langagiers en FLE, et certains travaux d'autres chercheurs seront également consultés. Pour la partie pratique, nous allons procéder à une enquête quantitative avec les étudiants des sciences sociales en les soumettant à des questionnaires.

Notre travail de recherche s'articulera autour de trois chapitres. Dans le premier, nous allons exposer les définitions fondamentales des concepts théoriques des besoins langagiers. Ensuite, dans le deuxième chapitre nous présenterons le français sur objectifs spécifiques. Nous commencerons par un historique bref sur son appellation, nous développerons la démarche FOS en détail et à la fin nous citerons quelques déclinaisons de cette démarche. Et le dernier chapitre, sera consacré à l'enquête que nous mènerons dans le but de parvenir aux besoins langagiers de notre public.

Au cours de cette année universitaire, nous avons rencontré des difficultés liées à la situation sanitaire que nous vivons aujourd'hui. Après l'arrêt des cours à l'université de Bejaia, on a dû s'adapter aux circonstances. Nous avons tenté de joindre notre public sur les réseaux sociaux et nous avons pu proposer un questionnaire en ligne.

Chapitre I : définition des concepts clés des besoins langagiers

Introduction partielle

Dans les établissements scolaires l'enseignement des langues s'étalent sur plusieurs années, ce qui fait que cet enseignement commence au plus jeune âge et il touche à tous les aspects de la langue. Mais à côté de cet enseignement académique on trouve un enseignement spécifique selon les besoins d'un public large. Dans le cas du français en Algérie, c'est une langue étrangère qui est enseignée dès le primaire.

Pour ce qui est de l'enseignement spécifique du français en vérité il est présent quotidiennement, mais il n'est pas tout à fait pris en charge par manque de moyens.

Afin de comprendre cette approche on va exposer des définitions qui montrent les principes essentiels de l'enseignement spécifique et décrire notre enquête.

1. Le public spécifique

La composante clé pour différencier un enseignement du français sur objectif spécifique d'un français général est le public prétendu. Avant d'entamer une analyse des besoins langagiers, il est impératif d'identifier les individus concernés pour pouvoir prendre en charge leurs besoins langagiers personnels et pas seulement institutionnels.

Parmi les premières initiatives de description des publics, on trouve les travaux de RICHTERICH cité par QOTB (2007 : 83) :

Tous les programmes d'enseignement/ apprentissage des langues de spécialité, par exemple, ne visent rien d'autre qu'à préparer l'apprenant à mieux satisfaire aux besoins des institutions. Mais pour y parvenir, ils doivent aussi s'adapter aux exigences et prendre en compte les besoins propres aux individus. C'est ainsi que les approches sociopolitiques et psychologiques se combinent avec l'approche langagière pour définir des contenus plus fonctionnels.

Il s'agit, de discerner les apprenants en prenant en compte les critères de l'âge, le sexe, le statut social et professionnel, les conditions matérielles d'apprentissage. L'apprenant sera considéré comme un être psycho-social au lieu d'un être linguistique. (RICHTERICH, 1973, cité par BOUGUERRA, 1986 : 19)

Cité par BOUGUERRA (1986 : 19) Pocher, appuie l'idée de l'analyse des publics et aboutit à la création d'une carte d'identité sociologique. L'objectif à atteindre est la mise en place

d'un enseignement centré sur l'apprenant, car dans une communication pédagogiques seul le destinataire compte. Elaborer de nouveaux outils pédagogiques pour des apprenants débutants en français langue étrangère consiste à remplacer la langue à apprendre par les apprenants en situation d'apprentissage d'une langue particulière.

La prise en compte de cet important paramètre qu'est la connaissance des publics-cible et son corrélat le recentrage de l'enseignement sur l'enseigné a conduit les experts du Conseil de l'Europe lors de l'élaboration de ce qui constitue désormais le plus grand acquis de la didactique moderne le Niveau-seuil à esquisser une typologie des principaux types de publics. (COSTE et al. , 1976, cité par BOUGUERRA, 1986 : 20)

Cinq catégories de publics ont été retenues :

- 1- les touristes et les voyageurs.
- 2 –les travailleurs migrants et leurs familles.
- 3- les spécialistes professionnels dans leur pays.
- 4 –les adolescents en système scolaire.
- 5- les grand adolescents et jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire

2. Les besoins langagiers

L'émergence de la notion de « besoin » s'est manifestée par la volonté des instances éducatives européennes de prendre en charge les publics adultes afin d'adapter un enseignement/apprentissage adéquat aux besoins sociaux et professionnels.

BOUGUERRA (1986 : 22) cite (MOUSSON et RICHTERICH et CHANCEREL, 1977) :
« Le besoin pourrait être considéré comme l'expression d'un projet (réaliste ou non, explicite ou non) d'un agent social (individuel ou collectif) par rapport à une nécessité née de la relation de l'agent au champ social ».

En d'autres termes, ils se sont focalisés sur l'origine sociale des besoins langagiers, c'est dans le milieu social que l'apprenant doit maîtriser la compétence langagière pour pouvoir assurer la communication avec autrui.

Cette période coïncide avec l'apparition du français fonctionnel dans les années 70. La dimension fonctionnelle de la langue est donc à l'origine de la notion de besoin en se centrant sur les attentes des apprenants.

La notion de besoin est très difficile à cerner, elle a suscité beaucoup de questionnements et de critiques. Mais malgré cette incertitude des limites de cette acception, elle s'est avérée fructueuse dans le domaine du FLE.

RICHTERICH (1985 : 91, cité par BOUGUERRA, 1986 : 30) s'interroge sur les raisons qui ont mené la notion à s'imposer dans le domaine. Il insiste aussi sur le début de son utilisation qui a émergé avec les nouvelles méthodes et matériels d'enseignement qui se veulent fonctionnels et plus adaptés. Il met en avant les caractéristiques de la notion de besoin qui exprime la nécessité et le manque et qui est associée à la diversité des apprenants.

RICHTERICH (1973 : 69, cité par BOUGUERRA, 1986 : 22), fait par ailleurs la distinction entre deux types de besoins : les besoins objectifs que l'on peut plus ou moins généraliser à partir d'une analyse des situations typiques de la vie et les besoins subjectifs, qu'on ne peut généraliser puisqu'ils dépendent de l'évènement, de l'imprévu, des personnes. Seuls les besoins objectifs peuvent être, selon les cas, prévus analysés, définis avec plus ou moins de précision. Quant aux besoins subjectifs ils sont non- généralisables et absolument imprévisibles, et donc indéfinissables parce que trop dépendant de l'évènement, des hommes, des vicissitudes de la vie.

Ces besoins ne peuvent être séparés en raison qu'un besoin objectif qui est constaté à partir de l'environnement d'un groupe, peut en surgir des besoins subjectifs d'un seul individu qui appartient au même groupe et au même environnement.

En effet, chaque personne a des besoins différents, de sorte que la prise en compte de la multitude devient illusoire ou impossible. On commet une erreur fondamentale lorsqu'on veut opposer les besoins subjectifs et individuels aux besoins objectifs et sociaux. Les deux sont indissociables puisqu'un individu ne peut éprouver et satisfaire un besoin que par rapport à un environnement. (RICHTERICH cité par QOTB (2007 : 108)

De même, COSTE cité par BILLY (1986 : 18) souligne que la notion de besoin et besoins langagiers ne sont pas pour autant claires. Malgré que l'enseignement de la langue étrangère soit

organisé en fonction des besoins de l'apprenant, cela n'est pas suffisant pour élaborer un cours complet en FLE. « *Les besoins-quelle que soit la définition qu'on en donne – ne sont jamais qu'une partie des facteurs qui doivent influencer sur les choix méthodologiques* ». (Ibid.)

3. L'analyse des besoins langagiers

RICHTERICH cité par BOUGUERRA (1986 : 20-21) dit que l'analyse des besoins langagiers est : « *au service de quelque chose d'autre et s'incarne dans des pratiques destinées à recueillir des informations sur des personnes et leur emploi d'une langue étrangère* ».

La démarche de l'analyse est l'outil principal qui permet la prise en charge des besoins langagiers des publics. Elle suppose l'observation de l'état de l'individu ou d'un groupe d'individu dans son environnement ou en situation de communication en langue étrangère pour parvenir à : construire des objectifs, choisir des contenus, élaborer un système d'enseignement/apprentissage et régler ses composantes.

Donc pour récapituler, l'analyse des besoins langagiers détermine à la fois le choix des contenus selon le contexte, et des méthodologies à mettre en œuvre.

Pour GALISSON et COSTE cité par BILLY (1968 : 17) la prise en compte des publics et des individus demandeurs de formation à renforcer l'intérêt pour l'analyse des besoins langagiers. Ils considèrent qu'une analyse rigoureuse des besoins permet de mieux ajuster la formation aux demandes. Mais il existe toujours l'éventualité de l'imprécision des besoins formulés qui sont généralement influencés par le contexte social et vont évoluer tout au long du parcours d'apprentissage.

Le Conseil de l'Europe s'est intéressé au domaine de l'analyse dans le but de spécifier les besoins langagiers d'un groupe considéré comme homogène par certaines caractéristiques. Pour procéder à l'opération de l'analyse, on s'appuie sur les données collectées des questionnaires d'informations destinés aux apprenants, des entretiens avec eux et avec les interlocuteurs natifs se trouvant dans leur environnement.¹

¹ www.coe.int/lang-migrants/fr

4. Les objectifs spécifiques

Le terme objectif selon le dictionnaire de CUQ (2003) est le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés. La notion implique que l'on fixe en même temps les modalités de mesure de son degré d'atteinte. En DLE, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'objectif peut avoir plusieurs fonctions selon le contexte. Ici, la détermination des objectifs intervient après l'analyse des besoins des apprenants. A partir de ces besoins, se font construire les objectifs qui font office de remédiation.

Dans la thèse de ABDELGADIR BABIKIR (2003 : 94-95), toujours dans le but de définir ce qu'est un objectif sont cités COSTE, GALISSON et MAGER :

COSTE et GALISSON (1976) :

En DL comme dans d'autres domaines la notion d'objectif, dont on ne s'était souvent que trop peu soucié reprend une fonction cardinale (...) les problèmes touchant aux choix des contenus d'enseignement/ au programme et à l'évaluation tendent à être repensés en rapport avec les objectifs assignés à l'apprentissage. D'autre part, mais de façon nécessairement complémentaire, on attend que les objectifs soient définis de façon opératoire en terme de tâche à accomplir, de capacité à monter, de comportement à maîtriser.

Et MAGER (1994 : 04) définit l'objectif comme la description d'un ensemble de comportements ou l'apprenant doit être capable d'atteindre l'objectif pour qu'il soit reconnu compétent. Pour lui, l'objectif décrit une intention plutôt que le processus d'enseignement lui-même.

4.1. La formulation des objectifs spécifiques

Juste après la description du public et la détermination de ses besoins langagiers, la formulation des objectifs prend tout son sens. Elle permet de mieux définir les contenus d'enseignement dès le début de la planification d'un programme en choisissant les activités, les évaluations et les contenus des cours.²

² <http://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/les-objectifs-d'apprentissage#:text=Partager%20%3A,de%20planification%20d'un%20cours.>

Les objectifs facilitent la communication entre l'enseignant et ses apprenants, puisqu'ils précisent les apprentissages à faire, les activités à accomplir ou les performances à atteindre. Dans ces circonstances, l'apprenant sait ce qui est attendu de lui. (Ibid.)

COSTE (1976, cité par BOUGUERRA, 1986 : 34) dans son ouvrage « *un niveau-seuil* », précise que les objectifs sont formulés à partir des variables qui contextualise la situation de communication. Donc, l'objectif est gouverné par trois principes fondamentaux, il est axé sur les besoins, centré sur l'apprenant et il est fonctionnel.

Pour être atteints par l'instance éducative, les objectifs généraux ou institutionnels doivent donc être « traités », « opérationnalisés », c'est-à-dire traduits en termes d'objectifs « spécifiques » ou « concrets ». Cet apport de la technologie de l'éducation a permis de constituer ce qu'on a appelé « la pédagogie par objectifs ». (BOUGUERRA, 1986 : 35)

L'opérationnalisation des objectifs est le plus souvent formulée en une seule phrase comprenant un sujet, un verbe, un ou plusieurs compléments et commençant généralement par l'expression : « Au terme de la leçon, les élèves seront capables de ... ». Elle permet d'indiquer les savoirs, savoir-faire, comportements et les performances attendues des apprenants, les performances qu'il doit être à même d'accomplir en fin de parcours pédagogique. (Idem : 36)

5. La relation entre les besoins langagiers et les objectifs spécifiques

Le concept d'objectif et de besoin forment une paire, COSTE cité par CUQ & GRUCA (2005 : 141) : « *les besoins font question, les objectifs sont réponse, qui doit être adéquate* ».

Ces deux notions ne peuvent exister sans l'apprenant. L'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage vont toutes dans le sens de la centration sur l'apprenant.

Dans l'ouvrage de CUQ et GRUCA (2005 : 140) on constate aussi cette centration sur l'apprenant qui a permis la manifestation des besoins et objectifs. Ils citent HOLEC (1992 : 49) : « *l'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage* ».

La notion d'objectif aussi n'est pas facile à cerner mais néanmoins, on comprend que c'est un but à atteindre à fin d'améliorer l'apprentissage. Lorsque l'objectif n'est pas explicité par l'enseignant, l'apprenant le construit à partir de sa conception, de sa compréhension de la

situation d'apprentissage. Et lorsque l'objectif est explicité, l'apprenant l'intègre, le reconstruit à partir de l'explication ou de la consigne. (Ibid.)

Tant dit de HAMELINE (1979, cité par CUQ & GRUCA, 2005 : 140) sépare les objectifs en deux genres et leur donne les définitions suivantes :

-un objectif général, est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant, l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.

- un objectif spécifique ou opérationnel, est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires.

Dans cet élan, il distingue aussi les objectifs de finalités et de buts. Mais pour RICHTERICH cité par CUQ & GRUCA (2005 : 140), les distinctions proposées par HAMELINE ne sont généralement pas faites et il propose de donner à *objectif d'apprentissage* les attributs suivants :

-Il ne peut être concret qu'à travers un énoncé ou un texte.

-Il apporte des informations qui repose sur le sens, l'intention, le contenu, l'aboutissement du processus d'apprentissage et qui reflètent les interactions des apprenants avec leur environnement.

-Exprime un futur et se traduit dans le présent, par l'action d'un moment donné.

Conclusion partielle

Après avoir vu les définitions des concepts clés, on constate que l'enseignement spécifique est centré sur le public en procédant à l'analyse de ses besoins langagiers.

Cette analyse suppose une prise en charge des besoins langagiers et l'observation de l'état de l'apprenant pour parvenir à définir les objectifs d'enseignement/d'apprentissage en FLE.

Dans le deuxième chapitre nous détaillerons tous les aspects de l'enseignement spécifique à partir de l'analyse des besoins langagiers jusqu'à l'étape de la remédiation.

Chapitre II : Les besoins langagiers dans l'enseignement spécifique du fos

Introduction partielle

Nous avons mentionné précédemment que le public est le noyau de cette approche, car l'enseignement spécifique s'adapte à ce dernier. Le public visé dans notre cas est universitaire et éprouve des lacunes en termes de compréhension et de production de la langue française.

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) se focalise aussi sur le public et il effectue l'analyse des besoins langagiers ce qui nous amène à découvrir le FOS.

Pour notre enquête, on s'est inspirée de la démarche FOS en prenant en considération que l'analyse des besoins langagiers. Néanmoins, on va présenter théoriquement l'intégralité de cette démarche en commençant par son émergence et en concluant par ses déclinaisons.

1. L'historique du français sur objectifs spécifiques

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est une notion qui a parcouru du chemin avant de finir sous cette appellation. Elle est l'aboutissement d'une réflexion ancienne qui visait la conception d'un cours de français destiné à des adultes (des migrants) en milieu professionnel ou pas. L'apprentissage de la compétence langagière se veut rapide, c'est à dire dans une durée courte et dans une discipline particulière. Au fil du temps, l'idée se développe dans le domaine du FLE et donne lieu à des méthodes d'enseignement novatrices qui se distinguent par une terminologie précise.

1.1. Le français scientifique et technique

Pour LEHMANN cité par MOURLHON-DALLIES (2008 : 11), cette expression, une des plus anciennes dans ce domaine, réfère à la fois à des variétés de langue et à des publics auxquels on veut les enseigner. Telle quelle, elle ne renvoie à aucune méthodologie particulière.

C'est la première appellation de ce concept, qui met en place un enseignement de français spécifique. Cette désignation est le résultat d'une décision politique à la fin des années 1950 par le Ministère français des Affaires Etrangères (MAE) de manière à défendre les intérêts économiques et géopolitiques de la France (HOLTZER, 2004 : 15, cité par QOTB, 2007 : 29).

Le français scientifique et technique (FST) repose sur la terminologie avec un vocabulaire qui permet l'accès à une spécialité. Pour cette raison, le FST est classé dans les méthodologies de type structuraliste centré sur le contenu qui s'appuie sur le français fondamental. L'enseignement

se fait par le lexique réalisé à partir d'un corpus d'énoncés, qui donnera lieu à des ouvrages orientés sur l'acquisition du vocabulaire.

Progressivement la perspective terminologique va laisser place à une perspective discursive. Dès la fin des années 70 apparaissent les premières études sur les discours spécialisés et sur les spécificités du discours scientifique (HOLTZER, 2004).

Ces travaux portent sur l'organisation des textes, les mécanismes de textualisation et les typologies du discours scientifique. Toutefois la dimension orale trouvera également une place. (Ibid.)

Concernant le public, il va s'élargir aux étudiants pour qui le français est la langue d'enseignement, leurs besoins se feront ressentir même plus tard sur le marché du travail. En conséquence, le FST est étroit pour contenir une grande diversité. Ce qui entrainera l'émergence du français de spécialité. (Ibid.)

1.2. Le français de spécialité

MOURLHON-DALLIES (2008 : 11) cite LEHMANN (1994 : 41) à propos de la dénomination français de spécialité (FS) qui a été utilisée entre 1963 et 1973 à l'époque de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV). L'attention est portée sur les spécificités lexicales et sur une sélection syntaxique.

Selon MANGIANTE et PARPETTE (2004 : 16), le terme français de spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ces méthodes, prennent en compte une spécialité ou une branche d'activité professionnelle.

Pour remédier au problème du FST, les didacticiens ont élargi au maximum le contenu en associant le lexique et les tournures grammaticales sous formes d'études stylistiques. Mais cet élargissement regroupe une multitude de catégories et leurs limites ne sont plus claires pour assurer un contenu spécifique à une spécialité donnée. (MOURLHON-DALLIES, 2008 : 30)

C'est-à-dire, on ne distingue plus les frontières des domaines comme celui du français des affaires avec le français d'économie.

Beaucoup de théoriciens vont lui préférer le terme langue spécialisée car elle présente le même avantage avec langue de spécialité mais en renvoyant au système linguistique directement (LERAT, 1995 : 12, cité par MOURLHON-DALLIES, 2008 : 30).

1.3. Le français instrumental

Terme lancé en Amérique latine dès le début des années 70 pour désigner un enseignement du français ne se voulant ni culturel ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Sont concernées aussi bien les sciences dures que les sciences humaines. Dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectif, le français instrumental recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés. (LEHMANN, 1994 : 41, cité par MOURLHON-DALLIES, 2008 : 11).

Par conséquent, Ce n'est pas la langue qui est instrumentale mais son enseignement (ALVAREZ, 1974). Le français instrumental FI est défini par HOLTZER (2004 : 14) comme un type d'enseignement fonctionnel du français qui concerne un public d'étudiants de l'université, qui est limité à des activités de lecture de la documentation spécialisée, dans le cadre de filières d'études universitaires où une large partie de la documentation académique n'est disponible qu'en français.³

Et pour comprendre la fonction du mot instrumental, HOLTZER (2004, cité par QOTB, 2007 : 36) explique que : « *L'adjectif 'instrumental' véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages* ».

En somme, le FI travail sur la compétence de compréhension écrite des textes spécialisés dans le domaine du progrès scientifique et technique. C'est une langue objet ou bien outil qui permet l'accès aux savoirs sans forcément maîtriser la langue.

C'est pourquoi, la notion d'enseignement du français instrumental est considérée comme un cas d'enseignement du français fonctionnel. Le français fonctionnel englobe le français instrumental.⁴

³ <http://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/historique-du-francais-sur-objectifs-speceifiques-1>

⁴ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.abul-hajja_s&part=85940

1.4. Le français fonctionnel

Le français fonctionnel (FF) est un terme lancé dans le milieu des années 70 par le ministère des Affaires étrangères pour étiqueter une politique plus volontariste (bourse, stages de formation, opérations). En lançant l'expression « enseignement fonctionnel du français », les méthodologues ont mis l'accent sur les spécificités des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique, plus que sur les problèmes de langue. (MOURLHON-DALLIES, 2008 : 12)

Dans l'intention de comprendre l'étendu du FF, POCHER (1976 : 16, cité par QOTB, 2008 : 48) tente de donner une définition :

La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève (et à l'avis) même de ses destinataires. Cette notion ne se confond évidemment pas avec celle de langue-outil, mais elle fait litière des croyances à l'apprentissage de la langue française pour elle-même (...). Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but.

Il dit aussi qu'un enseignement est fonctionnel lorsqu'il repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie (horaire, encadrement, etc...). En général, il faut avoir une connaissance du milieu et du contenu à enseigner (POCHER, 1976 : 76, cité par BOUGUERRA, 1986 : 18).

Ce que l'on retient, le FF est focalisé sur l'apprenant. A l'aide de l'analyse des besoins, on peut concevoir des objectifs fonctionnels indispensables à l'élaboration d'un programme d'enseignement pour parvenir à l'étape de l'évaluation.

En revanche, l'expression français fonctionnel n'a pas grand sens en termes didactique pour LEHMANN (1993 : 99), contrairement à l'expression enseignement fonctionnel du français. Par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés. Il n'y a donc pas de langages, et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation.

1.5. Le français sur objectifs spécifiques

C'est dans cette décennie que semble s'imposer la dénomination de français sur objectifs spécifiques (FOS). Les services culturels proposent des formations des besoins professionnels, en sachant que les étudiants sont considérés comme un public spécifique non spécialiste. En d'autres termes, ces étudiants ne sont pas encore aptes à être sur le marché du travail. Néanmoins, ce public est considéré comme la priorité de la coopération universitaire en leur proposant des stages à l'étranger ou en France dans des centres universitaires spécialisés (CUQ & GRUCA, 2005 : 363)

Le français sur objectifs spécifiques trouve ses origines en Angleterre grâce aux travaux de Hutchinson et Waters (1987). Ils s'inscrivent comme les pionniers de l'ESP qui a vu le jour grâce à la publication de leur fameux livre *English for Specific Purposes, A Learning centred approche*. (QOTB, 2007 : 58).

Dans cet ouvrage, ils soulignent le principe fondamental du FOS : « *Toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère* » (HUTCHINSON & WATERS, 1987 : 19, cité par QOTB, 2007 : 58).

Le FOS est focalisé sur l'aspect du public, qu'il soit spécialiste ou non du français ou qu'il soit dans le domaine professionnel ou universitaire.

1.5.1. La définition du FOS

D'après le dictionnaire de la didactique de CUQ (2003 : 109), on trouve la définition suivante : « *Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures* ».

Il s'inscrit donc dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage. Son objectif est l'accès à des savoir-faire langagiers et non à la maîtrise de la langue en soi, dans des situations identifiées de communication. (Idem : 110)

CARRAS, TOLAS, KOHLER et SZILAGYI (2007 : 7) ajoutent que le FOS s'adresse à des publics devant acquérir de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un

capital culturel et langagier. Ici, le temps est aussi un facteur important dans cette démarche, car généralement les formations issues du FOS sont courtes et limitées dans le temps accompagnés d'un contenu spécifique. Et mentionnent aussi, que le FOS est un domaine très ouvert, varié, complexe, caractérisé par la diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs. Selon l'environnement du publics, le formateur doit s'adapter au mieux aux conditions d'enseignement afin de transmettre au mieux les contenus choisis.

MOURLHON-DALLIES (2008 : 48) a entrepris une définition plus poussée du terme FOS et en distingue deux définitions :

- **Le FOS, au singulier**

Le FOS se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère chaque demande comme unique. Cela explique qu'il soit pensé dans sa singularité. C'est une démarche qui maîtrise la conception de programme, visant des compétences de communication partielles, que l'on cherche à faire acquérir à un public. L'appellation au singulier est réservée à des opérations très ciblées, nécessitant une mise en œuvre d'une ingénierie de formation pointue.

- **Le FOS, au pluriel**

Avant la mise au point réalisée par MANGIANTE et PARPETTE (2004), on parlait de FOS au pluriel. L'appellation français sur objectifs spécifiques est de ce fait employée dès le début des années 80, qui a permis la relance des opérations du FF, et mit fin à son ambiguïté. A l'heure qu'il est, le FOS au pluriel revêt une signification supplémentaire ou il renvoie au caractère cumulatif des démarches qui se sont succédées au fil des ans. L'écrire au pluriel, revient à témoigner de l'enrichissement progressif du champ de l'enseignement du français.

2. Le contenu de la démarche FOS

Le FOS est apparu en réponse aux besoins spécifiques de communication, conçu pour des publics professionnels et universitaires ayant le souhait d'acquérir une compétence langagière employée au sein de son environnement. La démarche consiste en l'analyse de ces besoins et y répond par un enseignement rapide et efficace. Du moment où se manifeste un projet de FOS jusqu'au début du déroulement de la formation, se construit un processus selon MANGIANTE et PARPETTE (2004) qui se schématise en 5 étapes.

2.1. La demande

En général, la demande provient d'un organisme (une entreprise, une personne, ...etc.) présentée à un centre de langue dans le but d'assurer un stage linguistique avec un objectif précis de formation, dans des conditions particulières tel que la durée, les horaires et même le cout de la formation. (MANGIANTE & PARPETTE, 2004 : 7)

La formation de FOS, peut répondre à une demande comme à l'inverse, elle peut être proposée par le centre de langue. Dans l'éventualité qu'elle soit formulée et précise, souvent elle réfère à une situation déjà existante ou à un projet en cours d'élaboration. Elle fournit des repères précis qui orientent les choix du formateur pour l'élaboration de la formation. Mais quand elle est proposée par un centre, elle n'est pas précise. C'est une sorte d'anticipation institutionnelle des cours de langue sur objectifs spécifiques dans le souci de diversifier son offre et de toucher un public plus large. Dans ce cas le public est méconnu et donc implique une proposition d'un programme qui convient à tous en leur proposant une formation de français de spécialité, français général ou un français sur objectifs spécifiques. (Idem : 10)

Pour CARRAS et al. (2007 : 23) la compréhension d'une demande passe par une série de questions comme : la demande est-elle précise ? le public est-il identifié et homogène ? l'objectif demandé correspond-il avec les besoins avancés ? Ce que l'on remarque, y'a la question à propos du public. On a déjà conclu que le public est le centre de toutes démarches d'analyse de besoins, alors l'analyse du public est un passage inévitable dans la démarche FOS. Cette analyse est une étape fondamentale et complexe, il convient encore de se poser des questions sur le public et de se poser des questions en tant que formateur.

En fonction des cas de figure, le public FOS peut être réparti en 3 groupes selon MANGIANTE et PARPETTE (2004 : 15) :

- Un public qui a une demande personnelle très précise ou qui se plient à une demande de l'employeur, parfois même elle est considérée comme une demande commerciale et nécessaire sur le marché du travail.
- Un public qui a fait le choix d'une formation offerte par un centre de formation sans projet précis mais en faisant un pari sur l'avenir. Ce public présente la

majorité des cas, il va opter pour une formation qui pense être nécessaire dans le but de se donner plus de chance dans le milieu professionnel.

- Un public qui choisit encore un cours de FOS figurant dans l'offre d'un centre pour faire quelque chose de différent en termes de formation ou simplement par plaisir, par intérêt personnel sans but précis.

Il ne faut pas oublier de tenir compte de la diversité du public, il existe des facteurs à ne pas négliger comme le facteur de l'âge. On ne peut comparer un public d'enfants à un public d'adultes, si les enfants ont la capacité d'apprendre vite, pour les adultes c'est un peu plus compliqué. Alors devant un public adulte il n'est pas exagéré de prendre en compte une méthode pédagogique pendant le déroulement de la formation. L'adulte est avant tout apprenant alors, il est nécessaire de développer une relation d'enseignant/ apprenant pour assurer la transmission du savoir.

Un autre facteur et pas des moindres, la situation volontaire ou involontaire des apprenants. COURTILLON (2003 : 13) désigne deux publics. Le premier est un public captif, c'est-à-dire 'prisonnier' d'une situation d'apprentissage dans laquelle il est obligé d'apprendre. Le second, est un public non-captif qui est en situation d'apprentissage par sa propre volonté. Si on doit concrétiser ces deux situations d'apprentissage, un public captif peut représenter des apprenants en situation d'apprentissage en milieu scolaire, universitaire, ou bien dans un milieu professionnel lorsque l'employeur impose une formation ou on est obligé d'en suivre une, car elle présente un critère de sélection. En revanche, un public non-captif est toute personne qui prend l'initiative de suivre une formation en langue sans ressentir aucune obligation.

2.2. L'analyse des besoins langagiers

Concernant les cas de FOS qui relèvent d'une demande précise, se caractérisent par deux paramètres. L'un est la précision de l'objectif à atteindre, l'autre est l'urgence de cet objectif qui signifie le manque de temps. Si ces deux paramètres n'étaient pas réunis, un enseignement d'un français général pourrait parfaitement convenir. (MANGIANTE & PARPETTE, 2004 : 21)

L'équipe d'enseignants essaie d'identifier les besoins de formation qui incarnent les situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés et de définir les connaissances et savoir-faire langagiers qu'ils auront à acquérir durant la formation. (Idem : 7)

Le meilleur moyen de recenser des besoins selon CARRAS et al. (2007 : 27) est d'établir un questionnaire d'analyse qui sera adapté en fonction des cas et doit contenir toutes les questions possibles pour aider à l'identification. Ce questionnaire doit comporter des questions personnelles sur le public, mais surtout il doit recouvrir la composante linguistique. Cette composante est généralement constituée du lexique (terminologie du domaine), les structures morphologiques récurrentes (numéraux, expressions figées, comparaison, connecteurs, ...), composante phonologique (prononciation, intonation, pauses, ...) et de la composante paralinguistique (langage du corps, la posture, les gestes, mimiques, ...).

D'autres moyens comme l'entretien et l'observation en milieu visé sont à disposition du formateur selon le contexte de la demande. Pour ce qui est de la situation de l'impossibilité de faire une enquête sur le terrain ou avec le public, l'analyse peut se faire par la réflexion personnelle de l'enseignant qui va compter sur son vécu et son expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour prévoir les besoins. (MANGIANTE & PARPETTE, 2004 : 24)

L'analyse des besoins n'est pas une démarche achevée. Pendant la courte formation, le formateur est obligé de faire des choix dans ce qui sera traité et ces choix peuvent être remis en cause par les apprenants dans le cas où ils ressentent de l'insatisfaction, ou bien certains aspects traités feront émerger de nouvelles demandes et d'autres besoins vont faire surface. Pour parvenir à une constatation, le contenu de la formation est donc flexible et quelques cours peuvent être facultatifs. (Ibid.)

Pour pouvoir assurer une communication fluide et sans problème l'analyse des besoins ne doit pas s'arrêter que sur la langue ou bien un vocabulaire spécifique. MANGIANTE ET PARPETTE, 2004 : 24) soulignent que : « *L'analyse des besoins ne concerne pas seulement les situations de communications dans leur dimension langagière mais aussi tout l'arrière-plan culturel qui les structure* ».

La composante de la culture fait partie de l'enseignement du FLE, le formateur est dans l'obligation d'éclaircir des situations culturelles selon le besoin du public.

2.3. La collecte des données

Compte tenu de la demande, l'enseignant prend connaissance des situations sur lesquelles il aura à travailler. Pour pouvoir élaborer le programme de formation, l'enseignant-formateur

Chapitre II Les besoins langagiers dans l'enseignement spécifique du fos

entre en contact avec les acteurs du milieu concerné, où il va s'informer sur les situations de communication, recueillir des informations, collecter des discours...etc. Cette étape réactive l'analyse des besoins puisqu'elle permet de confirmer les hypothèses déjà faites par les enseignants, de les compléter ou même de les modifier complètement. (MANGIANTE & PARPETTE, 2004 : 8) :

Le rôle de l'enseignant va changer en fonction de ses tâches pour l'élaboration de la formation. Il doit se déplacer sur le terrain, enregistrer et filmer les scènes de communication. Donc, l'enseignant est considéré comme un enquêteur où parfois il se trouve confronté à l'hostilité de l'environnement et surtout à l'éloignement du lieu de l'enquête. Il n'est pas facile d'intégrer une équipe d'enseignants au sein du milieu de travail parmi les employés, car ça peut éventuellement poser des problèmes de confidentialité de certains documents mais également entraver le fonctionnement de l'institution et créer un retard sur l'avancement des projets.

Les fonctions de la collecte des données sont multiples mais ce qui sert la formation FOS présente deux fonctions principales selon MANGIANTE et PARPETTE (2004 : 46)

Avant tout, la collecte des données est un travail de découverte d'un milieu, d'un domaine, d'une profession, ...etc. l'enseignant-concepteur va élaborer les contenus après les résultats de son enquête de terrain qui atteste l'analyse des besoins. Il prend conscience de la réalité des discours quotidiens ou le plus souvent ils ne lui sont pas familiers. (Ibid.)

Cette fonction est donc d'informer l'enseignant sur les sujets à traiter y compris ceux qui lui sont connus. Entre la réalité et les idées reçues, l'enseignant dans certains cas va rediriger complètement son enquête et même collecter des données inattendues. Chaque demande de formation en règle générale est unique, ce qui conduit à des enquêtes très variées même quand il s'agit d'un seul domaine, d'où la nécessité de renouveler fréquemment les enquêtes de terrain. (Ibid.)

La seconde fonction concerne particulièrement la dimension didactique qui constitue l'appui de certains supports de cours selon les caractéristiques des documents à différents usages. On peut parler de deux sortes de document envisageable tel que les documents authentiques et les documents fabriqués. (Idem : 52)

Concernant les documents authentiques, généralement sont utilisés comme support pour un public qui a le niveau de comprendre l'intégralité du contenu. Mais aussi ce document a la caractéristique du contexte qui est indispensable à la compréhension du discours car il s'inscrit dans un lieu et dans un espace déterminé. Le contexte est explicité dans les documents pédagogiques en insérant au début du support (texte, vidéo ou enregistrement) une phrase introductive. (Idem : 55)

Le document fabriqué peut être un document authentique modifié pour être adapter au niveau du public, ou tout simplement fabriqué de toutes pièces. Lorsque les discours sont complexes, il est nécessaire de les simplifier en supprimant certaines parties d'énoncé ou de les modifier. Cette manipulation permet de conserver l'information essentielle en éliminant des données secondaires. (Ibid.)

2.4. L'analyse des données collectées

Le degré de familiarité des enseignants-concepteurs avec les situations cibles est différent d'un cas à l'autre. Communément, les données collectées représentent des discours authentiques issus du milieu professionnel. La didactique des langues étrangères ne donne pas assez d'intérêt à l'analyse du discours contrairement au domaine de la linguistique qui a beaucoup œuvré dans ce champ. (MANGIANTE & PARPETTE 2004 : 8).

Pour CARRAS et al. (2007 : 36) l'analyse des discours authentiques permet de faire apparaître les particularités des discours spécifiques à des domaines particuliers. Cette analyse ne doit pas juste faire apparaître leurs caractéristiques linguistiques, mais aussi les situer dans une pratique professionnelle. Le discours éclaire sur les relations et le fonctionnement de certains milieux particulièrement pour les enseignants qui ne se sont pas encore familiarisés, car les échanges professionnels s'inscrivent dans une logique disciplinaire et des schémas de communication propres au contexte où ils sont produits.

La démarche didactique de conception de programmes de FOS donc intègre l'étape d'analyse des données collectées sur le terrain de la pratique langagière. Le recours à la constitution des écrits (transcription des enregistrements audio/vidéo) permet de compléter utilement les données collectées en proposant des lexiques spécialisés dans chacun des domaines établis. (MANGIANTE & MENESES-LERIN, 2016)

2.5. L'élaboration des activités

Des données collectées et analysées, l'enseignant-concepteur va prévoir les situations de communications à traiter, les aspects culturels à étudier, les savoir-faire langagiers à développer en priorité et construit les activités d'enseignement. (MANGIANTE & PARPETTE, 2004 : 8)

L'élaboration des activités en formation de FOS demande beaucoup d'énergie et d'effort à l'enseignant, tout en respectant les courts délais déjà fixés avec les demandeurs de formation. C'est une sorte de contrat entre les deux parties, cet aspect ajoute encore une pression supplémentaire au défi. L'élaboration est la dernière étape avant le lancement de la formation, et à partir de là, le centre de langues peut accueillir le public.

- **Les supports pédagogiques utilisés en formation FOS**

MANGIANTE et PARPETTE (2004 : 78) pensent que la réflexion sur la construction des activités de classe comporte sur deux éléments : quoi enseigner et quel apprentissage viser. Mais la question essentielle à se poser est : comment envisager ces activités ? La considération sur la manière d'enseigner n'est pas toujours aussi poussée que celle qui concerne les contenus.

CARRAS et al. (2007 : 34) ont mis en place une méthodologie de sélection des supports à partir des données collectées :

- La sélection :

Avant tout, il faut sélectionner les documents issus de la collecte car tout n'est pas utilisable pour l'élaboration des supports. L'enseignant seul a la responsabilité de faire les choix des contenus.

- L'adaptation et le traitement :

Elle se fait par rapport au niveau des apprenants et aux objectifs à atteindre. Même si l'adaptation a pu être faite pendant le traitement des données, il n'est pas impossible d'encore réajuster les documents pour rétablir une progression de la difficulté ou tout simplement les modifier aux besoins.

o L'actualisation :

Le monde professionnel évolue vite et les données recueillies sur le terrain risquent de devenir rapidement dépassées avec la réalité du milieu. Il convient de renouveler fréquemment les documents utilisés et de se tenir informé de l'évolution du domaine.

Les auteurs ont mis aussi l'accent sur les ressources pédagogiques qu'on peut recueillir sur le net. Ces ressources déjà prêtes et classées par thème sont obtenues sans difficultés, elles présentent une aide considérable pour les enseignants éloignés de l'environnement francophone. Mais c'est probablement pour les apprenants que les documents multimédias se révèlent le plus utiles, l'apprenant adulte peut prendre l'initiative de les consulter à sa guise. (Ibid.)

• Les techniques d'enseignement en formation FOS

Le contenu le plus réfléchi, le plus élaboré n'est rien sans une solide réflexion sur la manière de le faire enseigner aux apprenants. L'élaboration des activités et des supports sont une chose, mais comment les utiliser pendant un cours c'en est une autre. Dans l'ouvrage de MANGIANTE et PARPETTE (2004 :74) est dit que : « *C'est à cette étape d'élaboration didactique que le FOS se rapproche le plus des démarches adoptées en FLE.* »

Dans la démarche FOS, certes les contenus proposés dans les programmes ont un caractère particulier qui diffère de l'enseignement conventionnel du FLE, mais la manière d'enseigner est identique. Qu'il s'agisse de questionnaires de compréhension orale ou écrite, de jeux de rôles, de tableaux à remplir, ...etc. le but est d'intégrer la démarche FOS dans les activités de classe par la prise en charge des besoins langagiers et la remédiation. (Idem : 78)

Ils avancent aussi que la mise au point des activités proposés aux apprenants repose sur des techniques d'enseignement qui se résument de la sorte :

- o Développer des formes de travail très participatives
- o Créer une communication réelle
- o Combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel

Chaque institution éducative propose une méthode d'enseignement pour les langues étrangères. Dans l'intention de comprendre l'utilité de la méthode, COURTILLON (2003 : 31) la

définit :« ... comme moyen de contrôler et de faciliter l'apprentissage, cela suppose avant tout qu'on ait une vue d'ensemble du parcours que doit accomplir l'apprenant ».

Dans la démarche FOS, s'applique aussi une méthode ou l'enseignant-concepteur va non seulement élaborer les activités mais aussi prévoir l'enseignement. En règle générale, le programme de formation est divisé en unités d'enseignement pour élaborer une progression. COURTILLON (2003 : 35) affirme en ce qui concerne la progression linguistique, la tradition est d'aller du simple au complexe. A sa connaissance, il y'a pas eu de remise en cause de ce principe, la majorité des méthodes publiées depuis les années 50 y étaient fidèles.

Elle dit aussi que la décomposition des données en éléments simples est plus facile à comprendre et aide la progression d'apprentissage. Et les unités d'enseignement peuvent être découpées en fonction de la progression linguistique, thématique ou bien les deux en même temps.

Pour établir un parcours d'enseignement/apprentissage et contrôler les acquis, il faut organiser les données de départ, les moyens de faire acquérir les savoir-faire escomptés et aussi de prévoir l'évaluation de ces acquis.

- **L'évaluation en formation FOS**

En général, l'évaluation est un aspect incontournable de la construction d'un cours, même si elle n'est pas explicitement citée dans la démarche FOS, néanmoins, l'enseignant peut parfaitement l'intégrer.

Pour COURTILLON (2003 : 43) concevoir l'évaluation signifie concevoir quels aspects des compétences qui seront évalués en fonction des objectifs préalablement définis dans chaque cas particulier. Les aspects à évaluer concerne la capacité des apprenants à atteindre l'objectif du cours.

CARRAS et al. (2007 : 50) soulignent la particularité de l'évaluation en formation FOS par l'influence des secteurs d'activités, des types de demandes et par la diversité des publics qui vont impliquer des modalités d'évaluation diverses. Effectivement, dans une formation de français général ou de français de spécialité, l'évaluation est interne au programme de formation. Dans le cas des programmes FOS, en principe, elle a lieu sur le terrain.

3. Les déclinaisons du FOS

L'analyse des besoins est une étape cruciale dans l'élaboration d'une formation adéquate. Parfois la démarche FOS ne convient pas aux besoins réels d'un public, mais certains aspects de cette démarche incitent l'enseignement à se diriger vers ce programme. Dans ce cas, l'enseignant est maître de la situation et va proposer des déclinaisons du FOS ou du moins ce qui peut s'en approcher.

La plupart des cas, toujours selon le public on constate qu'à côté du français général, souvent, on trouve le français de spécialité et le français sur objectif universitaire pour le public étudiant qui dominent derrière le FOS. L'intérêt accordé à ces dérivés est important dans l'ensemble du domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE. Donc notre choix s'est imposé de faire une découverte brève du français sur objectif universitaire, du français de spécialité et du français langue professionnelle car ils représentent l'essentiel des dérivés.

3.1. Le français sur objectif universitaire

Un nouveau concept de français sur objectif universitaire (FOU) émerge de la pratique et de la réflexion des enseignants de langue, c'est que la mobilité étudiante a fortement progressé et que les universités françaises et francophones dans le monde voient leurs effectifs d'étudiants allophones⁵ augmenter. MANGIANTE & PARPETTE (2011a : 5)

Pour mieux comprendre le FOU une définition est nécessaire :

Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé. Dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. (Ibid.)

En général, la démarche FOS est rarement utilisée pour élaborer des dispositifs de formations universitaires même si elle traite un public homogène, la prise en compte des besoins fondamentaux est limitée (Idem : 6).

En revanche, sa déclinaison, le FOU semble la plus appropriée puisqu'elle se base sur l'analyse précises des besoins des étudiants et suppose des contraintes matérielles et temporelles.

⁵ Allophones : personne dont la langue maternelle est une langue étrangère dans la communication où elle se trouve. Dictionnaire Le Robert.

L'élaboration de la formation FOU se déroule suivant les mêmes cinq étapes que la démarche FOS. (Idem : 41)

- **Les discours universitaires oraux**

Les discours oraux au sein de l'université sont variés par une multitude de disciplines qui s'y trouvent, chacune d'elles comportent des normes propres au domaine. Néanmoins, toutes ces disciplines procèdent de la même manière pour transmettre les connaissances.

Le cours magistral (CM) occupe une place importante dans la représentation de l'enseignement universitaire, il concentre certaines caractéristiques comme la longue durée du cours (environ 1h30 ou 3h), la densité et le flux continu des informations, l'impossibilité d'interagir avec l'enseignant ou avec les autres étudiants, ... etc. Sans oublier, le CM a d'autres caractéristiques au niveau des compétences de compréhension et de production orales qui se traduisent par exemple par la prise de note et l'exposé oral. (MANGIANTE & PARPETTE, 2011a : 57)

La prise de note relève de la compréhension orale contrairement à ce que l'on pense. Dans les filières littéraires et plus généralement des sciences humaines, elle constitue une sorte de sas de compréhension permettant aux étudiants de rationaliser leur appropriation des connaissances transmises. (Idem : 124)

Ici, la compétence de la compréhension orale apparaît comme une compétence fondamentale, susceptible d'organiser les autres. Elle entretient avec la compréhension écrite (lecture) une relation particulière. (SPAËTH, 2007)

Le CM introduit l'étudiant à une nouvelle discipline, il constitue un genre académique nouveau particulièrement aux étudiants de première année licence. Simultanément, c'est aussi l'endroit où apparaît un nouvel acteur pédagogique qui est l'enseignant-chercheur. Donc intégrer l'université suppose une familiarisation avec le cadre institutionnel, avec les données culturelles implicites et avec les comportements de travail attendus. Cela suppose également de développer une maîtrise langagière leur permettant d'accéder aux discours des enseignants et d'acquérir une certaine autonomie de fonctionnement au sien de l'université. (MANGIANTE & PARPETTE, 2011a : 57)

- **Les écrits universitaires**

L'aboutissement du travail universitaire des étudiants se concrétise par les productions écrites, qui constituent l'essentiel de leur évaluation dans l'enseignement supérieur. Elles répondent généralement à des règles méthodologiques d'écriture qui ne sont pas toujours explicitées. (MANGIANTE & PARPETTE, 2011a : 122).

L'étudiant est contraint de rédiger plusieurs sortes d'écrits pour prétendre obtenir un diplôme. CUQ et GRUCA (2005 : 18) vont dans ce même sens et disent : « *Ecrire est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* ». Pour les deux auteurs rédiger un texte qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit constitue une performance fort complexe.

Les différents écrits produits par les étudiants constituent un ensemble très diversifié mais dont chaque catégorie répond à des exigences méthodologiques, à une codification d'écriture, à des règles de composition qui génèrent de véritables genres textuels. La connaissance et l'assimilation de ces règles de production constituent une compétence culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout en long de leur parcours académique. Concrètement les productions écrites sont une réécriture des discours disciplinaires dispensés par les enseignants, il s'agit donc de reproduire, reformuler ou mettre en perspective des informations et des connaissances transmises pendant les cours et les documents complémentaires (polycopiés). (MANGIANTE & PARPETTE, 2011a : 124)

L'analyse discursive de ces productions en vue d'une exploitation pédagogique en FOU relève d'une catégorisation, en fonction de critères linguistiques et méthodologiques. L'objectif est de dégager des caractéristiques communes des types de consigne, modalité d'écriture, de discours, ...etc. (Ibid.)

Cette gestion des connaissances en relation au domaine d'étude et la mise en évidence des compétences langagières qu'elle implique, sont indexées sur le CECR, conduit à l'émergence des bases d'un référentiel langagier transversal mobilisable pour la formation FOU : Tableau (MANGIANTE & PARPETTE, 2011b : 131)

Compétences requises	Productions attendues
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les éléments clés d'une partie de cours, repérer les structures définitoires, définir les objets et les acteurs spécialisés (objectif : re - produire) - Répondre aux sollicitations écrites (Injonctions) - Appliquer une démonstration présentée en cours à des données différentes - Expliquer des notions vues en cours - Argumenter, comparer, exposer, donner son point de vue, son opinion (objectif : re - formuler), reconstituer des ensembles d'informations, mettre en perspective - Analyser une situation, situer dans le temps, dans le champ disciplinaire, s'adapter à d'autres structures, contester (objectif : re - lier), inventer et nier. 	<ul style="list-style-type: none"> -Réponses à des questions de définitions, descriptions de dispositifs et de phénomènes - Commentaires de textes (arrêtés, décrets, etc.), synthèses de documents, compte - rendus d'expériences et de travaux pratiques - Documents professionnels simulés, études de cas, analyses d'expérimentations ou de protocoles, de processus, de dispositif

3.2. Le français de spécialité

Pour MANGIANTE (2006), l'objet de la didactique du français n'est pas la langue elle-même mais la démarche par laquelle des publics d'apprenants se l'approprient selon des stratégies d'apprentissage qui leur sont propres.

Quand on parle d'un domaine particulier, il est évident que la manière dont on va s'exprimer à propos de ce dernier va nécessiter une certaine connaissance non seulement du domaine mais aussi de la langue. En réalité, chaque spécialité regroupe un vocabulaire ou expressions propres à elle qui la caractérise.

Il faut préciser que ce n'est pas la langue qui est spécialisée mais son utilisation par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances et qui en font un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée qui donne lieu au français de spécialité. (Ibid.)

- **La définition du français de spécialité**

Si on veut saisir le sens du français de spécialité, MANGIANTE et PARPETTE (2004 : 16) donne une définition suffisamment complète :

Le terme Français de Spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiants le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ces méthodes, comme leur nom l'indique, mettaient l'accent sur une spécialité (le français médical, le français juridique, le français de l'agronomie, etc.) ou sur une branche d'activité professionnelle (le tourisme, l'hôtellerie, la banque, les affaires). Ce terme circule encore beaucoup dans le domaine du français langue étrangère, et il peut paraître commode lorsque la formation proposée est effectivement ancrée dans une spécialité ou un champ professionnel.

Le français de spécialité peut être considéré comme une institutionnalisation des demandes en FOS, c'est parce que des demandes de formation ont été faites pour des publics spécifiques professionnels que l'offre de formation pour ces publics s'est développée et diversifiée. (CARRAS et al., 2007 : 21)

En d'autres termes, le français de spécialité relève de l'offre, c'est une approche générale d'un domaine ouvert à un public large, contrairement au FOS qui relève de la demande et travaille au cas par cas. (MANGIANTE & PARPETTE, 2004 :17)

- **La différence entre le français de spécialité et le FOS**

La différence d'approche du français de spécialité et du FOS relève d'une élaboration institutionnelle et didactique propre à chacune. Néanmoins, il figure des traits similaires entre elles.

Pour mettre la lumière sur cette différence, des points essentiels sont pris comme repères pour procéder à la comparaison. Le tableau de MANGIANTE (2006) résume la différence.

Tableau des différences entre français de spécialité et français sur objectif spécifique

Le français de spécialité	Le FOS
Objectif plus large couvrant un domaine	Objectif précis
Formation à moyen ou long terme	Formation à court terme (urgence)
Diversité des thèmes et des compétences liés à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...)	Centration sur certaines situation cibles
Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
Travail plus autonome de l'enseignant	Contacts avec les acteurs du milieu étudié
Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	Matériel à élaborer
Evaluation interne au programme de formation	Evaluation extérieur au programme

Concernant le dernier point de la comparaison, l'évaluation en FOS est extérieure au cours, et la pratique pédagogique constitue en quelque sorte une simulation progressive de la pratique réelle qui suivra la formation. En français de spécialité, une évaluation finale est nécessaire pour orienter la démarche pédagogique à l'aide d'une certification spécialisée, qui permet de construire un référentiel de compétences servant à guider l'enseignement dans l'élaboration de son cours. (Ibid.)

Pour les critères non cités dans le tableau comme l'étude de certains discours et pratiques langagières est présente dans les deux programmes, mais la démarche du français de spécialité sera exhaustive et couvrira tous les discours d'un domaine de spécialité contrairement au FOS. (Ibid.)

La pratique et simulation des situations de communication du public, assure l'apprentissage et non l'enseignement en lui-même. En FOS la participation de l'enseignant est discrète pendant le déroulement des activités. En revanche, le français de spécialité son objet

d'étude n'est pas le public mais la langue, plus exactement les discours d'un domaine spécifique. (Ibid.)

3.3. Le français langue professionnelle

Dernièrement, le monde du travail a beaucoup évolué dans chaque domaine. En termes de technologie ou de ressources humaines, le marché du travail ne cesse de se réinventer dans le but d'être le plus rentable, et il s'élargit à des pratiques langagières et culturelles. De nos jours, la majorité des entreprises s'exportent à l'étranger. Et la maîtrise de la langue relève d'une nécessité pour assurer l'expansion du commerce et des relations internationales. Dans le cas de la langue française, le gouvernement français s'est toujours intéressé de près à cette expansion langagière au bénéfice de l'économie.

L'apparition du français langue professionnelle (FLP) est due à certains nombres de changements économiques et politiques. La question de la maîtrise de la langue en contexte professionnel est plus que jamais d'actualité au vu des mutations de travail et de son organisation. (MOURLHON-DALLIES, 2008 : 68)

La problématique du FLP est née en France et elle s'est vue d'une certaine façon portée par les politiques. Le déclencheur en a été la loi du 4 mai 2004 sur le droit individuel à la formation (DIF) qui reconnaît la formation linguistique comme éligible au titre de formation en entreprise. Cet engagement institutionnel a entraîné son expansion à travers l'Europe. Et la situation des migrants professionnels au Canada a conduit depuis peu à établir les profils linguistiques de professions en manque de main-d'œuvre. (Idem : 71-72)

Il a aussi pu définir le FLP comme suit : « *La délimitation la plus simple du champ d'interaction du Français Langue Professionnelle tient aux publics visés. Le FLP revoie à une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles s'adressant à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français* » (Ibid.)

Comme on le remarque dans la définition, MOURLHON-DALLIES mentionne le français à des fins professionnelles. Pour le différencier du FLP, CARRAS et al. (2007 : 19) expliquent que ces deux appellations sont récentes dans le temps, et ne s'opposent pas aux appellations précédentes mais elles les complètent.

Le français à visée professionnelle, s'inscrit dans une perspective transversale aux différents champs de spécialité et secteurs d'activité. D'un point de vue didactique, cet enseignement vise à faire acquérir des compétences liées à la communication dans le monde professionnel. (Ibid.)

L'appellation FLP concerne la formation des publics en voie de spécialisation, de professionnalisation, et témoigne d'une double exigence de formation en français et dans le domaine professionnel. (Idem : 20)

- **La démarche FLP**

Le FLP ne saurait se résumer à la transmutation directe d'analyses de la parole au travail en objectifs linguistiques de cours de langue, aussi solide que soit l'ingénierie de formation mise en œuvre. (MOURLHON-DALLIES, 2008 : 82)

Comme la formation FOS, en FLP le processus de l'analyse du discours est présent. Certes, le discours est essentiel dans les échanges professionnels mais pas autant que le savoir-faire, ou le respect de la déontologie d'une profession. En résumé, le professionnalisme est le pilier de la démarche.

Dans sa thèse, QOTB (2007 : 74) décrit le FLP comme le résultat de certaines conditions politiques et économiques déjà mentionnées. Si ce dernier partage toutes les caractéristiques du FOS (besoins spécifiques, temps limité d'apprentissage, rentabilité des cours et motivations des publics), il est cependant nécessaire de préciser les différences qui le distinguent et qui se situent essentiellement à deux niveaux.

Le premier, concerne la nature des publics visés (natifs, non natifs), et la deuxième porte sur les besoins d'apprentissage. En FOS les besoins d'apprentissage sont variés, pour le FLP l'objectif est d'avoir accès à l'emploi. À partir de cette distinction nous estimons que le FLP constitue une partie du FOS, mais il est axé que sur le monde professionnel. (Ibid.)

- **La différence entre le FLP et le FOS**

On a déjà commencé à faire la distinction entre le FLP et le FOS dans le titre précédent. Mais le développement de cette différence est nécessaire.

Chapitre II Les besoins langagiers dans l'enseignement spécifique du fos

Cette différence repose presque entièrement sur le public, qui peut être natif et lui permet de maîtriser le français dans un contexte professionnel d'origine, en ciblant des compétences limitées. MOURLHON-DALLIES, 2008 :72)

De ce fait, le public FOS n'utilise le français que pour des tâches prédéfinies qui servent d'objectifs aux programmes de la formation. Un autre trait distinctif tient au degré de professionnalisation des publics. En FOS, il est souvent déjà inséré professionnellement, et même les étudiants sont considérés comme tel car ils sont en voie de professionnalisation. En FLP, les publics concernés ne sont pas tous professionnels, ce sont souvent des personnes qui se perfectionnent en français dans le but de s'intégrer à un cadre de travail en français. (Ibid.)

Donc, l'originalité du FLP ne s'arrête pas au secteur du FLE et peut même s'appliquer à des enseignements en langue maternelle (LM) ou en français langue seconde (FLS). (Idem : 74)

Un dernier point qui a été constaté par CARRAS et al (2007 : 21) concernant l'enseignement/ apprentissage pour des publics à objectifs spécifiques, il n'est plus tourné vers la langue mais vers la réalisation, l'accomplissement de tâches. Pour un public professionnel l'approche actionnelle prend tout son sens, elle considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans un environnement donné.

Conclusion partielle

On a pu découvrir le cheminement du FOS avant de finir sous cette appellation, il en a connu plusieurs : français scientifique et technique, français de spécialité, français instrumental et français fonctionnel. Puis on a présenté les cinq étapes de la démarche FOS : la demande, l'analyse des besoins, la collecte des données, l'analyse de la collecte des données et l'élaboration des activités.

Pour finir ce chapitre, on a mentionné d'autres dérivés du FOS comme le français sur objectif universitaire, le français de spécialité et le français langue professionnelle.

Dans le prochain chapitre, nous allons essayer d'analyser les besoins langagiers des étudiants de l'université de Bejaia en L1 Sciences Sociales

**Chapitre III : Prise en charge des
besoins langagiers des étudiants en L1**

SC

Introduction partielle

Ce troisième chapitre, sera consacré à la description de l'enquête, elle implique l'analyse d'un seul questionnaire destiné aux étudiants de L1 du département Sciences Sociales.

Nous avons pu récolter assez de réponses pour pouvoir faire une analyse des résultats, et nous allons synthétiser où résident leurs besoins langagiers.

1. Description de l'enquête

L'université de Bejaia est structurée en sept facultés, elle accueille en grande majorité des bacheliers de la région de Bejaia et aussi d'autres régions du pays ainsi que des étudiants étrangers.

L'Algérie avec sa diversité culturelle compte une multitude dialectale. D'après SADI (2013) les algériens parlent trois langues : arabe, berbère et français. Il a cité CHERAGUEN (1995) : « *En Algérie, trois langues parlées au quotidien ayant chacune ses quelques millions de locuteurs. Il s'agit dans l'ordre décroissant du nombre de locuteurs qui les pratiquent : de l'arabe, du berbère et du français* »

Quant au français, il y'a un nombre important de locuteurs maîtrisant plus ou moins cette langue véhiculaire : ceux qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours, ceux qui parlent occasionnellement et en fin ceux qui comprennent cette langue mais ne la parlent pas. (SADI, 2013.)

Notre enquête a été réalisée uniquement par la diffusion d'un questionnaire en ligne destiné aux étudiants de première année licence Sciences Sociales, il est composé de 16 questions autour du niveau de la langue française dans le but de déceler leurs besoins langagiers.

- **Présentation du public**

Pendant l'intégralité de notre parcours universitaire on a côtoyé certains étudiants inscrits dans différentes spécialités. De là, on a constaté que les nouveaux bacheliers rencontrent beaucoup plus de difficultés par rapport à d'autres étudiants déjà inscrits au paravent que ce soit dans leurs études ou dans leur quotidien.

Dans la vie de tous les jours la majorité d'entre eux se déplacent pour rejoindre les résidences universitaires et quittent leur nid familial, ce qui les oblige à devenir autonome.

Concernant les études, ils sont confrontés à des problèmes tels que la langue d'enseignement qui sont dispensés majoritairement en français dans presque toutes les spécialités. De même les filières proposées n'ont pas été connues pendant leur scolarisation secondaire.

Nous avons constaté que les étudiants de première année licence du département des Sciences Sociales de l'université de Bejaia sont les plus à plaindre, par rapport aux difficultés liées à leur spécialité.

2. L'analyse des résultats du questionnaire

Ce questionnaire a été diffusé grâce au logiciel en ligne *drag'n'survey*, il a été créé le 08/09/2020. Le taux de complétion est de 87%.

Le questionnaire est composé de 16 questions (ouvertes, fermées, à multiple choix), et comporte deux rubriques : informations de l'étudiants et questions. La première inclut 2 questions et la seconde, est réparti de manière à mettre en évidence les quatre compétences langagières : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite en 14 questions.

Après sa diffusion sur les réseaux sociaux (les pages et conversation de groupes) des Sciences Sociales, nous avons pu obtenir 105 réponses que nous avons analysées.

Question 1 : Groupe

Réponses	Date de la réponse
5	14/10/20
11	14/10/20
04	14/10/20
13	13/10/20
4	13/10/20
2	11/10/20
4	11/10/20
10	11/10/20
11	11/10/20
13	11/10/20

Affichage de l'élément 1 à 10 sur 100 éléments

Précédent 1 2 3 4 5 ... 10 Suivant

Figure 01. Le groupe des répondants (Suite des réponses en annexe II page 06)

Commentaire de la réponse 01

L'étudiant est amené à indiquer son groupe. Ces étudiants sont répartis en 4 sections, et chaque section comporte 5 groupes, donc au total il y a 20 groupes.

Question 2 : Genre : Féminin/Masculin

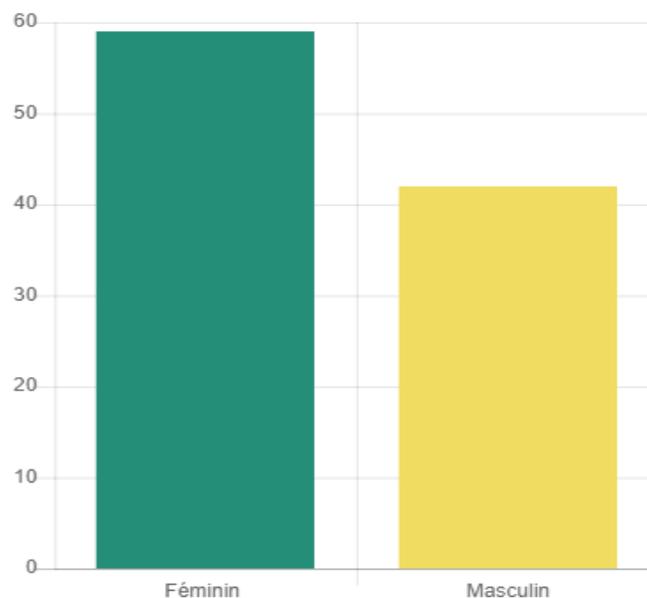


Figure 02. Le nombre de filles et de garçons participants à l'enquête

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Féminin	59	58%
Masculin	42	42%

Commentaire de la réponse 02

Le taux des étudiants qui ont participé à l'enquête est de 42% et celui des étudiantes est de 58%. Le taux de participation des deux parties est presque à égalité.

Question 3 : Quelle est la note obtenue à l'examen de français du BAC ?

Réponses	Date de la réponse
18	14/10/20
14.5	14/10/20
14	14/10/20
17	13/10/20
16	13/10/20
17	11/10/20
15	11/10/20
13	11/10/20
17	11/10/20
18	11/10/20

Affichage de l'élément 1 à 10 sur 96 éléments

Précédent 1 2 3 4 5 ... 10 Suivant

Figure 03. La note obtenue à l'examen de français du Bac (Suite des réponses en annexe III page 09)

Commentaire de la réponse 03

Les étudiants ont mentionné leur note de français à l'examen du baccalauréat. Nous avons constaté que la grande majorité ont obtenu au-dessus de la moyenne (10), pour ceux qu'ils l'ont obtenu la note varie entre un (12 et 15).

Question 4 : Quelle est votre langue maternelle ? kabyle/Arabe/Autre

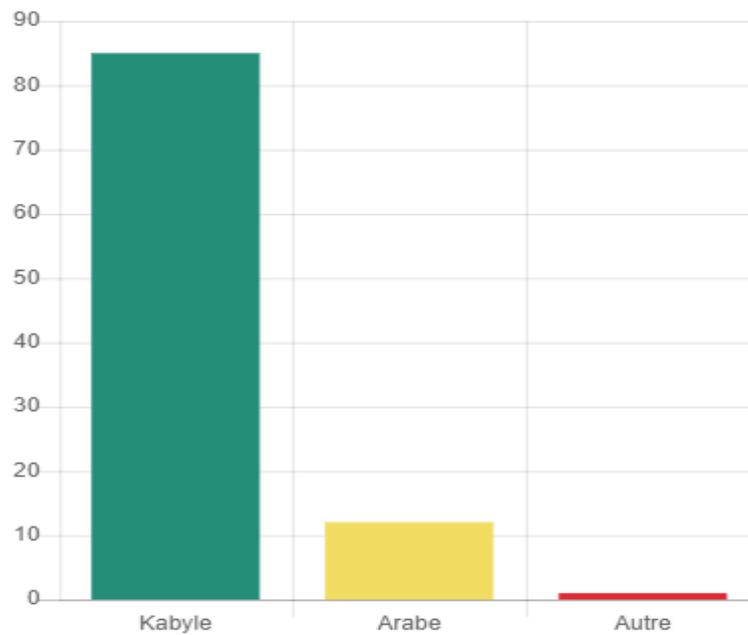


Figure 04. La langue maternelle des répondants

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Kabyle	85	87%
Arabe	12	12%
Autre	01	01%

Commentaire de la réponse 04

Et dans la dernière, ils ont indiqué leur langue maternelle, 87% parlent le kabyle, 12% parlent l'arabe et seulement 01% parlent une autre langue. En effet, on comprend de ces résultats que la plupart des étudiants qui ont participé sont de la wilaya de Bejaia.

Question 5 : Votre niveau de français est : Mauvais/Moyens/Bon/Très élevé

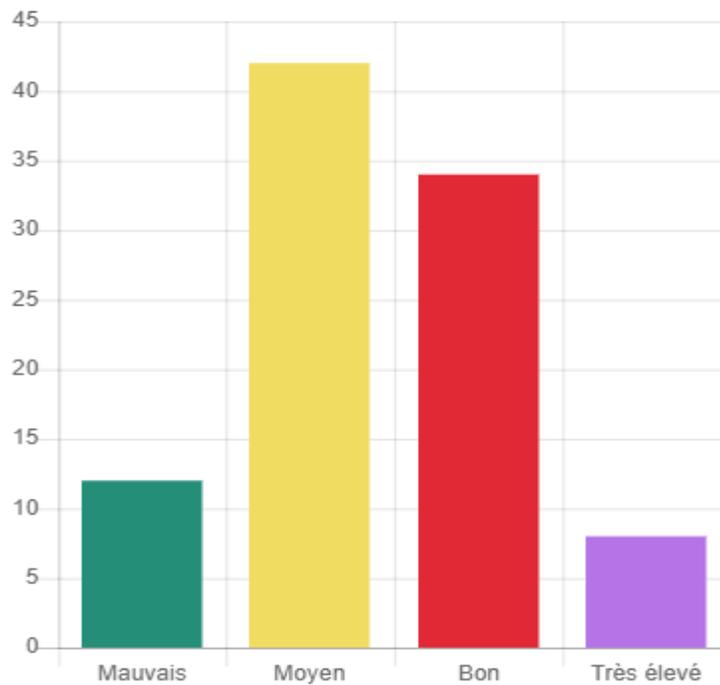


Figure 05 : Le niveau de français des répondants

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Mauvais	12	13%
Moyen	42	44%
Bon	34	35%
Très élevé	08	08%

Commentaire de la réponse 05

Dans la question 05, les étudiants ont eu le choix de décrire leur niveau de langue par les adjectifs suivants : Mauvais, moyen, bon, et très élevé. 44% ont répondu par un niveau moyen. Ensuite 35% ont répondu par un niveau bon et 13% par mauvais. Pour ceux qui ont un niveau très élevé ils ne représentent que 08%.

Question 6 : Avez-vous déjà suivi une formation pour améliorer votre niveau de français ?
Oui/Non

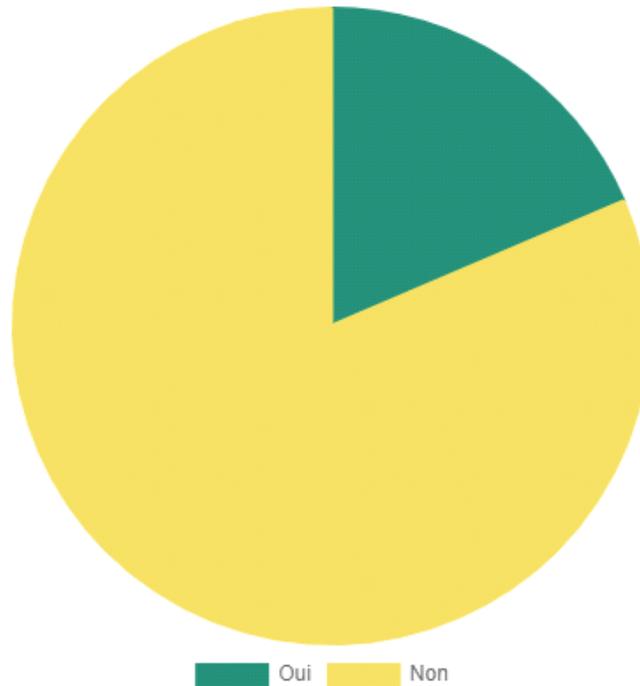


Figure 06. Le nombre de répondants ayant suivi une formation pour améliorer le niveau de langue

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	18	19%
Non	79	81%

Commentaire de la réponse 06

Dans la question suivante, les étudiants ont répondu par 'non' à 81%, seulement 19% d'entre eux ont déjà suivi une formation pour tenter d'améliorer leur niveau.

Question 7 : Utilisez-vous le français : Qu'à l'université/À l'université et ailleurs

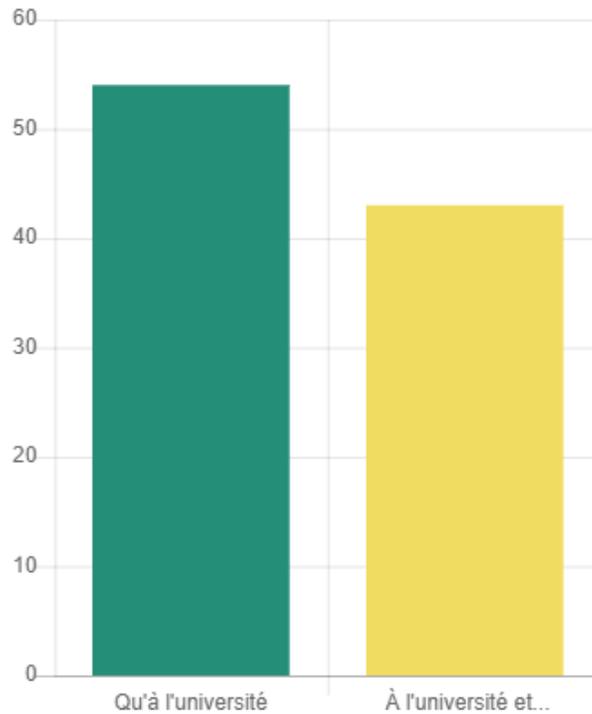


Figure 07. Le lieu le plus fréquent de l'utilisation du français

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Qu'à l'université	54	56%
À l'université et ailleurs	43	44%

Commentaire de la réponse 07

La question 07, porte sur le lieu de l'utilisation du français, plus de la moitié des étudiants ont répondu qu'ils utilisent le français qu'à l'université à 56% et 44% l'utilisent à l'université et ailleurs. On suppose que les 56% d'étudiants ont probablement interpréter que l'utilisation du français se limite au niveau de l'expression.

Question 8 : En général, avez-vous une bonne compréhension de la langue français ? Oui/Non

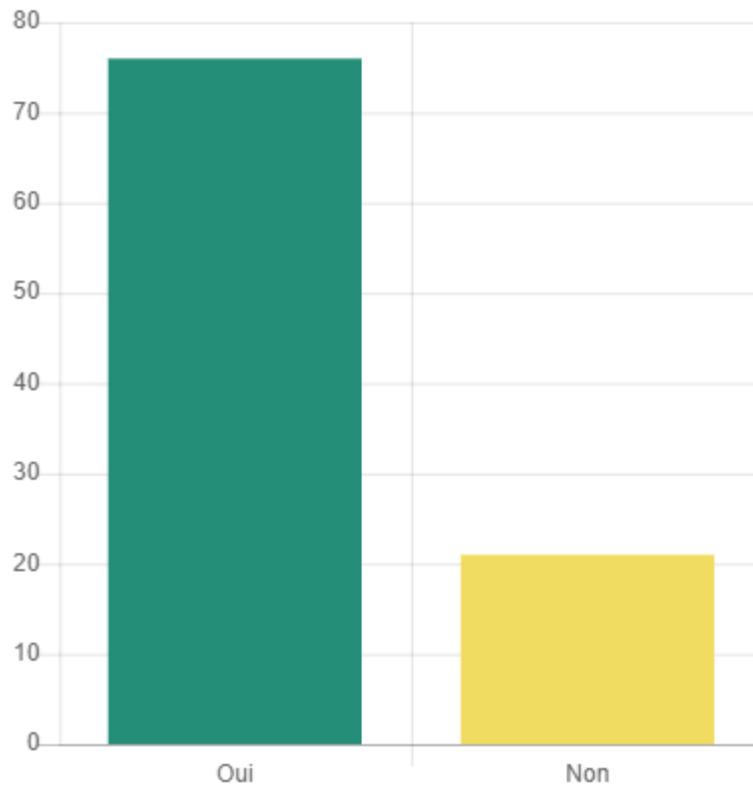


Figure 08. La compréhension générale de la langue française des répondants

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	76	78%
Non	21	22%

Commentaire de la réponse 08

Dans la question 08, les étudiants ont répondu par 'oui' à 78% qu'ils pensent avoir une bonne compréhension du français. Les 22% restants ne le pensent pas.

Question 9 : À l'écoute, arrivez-vous à comprendre les enseignants durant les cours et TD ?
Oui/Non/Expliquez

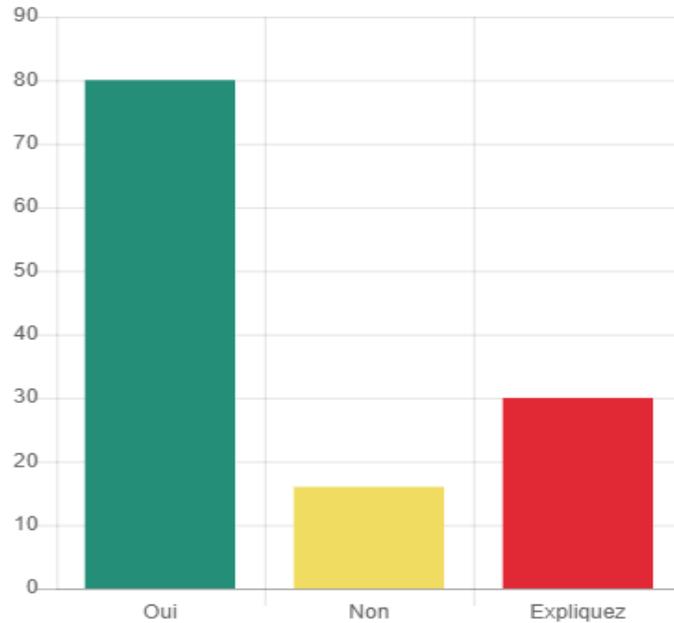


Figure 09. La compréhension des répondants à l'écoute durant les cours

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	80	82%
Non	16	16%
Expliquer	30	31%

Commentaire de la réponse 09

Dans la question 09, à l'écoute durant les cours et TD, les étudiants ont répondu majoritairement 'oui' à la question. Ils représentent plus de 82% qui affirment comprendre leurs enseignants et uniquement 16% d'entre eux n'arrivent pas tout à fait à les comprendre.

On a aussi demandé une explication à leur réponse par 'oui' ou 'non', 31% des étudiants ont justifié. Pour ceux qui ont répondu oui, ils ont expliqué :

- *Que les cours et TD sont clairs et faciles à comprendre.*
- *Que cette compréhension est due à leur maîtrise de la langue.*

Chapitre III Prise en charge des besoins langagiers des étudiants en L1 SC

- *Que la langue est accessible mais le contenu des cours sont durs.*
- *Plus de 04 réponses vont dans le sens où que les enseignants expliquent parfois en langue arabe et kabyle.*

Pour ceux qui ont répondu non, ils ont expliqué :

- *Que le problème soit dû à une mauvaise maîtrise du français et que ce n'est pas souvent qu'ils n'arrivent pas à bien comprendre.*

Question 10 : À l'écoute, arrivez-vous à comprendre le programme français (films, émissions, musique, tutoriels, reportages...) Jamais/Rarement

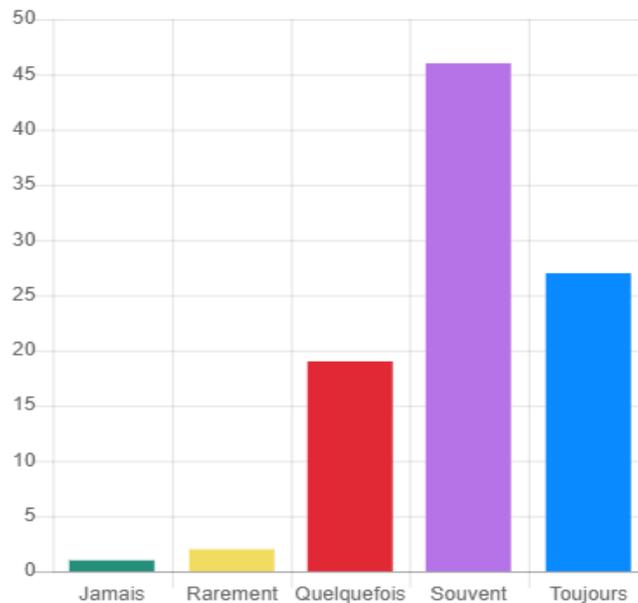


Figure 10. La compréhension des répondants à l'écoute des programmes en français

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Jamais	01	01%
Rarement	02	02%
Quelquefois	19	20%
Souvent	46	48%
Toujours	27	28%

Commentaire de la réponse 10

La question 10, traite aussi l'écoute (compréhension orale). En dehors de l'université, les étudiants comprennent 'souvent' les programmes français à 48%. Ensuite on trouve juste après, les étudiants qui arrivent à comprendre tout le temps 28% et 20% quelquefois. En dernier, ceux qui ont répondu 'rarement' ou 'jamais' ne représentent qu'environ 03%.

Question 11 : À la lecture, arrivez-vous à comprendre le contenu de vos cours ?

Rarement/Quelquefois/Souvent

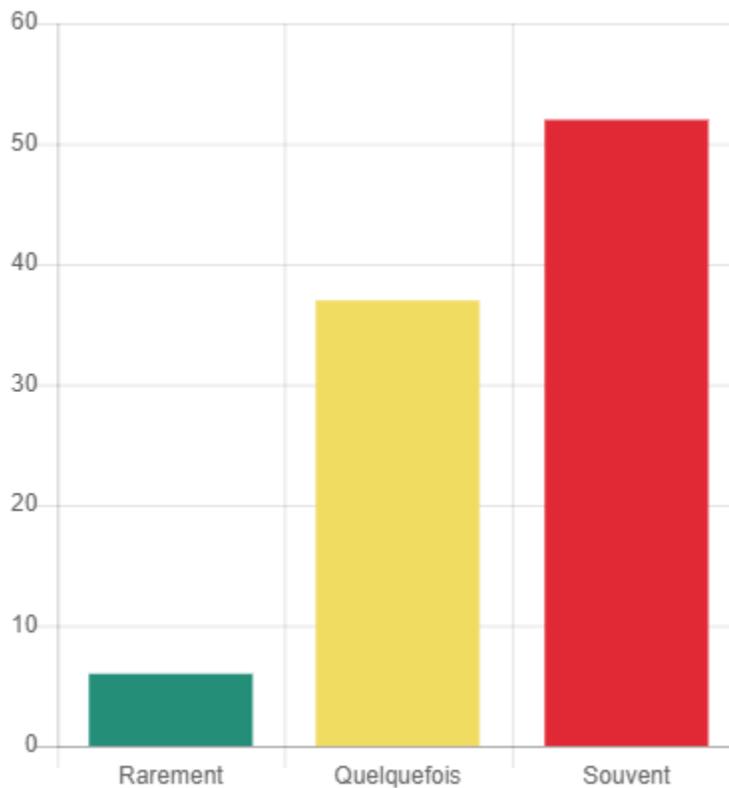


Figure 11. La compréhension écrite des répondants de leurs cours

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Rarement	06	06%
Quelquefois	37	39%
Souvent	52	55%

Commentaire de la réponse 11

Dans la question 11, les étudiants confirment comprendre souvent leurs cours à 55% et 39% comprennent que 'quelquefois'. Seul 06% des étudiants ont répondu par 'rarement', on suppose que les étudiants ont du mal un peu plus avec le contenu du cours qui s'ajoute aux difficultés linguistiques.

Question 12 : À la lecture, arrivez-vous à comprendre le contenu des écrits du quotidien (Étiquette de produit, Journaux, Livres...) Non/Oui/Expliquez la cause si vous répondez par

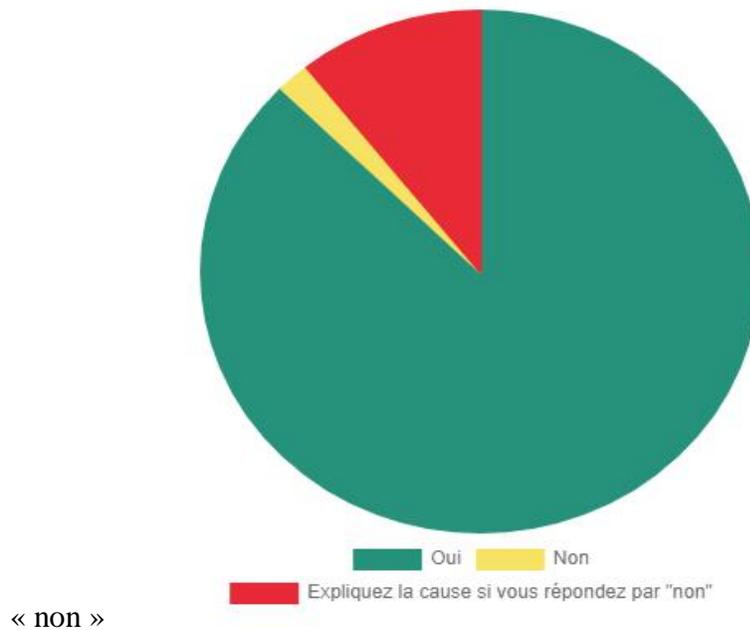


Figure 12. La compréhension écrite des répondants des écrits du quotidien

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	90	96%
Non	02	02%
Expliquez la cause si vous répondez par 'non'	11	12%

Commentaire de la réponse 12

La question 12, est destinée aux étudiants qui ont un faible niveau de langue, néanmoins elle a fait l'unanimité.

Chapitre III Prise en charge des besoins langagiers des étudiants en L1 SC

96% ont répondu par 'oui' et uniquement 2% ont répondu par 'non', dans le cas où la réponse est négative 'non' on a demandé de justifier pourquoi ils n'arrivent pas à comprendre les écrits simples du quotidien.

Les explications vont toutes dans le sens qui justifie la réponse au 'oui', 12% ont répondu :

- *Que c'est des phrases courtes et faciles à comprendre et surtout simple de structure et de sens.*
- *Qu'ils ne sont pas tous cons et qu'un enfant est capable de comprendre.*

Question 13 : En général, arrivez-vous à bien exprimer vos idées en français ?
Oui/Non/Expliquez

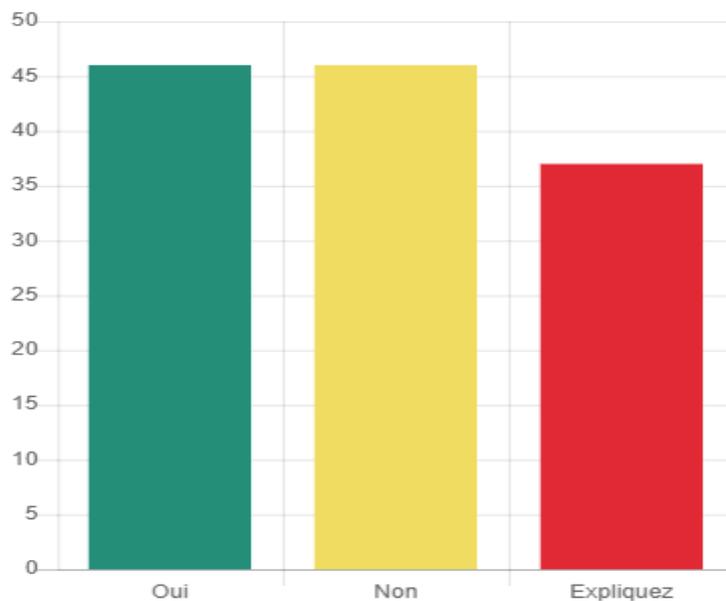


Figure 13. La capacité des répondants à exprimer leurs idées en français

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	46	49%
Non	46	49%
Expliquez	37	39%

Commentaire de la réponse 13

Dans la question 13, les étudiants sont amenés à répondre par ‘oui’ ou ‘non’ s’ils arrivent à bien exprimer leurs idées en français. Les étudiants sont divisés par deux moitiés égales 49%.

On a demandé une explication dans les deux cas de réponses. 39% des étudiants ont justifié. Ceux qui ont répondu par ‘oui’ ont expliqué :

- *Qu’ils expriment ce qu’ils savent seulement.*
- *Que le français est une langue apprise depuis le primaire alors ils ont l’habitude de l’employer.*

Pour ce qui ont expliqué par ‘non’ ont répondu : En grande partie que leurs difficultés à s’exprimer oralement sont dues à une mauvaise prononciation, ils n’arrivent pas à trouver leurs mots et mélangent le kabyle et aussi qu’ils sont timides alors ils n’osent pas trop prendre la parole.

À l’expression écrite, ils éprouvent des difficultés dues à un manque de vocabulaire aussi comme à l’orale, faible maîtrise de grammaire, et ils commettent beaucoup de fautes d’orthographe.

Question 14 : À l’oral, vous vous exprimez : Mal/Assez bien/ Correctement

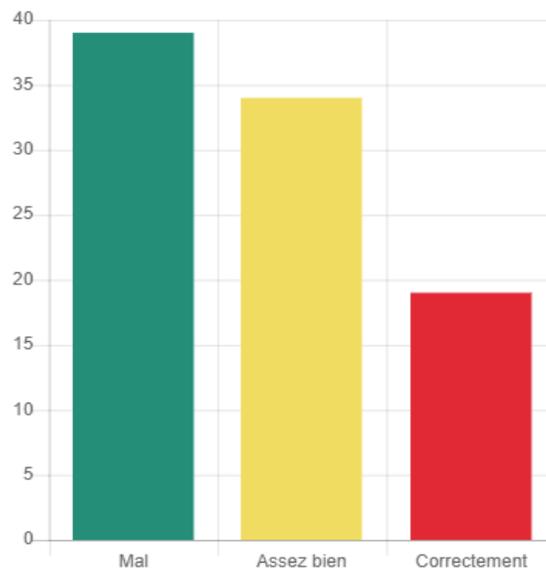


Figure 14. Le niveau des répondants à l’expression orale

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Mal	39	42%
Assez bien	34	37%
Correctement	19	21%

Commentaire de la réponse 14

La question 14, porte sur l'expression orale. 42% des étudiants pensent qu'ils s'expriment 'mal' en français, qui représente presque plus de la moitié. 37 ont répondu par 'assez bien' et seulement 21% pensent qu'ils s'expriment 'correctement'.

Question 15 : Avez-vous des difficultés en rédaction ? Toujours/Quelquefois/Rarement

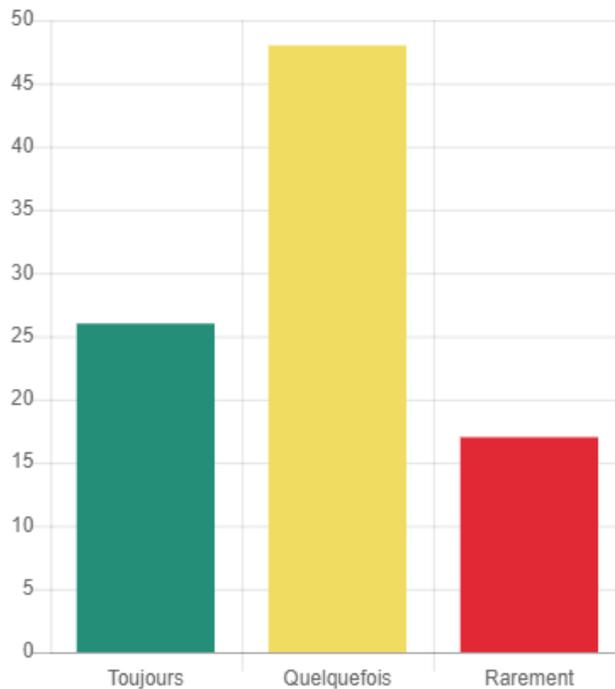


Figure 15. La fréquence des difficultés rencontrées en rédaction

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Toujours	26	29%
Quelquefois	48	53%
Rarement	17	17%

Commentaire de la réponse 15

Dans la question 15, les étudiants ont répondu à quelle fréquence éprouvent-ils des difficultés en rédaction (expression écrite). Ils ont choisi en majorité 53%.

L'adverbe 'quelquefois', et en deuxième position 29% ont répondu 'toujours'. Peu ceux qui ont répondu qu'ils ont 'rarement' de difficultés en rédaction.

Question 16 : À votre avis vos difficultés langagières pendant les cours sont dues : À la mauvaise maîtrise de la langue (grammaire, syntaxe, conjugaison...) /À une terminologie (vocabulaire) complexe du domaine des sciences sociales/À d'autres causes

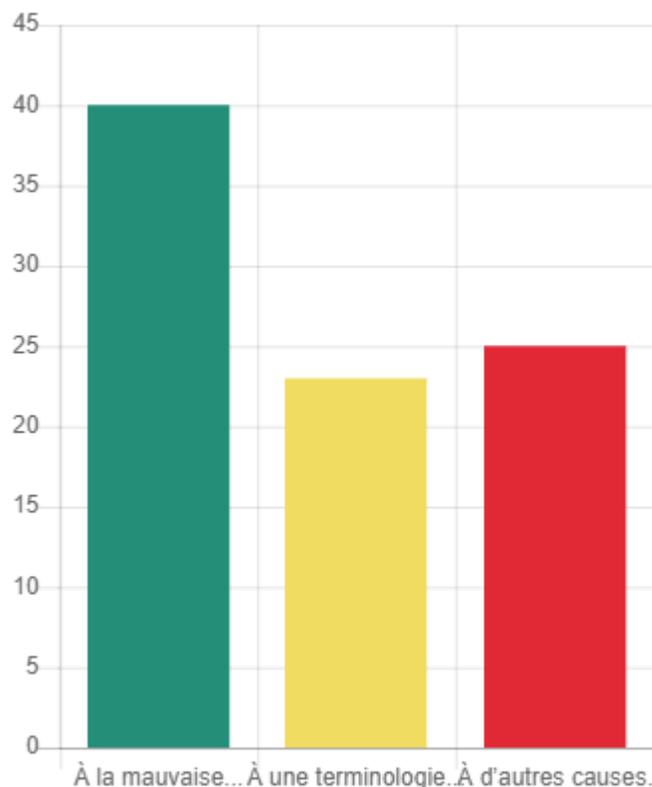


Figure 16. La cause des difficultés langagières pendant les cours

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
À la mauvaise maîtrise de la langue (grammaire, syntaxe, conjugaison...).	40	45%
À une terminologie (vocabulaire) complexe du domaine des sciences sociales.	23	26%
À d'autres causes.	25	28%

Commentaire de la réponse 16

Dans la question 16, en grand nombre 45% des étudiants pensent que leurs difficultés sont dues à une mauvaise maîtrise de la langue (syntaxe), 26% pensent qu'elles sont dues à une terminologie complexe et 28% pensent qu'elles sont dues à d'autres raisons.

Toutefois, on comprend aussi que leurs difficultés ne viennent pas forcément de la langue qui est mal maîtrisée, mais possible à leur environnement et au statut de cette dernière qui est peut-être parlée par la majorité mais n'est pas correctement écrite.

- **Synthèse des résultats de l'enquête**

À travers les résultats obtenus du questionnaire diffusé en ligne adressé aux étudiants L1 Sciences Sociales, nous avons pu nous rendre compte de leur niveau de français. On note que le niveau de la langue peut être qualifié de bon, dans le sens où il permet aux étudiants de suivre leur cursus universitaire normalement. Toujours est-il que, ces étudiants ressentent des besoins en langue qui les empêchent de bien assimiler toutes les connaissances liées à leur domaine, surtout que l'emploi de cette dernière n'est pas fréquenté en dehors de l'université. Ce qui accentue le sentiment de manque. La majorité des étudiants préfèrent s'exprimer en langue maternelle que ce soit à l'oral ou à l'écrit. On note même que sur les réseaux sociaux les commentaires sont en kabyle ou en arabe mais rédigés en alphabet latin (français). D'ailleurs, on a remarqué ce phénomène assez souvent au moment de la diffusion du questionnaire sur les réseaux sociaux principalement sur 'Facebook'. En somme, ils utilisent la langue française comme code pour communiquer en langue maternelle.

Pour poursuivre les résultats, le questionnaire contient des questions relatives aux quatre compétences langagières.

Nous avons constaté qu'au niveau de la compétence de compréhension (orale et écrite), les étudiants s'en sortent bien et ne présentent pas de sérieuses difficultés en tous lieux. Cependant, au niveau de la compétence d'expression, nous nous sommes aperçues que les étudiants ont de sévères insuffisances langagières.

Pour arriver à la fin de notre enquête, on a posé une dernière question pour avoir l'avis des étudiants sur la cause de leurs difficultés langagières, et on note que la majorité d'entre eux

Chapitre III Prise en charge des besoins langagiers des étudiants en L1 SC

sont conscients de leur mauvaise maîtrise de la langue. On précise aussi que ces résultats représentent que 15% de l'intégralité des étudiants en L1 SC. Sociales, malgré cela, on pense que cette minorité représente bien tous ces étudiants.

À défaut d'une enquête auprès des enseignants, on va évoquer l'enquête du Dr. Nabil SADI en 2013 autour du niveau de français à l'université de Bejaia. Son enquête s'est résumée à la proposition d'un questionnaire aux enseignants organisé autour : du niveau de langue à l'oral et à l'écrit des étudiants des facultés (des lettres et des sciences humaines, des sciences économiques), et des opinions et représentations que ces enseignants ont du français parlé par leurs étudiants. Les enseignants participants au nombre de 44 et 21 enseignants contre 23 estiment que les étudiants sont assez bons, à l'oral, selon eux les médias ont influencé positivement leur manière de parler. Pour les 23 autres enseignants, ils considèrent que les étudiants sont faibles à l'oral. Ils trouvent que la majorité d'entre eux ne prononcent pas correctement et qu'ils réfléchissent en kabyle et en arabe dialectal pour construire des brides de phrases en français.

Quant à l'écrit, SADI (2013) a constaté que presque la totalité des enseignants (39 enseignants contre 5) qualifient le niveau de français des étudiants de mauvais, voire très mauvais, ils s'accordent à dire qu'il existe un grand décalage entre l'écrit et l'oral. La majorité ne maîtrise pas la grammaire ainsi que l'orthographe et les règles élémentaires de l'écriture.

Ils soulèvent aussi à plusieurs reprises des difficultés qui portent sur la cohérence et la cohésion du texte ainsi que l'organisation du discours. Toutefois, ils n'oublient pas de citer qu'il figure des exceptions à leurs propos et trouvent qu'une minorité des étudiants ont même un excellent niveau de français.

Conclusion partielle

Ce dernier chapitre, on l'a consacré exclusivement à l'analyse des résultats du questionnaire proposé aux étudiants en L1 Sciences Sociales. On a tenté de résumer l'intégralité de l'enquête et souligner où résident les besoins langagiers de notre public. Nos conclusions vont dans le sens du fait que les étudiants ont bien conscience de leurs difficultés, particulièrement à l'expression.

Conclusion générale

Conclusion générale

Pour conclure notre travail de recherche, il convient de rappeler notre thème qui porte sur les besoins langagiers. Nous avons procédé à cette analyse qui permet de déterminer le choix des contenus et aussi la méthodologie à mettre en œuvre qui sera la mieux adaptée à un public donné.

Après avoir déterminé le public concerné par notre enquête, à savoir les étudiants de première année Licence Sciences Sociales. Nous nous sommes questionnées sur la place de l'analyse des besoins langagiers de notre public dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons aussi posé deux autres questions :

- Quelles sont les besoins langagiers de ce public ?
- Et quelles sont les conséquences pédagogiques de ces besoins ?

Pour mener à bien notre enquête, nous avons été guidées par nos hypothèses de départ. Nous avons pensé que l'analyse des besoins est prise en charge mais pas intégralement en TD de français. Que les besoins langagiers englobent les quatre compétences langagières, et pour la dernière question on a suggéré une formation de FLE différenciée en fonction des besoins langagiers des publics.

Au terme de notre enquête, il s'avère important de trier certaines conclusions. À l'appui d'un questionnaire, nous avons pu déceler les lacunes de notre public. Nous sommes arrivées à confirmer notre hypothèse sur le fait que les besoins langagiers touchent à toutes les compétences langagières (compréhension orale/écrite et expression écrite/orale). Nous avons aussi conclu que ces étudiants ont beaucoup plus de difficultés au niveau de l'expression.

Après avoir réalisé l'enquête auprès des étudiants, nous avons essayé par la suite à maintes reprises de joindre les enseignants pour confirmer les résultats obtenus. Il est regrettable de ne pas avoir pu réaliser l'enquête auprès d'eux. Non seulement nous n'avons pas pu confirmer les résultats de notre enquête, mais encore nous n'avons pas pu confirmer ou infirmer notre première question de recherche pour constater la place de l'analyse des besoins langagiers particulièrement en TD du module de français.

Pour la dernière question de recherche, nous avons supposé que les conséquences pédagogiques de l'analyse des besoins langagiers soit une formation de FLE différenciée en

fonction du public. Nous avons opté pour la démarche FOS, car elle est le fondement de tout travail de recherche sur les besoins langagiers.

En somme, à l'issue des différents éléments théoriques évoqués lors des deux premiers chapitres et aux résultats obtenus de l'enquête, nous sommes en position d'approuver la méthode de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. La démarche FOS propose un contenu parfaitement adéquat aux besoins langagiers tout en conservant la manière d'enseigner du FLE.

Les étudiants en première année Licence Science Sociale pourront choisir entre plusieurs formations. Comme, un enseignement d'un français général centré sur la syntaxe ou organisé par niveau de langue en fonction du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Nous déplorons l'absence de la démarche FOS en Algérie, et nous espérons que l'analyse des besoins langagiers sera intégré dans l'enseignement/ apprentissage du FLE à l'université et dans d'autre établissement. Ainsi, proposer un français sur objectifs universitaire qui sera aussi approprié aux étudiants.

Avec toutes les limites et les contraintes que nous avons rencontré, ce travail a mis en lumière les réponses des étudiants concernant leurs besoins langagiers en termes de compréhension et de production orales et écrites. D'autres travaux futurs pourront donc compléter ce travail en allant plus loin pour rencontrer effectivement les étudiants et les enseignants.

Références bibliographiques

Bibliographie

- ABDELKADIR BABIKIR. (2003). Les besoins langagiers et les objectifs de l'apprentissage du français chez les adultes au. (Thèse de l'université de Khartoum).
- BILLY. (1986). « *La notion de besoin : synthèse didactique* ». Québec : Université Laval. Centre international de recherche sur le bilinguisme. Accès <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280318.pdf>
- BOUGUERRA. (1986). « *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien* » Alger. L'Office des Publications Universitaire.
- CARRAS. TOLAS. KOHLER. & SZILAGYI Élisabeth. (2007). « *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue* ». Paris. CLE International algérien ».
- “Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – Projet ILMA : www.coe.int/lang-migrants/fr”
- COURTILLON. (2003). « *Elaborer un cours de FLE* ». Paris. Hachette.
- CUQ. (2003). Dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international
- CUQ. GRUCA. (2005). « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». PUG.
- GUENDOUZ-BENAMMAR. (2013). « Profil du bachelier algérien en FLE : entre objectifs pédagogiques et besoins réels en langue ». In AREZK. AMEZIANE. & GUENDOUZI. « *Enseignement et apprentissage des langues étrangères en Algérie : Etat des lieux, réflexion, propositions (Studies in the Teaching and Learning of Foreign languages in Algeria)* ». (pp25-36). Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou.
- HEDID. (2011). « Enseigner le FOS en Algérie : Entre réalité et perspectives. Références pour les enseignants FOS en Algérie ». Ouargla, Laboratoire SADD : Université Mentouri. Accès https://www.academia.edu/attachments/43431301/download_file?st
- MANGIANTE. (2006). Français de spécialité ou français sur objectifs spécifiques : deux démarches didactiques distinctes. (Université d'Artois).

- MANGIANTE. & MENESES-LERIN. (2016). L'analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques. In MANGIANTE. & CAVALLA. Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources. *Revue : Points Communs : Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, Numéro 3.(pp 25-43).
- MANGIANTE. & PARPETTE. (2004). « *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* ». Paris. Hachette.
- MANGIANTE. & PARPETTE. (2011a). « *Le français sur objectif universitaire* ». PUG.
- MANGIANTE. & PARPETTE. (2011b). « *Le FOU : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires* ».
- MOURLHON-DALLIES. (2008). « *Enseigner une langue à des fines professionnelles fines professionnelles* ». Paris. Didier.
- QOTB. Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet. Domain_other. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2007. Français. <tel-00335245>
- SADI. (2013). Représentations autour du niveau de langue : le cas du français à l'université. (Université de Bejaia). Synergies Algérie n°18. (pp 211-219).
- SPAËTH. (2007). Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE. (Université de Poitiers).
- WEN. (2006). « L'élaboration d'un programme de FOS destiné aux étudiants chinois désireux de s'inscrire au DUERM de l'université de la mode de Lyon II ». (Mémoire de Master 2 Professionnel. Université Lumière Lyon 2). Accès <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=991&action=pdf>

Sitographie

<http://www.ecole-internationale.ac-aix-marseille.fr/spip/>

<https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/les-objectifs-d-apprentissage#:~:text=Partager%20%3A,de%20planification%20d'un%20cours.>

https://wiki.telug.ca/TED6210/index.php/Objectifs_d'apprentissage.

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.abul-haija_s&part=85940.

<https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/historique-du-francais-sur-objectifs-specifiques-1.>

Table des matières

Remerciements	
Dédicaces	
Liste des figures	
Sommaire	
Introduction générale.....	6
Chapitre I : définition des concepts clés des besoins langagiers	
Introduction partielle	11
1. Le public spécifique.....	11
2. Les besoins langagiers	12
3. L'analyse des besoins langagiers	14
4. Les objectifs spécifiques.....	15
4.1. La formulation des objectifs spécifiques.....	15
5. La relation entre les besoins langagiers et les objectifs spécifiques.....	16
Conclusion partielle.....	17
Chapitre II : Les besoins langagiers dans l'enseignement spécifique du fos	
Introduction partielle	19
1. L'historique du français sur objectifs spécifiques.....	19
1.1. Le français scientifique et technique.....	19
1.2. Le français de spécialité	20
1.3. Le français instrumental	21
1.4. Le français fonctionnel.....	22
1.5. Le français sur objectifs spécifiques	23
1.5.1.La définition du FOS	23
2. Le contenu de la démarche FOS.....	24
2.1. La demande.....	25

2.2. L'analyse des besoins langagiers	26
2.3. La collecte des données	27
2.4. L'analyse des données collectées.....	29
2.5. L'élaboration des activités.....	30
3. Les déclinaisons du FOS.....	33
3.1. Le français sur objectif universitaire.....	33
3.2. Le français de spécialité	36
3.3. Le français langue professionnelle.....	39
Conclusion partielle.....	41

Chapitre III : Prise en charge des besoins langagiers des étudiants en L1 SC

Introduction partielle	43
1. Description de l'enquête	43
□ Présentation du public	43
2. L'analyse des résultats du questionnaire	44
□ Synthèse des résultats de l'enquête.....	60
Conclusion partielle.....	61
Conclusion générale	62
Références bibliographiques	65

Table des matières

Annexes

Annexes

Annexes

I. Questionnaire proposé aux étudiants	01
II. Suite des réponses de la question 01.....	06
III. Suite des réponses de la question 03	10
IV. Echantillon de réponses.....	14

I. Questionnaire proposé aux étudiants



ANALYSE DES BESOINS LANGAGIERS DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE LICENCE SCIENCES SOCIALES

Ce questionnaire est adressé aux étudiants de première année licence du département des sciences sociales.
Dans le cadre d'un travail de recherche universitaire qui porte sur l'analyse des besoins langagiers, nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions et le plus clairement possible.

I. Informations de l'étudiant :

1) Groupe:

2) Sexe:

Féminin

Masculin

II. Les questions :

3) Quelle est la note obtenue à l'examen de français du BAC ?

Saisissez un nombre

4) Quelle est votre langue maternelle ?

Kabyle

Arabe

Autre

5) Votre niveau de français est:

Mauvais

Moyen

Bon

Très élevé

6) Avez-vous déjà suivi une formation pour améliorer votre niveau de français ?

Oui

Non

7) Utilisez-vous le français :

Qu'à l'université

À l'université et ailleurs

8) En général, avez-vous une bonne compréhension de la langue française ?

Oui

Non

9) À l'écoute, arrivez-vous à comprendre les enseignants durant les cours et TD ?

Oui

Non

Expliquez

10) À l'écoute, arrivez-vous à comprendre les programmes français (films, émissions, musique, tutoriels, reportages, ...) ?

Jamais

Rarement

Quelquefois

Souvent

Toujours

11) À la lecture, arrivez-vous à comprendre le contenu de vos cours?

Rarement

Quelquefois

Souvent

12) À la lecture, arrivez-vous à comprendre le contenu des écrits du quotidien (étiquette de produits, journaux, livres, ...)?

Oui

Non

Expliquez la cause si vous répondez par "non"

13) En général, arrivez-vous à bien exprimer vos idées en français ?

Oui

Non

Expliquez

14) À l'oral, vous vous exprimez :

- Mal
- Assez bien
- Correctement

15) Avez-vous des difficultés en rédaction ?

- Toujours
- Quelquefois
- Rarement

16) À votre avis vos difficultés langagières pendant les cours sont dues :

- À la mauvaise maîtrise de la langue (grammaire, syntaxe, conjugaison, ...).
- À une terminologie (vocabulaire) complexe du domaine des sciences sociales.
- À d'autres causes.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

Valider

II. Suite des réponses de la question 01

Réponses	Date de la réponse
12	10/10/20
11	05/10/20
13	03/10/20
190	03/10/20
20	03/10/20
19	30/09/20
5	30/09/20
14	30/09/20
13	29/09/20
10	29/09/20

Affichage de l'élément 11 à 20 sur 100 éléments

Précédent 1 2 3 4 5 ... 10 Suivant

Réponses	Date de la réponse
7	28/09/20
2	26/09/20
4	26/09/20
2	25/09/20
03	25/09/20
5	23/09/20
2	23/09/20
30	23/09/20
6	16/09/20
18	16/09/20

Affichage de l'élément 21 à 30 sur 100 éléments

Précédent 1 2 3 4 5 ... 10 Suivant

Réponses	Date de la réponse
12	16/09/20
18	16/09/20
3	14/09/20
10	14/09/20
14	14/09/20
4	14/09/20
12	14/09/20
6	14/09/20
5	14/09/20
7	13/09/20

Affichage de l'élément 31 à 40 sur 100 éléments

[Précédent](#)
[1](#)
[2](#)
[3](#)
[4](#)
[5](#)
[...](#)
[10](#)
[Suivant](#)

Réponses	Date de la réponse
11	13/09/20
22	13/09/20
7	13/09/20
1	13/09/20
2	12/09/20
47	12/09/20
5	12/09/20
8	12/09/20
15	12/09/20
2	12/09/20

Affichage de l'élément 41 à 50 sur 100 éléments

[Précédent](#)
[1](#)
[...](#)
[4](#)
[5](#)
[6](#)
[...](#)
[10](#)
[Suivant](#)

Réponses	Date de la réponse
3	12/09/20
10	12/09/20
5	12/09/20
5	12/09/20
0	11/09/20
2	11/09/20
4	11/09/20
19	11/09/20
1	11/09/20
1	11/09/20

Affichage de l'élément 51 à 60 sur 100 éléments

Précédent	1	...	5	6	7	...	10	Suivant
-----------	---	-----	---	---	---	-----	----	---------

Réponses	Date de la réponse
17	11/09/20
17	11/09/20
6	11/09/20
17	11/09/20
17	11/09/20
17	11/09/20
.1	11/09/20
17	11/09/20
17	11/09/20
2	11/09/20

Affichage de l'élément 61 à 70 sur 100 éléments

Précédent	1	...	6	7	8	9	10	Suivant
-----------	---	-----	---	---	---	---	----	---------

Réponses	Date de la réponse
3	10/09/20
1	10/09/20
4	10/09/20
1	10/09/20
4	10/09/20
2	10/09/20
1	10/09/20
5	10/09/20
16	10/09/20
13	10/09/20

Affichage de l'élément 71 à 80 sur 100 éléments

Précédent 1 ... 6 7 8 9 10 Suivant

Réponses	Date de la réponse
1	10/09/20
10	10/09/20
66	10/09/20
10	10/09/20
17	10/09/20
21	10/09/20
21	10/09/20
2	10/09/20
7	10/09/20
2	10/09/20

Affichage de l'élément 81 à 90 sur 100 éléments

Précédent 1 ... 6 7 8 9 10 Suivant

Réponses	Date de la réponse
1	10/09/20
1	10/09/20
99	10/09/20
3	10/09/20
0	10/09/20
0	10/09/20
03	10/09/20
8	10/09/20
9	09/09/20
10	08/09/20

Affichage de l'élément 91 à 100 sur 100 éléments

Précédent 1 ... 6 7 8 9 10 Suivant

III. Suite des réponses de la question 03

Réponses	Date de la réponse
14	10/10/20
10	05/10/20
7	03/10/20
14	03/10/20
16	03/10/20
16	30/09/20
10	30/09/20
14	30/09/20
14	29/09/20
12	29/09/20

Affichage de l'élément 11 à 20 sur 96 éléments

Précédent 1 2 3 4 5 ... 10 Suivant

Réponses	Date de la réponse
12	28/09/20
12.5	26/09/20
11	26/09/20
15	25/09/20
16	25/09/20
15	23/09/20
15	23/09/20
15	23/09/20
16	16/09/20
13.5	16/09/20

Affichage de l'élément 21 à 30 sur 96 éléments

Précédent 1 2 3 4 5 ... 10 Suivant

Réponses	Date de la réponse
8	16/09/20
8	16/09/20
12	14/09/20
10.5	14/09/20
17	14/09/20
11.5	14/09/20
13	14/09/20
12	14/09/20
14	13/09/20
16	13/09/20

Affichage de l'élément 31 à 40 sur 96 éléments

Précédent 1 2 3 4 5 ... 10 Suivant

Réponses	Date de la réponse
13.5	13/09/20
17	13/09/20
11	13/09/20
12	12/09/20
0000	12/09/20
12	12/09/20
13	12/09/20
14	12/09/20
12	12/09/20
10	12/09/20

Affichage de l'élément 41 à 50 sur 96 éléments

Précédent 1 ... 4 5 6 ... 10 Suivant

Réponses	Date de la réponse
10	12/09/20
12	12/09/20
14	12/09/20
15	11/09/20
20	11/09/20
11	11/09/20
13	11/09/20
18	11/09/20
18.5	11/09/20
7	11/09/20

Affichage de l'élément 51 à 60 sur 96 éléments

Précédent 1 ... 5 6 7 ... 10 Suivant

Réponses	Date de la réponse
13	11/09/20
14.5	11/09/20
11	11/09/20
12	11/09/20
13	11/09/20
12	11/09/20
15	11/09/20
15	11/09/20
15	10/09/20
11	10/09/20

Affichage de l'élément 61 à 70 sur 96 éléments

[Précédent](#)
[1](#)
[...](#)
[6](#)
[7](#)
[8](#)
[9](#)
[10](#)
[Suivant](#)

Réponses	Date de la réponse
13.5	10/09/20
15	10/09/20
12	10/09/20
17	10/09/20
15	10/09/20
16	10/09/20
14	10/09/20
9	10/09/20
10	10/09/20
66666	10/09/20

Affichage de l'élément 71 à 80 sur 96 éléments

[Précédent](#)
[1](#)
[...](#)
[6](#)
[7](#)
[8](#)
[9](#)
[10](#)
[Suivant](#)

Réponses	Date de la réponse
11	10/09/20
13	10/09/20
17	10/09/20
12.68	10/09/20
15	10/09/20
11	10/09/20
13	10/09/20
12.5	10/09/20
16.5	10/09/20
14.5	10/09/20

Affichage de l'élément 81 à 90 sur 96 éléments

[Précédent](#)
[1](#)
[...](#)
[6](#)
[7](#)
[8](#)
[9](#)
[10](#)
[Suivant](#)

Réponses	Date de la réponse
16	10/09/20
9	10/09/20
16.5	10/09/20
16	10/09/20
12	09/09/20
20	08/09/20

Affichage de l'élément 91 à 96 sur 96 éléments

[Précédent](#)
[1](#)
[...](#)
[6](#)
[7](#)
[8](#)
[9](#)
[10](#)
[Suivant](#)

IV. Echantillon de réponses

Répondant n° 59

Collecteur : Analyse des besoins langagiers

Date de réponse : 12/09/20 22:03:26

Temps passé : 06:17

 Imprimer

Supprimer ce répondant

1) Groupe:

5

2) Sexe:

Masculin

3) Quelle est la note obtenue à l'examen de français du BAC ?

12

4) Quelle est votre langue maternelle ?

Kabyle

5) Votre niveau de français est:

Moyen

6) Avez-vous déjà suivi une formation pour améliorer votre niveau de français ?

Oui

7) Utilisez-vous le français :

Qu'à l'université

8) En général, avez-vous une bonne compréhension de la langue française ?

Oui

9) À l'écoute, arrivez-vous à comprendre les enseignants durant les cours et TD ?

Oui + Oui mais parfois les profs utilisent un vocabulaire qui nous dépasse ,mais c'est un avantage car ça nous permet d'acquérir et d'enrichir notre vocabulaire ,par contre des fois durant les examens , on connaît la réponse pour une question mais hélas on répond pas gellent elle est posée d'une manière très difficile à comprendre

10) À l'écoute, arrivez-vous à comprendre les programmes français (films, émissions, musique, tutoriels, reportages, ...) ?

Quelquefois

11) À la lecture, arrivez-vous à comprendre le contenu de vos cours?

Quelquefois

12) À la lecture, arrivez-vous à comprendre le contenu des écrits du quotidien (étiquette de produits, journaux, livres, ...) ?

Oui

13) En général, arrivez-vous à bien exprimer vos idées en français ?

Non + À l'écrit oui je peux m'en sortir ,mais à l'oral je beugue souvent ,et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle on déteste les exposés

14) À l'oral, vous vous exprimez :

Mal

15) Avez-vous des difficultés en rédaction ?

Quelquefois

16) À votre avis vos difficultés langagières pendant les cours sont dues :

À une terminologie (vocabulaire) complexe du domaine des sciences sociales.

Résumé

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Parmi les centres d'intérêt de la didactique, trouver un enseignement adapté aux apprenants afin de combler des besoins langagiers. Le français sur objectifs spécifiques est une démarche qui s'adapte à un public spécifique (universitaire ou professionnel). Elle prend en charge leurs besoins langagiers dans l'intention de concevoir une formation sur objectif et de perfectionner des compétences langagières en français et non la maîtrise de la langue en soi.

À l'université de Bejaia, la majorité des étudiants suivent leurs cursus en français. La langue française n'étant pas correctement maîtrisée, présente un obstacle pendant le déroulement des cours. Au sein du département des Sciences Sociales, les étudiants en L1 disposent du TD de français pour améliorer leurs compétences et les mettre en pratique. Une enquête a été menée avec eux dans le but de déceler et d'analyser leurs besoins langagiers.

Mots-clés

Besoins langagiers, analyse, le français sur objectifs spécifiques, public spécifique.