

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur  
Et de la recherche scientifique  
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de français



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
جامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية  
كلية الآداب واللغات  
قسم اللغة الفرنسية

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

**Séances de français en deuxième année  
de psychologie : contenus et objectifs**

Présenté par :  
Mehaya Noureddine

&

Mebarki Faouzi

Sous la direction de :

Madame Derradji Leila

2015 - 2016

# **Dédicace**

**C'est avec gratitude que nous tenons à dédier ce  
mémoire**

**A nos parents et nos familles**

**avec tous nos sentiments de respect, d'amour et de  
reconnaissance.**

**A nos chers amis**

**(YACINE, JUGURTA, MOUNA, NADHIRA, FATIHA  
et SONIA)**

**MEHAYA NOUREDDINE**

**MEBARKI FAOUZI**

# **Remerciment**

**Nous témoignons notre grande reconnaissance à notre encadreur : Madame Derradji Leila pour sa patience afin que nous menions ce travail à terme.**

**Nous tenons à remercier également Madame Maouche pour l'aide qu'elle nous a apportée.**

**Nous exprimons aussi notre remerciement à tous les membres de jury qui ont bien voulu accepter évaluer ce travail.**

## Sommaire

## Pages

### Introduction générale

- **Problématique et Motivations** .....2
- **Hypothèses** .....4
- **Cadre théorique et méthodologie de la recherche** .....5
- **Plan du travail** .....6

### Chapitre I Démarche FOS

**Introduction**.....7

**I.1 Historique du FOS** .....7

**I.1.1 Français militaire(FM)**.....7

**I.1.2 Français de spécialité (FSP)**.....8

**I.1.3 Français instrumental(FI)** .....9

**I.1.4 Français fonctionnel(FF)** .....9

**I.1.5 Français Langue Professionnelle (FLP)**.....10

**I.2 Mise au point terminologique** .....11

**I.2.1 Didactique du FLE** .....11

**I.2.2 Didactique du FOS**.....13

**I.2.3 Français Général FG/FOS** .....14

<b>I.2.4 Publics FOS</b> .....	15
<b>I.2.5 Enseignant du FOS</b> .....	16
<b>I.3 Démarche FOS</b> .....	17
<b>I.3.1 Demande de formation et analyse de la demande</b> .....	18
<b>I.3.2 Collecte des données</b> .....	19
<b>I.3.3 Analyse des besoins des apprenants</b> .....	20
<b>I.3.4 Analyse des données collectées</b> .....	21
<b>I.3.5 Elaboration didactique</b> .....	22
<b>Conclusion</b> .....	23

## **Chapitre II Analyse du corpus**

<b>Introduction</b> .....	25
<b>II.1 Présentation de l'enquête</b> .....	25
<b>II.1.1 Présentation des participants</b> .....	26
<b>II.1.1. (a) Les enseignants</b> .....	26
<b>II.1.1. (b) Les étudiants</b> .....	26
<b>II.2. Description des séances de cours</b> .....	26
<b>II.2.1 Cours 1</b> .....	27
<b>II.2.2 Cours 2</b> .....	28
<b>II.2.3 Cours 3</b> .....	29
<b>II.3 Présentation du questionnaire étudiants</b> .....	30

<b>II.4. Présentation du guide d'entretien .....</b>	<b>31</b>
<b>II.5 Analyse du corpus .....</b>	<b>32</b>
<b>II.5.1 Analyse des séances .....</b>	<b>32</b>
<b>II.5.2 Analyse du questionnaire étudiants .....</b>	<b>33</b>
<b>II.5.3 Analyse des propos de l'enseignante interviewée .....</b>	<b>38</b>
<b>II.6 Synthèse de l'analyse .....</b>	<b>39</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>41</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>44</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>.....</b>

### Introduction générale

Parmi les démarches de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère qui impliquent, bien entendu, de la part des enseignants et des chercheurs, un traitement méthodologique spécifique, nous trouvons : « le français sur objectifs spécifiques » (Mangiante J.-M. et Parpette C., 2004). Dans cette recherche nous sommes intéressés à la démarche du français sur objectifs spécifiques (FOS), ce dernier, né dans les années cinquante 1950, est devenu l'une des préoccupations majeures des enseignants.

Il s'agit d'une situation particulière d'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'issue de laquelle l'apprenant doit être capable d'accomplir une activité qui requiert l'utilisation de la langue. L'objectif de cet enseignement est d'amener l'apprenant non pas à connaître seulement la langue française comme langue de la culture mais d'être apte à faire quelque chose à l'aide de cette langue. L'apprenant n'apprend plus « le français » mais « du français ». Lehmann, (1993 : 115).

Cette discipline a connu plusieurs développements tout au long de son histoire : le français militaire, scientifique, technique, instrumental et fonctionnel. Le FOS garde cette dénomination Calquée sur l'expression anglaise " English for Special Purposes" (ESP). Nous pouvons se référer davantage à la définition donnée par le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (CLE international, 2004):

*« le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics d'adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures ».*

## Introduction générale

---

A partir de cette définition nous remarquons que le FOS a comme but de répondre aux besoins spécifiques des apprenants et de mettre en application des méthodologies et des activités au service des disciplines en question et l'appropriation linguistique de ces activités.

Le FOS est marqué par sa centration sur l'apprenant qui est le point de départ de toute activité pédagogique. Ayant du temps assez limité pour suivre ses cours, l'apprenant du FOS a besoin de réaliser ses objectifs le plus vite possible (Le FOS.com). La présence des publics est liée toujours à la prise en considération de leurs besoins spécifiques qui constituent la particularité principale de ces apprenants du FOS et c'est grâce à ces besoins spécifiques que ces publics se distinguent par rapport aux autres publics du FLE.

### **Problématique et motivations**

Nous avons décidé de cibler notre travail sur l'enseignement du français au niveau d'une classe d'adultes. Il va être question en particulier des contenus enseignés et des objectifs visés à travers cet enseignement pour un public d'étudiants algériens (étudiants de deuxième année option psychologie ; à l'université de Bejaïa) et de leurs difficultés en langue française.

L'enseignement supérieur dans le contexte algérien, particulièrement dans la plupart des filières scientifiques se fait en langue française. De plus à Bejaïa ; même les enseignements en sciences humaines et sociales sont dispensés en français. Faire des études universitaires dont la langue d'enseignement est le français, demande de vraies compétences langagières, permettant au public concerné de réussir la formation choisie. Par exemple, l'étudiant aura besoin de lire des textes dans sa spécialité, c'est-à-dire des articles, revues, livres, encyclopédie, etc. Il sera appelé également à écouter des discours oraux pendant les cours magistraux assurés par le professeur, spécialiste du domaine

## Introduction générale

---

et dans ce cas à déployer les bonnes stratégies d'écoute dans le but de comprendre, chose très importante durant tout le cursus universitaire.

Lorsque nous avons commencé notre master didactique, nous n'avions pas en tête un sujet précis pour un mémoire. En tant qu'étudiants de langue française à l'université de Bejaia et d'après nos relations avec nos collègues qui étudient la psychologie nous avons remarqué que la plupart de ces derniers ont des difficultés en langue française. Ce qui nous a amené à nous interroger ainsi :

**Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants de deuxième année de psychologie en langues *française* ?**

### **Hypothèses**

Pour répondre à notre question, nous avons émis ces hypothèses :

- Les contenus enseignés et les objectifs visés ne répondent pas aux besoins des apprenants en langue française, du fait qu'ils se basent sur la psychologie elle-même comme spécialité et branche d'étude en délaissant la langue avec laquelle est enseignée.
- Le temps consacré pour le module de français est insuffisant.
- Manque d'enseignants et absence de formation dans le domaine de l'enseignement /apprentissage du français de spécialité.

### **Cadre théorique et méthodologie de la recherche**

Pour traiter notre problématique nous nous sommes inscrits dans le cadre des recherches actuelles en didactique des langues et des cultures, le Français sur objectifs spécifiques qui traite la langue dans le contexte professionnel.

Pour répondre à notre problématique, dans un premier temps, nous allons commencer par un travail de terrain :

## Introduction générale

---

D'abord, nous allons assister aux cours, prendre des notes et observer les pratiques d'enseignement/apprentissage.

Ensuite, Nous allons entretenir avec l'enseignante de français en deuxième année psychologie, pour récolter quelques données concernant le niveau des étudiants, les difficultés rencontrées et les contenus enseignés et les objectifs visés.

Aussi, nous allons établir un questionnaire pour les étudiants afin de relever et de dévoiler les obstacles qui empêchent l'amélioration de leurs compétences en langue française.

Enfin, nous allons analyser les propos de l'enseignante interviewée, les questionnaires distribués et les séances de l'observation de classe.

### **Plan du travail**

Dans le but de trouver une réponse à notre problématique de départ et vérifier nos hypothèses, nous allons passer par deux chapitres :

Le premier chapitre de ce mémoire offrira en premier lieu un éclairage théorique sur la didactique du français sur objectifs spécifiques (FOS), son historique et ses caractéristiques. En deuxième lieu, nous ferons une mise au point terminologique et quelques définitions ou explicitations des termes que nous allons utiliser durant notre étude. Dernièrement, nous aborderons les étapes de la démarche FOS.

Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation des méthodes de recueil de données (l'observation de classe, l'interview de l'enseignante et le questionnaire d'étudiants.) et à l'analyse du corpus.

Nous terminerons par une conclusion récapitulative résumant l'essentiel de notre recherche et de nos résultats.

## Chapitre I Démarche FOS

### Introduction

Se limiter au présent signifie la perte totale des expériences de nos ancêtres. Notre présent n'est que le résultat, voire le prolongement de leurs actions dans tous les domaines. C'est pour quoi, pour mieux cerner les spécificités d'un terme ou d'un concept donné, il est fort conseillé de remonter à ses origines afin de comprendre ses dimensions, ses structures, ses acteurs, ses caractéristiques etc. C'est le cas du français sur objectifs spécifiques(FOS) dont les origines datent des années vingt du siècle précédent. Qotb Hani., (2009:23)

### I.1 Historique du FOS

#### I.1.1 Français militaire (FM)

Il s'agit d'un ouvrage intitulé : *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (1927). L'année suivante, on assiste à la naissance de la deuxième partie du même ouvrage. Nous pouvons qualifier le français enseigné dans ces deux manuels de français militaire. Le manuel de français militaire se compose de 60 leçons. Elles portent sur la vie quotidienne dans les casernes : La première partie, devait faciliter la communication entre les soldats et ses supérieurs en français. La deuxième partie, les soldats à l'heure de retourner dans leur pays d'origine devaient contribuer au développement de leurs pays.

S'agissant des principes méthodologiques du Français Militaire, il faut signaler que généralement, les cours étaient donnés dans le cadre de la méthode directe où à la place de la traduction, il était question de faire recours à la gestuelle et aux mimiques.... Il faut aussi noter qu'en dehors de principes méthodologiques liés à la méthode directe, nous devons aussi prendre en compte d'autres aspects comme : L'hétérogénéité de niveaux des apprenants, le degré d'instruction des soldats, le dialecte parlé des soldats...

### I.1.2 Français de spécialité (FSP) / langue de spécialité (LSP)

En poursuivant le parcours historique du FOS, nous constatons également d'autres prémisses à partir des années 1950. Il apparaît à l'époque sous le nom de langue de spécialité (LSP) ou français de spécialité (FSP). Il s'agit d'une ancienne appellation utilisée par les lexicologues travaillant sur les vocabulaires. *Le Dictionnaire de didactique des langues* définit les langues de spécialité comme une expression générique désignant les langues « *qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » Galisson & Coste (dir.), (1976 : 511).

Elle concerne des variétés de langue et des publics spécifiques sans préciser une méthodologie particulière. Retenons aussi que l'appellation du *français scientifique et technique* était utilisée à l'époque pour cette langue de spécialité dans les domaines scientifique et technique. Entre les appellations *langue de spécialité* et *langue spécialisée*, Lerat P., (1995 : 21) accorde sa préférence à la langue spécialisée qu'il définit « *l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées* ». Vers la fin des années soixante et tout au long des années soixante-dix, ce sont les publics des domaines scientifiques qui seront les plus concernés dont ceux des sciences exactes et naturelles ainsi que ceux des arts et des lettres.

Les principes méthodologiques des méthodes structuro-global audiovisuelle SGAV basées sur la combinaison du son et de l'image vont avoir beaucoup d'influence sur le français de spécialité plus particulièrement sur le Français scientifique et technique qui désignent une approche essentiellement lexicale s'appuyant sur un modèle méthodologique structural : à l'image du « français fondamental », le Vocabulaire General D'orientation scientifique (VGOS 1, VGOS 2), ou les travaux sur le vocabulaire fondamental sont d'abord des listes de vocabulaire spécifiques à chaque spécialité scientifique ou technique.

### **I.1.3 Français instrumental (FI)**

Le français instrumental voit le jour en dehors de la France, plus précisément en Amérique latine au début des années 1970, son idée centrale est, comme son nom l'indique, de considérer le français comme un « instrument » visant à permettre à des adultes étrangers d'avoir accès à une compréhension de textes spécialisés en français dans leur domaine propre. « L'adjectif instrumental véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages » Holtzer., (2004 : 13). Ce sont, globalement, les étudiants et les chercheurs qui seront les publics concernés par le français instrumental. Au cours de son apprentissage, l'apprenant est appelé à acquérir plusieurs compétences de lecture parmi lesquelles, les compétences thématique, discursive, textuelle, linguistique et stratégique. Parlant de méthodes utilisées pour aborder la lecture, il existe plusieurs approches à tel point que, c'est à l'enseignant de choisir celle qui convient le mieux aux besoins de ses apprenants. Parmi ces approches, les plus remarquables sont celles des lectures globale, sélective, intégrale et critique. Signalons que, pour avoir accordé plus d'importance à la lecture, certains didacticiens ont vivement critiqué cette procédure. Pour ces derniers, il aurait fallu développer la compréhension et l'expression orales des apprenants en prenant en compte les spécificités de leurs domaines respectifs.

### **I.1.4 Français fonctionnel (FF)**

Apparaît autour des années 1975, avec ambiguïté : *fonction* (*function*) renvoie en anglais à *acte de parole*, et l'expression pouvait sous l'influence anglo-saxonne renvoyée à l'approche communicative qui se faisait jour à cette époque. Le français fonctionnel va voir le jour sous la plume de Louis PORCHER dans son article PORCHER L., 1976, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ». Suite à la conjoncture économique mondiale touchée par le choc pétrolier, le français

fonctionnel a donc été considéré comme une réponse pour faire face à la réduction budgétaire consacrée à la diffusion du français à l'étranger.

Les publics concernés étaient des étudiants et des chercheurs (boursiers du gouvernement français), dans les années quatre-vingt, une autre catégorie va s'ajouter, ce sont des professionnels, et du côté orientation méthodologique, nous assiste à l'émergence de la linguistique pragmatique, de l'approche communicative et fonctionnelle qui exige la définition des contenus en fonction des situations de communication, la centration sur l'apprenant et l'utilisation de documents authentiques ; c'est-à-dire sur l'identification des besoins et leur traduction en objectifs, contenus, actions et programmes (Richeterich., R 1985).

Outre, ces changements tant au niveau des publics qu'au niveau d'orientations méthodologiques des années 70 et 80 vont donner lieu à une nouvelle ère à partir des années 90.

### **I.1.5 Français Langue Professionnelle (FLP)**

Les appellations de langue professionnelle sont plus récentes, elles concernent la formation des publics en voie de spécialisation, dans leur formation professionnelle avec une double exigence : la formation en langue française et la formation dans leur domaine professionnel. Mourlhon-Dallies (2006:28-33) nous donne une définition récente du français langue professionnelle « Le FLP est une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles qui s'adresse à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français », ensuite,« Pour les publics en question, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et avec la hiérarchie) même si une partie de l'activité de travail peut être réalisée ponctuellement en anglais ou en I d'autres langues (celles de clients, par exemple)».

### **I.2. Mise au point terminologique**

#### **I.2.1 Didactique du FLE**

Nous commencerons par cette définition : la didactique, c'est l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière.

Bien que la didactique des langues ne soit apparue qu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'enseignement des langues a toujours été un souci en Europe, surtout, au départ, pour l'enseignement scolaire du Latin et du grec. Plus tard, avec les voyages et les découvertes géographiques, il fallut trouver des méthodes afin d'apprendre la langue aux étrangers que nous pouvons résumer ainsi :

#### **Méthodologie traditionnelle**

Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle. L'importance était donnée à la forme littéraire sur le sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent, cette méthodologie affichait une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires sur la langue orale de tous les jours. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

#### **Méthodologie directe**

C'est une méthode qui s'imposait au début du XIX<sup>e</sup> siècle contre les principes de la méthode traditionnelle car « La méthode directe refuse la traduction, plonge l'élève dans un « bain de langue » et met l'accent sur l'expression orale » (Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E : Jean-Pierre ROBERT, Ophrys, 2002 : 121). Cette méthode refusait tout recours à la langue maternelle et elle privilégiait la pratique orale de la langue étrangère en classe où l'enseignant

présente et travaille directement son objet d'étude sans passer par la langue maternelle, le cours est essentiellement oral et l'accent est mis sur la prononciation.

### **Méthode active**

Face au refus de la part des enseignants à la méthodologie directe, certains demandèrent de mettre en place un compromis entre le traditionnel et le moderne et cela a donné naissance en 1920 à la méthodologie active qui a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères. La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe.

### **Méthode audio orale (MAO)**

C'est dans les années 1950 ; le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés (écrire, lire comprendre et parler) afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

### **Méthode structuro global audio visuelle (SGAV)**

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes. La méthodologie SGAV domine en France dans les années 1960.

### **Approche communicative**

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. L'approche communicative

s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle.

### **Approche actionnelle**

Depuis le milieu des années 90 La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

### **I.2.2 Didactique du FOS**

Les finalités qui orientent globalement l'action pédagogique dans le domaine de l'enseignement du FOS sont les suivantes : faciliter pour les professionnels et les spécialistes dans le domaine, la communication écrite ou orale en langue française, les aider à lire des documents de leur spécialité, leur permettre d'échanger ou bien de traiter au mieux avec leur homologues français ou francophones. Il s'agit, par ailleurs, de permettre aux étudiants d'accéder à un certain nombre de connaissances par l'intermédiaire du français, dans le domaine d'étude qui est le leur ou qui va le devenir ; de participer ainsi à leur formation, de les préparer éventuellement à qui sera leur vie professionnelle future. Le projet final est de faire acquérir un français utile et utilisable.

En ce qui concerne la méthodologie du FOS nous signalons que « Le français sur objectifs spécifiques n'a pas développé de méthodologie spécifique : il s'est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du F.L.E. Actuellement, il s'inscrit pleinement dans la méthodologie communicative » telle que la profile le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001).

Sans oublier que la formation des formateurs spécialistes en FOS semble être une des priorités de la didactique du FOS du fait que La majorité des formateurs

actuels sont souvent de formation littéraire ou du FLE. Ils méconnaissent ou ignorent la réalité du FOS (son public, ses besoins, les objectifs à atteindre, etc.) (FOS.COM).

### **I.2.3 Français Général/FOS**

Ces deux notions sont apparues presque dans la même période, mais nous pouvons signaler quelques points de divergences : le français général désigne l'enseignement globale d'une langue (langue française ) d'ailleurs il est définit dans le dictionnaire de français langue étrangère et seconde dirigé par J-P. Cuq(2003 :108) ;le français usuel que nous trouvons dans les méthodes du FLE. Il concerne tous les publics du fait que son objectif est global et sa démarche d'apprentissage est extensive ou vaste...Alors que Le FOS s'adresse à des publics souvent adultes devant acquérir des compétences culturelles et langagières spécifiques, c'est-à-dire, des savoirs, des savoir-faire et des comportements divers qui impliquent, bien entendu, de la part des enseignants et des chercheurs, un traitement méthodologique spécifique. M.adolfo Ndomingiedi Zolana, (2013 :13)

Nous pouvons synthétiser cette distinction par ce tableau cité par Zaidi Derradji L. (2014 :42).

## Chapitre I Démarche FOS

Le Français Général FG	Le Français sur Objectif Spécifique FOS
Objectif global : enseigner le français	Objectif clair et précis (centration sur certaines situations cibles)
Tous les publics (publics non spécialisés)	Publics universitaires ou professionnel
Situations de communications et discours familiers à l'enseignant	Situations de communications et discours inconnus par l'enseignant
Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme (urgence)
Travail autonome de l'enseignant	Travail en collaboration avec les spécialistes
Matériels existant	Matériels tout à fait nouveau à concevoir

### I.2.4 Public FOS

Il s'agit, les plus souvent, d'un public non scolaire, étudiant ou adulte, professionnel/spécialiste en cours de formation. Mais il existe aussi aujourd'hui un public scolaire (adolescents) dans certains établissements secondaires techniques de pays non francophones pour lesquels les cours traditionnels de FG (français général) ont été remplacés par des cours de FOS-FS.

D. Lehmann (1993 : 7) rassemblait au début des années 90 les traits généraux des apprenants de F.O.S. dans le portrait suivant : «ces publics se caractérisent à la fois par leur très grande diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en

matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir.».

Un portrait toujours valide et que l'on retrouve dans l'ouvrage de Mangiante et Parpette : « Ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois. » (2004 : 6).

Le FOS est marqué par la diversité de ses publics qui se divisent en trois catégories principales :

**Des professionnels,** Il s'agit de professionnels qui veulent faire du FOS en vue de faire face en français aux situations dans leurs milieux de travail. Ce type de public attache tous les domaines professionnels : tourisme, droit, médecine, etc.

**Des étudiants,** Ce sont des étudiants non francophones qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité (psychologie dans notre cas). Ils peuvent s'inscrire dans un cours dans une université francophone ou dans leur pays d'origine.

**Des émigrés,** Ce sont des étrangers qui veulent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif d'améliorer leur niveau de langue ou leur niveau de vie ou même obtenir une meilleure rémunération ou pour quoi pas obtenir une meilleure rémunération. QOTB, Hani., (2009 : 59).

### **I.2.5 Enseignant du FOS**

Se sont des enseignants de FLE formés impliqués dans des cours de FG. Nous estimons que le rôle et le statut de l'enseignant du FOS est différent de celui de l'enseignant de français général. Ce dernier beaucoup plus habitué à un enseignement classique basé sur des objectifs beaucoup plus larges et à long terme et fixés par la tutelle qu'un enseignement basé sur l'analyse de la situation d'apprentissage (l'audit), adapté aux besoins de l'apprenant, sur l'élaboration de

matériel didactique (Madeleine Rolle Boumlic, 2002, Mangiante et Parpette , 2002).

D'une manière générale, il doit être un professeur de langue et il doit avoir une curiosité sur le domaine, il doit élaborer son propre matériel (concepteur de matériels). L'enseignant de FOS, lui, est confronté à un domaine qu'il n'appréhende au mieux que dans ses grandes lignes et qui souvent lui fait peur, ou qui l'indiffère, voire même qui suscite son mépris, car beaucoup d'enseignants de F.L.E. ont une formation littéraire. Aussi il doit faire un effort d'acculturation, ce qui suppose chez lui curiosité intellectuelle et motivation forte comme le note D. Lehmann : «l'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, interculturelle celle-là.» D. Lehmann., (1993 : 13).

### I.3 Démarche FOS

La méthodologie du Français sur objectif spécifique (FOS), consiste à construire des programmes de formation linguistique au plus près des situations ciblées, en effet, la mise en place d'un programme de formation sur objectifs spécifiques s'inscrit soit dans une logique de demande soit dans une logique d'offre.

Lorsqu'il s'agit d'une logique d'offre, on parle de *français de spécialité*. Ce terme de français de spécialité a été, selon Mangiante et Parpette (2004 : 16), « le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire ». Ces méthodes mettaient l'accent sur une spécialité ou sur une branche d'activité. Au niveau didactique, l'offre d'une formation relève « d'une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle ouverte à un public le plus large possible ». Par contre, quand on parle d'une logique de demande, on désigne le français sur objectifs spécifiques, un terme qui a l'avantage de «

couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité ». Mangiante et Parpette., (2004 : 17). Le FOS travaille au cas par cas, ou métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis. Dans ce cas, la formation est organisée en vue de répondre à des besoins de communication professionnels spécifiques. Dans ces formats, et comme il s'agit d'une demande précise, les besoins sont en général identifiés avec une grande précision.

Le caractère spécifique de toute formation exige l'élaboration d'un programme au cas par cas. Pour élaborer un cours de FOS, selon J.M. Mangiante et C. Parpette., (2004 :7), il faudrait suivre une démarche en cinq étapes principales:

### **I.3.1 Demande de formation et analyse de la demande**

L'analyse de la demande de formation est une étape très importante dans la mise en œuvre des programmes de FOS. Elle précède l'analyse des besoins des apprenants, comme le confirme Mourhon-Dallies (2008 : 189) : avant même de penser aux contenus, aux progressions et aux détails des adultes, l'enseignement d'une langue à des fins professionnelles requiert différentes analyses en amont de la conception et de la programmation des cours. Dans le cas de l'enseignement « sur mesure » (comme en Français sur Objectif pacifique ou en Français Langue Professionnelle), il faut procéder en premier lieu à l'analyse de la demande.

Elle répond suivant l'opinion de Dennerly (1999 : 19-20), à « l'impérieuse nécessité de connaître la finalité du projet de formation ». Cela nécessite « d'identifier le réel enjeu du projet » L'identification de la demande de formation constitue le point de départ de tout programme de FOS. Cette identification, articulée avec l'analyse du public et de ses besoins, joue un rôle très important dans la conception des programmes de formation. Ces demandes orientent le programme vers une démarche de FOS, du français général ou bien vers une démarche du français de spécialité.

### I.3.2 Collecte des données

Dans cette étape, le concepteur entame un travail de terrain qui l'aide à confirmer ou infirmer ses hypothèses déjà formulées dans l'étape précédente. On constate qu'il a deux possibilités: soit la formation se déroule dans le même pays que les situations ciblent, soit elle se fait dans un autre pays. Dans le premier cas, le concepteur est capable de se rendre au lieu des situations cibles où il découvre son fonctionnement, sa structure, ses acteurs, ses documents, etc. Il est recommandé au concepteur de se rendre plusieurs fois au lieu des situations cibles en vue de discuter avec ses acteurs, enregistrer ou filmer des situations authentiques, mener des interviews et se procurer des documents du domaine visé. Au cas où le concepteur n'arrive pas à se rendre au lieu des situations cibles, il peut avoir recours à d'autres moyens: sa propre expérience dans le domaine visé, la lecture des revues spécialisées, la consultation des sites Internet du domaine en question et le contact des spécialistes par téléphone ou par email. Il est à noter que la collecte des données n'est pas une tâche facile. Les déplacements du concepteur au lieu de la formation exigent du temps et d'efforts en vue d'avoir les données nécessaires des cours du FOS. De même, le concepteur affronte des difficultés pour enregistrer des interviews avec des spécialistes. C'est pourquoi, le concepteur doit être à la fois motivé et patient afin de mener à terme cette tâche importante. Afin d'aider le concepteur dans sa recherche de données, le (*FOS.COM*) propose un guide de ressources en FOS qui couvrent les principaux domaines les plus demandés par les publics de FOS. La collecte de données est considérée comme « l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme de FOS. C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche ». Mangiante et Parpette., (2004 : 46). Le recueil de données authentiques permet au concepteur de programme de s'informer sur les discours qui circulent dans le milieu professionnel ciblé à partir des quels sera constitué le programme de formation linguistique en fonction des données linguistiques et culturelles découvertes. La collecte des données aide le

concepteur à prendre connaissance du domaine visé, ses particularités, ses situations de communication, ses interlocuteurs, ses documents, etc.

A partir des données recueillies et analysées, l'enseignant doit sélectionner les situations de communication à traiter, les aspects culturels à étudier, les savoirs langagiers à développer et construire les activités d'enseignement.

Outre, l'étape de l'analyse des besoins ne peut précéder celle de la collecte des données car la méthode la plus efficace consiste à se déplacer sur les lieux et à observer pour pouvoir cerner avec précision les besoins des apprenants. Une collecte des données au préalable permet donc d'ajuster les objectifs d'enseignement/apprentissage aux besoins réels de ces derniers. Proposé par Zaidi Derradji L. (2014 :38)

### **I.3.3 Analyse des besoins**

L'analyse des besoins constitue une étape capitale de l'élaboration des cours du FOS où le concepteur doit déterminer précisément les besoins de ses apprenants. Il s'agit de déterminer souvent les situations de communication cibles qu'affronteront plus tard les apprenants. Au cours de cette étape, le concepteur commence à faire des hypothèses à propos de ces situations: quelles situations affronteront-ils?, à qui parleront-ils?, que liront-ils?, qu'écriront-ils?, quelles compétences langagières doit-on privilégier lors de la formation: Comprendre, Lire, Parler et Écrire. On propose plusieurs moyens visant à analyser les besoins langagiers du public. Vient au premier plan, l'entretien où le concepteur discute avec ses apprenants sur les situations de communications cibles. Il peut également consulter des spécialistes du domaine concerné. Beaucoup de didacticiens proposent des grilles d'analyse en vue de mieux connaître les apprenants et les situations cibles.

L'analyse des besoins des apprenants, qui est une démarche ou une analyse évolutive (J.-M. Mangiante et C. Parpette) tout au long du programme de formation, est liée à la fois, d'après Lehman (1993 : 117), « à la reconnaissance

du public comme paramètre de départ et à la communication comme visée de sortie ». J.-M. Mangiante et C. Parpette s'inscrivent dans une démarche hypothético-déductive, pour l'analyse des besoins, ils partent des hypothèses et se fondent sur leurs connaissances du public visés et des situations langagières à traiter.

Pour J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004 :22), « l'analyse des besoins consiste à recenser les situations de communication dans les quelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissances des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations », du fait que l'objectif pour l'apprenant est de pouvoir communiquer à l'écrit comme à l'oral en français dans le cadre de sa profession ou de sa spécialité et accomplir des tâches professionnelles dans son environnement. Cependant, l'acquisition d'une compétence de communication, notamment dans un domaine professionnel donné, nécessite la maîtrise de toutes ses composantes (sociolinguistique, stratégique, socioculturelle et interculturelle), comme le confirme Porcher (1995 : 61), « la langue est une réalité sociale qui véhicule la culture. Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents dans la langue ». En effet, l'analyse des besoins ne se limite pas uniquement à la dimension linguistique, mais elle s'intéresse de même à tout l'arrière plan-culturel qui la structure.

### **I.3.4 Analyse des données collectées**

Ces données qui doivent être réellement authentiques vont prendre des formes très diverses et constituent un type de discours inhabituel pour l'enseignant. Il devra donc les analyser dans une double perspective : vérifier, confirmer ou infirmer les hypothèses qu'il a formulées lors de l'étape d'analyse des besoins et étudier les caractéristiques linguistiques et discursives de ces différents discours afin d'en dégager les pistes d'enseignement prioritaires pour son programme.

Cette quatrième étape nécessite d'analyser attentivement les données recueillies pour identifier les composantes des différentes situations de communication que l'enseignant aura à traiter. Elle constitue une étape à part entière dans le travail mené par le concepteur, compte tenu de la nouveauté de nombreux discours utilisés comme support pédagogiques dans les formations de FOS. Mais l'implication directe des résultats de cette analyse dans l'élaboration des activités conduit à traiter ces deux étapes de façon conjointe. Mangiante et Parpette., (2004 : 78).

En effet, étant donné que la classe est l'aboutissement de toutes ces démarches, toutes les étapes précédemment décrites doivent se traduire en contenus et donc en programmes, car selon Tagliante (2006 : 18), « les stratégies et les contenus d'enseignement dépendront étroitement de l'analyse préalable des contextes d'utilisation du français ».

### **I.3.5 Elaboration didactique**

Constitue la cinquième étape de la démarche. Il s'agit pour l'enseignant – concepteur de construire les activités pédagogiques en intégrant à son programme les données collectées et analysées. Il aura préalablement sélectionné les situations de communication à privilégier en fonction des besoins spécifiques de son public et il devra repérer, au sein de ces situations, les aspects culturels à étudier et les savoir-faire langagiers à faire acquérir par les différentes activités d'enseignement. La spécificité des activités élaborées dans les formations FOS se situe, selon Carras, Tolas, Kohler et Szilagy (2007 : 39), à plusieurs niveaux :

- \* « Les supports utilisés auront été collectés au plus près du terrain ; il s'agira de documents authentiques à caractère professionnel ou spécialisé » ;
- \* « Les activités choisies s'inscriront dans une pédagogie de la tâche » ; Ces activités doivent préparer les apprenants à s'intégrer au milieu professionnel

dans lequel ils exerceront leurs métiers et dans lequel ils doivent être performants.

\* « L'enseignant s'efforcera d'autonomiser les apprenants, et de leur fournir des stratégies d'apprentissage » ; les formations sont souvent courtes, il est donc indispensable de fournir aux apprenants des stratégies d'apprentissage leur permettant d'être autonomes dans leur apprentissage.

\* « Les compétences feront l'objet d'approches différentes suivant les disciplines ». La discipline visée joue un rôle très important dans les approches élaborées en classe.

### **Conclusion**

Les cinq étapes d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques permettent aux apprenants de participer pleinement à la construction des cours en l'orientant selon leurs besoins langagiers et selon les situations de communication où ils utiliseront la langue. En contexte algérien et contrairement au milieu scolaire, le secteur de la formation professionnelle permet une plus large implication du public dans la situation didactique à travers les cinq étapes présentées, et fait de lui un acteur à part entière dans le processus didactique en F.O.S. La phase préparatoire composée de ces cinq étapes demande ainsi le plus gros investissement en temps et en travail à réaliser avant le début de la formation.

### Chapitre 2 Analyse du corpus

#### Introduction

Le but de ce chapitre est de présenter notre travail de collecte que nous avons mené sur terrain et l'analyse des données afin de répondre à notre problématique et pouvoir ainsi confirmer ou infirmer nos hypothèses.

#### II.1 Présentation de l'enquête

Dans le cadre de la réalisation de notre enquête sur le sujet de difficultés rencontrées chez les étudiants de deuxième année de psychologie en langue française à Bejaia, nous avons choisi, tout d'abord, de questionner l'enseignante du module de français (c'est la seule enseignante pour toute cette section de psychologie), ainsi que ses étudiants sur le sujet. Ensuite nous avons assisté à des séances avec cette enseignante.

Notre choix est porté sur l'université d'Adb Rahmane Mira de la région d'Aboudaou à la commune de Tala Hamza, cette dernière se situe à quelques kilomètres de la ville de Bejaia. En effet le choix de cette université s'explique par le fait que nous sommes des étudiants au sein de cette dernière et donc l'accès aux classes était plus facile pour nous, chose qui nous a aidés à réaliser notre recherche.

Nous avons fait nos observations dans l'amphi avec toute une section d'environ 120 étudiants. Signalons que nous n'avons pas assisté à plusieurs séances à cause du retard dû au manque d'enseignants et l'organisation pédagogique comme le manque de salles ; mais nous avons essayé de nous familiariser avec l'enseignante et avec les étudiants.

### **II .1.1 Présentation des participants**

#### **II.1.1. a- Les enseignants**

L'enseignante avec qui nous avons assisté est âgée de 29 ans, formée en psychanalyse ayant trois (03) ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement.

#### **II.1.1. b- Les étudiants**

Les apprenants avec lesquels nous avons travaillé sont des deux sexes différents : 48 filles et 17 garçons) ce qui veut dire qu'environ 90% des apprenants sont des filles et 10% sont des garçons. Ils sont âgés entre 20 et 23 ans, appartenant tous à des classes sociales moyennes, habitant la wilaya de Bejaia ou même hors wilaya. Ces apprenants sont en deuxième année universitaire, sciences sociales option psychologie à l'université de "Abd Rahmane Mira" "Aboudaou" de Bejaïa.

Dans la partie qui suit nous allons nous attarder sur l'analyse des résultats de notre enquête. Nous commencerons, tout d'abord, par l'analyse des observations de classe ensuite nous analyserons les propos de l'enseignante interviewée et le questionnaire étudiants Nous terminerons cette partie par une petite synthèse dans laquelle nous comparerons nos résultats.

### **II.2 Description des séances de cours**

Comme nous l'avons expliqué dans les paragraphes précédents, nous analyserons les séances auxquelles nous avons assistées. En effet, nous avons assisté aux séances de français avec les étudiants déjà présentés dans l'objectif de mieux comprendre les difficultés des étudiants et de prendre le maximum de notes.

Pour mieux analyser les séances observées nous avons pensé à analyser les moments du cours, c'est-à-dire le début du cours, le cours lui-même et enfin la fin du cours.

### II.2.1 Le premier cours :

Date : le 22 Novembre 2015,

Durée : 1 heure et demi (de 14H20 à 15H50)

Support : Concepts de psychologie (article).

L'enseignante rentrait à l'amphi et s'est installée, après les salutations elle s'est présentée, ensuite elle a commencé à parler des termes clé de la psychologie (la spécialité des étudiants) elle a cité quelques mots comme : la psychologie, le développement cognitif, différence individuelle, adaptation psychique ...

L'enseignante a demandé les définitions de ces termes mais presque la moitié des étudiants étaient désintéressés ou ils ignoraient les réponses. Il y avait que quelque uns dans les premières rangés qui répondaient. Les réponses données par ces étudiants étaient générales et sans précision, chose qui a obligé l'enseignante à donner elle-même les définitions et à expliquer les détails. Vers la fin elle a demandé aux apprenants s'ils ont compris et tout le monde disaient "oui", elle a demandé si vous avez des questions et tout le monde disaient "non", donc elle a pris un support écrit et elle a commencé à lire les définitions (dictée).

Signalons que cela a pris beaucoup de temps du fait qu'il n'y avait pas du silence et tout le monde parlent sauf quelques uns. Lors d'écrire ils demandaient à chaque fois de répéter et d'autres qui n'écrivaient plus (nous les avons posés la question : pour quoi vous n'écrivaient pas ? et ils nous ont répondu : on va faire des photocopies, on va chercher sur l'internet ...

Et nous avons remarqué aussi que la plupart des étudiants étaient absents (il n'y avait que 40 étudiants alors que le nombre total de la section était 120).

### **II.2.2 Le deuxième cours :**

Date : le 03 janvier 2016,

Durée : 1 heure et demi (de 14H20 à 15H50),

Support : Résumer d'un article scientifique.

Objectif : Faire un résumé d'un article scientifique.

Après les salutations l'enseignante a commencé avec un petit rappel du cours précédent. Ensuite, l'enseignante a posé des questions comme suit : vous avez tous fait des résumés auparavant, alors qui peut nous définir c'est quoi un résumé ? C'est quoi un article scientifique ? Donnez des exemples, quelles sont les étapes d'un résumé ?

Des réponses venant de la part des apprenants (souvent les mêmes et qui sont au nombre de 3 à 5) dans les premières rangées, ou bien de la part de l'enseignante lorsque les élèves ne trouvent pas de réponses aux questions posées. Puis, l'enseignante a expliqué les parties essentielles du cours en donnant des exemples concrets.

Enfin, elle a passé à la dictée en lisant à partir d'un document la définition de l'article scientifique, du résumé et les étapes du résumé théoriquement. Mais les étudiants étaient comme dans le premier cours désintéressés, ils parlaient et ils n'écoutaient plus, ils faisaient beaucoup plus de bruit parce qu'ils étaient un peu plus nombreux que la première séance environ 70 étudiants.

Avant la fin du cours, il restait environ 20 minutes, l'enseignante a perdu patience et elle a sorti sans continuer la leçon.

### **II.2.3 Le troisième cours :**

Date : le Dimanche 10 Janvier 2016,

Durée : 1 heure et demi (de 14H20 à 15H50),

Support : -Lecture critique de textes (article sur le net)

-Bibliographie dans travaux scientifiques (article)

Objectif : faire connaître la lecture critique et les bibliographies.

Cette séance était la dernière pour le module de français pour l'année 2016 du fait que ce module est semestriel.

Après les salutations, l'enseignante commence son cours avec la même méthode elle a posé des questions : connaissez vous la lecture critique ? Qui peut me la définir ? Donnez des exemples.

Concernant les réponses environ 70% d'entre elles étaient courtes, dès fois même des réponses par « oui » ou « non », collectives, générales, souvent données après une grande hésitation et souvent mal formulées. Les étudiants étaient comme d'habitude déconcentrés et bruyants.

Donc c'est l'enseignante qui a répondu aux questions avec plus d'explications et d'exemples. Ensuite, elle a demandé aux étudiants de comparer la lecture critique et le résumé déjà fait. Il y a eu l'intervention des mêmes éléments avant de distribuer des photocopies qui contiennent un tableau comparatif de ces notions, et d'autres sur l'importance d'insérer des bibliographies vers la fin de chaque travail scientifique enchaînant par des explications et des éclaircissements.

### II.3 Présentation du questionnaire étudiants

Dans notre étude, comme nous l'avons déjà annoncé, nous avons opté pour le questionnaire comme un autre outil nécessaire pour réaliser notre enquête. Notons que l'utilisation de la méthode du questionnaire est très rentable car c'est un instrument: qui permet de récolter un maximum de données par le biais de questions, il permet également un retour rapide des informations, il aide à écrire et à comparer et/ou expliquer. Certes ces avantages n'excluent pas les inconvénients que peut avoir le questionnaire tel que le fait qu'on ne peut pas être en mesure de savoir si les réponses de l'échantillon sont honnêtes et sincères, en plus des questions mal comprises qui peuvent mener à des réponses vagues et qui ne répondent pas à l'objectif du départ.

Nous avons tenté d'adapter notre questionnaire à la problématique, aux hypothèses et à l'objectif de notre travail en veillant à ce que les questions posées englobent tous les axes de notre recherche.

Ainsi, nous avons élaboré ce questionnaire destiné aux étudiants de deuxième année universitaire option psychologie, qui constitue l'échantillon principal dans cette recherche.

Nous avons soumis aux 65 apprenants avec les quels nous avons travaillé, des questionnaires en vue d'obtenir des données sur leurs pratiques, leurs perception et leurs difficultés relativement à la langue française. Quant au questionnaire, il comprend 15 questions (des questions ouvertes et des questions fermées) qui portaient sur les difficultés rencontrés par les apprenants déjà présentés envers la langue française. Nous avons distribué 65 questionnaires et nous n'avons récupéré en réalité que 53 questionnaires remplis, les autres étaient soit non remplis comme il le faut ou non remplis.

Nous avons opté pour les questions fermées pour que ces étudiants répondent clairement et avec précision. Nous avons demandé aux apprenants de justifier

leurs réponses dans d'autres questions, pour connaître leurs vraies difficultés envers la langue française.

### **II.4 Présentation du guide d'entretien**

Voici les questions que nous avons posé à l'enseignante du module de français en deuxième année de psychologie.

1-Vous êtes la seule enseignante qui assure un cours de français pour toute une section de deuxième année de psychologie ?

2. Vous n'êtes pas de formation littéraire (français) ?

3-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ?

4-Est-ce que vous pensez que le temps consacré pour ce module est suffisant ?

5- Vous nous avez dit que ce module est imposé, ils vous en imposé ce module de français?

6-Est-ce que vous pouvez nous donner une petite idée relative aux contenus enseignés et aussi aux objectifs visés? Normalement, avant de commencer l'enseignement, l'enseignant doit savoir de quoi ces apprenants ont besoins ; donc est ce que vous avez fait une analyse concernant les besoins de vos étudiants ?

7-Parlez nous de votre méthode ?

8-Et pour les activités, vous faites comment? Peu être des travaux à remettre des exposés ... ?

9-Vous basés sur quoi dans l'évaluation des examens des étudiants ?

10-Que pensez-vous du niveau des étudiants ?

## Chapitre II Analyse du corpus

---

Nous avons opté de poser ces questions afin de découvrir les difficultés et les obstacles qui empêchent le processus d'enseignement/apprentissage du point de vue de l'enseignante, puis de récolter des données concernant sa méthode d'enseignement, de savoir si elle prend en charge les besoins des étudiants et si elle prend en considération de développer leur savoir-faire langagier.

### II.5 Analyse du corpus

#### II.5.1 Analyse des séances

Nous avons remarqué à travers cette petite analyse des observations notées lors de notre présence dans les cours que l'intervention des étudiants était limitée, car c'était souvent les mêmes éléments (3 à 5) qui demandaient la parole ou qui répondaient aux questions, les autres étaient présents mais très passifs. De sa part l'enseignante n'a fait aucun effort pour les faire parler. Elle ne fait pas des activités comme les exposés ou les débats, elle n'essaye pas de leurs donner des stratégies d'apprentissage. Toutes les interventions des apprenants étaient pour répondre à des questions précises sur un sujet précis posé par l'enseignante.

Mais Les phrases des apprenants étaient soit males formulées, soit males articulées ou bien males exprimées, mais aucune correction de la part de l'enseignante qui n'avait comme rôle, selon nous, que de transmettre le savoir, sans chercher comment le transmettre et avec quelles méthodes.

Concernant les interactions, elles étaient réduites entre l'enseignante et les apprenants (3 à 5 étudiants), avec la primauté de la parole de l'enseignante sur celle des apprenants. Pour ce qui est de l'interaction étudiant/étudiant elle était surtout faite en langue maternelle. Ce qui n'aide pas les étudiants à améliorer leurs compétences et même pas à utiliser la langue française. L'enseignante

## Chapitre II Analyse du corpus

---

aurait pu, selon nous proposé des débats ou des discussions pour les motiver et les encourager afin de participer.

Nous avons constaté aussi que les cours donnés étaient des cours théoriques et non pratiques du fait que l'enseignante ne fait que de la dictée. Comme l'oral, à l'écrit aussi, l'enseignante ne fait pas des activités écrites ou des productions écrites, elle aurait pu proposer et initier les apprenants à élaborer des résumé ou des lectures critiques même sous forme de travaux à remettre ou de petite taches à faire dans l'amphi en groupe ou individuellement dans le but de développer chez des savoirs faire langagiers.

Nous signalons ainsi, le désintéressement des apprenants envers ce module du fait que l'enseignante ne prenne pas en charge leurs besoins, car avant même de commencer à enseigner il fallait analyser les besoins des étudiants (cf. Analyse des besoins des apprenants : 20-21). Donc les contenus enseigne et les objectifs visée ne répond pas aussi aux besoins des apprenants du fait que cette enseignante n'a pas analysé les besoins d'avance malgré quelle essaye d'orienté les contenus de plus en plus ver la spécialité d'étude (la psychologie).

Nous avons remarqué enfin, que l'enseignante n'arrive pas à maitrisé les situations de classe ou il ya beaucoup de bruit dans l'amphi et l'absentéisme des étudiants. Tout cela, selon nous, perturbe d'avantage le processus d'enseignement /apprentissage.

Dans ce qui suit nous allons analyser les questionnaires destinés aux étudiants.

### **II.5.2 Analyse des questionnaires étudiants**

Chaque ensemble de questions est orienté vers une partie ou un objectif ou un point précis de notre recherche :

**Préférence et perception des étudiants** : dans la première question (aimez vous la langue française ?) ; tout le monde aime la langue française (52%

## Chapitre II Analyse du corpus

---

d'étudiants ont répondu par "oui"). Seulement 1% d'étudiants ont répondu par "non" et ils ont justifié leurs réponses par leur préférence de la langue anglaise.

Pour la deuxième question (pensez vous que la maîtrise de la langue est indispensable pour vos études ? (43%) d'entre eux ont répondu positivement et (06%) d'étudiants ont répondu négativement.

Pour la question (dans quelle mesure l'enseignement du cours de français dans votre programme universitaire est il efficace ? 35% d'étudiants disent qu'il est efficace alors que le reste (18% d'étudiants) pense le contraire.

Nous avons donc déduit que ces étudiants aiment et préfèrent la langue française. Ils sont conscients de l'utilité de cette dernière dans leurs études.

### **Pratiques d'étudiants :**

D'abord, nous avons trouvé que (32%) d'entre eux expriment avec la langue française souvent, (13%) "Rarement" et (08%) "Uniquement dans les cours" (la question c'était : est ce que vous exprimez en langue française ?).

Ensuite, dans la question suivante (participer vous dans le module de français ? ; (35%) étudiants ont répondu par "oui", c'est-à-dire qu'ils participent dans le module de français, alors que 16% apprenants disent "non" justifiant par : « par ce que je trouve des difficultés surtout dans la conjugaison », « parce que ce module est assez limité concernant notre spécialité et il nous enrichit plus », « je trouve du mal à m'exprimer et des fois un peu moins sûre de mes réponses, alors je préfère me taire » etc.

Enfin, (est ce que vous regardez des programmes TV en français ? ; (47%) étudiants ont cochés "oui", cependant, (06%) disent "non".

## Chapitre II Analyse du corpus

---

La plupart des apprenants questionnés ont répondu positivement concernant leurs pratiques vis-à-vis de la langue française ce qui reflète de notre part, leurs intentions d'améliorer leurs compétences.

### Difficultés des étudiants :

les apprenants de deuxième année de psychologie (32 %) ont répondu que leurs difficultés se situent à l'oral alors que (16 %) disent qu'elles se situent dans l'écrit. (Est ce que vous avez des difficultés en langue française dans : L'oral/L'écrit ?).

Concernant les difficultés de l'écrit : les étudiants prennent des notes lors du cours (45%) ont répondu par "oui" et seulement (08%) ont répondu par "non" justifiant par « simplement par ce que le message ne passe pas et il n'y a pas assez d'informations à retenir », « je ne suis pas intéressé, ce module ne concerne pas ma spécialité »)... la question posée c'était (prenez vous des notes lors de la présentation du cours ?

A propos de la question (est ce que vous avez fait déjà un compte rendu? ;(46%) apprenants disent qu'ils l'ont fait plusieurs fois, (5%) disent qu'ils ne l'ont fait qu'une seule fois et (2%) l'ont jamais fait.

De plus, pour la question (trouvez vous des difficultés lors de vos productions écrites ? La moitié d'entre eux (27%) trouvent des difficultés dans leurs productions écrites et ils ont résumés ces difficultés par le manque de techniques d'expressions et le vocabulaire ainsi que la conjugaison, les erreurs d'orthographe, le manque de culture générale et de la planification.

Puis, les difficultés de l'oral : la moitié de ces étudiants arrivent à comprendre quand l'enseignant parle (27%) et l'autre moitié (26%) étudiants comprennent peu, répondant à la question suivante : est ce que vous arrivez à comprendre quand l'enseignant parle durant le cours ?

## Chapitre II Analyse du corpus

---

Selon ces étudiants la question (est ce que vous avez fait déjà un exposé?) ; (46 %) d'entre eux disent qu'ils l'ont fait plusieurs fois, (5%) disent qu'ils ne l'ont fait qu'une seule fois et (2 %) l'ont jamais fait.

Finalement, (15%) étudiants ont répondu par "oui", (38 %) étudiants ont répondu par "non " c'est à dire que le temps est insuffisant. En répondant à la question : pensez vous que le temps consacré pour ce module est suffisant ?

Nous pouvons dire d'après les réponses des étudiants que la majorité d'entre eux ont des difficultés dans que se soit à l'oral ou à l'écrit ainsi que l'insuffisance du temps consacré pour le module de français.

**Méthode de l'enseignant** : nous avons trouvé que (45%) étudiants disent que l'enseignante ne les aide pas à corriger leurs erreurs et (8%) ont répondu négativement d'après la question (votre enseignante, vous aide-t-elle à corriger les erreurs pour améliorer votre niveau ?). La méthode de l'enseignante ne plaisait pas à (39%) d'apprenants; dans la question (est ce que vous appréciez la manière dont le cours est présenté par l'enseignante ? et il ont justifiés par : « le problème est dans la méthode », « car il ya des enseignants qui ne maîtrise pas la langue et ils ne sont pas sérieux dans leur travail », « elle ne dit pas des choses qui m'aide améliorer mon niveau », « elle n'arrive pas à transmettre le message comme il le faut », « il ya toujours des insuffisances dans l'oral et c'est ennuyant et il n'ont pas d'objectif précis par exemple la conjugaison » et « des fois même le cours n'est pas clair ».

Nous avons remarqué que les étudiants ont des difficultés au niveau de la méthode de l'enseignante et nous avons découvert aussi que la majorité n'apprécie pas la méthode de cette dernière.

**Solutions de point de vue des étudiants** : (33%) d'étudiants proposent des solutions à leurs difficultés en répondant par "oui" a notre dernière question (A

## Chapitre II Analyse du corpus

---

vos avis, y a-t-il des mesures à prendre pour trouver des solutions à vos difficultés dans ce module ?)ainsi comme : la lecture, autrement dit lire des bouquins essayer d'exprimer malgré les fautes et de parler avec les autres en français et faire des débats en classe ou dehors, faire des recherches et se mettre à jour avec les cours et la motivation par les enseignants et l'aide de ces derniers. Il y en a ce qui ont proposé de faire « une année de renforcement comme ils le font avec le étudiants étrangers ou de préparer un programme riche avec la collaboration des enseignants de psychologie et de français ;faire des formations en français et consacré plus de temps pour ce module.

Nous avons remarqué que ces apprenants sont conscients de l'indispensabilité et l'efficacité de cette langue, de ce module de français dans leur cursus universitaire et leur formation.

Nous avons constaté ainsi, et d'après les réponses données par les apprenants questionnés que la majorité d'entre eux ont des difficultés que se soit à l'écrit ou à l'oral. Parmi les raisons données par les apprenants concernant ce problème en classe de deuxième année de psychologie, nous pouvons noter : la méthode de l'enseignante n'est pas convenable, l'enseignante ne vise pas un objectif précis, elle n'aide pas ni à corriger les erreurs ni à développer des savoirs faire et des stratégies d'apprentissage. De plus, l'insuffisance du temps consacré pour ce module qui ne permet pas de faire de grands progrès.

Autrement dit, l'autre difficulté des étudiants se situe aussi au niveau des enseignants qui n'arrivent pas à transmettre le message avec de bonnes méthodes et ils ne motivent pas leurs apprenants.

En somme, ous avons découvert que ces étudiants sont intéressés, ils cherchent à améliorer leur niveau en langue française et du fait qu'ils savent où résident leurs difficultés, ils ont même proposé des solutions et ils essayent de s'auto

corriger, (lire des bouquins, des livres, faire des recherches, pratiquer la langue participer plus dans les cours, faire des formations en français...).

### II.5.3 Analyse des propos de l'enseignante interviewée

Les réponses collectées nous montrent que l'enseignante est consciente de l'importance du module de français. En plus, elle est consciente des problèmes et des difficultés que rencontrent ses étudiants et leurs niveaux, sauf que ces derniers ne sont pas bien pris en charge en classe ce qui est peut être dû, selon nous, à l'absence dans la formation.

Nous signalons aussi, que l'enseignante chargée de ce module a plusieurs difficultés, dus, à la non-organisation du département des sciences sociales et l'environnement pédagogique en général, comme le manque d'enseignants (formés en FLE ou formés pour l'enseignement du FOS) et en quantité (le nombre des enseignants) ce qui met de la pression et de la surcharge sur elle (dans notre cas une seule enseignante pour toute une section) et le manque de salles (dans notre cas cela a obligé l'enseignante à faire des cours à l'amphi) ce qui cause le bruit et la non maîtrise des situations et des apprenants. Automatiquement, ne pas transmettre les messages comme il le faut, ne pas réaliser les objectifs et ne pas réussir le cours, ainsi que l'absence de programme à suivre et dans ce cas une autre tâche à effectuer par l'enseignante, sans oublier, l'insuffisance de temps consacré pour ce module.

Outre, nous pensons que dans toutes ces difficultés l'enseignante à essayer de faire le maximum pour aider leurs apprenants, même en dehors des cours, elle a demandé au département de consacrer plus de temps pour le module de français et consacré des salles pour lui faire comme TD et non pas comme cours ; afin qu'elle puisse enseigner et transmettre mieux les savoirs.

### II.6 Synthèse de l'analyse

Cette présente recherche nous a permis de confirmer nos hypothèses de départ. Nous avons déduit à travers nos analyses sur terrain( les séances auxquelles nous avons assistés et aussi à travers l'entretien avec l'enseignante et le questionnaire destiné aux apprenants de deuxième année de psychologie)que les difficultés de ces derniers sont :1-l'insuffisance du temps consacré pour le module de français(ils l'ont programmé comme un module semestriel, les apprenants n'avaient fait que trois séances avant l'examen...).2- et l'absence de formation adéquates des enseignants(qui se base sur leur formation initiale dans l'enseignement du français et par conséquent négliger les besoins des apprenants....)

En somme, nous pouvons dire que les étudiants de deuxième année option psychologie à l'université de Bejaia ont des difficultés, mais une chose est certaine, la remédiation de cette situation va perfectionner leurs compétences en langue française et permettra de réussir la formation choisie.

## Conclusion générale

---

### Conclusion générale

Notre étude à l'université de Béjaia et plus exactement au niveau du département des sciences sociales nous a aidé à montrer les difficultés que rencontrent les étudiants de deuxième année de psychologie concernant le module de français et l'enseignement/apprentissage du français en général. Notre enquête nous a aidés à répondre à notre problématique du départ ainsi à confirmer nos hypothèses que nous pouvons résumer dans :

L'insuffisance du temps consacré pour le module de français ; du fait qu'ils ont programmé ce module très important, qui traite la langue française (la langue avec laquelle les étudiants suivent leurs études actuellement, et avec laquelle ils vont pratiquer et exercer leurs professions prochainement) comme module semestriel. Alors qu'il doit être annuel et plusieurs fois par semaine durant tout le cursus ou la formation des étudiants.

L'absence de formations des enseignants, dans notre cas les apprenants n'avaient même pas un enseignant de formation F.L.E et comment alors des enseignants formés en FOS, ce qui induit automatiquement à l'enseignement aléatoire des contenus et la fixation hypothétique des objectifs sans prendre en considération les besoins des étudiants.

Pour remédier à cette situation, nous avons proposé, d'une part, de donner plus d'importance pour le module de français et redonner sa valeur en l'enseignant comme TD dans des salles avec des groupes moins nombreux pour que l'enseignante soit à l'aise dans son travail et elle pourra donc maîtriser la classe toute entière. Ainsi, en multipliant son coefficient pour que les étudiants s'intéressent davantage.

D'autre part, former des enseignants à l'enseignement du FOS qui peuvent avec leurs curiosités et leurs recherches sur terrain élaborer de bons

## Conclusion générale

---

programmes annuels avec la collaboration des autres enseignants de psychologie.

### Références bibliographiques

- Adolfo Ndomingiedi Zolana., *Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto Luanda-Angola, Linguistics*, Sous la direction de M. Jean-Pierre Cuq, Université Nice Sophia Antipolis, French, (2013).
- Carras C., Tolas J., Kohler P. et Szilagyi E., *Le français sur objectif spécifique et la classe de langues*, CLE International, (2003).
- Cuq J.-P., (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, (2003).
- Cuq J.-P. et Cruca, I., *Cours de didactique du français langue étranger et seconde*, Grenoble, PUG, (2002).
- Dennery, M., *Piloter un projet de formation. De l'analyse de la demande au cahier des charges*, ESF éditeur, Paris, (1999).
- Galisson, R. et Coste, D., (dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, (1976).
- Hani Qotb., *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*, sous la direction de Mme le Professeur Chantal Charnet, domain other, Université Paul Valéry, Montpellier III, (2007).
- Holtezer G., *Du français fonctionnel au français sur objectif spécifique : Histoire des notions et pratique*, dans le français dans le monde, recherches et applications : De la langue aux métiers, janvier (2004).
- Jean-Jacques Richer, *Synergies Chine* n° 3 pp. 15-30, (2008).
- Lehman D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, (1993).
- Lerat, P., *Les langues spécialisées*, Paris, PUF, (1995).
- Mangiante J.-M. et Richer J.-J., *Le FOS aujourd'hui : Quel périmètre et quelle influence en didactique de langues ?*, recherche en didactique des langues sur objectifs spécifiques. Points communs, (2014).
- Mangiante J.-M. et Parpette .C., *Le français sur objectifs spécifiques. Hachette FLE*, nouvelle collection f, Paris, (2004).
- Mourlhon Dallies, F., *Apprentissage du français en contexte professionnel: état de la recherche*. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), p28-33, (2006).

## Références bibliographiques

---

- Porcher L., *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, ELA n° 23, (1976).
- Porcher L., *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen*, *Études de linguistique appliquée*, n° 23, p6-17, 1976.
- Richerich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette (coll.f), Paris, (1985).
- Rolle Boumlic. M., *Ingénierie de la formation, séminaire de formation des formateurs*, (2002)
- Tagliante, C., *La classe de langue*, CLE International, Paris, (2006).
- Zaidi Derradji L., *Mise en place d'une méthodologie d'analyse des situations de travail en français dans une entreprise algérienne : cas de l'entreprise portuaire de Bejaia*, docteur sciences, didactique des langues, sous la direction de Parpette Chantal, Université Abd Rahman Mira, Bejaia, (2014).

## Références bibliographiques

---

### Sitographie

- Archives-ouvertes.fr consulté le 15/01/2016.

- [Cours d'initiation à la didactique du FLE](#)

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3 AC/hist didactique/cours3 hd01.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm).

Consulté en mois de février 2016.

- <http://www.le-fos.com/historique.htm> consulté le mois de novembre 2015

- <https://boukhanouchelamia.wordpress.com/2012/10/08/demarche-fos-en-contexte-algerien/> Consulté le mois de décembre 2015

- <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4030419.pdf> consulté le 10/11/2015

- <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00840355/document> consulté le mois de janvier 2016

- [La didactique Quelques définitions-APPAC](#)

<http://www.appac.qc.ca/didactique.php>. Consulté en mois de janvier 2016.

### **-Annexe 1 : Transcription de l'enregistrement avec l'enseignante**

1-Vous êtes la seule enseignante qui assure un cours de français pour toute une section de deuxième année de psychologie ?

- <<Oui, c'est par rapport au manque d'enseignants au niveau du département de sciences sociales>>.

2-Que pensez-vous du niveau des étudiants ?

- <<D'abord c'est leur première année en psychologie, puisque ils étaient en première année tronc commun "sciences sociales" avant de spécialiser en psychologie, ils viennent d'apprendre les termes clés et les bases de la psychologie en général. Concernant la langue française, ils ne sont pas vraiment compétents et ils ne maîtrisent pas cette langue ; cela est dû à leur formations avant l'université (primaire, moyen et secondaire) formations en arabe en englobe, ils étudièrent en arabe...et ils trouvent toujours des difficultés en français>>.

3. Vous n'êtes pas de formation en français ?

- <<Oui c'est vrai, je suis de formation en psychologie clinique et je dois assurer le module de français donc cela me pose beaucoup de difficultés>>.

4-Quelles sont ces difficultés ?

- <<Déjà pour la préparation du cours, nous avons pas un programme précis pour le module de français, c'est à l'enseignant lui même de préparer le programme sur lequel il doit s'appuyer durant le semestre. Ensuite, je trouve des difficultés visa vis du choix des ouvrages et des articles à utiliser comme supports, et je ne sais pas les lacunes et les besoins des étudiants

## Annexes

---

*vu ma formation qui n'est pas compatible avec ce module. En réalité, ce module était programmé au début comme TD mais par rapport au manque de salles et la non organisation des plannings, j'étais obligé de le faire comme cours magistral à l'amphi>>.*

5-Est-ce que vous pensez que le temps consacré pour ce module est suffisant ?

*- <<La difficulté principale est le temps, ce module de français est semestriel, c'est à dire juste pour ce premier semestre et dans le deuxième semestre il sera remplacé par "anglais", je fais le module de français une fois par semaine(environ une heure et demi ), et le problème qui se pose c'est que j'ai pris ce module en retard ;on n'a pas eu suffisamment de temps pour commencé en mois d'octobre, donc , on a commencé en mois de décembre, on a donc 3 à 4 séances au maximum (avant de faire l'examen) ce qui n'est plus suffisant pour un semestre autrement dit on pourras pas faire vraiment de grandes choses>>.*

6- Vous nous avez dit que ce module est imposé, ils vous en imposé ce module de français?

*- <<Oui, puisque y a pas d'enseignants de formation français au niveau de notre département, alors on trouve toujours des cas comme moi c'est à dire des enseignants de formation diverses qui enseignent des modules qui ont aucune relation avec leurs formation ou spécialité>>.*

7-Est-ce que vous pouvez nous donner une petite idée relative aux contenus enseignés et aussi aux objectifs visés? Normalement, avant de commencer l'enseignement, l'enseignant doit savoir de quoi ces apprenants ont besoins ; donc est ce que vous avez fait une analyse concernant les besoins de vos étudiants ?

## Annexes

---

- <<Durant ma première séances avec eux, j'ai demandé s'ils ont des propositions concernant le déroulement des cours pendant ce semestre et ils ont insisté sur les techniques de rédaction (comment rédiger, les méthodes à suivre les structures...), donc je me suis penché sur cela en simplifiant les choses et j'ai essayer de les apprendre quelques genres textuels comme : la rédaction des articles scientifiques, les résumés, les fiches de lecture, comment citer des références bibliographiques etc.) Pour la conjugaison et la grammaire...je ne sais pas comment les faire d'une manière pédagogique pour des universitaires et en somme j'essaye souvent de lier les contenus et les objectifs de français à ceux de la psychologie>>.

8-Parlez nous de votre méthode ?

- <<Je vous ai dit déjà que normalement ce module doit etre fait en TD ; alors moi je le fait genre TD/Cours, donc j'explique les détails du cours(titre et sous titre) tout en posant des questions, faisant des débats pour enrichir et développer les idées, donnant des exemples pratiques et j'essaye de prendre des exemples de la vie quotidienne des étudiants>>.

9-Et pour les activités, vous faites comment? Peu être des travaux à remettre des exposés ... ?

- <<Non, je ne fais pas des activités par ce que j'ai essayé déjà mais les apprenants n'intéressent plus donc j'ai arrêté et je ne les fais plus>>.

10-Vous basés sur quoi dans l'évaluation des examens des étudiants ?

- <<Moi personnellement , je base sur les contenus et le sens général et non sur les fautes de langue et je propose dans les examens des questions théorique comme de faire des comparaisons, repérage des mots clés>>.

### **-Annexe 2 : Guide d'entretien**

1-Vous êtes la seule enseignante qui assure un cours de français pour toute une section de deuxième année de psychologie ?

2. Vous n'êtes pas de formation littéraire (français) ?

3-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ?

4-Est-ce que vous pensez que le temps consacré pour ce module est suffisant ?

5- Vous nous avez dit que ce module est imposé, ils vous en imposé ce module de français?

6-Est-ce que vous pouvez nous donner une petite idée relative aux contenus enseignés et aussi aux objectifs visés? Normalement, avant de commencer l'enseignement, l'enseignant doit savoir de quoi ces apprenants ont besoins ; donc est ce que vous avez fait une analyse concernant les besoins de vos étudiants ?

7-Parlez-nous de votre méthode ?

8-Et pour les activités, vous faites comment? Peu être des travaux à remettre des exposés ... ?

9-Vous basés sur quoi dans l'évaluation des examens des étudiants ?

10-Que pensez-vous du niveau des étudiants ?

**-Annexe 3 : Questionnaire étudiants**

**Un questionnaire adressé aux étudiants de deuxième année psychologie.**

**Questionnaire d'étudiants**

**Université Abderrahmane Mira /Bejaia  
Département de langue et littérature française  
Spécialité : Didactique des langues**

**Cher –chère étudiant (e)**

**Dans le cadre de la réalisation de notre recherche sur le sujet de difficultés que rencontrent les étudiants de psychologie en langue française.**

**Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions suivantes a fin que vous nous aidez a réaliser notre étude. Enfin nous vous remercions pour votre aide et participation.**

**Age:**

**Sexe:**

**Wilaya/ville:**

1-Aimez-vous la langue française ?

a-Oui

b) Non

Si non, pour quoi ? .....

.....

2-Est –ce que vous exprimez en langue française ?

a- Souvent

b-Rarement

c- Uniquement dans les cours

## Annexes

---

3-Est –ce que vous regardez les programme TV en français ?

a-Oui

b-Non

c-souvent

4-Pensez –vous que la maitrise de la langue française est obligatoire pour vous études ?

a- Oui

b-Non

c- je ne sais pas

5-Dans quelle mesure l’enseignement du cours de français dans votre programme universitaire est-il Efficace ?

a-Efficace

b-Inefficace

6-Participez-vous dans le module de français ?

a-Oui

b- Non

Si non, pour quoi ? .....

.....

7 –Prenez vous des notes lors de la présentation du cours ?

a- Oui

b-Non

Si non, pourquoi ?.....

.....

8-Est-ce-que vous arrivez à comprendre quand l’enseignante parle durant le cours ?

a- Tout

b-Peu

c- Rien

9-Est-ce que vous avez déjà fait un exposé ou un compte -rendu?

a-Oui, je le fais plusieurs fois

b-Oui, je le fais une fois

## Annexes

---

c- Non, je ne l'ai jamais fait

10-Est ce que vous avez des difficultés en langue française dans :

a-L'oral

b-L'écrit

11-Trouvez-vous des difficultés lors de vos productions écrites ?

a- Oui

b- Non

Si oui, quelles sont ces difficultés ? .....

.....

12-Votre enseignante, vous aide-t-elle à corriger les erreurs pour améliorer votre orale ?

a-Oui

b-Non

c- Des fois

13-Pensez-vous que le temps consacré pour le module de français est suffisant ?

a- Oui

b-Non

14-Est-ce que vous appréciez la manière dont le cours est présenté par l'enseignante ?

a-Oui

b-Non

Si non, dites pourquoi ?.....

.....

15-A votre avis, y a t elles des mesures à prendre pour trouver des solutions à vous difficultés rencontrées dans ce module ?

a-Oui

b- non

Si oui, comment ?.....

Merci pour votre collaboration

### -Annexe 4 : Exemples de Support utilisés lors des cours

Article PDF utilisé par l'enseignante pendant les cours à consulter sur ce lien :

<https://www.ulb.ac.be/services/docs/guide.pdf>

Consulté en mois décembre 2015.

#### **Premier type de travail : résumé d'un article scientifique**

**NB** : Les exemples illustrant ce point sont issus de résumés produits par des étudiants d'**Histoire de l'art et archéologie** à partir de l'article suivant:

A. TSINGARIDA, *Des offrandes pour l'éternité. Les vases de la « Tombe Sotadès »* 1. Le thème peut se résumer comme suit: des vases (plus précisément des coupes, des phiales et des mastoi), issus de l'atelier de *Sotadès*, ont été retrouvés dans une tombe à proximité d'Athènes ; l'auteur veut montrer en quoi et pourquoi ce mobilier est exceptionnel.

#### **1) Qu'est-ce qu'un article scientifique ?**

Attention, il ne s'agit pas d'un article qui concernerait spécifiquement ce qu'on appelle « sciences » au sens courant du terme : biologie, chimie, physique. L'adjectif « scientifique » se réfère dans ce cas tant aux sciences humaines qu'aux sciences exactes (et ici, en l'occurrence, nous travaillerons dans le domaine des sciences humaines).

*Mais alors que veut dire article « scientifique » ?*

C'est un écrit publié, relativement concis, faisant état d'une recherche, dans un domaine particulier, sur un sujet précis ; en outre, les réflexions de l'auteur traduisent non pas une vérité établie mais un savoir en construction, en train de se créer. Il met donc en avant des questions qui se posent -généralement sous la forme d'une problématique- et des pistes de réponses.

Mais aussi :

- il est évalué et validé, avant sa parution, par un comité de lecture ou un groupe d'experts
- il est publié dans un périodique spécialisé, dans un compte rendu de congrès ou de conférence, ou encore dans un ouvrage collectif.
- il émane d'un spécialiste, d'un expert, reconnu par ses pairs
- il s'adresse à des spécialistes (par ex : chercheurs, professeurs d'université) ou futurs spécialistes (par ex : étudiants)
- il revêt (le plus souvent) une dimension argumentative ou démonstrative
- il s'appuie **toujours** sur d'autres travaux et cite **obligatoirement** ses sources.

### 2) Qu'est-ce qu'un résumé ?

Vous avez vraisemblablement, dans le secondaire, dû produire des résumés ; vous en connaissez donc le principe : il s'agit bien sûr de rédiger un texte plus court que le texte initial.

Cependant, il convient d'opérer une petite précision terminologique et de bien distinguer trois notions souvent un peu floues car apparentées : le plan, le résumé et la synthèse. En effet, dans le langage courant, on emploie généralement *résumer* comme synonyme de *synthétiser* ; or, le **résumé** est un texte court produit à partir d'un seul texte de départ, alors que la **synthèse** aura nécessairement plusieurs (textes-)sources. Quant au **plan**, selon les cas, soit il aura la forme d'une table des matières, soit il se composera de phrases incomplètes, non rédigées, de signes, de symboles (alors que le résumé, lui, doit être entièrement rédigé). En outre, il existe plusieurs sortes de résumés, en fonction des caractéristiques du texte de départ et de celles du texte produit ; ici, dans le travail concerné, il faut résumer un certain type de texte (un article scientifique) ; par conséquent, il s'agit de produire un certain type de résumé.

### 3) Comment résumer un article scientifique ?

Deux étapes ont été distinguées clairement : avant la rédaction, et lors de la rédaction.

#### -1) AVANT DE REDIGER

##### Lire tout le texte

Avant tout, bien sûr, il faut lire le texte entièrement, éventuellement plusieurs fois, pour bien le comprendre et dégager l'intention de l'auteur. Certains estimeront utile de l'annoter, d'y mettre des points de repère.

##### Maîtriser le lexique du texte

En effet, vous devez avoir compris tous les termes du texte. Recourez dans un premier temps à un dictionnaire suffisamment complet et précis (type « Petit Robert ») ; dans un second temps, pour les termes techniques, utilisez un dictionnaire de spécialité de valeur reconnue. Servez-vous du contexte pour trancher entre plusieurs définitions.

##### Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans le texte de départ

Les informations sélectionnées doivent être pertinentes, utiles (*attention, les points cités ci-dessous ne sont peut-être pas tous présents dans l'article que vous consulterez*)

NB : pour vous aider à repérer ces informations importantes, gardez en tête la **problématique** : c'est un fil conducteur pour la sélection d'informations.

Vous devrez donc dégager : le **thème** : le sujet spécifique de l'article

le **contexte** : c'est-à-dire le lieu, l'époque, le sujet au sens large et au sens strict,...

la **problématique** ou en tous cas la ou les **questions** auxquelles l'auteur tente de répondre

le **point de vue** ou la **thèse** de l'auteur (ce qu'il veut démontrer) et aussi éventuellement son apport personnel : la position de l'auteur par

## Annexes

---

rapport à celles des autres spécialistes

la logique interne du **raisonnement** de l'auteur (il faudra pour cela bien

Établir la progression entre les idées et les liens entre elles)

la **conclusion** de l'article : ce à quoi l'auteur aboutit

**Deuxième type de travail** : lecture critique de textes NB : Les exemples illustrant ce point proviennent de productions écrites réalisées à l'issue des travaux pratiques en Sociologie. 1) Qu'est-ce qu'une lecture (ou comparaison) critique de textes ? Attention aux a priori : il n'est pas question ici d'entendre par « critique » une comparaison forcément négative ; lecture « critique » signifie dans ce cas : lecture raisonnée et argumentée. Il s'agit, plus précisément, à propos d'un sujet, de chercher plusieurs textes et de les lire ; d'en choisir deux (ou davantage, selon la consigne) récents, de les décrire, les critiquer et les comparer, de les mettre en relation avec le contexte dans lequel ils ont été écrits et puis de mettre ce travail en forme. En outre, il est important, pour les étapes de critique et de comparaison, de se documenter, d'aller chercher des informations et des éléments complémentaires. 2) Etapes à suivre Ce type de travail requiert donc les précautions et /ou étapes suivantes : - recherche et lecture de textes scientifiques en bibliothèque et via Internet ; - écriture d'un texte scientifique ; - respect des formes du travail. - a) recherche et lecture de textes scientifiques<sup>7</sup> en bibliothèque (ULB et autres) et via Internet. Avant d'entreprendre une recherche sur le catalogue informatisé de l'ULB, vous pouvez vous référer à DOCUPOLE (code WEB-CT : docupole, mot de passe : docupole), un cours d'initiation documentaire en ligne, qui est destiné à tout étudiant confronté pour la première fois à un travail de recherche documentaire. De niveau « basique », il se veut généraliste et donc accessible à chacun quelle que soit son orientation. L'exploration complète de ce cours, y compris la réalisation des exercices proposés, demande environ 4 heures. Autre conseil : manipulez avec prudence les documents issus d'Internet ; ils ne sont pas toujours fiables (vérifiez la compétence de l'auteur, la valeur du site,...). - b) écriture d'un texte scientifique (votre comparaison critique) : il s'agira de vous concentrer sur les points suivants, détaillés ci-après: le contexte, les sources et la dimension argumentative. 7 Concernant l'ouvrage ou l'article

## Annexes

---

scientifique, voir partie précédente. 13 z Vous devez mentionner le contexte dans lequel s'insère votre sujet : par exemple : époque, école de pensée, aire linguistique, contexte politique, curriculum de l'auteur z Toutes vos sources doivent être identifiables : les citations doivent être signalées par l'ouvrage correspondant, lui-même cité en notes de bas de page et vous devez insérer une bibliographie en fin de travail. Pourquoi citer ses sources ? Vous risquez le retrait d'un certain nombre de points à la note de votre travail, voire un zéro, si vous ne citez pas toutes vos références ! C'est ce qu'on appelle un plagiat. Il arrive régulièrement que certains étudiants se posent des questions sur cette notion de plagiat qu'ils maîtrisent mal ou pas du tout. D'autres encore ne voient pas l'utilité de citer leurs sources, pas tellement dans la bibliographie (qui est généralement assez complète) mais plutôt dans le texte lui-même<sup>8</sup> : ils trouvent cette opération trop fastidieuse. Or, c'est ce qui fait, en grande partie, la valeur d'un travail de recherche! (voir plus bas) Pour être clair: Le plagiat est (dans le cas qui nous occupe précisément) l'acte qui consiste à utiliser les propos ou les idées d'un auteur en n' indiquant pas, dans votre bibliographie, l'ouvrage ou le site où vous avez trouvé ces informations. Vous devrez, en outre, pour ne pas être « accusé » de plagiat, indiquer, entre parenthèses ou en note de bas de page, les références de l'ouvrage ou du site concerné par les propos que vous citez ou reformulez. Notez que, pour les ouvrages, vous devez mentionner le(s) numéro(s) de page où vous avez trouvé les informations que vous reproduisez ou reformulez! Citer ses sources est donc avant tout une question d'honnêteté intellectuelle : vous ne pouvez pas présenter les idées voire les propos d'autrui comme s'il s'agissait des vôtres. Au-delà de la question de la sanction<sup>9</sup>, le fait de mentionner les auteurs ou les sites que vous avez consultés et utilisés pour votre travail revêt d'autres aspects. D'une manière globale, la lecture de votre bibliographie révélera l'étendue et la profondeur de vos recherches, en bibliothèque et sur Internet. En outre, la compétence des auteurs que vous aurez choisi de citer donnera une légitimité, une validité à votre travail. De plus, les propos de ces auteurs, reproduits par vous à bon escient, viendront compléter, préciser vos idées

## Annexes

---

ou appuyer vos arguments, votre réflexion. Les citations peuvent également illustrer, exemplifier certains passages de votre travail<sup>10</sup>. Ainsi, votre bibliographie sera lue attentivement pour évaluer la validité de vos sources ; de plus, la fréquence et la pertinence de vos citations REFERENCEES dans votre travail seront également examinées. Il est donc très important que votre travail comporte une bibliographie complète et précise et que, chaque fois que vous empruntez à un auteur ses idées (cas de la reformulation) ou ses propos (cas de la citation), vous indiquiez, dans la partie rédigée du travail, les références exactes. 8 Les références doivent y apparaître sous forme de notes de bas de page ou dans le texte même, entre parenthèses. 9 Vous risquez de voir votre travail annulé et/ou votre session ajournée. 10 Pour plus d'informations sur le sujet, voir BOCH, F., GROSSMANN, F., (dir), Apprendre à citer le discours d'autrui, Revue de linguistique et de didactique des langues, n°24, Université Stendhal, Grenoble, déc. 2001, pp. 91 à 100 . 14 Une bibliographie « désigne, dans un travail scientifique, la liste alphabétique des sources, des ouvrages et des articles qui ont été lus ou consultés pour le faire. C'est un répertoire.<sup>11</sup> » Quelles qualités doit présenter une bibliographie 12 ?

- clarté : il existe plusieurs modes de représentation d'une bibliographie (nous vous proposerons un modèle, mais d'autres formules se pratiquent). Quel que soit le mode retenu, il faut absolument qu'il soit clair.
- fidélité : une fois qu'on a adopté un mode de représentation, on n'en change plus.
- rigueur : il s'agit d'être attentif à ce que la présentation de toutes les références soit uniforme.

Il est donc essentiel de noter correctement les sources que vous avez utilisées pour effectuer un travail de recherche. Cette bibliographie doit figurer à la fin de tout travail de recherche par ordre alphabétique d'auteurs. Voici comment vous pouvez procéder, selon le type de source que vous avez sous les yeux . Il est préférable que vous groupiez les sources du même type ; créez pour cela des divisions, en les séparant par un espace et en les introduisant par un titre. Par exemple<sup>13</sup> : - indiquez d'abord toutes les monographies : une monographie est un ouvrage portant sur un seul sujet, écrit par une ou plusieurs personnes. - puis les ouvrages collectifs : un ouvrage collectif est un volume publié sous la direction d'un expert, qui comprend

## Annexes

---

plusieurs articles portant sur des sujets différents mais liés par un thème commun. - et enfin, les autres sources : Internet et les documents authentiques sur lesquels vous pouvez être amenés à travailler (comme des photographies ou des archives) z Le texte que vous construisez doit être essentiellement argumentatif<sup>14</sup>. Vous éviterez donc les évidences et les amalgames. En outre, évitez également le « paraître scientifique » : un texte très complexe au niveau de l'expression ou du vocabulaire n'est pas forcément scientifique! - c) forme du travail : Celle-ci est à définir selon le professeur ou l'assistant mais elle pourrait par exemple être celle-ci : introduction, présentation du premier auteur, présentation du premier texte, présentation du second auteur, présentation du second texte, comparaison et discussion des différents ouvrages, 11 Définition extraite de : LENOBLE-PINSON, M., La rédaction scientifique – Conception, rédaction, présentation, signalétique, De Boeck Université, Bruxelles, 1996, p.105. 12 Idem, p.106. 13 Bien entendu, vous vous référerez prioritairement aux consignes de votre assistant ou professeur. 14 Concernant l'argumentation, voir partie suivante : troisième type de travail. 15 conclusions, bibliographie, table des matières 3) A respecter : a) En ce qui concerne l'introduction : - il est important de mentionner le thème, le sujet sur lequel porte votre travail. - il faut aussi reproduire les références -au moins le titre et le nom de l'auteur des ouvrages ou articles sélectionnés (vous noterez les références complètes dans la bibliographie.) - il serait également intéressant d'exposer votre démarche, la façon dont vous avez procédé, pas au niveau pratique (ne dites pas dans quelle bibliothèque vous êtes allé, ni combien de fois...) mais au niveau intellectuel : expliquez pourquoi avoir choisi ce thème, puis justement ces documents,... Mais ne vous étendez pas trop, sinon vous tomberiez dans l'anecdotique. - vous pouvez aussi annoncer le plan que vous allez suivre dans votre travail. b) En ce qui concerne la comparaison critique : - il s'agit de produire un texte suivi, avec des paragraphes marqués ; on peut, si le texte est assez long, insérer des sous-titres. - attention, s'il faut établir une comparaison critique en ce qui regarde le contenu, il faut également comparer la méthodologie des auteurs. - n'hésitez pas à citer d'autres auteurs qui

## Annexes

---

permettront de mieux comparer ceux que vous avez choisis; n'oubliez pas d'indiquer les références des ouvrages où vous aurez trouvé ces citations. - à éviter : NB : veillez à ce que les textes que vous analyserez ne soient pas trop difficiles car trop techniques, nécessitant d'avoir lu et étudié une matière qui n'est pas (encore !) à votre portée. Sinon, vous vous compliquerez énormément la tâche, et vos critiques risquent d'être incomplètes et /ou injustifiées. z critiques injustifiées : votre critique ne peut pas être gratuite : elle doit reposer sur des faits ou des observations ou des arguments, mais ne vous lancez pas dans une critique basée sur votre intuition ou votre « sentiment » z erreurs de contenu : vérifiez tout ce que vous avancez z parties trop détaillées ou, au contraire souffrant d'un manque d'explicitation (il faudrait ajouter des détails, ou un exemple,...) z production d'un résumé plutôt qu'une critique z confusion des propos : veillez à être clair, compréhensible ; relisez-vous ou lisez votre travail à quelqu'un d'autre z propos hors sujet : ne vous écartez pas du sujet : pas la peine de faire du « remplissage » : ce sera remarqué ! z comparaison trop courte : il s'agit de l'essentiel de votre travail, cette partie doit donc être assez importante 16 z expression d'avis personnels : Exemple : « Si je peux me permettre d'émettre un avis, je dirais qu'en tant que jeune femme (...) » ; ceci est dans ce cas hors propos car ne répond pas à la consigne z formulation trop familière : par exemple, ne désignez les auteurs uniquement par leur prénom ! En outre, n'écrivez pas non plus « Mme X ». Faites précéder le nom de l'auteur par l'initiale de son prénom ou par son prénom entier, ou utilisez simplement le nom de l'auteur. - attention aux représentations que l'on se fait parfois à propos du crédit, de l'autorité d'un auteur et de ce qui fait qu'un article est « meilleur » que l'autre. Ainsi : z on ne peut considérer qu'un article est « meilleur » parce qu'il a été écrit par un seul auteur (et non pas par un groupe de travail) z avoir comme point de départ une seule recherche pour construire son propos n'implique pas forcément un manque de source, un problème de fiabilité (ce qui compte, dans ce cas, c'est la bibliographie et les notes de bas de page). z pour certains étudiants, il est difficile de concevoir qu'un auteur peut être engagé et « honnête » ou encore engagé et « scientifique » ; or, cela

## Annexes

---

n'est pas forcément paradoxal (sauf si vous parvenez à montrer que l'auteur a manipulé, truqué, altéré les documents ou les informations sur lesquels il s'appuie). z un auteur qui « réalise ses propres recherches (entretiens ) » n'est pas obligatoirement plus fiable qu'un autre qui « se base sur des études antérieures. » z si l'auteur illustre ses arguments, ce n'est pas parce qu'il est moins professionnel que celui auquel il est comparé ! Donner des exemples trahit un souci didactique et sûrement pas une incompetence ! c) En ce qui concerne la conclusion - elle ne doit pas être imprécise, ni généraliste : elle reprend tous les points importants du corps de votre travail. Elle peut déboucher sur une hypothèse ou une question. - elle ne peut comprendre des résumés des textes - attention, des éléments qui auraient dû faire partie de la comparaison ne peuvent se rencontrer pour la première fois dans la conclusion (pas d'information nouvelle). 4) Synthèse A travers ce 2ème type de travail , on a pu définir les notions suivantes : lecture critique, bibliographie, plagiat,... Nous avons mentionné les consignes qui permettent l'écriture d'un texte scientifique ; nous avons également réfléchi à la rédaction, point par point, d'une comparaison critique.

**Troisième type de travail :** « réflexion personnelle » NB : Les exemples illustrant ce point sont issus de productions écrites, dans le cadre d'un cours de « Psychologie sociale ». 1) Qu'est-ce qu'une « réflexion personnelle » ? Contrairement à ce que croient la plupart des étudiants, il ne s'agit pas de donner son opinion en s'appuyant sur des expériences personnelles. En effet, ce travail sous-tend que vous développiez un avis construit par vous (et en cela « personnel »), argumenté, qui ne reflète pas simplement le sens commun et qui s'appuie sur des informations reconnues, sur des travaux de spécialistes, sur des observations et analyses scientifiques. On vous demande donc, déjà, de montrer que vous pouvez raisonner en tant qu'expert, en tant que spécialiste, même si ce savoir est encore incomplet, en train de se construire (le niveau d'exigence diffère évidemment pour un étudiant de BA1 par rapport à un étudiant de BA3). REM. : On pourrait aussi imaginer qu'on vous demande, lors d'une question d'examen, votre « avis », votre opinion sur un point du cours En aucun cas, il

## Annexes

---

ne s'agit de ce que vous pensez, vous, du sujet ou de la manière dont le cours est donné ! On vous demande de construire, en montrant que vous avez compris, une réponse qui reproduit le contenu d'une partie du cours, de façon logique et cohérente, afin de prouver que vous avez compris l'enchaînement des idées et concepts. 2) A faire : de manière générale -Pour l'ensemble de la réponse, il peut paraître logique et normal que vous utilisiez la 1ère personne (sous la forme du « je » ou sous celle du « nous ») mais ce n'est pas obligatoire. En effet, ce n'est pas tant la partie « personnelle » qui prime que la partie « réflexion », avis argumenté. -Les organisateurs argumentatifs (connecteurs) doivent être employés pour construire toutes les étapes de votre réflexion ; c'est indispensable pour montrer que vous savez établir toutes les nuances d'un raisonnement. Pensez à varier ces organisateurs (n'utilisez pas toujours : « mais » ou « et »). Exemples : d'abord, ensuite, enfin (pour marquer l'opposition) : mais, cependant, néanmoins, par contre,... (pour marquer la conséquence) : ainsi, en effet, par conséquent,... (pour expliquer) : car, parce que, ... etc. Vous pouvez bien sûr utiliser des organisateurs temporels (exemples : à cette époque, toujours, en 1981, aujourd'hui,...), cependant, ils ne doivent pas être trop fréquents ; sinon, ils peuvent montrer que vous n'êtes pas dans l'argumentatif mais le narratif (vous racontez une histoire, ou vous comparez deux époques,...), ce qui peut constituer un passage de votre texte mais pas tout votre texte. -De plus, dans la construction de votre texte, tâchez de suivre une structure, un schéma argumentatif. Le schéma argumentatif le plus classique est le suivant : - introduction - thèse antérieure (c'est le point de vue que l'auteur critique, celui émis par une ou d'autres personnes) - thèse nouvelle (c'est celle de l'auteur de la réflexion personnelle, c'est-à-dire l'étudiant dans ce cas-ci) - arguments (éventuellement illustrés par des exemples) - conclusion 3) A faire : de façon détaillée : z L'introduction doit mentionner le thème, le sujet que vous développerez, l'objet à propos duquel vous devez exprimer votre opinion, et ce, d'une façon assez précise. Exemple : s'il s'agit de réfléchir à propos d'une théorie élaborée par Bourdieu concernant l'héritage culturel (thème précis et complet), les formules suivantes sont inadéquates et/ou

## Annexes

---

incomplètes : - la théorie de B., voire « les idées de B. » - sa/cette/une/la théorie - l'héritage culturel - Bourdieu - les concepts de B. Vous pouvez également énoncer votre thèse (sans la développer) et annoncer le plan que vous suivrez dans votre réflexion. z Quant à la thèse antérieure (ou thèse ancienne, ou thèse réfutée): vous devez la mentionner, l'expliquer et dire de qui elle émane. Eventuellement, vous pouvez citer les arguments développés par l'auteur de cette thèse. z Mentionnez ensuite votre thèse et donnez vos arguments, basés au mieux sur des exemples. z Quant à la conclusion, elle résume, elle reprend tous les points importants du corps de votre travail. Elle peut déboucher sur une hypothèse ou une question. -D'une façon générale, utilisez le plus possible les concepts vus au cours, à bon escient, bien entendu (ce qui permet de construire un avis d'expert). Attention, généralement, ces termes techniques, spécifiques, n'ont pas de synonymes et ne peuvent être reformulés qu'avec une grande prudence. 20 Exemples de concepts spécifiques abordés par le professeur : habitus, reproduction sociale, destin social, héritage culturel, fermeture des classes (ou des groupes), méconnaissance du processus, distance à la culture scolaire, protension. -Attention, évitez de recourir à des évidences, à des clichés à titre d'argument ou en guise de conclusion ! Exemple : « (...) chacun naît dans un moule et il est difficile d'en sortir. (...) (Deux dernières phrases du texte :) On ne naît pas chacun avec les mêmes chances ! C'est le moule qui nous forme et nous retient ! » Une expérience personnelle ne peut véritablement servir d'argument ; au mieux, utilisez-la à titre d'exemple (mais il vaut mieux illustrer vos arguments par d'autres types d'exemples). 4) Synthèse Le 3è type de travail nous a amenés à définir la notion de réflexion personnelle ; nous vous avons ensuite proposé différents éléments à prendre en compte (organismes argumentatifs, schéma argumentatif, termes techniques, clichés) afin de la rédiger.