

Nabila BENHOUBOU

ENS de Bouzaréah-Alger, Laboratoire PREFICS EA 7469

Hassiba CHAÏBI

ENS de Bouzaréah-Alger

Zineddine AMMOUR

ENS de Bouzaréah-Alger

Les étudiants de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale face aux cours de spécialité

Article reçu le 30.05.2019 / Modifié le 15.07.2019 / Accepté le 17.07.2019

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche menée à l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Médéa. L'objectif est de montrer les difficultés que ressentent les étudiants à suivre un cours de spécialité, sachant que ce cours se fait en français et que les bacheliers admis dans cet institut ont eu une formation scolaire en arabe comme tous les étudiants algériens admis dans les filières universitaires scientifiques et techniques. Divers outils d'investigation ont été utilisés : analyse de programme et de cours de spécialité et entretiens menés auprès d'acteurs concernés.

Mots-clés : Français de spécialité, formation paramédicale, *fracture linguistique*, discours spécialisé, évaluation.

The students of National institute of higher education paramedical towards speciality courses

Abstract

This paper reports on a research conducted at the National Institute of higher education paramedical of Médéa. The objective is to show the difficulties that students feel to take a speciality course, knowing that this course is done in french and that the bachelors admitted to this institute had a school education in arabic like all the algerian students admitted to the scientific and technical courses. Various investigative tools were used : program analysis, speciality courses and interviews with stakeholders.

Keywords: French for specific purposes, paramedical training, *linguistic fracture*, specialised discourse, assessment.

Pour citer cet article :

BENHOUBOU, Nabila, CHAÏBI, Hassiba et AMMOUR Zineddine (2019). Les étudiants de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale face aux cours de spécialité. *Action Didactique*, [En ligne], 3, 14-32. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad3/benhoubou-Chaïbi-Ammour.pdf>

Pour citer le numéro :

RICHER Jean-Jacques et KAABOUB Abdelkrim (dir.). Les genres de discours et la didactique du FLE-S ; FOS ; FOU [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 3, juin 2019. <http://univ-bejaia.dz/ad3>.

Introduction

Dans les universités algériennes et plus précisément dans les filières scientifiques et techniques, les cours sont dispensés en grande majorité en français. Notons que quelques cours des filières des sciences dites « dures » sont dispensés en anglais, comme par exemple, le module de « Mécanique quantique approfondie » du Master 1 « Physique théorique » **de l'Université Saâd Dahleb (Blida 1)**. Les étudiants de manière générale et particulièrement **les nouveaux bacheliers trouvent d'énormes difficultés à suivre ces cours** caractérisés par un discours de spécialité, discours didactique savant marqué par un matériau linguistique spécifique. Après avoir effectué un parcours **scolaire de douze années avec comme langue d'enseignement l'arabe, une fois admis à l'université, les étudiants** se retrouvent donc en situation de **rupture et d'insécurité linguistique** (Dabène, 1994) ou encore de **fracture linguistique** (Messaoudi, 2013) qui renvoie à « (...) **la discontinuité linguistique observée dans la langue d'enseignement en usage dans les filières scientifiques et techniques** » (Messaoudi, 2013, p.111). Il faut reconnaître que le français est une des disciplines enseignées dans le cycle scolaire mais il bénéficie **du statut de langue étrangère au côté de l'anglais, de l'espagnol et de l'allemand**, par conséquent, le volume horaire dédié à son enseignement est réduit. Dans la deuxième réforme du système éducatif algérien (mai 2000), il est stipulé que le français est « la première langue étrangère obligatoire » enseignée dès la troisième année du primaire.

Nonobstant les dix années d'apprentissage du français, le nouveau bachelier, **une fois admis à l'université**, se trouve confronté à de nouvelles disciplines, de nouveaux contenus, de nouvelles **démarches d'enseignement dont la langue d'enseignement est le français**. Il s'agit de la langue de spécialité (Lerat, 1995) **dont l'organisation** linguistique et discursive est complexe **surtout quand l'étudiant ne maîtrise pas** très bien le français. **En effet, il n'y a** que les étudiants dont le français fait partie de leur répertoire langagier qui arrivent à **suivre les cours à l'université**. **D'ailleurs, à ce propos, signalons** que plusieurs études ont été menées sur le terrain algérien pour montrer la complexité de la situation¹.

Partant de ce constat, nous nous sommes intéressés à un domaine en **particulier qui a très peu fait l'objet de** recherches². Il **s'agit de la formation** paramédicale, notamment **celle qui se fait à l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Médéa** (désigné par la suite INFSPM) qui forme les techniciens de la santé et les aides-soignants. Cet institut offre aux

¹ Nous n'avons pas d'espace ici pour énumérer tous les travaux mais nous pouvons citer entre autres, ceux de C. Cortier et A. Kaaboub (2010) et ceux de L. Boukhanouche (2012, 2016).

² Beaucoup de travaux de recherche se sont penchés sur le français médical dans la formation universitaire de médecine.

bacheliers une formation de trois années. La première année étant une année de tronc commun, les deux autres sont consacrées à différentes spécialités. Signalons que tous les cours de spécialité sont assurés en français, ce qui **pousse l'étudiant à passer par un processus d'acculturation** car les discours de spécialité posent problème quant à l'acquisition du savoir et à l'appropriation du savoir-faire. Selon Cécilia Courbot, « le terme d'acculturation peut se définir comme une formule décrivant l'ensemble des phénomènes et des processus qui accompagnent la rencontre entre deux cultures différentes » (2000, p. 121). **L'étudiant est passé par un cursus scolaire en arabe puis après le baccalauréat et plus précisément dans les filières scientifiques et techniques, le cursus est assuré en français.**

Nous présenterons donc dans un premier temps **l'INFSPM en mettant l'accent** sur les spécificités de la formation. Puis dans un deuxième temps, pour montrer les difficultés que ressentent les étudiants à suivre cette formation, notamment dans la compréhension des cours, nous rendrons compte des résultats obtenus après enquête. Pour cela, nous avons eu recours à divers **outils d'investigation**. Nous avons analysé le contenu de deux cours de la formation, le premier assuré en tronc commun et qui cible la formation linguistique, le deuxième est un cours de spécialité. Puis, nous avons complété nos investigations en menant une enquête sous **forme d'entretiens** avec les étudiants et avec les enseignants. Nous tenons à signaler que cette étude est une étude de cas. **Il s'agit des étudiants de l'année universitaire 2016-2017 de l'INFSPM de Médéa**, dans une filière spécifique. Ceci ne constitue donc **qu'un échantillon** réduit qui nous a toutefois permis **d'identifier les difficultés** et les besoins de ce public. Nous pouvons dire que les données recueillies peuvent servir de piste de recherche et de réflexion sur les modalités de la formation paramédicale de manière générale.

1. L'Institut national de formation supérieure paramédicale de Médéa

Cet établissement qui regroupe plus de 400 étudiants propose une formation diplômante de trois ans pour un public ayant obtenu le baccalauréat scientifique et venant de plusieurs wilayas voisines (Blida, Djelfa, Aïn Defla, Tissemsilt). A la fin de la première année de tronc commun et selon la moyenne obtenue, les étudiants se spécialisent, pour devenir infirmier, laborantin, manipulateur en imagerie médicale, assistant médical, sage-femme ou encore puéricultrice. Parallèlement à cette licence **professionnalisante**, l'Institut organise régulièrement des sessions de formation continue pour les professionnels en poste. Dans tous les métiers auxquels donne droit cette licence, le français fait partie de la langue de communication professionnelle. Une fois en poste, le personnel paramédical est appelé à interagir avec les médecins, quelquefois avec les patients et avec **les pairs dans une langue mixée où les langues premières (l'arabe et le**

kabyle) entrent en contact avec **le français**. **L'usage du français** remplit plusieurs fonctions notamment celles de dénommer, lire un compte-rendu médical, lire une ordonnance, **présenter un cas, décrire une situation...** et **bien d'autres** ; tâches langagières écrites et orales auxquels doit être préparé le technicien de la santé.

Les formations de spécialité assurées à partir de la deuxième année sont programmées et enseignées en français. En première année (année de tronc commun), les étudiants suivent un cours de langue désigné sous le titre de *remédiation linguistique et techniques d'expression écrite et orale*, module inscrit dans une unité transversale du premier semestre avec un volume horaire de 45 heures réparties entre les cours magistraux (30 h) et les **travaux dirigés (15 h)**. **L'objectif de ce module est** « de mettre à niveau l'étudiant en langue française à partir des erreurs répertoriées afin de **pouvoir rédiger différents écrits sans faute et de s'exprimer oralement et avec aisance devant un public.** [...] **De renforcer chez l'étudiant à la fois la compréhension et la production.** » ; objectif qui est consigné dans les **fiches d'organisation des unités d'enseignement du canevas de la formation (p.28)**. Parmi les cours de spécialité auxquels nous avons assisté et que nous avons **observés, le cours d'ostéologie**³ assuré aux étudiants-infirmiers. Dans le point qui suit, nous allons présenter le cours de *remédiation linguistique* de la première année, puis nous présenterons **en détail le cours d'ostéologie** pour montrer les caractéristiques du discours de spécialité qui fait obstacle à l'acquisition.

1.1. Analyse du cours de *remédiation linguistique et de techniques d'expression*⁴

La première lecture de ce document laisse voir un dysfonctionnement dans la formulation des objectifs. En effet, avec le sous-titre « *Objectifs de l'enseignement* », le concepteur met : « *L'étudiant doit être capable de* ». Ceci **montre bien qu'il y a confusion entre les compétences requises (« doit être capable de »** qui relèvent des pré-requis⁵ (Tagliante, 1991) et les **compétences qui doivent faire l'objet d'enseignement dans l'année en cours, d'où l'expression « objectifs de l'enseignement »**. Généralement, les objectifs d'enseignement de telle ou telle discipline ciblent les compétences à développer chez l'étudiant, par conséquent, ils doivent être exprimés à l'aide **de verbes d'action, comme ceux répertoriés sur la fiche du cours : « Enrichir le niveau, développer la communication orale, s'approprier les techniques de rédaction »**. Ainsi, au lieu de lire « *l'étudiant doit être capable de* », il est plus

³ Branche spécialisée dans l'os et le squelette humain.

⁴ Annexe 1.

⁵ « *Pré-requis : ensemble organisé et hiérarchisé des connaissances et compétences que l'élève doit maîtriser avant d'être admis dans un niveau supérieur* » (C. Tagliante, 1991, p. 123).

Les étudiants de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale face aux cours ...

opportun de mettre « *l'étudiant sera capable de* ». Il s'agit alors de compétences qui normalement sont censées faire l'objet d'enseignement et d'apprentissage dans l'année en cours dès lors qu'elles font défaut.

Lorsque les objectifs d'enseignement d'un module stipulent d'*enrichir le niveau de la langue française en grammaire, en phonétique, en sémantique et en orthographe* et que les contenus sont axés sur *la phrase simple, la phrase complexe, la ponctuation et l'emploi des pronoms*, il est aisé de comprendre que les étudiants admis en première année dans cet institut manquent cruellement de compétences linguistiques de base et ont un niveau en français très en deçà des attentes. **Pourtant, ils y entrent tous munis d'un baccalauréat de la filière scientifique.** Si on vise à développer *la phonétique* et *la phrase simple*, ceci veut dire que ces étudiants sont en dessous du niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). On se pose alors la question de savoir **s'il y a eu une** évaluation diagnostique permettant de vérifier si les pré-requis sont là et de dire que les compétences linguistiques de base sont insuffisantes ou quasi-inexistantes. En effet, les concepteurs du programme soulignent bien dans leurs propos « *mettre à niveau à partir des erreurs répertoriées* ». En vérité, il **n'en** est rien, car selon les propos des enseignants, aucune évaluation diagnostique **n'est programmée, les concepteurs du programme se sont** basés sur les écrits des étudiants des promotions précédentes, productions caractérisées par des **fautes d'orthographe** et des erreurs répétées. Il faut **reconnaitre qu'il s'agit d'erreurs et de fautes** qui se sont « fossilisées » chez l'étudiant depuis le cycle scolaire **parce qu'elles n'ont pas été prises** en charge convenablement. Quant aux problèmes liés à la production orale (phonétique, prosodie, manque de fluidité verbale,...), **ils ont leur source** dans le monde scolaire ; beaucoup de travaux de recherche⁶ en ont montré les causes. Comment peut-on se permettre de faire « encore » des **fautes d'orthographe et des erreurs après avoir cumulé dix années d'apprentissage** du français ? **Après un parcours de dix années d'apprentissage d'une langue, si l'étudiant manifeste des lacunes linguistiques à l'écrit et à l'oral, ce sont les modalités d'enseignement** de cette langue dans le cycle scolaire qui doivent être remises en question. **D'ailleurs, à ce propos, nous avons relevé** que les compétences de « bas niveau » (Pendanx, 1998) et les objectifs visant à remédier aux erreurs linguistiques sont palpables dans pratiquement tous les modules de *techniques d'expression* assurés dans les filières scientifiques et techniques des universités algériennes.

Par ailleurs, nous relevons que le programme de ce module met également **l'accent sur le développement des compétences rédactionnelles liées au** domaine professionnel comme *la prise de notes, le rapport, le compte-rendu*.

⁶ Cf. www.lafef.net et divers numéros de la revue *Synergies Algérie*.

Ces types d'écrit interviennent dans la deuxième partie du module « *remédiation et techniques d'expression* ».

Un examen final clôt ce cours. L'évaluation porte sur le développement des compétences réceptives et productives. Le sujet d'examen est calqué sur celui en vigueur dans le cursus scolaire. L'analyse du sujet⁷ fait ressortir que la thématique du support d'acquisition est en étroite relation avec le domaine de spécialité, le texte porte sur « *L'anorexie mentale* ». Selon la *typologie des questions de compréhension* établie par Denise Lussier (1992)⁸, nous pouvons classer les questions de compréhension dans les catégories de *repérage* (Question 1 : « *De quelle maladie s'agit-il dans le texte ?* », Question 4 : « *Quelles sont les personnes touchées par cette maladie ?* »), *d'inférence* (Question 3 : « *Pourquoi cette maladie est-elle qualifiée de mentale ?* », Question 6 : « *Pourquoi le traitement de l'anorexie est-il multidisciplinaire ?* »), et de *regroupement* (Question 9 : « *Complète par l'une des conjonctions de coordination* »). Par conséquent, nous pouvons dire que la rubrique « compréhension » du sujet d'examen favorise le développement des compétences réceptives. Il en est de même pour la production de l'écrit où la consigne appelle à rédiger un écrit relevant du discours scientifique où le scripteur est appelé à présenter, à décrire, à expliquer et à démontrer une maladie. Au final, nous relevons que la thématique retenue pour l'examen correspond bien au domaine de spécialité, aussi bien en compréhension qu'en production.

2.2. Analyse du cours de spécialité : l'ostéologie

Ce sont les professionnels du domaine, personnel enseignant et administratif, qui nous ont orienté vers ce cours de spécialité car disent-ils, **c'est celui qui, parmi d'autres, fait obstacle à l'acquisition et à l'appropriation.** Les données factuelles et le type de discours, affirment-ils, demeurent peu accessibles aux étudiants et freinent l'accès au savoir.

Les écrits de spécialité relèvent d'un genre présentant des propriétés linguistiques régulières et conventionnelles (Reuter, 1998). Pierre Lerat souligne que, « leur spécificité est essentiellement lexico-syntaxique, du côté des formes, et lexico-conceptuelle du côté des contenus » (1997, p.2). Toutefois, il faut reconnaître que « la langue spécialisée **n'est pas une simple nomenclature, [...], et que la production de textes scientifiques et techniques suppose la mobilisation de compétences linguistiques plus larges** » (P. Lerat, 1997, p. 3). **C'est pourquoi**, L. Messaoudi et P. Lerat considèrent les langues spécialisées comme « (...) un ensemble langagier mobilisant les ressources

⁷ Annexe 2.

⁸ La *typologie des questions de compréhension* regroupe cinq catégories : *repérer, regrouper, comparer, inférer, apprécier*

Les étudiants de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale face aux cours ...

linguistiques à tous les niveaux : lexical, morphosyntaxique, sémantique, tout en englobant les phraséologies et les aspects discursifs. » (2014, p.7). Les **exemples suivants extraits du cours d'ostéologie montrent bien** la construction discursive répondant à toutes ces contraintes : « *Les ostéocytes⁹ comprennent un cytoplasme et un noyau* », « *présence de saillies, de dépressions et d'orifices* », « *une substance interstitielle dure* », « *acides aminés* », « *« le squelette joue un rôle protecteur vis à vis de nombreux viscères* ». Dans la construction discursive de ces énoncés, nous relevons en premier lieu, une profusion de termes scientifiques et techniques qui ne sont pourtant pas expliquées dans le texte et dont dépendent le sens et la signification de la phrase. Nous voyons bien que **l'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition** de la terminologie.

Nous relevons également des constructions syntaxiques pour nommer l'objet : « *le corps de l'os ou diaphyse* », « *deux extrémités renflées ou épiphyses* », « *les cellules osseuses ou ostéocytes ou ostéoblastes* », « *petites cavités creuses appelées : ostéoblastes* ». Si l'étudiant ne sait pas ce que veut dire « *extrémités renflées* », ce que veut dire « *cavité* », comment peut-il comprendre et retenir les termes scientifiques « *épiphyse* », « *ostéoblastes* » ? **Il s'agit d'expressions hautement spécialisées**. Rien ne va de soi, il y a là un problème de conceptualisation. **L'étudiant peut se représenter l'os mais pas** les substances qui le composent. Il lui est difficile de se représenter les **propriétés perceptuelles de l'objet**. Ce qui est important en langue spécialisée, **souligne Lerat, c'est le concept** (1997, p. 6). En effet, dit-il, « la sémantique du concept est une sémantique entièrement relationnelle : relation entre dénomination et informations diverses, relation de généricité et de spécificité » (1997, p. 6). Chaque forme linguistique est caractérisée par un déversement de concepts et chaque unité linguistique est étroitement liée au concept : « La spécialisation des discours et des textes est dans une large mesure affaire de contenus » (Lerat, 1997, p.17). Un discours spécialisé ou de spécialité est un discours « dont au moins le contenu référentiel (les sujets dont ils traitent) et certaines caractéristiques formelles (terminologiques et phraséologiques notamment) sont immédiatement reconnus par la grande majorité des membres du corps social comme étrangers à leur expérience commune » (Petit, 2010).

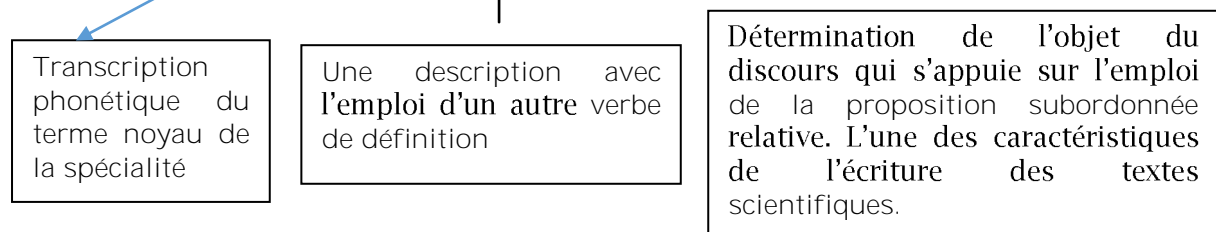
Pourtant, nous avons relevé des procédés d'explication détaillée comme dans l'exemple suivant : « *Les os sont constitués par deux éléments chimiques : l'osséine et les sels minéraux. L'osséine est une protéine, c'est-à-dire une substance organique formée par la combinaison d'un grand nombre d'acides aminés*. ». Mais « *acides aminés* » n'est pas expliqué comme nous l'avons relevé plus haut. Il est vrai que l'étudiant engagé dans ce cours est titulaire

⁹ C'est nous qui soulignons ces mots.

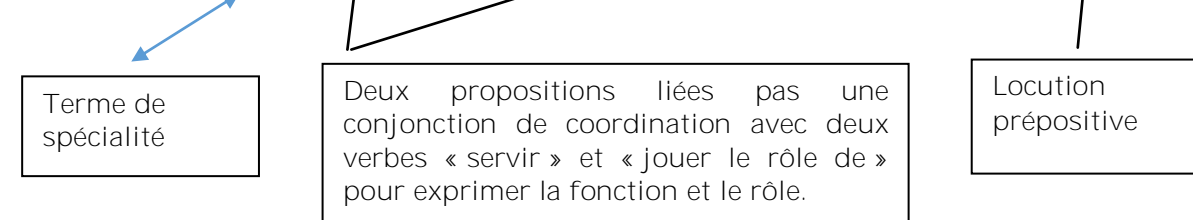
d'un baccalauréat scientifique, mais dans le cursus scolaire, les cours de sciences naturelles étaient dispensés en arabe. Ce qui génère chez lui des opérations de transfert. Pour cela, a-t-il recours à la traduction, aux pairs ou bien au dictionnaire ? C'est ce que nous verrons dans les propos recueillis chez les étudiants.

Pour Lerat, « une langue spécialisée est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées » (1995, p. 20) et « l'objectif principal des textes spécialisés semble être informatif » (Condamines, 1997, p.5), comme le montrent les extraits suivants :

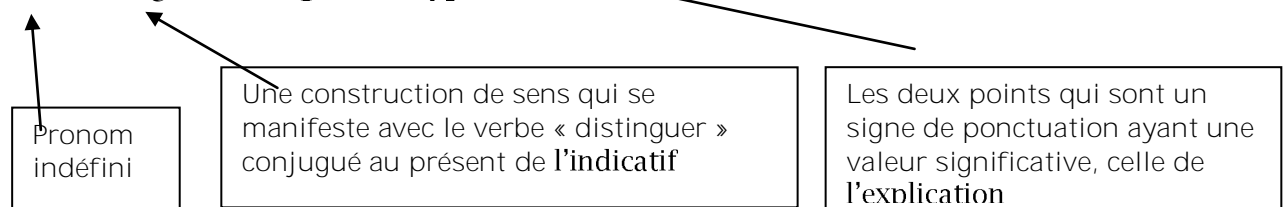
L'ensemble des os [dezo] constitue le squelette qui forme la charpente du corps



sert de soutien aux parties molles et joue un rôle protecteur vis-à-vis de nombreux viscères.



On distingue trois grands types d'os :



Au final, nous pouvons dire à la suite de Pierre Lerat qu' « aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général. » (1997, p.3).

Les étudiants de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale face aux cours ...

Nous allons voir dans le point qui suit, les résultats obtenus des entretiens menés avec les étudiants et les enseignants.

2.3. Les entretiens

Pour compléter nos investigations, nous nous sommes rapprochés des étudiants et des enseignants pour voir comment les uns et les uns verbalisent les difficultés à suivre et à comprendre les cours de spécialité.

Comme dans tout travail de recherche mené sur le terrain, nous nous sommes heurtés à des contraintes de tous ordres. Sur le plan administratif et **comme dans toute institution étatique, il fallait disposer d'une autorisation** que nous avons difficilement obtenue. Sur le plan pratique, il était question au départ de nous entretenir avec les trente étudiants de la promotion. Mais seulement onze ont répondu à notre requête car ils étaient tous en **préparation des examens de fin d'année et du stage pratique**. Quant aux **enseignants, nous n'avons pu nous entretenir qu'avec quatre** car comme les entretiens ont été menés en période de fin d'année universitaire, les enseignants, préoccupés dans leur grande majorité à terminer les programmes, ne nous ont consacré que quelques minutes de leur temps.

2.3.1. Les étudiants

Pour mener l'entretien avec les étudiants, nous avons élaboré six questions¹⁰ dont les objectifs sont de recueillir le verbatim quant aux difficultés ressenties à suivre les cours de spécialité et les stratégies développées par les uns et les autres pour outrepasser ces difficultés. Nous avons également voulu savoir si les étudiants étaient avisés que la formation paramédicale se faisait en français et surtout comment ils évaluent leur apprentissage antérieur du français (le cycle scolaire) compte tenu des contraintes de la *fracture linguistique* (Messaoudi, 2013) dans l'enseignement supérieur.

Pour plus de visibilité, nous avons jugé utile de reporter dans un tableau les réponses obtenues :

Question s	01	02	03	04	05	06
	Savoir si les cours se font en français	Le français de scolarité était-il bénéfique et sur quels plans	Les difficultés rencontrées lors des cours à L'INSFPM	Stratégies utilisées pour accéder au sens dans les cours	Problème de terminologie ou de langue	Stratégies utilisées pour accéder au sens en situation d'examen
Etudiant	Oui	- Ah oui	- Au début	-	-	Demander

¹⁰ Annexe 3.

01	bien sûr	bien sûr - Nous avons le module de français - J'ai un bon français par rapport aux autres. - J'assimile.	c'est la terminologie puis c'est bon. - Difficulté de compréhension - Les étudiants qui comprennent ne peuvent pas t'aider car il faut trouver des équivalences	utilisation d'internet (traduction) - La traduction mot à mot. - L'enseignant explique en arabe. - Je n'utilise pas le photocopié. Je cherche les cours sur internet.	Terminologie au début puis c'est la communication et la compréhension. - Même le français qu'on fait ici ne nous aide pas vraiment.	de l'aide auprès des enseignants.
Etudiant 02	Oui bien sûr	Il était bénéfique à 50%.	Les matières scientifiques que nous avons faites au lycée sont en arabe. - La transmission des connaissances l'information	L'utilisation du dictionnaire.	Pas de problème en français. - Un problème de terminologie.	Lire et relire pour dégager le sens. - Laisser la question et passer à la question suivante.
Etudiant 03	Oui. Oui.	Bénéfique mais pas à 100%.	Problème de terminologie - Problème de français médical (de spécialité).	Le travail en groupe. - comprendre mot à mot à l'aide du dictionnaire. - Chercher à comprendre à partir d'internet à l'aide des images et des vidéos.	C'est un problème de français. il y a des étudiants qui ont 19 et 20 en maths et des 03 et 02 en français.	Passer à la triche et demander aux enseignants.
Etudiant 04	Oui je savais.	Un petit peu.	-Pas de français au primaire. - Milieu socioculturel pas francophone. - Des profs qui ne parlent pas arabe. - La non-compréhension	-La traduction. - Demander aux enseignants d'expliquer en arabe. Faire des résumés à partir de l'explicatio	Pas de problème de terminologie. - C'est un problème de langue.	Apprendre par cœur et recracher le cours en repérant les mots clefs. - Laisser l'exercice et passer à la question suivante.

Les étudiants de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale face aux cours ...

			on totale du cours. - La peur d'être intimidé par l' enseignant ou les étudiants.	n du prof en arabe.		
Etudiant 05	Oui. Bien sûr	Non. Pas du tout.	Pas de français au lycée à cause de l' absentéisme des enseignants. - Difficulté de compréhension de la langue. Problème de rédaction et de conjugaison. Le module de français n'aide pas vraiment	La traduction directe à l' aide du téléphone et le travail en groupe dans la préparation aux examens.	Pas de problèmes au niveau des termes car il y a un module de terminologie. - C'est un problème de langue.	Repérer les mots clefs dans le sujet d'examen . Si le mot existe dans le cours appris par cœur , je redonne le cours.
Etudiant 06	Oui et je voulais affronter cet obstacle.	Un petit peu.	Je comprends mais je ne peux pas répondre. Lorsqu'il y a trop de termes que je ne comprends pas, je ne comprends pas le cours.	L'utilisation directe du dictionnaire. Les profs traduisent parfois en arabe.	C'est un problème de langue et pas de terminologie. Même si on ne comprend pas les termes de spécialité, on les traduit.	Passer directement à la question suivante.
Etudiant 07	Oui	Pas vraiment.	Problème de conjugaison et de vocabulaire. - Pas de bagage linguistique. Problème d'analyse textuelle. - Problème d'absentéisme de l' enseignant .	J'utilise le dictionnaire. - De plus, la prise de note que j'ai faite en classe. - Faire des cours de soutien en dehors de l'institut .	Pas de problème en terminologie. - C'est un problème de langue.	J'essaie de comprendre la question et je réponds en fonction de ce que j'ai appris .
Etudiant 08	Oui	Oui bien sûr parce que lorsque le professeur explique	La terminologie médicale.	L'utilisation de l' application de traduction sur	J'ai un problème de langue française.	Ecrire tout ce qui a été appris en fonction des mots

		le cours je comprends très bien.		téléphone.		clefs repérés dans le sujet.
Etudiant 09	Non.	Non pas du tout. Les professeurs nous ont fait détester (méthode de travail) la matière.	Je ne comprends pas le français. - Je ne comprends pas les termes scientifiques.	L'utilisation directe du dictionnaire.	Les deux. Un petit problème de terminologie et un grand problème de langue.	Passer directement à autre chose.
Etudiant 10	Oui.	Oui. Il était bénéfique.	Je n'ai pas de difficultés. Nous avons un module de français.	Je vais directement au dictionnaire.	Je ne parle pas de moi-même. Mais je pense que les étudiants ont les deux problèmes	
Etudiant 11	Oui.	Un peu. Je n'étais pas intéressé à la langue française	Je ne comprends pas les professeurs lorsqu'ils parlent parce que je n'ai pas un bagage linguistique.	L'utilisation des dictionnaires ordinaires et médicaux.	Problème de langue française.	Je réponds en fonction de ce que j'ai appris en repérant les mots clefs. Sinon, je passe.

Dans leur grande majorité, les étudiants savent que la formation paramédicale se fait en français. Concernant **l'évaluation de leur** apprentissage du français dans le cursus scolaire, les avis sont mitigés. Mais ils se rejoignent tous **pour qualifier l'enseignement du français dans le cycle** scolaire comme peu rentable pour diverses raisons. Quant aux difficultés liées à la compréhension des **cours de spécialité, ils s'accordent tous à dire** que le problème se situe dans la terminologie spécifique. Certains étudiants **vont même jusqu'à attribuer ces difficultés à leur niveau faible en français.** Nous avons insisté pour savoir si le problème réside dans la terminologie ou bien dans la maîtrise (ou non) du français, les avis se rejoignent pour reconnaître que la terminologie des cours de spécialité est difficile mais que le plus gros problème se situe dans la non maîtrise de la langue (*compréhension de la langue, vocabulaire, conjugaison, bagage linguistique, analyse textuelle, terminologie*). Au final, nous pouvons avancer que si l'étudiant a eu une formation linguistique de base en français l'amenant au niveau B1 (*Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001*) à la fin du cycle scolaire, il n'aurait pas eu des difficultés à suivre des cours en français de spécialité.

Les étudiants de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale face aux cours ...

Pour faciliter l'accès au sens dans les cours de spécialité et répondre aux **sujets d'examen**, nous relevons que les étudiants se débrouillent tant bien que mal en recourant à diverses stratégies : le dictionnaire, la traduction via **Internet (sur leurs téléphones portables)**, ou bien **l'aide des enseignants qui** expliquent et reformulent en arabe, la prise de notes, les cours de soutien, le travail en groupes....

2.3.2. Les enseignants

Soulignons d'abord que **parmi les quatre enseignants avec qui nous nous** sommes entretenus, trois sont vacataires, ils sont médecins de formation. Les questions que nous leur avons posées tournent autour des problèmes **qu'ils rencontrent en présentant le cours de spécialité, de déterminer si les problèmes linguistiques dont souffrent les étudiants sont d'ordre terminologique ou phraséologique.** Il s'agit de savoir également quelles stratégies ils utilisent pour aider les étudiants à acquérir le savoir disciplinaire.

Ils s'accordent tous à dire que le déficit linguistique en français des étudiants engagés dans la formation paramédicale provient du cycle scolaire et que les compétences linguistiques de base font défaut. Ce déficit se traduit évidemment par des blocages et par des difficultés à comprendre un cours de spécialité « *ils ont un problème de langue* », soulignent-ils ; **allant jusqu'à** causer la perte de concentration dans les cours.

Les enseignants affirment que les difficultés ne se limitent pas à la terminologie spécifique mais que le problème recouvre le fonctionnement de la langue sur le plan du vocabulaire et des constructions syntaxiques. A la demande des étudiants, un enseignant avoue ne pas avoir les compétences pour traduire certaines notions et certains concepts en arabe, même si les autres le font en passant par des explications, des reformulations. En tout cas, il faut reconnaître que les enseignants usent de diverses stratégies pour favoriser l'**apprentissage** du français de spécialité, **comme l'usage de la vidéo, de plans, de schémas, d'illustrations,....**

Conclusion

Nous ne pouvons prétendre rendre compte de toutes les difficultés éprouvées par les étudiants inscrits dans les filières paramédicales de tout le pays, mais le microéchantillon que nous avons présenté ici rejoint les autres recherches menées sur le terrain universitaire algérien, notamment celui des filières scientifiques et techniques (Cf. *supra*).

Le niveau linguistique des étudiants constitue le problème majeur qui **entrave l'accès au savoir disciplinaire dans la formation universitaire.** Aussi

bien les enseignants que les étudiants, ils affirment tous que c'est plus un problème de langue que de terminologie qui fait obstacle dans la formation de spécialité. On ne peut garantir l'acquisition et l'appropriation du discours de spécialité que lorsque les compétences linguistiques de base sont développées.

Soulignons enfin qu'aussi bien les enseignants que les étudiants, ils multiplient tous les voies pour contrecarrer ces difficultés et faciliter l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Boukhannouche, L. (2012). Le français sur objectif universitaire, Revue *Amerika* [en ligne], 7. Récupéré de <https://journals.openedition.org/amerika/3437>.
- Boukhannouche, L. (2016). La langue française à l'université algérienne / changement de statut et impact. *Carnets*, Deuxième série – 8. Récupéré de <http://journals.openedition.org/carnets/1895>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. (2001). Strasbourg : Didier.
- Condamines, A. (1997). Langue spécialisée ou discours spécialisé ? Dans L. Lapiere, I. Oore, H.R. Runte, *Mélanges de linguistique offerts à Rostislav Kocourek*. Halifax (Canada) : Les presses d'alfa, p. 171-184.
- Cortier, C. et Kaaboub, A. (2010). Le français dans l'enseignement supérieur algérien : enjeux linguistiques et didactiques. *Le français dans le monde*, 47, p. 53-63.
- Courbot, C. (2000). De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire, Revue *Hypothèses*, p. 121-129.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Lerat, P. (1997). Approches linguistiques des langues spécialisées, Revue *ASP* [En ligne], 15-18, mis en ligne le 16 avril 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/2926> ; DOI : 10.4000/asp.2926.
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.
- Messaoudi, L. (2013). La fracture linguistique dans l'enseignement supérieur scientifique au Maroc. Pour un bilinguisme intégré. Dans L. Messaoudi

Les étudiants de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale face aux cours ...

et F. Benramdane, *Les technolectes au Maghreb : éléments de contextualisation*. Rabat (Maroc) : CNRST-URAC 56, p. 111-128.

Messaoudi, L. et Lerat, P. (2014). *Les technolectes/Langues spécialisées en contexte plurilingue*. Rabat (Maroc) : CNRST- URAC 56.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.

Petit, M. (2010). Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité. *Revue électronique d'études sur le monde anglophone*, n° 8.1.

Reuter, Y (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Revue Lidil*, n° 17, p. 11-23.

Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : Clé International.

Annexes

Annexe n°1 : Fiche détaillée du programme RLTEEO

Intitulé de la matière : **REMÉDIATION LINGUISTIQUE / TECHNIQUES D'EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE.**

Semestre : **I**

Enseignant responsable de l'UE :

Enseignant responsable de la matière :

Objectifs de l'enseignement

L'étudiant doit être capable de :

- Enrichir le niveau de la langue française (grammaire, phonétique, sémantique, orthographe).
- Développer la communication orale.
- S'approprier les méthodes, les techniques de rédaction et de présentation d'un travail écrit.

Connaissances préalables recommandées

Savoir écrire et lire des textes en langue française

Contenu de la matière

- 1. Phrase simple et phrase complexe.**
- 2. La ponctuation.**
- 3. L'emploi des pronoms.**
- 4. Les adverbes et les adjectifs.**
- 5. L'expression de la négation.**
- 6. Les homonymes, les paronymes et les homophones.**
- 7. Pléonasme et redondance.**
- 8. L'argumentation.**
- 9. Initiation à la lecture documentaire.**
- 10. Initiation à l'élaboration d'un plan.**

- 11. Initiation à l'analyse.**
- 12. Initiation à la synthèse.**
- 13. Initiation à la rédaction.**
- 14. Introduction à la méthodologie.**
- 1. Expression orale :**
 - Écoute.
 - Lecture.
 - Exposé.
- 2. Expression écrite :**
 - Prise de notes.
 - Résumé.
 - La lettre de motivation.
 - Le curriculum vitae.
 - Rédaction administrative :
 - Lettre.
 - Rapport.
 - Compte rendu.
 - Procès verbal.
 - Note de service.
- 3. Analyse – Synthèse.**
- 4. La documentation :**
 - Fiche de lecture.
- 5. Les techniques de travail :**
 - Individuelle.
 - Groupe.

Mode d'évaluation : **Continu et examen.**

Références (*Livres et photocopiés, sites internet, etc.*) :

- Belkhir Amhis, Abdelkader Amir, apprendre et enseigner la conjugaison, édition Office des publications universitaires, 1994.
- Charles Maccio, pratique de l'expression (orale, écrite, audiovisuelle, travail Personnel, informatique), édition Chronique Sociale, 1994.
- D. Baril, J. Gillet, techniques de l'expression écrite et orale, édition Sirey, 1971.
- G. Millet, la stratégie du verbe, édition Dunod, 1981.
- J.J. Robrieux, Le français au BTS, édition Dunod, 1980.
- Larousse, Livres de bord : savoir rédiger, édition Larousse Bordas, 2001.
- Larousse, savoir rédiger : les grandes règles : du mot juste au texte organisé, édition Larousse Bordas, 2001.
- Louis Timbal, l'expression écrite, édition ESF Collection Muchielli, 1986.
- N. Lequence, Bien parler en public, édition d'organisation, 1985.
- S. Sainderichin, Ecrire en bon Français, édition hommes et Techniques, 1976.

Annexe n°2 : sujet d'examen RLTEEO**Institut National de la Formation Supérieure Paramédicale de Médéa****Direction des Etudes et des Stages****EXEMEN REMEDIATION LINGUISTIQUE**ISP-SF 1^{ère} année**Texte :**

L'anorexie mentale maladie psychique observée essentiellement chez la jeune fille, caractérisée par un refus de se nourrir dû à une peur intense de prendre du poids ou de devenir obèse et à une image déformée de son propre corps. Ce trouble du comportement alimentaire est associé à un amaigrissement et à un arrêt des règles.

On estime que l'anorexie mentale n'est pas causée par une affection organique ou par des troubles physiologiques préexistants. La maladie a une origine probablement purement psychologique. Quant à son mécanisme exact, il est complexe et fait intervenir d'une part, la psychologie individuelle et les rapports avec l'entourage familial ou professionnel, et, d'autre part, les facteurs sociaux et culturels. Au cours de l'anorexie mentale, une certaine intellectualisation des problèmes personnels ; le trouble atteint souvent des jeunes filles brillante et issues d'une classe sociale privilégiée.

Le refus de s'alimenter est intense et permanent, mais il est en général plus ou moins masqué : le sujet avale un minimum de nourriture à la table familiale, et se fait vomir en cachette. Il consomme éventuellement des diurétiques et des laxatifs afin d'être sûr de ne pas prendre du poids. Tôt ou tard, cette attitude provoque des relations conflictuelles avec l'entourage, en particulier avec la mère. Les patients atteints d'anorexie peuvent également souffrir par moment, de crise de boulimie, au cours desquelles ils ingèrent de grandes quantité de nourriture qu'ils rejettent ensuite en faisant vomir. Chez les jeunes femmes, l'aménorrhée est très fréquente ; les règles réapparaissent quand la maladie est guérie. Le déficit nutritionnel, les vomissements répétés et les prises médicamenteuses provoquent des troubles organiques, et peuvent affecter, par exemple, la fonction cardiaque.

Le traitement commence par une séparation d'avec la famille, grâce à une hospitalisation en milieu non psychiatrique qui peut durer plusieurs semaines. La normalisation du poids corporel constitue une étape importante dans la prise en charge de l'anorexie. Une psychothérapie est souvent utile, et doit être poursuivie après l'hospitalisation. Dans l'ensemble, la prise en charge de l'anorexie mentale est longue, complexe, spécialisée et multidisciplinaire (l'équipe responsable comprend, par exemple, un médecin nutritionniste, une diététicienne et un psychologue, voire un médecin psychiatre). Néanmoins, environ la moitié des cas sont résolus sans rechute.

Microsoft ® Encarta ® 2009. ©1993-2008 Microsoft Corporation.

I/ Compréhension du texte : (14 pts)

- 1- De quelle maladie s'agit-il dans le texte ?
- 2- Donne la définition de cette maladie (avec précision)
- 3- Pourquoi cette maladie est-elle qualifiée de mentale ?
- 4- Quelles sont les personnes touchées par cette maladie ?
- 5- Relève deux (2) symptômes de cette maladie.
- 6- Pourquoi le traitement de l'anorexie mentale est multidisciplinaire ?
- 7- Trouver le nom à partir de chaque verbe ci-dessous :
 - Se nourrir- intervenir-poursuivre- rejeter.
- 8- Conjugue au présent de l'indicatif les verbes entre parenthèses.
 - Les malades (**avaler**) un minimum de nourriture à la table familiale, et (**se faire**) vomir ensuite en cachette.
- 9- Complète par des conjonctions de coordination suivantes : mais-car-or.

- Le traitement de l'anorexie mentales est complexe....la prise en charge du malade est multidisciplinaire.

10- Trouve dans le texte deux adverbess en « **ment** » puis décompose-les.

II/ Situation d'intégration : (6pts)

En quelques lignes, présente une maladie de ton choix, insiste sur la définition, les causes principales, les principaux symptômes (2) et aussi le traitement et prévention indiqués.

Annexe n°3 : Questions de l'entretien réservé aux étudiants

1. Savez-vous que la formation que vous alliez suivre se fait en langue française ?
2. Est-ce que le français que vous avez étudié pendant votre scolarisation (c'est-à-dire à l'école primaire au collège et au lycée) vous a été bénéfique pour votre formation au sein de cet institut ?
3. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez au cours (qu'il soit magistral, TD ou TP) ?
4. Comment faites-vous lorsque vous êtes face à un document (polycopié, une série d'exercice, un examen) écrit en français et que vous ne le comprenez pas ?
5. Le problème réside-il au niveau de la terminologie ou il est dans la non-compréhension de la langue en elle-même ?
6. Lorsque vous lisez en français (surtout pendant l'examen ou vous n'avez pas le droit d'utiliser des dictionnaires), comment faites-vous pour accéder au sens.

AUTEURS

Nabila BENHOUHOU, professeure en didactique du français, est enseignante-chercheure au département de français de l'ENS de Bouzaréah. Elle est membre de l'Unité de recherche PREFICS EA 7469 (Université Rennes 2). Ses recherches se situent dans les domaines de la didactique des langues et plus particulièrement du français dans les situations de contact de langues et de plurilinguismes. Elle a publié plusieurs articles : en 2007, « Analyse des instructions officielles et des programmes dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie » dans Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique*, Belgique : Fernelmont, p. 35-52. En 2008, « Vous dites compétence pragmatique en français langue étrangère ? Quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant ? » dans Olga Galatanu, Michel Pierrard et Dan Van Raemdonck (Dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Belgique : Bruxelles, Gramm-R éd., p. 58-74. En 2008, « Pour une didactique contextualisée du français en Algérie », *Cahiers de Linguistique*, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, n° 34/1, Belgique : EME éd., p. 131-156. En 2009, « Acquisition du lexique en FLE : quelle approche ? », *Langues Modernes*, Revue de l'APLV, n° 1/2009, p. 44-50. En 2009, « L'enseignement du français en Algérie : nouveaux programmes et nouveaux discours : quelle cohérence ? », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Revue de l'Université Paul Valéry, Montpellier, n° 59, p. 97-113. En 2010, « Nouvelles variétés du français : vers un nouveau cadre

d'enseignement-apprentissage du français en contexte plurilingue », dans Pierre Martinez et Philippe Blanchet (dir), *Pratiques innovantes du plurilinguisme*. Paris : Editions des archives contemporaines, p. 205-209. En 2010, « Transposition des pratiques linguistiques plurielles dans les programmes de langues », *Cahiers de linguistique*, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, n° 35/2, Belgique : EME éd., p. 73-84. En 2010, « « L'appropriation de l'auxiliation en français langue étrangère dans un contexte plurilingue », dans Franck Neveu, Valéa Muni Toke, Jacques Durand, Thomas Klingler, Lorenza Mondada et Sylvie Prévost (Eds.), *Congrès mondial de linguistique française, CMLF 2010*, DOI 10.1051/cmlf/2010088. Paris : Institut de linguistique française ; article co-écrit avec Ouerdia Yermèche. En 2014, « Ecole privée, école publique, premiers apprentissages du français pour apprenants plurilingues en contexte algérien » dans Jean-François de Pietro et Marielle Rispaill (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Namur (Belgique) : Presses universitaires de Namur, p. 127-142. En 2014, « Quand le discours entre médecins et patients génère des tensions communicatives », dans Anne-Claude Berthoud et Marcel Burger, *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*, Bruxelles : de Boeck, p. 67-84 ; article co-écrit avec Ali Becetti. En 2014, « *Djabna toufna le'remblai*, quand les travaux publics s'investissent du plurilinguisme », dans Leïla Messaoudi et Pierre Lerat, *Les technolctes/Langues spécialisées en contexte plurilingue*, Rabat : CNRST-URAC56, p. 135-143. En 2015, « *Langues premières et français : enjeux et pistes didactiques* », dans Abdelhamid Belhadj-Hacen et Isabelle Delcambre, *Littératies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?*, Paris : L'Harmattan, p. 79-96. En 2017, « L'évaluation en langues : projet de plateforme maghrébine d'évaluation à l'université », dans Ali Reguigui, Hafidha El-Amrani et Hanane Bendahmane, *Pluridisciplinarité en sciences humaines*. Canada : Sudbury (Ontario), p. 53-64.

Hassiba CHAIBI est Maître de Conférences, habilitée à diriger des travaux de recherche en sciences du langage. Ses travaux portent sur l'analyse du discours et la communication. Elle a publié, entre autres, en 2015, « Le haraga serait-il un fait ou effet culturel ? », *Culture et valeurs*, CLAS/CAMS, Université de Toulouse, p.393-404 ; et « La représentation linguistique d'une identité étouffée », *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique*, n°37, p 109-126. En 2016, *Conférence de presse : La (dé)figuration du parler algérien* », revue *El Bahith*, n°13, p.48-61. En 2017, « la polarisation de la scène politique algérienne », dans Corcuera, JF. Gaspar, A. Djian, M. Vincente, J. Bernad, C. (Dir), *Les discours politiques : politiques croisées*. Paris : L'Harmattan, p. 418-429.

Zineddine AMMOUR est doctorant à l'ENS de Bouzaréah.