

DES OBJECTIFS « ACADEMICO-SOCIO-PROFESSIONNELS » A TRAVERS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE EN ALGERIE¹

Résumé : Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche académique ayant comme objet le « français en contexte scientifique et technique en Algérie »². Nous nous intéressons aux objectifs visés à travers l'enseignement-apprentissage universitaire pour répondre aux besoins spécifiques d'un public particulier. Avant de procéder à l'analyse curriculaire d'un ensemble de trois offres de formations universitaires, nous aborderons, d'abord, le statut des langues dans le système éducatif algérien. Quelques expressions clés, liées à notre étude, seront ensuite expliquées. Nous clôturerons par la présentation d'une démarche-type à adopter dans tels contextes de formations spécifiques.

Mots-clés : filière d'enseignement, programme de formation, besoins éducatifs spécifiques, objectifs pédagogiques

“ACADEMIC-SOCIO-PROFESSIONAL” OBJECTIVES THROUGH THE TEACHING-LEARNING OF FRENCH IN A SCIENTIFIC AND TECHNICAL UNIVERSITY CONTEXT IN ALGERIA

Abstract: This study is part of an academic research project aimed at “French in a scientific and technical context in Algeria”. We are interested in the objectives targeted through university teaching-learning to meet the specific needs of a particular audience. Before proceeding to the curricular analysis of a set of three university training offers, we will first address the status of languages in the Algerian education system. Some key expressions, related to our study, will then be explained. We will close with the presentation of a standard approach to adopt in such specific training contexts.

Key words: educational stream, educational program, specific educational needs, educational objectives

Introduction

Dans le système pédagogique algérien pré-universitaire, réformé en 2003 (première génération), puis en 2016 (deuxième génération), la langue d'enseignement-apprentissage est la langue arabe. Ce choix suit le statut de cette langue en tant que langue officielle du pays. Dans les trois cycles consécutifs, à savoir, le primaire, le moyen et le secondaire, la

¹ Boulanouar **Yousfi**, Université de Tissemsilt, Laboratoire TRADTEC (Université d'Oran 2), yousfi.boulanouar@cuniv-tissemsilt.dz
Khaldia **Aissa**, Université d'Oran Mohamed Ben Ahmed, Laboratoire TRADTEC aissakhaldia@gmail.com

² L'intitulé de notre projet de recherche-formation universitaire (PRFU) est : « Towards an enactive approach in the design of a professional training device at higher education through activity analysis. Vers une approche éactive dans la conception des dispositifs de formation professionnelle au niveau de l'enseignement supérieur par l'analyse de l'activité ».

communication pédagogique et les échanges entre les différents acteurs (administration, enseignants, apprenants, ...) se réalise en langue arabe avec des variations (classique, standard et dialectale).

D'autres langues sont aussi présentes, en tant que matière à enseigner-apprendre. Une langue nationale, le tamazight, intégrée depuis 1995 (Sabri, 2012) dans une phase expérimentale suivie par une perspective de généralisation au niveau national¹. De plus, des langues étrangères sont insérées dans les différentes phases : le français (1^{re} langue étrangère) dès la troisième année primaire ; l'anglais (2^e langue étrangère) à partir de la première année moyenne ; l'espagnol ou l'allemand ou l'italien (choix optionnel) à partir de la deuxième année secondaire pour la filière « lettres et langues étrangères ».

Au niveau supérieur, dont les établissements varient entre universités, centres universitaires, écoles supérieures et instituts, la situation est différente (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique [MESRS], 2021).

D'un côté, les filières des domaines de formation en sciences sociales et humaines (au sens large) sont enseignées en langue arabe. Des filières telles Sciences économiques, de gestion et commerciale ; Droit et sciences politiques ; Sciences humaines et sociales... A l'exception d'une filière « Sciences financières et comptabilité » au sein de l'université de Tizi Ouzou dans laquelle l'« Enseignement s'effectue en langue française » (MESRS, 2021 : 51).

D'un autre côté, dans les filières du domaine scientifique et technique, les séances pédagogiques sont menées par le biais de la langue française. Entre autres spécialités, nous citons : Sciences médicales, Mathématiques et informatique ; Sciences de la matière ; Sciences de la nature et de la vie ; Sciences et technologies. Mise à part la formation à l'université de Boumerdes dans la spécialité « Ingénierie électrique électronique » avec un « Enseignement en langue anglaise » (MESRS, 2021 : 24).

Dans les filières scientifiques et techniques des modules de langues (français et anglais) sont proposés dans les canevas officiels². D'après la littérature du domaine, l'intégration des cours de langue a un double objectif : l'un est académique, l'autre est d'ordre socioprofessionnel. Ces deux aspects sont à prendre en considération lors de l'élaboration des curricula de ce genre de cours.

Primo, au niveau académique, le besoin est évident. La langue d'enseignement-apprentissage est autre que la langue avec laquelle se sont habitués les apprenants, qu'elle soit maternelle (arabe dialectal et tamazight) ou officielle (arabe standard). De ce fait, un cours de langue, notamment française, s'impose afin de permettre aux apprenants, ayant des profils hétérogènes, de communiquer. Cette communication concerne les différentes compétences langagières et discursives (compréhension et production, à l'oral et à l'écrit).

Secundo, selon la visée socioprofessionnelle de la formation, les étudiants (futurs employés) auront besoin d'une certaine maîtrise de la langue de communication qui règne dans les lieux de travail éventuels. Ce sont des entreprises industrielles dans lesquelles des

¹ « Au lancement de l'expérience d'enseignement de tamazight en 1995, il était question de le généraliser à toutes les wilayas du pays. Cependant, depuis son introduction dans le système éducatif algérien, il bute sur des difficultés de diverses natures. ... La régression de cet enseignement est visible et, pire, les cours ont cessé dans certaines wilayas comme Tipaza, Oran et Illizi. ... Les statistiques du MEN révèlent aussi que l'enseignement de tamazight se concentre beaucoup plus sur le cycle moyen à l'exception de Tizi-Ouzou, Béjaïa, Bouira et Batna où elle est aussi enseignée au primaire et au secondaire ». (Ibid.).

² Dans d'autres contextes internationaux, il y a d'autres modes : cours d'été, cours accélérés au début de la saison, cours de soirs, ...

compétences communicationnelles diverses sont exigées afin de pouvoir assurer des fonctions et tâches variées selon les postes occupés.

La langue française, à laquelle nous nous intéressons dans cette recherche, a été intégrée dans la formation universitaire afin de permettre aux étudiants des filières scientifiques et techniques d'améliorer leur niveau. Cette intégration a été jugée nécessaire vu le niveau moyen, voire faible, des étudiants, exceptés quelques éléments, malgré le nombre d'années d'études où cette langue a toujours été présente en tant que matière pédagogique¹.

Mais la question qui se pose est de quel « français » s'agit-il, et quel « statut » occupe-t-il dans les programmes officiels par rapport aux matières de spécialités : Est-ce un français de type général ? ou un français de type spécifique ? Et si c'est ce dernier cas, les objectifs spécifiques visés sont-ils à orientation universitaire et académique ? ou socioprofessionnelle ? Autrement dit, quelles sont les caractéristiques des objectifs visés pour répondre aux besoins des étudiants-futurs employés inscrits dans les filières scientifiques et techniques en Algérie ?

Pour répondre à ces questions, nous analysons les objectifs visés à travers l'enseignement-apprentissage de la matière « langue française » dans trois offres de formations universitaires. Cette analyse nous permettra de dresser une démarche-type à adopter dans tels contextes de formations spécifiques. Mais avant tout, nous présentons quelques éclaircissements conceptuels à propos des expressions clés constamment citées dans ce contexte d'études par les chercheurs du domaine.

1. Définitions et éléments de cadrage historico-théorique

Aborder le statut du français dans les filières universitaires scientifiques et techniques c'est aborder les expressions suivantes : *le français sur objectifs spécifiques (universitaires, socioprofessionnels, ...)* et *le français général*.

1.1. Le Français Général (FG)

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, cette expression désigne « ... le français usuel tel qu'on le trouve dans les méthodes de FLE et destiné à tous les publics, c'est-à-dire les publics non spécialisés. ... » (Cuq [Dir.], 2003 : 108).

Il s'agit des situations où l'enseignement-apprentissage dure longtemps et les besoins ne sont pas bien ciblés pour un public assez large. Dans ce cas, les apprenants étudient des

¹ Ce constat est partagé par un bon nombre d'enseignants qui s'exercent dans des établissements différents. C'est ce que nous avons constaté durant notre expérience au supérieur dans quelques universités et avec un public différent (littéraire, scientifique et technique). Et c'est aussi ce que confirment plusieurs collègues lors des rencontres diverses (amicales ou scientifiques) à ce propos. Pour en savoir plus, il suffit de jeter un coup d'œil sur ce qui est publié sur le sujet : *l'état des lieux et les perspectives de l'enseignement-apprentissage du français en Algérie*. Voir, à titre d'exemples, les enquêtes menées entre 1998 et 2006 par Fari Bouanani (2008), citées et confirmées récemment (Bensalem, 2018).

Il est à noter que la situation est beaucoup plus compliquée et contradictoire. D'une part, si le français figure constamment dans le programme de tous les cycles d'enseignement-apprentissage, son volume horaire est très limité, notamment face à des programmes chargés. D'autre part, quoique l'objectif déclaré est communicationnel, le contenu enseigné-appris est de nature métalinguistique et grammatical ce qui ne permet pas de motiver les apprenants et de développer des compétences. Voir, à titre d'exemple, la situation dans le cycle primaire (Yousfi, 2019).

aspects de la langue, à l'oral et à l'écrit, aussi bien aux niveaux communicationnel et culturel (actes de parole dans diverses situations) que grammatical (règles de fonctionnement).

Du point de vue historique, et ce « par un effet de nécessaire complémentarité » (Ibid.), le contexte d'apparition du FG est le même que le FOS (cf. *Infra*).

1.2. Le Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS)

La définition du FOS, selon (Cuq [Dir.], 2003 : 108), délimite le champ de cette sous-discipline du français langue étrangère (FLE), ainsi que le contexte dans son apparition :

« 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. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques ».

Le dictionnaire insiste sur la différence avec le FG (cf. *Supra*) en montrant les caractéristiques par rapport à la durée de la formation et les objectifs visés au profit du public cible de la formation.

« Par opposition à l'enseignement des langues tel qu'il existe dans le système scolaire (secondaire ou même primaire) et qui se caractérise par un objectif large (apprendre le français) et une modalité d'apprentissage extensive (quelques heures par semaine durant plusieurs années) [cf. *Supra* : le FG], le FOS se caractérise par deux paramètres essentiels : des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités (quelques mois plutôt que quelques années) ».

D'après cette définition, le FOS concerne aussi bien des situations de formations universitaires que socioprofessionnelles. Il n'y avait pas encore de distinction entre les besoins professionnels et les besoins académiques. Toutefois, l'évolution des recherches a poussé quelques spécialistes de proposer d'autres appellations relatives à d'autres sous-domaines déclinaisons du FOS, à savoir, le « français sur objectif universitaire » (FOU) et le « français à visée (ou langue) professionnelle » (FLP). Ceci a été énoncé il y a une dizaine d'années.

D'abord, lors d'un colloque, « Forum mondial HERACLES », qui s'est tenu entre le 10 et 12 juin 2010 à l'université de Perpignan Via Domitia (France). Les actes de ce colloque ont été publiés, une année après (2011) dans le numéro (08) de la revue « Synergies Monde » en deux tomes (cf. *Infra* : Références bibliographiques). La thématique du colloque était : « Le français sur objectif universitaire ».

Ensuite, deux auteurs spécialistes du domaine, Mangiante et Parpette, ont publié en 2011 un ouvrage de référence dont l'intitulé n'est que la fameuse expression « Le français sur objectif universitaire ». Il s'agit d'un outil d'enseignement-apprentissage et de recherche qui aborde une démarche permettant la conception des curricula au profit d'étudiants qui poursuivent des études supérieures en langue française. Ce livre tente d'analyser de différents aspects (institutionnels et pédagogiques) de la démarche, présente un corpus d'études, ainsi que des activités et tâches diverses proposées aux étudiants. En plus, un DVD-Rom est joint avec, dont le contenu, accompagné de scénarisation pédagogique, est

varié entre extraits des cours magistraux, des interviews réalisés avec des enseignants universitaires et des documents écrits.

Dans sa contribution dans le colloque susdit, Qotb a parfaitement résumé le passage du FOS vers le FOU et le FLP dans le résumé de son intervention :

« ... on voit émerger au début de ce nouveau millénaire **deux spécialisations du FOS** : l'un est **dans les milieux professionnels** (Le français professionnel) tandis que l'autre gagne du terrain dans **le contexte universitaire** (Français sur objectif universitaire) ».

Le chercheur avance que cette distinction semble une nécessité pour « mieux répondre aux besoins langagiers des apprenants qui deviennent de plus en plus pointus ». » (2011 : 163).

Nous reprenons ci-après ces deux aspects, à savoir « académique-universitaire » et « socioprofessionnel », avec plus de précisions et éclaircissements.

1.3. Au niveau « universitaire »

A ce stade, on parle du FOU. Une sous-branche du FOS (Mangiante et Parpette, 2011a ; 2011b) dont le public est représenté par des étudiants universitaires au lieu des autres variétés du public du FOS (Mangiante et Parpette, 2004).

Plusieurs définitions ont été proposées pour ce « français », mais elles renvoient toutes à un point commun qu'est « de préparer les étudiants afin de réussir à l'université francophone ». Nous retenons celle de Mangiante et Parpette (2011b : 115) pour qui, le FOU est une approche spécifique permettant d'amener les étudiants à réussir lorsqu'ils poursuivent des études supérieures en français.

« [Le FOU] intègre fortement la dimension **institutionnelle** des situations langagières visées, et la dimension **cognitive des comportements attendus** de la part d'étudiants insérés dans l'université française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de **l'intégration administrative**, de **la transmission des connaissances**, ou de **la validation des apprentissages**, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique ».

Selon les deux auteurs, le FOU se préoccupe donc de deux ou trois dimensions (que nous avons mises en évidence dans la définition) : d'une part, institutionnelle ou administrative et, de l'autre, cognitive (apprentissage et évaluation). Ces dimensions seront explicitées ci-après lors de l'analyse de quelques offres de formations universitaires.

1.4. Au niveau « socioprofessionnel »

Dans cette perspective, les expressions varient entre *français professionnel*, *français à visée professionnelle* ou *français langue de communication professionnelle*. Il s'agit d'une démarche qui concerne des personnels professionnels en situations d'améliorations, mais aussi un public universitaire dont la formation est de nature professionnalisante.

Pour une définition du français langue professionnelle (FLP), Mourlhon-Dallies (2006 : 30) avance qu'il s'agit d'une approche à travers laquelle des compétences spécifiques sont à installer chez un public professionnel pour l'exercice des métiers où le français est la langue de communication et d'échange :

« Le FLP est le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles de collègues) ».

D'après Qotb (2008), ce développement nouveau qui marque le parcours des genres de français (FG, FOS, FLP, ...), a pour objectif de « s'adapter aux besoins du marché basés notamment sur des demandes croissantes du monde professionnel », qu'est le résultat des trois facteurs suivants :

- La diversification des domaines professionnels qui sont plus spécifiques les uns par rapport aux autres (l'aéronautique, l'art floral, etc.).
- L'accroissement des demandes de développement des compétences à visée communicationnelle en français pour des professionnels ayant un niveau faible.
- L'augmentation des migrants bien formés sur le plan professionnel, mais qui ont besoin de s'améliorer, au niveau communicationnel ainsi que socioprofessionnel (meilleure intégration dans la société francophone et l'obtention de postes à qualifications supérieures).

2. Les filières scientifiques et techniques : des formations académiques-professionnalisantes¹

Le public qui rejoint les filières universitaires scientifiques et techniques suit un cursus couronné par des diplômes dans différentes spécialités. Ces diplômes permettent d'augmenter les chances d'éventuels recrutements en tant que médecins, cadres supérieurs, ingénieurs, agents techniciens, ... dans des entreprises diverses : établissements hospitaliers, laboratoires, sociétés industrielles (SONATRACH², SONELGAZ³, RENAULT⁴, ...).

Durant leurs formations, les apprenants sont censés développer des compétences diverses, aussi bien disciplinaires liées à leurs professions potentielles d'avenir, que communicationnelles et méthodologiques par rapport à leurs apprentissages universitaires.

¹ Voir « *Chapitre 2 : L'enseignement supérieur et son lien à l'activité professionnelle* » (Roegiers, 2012).

² D'après l'enquête de Benbachir (2009 : 116) : « Depuis sa création en 1963, Sonatrach fonctionne essentiellement en français et ce en dépit des vagues d'arabisation qui ont secoué le pays. Le français reste la seule langue de travail au niveau de l'entreprise (la langue du contrat et de la convention avec tous les partenaires), c'est aussi la langue utilisée dans tous les supports administratifs (rapports, messagerie interne/externe, procès-verbaux de réunions, appels d'offres, cahiers des charges, etc.) ».

³ Djerraya (2017 : 59), et après l'analyse « des documents » ainsi que la réalisation d'une enquête par « questionnaire », affirme que « la langue française utilisée dans cette société publique algérienne est presque 'officielle', ... tous les documents administratifs qui s'adressent aux employés de l'établissement par le biais (par le biais d'affichage, note de service, guide de formation, rapport journalier ...etc) sont tous conçus en langue française ».

⁴ L'usine « Renault Algérie » est une entreprise française installée à Oued Tlelat – Oran dès l'année 2013. Voir le site officiel : <https://www.renaultgroup.com/groupe/implantations/oran-renault-algerie-production-2/>. La langue officielle (échange formel et informel, documents divers, réunions, ...) n'est donc que le français.

Au niveau « universitaire » et selon des objectifs à courts/moyens termes, à travers des modules linguistiques et méthodologiques, des techniques et stratégies sont suggérées pour permettre d'équiper les étudiants d'outils nécessaires aux activités d'apprentissage (objectifs à court terme) et de se préparer aux examens intermédiaires et finals (objectifs à moyen terme).

Au niveau « socioprofessionnel », et selon des objectifs à moyens/longs termes, les étudiants apprennent des modules disciplinaires non linguistiques. Des modules tels mathématiques, physique, informatique, électronique, biologie, ophtalmologie, dermatologie, structure de la matière, thermodynamique, ... Dans ces matières spécialisées, les apprenants sont censés maîtriser des savoirs et savoir-faire les préparant aux années suivantes (objectifs à moyen terme) et à la vie socioprofessionnelle (objectifs à long terme).

3. Démarche ingénierique spécifique selon deux logiques possibles : « demandes » et « offres de formations »

D'après Mangiante et Parpette (2004 : 07-08), une démarche de FOS est organisée en cinq étapes : « A partir du moment où émerge un projet de FOS jusqu'au moment où se déroule la formation, se construit un processus assez long qui peut être schématisé en 5 étapes ».

Les auteurs les expliquent en détail avec des exemples illustratifs et des cas possibles : « La demande de formation » est la première étape du processus. Elle sera suivie par la phase de « L'analyse des besoins » du public concerné. Ensuite, des données différentes sur le public et les situations de communication seront « collectés » puis « analysées ». Enfin toutes les tâches précédentes seront concrétisées dans la dernière étape, à savoir « L'élaboration des activités ».

En ce qui concerne le FOU/FLP, les chercheurs évoquent la même démarche, dénommée parfois « FOS-FOU » au sens de Mangiante et Parpette (2011b : 123). Même si certains chercheurs (Mourlhon-Dallies, 2006 ; Mangiante et Parpette, 2011b) attirent l'attention au fait que le FOU et le FLP concernent aussi des publics natifs, c'est-à-dire où la langue n'est pas étrangère (puisque tous ces sous-domaines sont des déclinaisons de FLE) mais plutôt maternelle ou première.

Dans cette perspective ingénierique, chaque situation est particulière et nécessite une démarche à part. Cette première voie « idéale, suppose l'élaboration d'un programme au cas par cas. Chaque demande de formation implique la construction d'un programme spécifique en fonction de l'analyse des besoins menée pour le public concerné ». (Cuq [Dir.], 2003 : 110). C'est ce qui est désigné par Mangiante et Parpette de « la version optimale du FOS » basée sur « une logique de la demande » (2004 : 06-13).

Toutefois, et puisque certains domaines sont proches, ou le même domaine connaît une multitude de situations de communication, il est possible de parler des programmes « transférables ». Cette seconde tendance « s'intéresse non pas à un groupe d'apprenants dûment identifié mais s'attache globalement à **une profession** ou **une discipline** ». (Cuq [Dir.], 2003 : 110). C'est le cas « d'institutionnalisation des cours de langue sur objectif spécifique » ou « une logique de l'offre » (Mangiante et Parpette, 2004 : 13). Il s'agit, pour les mêmes auteurs, des cas où :

« La mise en place de ces cours n'est pas le résultat d'une demande mais une sorte d'anticipation du centre de langue, dans le souci de diversifier son offre et donc ses clients. Ne sachant pas à l'avance quel sera exactement le profil du public intéressé, l'organisme se doit de proposer un programme pouvant convenir au plus grand nombre possible, et visant non pas

des métiers (infirmière, médecin, secrétaire médicale, par exemple) mais l'ensemble de la branche d'activité professionnelle (BAP) en l'occurrence celle de la médecine ». (Ibid.).

L'utilité de cette conception ingénierique d'enseignement-apprentissage (FOS, FOU, FLP) se manifeste dans la prise en compte des besoins du public cible. Cela permet de former avec plus de rentabilité et efficacité. Le temps accordé à la formation sera pleinement exploité et les apprenants n'auront que ce qui pourrait combler leurs lacunes. Cette démarche stratégique explique la formule « apprendre **DU** français et non pas **LE** français ». C'est-à-dire, il faut enseigner-apprendre en se focalisant sur les situations de communication auxquelles sont/seront confrontés les apprenants. Dans le cas, par exemple, où les besoins sont de natures « écrits », pour alors consacrer (si ce n'est pas perdre) du temps pour d'autres composantes peu utiles pour l'instant ?

La deuxième partie de notre article a pour but d'analyser trois programmes de formations scientifiques et techniques. Nous voulions voir quelle importance est attribuée à la matière de « langue française » et quels sont les objectifs visés à travers son enseignement-apprentissage dans trois cas différents.

4. Analyse de trois « offres de formations » : Sciences et technologies (ST), Sciences de la matière (SM) et Sciences de la nature et de la vie (SNV)

C'est dans la logique de l'offre que s'inscrivent les formations offertes par le MESRS. C'est tout à fait logique vu l'impossibilité de concevoir un programme selon les besoins spécifiques de chaque groupe de demandeurs de formations professionnalisantes, en l'occurrence des étudiants universitaires.

Mais il est à signaler que les comités pédagogiques nationaux des domaines de formations (CPND) se réunissent de temps en temps pour actualiser les programmes des formations en vue de plus d'efficacité et d'harmonisation.

4.1. Justification du choix

Notre projet de recherche universitaire concerne l'Institut de maintenance et de sécurité industrielle (IMSI) au sein de l'université d'Oran 2 en Algérie. Le programme de la première année est le celui du domaine du ST. Ce dernier, en plus des SM et SNV, sont répondus dans presque toutes les universités algériennes (MESRS, 2021) et leurs programmes sont proches (cf. MESRS, 2013a ; 2013b et 2013c).

4.2. Des programmes officiels

Le MESRS, représenté par des CPND, « fixe » des programmes des socles communs (deux semestres comportant la première année) (*Ibidem*). Ces programmes, sous formes de grilles se composent des unités d'enseignement (Fondamentale, Méthodologique, Découverte et Transversale). Chacune de ces unités contient des matières différentes. Chaque matière a un crédit et un coefficient et est dispensée, selon un volume horaire précis, sous formes de Cours magistral (CM) et/ou Tavaux dirigés (TD) et/ou Travaux pratiques (TP). Le programme indique aussi le mode d'évaluation (Contrôle continu et/ou Examen).

Avec plus de précisions, les comités susmentionnés ont établi pour chaque domaine de formation un programme pédagogique détaillé. Il s'agit des canevas qui indiquent aux

enseignants et aux apprenants un contenu à enseigner-apprendre, selon les objectifs escomptés, avec des références bibliographiques (cf. Exemple : MESRS, 2013d).

4.3. Vue d'ensemble

Une lecture des programmes permet de distinguer des matières fondamentales liées directement à la spécialité étudiée et d'autres de nature connexe et transversale. Suivant notre étude, nous les classons en deux catégories : matières linguistiques et d'autres non-linguistiques. En ce qui concerne les matières linguistiques, elles sont de deux types : linguistiques proprement dites et méthodologiques. Nous les avons englobées dans le tableau ci-après avec les principales caractéristiques, par domaine de formation, semestre et unités d'enseignement (M : Méthodologique – T : Transversale – D : Découverte).

Domaine	Semestre	Unité d'enseignement		Matière (s)	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			Mode d'évaluation	
							CM	TD	TP	Contrôle Continu	Examen
ST	01	M	1	Méthodologie de la rédaction	1	1	1h00				X
		T	2	Langue étrangère 1 (Français et/ou anglais)	1	1	1h30				X
	02	M	1	Méthodologie de la présentation	1	1	1h00				X
		T	2	Langue étrangère 2 (Français et/ou anglais)	1	1	1h30				X
SM	01	D	1	Découverte des méthodes du travail universitaire	2	1	1h30				X
		T	2	Langues étrangères 1	2	1		1h30			X
	02	T	1	Langues étrangères 2	2	1		1h30			X
SNV	01	M	1	Techniques de communication et d'expression (en langue française)	3	2	1h30	1h30		X	
	02	T		Méthodes de travail	2	1	1h30			X	

Tableau1 : Le « français » dans les domaines de formations ST, SM et SNV

D'abord, nous constatons que les appellations sont variées. Dans quatre cas, nous retrouvons les termes « Méthodologie » (dans le domaine ST) et « Méthodes » (pour les SM et SNV). Dans un cas, la matière est intitulée « Techniques de communication et d'expression » (SNV). Alors que pour le reste des cas, les matières sont dénommées « Langue(s) étrangère(s) » dont le choix se fait entre « le français et l'anglais » (ST et SM). Ceci démontre que les objectifs visés sont aussi bien de nature linguistique (points de

langue et communication) que méthodologique (techniques et stratégies de travail académique).

Du côté de la durée de l'enseignement-apprentissage, le domaine ST bénéficie d'une grande part avec la présence de quatre matières durant les deux semestres de la première année. Tandis que pour le SM, trois matières sont proposées dans les deux semestres, et moins encore (deux matières) pour le domaine SNV. Cet état nous permet de se poser des questions sur cette distinction entre les trois domaines et si les apprenants dans un cas ont plus de besoins de ces modules que dans les autres. Il est à signaler que la matière « Découverte des méthodes du travail universitaire » (SM) est de type optionnel. Elle est proposée avec deux autres matières non linguistiques « Environnement » et « Biotechnologie » (MESRS, 2013a ; 2013b et 2013c).

Par rapport au regroupement dans des unités d'enseignement, les matières que nous analysons appartiennent généralement à l'une des deux unités méthodologiques ou transversales. Seulement, dans un cas à l'unité de découverte (SM) et jamais à l'unité fondamentale. Même si leurs absences de la dernière unité est logique, puisqu'il s'agit des formations beaucoup plus scientifiques et non pas humaines et sociales, ce choix a une incidence négative sur le déroulement des apprentissages. Les étudiants ont tendance de s'intéresser aux matières « fondamentales » en classant les autres matières comme du « 2e degré ». De plus, en temps de la crise sanitaire (2020-2022), il a été décidé de programmer un enseignement-apprentissage « à distance » pour les matières des unités Transversale et de Découverte. Ce qui signifie moins d'interactions et plus de problèmes, techniques et autres.

En ce qui concerne les crédits et les coefficients, les matières objet de notre recherche n'en bénéficient que de « peu », notamment par rapport aux autres matières « fondamentales » (*Ibidem*). D'après les programmes respectifs des trois domaines susmentionnés, les crédits et les coefficients sont majoritairement de valeur « 01 », et au mieux, une seule fois, « 03 ». A contrario, les autres matières allant de « 06 » jusqu'à « 09 » ! Cette énorme différence pourrait représenter une source de démotivation. Suivant une logique utilitaire, les apprenants ne s'intéressent qu'aux matières qui leur rapportent « plus » pour pouvoir « boucler » l'année et passer aux niveaux supérieurs. Ils s'investissent peu d'efforts aux matières ayant moins de crédits et de coefficients même si elles sont utiles à court ou à long termes.

Pour ce qui est du volume horaire, et à l'instar de l'aspect précédent (crédits et coefficients), les matières fondamentales ont plus d'heures que les autres. Elles sont programmées durant « 4h30 » à « 6h00 » par semaine (équivalent de trois à quatre séances). Or, la règle générale pour le reste des matières est une séance de « 1h30 » par semaine à chacune. Cette durée limitée ne permettra pas de travailler efficacement et atteindre plusieurs objectifs, aussi bien académiques que socioprofessionnels. Comment peut-on arriver dans une seule séance, à aborder des éléments théoriques (définitions et autres) et à mener des activités et tâches variées en relations avec des aspects divers (communication, grammaire, ...)?

Le mode d'enseignement adopté par l'institution pour les matières linguistiques et méthodologiques est généralement le « CM » (dans six semestres des trois domaines), dans deux cas c'est le « TD », et une seule fois « CM et TD ». Tandis que les matières de la spécialité sont prévues de dérouler sous deux modes (CM et TD) jusqu'à trois (CM, TD et TP). Ce choix influe négativement sur l'approche didactique à adopter pour le déroulement des séances pédagogiques. D'une part, les CM ne permettent pas de faire travailler tous les apprenants et de procéder à une différenciation pédagogique. D'autre part, la présence des

étudiants aux CM, contrairement aux TD et TP, « motivent » un bon nombre d'apprenants à « sécher » les séances.

À propos de l'évaluation, alors que deux cas (du domaine SNV) sont de type « contrôle continu », le mode « examen » est la recommandation institutionnelle pour toutes les autres matières (ST et SM). Toutefois, les matières des unités fondamentale et méthodologique devraient être évaluées doublement (Examen et Contrôle continu). Ceci est une autre manière de valorisation pour certaines matières que d'autres. Les examens, ayant généralement une seule forme (test à table d'une durée limitée), sont de nature sommative et clôture le semestre. Tandis que les évaluations en mode continu sont de nature formative et elles prennent plusieurs formes (projets, exposés, simulation, tests, ...). Elles poussent les apprenants à la préparation et permettent de corriger des éventuelles erreurs et de rattraper un retard.

Toutes ces remarques précédentes indiquent que les matières de « français » ne bénéficient pas d'un statut « important » dans les programmes institutionnel des trois domaines étudiés. Reste à savoir quels objectifs sont à atteindre dans un tel cadre d'organisation circulaire.

4.4. Quelques remarques détaillées : Quels objectifs ? pour quels besoins ?

Chacune des matières proposées dans les programmes des trois domaines, établis par les CPND, a pour objectif de développer des compétences particulières aussi bien méthodologiques que linguistique et communicationnelle. Nous les étudions ci-après cas par cas. Les mots et les expressions mis entre guillemets dans les sous-titres suivants sont cités à partir de ces programmes mis en ligne dans la plupart des universités algériennes.

4.4.1. Le domaine de formation : ST

Les matières « Méthodologie de la rédaction » et « Méthodologie de la présentation » sont proposées pour permettre de doter les apprenants des outils nécessaires pour réussir, à l'université, sur le plan communicationnel.

Pendant le premier semestre, quatre chapitres sont proposés autour de la recherche bibliographique. Le programme commence par « Notions et généralités sur les techniques de la rédaction ». Ensuite, les apprenants passeront à la « Recherche de l'information, synthèse et exploitation ». Puis, ils se familiariseront aux « Techniques et procédures de la rédaction ». Enfin, ils arrivent à la phase de l'intégration avec la « Rédaction d'un Rapport ».

Or, durant le deuxième semestre, deux parties composent la matière programmée : des « Techniques de l'expression orale » et la « Préparation d'un exposé oral ». Il s'agit d'apprendre la communication orale à travers le développement des stratégies adéquates : « Gestes et l'attitude à adopter devant un auditoire » et en se servant des outils de présentation : « logiciels et matériels audiovisuels ».

Quant à la matière « Langue étrangère I (Français et/ou anglais) », elle est proposée pour apprendre essentiellement la grammaire textuelle. Les apprenants sont censés commencer par deux chapitres sur « La grammaire et le style » et « Définition et base de la typologie ». Ensuite, ils étudieront les « Typologies textuelles » : La narration, l'argumentation et l'explicitation. De plus, l'apprentissage concerne la rédaction d'une « dissertation ».

4.4.2. Le domaine de formation du SM

Dans le cas d'enseignement-apprentissage de la matière « Découverte des méthodes du travail universitaire », les étudiants apprennent « comment travailler ou étudier à l'Université ... ». Cet objectif est subdivisé en plusieurs parties.

- La 1re, « documentation », sert à étudier les formats des documents : « classique ; audio-visuel ; numérique » pour les insérer dans une « bibliographie ».
- La 2e partie est « Apprendre à lire » à travers les points suivants : « L'Utilisation du paratexte ... pour vérifier la pertinence du document par rapport au travail à réaliser », apprendre à « repérer les principaux éléments argumentatifs » et la « Capitalisation des connaissances (par fiches de lecture et par classement) ».
- La 3e partie portera sur « La prise de notes » à partir des « cours ou de conférences » en recourant à des « abréviations » avant de leur « Rangement » et « utilisation ».
- La 4e partie concerne « La rédaction d'un rapport de synthèse » : des « conseils » et « stratégies d'écriture » pour la rédaction » de « Différents types de textes pour différentes intentions » pour arriver à la rédaction « d'un rapport de stage et de mémoire ».
- Dans la 5e partie, « Elaboration d'une présentation orale », on vise la maîtrise des aspects différents : « Qualité d'expression, Clarté de l'exposé, Respect du temps imparti ».
- La 6e partie « Formation du futur chercheur » comprend trois éléments : « Savoir analyser un problème, Préconiser un plan d'action et Travailler en collectivité ».

Pour la matière « Langues étrangères 1 » l'objectif est l'« Acquisition d'une culture de langue scientifique et des bases de langage courant » ainsi que des « techniques de l'exposé oral ». Le contenu proposé est relatif aux trois points de langue « Grammaire, Conjugaison et Orthographe », en plus de pratiques de « Lectures » et des « Etudes de texte ».

Dans la continuité de la matière précédente, « Langues étrangères 2 » vise l'« Amélioration de l'acquisition de la langue et des capacités aux techniques de rédaction scientifique ». D'abord, une « Initiation à la rédaction scientifique » est suggérée, ensuite, des « Auteurs francophones » et des « Ouvrages illustrés » pour passer à la rédaction d'un « Article et ouvrage scientifique ».

4.4.3. Le domaine de formation : SNV

Concernant la matière « Technique de communication et d'expression », elle est intégrée pour apprendre « la compréhension et la rédaction de documents scientifiques en langues étrangères ainsi que l'utilisation et la traduction des termes scientifiques ». Le contenu proposé correspond au « Français fonctionnel » par l'« Etude de textes » (compréhension et production) et « les points de langue jugés les plus importants ». Puis, une partie de « Terminologie » est proposée. Enfin, des cours sont insérés autour de la « Méthodologie de recherche bibliographique » et de « rédaction des rapports scientifiques ».

Durant le deuxième semestre, les apprenants étudient la matière « Méthodes de travail ». A l'issue de cet apprentissage, les apprenants sont censés apprendre « à trouver des repères conceptuels, à chercher et sélectionner l'information utile, y compris sur Internet » pour la « traiter » et l'« exploiter ». Des éléments de guidage sont cités pour aider les apprenants à « Débuter une recherche », « Quels documents consulter ? » et où « se documenter ? »

(Bibliothèques, dictionnaires, encyclopédies et internet). En recherchant de l'information, les techniques de « Prise de notes » seront utiles pour bien « Tirer parti de sa documentation ».

Nous récapitulons, dans le tableau suivant, les différentes compétences visées selon chacune des trois formations analysées (« + » : présence un fois – « ++ » : présence une seule fois, « ++ » : présence dans deux matières, « / » : absence).

Compétences	Domaines de formation		
	ST	SM	SNV
Production écrite	++	++	++
Compréhension écrite	++	++	+
Recherche documentaire	+	+	++
Prise de notes	/	++	+
Points de langue	/	+	+
Production orale	+	+	/
Terminologie	/	/	+
Recherche avancée (analyser, planifier, collaborer)	/	+	/

Tableau2 : Les compétences visées dans les domaines de formations ST, SM et SNV

Force est de constater que les compétences visées, dans toutes les trois formations, sont beaucoup plus de nature écrite et méthodologique qu'orale.

- Les compétences de compréhension et de production écrites sont clairement présentes dans tous les offres de formations, et quasi totalement, dans deux matières différentes.
- Proche de la situation précédente, la « recherche documentaire » se manifeste dans les trois programmes.
- Trois compétences ne figurent que dans deux sur les trois programmes analysés. La prise de notes et les points de langue (SM et SNV), la production orale (ST et SM)
- La terminologie (SNV) et la recherche avancée (SM) ne sont intégrées qu'une seule fois.

Nous confirmons l'importance de ces choix et leurs adéquations aux besoins des étudiants. Ces matières et le contenu indiqué respectivement permet aux étudiants de mener à bien leurs « vie universitaire ». Toutefois, il faudrait attribuer plus importance à d'autres compétences, notamment à la « prise de notes » et la « terminologie ».

D'autre part, nous constatons l'absence de « la compréhension orale » et des aspects « socioprofessionnels » alors que ce sont des compétences si nécessaires tant à l'université qu'à la future vie professionnelle.

Dans le titre suivant, nous proposons des pistes pour une conception didactique du français à tendance universitaire et professionnelle. Bien sûr, ce ne sont que des orientations à adapter selon les situations particulières dans des contextes précis. Nous indiquons quelques caractéristiques en rapport direct avec notre cas d'étude (les filières scientifiques et techniques).

5. Quelques caractéristiques d'un enseignement-apprentissage efficace du FOU/FLP : situations possibles et compétences correspondantes

Nous reprenons, dans les lignes qui suivent, avec plus d'approfondissement, ce que nous avons présenté dans un colloque international qui s'est déroulé à l'université de Mostaganem (Algérie) (Yousfi, 2021b).

Réussir des études en français suppose une bonne préparation des étudiants en les dotant d'outils nécessaires. Parmi d'autres outils, la compétence communicationnelle occupe une position centrale. Suivre efficacement une formation, exige une compréhension du discours des formateurs et des documents divers. Aussi, des réponses à des questions variées sont à produire, aussi bien à l'oral, que par écrit universitaire selon les normes. Tout cela se réalise dans un cadre institutionnel précis à respecter (loi, règlement, éthique, ...) et en suivant une méthodologie particulière.

Ce sont donc des compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit, des compétences méthodologiques et d'autres institutionnelles. Nous les développons ci-après, pour donner un aperçu approximatif qui pourrait aider et orienter les enseignants-concepteurs¹.

Du point de vue **institutionnelle**, la vie universitaire est organisée par des lois et règlements, d'ordre général et particulier.

D'un côté, il existe un règlement intérieur qui délimite les droits et les responsabilités de chaque acteur (enseignants, apprenants, personnels administratifs, ...). Il s'agit d'un détail à ne pas négliger, sans lequel, des incidents de disciplines ou des malentendus pourraient causer d'énormes problèmes allant jusqu'à l'exclusion de l'étudiant. Ceci est beaucoup plus important vu la différence du fonctionnement des établissements au niveau supérieur et les cycles précédents, notamment dans le cas où le contexte est différent (nouvelle région, nouveau pays, ...).

D'un autre côté, les règles du fonctionnement pédagogique jouent un rôle crucial. Nous entendons par cela, entre autres règles et procédures, les conditions du déroulement des séances d'enseignement-apprentissage (obligation ou non de présence, réalisation des travaux de recherches, formes des examens, respect des délais, ...) ; le passage aux niveaux suivants (conditions différentes, possibilité de rachat, ...).

Du côté **pédagogique et méthodologique**, l'enseignement-apprentissage universitaire est caractérisé par un mode de transmission/construction² de type CM, mais qui est souvent combiné avec deux autres modes, à savoir des TD et TP. Pendant et à l'issue de la formation, des évaluations sont programmées dont les fonctions se diffèrent entre régulation et tri pour le passage à un niveau supérieur.

Le CM est expliqué par l'enseignant, à partir d'un diaporama (ou autre support) et est accompagné (ou non) de la distribution des photocopies. Lors du déroulement des CM, les étudiants sont invités à suivre le discours explicatif de leur professeur, le comprendre et à en prendre des notes. Pour y arriver, des indices sont à repérer désignant des informations importantes

¹ C'est un nouveau rôle à adopter pour les professeurs dans cette démarche vu que, contrairement au domaine du FG, le matériel (cours, activités, supports divers, ...) est à élaborer (Mangiante et Parpette, 2004 ; Qotb, 2008 : 2011).

² Nous avons opté pour ces deux concepts renvoyant aux approches pédagogiques : la méthodologie traditionnelle transmissive et la méthodologie active (co)constructive.

« l'écriture au tableau, la dictée avec ses indispensables répétitions, l'énoncé des titres et de leur hiérarchisation, une certaine hauteur de voix [...] les phénomènes de redondance entre l'oral et la projection [...], énoncés d'insistance (ce qu'il faut savoir, ce qu'il est important de retenir), etc. (Mangiante et Parpette, 2011a : 92-94) ».

En réalisant des tâches diverses durant les TD et TP, les exigences sont plus élevées par rapport aux CM. Les étudiants sont censés interagir avec leurs professeurs. Cette interaction se manifeste dans la réponse aux questions posées et la prise de parole pour demander des explications, par exemple.

Pendant les différentes évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives, des consignes sont énoncées et des genres discursifs sont à élaborer par les étudiants. Cela exige une compréhension fine du travail demandé, pour pouvoir, par la suite rédiger des écrits scientifiques : dissertations, commentaires, comptes rendus, mémoires. De plus, dans certains cas, des présentations sont imposées où des travaux de recherches sont à exposer devant un public (groupe-classe ou autres). Dans ce cas l'« oral » peut être guidé par un support « écrit » « La communication affichée au service de l'exposé oral » (Dolz *et al.*, 2006).

Pour ce qui est d'une éventuelle vie **socio-professionnelle**, des réunions sont prévus, des rapports divers à rédiger ainsi que des lettres et des comptes rendus. Ce sont donc des situations différentes nécessitant des compétences rédactionnelles et interactionnelles à l'écrit comme à l'oral.

Nous récapitulons, dans le tableau suivant, des différentes compétences avec les situations correspondantes (Socio-professionnelle, Institutionnelle et Académique).

	Socio-professionnelle	Institutionnelle	Académique			
			CM	TD	TP	Evaluations
Compréhension écrite	+	+	+	+	+	+
Production écrite	+	-	-	+	+	+
Compréhension orale	+	+/-	+	+	+	+
Production orale	+	-	+	+	+	+
Prise de notes	+	-	+	+	+	-
Recherche documentaire	+/-	+/-	+	+	+	+
Points de langue	+	-	+	+	+	+
Terminologie	+	-	+	+	+	+
Recherche avancée (analyser, planifier, collaborer)	+	-	+	+	+	+

Tableau3 : Recoupements possibles des compétences et situations

Pour développer les compétences des étudiants dans ce cadre précis, il est fortement recommandé de travailler sur des documents authentiques et diversifiés.

En ce qui concerne l'écrit académique, Hilgert propose, dans une tendance d'

« homologie entre la fin et les moyens en [FOU,] d'utiliser des documents authentiques qui peuvent servir de modèles de rédaction ... : des textes courts bien structurés, des introductions avec des problématiques bien posées, des annonces du plan, des transitions, des tournures transférables, etc. ». (2011).

Pour leurs part (Mangiante et Parpette, 2011b ; Lion-Oms, 2011) conseillent de faire travailler la « compréhension des CM et la prise de note » avec des extraits de cours bien

choisis enregistrés dans le cadre de la même formation suivie, si cela est possible, sinon rechercher des supports de CM disponible sur le web. Aussi, des rapports et lettres administratives, des entretiens avec des professionnels (cadres d'entreprise, représentants, voire clients)

« permettront à l'étudiant de se familiariser avec une dimension professionnelle (un certain nombre de savoirs sont implicitement transmis par ces professionnels) et culturelle nécessaire à son intégration » (Lion-Oms, 2011 : 110)

Il est aussi possible de pratiquer des tâches d'« intégration » (Roegiers, 2012) en recourant à ce qui pourrait englober plusieurs compétences en un projet final, et pour des fins académiques ou professionnelles. Ci-après deux exemples :

Dans le premier exemple, l'expérience relatée par Veniard (2011) pourrait servir de modèle efficace à suivre. Des étudiants universitaires à l'université Paris 8 ont organisé un « colloque » à travers lequel des compétences diverses sont à mobiliser et développer :

« des compétences de compréhension et de production écrites (rédiger un appel à communication et une proposition de communication) ; des compétences interactionnelles (pour la préparation et l'organisation de la manifestation) ; et, aussi, des compétences de production orale -en continu-(exposé scientifique) et des compétences de compréhension et de production orales-en interaction-(séance de questions) ».

Le second exemple réussi concerne le projet interactif « la simulation d'une réunion du conseil européen » (Bozhinova, 2010) qui vise des situations professionnelles. Il a été expérimenté, en Bulgarie, avec un public spécifique « étudiants des filières d'Etudes européennes ». Ce projet est inspiré de deux cas dans le domaine de droit : « simulations de la Cour de justice internationale et un Modèle des Nations Unies ».

Ce niveau d'exigence montre que la responsabilité est lourde, et un enseignant de langue ne peut y arriver tout seul sans l'« implication de l'institution universitaire, et surtout des enseignants des disciplines [qui] pourra véritablement faire avancer les choses ». (Mangiante et parpette, 2011a : 92). Dans cette tendance, Bordeaux et al. (2008) ont décrit une expérience intéressante d'« un enseignement spécifique de FLE à orientation scientifique » en contexte chinois. Deux enseignants francophones ont collaboré pour mener des situations pédagogiques. L'un est un professeur scientifique et l'autre un enseignant de FLE. En faisant « travailler les étudiants sur des documents scientifiques », le scénario consiste à « vérifier la compréhension globale du texte et du vocabulaire spécifique », à « détecter les contresens dus à une mauvaise interprétation du vocabulaire ou à des tournures de phrases maladroités ». Et pendant le déroulement des cours, les étudiants sont invités « à prendre la parole, à chercher dans les documents la réponse, à exprimer correctement un concept ».

L'intégration des TIC peut contribuer à l'amélioration des résultats et surmonter quelques difficultés rencontrées en présentiel, mais aussi à distance. Les expériences réalisées par Qotb représentent de bons exemples : 1) la création d'un site web (Le-Fos.com) proposé pour un enseignement-apprentissage du FOS médié par Internet (2008) et 2) la formation à distance en FOU « pour préparer les futurs doctorants à poursuivre leurs études supérieures en France » (2011).

Dans certains cas le mode en ligne peut être même plus efficace qu'au mode en présentiel (Kim *et al.*, 2009) du fait qu'il peut résoudre les problèmes de la fuite des étudiants et le manque d'implication. Même si la situation du terrain n'est pas toujours idéale selon des

contextes précis où certains « dispositifs de télé-formation » montrent des insuffisances plus ou moins considérables (Yousfi, 2021a).

Conclusion et perspectives

Ce que nous venons de présenter a pour but de montrer les caractéristiques d'un enseignement-apprentissage du français en contexte particulier. Il s'agit des filières scientifiques et techniques dans les universités algériennes dont les cours sont dispensés essentiellement en français. Un français spécifique qui devrait être différent d'un français général dans la mesure où les situations pédagogiques devraient répondre à des besoins particuliers. Mais, à travers les trois offres de formations analysés (ST, SM et SNV), nous avons montré que la matière « langue française » ne bénéficie pas d'un statut important. Cela se manifeste dans le temps limité généralement à une seule séance de « 01h30 » par semaine, le mode d'enseignement (CM) insuffisant pour faire travailler les apprenants et la forme d'évaluation inadéquate.

Les programmes institutionnels, qui sont plus au moins différents les uns par rapport aux autres, proposent des contenus intéressants mais insuffisants. Il serait très difficile, dans de telles circonstances, d'atteindre des objectifs divers pour répondre aux besoins du public et satisfaire les attentes. Des besoins qui sont de natures diverses, *institutionnelles* (comprendre les textes et les lois régissant la vie universitaire), *pédagogique et méthodologique* (comprendre et produire des discours et des documents divers, savoir prendre des notes), *socioprofessionnelle* (échanges verbaux et rédactions administratives variées).

En classes, les spécialistes recommandent de s'appuyer sur des supports authentiques pendant les cours, activités et tâches. Des documents variés, selon les objectifs escomptés pour répondre aux besoins du public. Des discours oraux, des interviews, textes écrits et articles différents, ... Ces supports serviront de modèles à suivre (structures, formules, styles, ...) en donnant aux apprenants une idée sur à quoi ils devraient se préparer.

Mais, si ceci est proposé au niveau des programmes élaborés par l'institution, qu'en est-il du terrain ? Nous pouvons nous interroger sur la manière d'interpréter les visions institutionnelle et didacticienne par les enseignants lors de leurs pratiques de classes. Dans ce cas, une étude de la « mise en pratique » en passant du prescrit au concret sera intéressante. De plus, une enquête par questionnaires ou des entretiens permettra de mieux comprendre les démarches adoptées et les circonstances des choix des acteurs de terrain selon leurs profils (âges, spécialités, formations initiales et continues, ...).

Références

- Benbachir, N., 2009, « Le plurilinguisme et sa gestion en entreprise : cas de la Sonatrach », *Synergies Algérie*, n° 8, p. 115-121.
- Bensalem, D., 201, « L'enseignement du FLE en Algérie : entre les aspirations du système éducatif et la réalité du terrain, *DIDACSTYLE*, Volume 1, n° 1, p. 51-66.
- Bordeau, S., *et al.*, 2008, « FLE à orientation scientifique pour les étudiants de la SDU admis en classe préparatoire aux études à l'INSA et à l'ENSCR », *Synergies Chine*, n° 3, p. 67-74.
- Bozhinova, K., 2010, « Le français de spécialité européenne dans le contexte universitaire » in *Colloque international « Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels »*, Sofia, 28-30 octobre, http://crefec.org/fr_version/pages/8@bozhinova.pdf (consulté le 03 octobre 2021).
- Cuq, J-P. (Dir.). 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International S.E.J.E.R.

- Djerraya, I., 2017, *L'utilisation de la langue française en milieu professionnel, cas de la SONELGAZ de Ouargla*, Mémoire de master en science du langage et sémiologie de la communication, Ouargla, Université Kasdi Merbah.
- Dolz, J. et al., 2006, « La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public » in Schneuwly, B. et al. *Analyses des objets enseignés*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 143-157.
- Fari Bouanani, G-E-H., 2008, « L'enseignement-apprentissage du français en Algérie : état des lieux », *Synergies Algérie*, n° 3, p. 227-234.
- Hilgert, E., 2011, « Quelle homologie entre la fin et les moyens en français sur objectifs universitaires ? », *Synergies monde*, n° 8, p. 91-98.
- Kim, S-M et al., 2009, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Lion-Oms, L., 2011, « Le Français sur Objectifs Universitaires ; Un essai de mise en œuvre de formation en réponse à des besoins ciblés », *Synergies monde*, n° 8, p. 107-114.
- Mangiante, J-M., Parpette, Ch., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
- Mangiante, J-M., Parpette, Ch., 2011a, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG.
- Mangiante, J-M., Parpette, Ch., 2011b, « Le français sur objectif universitaire. De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires », *Synergies monde*, n°8, p. 115-134.
- MESRS, 2013a, « Arrêté n°495 du 28-07-2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine 'Sciences de la Matière' » https://www.univ-ouargla.dz/docs/tlr_lmd/LMD/Arrete495.pdf (consulté le 08 janvier 2022).
- MESRS, 2013b, « Arrêté n°496 du 28-07-2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine 'Sciences et Technologies' » https://www.univ-ouargla.dz/docs/tlr_lmd/LMD/Arrete496.pdf (consulté le 08 janvier 2022).
- MESRS, 2013c, « Arrêté n°498 du 28-07-2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine 'Sciences de la Nature et de la Vie' » https://www.univ-ouargla.dz/docs/tlr_lmd/LMD/Arrete498.pdf (consulté le 08 janvier 2022).
- MESRS, 2013d, « Contenu des matières, socle commun, L1, du domaine des sciences de la nature et de la vie » <http://fs.univ-skikda.dz/documents/snv/1SNV.pdf> (consulté le 08 janvier 2022).
- MESRS, 2021, « Circulaire n° 01 Du 19 dhou el kaada 1442 H correspondant au 29 juin 2021 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2021-2022 » <https://services.mesrs.dz/bac2021/Circulaire/fr/> (consulté le 05 août 2021).
- Mourlhon-Dallies, F., 2006, « Du français sur objectifs spécifiques au français langue professionnelle » in *Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), « Apprendre le français dans un contexte professionnel »*, p. 28-33, https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Files/publications_dglf/Rencontres/Rencontres-2006-apprendre-le-francais-dans-un-contexte-professionnel (consulté le 03 octobre 2021).
- Qotb, H., 2008, *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Montpellier, l'Université Paul Valéry Montpellier III.
- Qotb, H., 2011, « Vers un enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires à distance », *Synergies monde*, n° 8, p. 163-176.
- Renault : Site officiel de l'entreprise <https://www.renaultgroup.com/> (consulté le 08 janvier 2021).
- Roegiers, X., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? L'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, Groupe De Boeck s.a.
- Sabri, M., 2012, Enseignement de la langue tamazight : entre insuffisances du présent et exigences du futur », *Timsal n Tamazight*, Volume 4, n° 1, p. 03-07.
- Veniard, M., 2011, « L'appropriation du français universitaire à travers un projet : le colloque Claudel Chantal, Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis (Syled-Cediscor – Paris 3) », *Synergies monde*, n° 8, p. 69-78.

Yousfi, B., 2019, *La typologie des activités en classe de FLE et son adéquation aux objectifs assignés en question. Analyse du manuel scolaire « Cahier d'activités » de la 5ème année primaire*, Thèse de Doctorat de 3e cycle en Didactique du FOS/FLE, Béchar, Université Tahri Mohamed de Béchar.

Yousfi, B., 2021a, « Comparaison entre les dispositifs de télé-formation pour les filières scientifiques et techniques dans les universités d'Oran (1, 2 et UST) » in *Journée d'étude « Comment soutenir l'apprentissage du FOS grâce au TICE »*, 08 juillet, Oran, Université d'Oran 2.

Yousfi, B., 2021b, « L'ingénierie de formation pour 'assurer la qualité' de l'enseignement-apprentissage en contexte universitaire scientifique et technique » in *Colloque international : « Assurance qualité en Formation/Recherche : Enjeux et perspectives actuelles »*, 07 décembre, Mostaganem, Laboratoire DPF.

Dr. Boulanouar **YOUSFI**, enseignant-chercheur au sein de l'Université de Tissemsilt, ex-enseignant-vacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein de l'Université de Relizane, membre du laboratoire TRADTEC de l'université d'Oran 2 (tous en Algérie). Il est intervenant et auteur de publications en didactique des langues et en statistiques textuelles : analyse des manuels scolaires, approches didactiques, élaboration des dispositifs de formation, exercices et activités d'apprentissage, formations des formateurs, TICE, ...

Dr. Khaldia **AISSA**, grade de maître de conférences « A », enseignante-chercheuse permanente au sein de l'Université d'Oran Mohamed Ben Ahmed, membre du laboratoire TRADTEC de l'université d'Oran 2 et chef de l'équipe : « Traduction des Textes Littéraires et Patrimoine Culturel » du même laboratoire (en Algérie). Membre d'un projet de recherches et formation universitaire (PRFU). Intervenante à plusieurs communications nationales et internationales, et auteur de publications en littérature et en didactique des langues. Enseignante multidisciplinaire en littérature, didactique et linguistique en licence et master.