

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



Université Ibn Khaldoun – Tiaret –
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et langues étrangères



Mémoire de fin d'études pour l'obtention d'un Master en langue française
Option didactique

Intitulé :

**L'impact d'une démarche ingénierique sur l'apprentissage du français
Cas des apprenants-infirmiers de la santé publique ISP de Tiaret**

Travail réalisé par :

M. DJEFNI Billal Ghouari

M. KOUIDER Abdelaziz

Sous la direction de :

Mme. AOUNALLAH Soumia

Membres du jury :

Président : M. MEHDI Amir

M.C.A Université de Tiaret

Examineur : M. DJAMELDINNE Nourredine

M.C.B Université de Tiaret

Rapporteur : Mme. AOUNALLAH Soumia

M.C.B Université de Tiaret

Année universitaire : 2019/2020

Remerciements

*Nous remercions, tout d'abord, Dieu qui nous a donné volonté
et patience pour faire ce modeste travail*

*Nous remercions notre directrice de recherche : **Mme. Aounallah
Soumia** que nous avons eu l'honneur de réaliser ce mémoire sous ses
conseils et ses orientations*

*Nos remerciements vont également à tous les enseignants, à qui
nous devons le respect et la reconnaissance.*

*Nous adressons nos gratitude à chacun des
membres du jury qui ont bien voulu lire et évaluer ce
travail.*

*Nos remerciements chaleureux vont également à tous ceux
qui nous ont apporté leur soutien surtout dans des moments de
découragement et particulièrement nos familles, nos parents,
pour nous avoir encouragés et supportés jusqu'au bout*

Dédicace

Nous dédions ce travail à : nos parents.

Tous ceux qui nous ont aidés et soutenus

Tous nos amis,

Tous nos enseignants et surtout notre encadrante ...

Sommaire

LISTE DES TABLEAUX.....	4
LISTE DES FIGURES.....	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE :	7
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	11
CHAPITRE 1	12
LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES :	13
CHAPITRE 2	24
LA DÉMARCHE INGÉNIERIQUE :	25
L'INGÉNIERIE DE LA FORMATION :	25
CADRE PRATIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	38
CHAPITRE 3	39
CORPUS ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE :	40
CHAPITRE 4	58
ANALYSE DES RÉSULTATS DU TRAVAIL DU TERRAIN :	59
CONCLUSION GÉNÉRALE :	76
BIBLIOGRAPHIE	80

Liste des tableaux

Tableau 1 : la note du français au BAC.....	42
Tableau 2 : le niveau des apprenants en français	43
Tableau 3 : l'utilité du français appris en enseignement scolaire	44
Tableau 4 : le niveau de compréhension du contenu	45
Tableau 5 : la difficulté des apprenants entre lexique général et lexique médical	46
Tableau 6 : l'utilité d'un module de français général.....	47
Tableau 7 : comment comprendre les cours.....	48
Tableau 8 : le nombre des termes médicaux	49
Tableau 9 : la difficulté en français	50
Tableau 10 : la présentation des cours	51
Tableau 11 : l'apprentissage des nouveaux termes médicaux	52
Tableau 12 : la lecture en français	53
Tableau 13 : l'inscription dans un centre d'apprentissage des langues	54
Tableau 14 : les cours et la satisfaction des besoins.....	55
Tableau 15 : l'envie de changer de spécialité	56
Tableau 16 : test de niveau	63
Tableau 17 : exercice 1, texte 1.....	64
Tableau 18 : exercice 1, texte 2.....	66
Tableau 19 : exercice 1, texte 3.....	67
Tableau 20 : exercice 2, activité 1	69
Tableau 21 : exercice 2, activité 2	71

Liste des figures

Figure 1 : la note du français au BAC.....	42
Figure 2 : le niveau des apprenants en français.....	43
Figure 3 : l'utilité du français appris en enseignement scolaire.....	44
Figure 4 : le niveau de compréhension du contenu.....	45
Figure 5 : la difficulté des apprenants entre lexique général et lexique médical	46
Figure 6 : l'utilité d'un module de français général	47
Figure 7 : comment comprendre les cours	48
Figure 8 : le nombre des termes médicaux.....	49
Figure 9 : la difficulté en français	50
Figure 10 : la présentation des cours	51
Figure 11 : l'apprentissage des nouveaux termes médicaux	52
Figure 12 : la lecture en français	53
Figure 13 : l'inscription dans un centre d'apprentissage des langues	54
Figure 14 : les cours et la satisfaction des besoins.....	55
Figure 15 : l'envie de changer de spécialité	56
Figure 16 : exercice 1, texte 1	65
Figure 17 : exercice 1, texte 2	66
Figure 18 : exercice 1, texte 3	67
Figure 19 : exercice 2, activité 1.....	70
Figure 20 : exercice 2, activité 2.....	71

Introduction générale

Introduction générale :

Le paysage linguistique en Algérie, depuis son indépendance, a connu une évolution erratique quant à la place que devraient occuper les langues dans le système linguistique à savoir l'arabe, le français et l'anglais

Cette situation a généré un conflit impliquant les principaux acteurs du domaine ; ceux adeptes d'un enseignement arabisé sous prétexte de préserver l'identité nationale et lutter contre la dépendance linguistique et culturelle, et ceux qui appellent à une ouverture vers un enseignement plurilingue prenant en considération les changements que connaît le monde aujourd'hui dans tous les domaines y compris l'enseignement/apprentissage des langues étrangères « *le français en tant que langue du colonisateur possède un statut très ambigu. D'une part, il est rejeté par le pouvoir politique et officiel et d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme* ». (Sebane, 2011).

Cette politique monolingue¹ a mis en place une stratégie d'enseignement démunie dans les trois paliers (primaire, moyen et secondaire), cette stratégie politique a également touché l'enseignement supérieur où plusieurs spécialités comme les sciences humaines et sociales et les sciences juridiques, etc.

En dépit de cette politique d'arabisation, la langue française a occupé et occupe une place importante dans le système éducatif algérien où elle est enseignée depuis la troisième année primaire comme première langue étrangère, de plus le français reste la langue d'enseignement à l'Université pour les disciplines scientifiques et techniques comme la biologie, l'agronomie ou l'informatique, etc. D'où se pose la problématique de l'efficacité d'un enseignement supérieur dispensé en français à l'égard d'apprenants ayant reçu un enseignement scolaire en

¹ Il s'agit de la politique de l'arabisation.

langue arabe ce qui marque une véritable fracture entre deux systèmes d'enseignement, celui de l'éducation d'un côté, et de l'enseignement supérieur de l'autre :

C'est cette situation qui provoque de grandes difficultés et de nombreux échecs chez les nouveaux bacheliers formés aux disciplines scientifiques en langue arabe dans le secondaire et en langue française à l'université. Beaucoup d'entre eux se trouvent démunis de tout le bagage linguistique et métalinguistique nécessaire à la compréhension et à l'apprentissage tout au long de leurs études. Ce qui entraîne un grand taux d'échec dans ces filières. (Idem).

Cette fracture met en amont un problème de familiarisation et d'acclimatation aux étudiants effectuant leur cursus universitaire en français ce qui provoque un taux d'échec remarquable faute de maîtrise de la langue par laquelle ils apprennent leurs études, à savoir le français.

Face à cette situation-problème, et pour aider les étudiants en question, plusieurs démarches ingénieriques ont été réalisées par les chercheurs (J.M. Mangiante et C. Parpette, D. Lehmann, P. Lerat, etc.) pour répondre aux besoins et aux attentes de ces étudiants, ces démarches s'inscrivent dans le cadre de, soit le français sur objectif spécifique désormais (FOS), soit le français sur objectif universitaire désormais (FOU).

Dans cette optique, notre travail de recherche s'intéresse aux problèmes linguistiques (compréhension et production de l'écrit) rencontrés par les apprenants-infirmiers de la santé publique, cas des étudiants de la première année de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Tiaret, ces problèmes peuvent avoir des répercussions négatives sur le niveau général des étudiants dans leur spécialité. Le choix de ce thème est motivé, d'une part, par l'importance du domaine de la formation paramédicale, et qui est étroitement lié à la didactique du français langue étrangère désormais (FLE), et d'autre part par la pertinence des travaux de recherche faits dans l'enseignement supérieur dans la mesure où la plupart des recherches de mémoires de fin d'études en master se focalisent sur la didactique de la langue française dans les trois cycles du système éducatif (primaire, moyen, secondaire).

Dans cette recherche nous essaierons de trouver des éléments de réponse à la question principale qui devrait nous guider durant notre expérience que nous la reformulons ainsi : quelle est la principale difficulté qui devrait entraver la marche estudiantine des apprenants-infirmiers de la santé publique en matière de la langue par laquelle ils reçoivent leur formation ?

Autour de cette question, d'autres interrogations peuvent avoir lieu dans notre recherche, telles :

La principale difficulté des apprenants réside-t-elle dans la maîtrise du vocabulaire spécifique et la terminologie du domaine paramédical, ou bien dans le lexique général de la langue ?

Quels sont les principaux besoins et attentes des apprenants-infirmiers de la santé publique en matière de la langue générale ?

Pour répondre à toutes ces questions constituant notre problématique de recherche nous émettons les hypothèses suivantes :

Nous supposons que la principale difficulté des apprenants-infirmiers de la santé publique réside dans la compréhension et la production de l'écrit de la langue générale à travers laquelle ils apprennent leur spécialité.

Les difficultés rencontrées par les apprenants-infirmiers de la santé publique dans leur domaine de formation pourraient être générées des difficultés de maîtrise des points de la langue (grammaire, orthographe, syntaxe) et les difficultés du vocabulaire et du lexique général de la langue.

Pour vérifier la validité de ces hypothèses, les confirmer ou les infirmer, nous proposons à un groupe d'apprenants un questionnaire et un test de niveau pour connaître leurs besoins concernant la langue générale, à la lumière des résultats du questionnaire et de test de niveau nous leur proposons des activités didactiques de soutien, ensuite nous leur préparons un test d'évaluation sous forme d'exercices à travers lesquels nous vérifions l'efficacité de l'ingénierie de la formation sur l'apprentissage du français et par conséquent sur l'acquisition de science paramédicale.

Le présent travail comporte deux parties principales (une partie théorique et une autre pratique) regroupant quatre chapitres, dans le premier chapitre nous abordons le domaine de la langue de spécialité, précisément le concept Français sur Objectif Spécifique FOS, son

historique, ses spécificités ainsi que les étapes de sa démarche. Dans le deuxième chapitre nous essayons de mettre la lumière sur la notion de la démarche ingénierique et les différents concepts clés qui en découlent comme l'ingénierie de la formation, sa démarche, ses éléments constitutifs et le concept de la compétence. Dans le troisième chapitre nous précisons le groupe expérimental auquel nous adressons notre questionnaire et nous proposons des activités didactiques et un test d'évaluation, ensuite nous présentons et analysons les données recueillies via le questionnaire et ce dans des tableaux illustrés par des figures graphiques, chaque tableau et graphique seront suivis d'une interprétation et commentaire. Enfin le quatrième chapitre se consacre à l'analyse des résultats obtenus des exercices du test du niveau et les exercices d'évaluation des activités didactiques, nous présentons les résultats dans des tableaux représentés par des figures graphiques suivis par des commentaires et interprétations. À l'issue de ce chapitre nous présentons un bilan des résultats de l'ensemble de notre travail du terrain, le bilan sera en mesure de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ et répondre à la question principale de recherche.

Enfin, sous une forme de synthèse générale, la conclusion comporte une réponse à la problématique de notre thème qui passe par la confirmation ou l'infirmerie des hypothèses, avant de finir par une ouverture sur d'autres perspectives ou éventuels travaux qui peuvent être élaborés dans ce domaine.

Cadre théorique et conceptuel

Chapitre 1

Le Français sur Objectifs Spécifiques :

Introduction :

Dans ce chapitre nous essayons de traiter le Français Sur Objectif Spécifique (FOS), tout d'abord son évolution historique tout en mettant la lumière sur les différentes étapes qu'il a traversées ainsi que les différentes appellations qu'il a subies à partir des années 1920 jusqu'à nos jours tout en essayant de voir brièvement les caractéristiques de chaque étape, ensuite nous voyons les différentes spécificités du FOS avant de finir avec les principales étapes qui constituent la démarche du FOS.

1.1 Le Français sur Objectifs Spécifiques FOS, évolution historique :

Pour mieux comprendre le concept FOS il convient de remonter à ses origines qui datent selon Hani Qotb des années 1920, (p. 24), du Français militaire (FM) au Français Fonctionnel (FF) en passant par Français de Spécialité (FSP), Français Scientifique et Technique (FST) pour arriver en fin au Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), nous proposons de suivre son parcours historique et méthodologique pour connaître les caractéristiques de chaque étape de son développement.

1.1.1 Le Français Militaire :

Le début de l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques remonte aux années 1920 où il est apparu le premier manuel d'un français spécialisé, il s'agit d'un ouvrage intitulé *règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes (1927)*², le français enseigné dans ce manuel est appelé le Français militaire, la commission de rédaction

² Poulot, B. (2011). L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique. Revue historiques des armées, (265), 14-23.

est présidée par le général Monhoren et comporte également un colonel, deux médecins militaires, quatre chefs de bataillon et un lieutenant, cette commission détermine les objectifs visés par cet apprentissage spécifique.

L'expérience a montré, pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant, d'ailleurs, après leur retour à la vie civile, contribuer au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels. (Le règlement pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927, repris par Khan, 1990, p. 97).

Il ne s'agit pas donc d'apprendre le français mais un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions précis dans le but de doter ces militaires certaines compétences langagières facilitant la communication avec leurs supérieurs, mais aussi, en revenant à leurs pays, ont la mission de faciliter les relations des indigènes avec l'administration française. Cet apprentissage s'est focalisé surtout sur l'oral et est précédé par la formation des classes par le commandement d'unité qui prend en considération trois facteurs essentiels :

- le degré d'instruction d'indigènes,
- le dialecte parlé par les recrues,
- la nécessité de limiter le nombre des élèves de chaque classe (20 élèves maximum par classe).

Dans le but de faire réussir cet apprentissage spécifique du français, deux principes doivent être appliqués :

- Les militaires doivent parler aux indigènes en français en toutes circonstances,
- Il est interdit de parler la langue maternelle des indigènes.

À l'époque les didacticiens ne parlaient pas d'une langue de spécialité ni du français sur objectifs spécifiques, néanmoins le manuel militaire présentait certaines caractéristiques du FOS. En effet, selon Qotb, (2008). « *Il s'agit d'un besoin spécifique, un bagage lexical spécialisé dans un domaine donné (l'armée) et un temps limité consacré à l'apprentissage sans oublier bien sûr l'intérêt porté par les responsables français à la rentabilité de cet apprentissage* » (p. 28).

1.1.2 Le français de spécialité :

Le terme français de spécialité a été utilisé pour la première fois aux années 1950 par les lexicologues. Le dictionnaire de didactique définit ce terme comme étant « *une expression générique désignant les langues qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (Galisson & Coste, 1976, p. 511). Une autre définition proposée par P. Lerat indique l'aspect unitaire de la langue et ses usages, l'auteur définit le terme comme suit « *l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées* » (Lerat, 1995).

Plusieurs institutions chargées de la diffusion du français à l'étranger ont soutenu le français de spécialité, nous citons à titre d'exemple :

- En 1960, la création d'un centre scientifique et technique français à Mexico qui se charge de la coopération scientifique et technique des cours de français à des publics spécifiques.
- En 1967, l'organisation d'un colloque international à Saint-Cloud avec le soutien de l'association des universités Partiellement ou Entièrement de langue française (AUPELF) et l'association internationale de la linguistique appliquée (AILA).
- En 1972, L'élaboration d'un manuel intitulé Français Scientifique et Technique par les éditions Hâtier en répondant à la demande du Ministère des Affaires Étrangères.
- Le français de spécialité répond à un cursus d'enseignement par niveau, suivant la graduation suivante : niveau 1, niveau 2 puis perfectionnement, cet enseignement se focalise à la fois sur les lexiques spécialisés et sur la sélection syntaxique. Les premières méthodes audio-visuelles du Français de Spécialité sont élaborées par le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF) qui se concentre sur l'universalisme de son enseignement au détriment de la diversité des publics. Les publications du CREDIF sont consacrées plus au français scientifique qu'au français professionnel, les publications du Français de Spécialité sont influencées par la méthodologie du Français Fondamental et marquées par leur empreinte lexicographique.

Notons que cette approche d'enseignement du français (FSP) se focalisait sur les contenus enseignables et négligeait à la fois, les besoins langagiers du public visé, le matériel didactique et les objectifs attendus à l'issue d'un tel enseignement.

1.1.3 Le Français Scientifique et Technique (FST) :

Vers les années 1950-1960 et dans le but de consolider la place de la langue française face à l'émergence et au déploiement d'autres langues sur la scène internationale, les autorités politiques françaises ont instauré une nouvelle politique linguistique qui vise de nouveaux publics étrangers susceptibles d'utiliser le français notamment dans les domaines scientifiques et techniques, dans ce contexte G. Holtzer (2004) affirme : « *La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, dont les ex colonies françaises.* ». (P. 15).

L'enseignement du FST a visé un public d'adultes ayant reçu une formation scientifique dans leur langue maternelle, c'est-à-dire un public d'experts dans leurs domaines de spécialité, Moirand et Peytard (1992) indiquent que « *le français scientifique et technique intervient pour permettre aux étudiants étrangers de disposer d'un vocabulaire précis pour se documenter au faire connaître leurs travaux* ». (p. 123).

Selon une orientation d'ordre terminologique du courant lexicographique (vocabulaire scientifique et technique), le français Scientifique et Technique se sépare nettement de la langue générale par l'emploi d'un lexique et d'une syntaxe correspondant au discours scientifique et technique, de plus le FST contribue au développement d'un Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (VGOS) dont les contenus lexicaux sont élaborés sur le modèle du Français Fondamental où l'accent a été mis sur le lexique, l'enseignement de la langue française se fait pour apprendre un vocabulaire spécialisé dans des domaines scientifiques et non dans la vie quotidienne. Cependant la démarche FST n'assure pas aux apprenants d'identifier les différences existantes entre un vocabulaire d'usage général et celui d'une orientation scientifique ce qui génère des difficultés d'apprentissage en langue française.

Vu les limites de cette démarche, une nouvelle approche d'enseignement du français de spécialité prend place, cette dernière porte sur la maîtrise des contenus dans leurs contextes, on parle plutôt de contextualisation du discours de spécialité (linguistique textuelle /genre discursif) contrairement à la démarche antérieure. Cette nouvelle approche d'enseignement du français de spécialité prend le nom Français Instrumental.

1.1.4 Le Français Instrumental (FI) :

Ce type de français de spécialité est apparu en Amérique latine dans les années 1970 dans le but de mettre l'enseignement au service du développement technique et scientifique, *« l'adjectif « instrumental » véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages »*. (Holtzer, 2004, p. 13), il accorde une importance particulière à la lecture des textes spécialisés, dans ce sens Aupècle et Alvarez (1977) le définissent ainsi : *« c'est l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès, en général dans leurs pays, à des documents écrits de caractère informationnel »*. (p. 101).

Le Français Instrumental prend en considération les publics auxquels il adresse des textes spécialisés ce qui favorise sa diffusion, le centre d'intérêt de sa pratique pédagogique était la lecture qui prenait une place importante par rapport aux tendances pédagogiques traditionnelles qui étaient basées sur la grammaire et la traduction, cet enseignement considère l'apprentissage du français comme un moyen et un instrument facilitant l'accès aux textes de spécialité et non un objectif en lui-même. Les étudiants universitaires et les doctorants sont le public de ce type d'apprentissage qui l'utilise dans le but d'améliorer leur autonomie en compréhension écrite. Le Français Instrumental a eu un énorme succès dans des pays comme le Brésil, le Mexique, l'Argentine, etc.

Les didacticiens ont critiqué le FI du fait qu'il a accordé davantage de priorité à la seule compétence de lecture négligeant ainsi une analyse approfondie des besoins réels des apprenants comme la compétence de la compréhension et la production orale dans divers

domaines et spécialités, ces critiques ne font que préparer le terrain à l'émergence d'une nouvelle approche d'apprentissage dans l'histoire du FOS qui est le Français Fonctionnel.

1.1.5 Le Français Fonctionnel (FF) :

Ce type d'enseignement du français est apparu au milieu des années 1970 où le monde connaît alors une crise économique causée par le choc pétrolier, cette crise a eu une répercussion négative sur la diffusion du français à l'étranger, d'un côté, plusieurs pays ont décidé de diminuer les heures consacrées à l'enseignement du français notamment les anciennes colonies en Afrique qui étaient des pays francophones traditionnels, et d'un autre côté, la décision de la France de réduire le budget dédié à l'enseignement du français à l'étranger. Face à ce recul au niveau de la diffusion du français, les services du Ministère des Affaires Étrangères ont pris l'initiative de chercher de nouveaux publics susceptibles de rendre au français sa place, ces publics sont des scientifiques, des techniciens et des professionnels ; cette volonté des autorités politiques de récupérer la position de la langue française sur la scène internationale est marquée par deux aspects essentiels :

D'une part, l'enseignement du français ne se contente pas d'un public littéraire, mais il doit chercher un public varié dans des domaines professionnels ce qui signifie l'élargissement du champ du français pour couvrir une demande grandissante, et d'autre part, le Français Fonctionnel conteste un statut différent de celui du français secondaire enseigné dans les écoles.

L. Porcher (1976) définit le FF de la façon suivante : « *la meilleur définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève (...), le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but* ». (p. 16).

Quant à l'approche méthodologique du FF, il prend une certaine distance par rapport aux approches méthodologiques précédentes et les langues de spécialité, cette distance se traduit par le rejet du processus long composé de trois étapes traditionnelles (Niveau 1, Niveau 2, Perfectionnement) et le rejet des méthodes lourdes qui se caractérisent par la langue duré d'apprentissage qui exige beaucoup de temps pour réaliser les trois niveaux mentionnés, mais également le rejet des méthodes universalistes qui ne s'intéressent pas à la diversité des publics visés et leurs besoins.

Vers la fin des années 1970 la diffusion du Français Fonctionnel commence à céder sa place sous l'effet des restrictions budgétaires liées au deuxième choc pétrolier qui a mené à la suppression de plusieurs postes d'enseignement de français à l'étranger, les services du MAE ont adopté à l'époque une nouvelle politique favorisant l'aspect culturel dans l'enseignement du français et jetant les fondements de l'ancienne politique dite de promotion du français « *au-delà de la scolarisation, c'est l'absence d'un environnement culturel francophone qui constitue le plus souvent l'obstacle principal à une diffusion efficace de notre langue* ». (document du MAE, 1979, repris par Lehmann, 1993, p. 73).

Ce recul au niveau de la diffusion du Français Fonctionnel qui l'a poussé vers son déclin ouvre, néanmoins, la voie à une notre vision d'enseignement du français, celle du FOS.

1.1.6 Le Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS) :

Le Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS) trouve ses origines dans les travaux de Hutchinson et Waters et leur fameux ouvrage *English for Specific Purposes* (1987), il commence à gagner des terrains à partir des années 1990 en s'intéressant aux besoins des apprenants qui sont souvent des adultes et des professionnels voulant suivre des formations ciblées en fonction de leur temps limité consacré à l'apprentissage et leurs besoins liés aux divers domaines de spécialité qui déterminent en quelque sorte les contenus et les méthodes de l'enseignement de cette approche. J. P. Cuq (2003) définit le FOS comme étant « *né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures* ». (p. 109).

1.1.7 Le Français Sur Objectifs Universitaires (FOU) :

C'est une branche du FOS inventée dans les milieux didactiques et qui vise à développer des compétences langagières, méthodologiques ou encore disciplinaires chez les étudiants universitaires ayant la langue française comme langue d'enseignement.

L'objectif du FOU est d'aider les étudiants à acquérir certaines connaissances concernant les études universitaires comme la prise de notes durant les cours magistraux, la technique de résumer un texte, faire une synthèse de documents, rédiger une introduction d'un exposé, etc.

1.2 Les spécificités du FOS :

Branche du Français Langue Étrangère (FLE), le FOS se distingue par certaines spécificités et caractéristiques qui doivent être prises en compte lors de l'élaboration des activités didactiques pour garantir l'efficacité de toute action de formation dans ce domaine, ces spécificités concernent cinq points principaux :

1.2.1 La diversité des publics :

Les publics du FOS sont au nombre de trois catégories principales :

1. Des professionnels :

Cette catégorie concerne tous les domaines professionnels (affaires, médecine, tourisme, etc.), ces professionnels veulent faire du FOS pour pouvoir se débrouiller dans des situations exigeantes au milieu de travail.

2. Des étudiants :

Ce sont souvent des étudiants non-francophones voulant poursuivre leurs études en français, ils peuvent s'inscrire, soit dans une université francophone, soit dans une filière francophone dans leurs pays.

3. Des émigrés :

Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone dans le but d'améliorer leurs situations professionnelles et leurs conditions de vie.

1.2.2 Les besoins spécifiques des publics :

Les publics du FOS ne cherchent pas à apprendre LE français mais plutôt DU français pour agir professionnellement, dans ce sens D. Lehmann (1993) précise ceci : « *se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* ». (p. 116), d'où la nécessité d'analyser les besoins de ces publics en vue d'élaborer des cours spécifiques pour chaque domaine professionnel.

1.2.3 Le temps limité d'apprentissage :

Les publics du FOS, ayant déjà leurs engagements professionnels ou universitaires, ils n'ont pas assez de temps pour suivre des formations longues et à temps plein, par conséquent ils sont obligés de suivre des cours du FOS pendant les week-ends ou pendant les fins de journées ce qui augmente leur taux d'abandon.

1.2.4 La rentabilité de l'apprentissage du FOS :

Les apprenants du FOS visent des objectifs précis à atteindre à la fin de leur formation du travail pour les étudiants, contrairement aux apprenants du FLE qui n'ont pas toujours des buts très définis professionnellement.

1.2.5 La motivation des publics :

La rentabilité immédiate de l'apprentissage du FOS veut que les apprenants soient motivés durant leur formation, plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre des cours de FOS.

1.3 La démarche du FOS :

Après avoir suivi l'évolution historique du FOS sous ses diverses dénominations dans un premier temps, et ses différentes spécificités dans un deuxième temps, nous essayons à présent de montrer les différentes étapes de la démarche du FOS qui sont, selon Parpette et Mangiante, au nombre de cinq :

Le processus se résume en cinq étapes, il part d'une demande de formation généralement institutionnelle, à partir de laquelle est élaborée une analyse des besoins, cette analyse faite, le concepteur entreprend une collecte des données à partir desquelles il construira son programme de formation linguistique. (2004).

Les étapes de la démarche du FOS mentionnées dans cette citation seront traitées avec plus de détails ci-après.

1.3.1 L'offre/la demande de formation :

Toujours selon Mangiante et Parpette (2004), tout programme de formation en FOS part, soit d'une demande, soit d'une offre de formation :

La mise en place d'un programme FOS peut être le résultat de deux démarches très distinctes. Elle peut répondre à la demande d'un client qui exprime un besoin de formation, ou inversement, être une offre proposée par un centre de langue dans son catalogue de formation à un public large et diffus. (17).

1.3.2 L'analyse des besoins :

L'une des particularités de l'enseignement du FOS est le public qui se trouve au cœur de toute réflexion méthodologique ; la notion de besoin est liée à la fois à la reconnaissance du public comme paramètre de départ et à la communication comme visée de sortie, selon Mangiante et Parpette, (2004), l'analyse des besoins constitue « *la clé de voûte de la démarche FOS* ». (16). cette étape permet de rechercher, identifier et délimiter les situations auxquelles seront confrontés les apprenants, mais aussi prévoir les compétences à acquérir à la fin de la formation comme le souligne Richterich, (1985) « *l'analyse des besoins est une étape dont la fonction principale est de recueillir des informations sur et avec tous les partenaires engagés dans la réalisation d'un projet éducatif, informations qui serviront à déterminer des objectifs* ». (124).

1.3.3 La collecte des données :

Cette étape de la démarche est considérée comme « *le centre de gravité de la démarche* » (Mangiante et Parpette, 2004, p. 46) car elle permet de confirmer, compléter ou modifier l'analyse des besoins d'une part, et d'autre part elle fournit les informations nécessaires à partir desquelles le concepteur élabore son programme de formation, elle conduit l'enseignant à entrer en contact avec le milieu auquel il se prépare à travailler et qu'il ne le connaît pas suffisamment a priori : « *la première fonction de la collecte des données est donc d'informer l'enseignant-concepteur sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent* ». (Mangiante et Parpette, 2004, p. 47).

1.3.4 Le traitement des données :

Cette étape se considère comme un premier travail d'élaboration didactique d'un programme en FOS, elle consiste à passer de la forme au contenu en relevant les divers aspects qui peuvent faciliter la compréhension et la production orales et écrites des apprenants, elle permet également de connaître ses besoins et ses attentes pour se fixer des objectifs et tracer les enjeux de la formation. Le traitement et l'analyse des données est une étape nécessaire dans la construction des activités de classe où l'enseignant doit trouver des éléments de réponse à des questions comme quoi enseigner ? Quels apprentissages viser ? Et comment envisager ces activités ? Dans ce sens Mangiante et Parpette (2004) précisent : *« cette partie s'attachera donc à expliciter des démarches de cours, à justifier la façon de conduire une activité, à envisager des alternatives »*. (p. 78).

1.3.5 L'élaboration des activités pédagogiques :

C'est la dernière étape du processus de conception de cours du FOS dans laquelle l'enseignant décide les situations de communication à travailler et les savoirs langagiers à développer tout cela en fonction des résultats obtenus de la collection et traitement des données dans les étapes qui précèdent, et ce dans le but de satisfaire les exigences pratiques et langagières de son public.

Conclusion :

Dans ce chapitre nous avons traité les différents concepts fondamentaux en relation avec le domaine du FOS, ainsi nous avons abordé l'évolution historique du FOS commençant par le Français Militaire en passant par le Français de Spécialité, le Français Scientifique et Technique, le Français Instrumental, le Français Fonctionnel pour arriver enfin à ce qui est connu aujourd'hui par le Français sur Objectif Spécifique tout en voyant ses caractéristiques qui se résument en cinq points majeurs : la diversité des publics, les besoins spécifiques des publics, le temps limité d'apprentissage, la rentabilité de l'apprentissage et la motivation des publics avant de terminer par la démarche du FOS qui passe elle aussi par cinq étapes : l'offre/la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, le traitement des données et l'évaluation des activités pédagogiques.

Chapitre 2

La démarche ingénierique :

Introduction :

Dans ce chapitre nous abordons la notion de la démarche ingénierique comme un élément clé autour duquel se situent plusieurs éléments : nous voyons d'abord qu'est-ce que l'ingénierie de la formation avant d'en voir le découpage en trois niveaux (l'ingénierie des politiques, l'ingénierie des systèmes de formation et l'ingénierie pédagogique), puis nous continuons avec les quatre étapes principales constituant une démarche ingénierique (analyser, concevoir, réaliser et évaluer) passant par les éléments clés de l'ingénierie de la formation (le plan de la formation, les référentiels, le cahier des charges et le tableau de bord) avant de conclure avec la notion de compétence et ses différents types (compétences individuelles, compétences collectives et compétences organisationnelles) et éléments constitutifs (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être).

2 L'ingénierie de la formation :

Le terme « engineering » est apparu au début du 20^e siècle avant la seconde guerre mondiale aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en Allemagne, il désignait l'activité de conception ou de montage de grandes unités de fabrication industrielle dans les domaines du pétrole, de la pétrochimie, de la chimie, de la mécanique et des usines d'armement, Guy le Boterf, qui semble être admis comme précurseur de la discipline, situe son émergence en France dans les années 1960 et la définit comme :

L'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception, l'étude et la réalisation d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (unité de production, bâtiment, équipements,...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité. (p. 1).

Toujours selon Guy le Boterf, trois facteurs ont contribué à l'apparition de la notion ingénierie de la formation en France dans les années 1960 :

Les demandes des pays nouvellement indépendants, la législation sur la formation continue et l'entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation, et c'est apparemment le troisième facteur qui est derrière la dénomination ingénierie de la formation ;

Il s'agissait de concevoir et de mettre en place des systèmes de formation professionnelle dont les missions étaient de former dans un délai rapide des cadres moyens, des techniciens supérieurs, des ingénieurs, ces dispositifs devaient être performants et efficaces : très fortement finalisés sur des objectifs professionnels, il leur était demandé de fonctionner avec le meilleur rapport coût/efficacité. (p. 2).

Certaines caractéristiques de l'ingénierie de la formation apparaissent clairement dans cette citation, elle est tournée vers la formation professionnelle en réaction à un besoin identifié et vise prioritairement le réalisme, l'efficacité et la rentabilité.

Le terme semble être bien accepté voire mis en avant ces dernières décennies par les offres de formations faites par les universités et les différentes institutions spécialisées dans le domaine.

2.1 Les niveaux de l'ingénierie :

Le découpage de l'ingénierie peut se faire selon plusieurs variations et auteurs dont on retient ici celui de Thierry Ardouin (2003) qui propose trois types de niveaux qui semblent faire le consensus chez la plupart des spécialistes du domaine de l'heure actuelle, cet auteur distingue donc :

2.1.1 L'ingénierie des politiques :

L'ingénierie des politiques se marque par la phase d'analyse et de prise de décision dans le cadre de définir la politique d'évolution d'une entreprise ou d'un prestataire de formation, cette démarche ne se centre pas nécessairement sur une action de formation mais elle s'attache à analyser le contexte dans lequel une ou plusieurs actions de formation répondent d'une manière appropriée à des besoins ou des dysfonctionnements identifiés, ainsi concevoir une action de formation dans le niveau politique peut avoir comme objectif ; revoir les coûts de fonctionnement, améliorer la qualité des produits et des prestations proposés ou encore optimiser la cohésion au sein d'une unité.

L'ingénierie des politiques représente donc une vision globale de l'ensemble des éléments nécessaires à l'action de formation envisagée ainsi qu'aux besoins et objectifs d'une entreprise.

2.1.2 L'ingénierie des systèmes de formations :

Ce niveau concerne l'organisation, le pilotage et la gestion de l'action de formation suivant les décisions prises dans l'ingénierie des politiques, l'ingénieur en charge assure la mise au point, l'architecture d'ensemble, le pilotage et la régulation de l'action de formation à partir d'un cahier des charges et d'un échéancier, on parle souvent de gestion du plan de formation.

Deux fonctions majeures sont à constater dans ce niveau :

La création et la planification d'un dispositif au début de l'action de formation.

Le pilotage et la gestion pendant l'action de formation.

2.1.3 L'ingénierie pédagogique :

C'est le niveau opérationnel de l'enseignement/apprentissage, il s'intéresse au choix pédagogiques en matière de supports, de contenu et de modalités de transmission de savoirs, ce niveau fonctionne en synchronie avec celui qui le précède mais n'a pas les mêmes fonctions et ne relève pas du même point de vue, il s'intéresse alors à l'action de formation elle-même et à ses modalités.

Cette classification des trois niveaux permet de déterminer les fonctions de l'ingénieur de la formation selon chaque niveau où il se trouve, chaque niveau à ses exigences en matière de compétences mobilisées, ainsi, la participation à la définition d'une politique de formation d'une entreprise, la mise en place d'un dispositif de formation ou aux choix des contenus enseignés et à l'encadrement des formateurs ne supposent pas forcément la mobilisation des mêmes compétences ni l'utilisation des mêmes ressources et savoirs. Ce découpage intervient donc pour répondre à la spécialisation progressive des ingénieurs de la formation à l'intérieur d'un domaine de référence large et de plus en plus complexe et instable.

2.2 La démarche de l'ingénierie de la formation :

L'ingénierie de la formation comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation, en utilisant des méthodologies appropriées, a à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou système de formation tout en tenant compte de l'environnement et les acteurs professionnels.

2.2.1 Analyser :

Il s'agit de diagnostiquer la situation aussi précis que possible, ce diagnostic se fait, soit par l'entreprise pour identifier d'éventuels besoins de formations de ses employés (démarche ingénierique interne), soit par la commande de formation d'une entreprise (démarche ingénierique externe). Cette étape se caractérise par deux facteurs principaux : le besoin en formation ; et le contexte de cette formation.

Les besoins impliquent la commande de formation et peuvent être explicites exprimés directement des apprenants ou de leur employeur, comme ils peuvent être implicites ce qui sollicite un travail de recherche de la part de l'ingénieur-formation.

Quant à l'analyse du contexte, elle permet de mieux encadrer la nature des besoins et repérer les contraintes et les exigences matérielles et humaines pour tracer les limites nécessaires à l'élaboration des dispositifs de formation.

Cette étapes nécessite des outils pour être bien réalisée et parmi ces outils on cite : le projet d'entreprise et ses décisions stratégiques, toutes les données en lien avec la formation (économiques, juridiques, culturelles voire politiques), les données en lien avec le profil du public, l'identification des besoins en formation (via des entretiens, des questionnaires,..) et également l'évaluation des formations précédentes.

L'étape de l'analyse vise l'élaboration d'un avant projet de formation et se trouve au niveau de l'ingénierie des politiques et peut même être menée aux autres niveaux s'il y a pertinence ou nécessité.

2.2.2 Concevoir :

Il s'agit de sélectionner les dispositifs de formation appropriés et de créer les actions de formation adaptées en réponse à l'étape de l'analyse, c'est donc l'établissement d'une relation

entre ce qui est souhaité et ce qui peut être réalisé, l'ingénieur-formation a donc à faire la rationalisation et la faisabilité des actions de formation propre à la démarche ingénierique. Dans cette étape on traduit les objectifs généraux définis lors de l'étape d'analyse en objectifs opérationnels, un objectif général peut se décomposer en plusieurs objectifs opérationnels, un objectif opérationnel se caractérise par une formulation type : sujet / verbe d'action / description de l'activité, l'activité décrite doit être observable et mesurable.

L'étape de conception se trouve au niveau de l'ingénierie des systèmes de formation mais peut aussi se trouver au niveau de l'ingénierie pédagogique dans le cadre de la sélection des modalités de transmission des savoirs.

2.2.3 Réaliser :

Il s'agit de la mise en œuvre et la concrétisation sur le terrain de l'action de formation, l'ingénieur-formation a pour responsabilité de garantir le bon déroulement global de la formation, on parle alors du pilotage du plan de formation, il s'agit d'assurer le bon déroulement de la formation conformément à la demande du commanditaire et au plan de formation défini dans l'étape de conception, d'effectuer un suivi régulier des apprenants et des formateurs durant toute la formation, et enfin, de piloter et gérer avec le service de comptabilité le budget et les dépenses de la formation. Les fonctions de l'ingénieur-formation dans cette étape se trouvent lier surtout à la gestion des dispositifs de formation, ces fonctions doivent être mises à jour et réactualisées selon le contexte et la nature de formation.

Cette étape relève de l'ingénierie des systèmes de formation et l'ingénierie pédagogique selon les aspects de la formation envisagée.

2.2.4 Évaluer :

C'est une étape cruciale dans l'action de formation, elle intervient nécessairement pour vérifier les acquis des apprenants juste avant la formation ; il s'agit d'un test de placement et de vérification des pré-requis des apprenants, pendant la formation dans le cas d'évaluation formative, et à la fin de formation dans le cas d'une évaluation sommative.

L'évaluation concerne aussi d'autres objets comme le dispositif, la politique, les besoins, ...et intervient dans ce cas à différents moments. L'étape d'évaluation fonctionne donc comme un

acte de régulation en ce qu'elle permet, d'une part, d'évaluer la pertinence des décisions prises et les actions entreprises à chaque étape, et d'autre part, d'assurer le bon déroulement de l'ensemble de la démarche, elle permet d'élaborer une série d'indicateurs qui servent de points de référence pour le jugement aux différents niveaux de l'ingénierie.

2.3 Les éléments clés de l'ingénierie de la formation :

L'ingénierie recouvre divers domaines et renvoie à différentes pratiques (ces domaines et pratiques s'inscrivent dans une démarche méthodologique) et se décline de multiples manières, nous nous arrêtons à présent à quatre éléments nous paraissant importants dans l'ingénierie de la formation qui sont : le plan de la formation, les référentiels, le cahier des charges et les tableaux de bord.

2.3.1 Le plan de formation :

Le plan de formation se trouve au cœur de toute démarche ou action de formation, que l'on soit responsable de formation, coordonnateur pédagogique ou formateur consultant, de nombreuses actions se réalisent dans le cadre du plan de formation, de même la méthodologie est applicable dans différents registres. Le plan de formation est une étape qui permet d'avoir une vue d'ensemble, de prévoir, de planifier la disponibilité des ressources humaines, matérielles ainsi que financières, il assure également la cohérence des actions de formation avec la stratégie de l'entreprise concernant le développement des compétences de ses employés.

Les besoins :

Un besoin est un manque ou un état de manque, il amène à l'écart ou le différentiel se trouvant entre la situation actuelle et la situation souhaitée. Le manque ou le besoin de formation peut être dû à l'évolution du poste, du système de travail ou à la politique de l'entreprise, ainsi pour le Boterf « *les besoins de formation expriment l'écart de connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel, les besoins de formation sont exprimés en terme d'objectifs opératoires de formation* ». (1990, p.96).

2.3.2 Les référentiels :

Le référentiel est une « liste d'une série d'actes de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel de métier) ». (formation professionnelle, terminologie, AFNOR X50 – 750³, avril 1992).

Le référentiel permet de décrire les résultats attendus en fin de formation, autrement dit, les objectifs à atteindre sous forme de compétences maîtrisées et réinvesties sur le terrain. La référentialisation aboutie ainsi, dans le domaine socio-éducatif, à l'élaboration de trois référentiels : d'emploi, de compétence et de formation.

- **Le référentiel d'emploi :**

C'est l'identification à un moment donné, de la ou des finalités que l'entreprise veut confier spécifiquement au titulaire de cet emploi. Le référentiel d'emploi précise les informations nécessaires concernant une activité professionnelle ou un métier qu'une entreprise souhaite le confier à son employé, il s'élabore par le repérage, la description et l'analyse de la mission, les fonctions, les activités et les tâches à accomplir par l'employé et ce en lien avec l'environnement interne et externe de l'entreprise.

- **Le référentiel de compétence :**

Est issu directement du référentiel d'emploi, il en est déduit, il décline l'ensemble des connaissances et attitudes professionnelles mises en œuvre pour occuper un emploi.

- **Le référentiel de formation :**

Il décrit les objectifs de formation et les moyens mobilisés pour les atteindre, il est essentiel pour repérer et évaluer les acquis au début, pendant et à la fin de la formation, son

³Association Française de Normalisation, www.afnor.org

élaboration prend source du référentiel de compétences, il est produit par l'expertise du formateur et du pédagogue, il se compose généralement de :

Thème : de la formation, du chapitre ou de séquence.

Objectif pédagogique : en terme verbe d'action « être capable de ».

Contenu : du cours, du chapitre ou du thème.

Méthodes : cours, TD, exposé, étude de cas,...

Supports : vidéo, multimédia, tableau, grille,...

Évaluations : examen, grille auto correctrice, auto évaluation,...

2.3.3 Le cahier des charges :

C'est un instrument pertinent pour l'ingénierie de la formation et pour toute démarche de projet, il facilite et permet la contractualisation entre le client et le prestataire, l'entreprise et le fournisseur. Selon l'AFNOR, le cahier des charges est un « *document rassemblant les obligations et les éléments nécessaires pour définir un besoin et les principales contraintes à respecter pour le satisfaire* ». (NF X50-106-2). Le cahier des charges assure l'efficacité des projets de formation, il précise les critères qui permettent de solliciter le financement, prépare les appels d'offre de formation et aide à l'achat et l'organisation des cours prévus au plan de formation. En reprenant les définitions de l'AFNOR, un cahier des charges d'une action de formation est un « *document contractuel fixant les modalités d'exécution d'une action de formation, ce document contient les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour atteindre des objectifs déterminés* ». (NF X50 - 750 -1).

Le cahier des charges de la formation s'inscrit dans le cahier des charges de l'entreprise et contient plusieurs rubriques telles : les objectifs de l'activité de formation, les caractéristiques de la population objet de la formation, les ressources disponibles pour l'organisation et la diffusion de la formation, le contenu de la formation, les méthodologies à suivre, un aperçu du mode d'évaluation, estimation des coûts et frais de la formation et le calendrier de la formation.

2.3.4 Les tableaux de bord :

Ce sont des instruments de pilotage, d'évaluation et de suivi de l'action de formation et constitutifs de l'ingénieur-formation, ils sont des outils pertinents pour le consultant, selon Alain Meignant : « *un tableau de bord est un moyen de mise sous contrôle d'un processus et de pilotage d'une action, il est composé d'un ensemble limité d'indicateurs concernant des points sur lesquels le destinataire de l'information a effectivement un pouvoir de décision ou au moins d'influence* ». (2006, p. 122).

Pour pouvoir analyser d'une part, et évaluer d'autre part, l'ingénieur de formation doit se doter d'instruments de connaissances des situations. Pour Thierry Ardouin :

Le tableau de bord est effectivement un instrument de l'ingénierie de la formation. C'est un outil d'aide à la décision, il participe aux différentes étapes de l'ingénierie puisque l'on peut trouver dans l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation de l'action, de dispositifs ou de systèmes de formation. (2013, p 53).

Les tableaux de bord sont donc des guides intéressants à suivre dans chaque étape de la démarche ingénierique, ils servent à la gestion, le pilotage d'action et la communication. L'intérêt du tableau de bord apparaît en amont de l'action dans le choix de stratégie de formation, pendant l'action comme moyen d'analyse d'une situation et mise en application de mesure de correction, et à l'issue de l'action pour mesurer et évaluer l'effet de la formation.

2.4 La notion de compétence :

Avant toute activité de formation, toute personne chargée d'enseignement doit élaborer un descriptif explicite de compétences visées que les apprenants devront développer au cours de leur apprentissage et être acquis en fin d'apprentissage ; néanmoins, donner une définition à la compétence s'avère délicat en ce que le terme est vu de différentes façons selon son utilisation dans un domaine ou d'un autre : « *tout le monde s'accorde à dire qu'elle fait l'objet de discours et de pratiques variés et qu'il est difficile d'y voir claire aujourd'hui dans ce maquis* ». (Wittorski R. , 1998, p. 57). Dans le domaine de l'ingénierie de la formation, la notion de compétence est définie comme « *une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être* ». (le Boterf, 1998, p.

143), le même auteur ajoute : « *décrire une compétence, c'était énumérer [...]. Cette approche se révèle impropre à rendre compte de la compétence considérée comme un processus* ». (idem), selon lui, la définition de la compétence comme une somme ou une énumération de produits finis est une ancienne conception qui s'oppose à la vision moderne considérant la compétence comme un processus, d'autres auteurs ont tenté de définir la compétence, Gillet dit en ce sens : « *délimiter une compétence se ramènerait alors à la description, en terme de connaissances requises, d'une configuration opératoire applicable à une famille de situations problèmes* ». (1998, p. 30).

Il est à noter qu'il existe plusieurs définitions du terme compétence, il convient de se contenter de ce résumé comme définition : une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

2.4.1 Les typologies de la compétence :

Selon R. Wittorski « *la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement* ». (2012, p. 69), il estime que la compétence peut être individuelle, collective ou organisationnelle :

- **Les compétences individuelles :**

Ce sont des connaissances, des habiletés donnant droit de juger et de décider dans certaines matières, elles permettent d'exercer un métier, d'assurer une fonction en utilisant son savoir-faire, savoir-être et ses connaissances et expertises. La compétence englobe donc le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, elle se mesure grâce à un référentiel ou un repère.

- **Les compétences collectives :**

Elles se trouvent au niveau d'une organisation et représentent le développement et le bien être de ses acteurs. La compétence collective naît de la coopération et la synergie existant entre les compétences individuelles, le contenu des compétences collectives peut être un :

savoir élaborer des représentations partagées, savoir communiquer, savoir coopérer, savoir apprendre collectivement de l'expérience.

- **Les compétences organisationnelles :**

Sont les résultats d'une combinaison de ressources de compétences individuelles et collectives, elles représentent des facteurs stratégiques de l'entreprise, elles répondent à un besoin de marché et elles sont évaluées en terme de performance, elles supposent l'accumulation de savoirs et un apprentissage collectif pour assurer leur diffusion et leur renouvellement.

2.4.2 Les éléments de la compétence :

De nombreuses approches ont décomposé la compétence en trois savoirs : des savoirs (connaissances), des savoir-faire (pratiques professionnelles, expériences) et des savoir-être (comportements, attitudes, capacité d'adaptation).

- **Le savoir :**

Se définit comme un ensemble de connaissances reproductibles, acquises en formation initiale ou continue ou par l'expérience, ces connaissances forment l'aptitude nécessaire pour l'obtention d'un résultat défini en situation de travail, elles sont explicites, directement compréhensibles et transmissibles par écrit ou par les technologies de l'information.

- **Le savoir-faire :**

Est un ensemble de connaissances pratiques nourries par l'expérience en pratique d'un champ d'activité professionnelle, le savoir-faire s'acquiert dans et par le travail (apprentissage en situation), il appartient au domaine des connaissances tacites, ces dernières ont un aspect personnel (non écrit et se trouve dans l'esprit des employés) et de ce fait sont difficiles à transmettre, à formaliser et à communiquer, leur pratique se fait dans une situation qui n'est pas forcément semblable à celle qui a servi à leur apprentissage.

- **Le savoir-être :**

Il peut être défini comme un comportement qui aide à l'intégration et la réussite de l'individu dans l'organisation, il est considéré comme un prédateur de réussite professionnelle. Ce sont des comportements que l'on acquiert tout au long du parcours professionnel et extra professionnel (activités associatives, culturelles, professionnelles, vie familiale, pratique d'un sport, voyages,...). Une définition de l'AFNOR rapproche le savoir-être au savoir-faire : « *terme communément employé pour définir un savoir-faire relationnel, c'est à dire des comportements et attitudes dans une situation donnée* ». (formation professionnelle, terminologie, NF X50-750), ce lien qui existe entre le savoir-faire et le savoir-être justifie l'importance accordée par l'entreprise aux compétences comportementales.

Les autres éléments de la compétence :

Guy le Boterf ajoute trois éléments complémentaires :

- **Le savoir mobiliser : (le savoir agir)**

La compétence ne se résume pas en l'acquisition des savoirs mais en la mobilisation de ces derniers dans une famille de situations ;

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée, elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire [...], posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent [...], c'est en agissant et en pensant qu'on devient capable d'agir et de penser, il n'y a de compétence que de compétence en acte. (Perrenoud, 2002, p. 45-60).

Les savoirs ne sont donc pas la compétence mais des éléments de la compétence qui ne peut se concrétiser qu'à travers la mobilisation de ces savoirs au bon moment et de la bonne manière.

- **Le vouloir mobiliser :**

Cela correspond à la motivation du candidat et son intérêt par rapport à son travail, et son désir et sa volonté d'exécuter la tâche avec efficacité, et pour réaliser cet élément il faut que

le travail soit un moyen de réalisation de ses propres besoins et lui permette d'exercer sa créativité et prendre des initiatives.

- **Le pouvoir agir :**

C'est l'élément qui concerne l'organisation du travail (certaine liberté à agir au travail offre l'opportunité d'exprimer des compétences de l'individu). L'organisation du travail désigne la définition, le suivi et le contrôle des résultats à atteindre, la mobilisation des moyens et ressources externes, la répartition du travail à réaliser (tâches, activités, processus,...).

Enfin il convient de dire que la compétence se compose de plusieurs savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) en combinaison de savoirs opérationnels (savoir mobiliser, vouloir mobiliser et pouvoir agir).

Conclusion :

Nous avons abordé dans ce chapitre la notion de la démarche ingénierique comme titre majeur regroupant plusieurs notions en rapport avec cette dernière, ainsi nous avons vu qu'est-ce qui est l'ingénierie de formation selon les spécialistes du domaine, ensuite nous avons essayé de mettre la lumière sur les niveaux de l'ingénierie de la formation, les quatre étapes à suivre dans une démarche d'ingénierie de formation, les quatre éléments clés de l'ingénierie de formation, avant de conclure avec la notion de compétence et ses typologies et ses composantes.

Cadre pratique et méthodologique

Chapitre 3

3 Corpus et analyse des résultats du questionnaire :

Introduction :

Dans ce présent chapitre nous traitons la partie expérimentale dans laquelle nous présentons le contexte de l'enquête, le public ciblé, les méthodes et outils qui nous ont permis de mener cette recherche, puis nous finissons avec une présentation et interprétation des résultats du questionnaire sous forme de tableaux illustrés par des graphiques et suivis par des commentaires et interprétations.

3.1 Le contexte de l'enquête :

L'enquête de notre travail de recherche s'est déroulée au niveau de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Tiaret à la fin du mois de février, c'est-à-dire au début du deuxième semestre.

3.2 Le public ciblé par l'enquête :

Pour obtenir un diplôme d'Infirmier de Santé Publique (ISP), les apprenants doivent accomplir une formation de trois ans conclus par un stage pratique au niveau de l'hôpital public, la formation se divise en six semestres, les apprenants ont huit modules chaque semestre, tous dispensés en français et nous avons remarqué que le français langue générale comme module est enseigné seulement en première année sous le nom remédiation linguistique.

Pour notre recherche nous avons choisi de travailler avec la promotion de première année qui comporte soixante apprenants, 39 filles et 21 garçons dont l'âge varie entre 18 et 25ans, les apprenants sont tous des bacheliers issus des filières scientifiques au lycée.

Pour leur formation, ces apprenants ont huit modules de spécialité plus un module de français général avec des volumes horaires différents dans un semestre de 14 à 16 semaines ; quatre modules comme unités fondamentales (Anatomie Physiologie 119 heures/semestre, Anthropologie/Psychologie/Psychosociologie 60 heures/semestre, Hygiène hospitalière 65 heures/semestre, Législation/Éthique Prof/Déontologie 55 heures/semestre), un module

comme unité de méthodologie (Santé Publique/Démographie/Économie de Santé 65 heures/semestre), deux modules comme unités de découverte (Secourisme 45 heures/semestre, Soins de base 45 heures/semestre), un module comme unité transversale (Terminologie médicales 21 heures/semestre) et un module de français général considéré comme unité transversale (Remédiation linguistique/Techniques d'expression écrite et orale 90 heures/semestre).

Sachant que tous ces modules sont assurés par des enseignants non spécialistes de la langue et qui sont à l'origine des infirmiers expérimentés portant d'un grade PEPM (Professeur d'Enseignement des Paramédicaux), et pour devenir enseignant PEPM il faut réussir un concours après cinq ans d'expérience comme infirmier de la santé publique pour avoir un diplôme ISPS Infirmier de Santé Publique Spécialisé, ensuite le candidat doit passer cinq ans d'expérience comme ISPS avant d'effectuer un stage de deux ans pour atteindre le grade PEPM comme enseignant des Paramédicaux.

Les apprenants de la première année ISP sujet de notre enquête sont répartis en deux groupes, nous en avons choisi un pour notre enquête dont le nombre d'apprenants est 30, 21 filles et 9 garçons.

3.3 Méthode et outils utilisés :

Pour recueillir les données nous avons utilisé une méthode quantitative reposant sur le questionnaire comme outil d'investigation et qui correspond dans les situations en FOS, nous avons proposé, en plus, aux apprenants un test de niveau sous forme d'un texte suivi des questions de compréhension pour évaluer les pré-requis des apprenants concernant la langue générale.

3.4 Présentation du questionnaire :

Notre questionnaire est composé de 15 questions à travers lesquelles nous avons essayé d'avoir une idée sur le niveau des étudiants par rapport à la langue générale d'enseignement à savoir le français, leurs principales difficultés ainsi que leurs réels besoins vis-à-vis de cette langue et leurs stratégies pour améliorer leur niveau d'études en améliorant le niveau de la langue.

3.5 Analyse et interprétation du questionnaire :

Question 01 :

Quelle était votre note de l'épreuve du français au baccalauréat ? Moins de 10, 10 ou plus, 15 ou plus ?

La note	Nombre d'apprenants
Moins de 10	14
10 ou plus	11
15 ou plus	05

Tableau 1 : la note du français au BAC

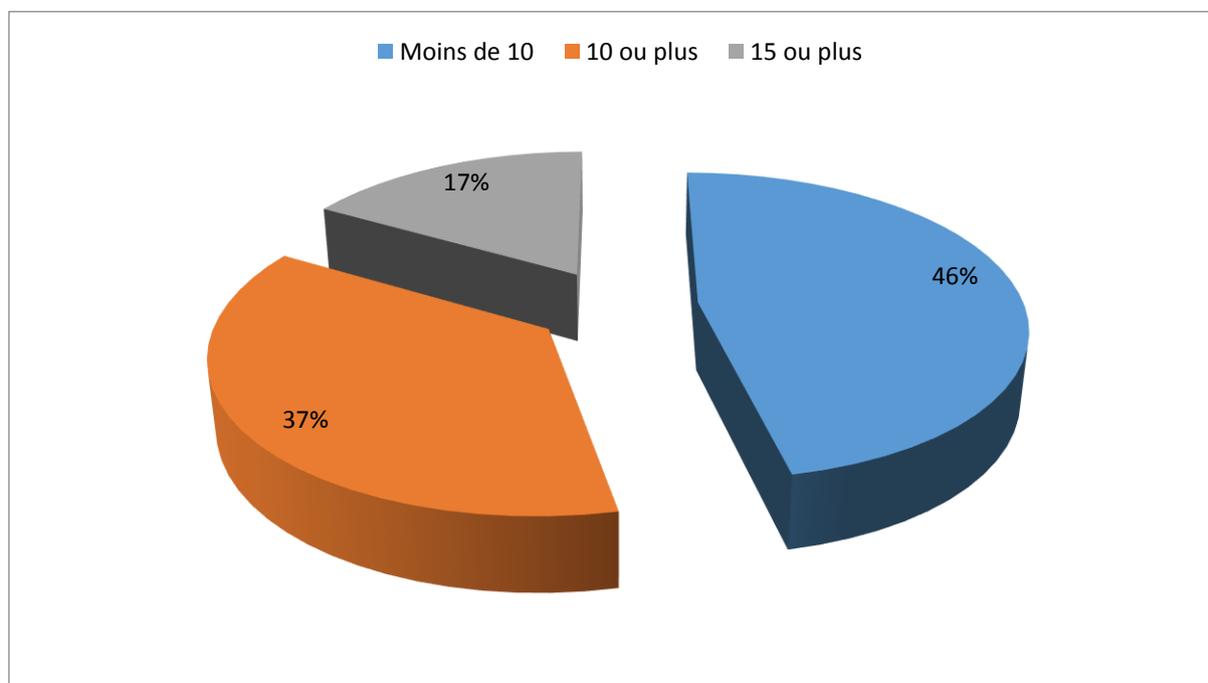


Figure 1 : la note du français au BAC

Commentaire et interprétation :

Selon les réponses obtenues, 14 apprenants soit un taux de 46% n'ont pas eu la moyenne ce qui représente une majorité, alors que 11 apprenants ont eu entre 10 et 15 soit un taux de 37%, en revanche seulement une minorité a pu atteindre ou dépasser la note 15, soit 05 apprenants sur 30, équivaut à 17%.

Question 02 :

Comment estimez-vous votre niveau en langue française ? Bon, moyen ou faible ?

Niveau	Nombre d'apprenants
Bon	04
Moyen	18
Faible	08

Tableau 2 : le niveau des apprenants en français

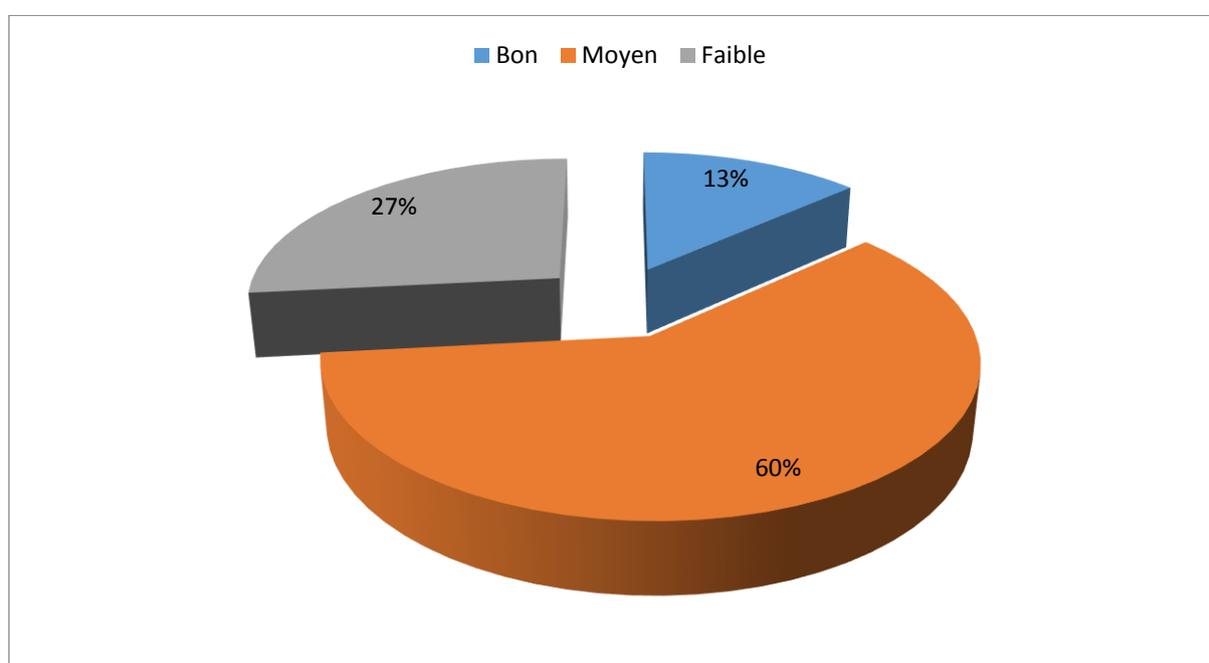


Figure 2 : le niveau des apprenants en français

Commentaire et interprétation :

Selon les chiffres représentés dans le graphique ci-dessus, 18 apprenants sur 30 soit un taux de 60% estiment avoir un niveau moyen en langue française, alors que 08 entre eux, soit 27%, voient leur niveau faible et seulement une minorité, plus précisément 04 apprenants, soit un taux de 13%, estiment avoir un bon niveau.

Question 03 :

Voyez-vous que le français appris durant votre enseignement scolaire est utile pour votre formation actuelle ? Oui, non ou un peu ?

Réponses	Nombre d'apprenants
Oui	03
Non	12
Un peu	15

Tableau 3 : l'utilité du français appris en enseignement scolaire

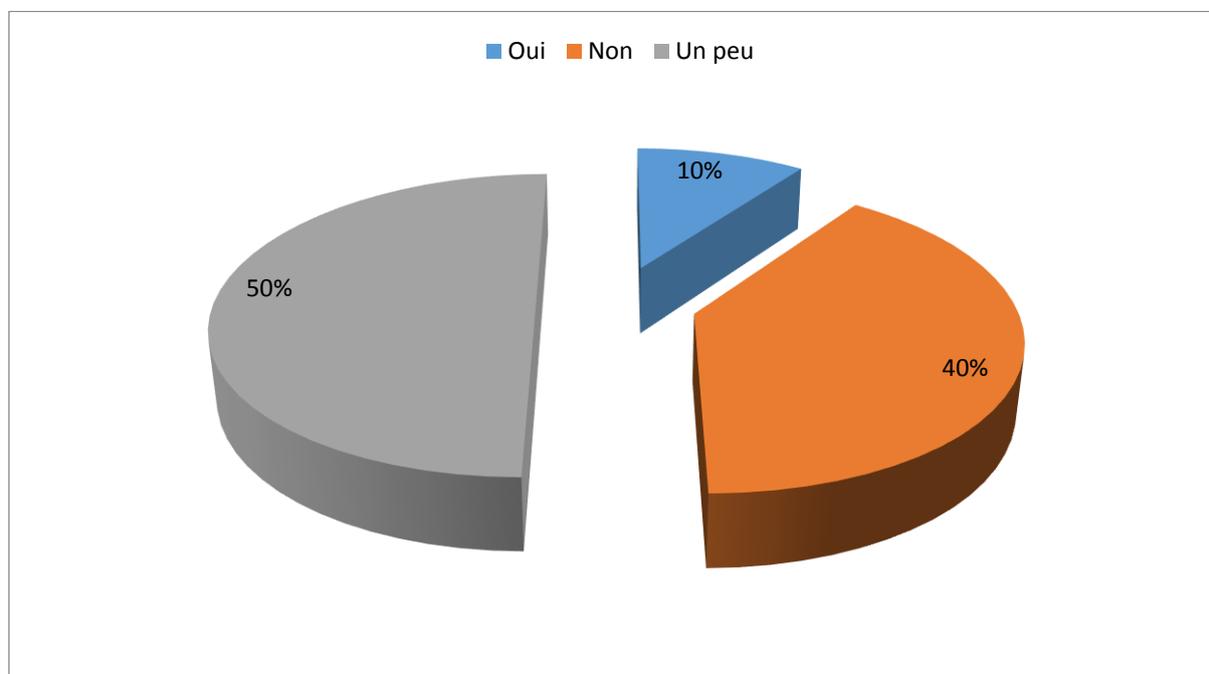


Figure 3 : l'utilité du français appris en enseignement scolaire

Commentaire et interprétation :

Selon les réponses collectées, 15 apprenants sur 30, soit la moitié, voient le français appris durant l'enseignement scolaire peu utile, 12 apprenants, soit un taux de 40%, ont répondu non pour dire qu'il n'est pas utile, alors que 03 apprenants seulement, soit le taux de 10%, le trouvent utile.

Question 04 :

Le niveau de votre compréhension du contenu enseigné est-il : bon, moyen ou faible ?

Niveau	Nombre d'apprenants
Bon	05
Moyen	16
faible	09

Tableau 4 : le niveau de compréhension du contenu

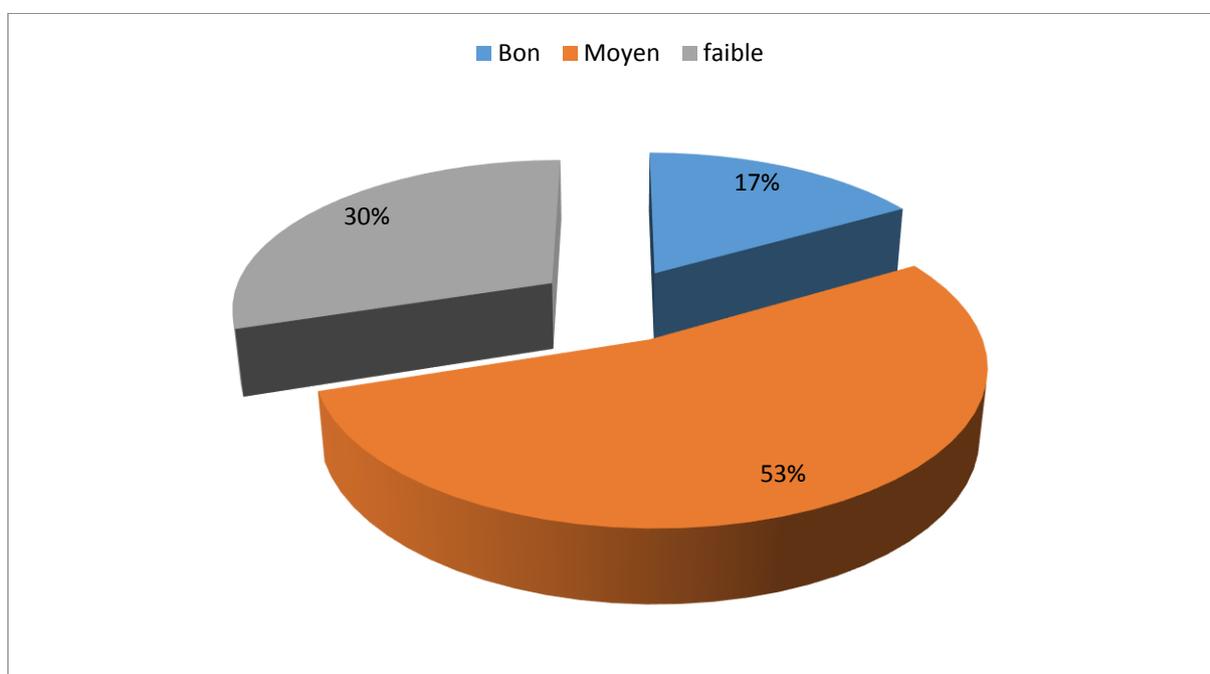


Figure 4 : le niveau de compréhension du contenu

Commentaire et interprétation :

La majorité des apprenants de notre échantillon, soit 16 apprenants, représentant un taux de 53%, estiment leur niveau de compréhension moyen, 09 d'entre eux, soit un taux de 30%, reconnaissent la faiblesse de leur niveau, alors que seulement 05 apprenants, soit un taux de 17%, prétendent avoir un bon niveau.

Question 05 :

Qu'est-ce qui représente pour vous le plus de difficulté ? Le lexique général ou le lexique médical ?

Le plus difficile	Nombre d'apprenants
Lexique général	21
Lexique médical	09

Tableau 5 : la difficulté des apprenants entre lexique général et lexique médical

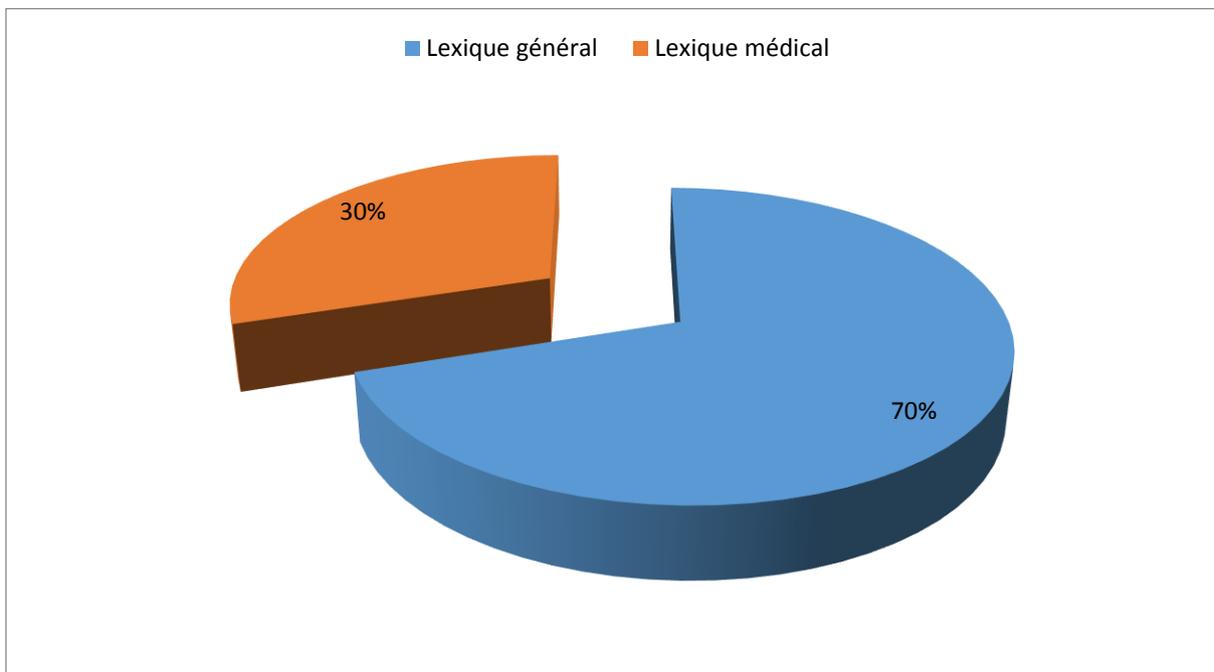


Figure 5 : la difficulté des apprenants entre lexique général et lexique médical

Commentaire et interprétation :

Selon les données figurant dans le tableau et représentées dans le graphique ci-dessus, 21 apprenants, soit un taux de 70%, voient que leur principale difficulté réside dans le lexique de la langue générale, et 09 apprenants, soit un taux de 30%, trouvent le lexique spécialisé de la médecine le plus difficile.

Question 06 :

Pensez-vous qu'un module de français général est utile durant toute votre formation ? Utile, peu utile ou pas utile ?

réponses	Nombre d'apprenants
Utile	22
Peu utile	06
Pas utile	02

Tableau 6 : l'utilité d'un module de français général

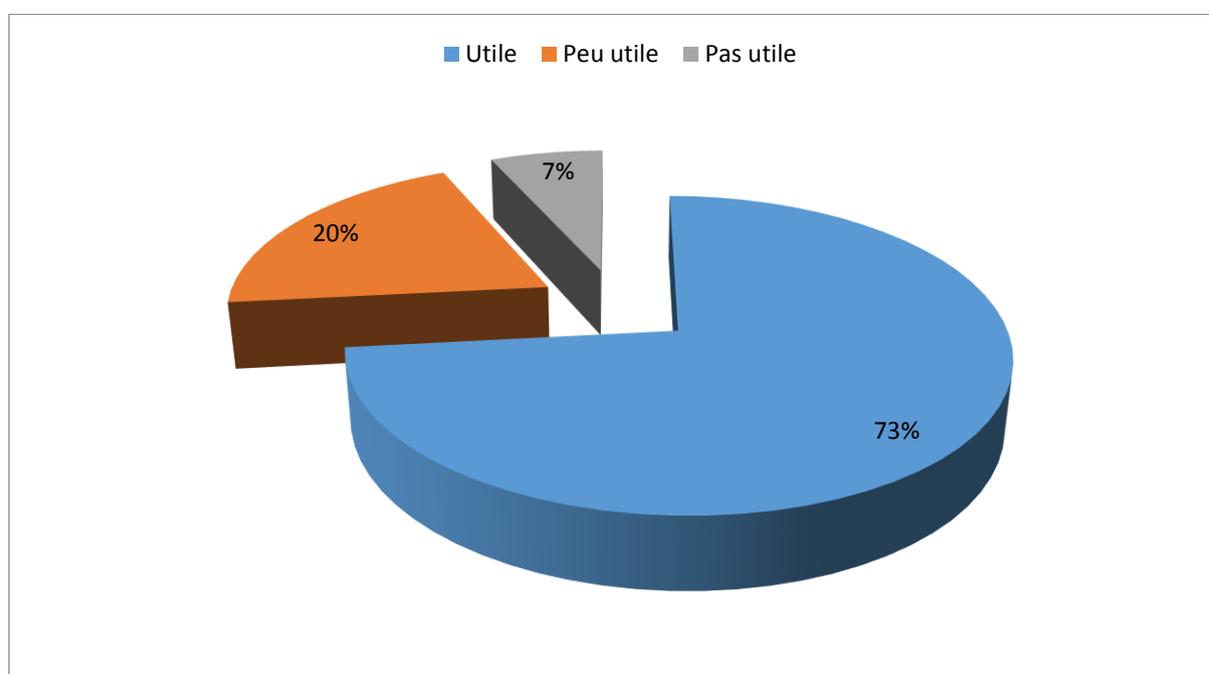


Figure 6 : l'utilité d'un module de français général

Commentaire et interprétation :

La quasi-totalité d'apprenants de notre échantillon voient un module de français général utile dans leur formation, 22 apprenants sur 30, soit 73%, ont répondu utile, 06 d'entre eux, soit un taux de 20%, le voient peu utile, alors que seulement 02 apprenants, soit 07%, le voient inutile.

Question 07 :

Pour la compréhension de vos cours vous vous contentez de l'explication de votre enseignant, vous utilisez le dictionnaire ou la traduction ?

L'utilisation de :	Nombre d'apprenants
Explication de l'enseignant	06
Le dictionnaire	03
La traduction	21

Tableau 7 : comment comprendre les cours

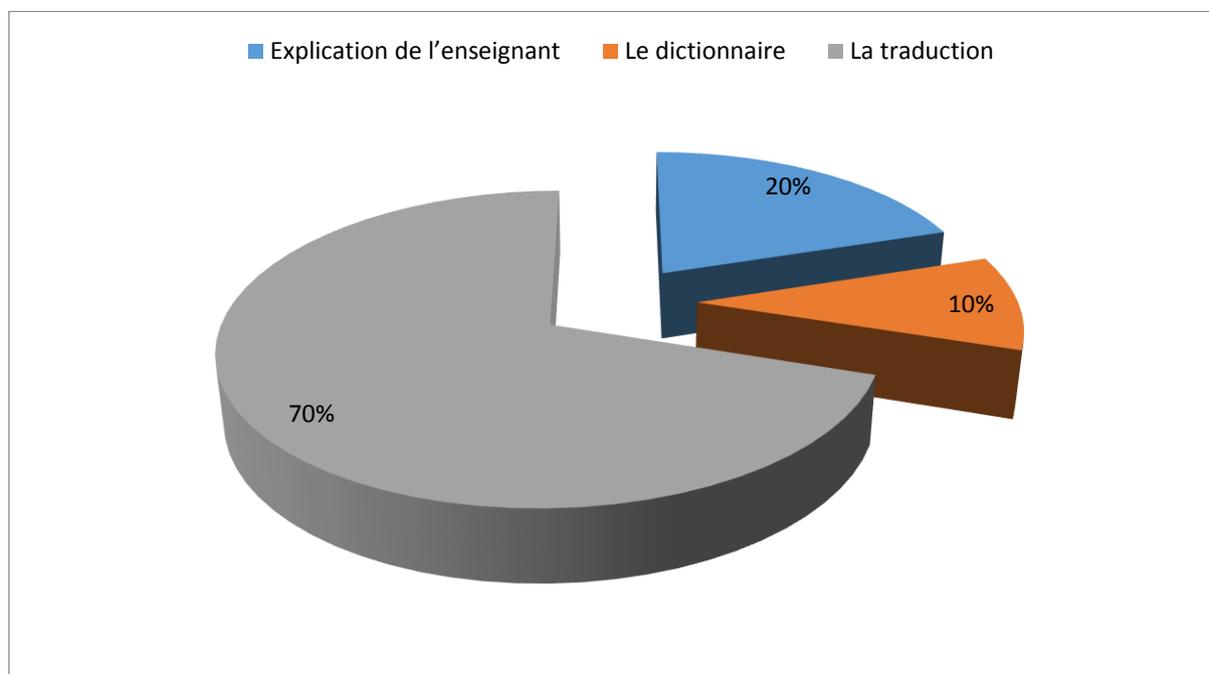


Figure 7 : comment comprendre les cours

Commentaire et interprétation :

Les réponses obtenues nous montrent que la plupart d'apprenants font recours à la traduction pour comprendre les cours, en effet, 21 apprenants, soit 70%, utilisent la traduction, 06 apprenants, soit 20%, se contentent de l'explication de l'enseignant, et enfin seulement 03 apprenants, soit 10%, utilisent le dictionnaire.

Question 08 :

Le nombre des termes médicaux que vous apprenez chaque séance est-il : insuffisant, suffisant ou nombreux ?

Nombre de termes	Nombre d'apprenants
Insuffisant	00
Suffisant	18
Nombreux	12

Tableau 8 : le nombre des termes médicaux

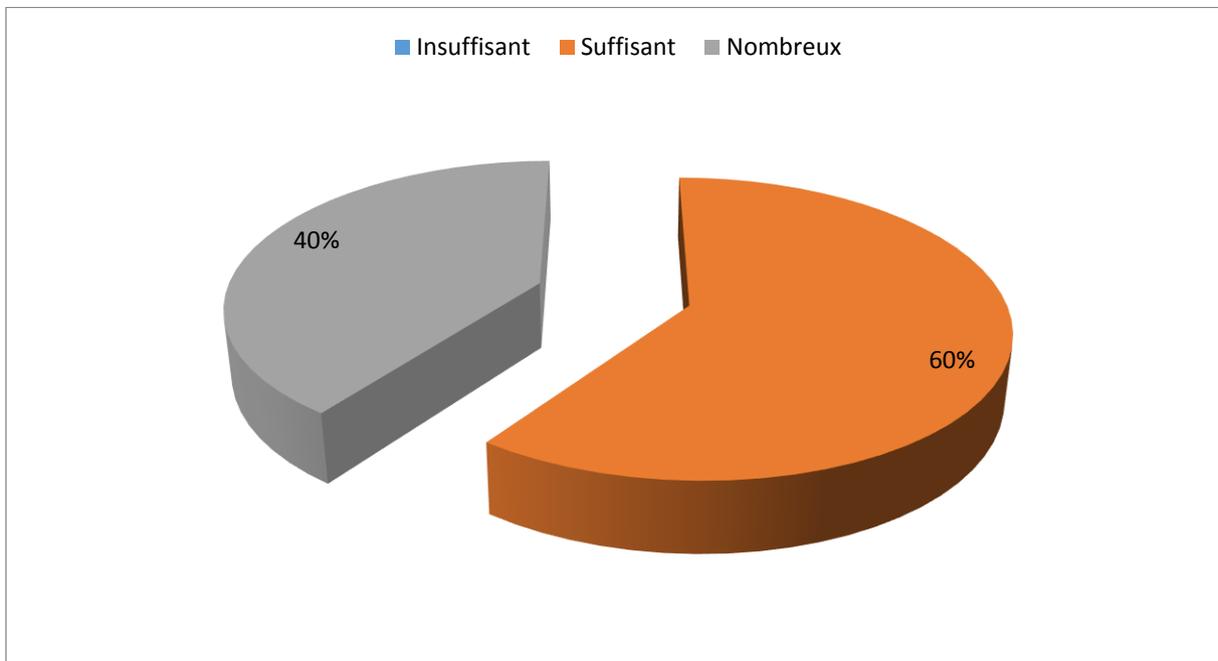


Figure 8 : le nombre des termes médicaux

Commentaire et interprétation :

Les données recueillies indiquent que le nombre de termes médicaux appris chaque séance est assez suffisant voire nombreux selon le point de vue des apprenants de notre échantillon dans la mesure où 18 apprenants, soit 60% des interrogés, ont répondu que le nombre est suffisant et 12 apprenants, soit 40%, voient le nombre des termes nombreux, alors que personne ne le voit insuffisant.

Question 09 :

Vous trouvez le plus de difficulté en français dans : la lecture, la production orale et écrite ou la compréhension de l'oral et de l'écrit ?

Difficultés	Nombre d'apprenants
La lecture	02
La production	08
La compréhension	20

Tableau 9 : la difficulté en français

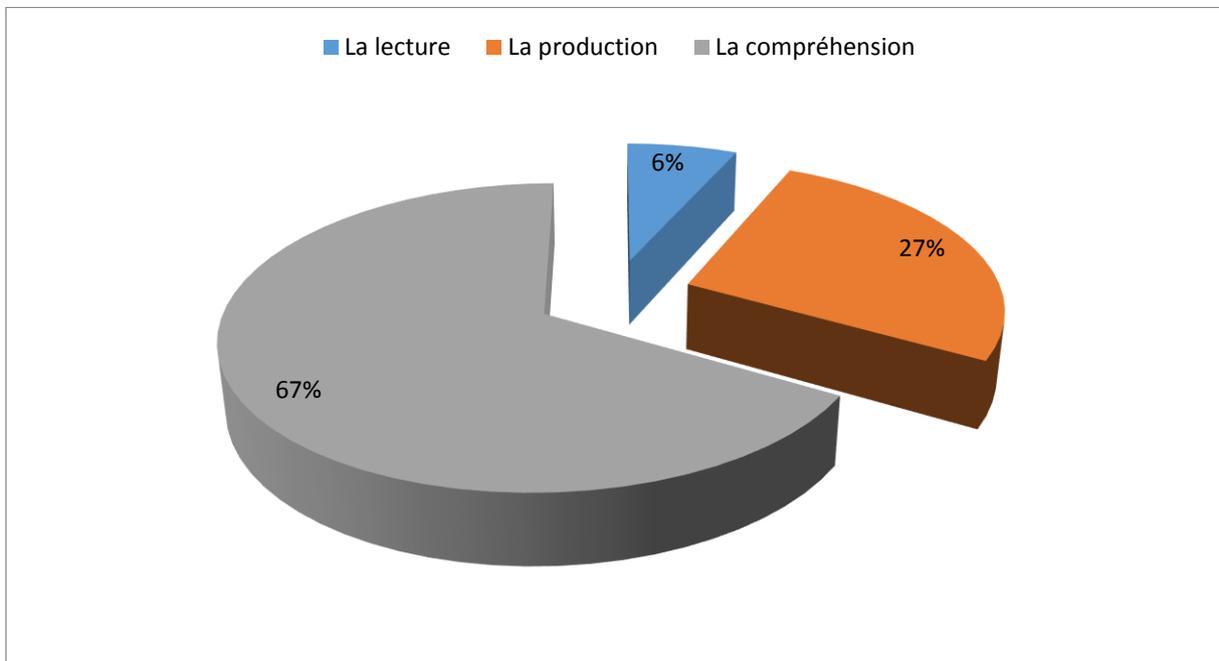


Figure 9 : la difficulté en français

Commentaire et interprétation :

La compréhension de l'écrit et de l'oral représente le plus de difficulté à la majorité d'apprenants interrogés à raison de 20 apprenants sur 30 soit 67% du taux général contre 08 apprenants qui trouvent plus de difficultés dans la production orale et écrite soit un taux de 27%, en revanche seulement 02 apprenants, soit 06%, pensent avoir des difficultés dans la lecture.

Question 10 :

Par qui se fait le plus souvent la présentation des cours ? L'enseignant, les apprenants ou l'interaction entre les deux ?

Qui présente le cours	Nombre d'apprenants
L'enseignant	22
Les apprenants	00
L'interaction entre les deux	08

Tableau 10 : la présentation des cours

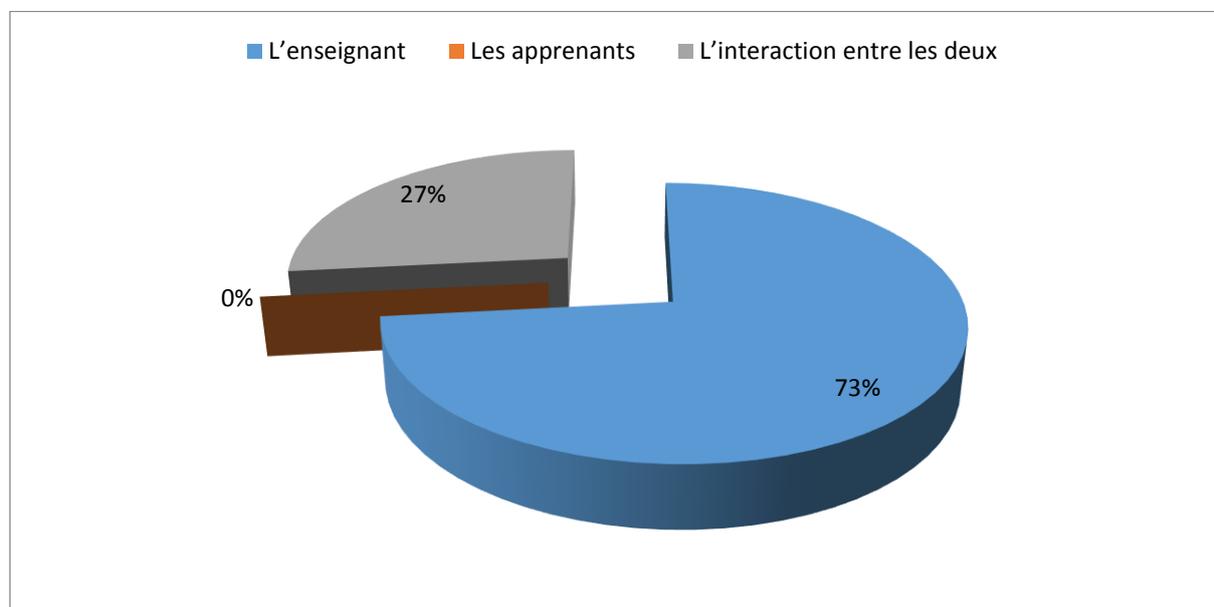


Figure 10 : la présentation des cours

Commentaire et interprétation :

Selon les réponses obtenues, la présentation des cours se fait principalement par l'enseignant, c'est du moins l'avis de la majorité des apprenants de notre groupe de travail, en effet, 22 apprenants sur 30, soit 73%, voient que l'enseignant s'occupe seul de la présentation des cours contre 08 apprenants, soit 27%, qui voient qu'il y a une interaction entre l'enseignant et les apprenants, enfin il y a une unanimité des apprenants interrogés sur l'absence de la présentation faite par les apprenants.

Question 11 :

Comment apprenez-vous les nouveaux termes médicaux ? En contexte, par définition ou par traduction en arabe ?

Apprendre :	Nombre d'apprenants
En contexte	05
Par définition	03
Par traduction	22

Tableau 11 : l'apprentissage des nouveaux termes médicaux

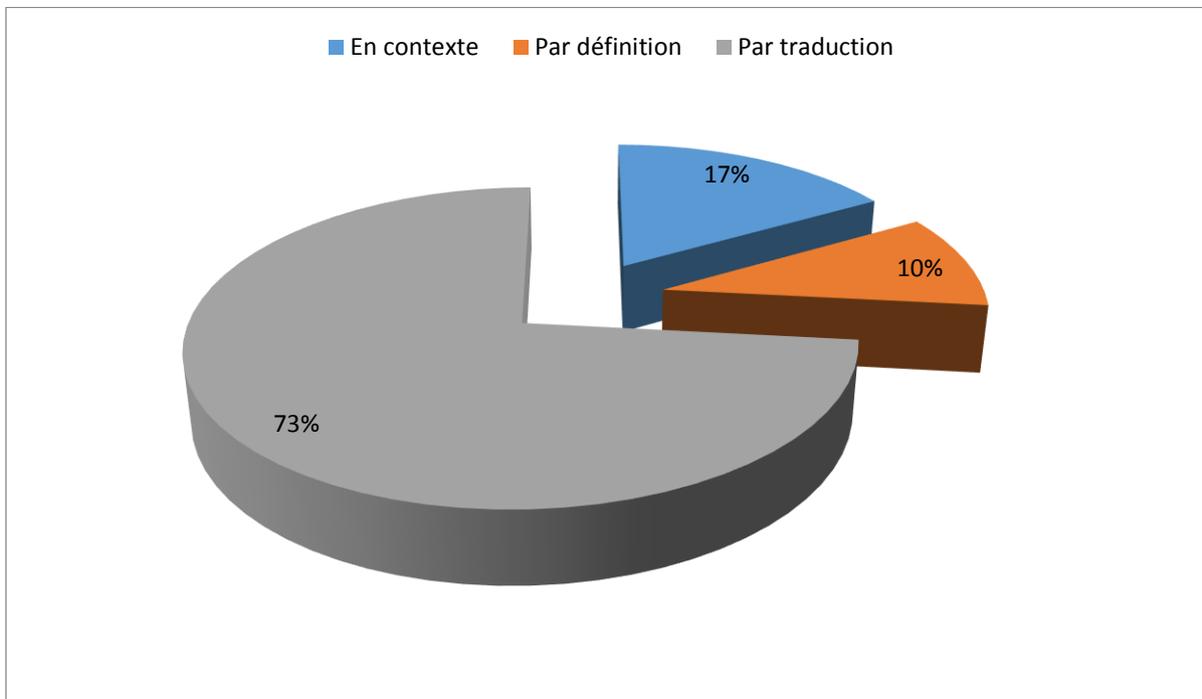


Figure 11 : l'apprentissage des nouveaux termes médicaux

Commentaire et interprétation :

Les données collectées et représentées par le tableau et le graphique ci-dessus montrent clairement que le recours à la traduction en langue maternelle est le procédé le plus utilisé par les apprenants pour apprendre les nouveaux termes médicaux, en effet, 22 apprenants sur 30, soit 73%, ont choisi la traduction, 05 apprenants, soit 17%, les utilisent en contexte et 03 d'entre eux, soit 10%, les apprennent par définition.

Question 12 :

Avez-vous l'habitude de lire en français ? Oui, parfois ou pas du tout ?

Lecture en français	Nombre d'apprenants
Oui	02
Parfois	11
Pas du tout	17

Tableau 12 : la lecture en français

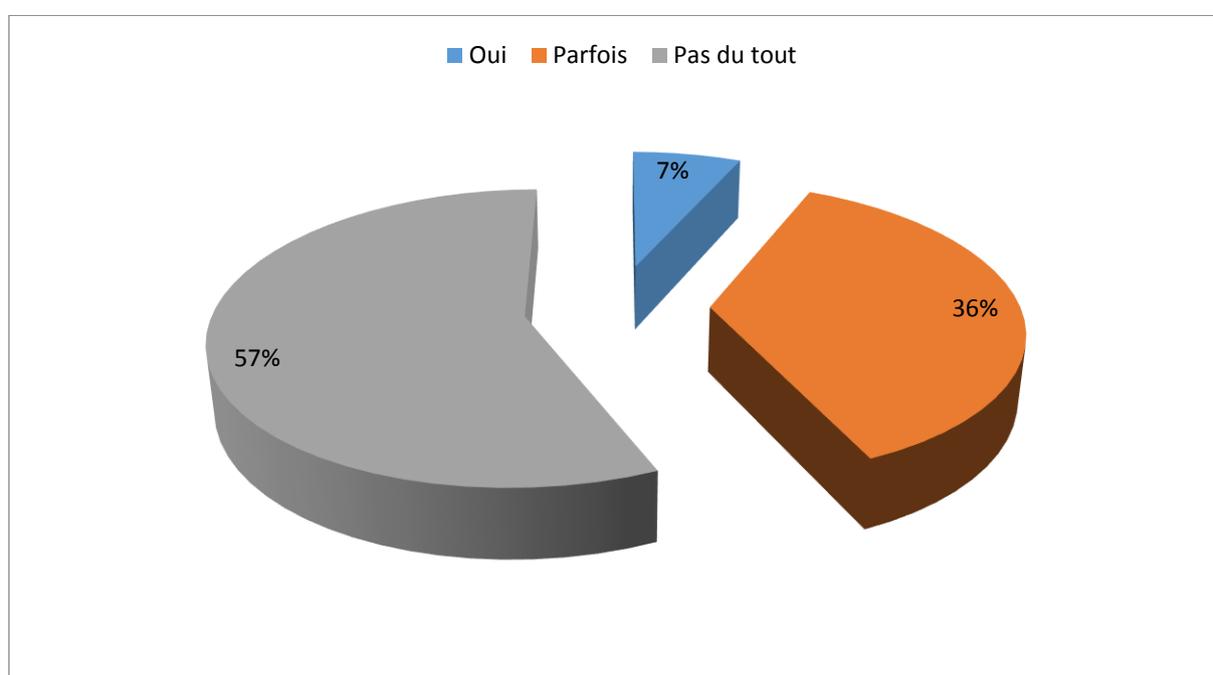


Figure 12 : la lecture en français

Commentaire et interprétation :

Selon les réponses des apprenants interrogés, 57%, soit 17 apprenants sur 30 ne s'intéressent pas du tout à la lecture ce qui représente une majorité, 36% du taux total, soit 11 apprenants sur 30 disent qu'ils lisent parfois, alors qu'une minorité de 02 apprenants, soit 07%, répondent positif c'est-à-dire qu'ils ont l'habitude de lire en français.

Question 13 :

Êtes-vous inscrits dans un centre d'apprentissage intensif des langues ou une école privée pour améliorer votre français ? Oui, non ?

Vous êtes inscrits	Nombre d'apprenants
Oui	05
Non	25

Tableau 13 : l'inscription dans un centre d'apprentissage des langues

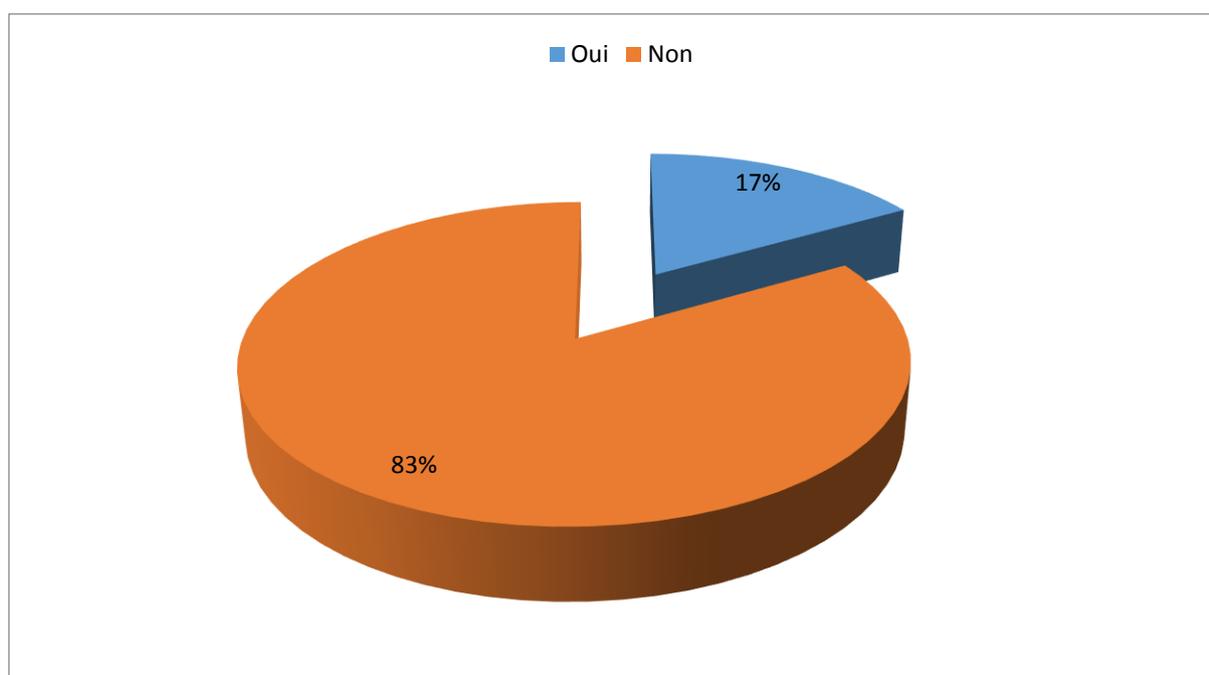


Figure 13 : l'inscription dans un centre d'apprentissage des langues

Commentaire et interprétation :

Les réponses de cette question nous ont montré que seulement une minorité des apprenants questionnés à raison de 05 apprenants sur 30, soit 17%, sont inscrits dans des établissements d'apprentissage des langues pour améliorer leur niveau en français, le nombre restant c'est-à-dire 25 apprenants sur 30, soit un taux de 83%, se contentent des cours dispensés dans leur formation ce qui représente une majorité écrasante.

Question 14 :

Les cours que vous apprenez répondent-ils vraiment à vos besoins nécessaires de formation ?
Oui, non ou un peu ?

Ils répondent ?	Nombre d'apprenants
Oui	02
Non	18
Un peu	10

Tableau 14 : les cours et la satisfaction des besoins

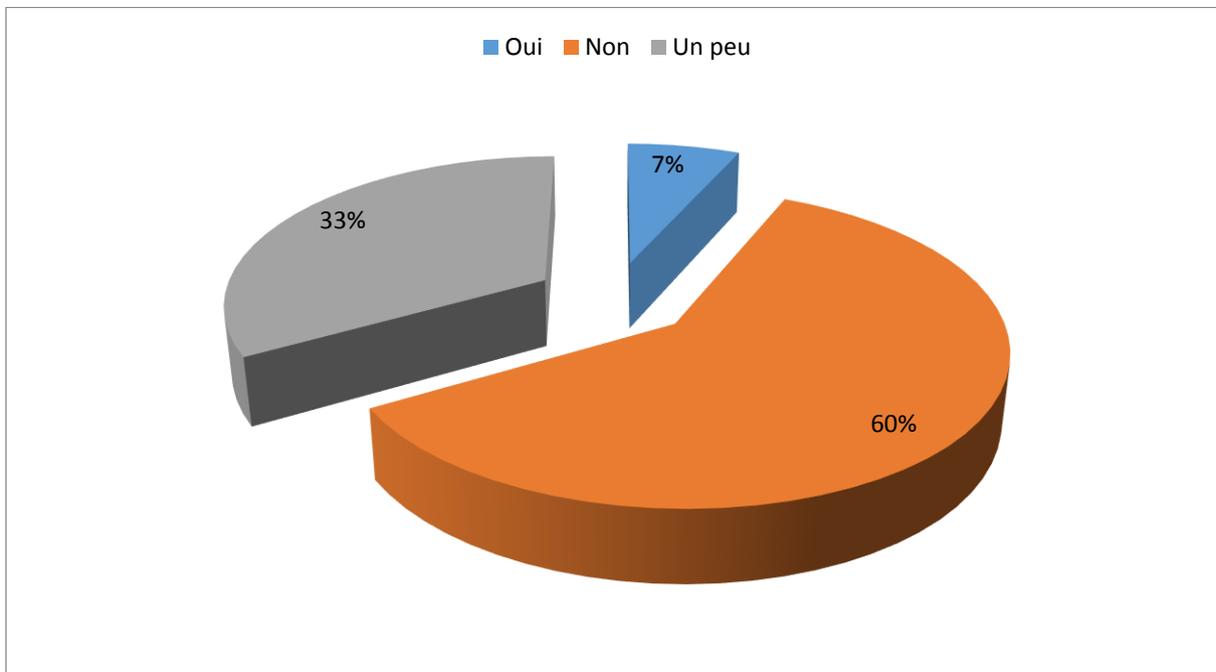


Figure 14 : les cours et la satisfaction des besoins

Commentaire et interprétation :

Les réponses de cette question montrent une insatisfaction chez la plupart d'apprenants de notre échantillon concernant les cours dispensés en formation paramédicale, en effet, 18 apprenants sur 30 ont exprimé leur mécontentement en répondant non, soit un taux de 60%, et 12 autres ont choisi la réponse un peu, c'est-à-dire peu satisfaits, soit un taux de 33%, par contre 02 apprenants seulement voient que les cours répondent vraiment à leur besoins en choisissant la réponse oui ce qui représente 07% du taux général.

Question 15 :

Avez-vous envie de changer la spécialité à cause de la langue d'enseignement (le français) ?
Oui, non ?

Changer de spécialité	Nombre d'apprenants
Oui	22
Non	08

Tableau 15 : l'envie de changer de spécialité

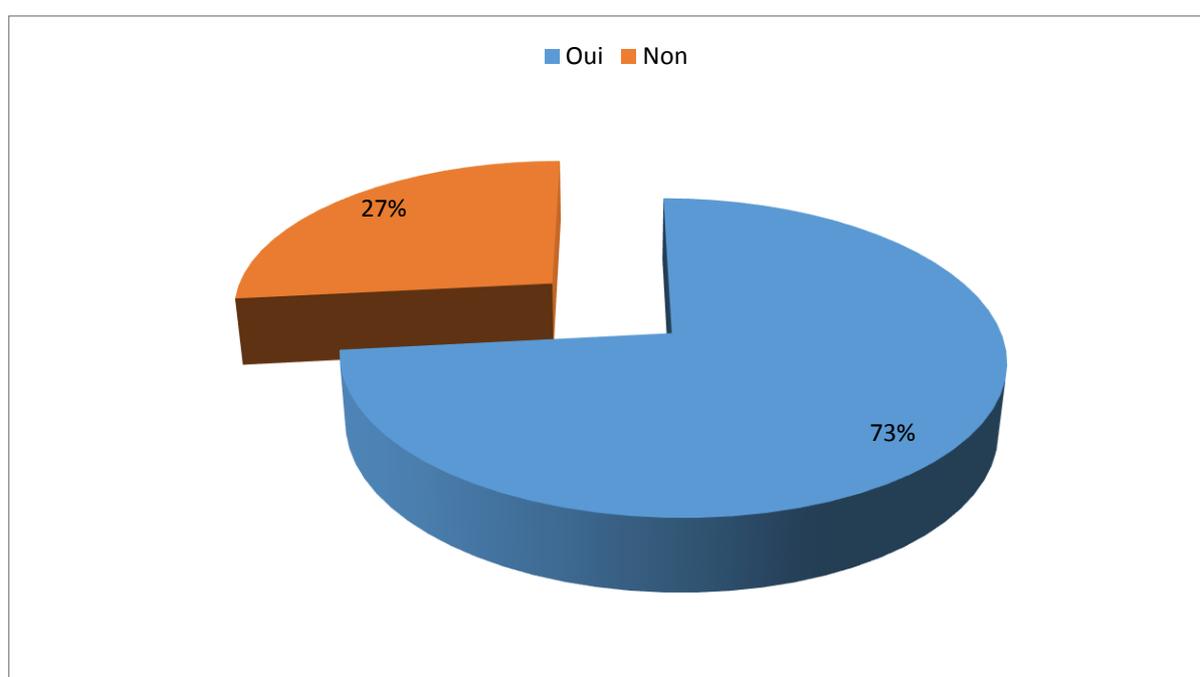


Figure 15 : l'envie de changer de spécialité

Commentaire et interprétation :

Les réponses de cette question, qui a pour but de mesurer le degré de motivation des apprenants, viennent de confirmer, en quelque sorte, les réponses de celle qui précède, en effet, 73% du taux général, soit 22 apprenants sur 30 ont répondu qu'ils ont envie de changer de spécialité à cause de la langue d'enseignement ce qui représente une majorité en contrepartie de 08 apprenants sur 30, soit un taux de 27%, qui ne voient pas nécessité pour quoi changer.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons abordé la première moitié de la partie pratique dans laquelle nous avons décrit le contexte de l'enquête, le public ciblé, la méthode et les outils utilisés ainsi que l'analyse des réponses recueillies par le biais du questionnaire.

La réalisation de ce chapitre nous a permis d'avoir une idée sur le niveau des apprenants-infirmiers de la santé publique concernant la langue française générale, leurs besoins et attentes ainsi que leurs stratégies pour améliorer leur niveau d'études en améliorant leur niveau de la langue, nous y reviendrons avec plus de détails sur ce point dans bilan et discussion à la fin du chapitre quatre.

Chapitre 4

4 Analyse des résultats du travail du terrain :

Introduction :

Nous exposons dans le présent chapitre une description du test de positionnement et de présentation de notre dispositif didactique mis en place au profit de notre groupe de recherche, l'analyse des résultats obtenus des exercices de l'évaluation de la séance que nous avons présentée sous forme de tableaux et graphiques facilitant la lecture des chiffres et données collectés pour vérifier les acquis des apprenants en matière de terminologie médicale, le texte que nous leur avons soumis, suivies du bilan et discussion des résultats obtenus de l'ensemble de la partie pratique.

4.1 Présentation des séances du travail du terrain :

Dans le but de mettre l'accent sur l'apport d'une démarche ingénierique sur l'enseignement/apprentissage de la langue française précisément le lexique médical chez les apprenants de la première année paramédicale nous proposons une série d'activités à notre groupe de travail composé de trente apprenants, la première activité est un test de positionnement vis-à-vis le niveau général de la langue des apprenants, il s'agit d'un texte d'un niveau plutôt accessible pour ces genres de situations distribué aux apprenants sous polycopies, les apprenants sont sollicités à lire le texte pour répondre aux questions qui y sont annexées dans une durée d'une heure, l'objectif est de connaître le niveau de compréhension et de production de l'écrit chez ces apprenants.

La deuxième activité consiste à proposer un dispositif didactique au profit de notre groupe de travail, il s'agit de distribuer aux apprenants sous polycopies et de leur expliquer le contenu de deux tableaux que nous avons préparés préalablement⁴ : le premier tableau

⁴ Voir les annexes

consiste à expliquer des expressions spécifiques au domaine médical, le deuxième tableau contient l'explication des termes médicaux, nous avons consacré une seule séance d'une heure trente pour cette activité pour des contraintes relatives au temps limité des apprenants dans la mesure où ils ont des séances de pratique à l'hôpital après leurs cours.

La troisième activité s'est consacrée à l'évaluation de l'apport de la démarche qui leur a été proposée lors de la deuxième activité, il s'agit de les soumettre à deux exercices portant sur la compréhension et la saisie de la leçon précédemment expliquée lors de notre deuxième activité : un exercice concerne les termes médicaux et un autre pour les expressions médicales, cette activité s'est déroulée dans une durée d'une heure trente le jour suivant de la séance de présentation de notre dispositif didactique.

4.2 Analyse des résultats des exercices :

Nous présentons, sous tableaux représentés par des graphiques, le nombre des réponses correctes et celui des réponses erronées ainsi que leurs pourcentages, les tableaux et les graphiques seront suivis par un commentaire pour chaque question.

4.2.1 Exercice pour le test de niveau :

C'est un texte accompagné de certain nombre de questions portant sur la compréhension globale et les points de langue, l'objectif est de situer le niveau général des apprenants par rapport à la langue générale, cette activité vient compléter le travail du questionnaire dont l'objectif est d'analyser les difficultés et les besoins et attentes des apprenants-infirmiers de la santé publique par rapport à la langue française générale. Nous présentons ci-dessous l'intégralité de l'activité suivie de l'analyse des résultats obtenus ainsi que le commentaire et l'interprétation.

Le texte :

Cloner des plantes, personne n'y voit de mal. Le clonage des animaux nous dérange un peu plus, mais on cesse d'y penser dès qu'on parvient à dépasser son anthropomorphisme* car c'est bien l'idée du clonage de l'homme qui fait peur. Pourquoi ?

« Depuis plusieurs années, nous assistons à la naissance d'une nouvelle utopie* », dit Lucien Sfez, professeur de sciences politiques à la Sorbonne, celle d'une « santé parfaite », d'un corps à jamais purifié de ses mauvais gènes, vivant sur une planète aux équilibres parfaitement contrôlés, un corps immortel ou, du moins, vivant toujours plus vieux mais en pleine santé. Un corps qui retrouverait la pureté d'Adam avant la chute. Dans la logique de cette utopie, le clonage d'un individu génétiquement parfait serait une sorte d'aboutissement, l'achèvement de la maîtrise de l'homme sur la nature, but que la science et la technique se sont assigné depuis leur naissance. Pure fiction, certes, mais la communauté scientifique, y travaille très concrètement. La fascination est grande, les enjeux économiques sont énormes. La sécurité sociale ne peut que souhaiter le triomphe de la médecine prédictive, qui empêcherait la naissance de trop d'individus à risque.

Qu'est-ce qui nous retient donc d'adhérer sans réserve à ce projet ? Est-ce le sentiment confus d'être en présence d'une vision totalitaire de l'homme et du monde d'autant plus ambiguë qu'elle est « objectivement » bonne pour la santé ? Pour Lucien Sfez, « l'interdit qui pèse sur le clonage de l'homme est avant tout religieux. » Derrière toute position humaine se cache une position religieuse. Malgré les apparences, la religion est restée très forte. Seul Dieu peut créer la vie, ou donner la mort. Qui s'aventure à usurper ce pouvoir s'expose à la colère divine.

Le clonage n'est pas seulement la transgression d'un interdit divin. Ses conséquences bouleversent les fondements de la société. « Au niveau anthropologique, on ne sait plus si le clone est le fils ou le frère de l'original, ce qui anéantit la notion même de filiation. C'est la fin de la famille engendrée, portant la fin de l'interdit de l'inceste et de la loi du père. »

Le clonage signifierait-il la fin de la société humaine ? « Oui, parce qu'il n'en resterait qu'un conglomérat* d'individus identiques. Mais on peut tempérer ce pessimisme : le clone et l'original peuvent ne pas être semblables puisque les êtres vivants sont malléables, influencés par l'environnement jusqu'au plus profond de leur corps ».

Sciences et Vie N° 956, mai 2007, p. 96

* **Anthropomorphisme** : caractéristique de la forme humaine.

* **Utopie** : impossible à réaliser.

* **Conglomérat** : ensemble d'éléments groupés.

Les questions :

1- Proposez un titre au texte ci-dessus.

2- A quoi renvoie chacun des pronoms soulignés ?

« Personne n'y voit de... »

« On cesse d'y penser... »

3- faites correspondre les expressions ci-dessous aux mots suivants : toléré– admis– effrayant

Le clonage des plantes →

Le clonage des animaux →.....

Le clonage humain→

4- « ...la médecine prédictive qui empêcherait la naissance... »

Qu'exprime le conditionnel dans cette phrase ?

Un souhait ?

Une éventualité ?

Une certitude ?

Recopiez la bonne réponse.

5- Le clonage humain parfait reste, selon le texte, un projet irréel.

Relevez du texte l'expression qui le montre.

6- « qui s'aventure à **usurper** ce pouvoir... » Le mot souligné signifie :

a) donner généreusement

b) partager équitablement

c) s'approprier illégalement

7- « **Le** clone **et** l'original peuvent ne pas être **semblables** puisque les êtres vivants sont malléables, influencés par l'environnement jusqu'au **plus** profond de leur **corps**. »

a) Quelle est la nature de chacun des mots soulignés dans la phrase ?

8- Rédigez un paragraphe d'une dizaine de lignes de ce que vous avez compris du texte.

Analyse des résultats :

	Réponses correctes	pourcentage	Réponses fausses	pourcentage
Question 1	17	57%	13	43%
Question 2	23	38%	37	62%
Question 3	47	52%	43	48%
Question 4	15	50%	15	50%
Question 5	11	37%	19	63%
Question 6	16	53%	14	47%
Question 7	68	45%	82	55%

Tableau 16 : test de niveau

Commentaire et interprétation :

Selon les données collectées, pour la première question (donnez un titre au texte), 17 réponses correctes sur 30 possibles, soit un taux de 57% ; concernant la deuxième question (à quoi renvoie le pronom y), seulement 23 réponses correctes sur 60 possibles, soit un taux de 38%, ce qui signifie que la plupart d'apprenants ont des difficultés à utiliser le pronom y ; concernant la troisième question qui porte sur la compréhension, 47 réponses correctes sur 90 possibles, soit un taux de 52%, de même pour la quatrième question qui concerne l'utilisation du conditionnel où 15 réponses sur 30 possibles sont correctes, soit un taux de 50% ; pour la cinquième question, qui porte elle aussi sur la compréhension, seulement 11 réponses sur 30 possibles sont correctes, soit un taux de 37%, cette question indique que le niveau de compréhension des apprenants peut parfois descendre au deçà du niveau moyen ; pour la sixième question qui porte sur la signification d'un mot dans le texte, 16 réponses sur 30 possibles sont correctes, soit un taux de 53% ; quant à la septième question qui consiste à trouver la nature grammaticale des mots soulignés, le taux de réussite revient à la baisse pour atteindre 45%, soit 68 réponses correctes sur 150 possibles expliquant une fois de plus la difficulté des apprenants concernant la grammaire de la langue ; pour la dernière question qui a pour objectif de tester le niveau de production écrite des apprenants dont le résultat ne figure

pas dans le tableau, nous avons choisi d'en mentionner quelques remarques dans la mesure où il est difficile de la représenter par des données chiffrées : la première remarque à attirer l'attention c'est que la question a été délaissée dans 11 copies sur 30, quelques réponses ne dépassent pas les cinq, six lignes et parfois des phrases copiées tout entières du texte, à noter également la présence des erreurs de la langue (grammaire et orthographe) dans presque la plupart des copies, toutes ces remarques ne font qu'expliquer les difficultés dont souffrent les apprenants-infirmiers de la santé publique quant à la langue générale d'apprentissage à savoir le français.

4.2.2 Les exercices d'évaluation du dispositif didactique :

Exercice 01 :

Cet exercice porte sur la terminologie médicale, il s'agit de trois petits textes à compléter par les termes qui conviennent, nous les présentons ci-dessous avant d'exposer les résultats obtenus dans des tableaux contenant le nombre de réponses correctes, le nombre de réponses erronées, le nombre de sans réponse, les tableaux sont illustrés par des graphiques et suivis par un commentaire.

Texte 01 : L'appendicite :

Mettez les termes à la place qui convient :

Scanner abdominale – échographie – l'urgence chirurgicale abdominale - l'appendicite.

L'appendicite est une inflammation aiguë de l'appendice iléo-caecal. peut survenir à tout âge mais surtout à 30ans. Non traitée, elle peut être mortelle. L'appendicite est la plus fréquente (une appendicectomie). Le diagnostic de l'appendicite est confirmé par un ou une simple

Analyse des résultats :

Réponses	Nombre
Correctes	98
Fausse	15
Sans réponses	07

Tableau 17 : exercice 1, texte 1

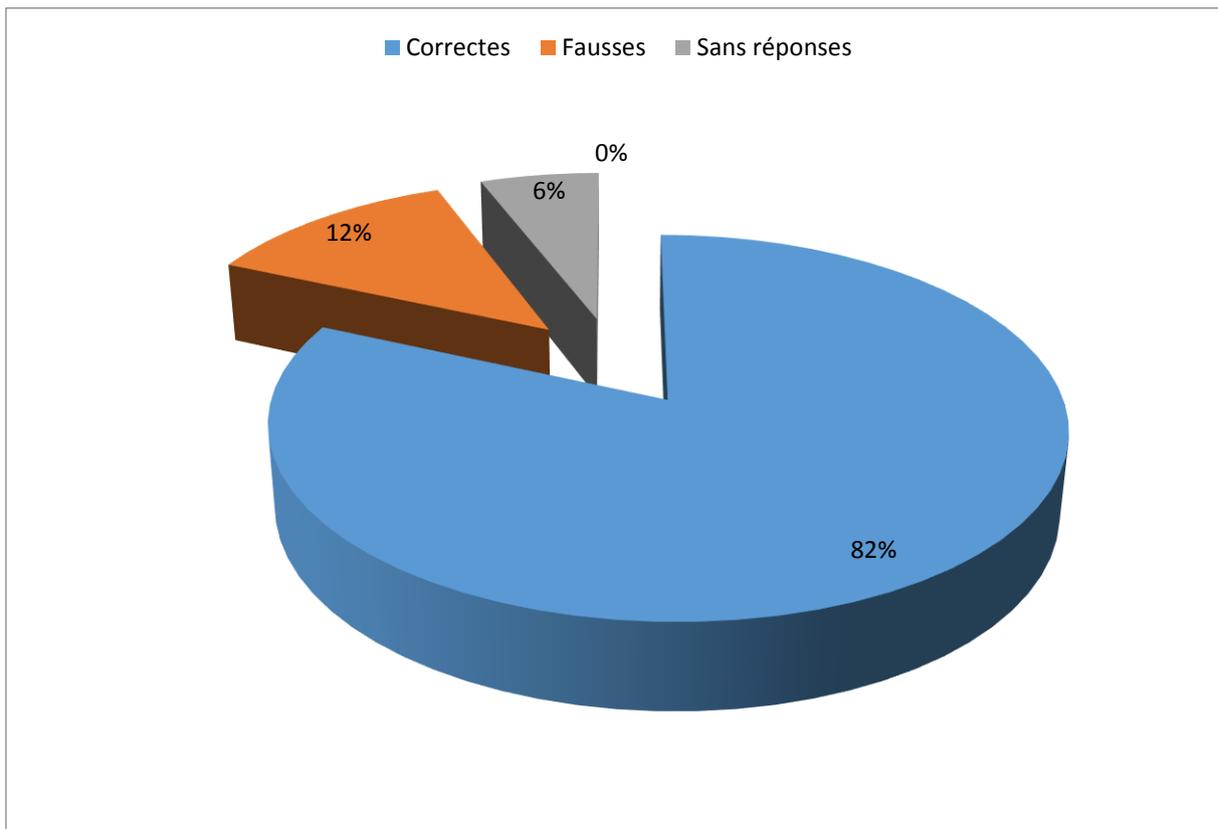


Figure 16 : exercice 1, texte 1

Commentaire et interprétation :

La majorité des apprenants ont pu déduire les bonnes réponses, en effet, sur un total de 120 réponses possibles, 98 réponses étaient correctes, soit un taux de 82%, 15 réponses erronées, soit un taux de 12% et 07 sans réponse, soit un taux de 06%.

Texte 02 : La stomatite :

Mettez les termes à la place qui convient :

Bains de bouche - anti infectieux spécifique - radiothérapie – muqueuse buccale.

Une stomatite est une inflammation de la elle peut être provoqué par une infection ou induite par certains médicaments ou une Un traitement des stomatites est un traitement symptomatique au moyen de Antiseptiques.

Un traitement de la cause

Analyse des résultats :

Réponses	Nombre
Correctes	102
Faussees	13
Sans réponses	05

Tableau 18 : exercice 1, texte 2

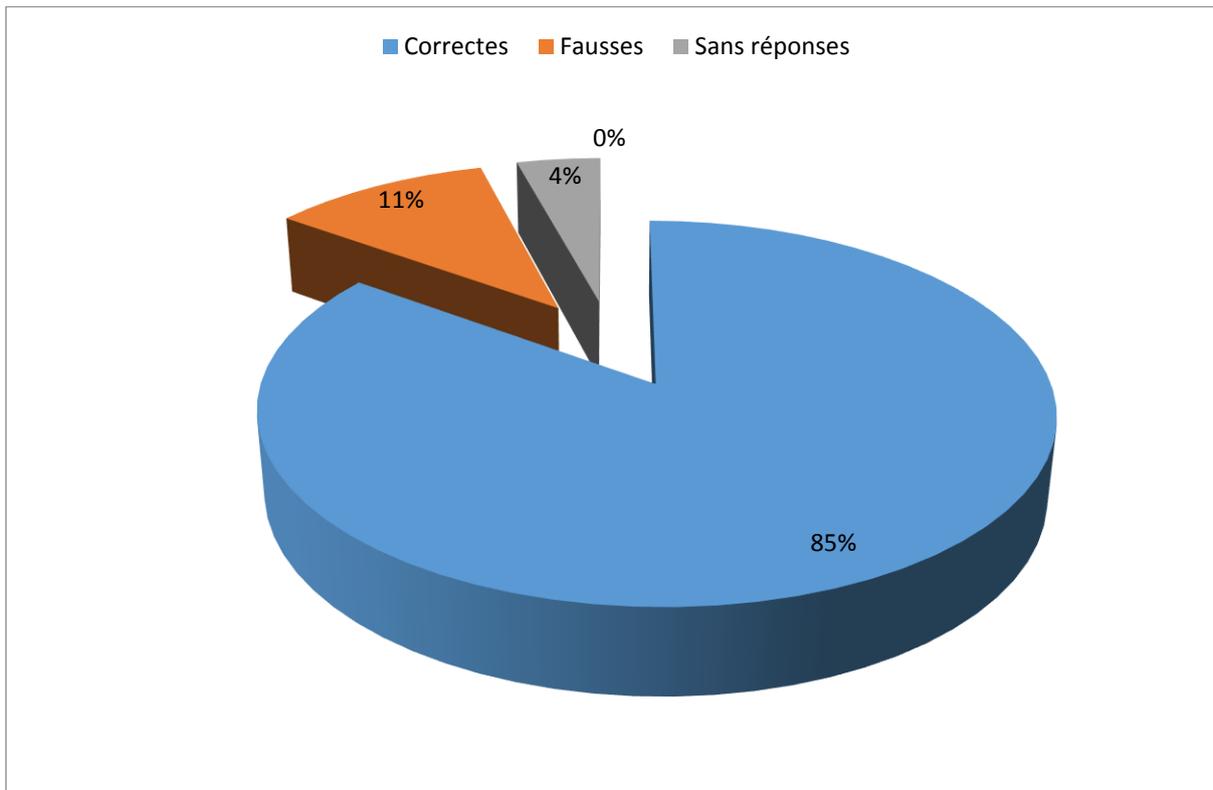


Figure 17 : exercice 1, texte 2

Commentaire et interprétation :

Sur un total de 120 réponses possibles, 102 réponses sont correctes, soit un pourcentage de 85%, 13 réponses sont fausses, soit un taux de 11%, et 05 sans réponses, soit un taux de 04%, les résultats obtenus de ce texte montrent que la plupart des apprenants de notre groupe de travail ont saisi l'essentiel de l'exercice.

Texte 03 : Une lombalgie :

Mettez les termes à la place qui convient :

Lombaire - rachis lombaire - la radiographie - un effort – inutiles.

Une lombalgie est un état douloureux du Les symptômes de la lombalgie sont :

Douleur de la région, souvent en barre survenue brutalement lors d

Les examens para cliniques sont habituellement au diagnostic.standard dun'est réalisée qu'en cas des signaux d'alerte ou de geste chirurgical à prévoir.

Analyse des résultats :

Réponses	Nombre
Correctes	139
Faussees	31
Sans réponses	10

Tableau 19 : exercice 1, texte 3

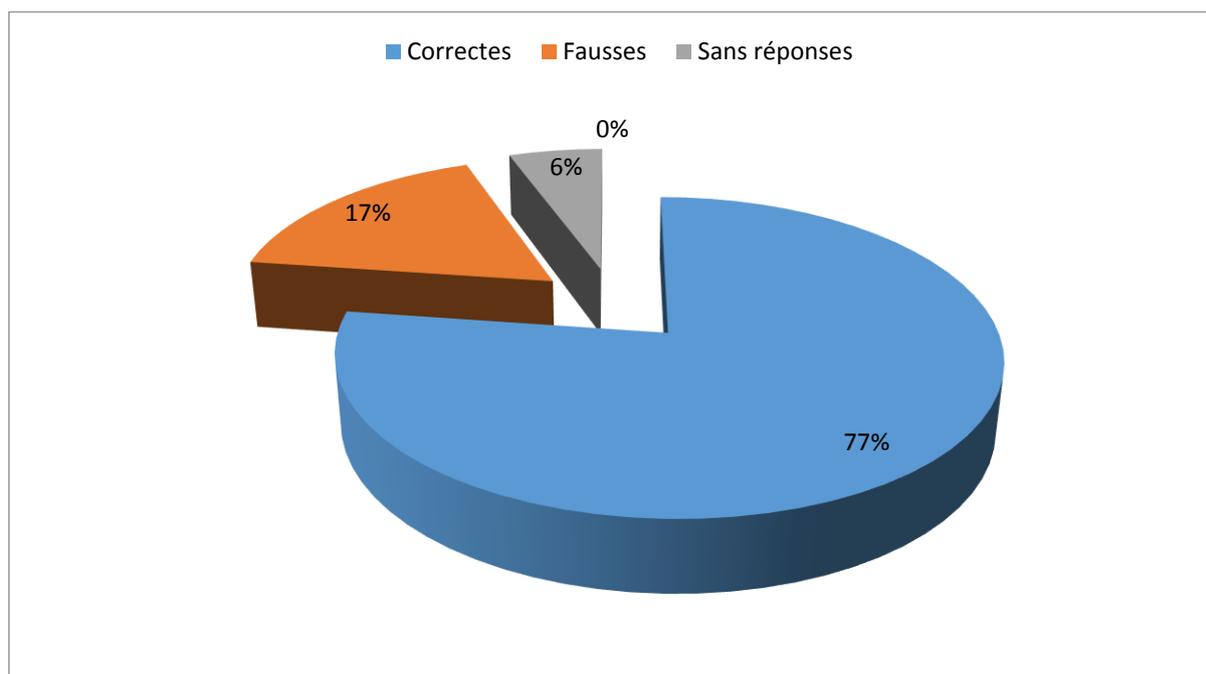


Figure 18 : exercice 1, texte 3

Commentaire et interprétation :

Les données collectées indiquent que la majorité des réponses sont correctes, en effet, sur 180 réponses possibles, 139 réponses sont correctes, soit un taux de 77%, 31 réponses sont

erronées, soit un taux de 17%, et 10 sans réponses, soit un taux de 06%, ces chiffres montrent que la plupart des apprenants ont bien compris l'activité proposée.

Exercice 02 :

Cet exercice porte sur la signification des expressions médicales, les apprenants sont sollicités, dans la première activité de choisir la bonne réponse parmi les propositions données; dans la deuxième activité ils ont à faire de définir des expressions médicales qui sont extraits du dispositif didactique précédemment leur proposé, nous présentons ci-dessous les activités proposées accompagnées des tableaux contenant le nombre des réponses correctes, le nombre de réponses erronées, les tableaux sont représentés par des graphiques montrant les pourcentages de chaque chiffre et sont suivis d'un commentaire et interprétation.

Activité 01 : Questions à choix multiples :

Choisissez les bonnes expressions.

Le choc septique est dû à :

Une hémorragie.

Une insuffisance circulatoire origine infectieux.

Un choc vagal.

Une diarrhée grave.

Un capiluve veut dire :

Soin des pieds.

Soin des mains.

Soin qui permet la propreté des cheveux.

Une hypotension veut dire :

L'augmentation de la tension artérielle.

La diminution de la tension artérielle.

Une stabilité de la tension artérielle.

Une dyspnée veut dire :

Une difficulté respiratoire.

Un arrêt de la respiration.

Une respiration rapide.

L'incontinence urinaire veut dire :

L'émission involontaire d'urine par la vessie.

L'augmentation de volume des urines.

Une diminution de volume urinaire.

L'insuffisance cardiaque est :

Une arythmie cardiaque.

Un arrêt cardiaque.

L'incapacité du cœur pour fournir un bon débit sanguin pour l'organisme.

Le choc anaphylactique est :

Une défaillance circulatoire aiguë.

Une maladie infectieuse causée par une toxine bactérienne.

Une réaction allergique violente par l'organisme, elle peut être mortelle.

Analyse des résultats :

Réponses	Nombre
Correctes	187
Faussees	23
Sans réponses	00

Tableau 20 : exercice 2, activité 1

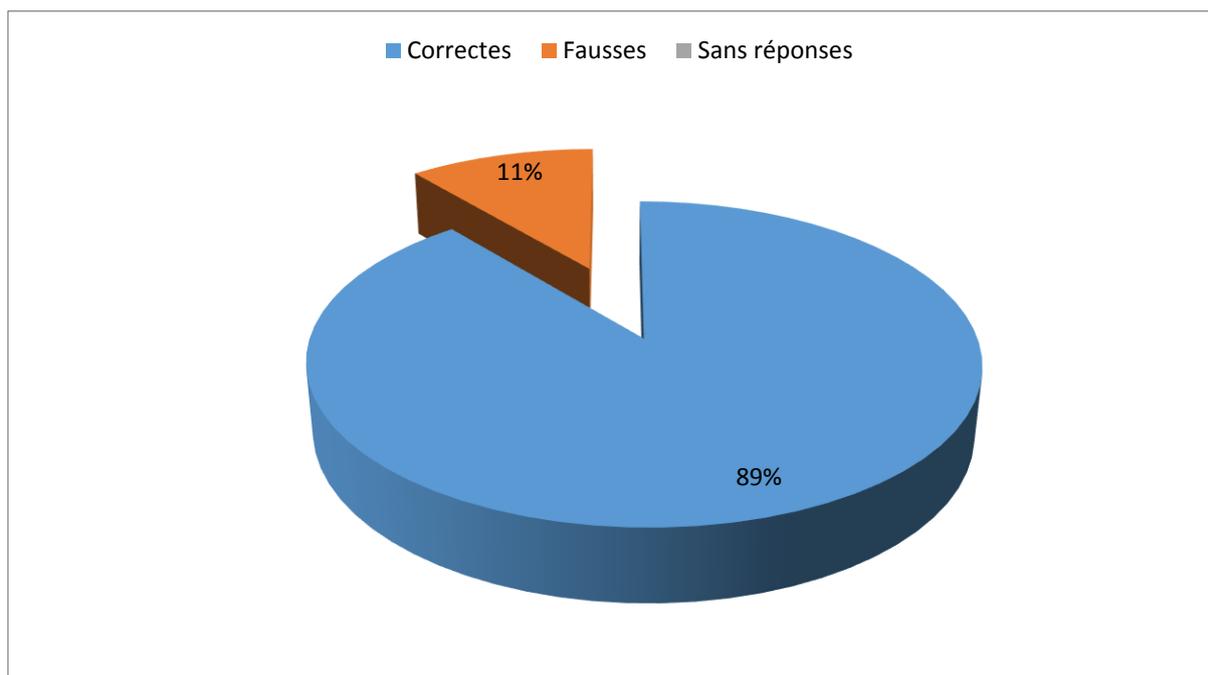


Figure 19 : exercice 2, activité 1

Commentaire et interprétation :

Dans cette activité, il s'aperçoit clairement que le nombre de réponses correctes est prédominant, en effet, sur un total de 210 réponses possibles, 187 réponses sont correctes, ce qui représente un taux de 89%, et 23 réponses sont fausses, soit un pourcentage de 11% du taux général des réponses collectées, ces chiffres expliquent la bonne compréhension de l'activité par les apprenants.

Activité 02 : Définissez les expressions suivantes :

Prise d'air :

Œdème de Quincke :

Embolie gazeuse :

La voie intraveineuse :

La voie intramusculaire :

L'altération de l'état général :

Analyse des résultats :

Réponses	Nombre
Correctes	103
Faussees	65
Sans réponses	12

Tableau 21 : exercice 2, activité 2

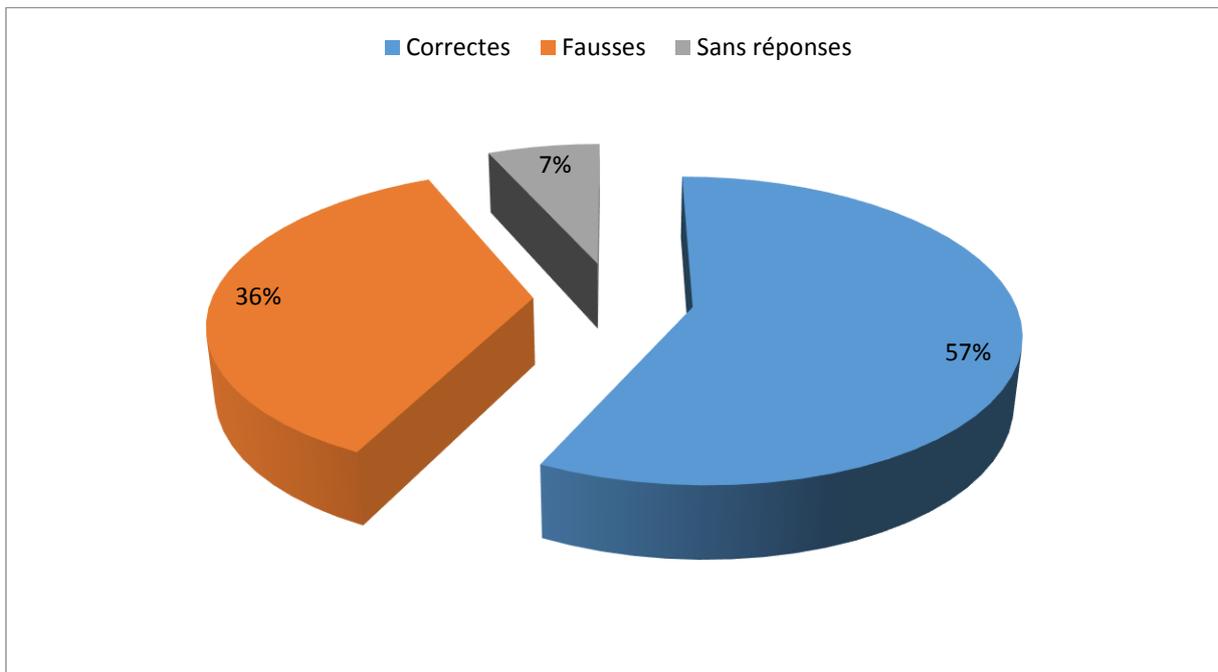


Figure 20 : exercice 2, activité 2

Commentaire et interprétation :

Dans cette activité un peu plus de la moitié des réponses sont correctes, en effet, sur un total de 180 réponses possibles, 103 réponses sont correctes ce qui représente un taux de 57% du taux général, 65 réponses sont mauvaises, soit un taux de 36%, et 12 sans réponses, soit un taux de 07% du taux général. Nous avons remarqué que le taux de réussite dans cette activité a diminué par rapport aux deux activités précédentes, cela est dû probablement au fait que les apprenants ont été obligé de rédiger les réponses contrairement aux autres activités où ils n'ont eu qu'à choisir parmi les termes et les expressions proposées, à noter également le

nombre impressionnant des erreurs de grammaire et d'orthographe dans presque toutes les copies dont nous présentons ci-dessous un exemple :

Remarque : l'endroit de l'erreur est signalé par la couleur rouge qui indique que la lettre est, soit mal orthographiée, soit complètement oubliée

Prise d'air : c'est une entrée d'air.

Œdème de Quincke : manifestation allergique violente qui se traduit par un gonflement de la peau ou niveau de la tête ou le cou

Embolie gazeuse : c'est une situation pathologique caractérisée par la présence de bulles de gaz dans la circulation sanguine

La voie intraveineuse : c'est une voie d'administration des médicaments dans l'organisme par la veine

La voie intramusculaire : c'est une voie d'administration de médicaments dans l'organisme par les muscles

L'altération de l'état général : c'est un syndrome associé trois signes cliniques d'anorexie : perte de l'appétit, fatigue générale, perte du poids

4.3 Bilan et discussion :

Premier résultat obtenu des réponses collectées dans notre questionnaire et qui se dresse comme une réalité du terrain concerne le niveau général des apprenants en matière de la langue générale d'apprentissage à savoir le français qui est généralement moyen, cela s'aperçoit clairement notamment dans les quatre premières questions (46% des apprenants ont eu moins de 10 à l'épreuve du français au Baccalauréat, 60% d'entre eux estiment leur niveau du français moyen, 50% voient que le français appris durant leur enseignement scolaire ne sert pas à leur formation paramédicale, 53% estiment leur niveau de compréhension du contenu enseigné moyen et 30% le voient faible), cela peut constituer un obstacle majeur qui rend l'apprentissage difficile pour les apprenants dans leur formation.

Un autre résultat obtenu du questionnaire est le manque de motivation chez les apprenants, en effet, la majorité des apprenants de notre groupe de travail n'ont pas l'habitude de lire en français et ne sont pas inscrits dans des centres ou des écoles privées pour améliorer leur niveau de la langue française et se contentent des cours dispensés par les enseignants dans

leur institut, ces cours, étant le plus souvent spécialisés du domaine médical, ne touchent pas à la remédiation du problème de la langue générale et restent peu accessibles notamment en matière de la compréhension.

Une autre remarque à retenir est l'écart qui existe entre le français enseigné pendant le cursus scolaire et le français enseigné dans la formation paramédicale, en effet, les apprenants ont reçu tout leur enseignement scolaire par la langue arabe, le français n'est qu'une matière comme les autres matière alors que dans la formation paramédicale le français devient une langue d'enseignement pour tous les modules, ce changement de statut de langue n'est pas sans conséquences et influence le niveau général des apprenants.

L'analyse des résultats obtenus des séances présentées et les exercices d'évaluation nous a montré que le problème des apprenants ne réside pas forcément dans le lexique de spécialité dans la mesure où la plupart des apprenants ont pu déduire la signification des termes et expressions de leur spécialité après la mise en place d'un dispositif didactique de formation, néanmoins, le problème de la langue, (fautes de grammaire et d'orthographe, voire un problème de vocabulaire qui réduit le niveau de compréhension), apparaît comme évidence à prendre en considération dans toute intention de réforme ou de remédiation en faveur de ces apprenants.

Conclusion :

Le dernier chapitre s'est consacré à la présentation du test de positionnement, la description de l'activité didactique, les exercices d'évaluation et l'analyse des réponses obtenues, ces activités ont pour objectif de voir le degré d'efficacité d'une démarche ingénierique sur l'apprentissage du français et de voir de plus près les principales difficultés des apprenants ainsi que leurs besoins et attentes langagiers concernant la langue française comme langue d'enseignement.

L'analyse des données est représentée par des tableaux et des graphiques suivis par des commentaires et interprétations avant d'avoir conclu par un bilan général et une discussion sur les résultats obtenus.

La réalisation de ce chapitre expérimental nous a permis d'avoir une idée globale sur les difficultés langagières rencontrées par les apprenants et la situation de l'enseignement du français médical dans un domaine assez intéressant, le paramédical en l'occurrence.

Conclusion générale

Conclusion générale :

L'enseignement supérieur des spécialités scientifiques et techniques en Algérie se fait à travers la langue française pour des étudiants ayant, pourtant, reçu leur enseignement scolaire dans sa totalité en langue arabe, la langue française qui devient une langue d'enseignement à l'université n'est en réalité qu'une matière entre autres enseignée sous statut de langue étrangère, ce changement de statut pose un problème d'adaptation pour les étudiants, ce constat nous amène à mener cette recherche dans l'une des spécialités concernées par cette situation, il s'agit du paramédical, en effet, notre recherche est réalisée, faut-il le rappeler, avec les apprenants de la première année de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Tiaret dont l'objectif est de dévoiler une partie des problèmes de ces apprenants, celle qui concerne la langue française que ce soit la langue générale ou la langue de leur spécialité à savoir le lexique médical.

Notre travail s'est étalé sur quatre chapitres, les deux premiers se sont consacrés à un cadre théorique et conceptuel dans lequel nous avons essayé de mettre la lumière, dans un premier temps, sur les principaux concepts entourant le Français sur Objectif Spécifique FOS, et dans un second lieu, sur la notion de l'ingénierie de la formation et les principaux concepts qui en découlent.

Les deux autres chapitres se sont consacrés à un cadre pratique et méthodologique décrivant les principales étapes par lesquelles est passée l'enquête du terrain où l'accent a été mis sur le contexte de l'enquête, l'échantillonnage, la méthode suivie, les outils utilisés ainsi que l'analyse et l'interprétation des données recueillies afin de trouver des éléments de réponse à la question principale de recherche que nous la reprenons ici :

Quelle est la principale difficulté qui devrait entraver la marche estudiantine des apprenants-infirmiers de la santé publique en matière de la langue par laquelle ils reçoivent leur formation ?

Cette question a été soutenue par deux autres questions secondaires qui sont :

La principale difficulté des apprenants réside-t-elle dans la maîtrise du vocabulaire spécifique et la terminologie du domaine paramédical, ou bien dans le lexique général de la langue ?

Quels sont les principaux besoins et attentes des apprenants-infirmiers de la santé publique en matière de la langue générale ?

Pour répondre à toutes ces questions de recherche et pour bien encadrer notre travail nous avons émis les hypothèses suivantes :

Nous supposons que la principale difficulté des apprenants-infirmiers de la santé publique réside dans la compréhension et la production de l'écrit de la langue générale à travers laquelle ils apprennent leur spécialité.

Les difficultés rencontrées par les apprenants-infirmiers de la santé publique dans leur domaine de formation pourraient être générées des difficultés de maîtrise des points de la langue (grammaire, orthographe, syntaxe) et les difficultés du vocabulaire et du lexique général de la langue.

Les résultats obtenus du travail réalisé sur le terrain nous ont menés vers la confirmation de nos hypothèses, en effet, après avoir achevé nos activités, partant du questionnaire en passant par le test de niveau pour arriver aux exercices d'évaluation, nous avons découvert que la principale difficulté des apprenants-infirmiers de la santé publique de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Tiaret réside plutôt dans la maîtrise de la langue générale que dans la langue de leur spécialité, en effet, le niveau de la langue généralement moyen chez les apprenants est à l'origine de leurs difficultés d'apprentissage, cela s'explique notamment par les lacunes repérées dans le test de positionnement et dans les exercices d'évaluation de l'activité pédagogique offerte à leur profit, ces lacunes apparaissent sous forme de difficultés de compréhension de l'écrit ainsi que des fautes de grammaire et d'orthographe dans la production de l'écrit.

En somme, nous pouvons dire que les principaux besoins et attentes langagiers des apprenants-infirmiers de la santé publique se résument dans l'amélioration de leur niveau de la langue générale par laquelle ils apprennent leur formation, ces difficultés rendent sans doute leur apprentissage difficile, et pour pallier à ce problème, plusieurs solutions sont à prévoir telles que l'accompagnement des apprenants par un module permanent de français général enseigné par des spécialistes de la langue pendant toute la formation, l'offre d'un programme de formation dans le cadre du FOS (français médical) au profit des apprenants ainsi que des enseignants, ou encore inviter les apprenants à s'inscrire dans des centres

d'enseignement intensif des langues ou des écoles privées des langues pour améliorer leur niveau en langue française.

Enfin, notre travail de recherche n'a traité qu'une petite partie des préoccupations des apprenants-infirmiers de la santé publique ; celle qui concerne la compréhension et la production de l'écrit, d'autres problèmes comme la compréhension et la production de l'oral peuvent ouvrir la perspective vers d'autres possibles travaux de recherche.

Bibliographie

Bibliographie

- Alvarez, G. & Aupècle, M. (1977). *Français instrumental et français fonctionnel*, 101. Montréal: AUPELF.
- Ardouin, T. (2003). Des catégorisations de l'ingénierie de la formation à la naissance de l'archipel. *n.d, Master 1 SIFA*. Université de Lorraine.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation*. (é. DUNOD, Éd.) Paris.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, France: Hachette.
- Gillet, P. (1998). *Pour une écologie du concept de compétence*. *Education permanente n° 135/1998-2*.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. *Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le français dans le monde*, 8-24.
- Khan, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. *In BEACCO, J,-C, & LEHMANN, D.(dir) Publics spécifiques et communications spécialisées*, 97-103. Hachette.
- le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation, édition d'organisation*. paris.
- le Boterf, G. (1998). *Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?* *Education permanente n° 135/1998-2*.
- le Boterf, G. (1999, novembre 24-25). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? *Journée d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international.*, pp. 1, 2.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Lerat, P. (1995). Les langues spécialisées. *linguistique nouvelle*. Paris: PUF.
- Mangiante, J. M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Meignant, A. (2006). *Manager la formation*. (E. Liaisons, Éd.) Paris.

Moirand, S., & Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette.

Perrenoud, P. (2002). *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. L'énigme de la compétence en éducation*.

Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*(23), 6-17.

Qotb, H. A. (2008). vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet. 28.

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.

Sebane, M. (2011). FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? *Synergies monde*(8), pp. 375-380.

Wittorski, R. (1998). *De la fabrication de compétences*.

Wittorski, R. (2012). *Analyse du travail et production des compétences collective ; par Christophe Parmentier ; ingénierie de la formation* (éd. 2édition EYROLLES).

Annexes :

Le questionnaire :

Questionnaire destiné aux apprenants-infirmiers de la santé publique

Dans le cadre d'élaboration d'un mémoire de fin d'études pour obtenir un diplôme Master en didactique du FLE, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1. Quelle était votre note de l'épreuve du français au baccalauréat ?
 - Moins de 10
 - 10 ou plus
 - 15 ou plus
2. Comment estimez-vous votre niveau en langue française ?
 - Bon
 - Moyen
 - Faible
3. Voyez-vous que le français appris durant votre enseignement scolaire est utile pour votre formation actuelle ?
 - Oui
 - Non
 - Un peu
4. Le niveau de votre compréhension du contenu enseigné est-il :
 - Bon
 - Moyen
 - Faible
5. Qu'est-ce qui représente pour vous le plus de difficulté ?
 - Le lexique général
 - Le lexique médical
6. Pensez-vous qu'un module de français général est utile durant toute votre formation ?
 - Utile
 - Peu utile

- Pas utile
7. Pour la compréhension de vos cours :
- Vous vous contentez de l'explication de votre enseignant
 - Vous utilisez le dictionnaire
 - Vous utilisez la traduction
8. Le nombre des termes médicaux que vous apprenez chaque séance est-il :
- Insuffisant
 - Suffisant
 - Nombreux
9. Vous trouvez le plus de difficulté en français dans :
- La lecture
 - La production orale et écrite
 - La compréhension de l'oral et de l'écrit
10. Par qui se fait le plus souvent la présentation des cours ?
- L'enseignant
 - Les apprenants
 - L'interaction entre les deux
11. Comment apprenez-vous les nouveaux termes médicaux ?
- En contexte
 - Par définition
 - Par traduction en arabe
12. Avez-vous l'habitude de lire en français ?
- Oui
 - Parfois
 - Pas du tout
13. Êtes-vous inscrits dans un centre d'apprentissage intensif des langues ou une école privée pour améliorer votre français ?
- Oui
 - Non

14. Les cours que vous apprenez répondent-ils vraiment à vos besoins nécessaires de formation ?

Oui

Non

Un peu

15. Avez-vous envie de changer la spécialité à cause de la langue d'enseignement (le français) ?

Oui

Non

Les activités didactiques :

1. Les expressions médicales :

Les expressions	Les explications
Bassin de lit	Un appareil médical permettant à un malade alité de faire ses besoins naturels en position allongée
Les matières fécales	Les résidus de la digestion
Malade dépendant	Un malade qui ne peut pas réaliser ses besoins par soi-même
Altération de l'état générale	Un syndrome associant trois signes clinique anorexie : perte de l'appétit, fatigue générale, perte du poids
Une infection urinaire	La présence des bactéries au niveau des urines
Gant non stérile	Des gants propres à usage unique
La toilette urinaire	La toilette intime
L'injection parentérale	Une injection d'une substance dans l'organisme par une autre voie que la voie digestive
Solution hydro alcoolique	Une solution qui contient de l'alcool utilisé pour désinfecter les mains
La voie intra dermique	Une voie d'administration des médicaments dans l'organisme
Incontinence urinaire	Émission involontaire d urines par la vessie
Trouble hydro électrolytiques	Un trouble concerne les rapports entre les différents électrolytes (sodium, potassium, magnésium) dans l'organisme
Un pansement hydro colloïde	Des pansements relativement minces transparents

Les plaies fibrineuses	Des plaies recouvertes de tissus jaunâtres plus ou moins adhérents
Le changement de position	Le fait de mobiliser, déplacer, bouger le patient
Position décubitus dorsales	Position du corps qui repose sur le dos
Le patient hémiplégique	Une paralysie d'un côté de corps elle peut concerner, soit le côté gauche, soit le cote droit
Décubitus ventral	Une position ou le malade se mets sur le ventre
Position déclive	Une position où le malade est placé la tête en position déclive pour que le sérum parvienne bien au bulle
Position proclive	Une position où les jambes d'un patient sont en position plus basse que la tête
Hypotension hydrostatique	Elle est définie par une chute de la pression artérielle lors du passage de la position allongé à la position debout et se traduit par une sensation de malaise
La position assise	Une station de l'être humain dans laquelle le corps s'appuie sur les arrières de cuisse
Trouble de la conscience	Un état confusionnel, perturbation de la conscience
Trouble hémodynamique	Dysfonctionnement cardiovasculaire marqué par une baisse de la tension artérielle et des troubles de rythme cardiaque
Douleur à l'effort	Sensation de gêne après l'effort
Mécanisme de friction	Mécanisme de frottement
Courant d'air	Deux mouvements atmosphériques horizontaux ou verticaux localisés
La perte de l'autonomie physique partielle	L'incapacité d'assurer seul certains actes de la vie courante, elle est due à des altérations physiques
Réaction	Réaction anormale et spécifique de l'organisme au contact d'une

allergique	substance étrangère de corps
Auto soins	Auto geste de la santé
Maladie nosocomiale	Une maladie apparaissant au cours ou à la suite d'une hospitalisation
La muqueuse buccale	La muqueuse qui tapisse les joues et la gencive
Abaisse langue	Un instrument jetable utilisé en médecine pour abaisser la langue
Sérum bicarbonate	Un médicament sous la forme de solution injectable pour perfusion
Les germes multi résistants	Des micro-organismes qui ont une grande résistance contre les bactéricides
Pédiculose corporelle	Une maladie de la peau due à un parasite
Trauma crânien	Un traumatisme de la tête
Insuffisance cardiaque	l'incapacité du cœur de fournir un bon débit cardiaque pour l'organisme
La nécrose tissulaire	La mort des cellules de tissu biologique
Sonde à demeure	Un outil pour faire évacuer les urines de la vessie
Les voies intramusculaires	Des voies d'administration des médicaments dans l'organisme par les muscles
La voie intraveineuse	Une voie d'administration des médicaments dans l'organisme par la veine
Embolie graisseuse	Une embolie de moelle osseuse dans les artères pulmonaires, elle fait suite à une fracture osseuse
Embolie gazeuse	Une situation pathologique caractérisée par la présence de bulles de gaz dans la circulation sanguine
Lésion nerveuse	Traumatismes des nerfs périphériques
Choc anaphylactique	Réaction allergique violente par l'organisme, elle peut être mortelle

Œdème de Quincke	Manifestation allergique violente qui se traduit par un gonflement de la peau au niveau de la tête ou le cou
Les macros moléculaires	Des molécules Qui forment un polymère
Prise d'air	Une entrée d'air
La seringue auto pulsée	Un appareil utilisé pour faire passer les médicaments dans l'organisme avec un calculé bien précis

2. Les termes médicaux :

Les termes	Les explications
Anémie	Affaiblissement des corps produit par la baisse du nombre de globules rouges du sang
Hématome	Poche de sang apparaissant généralement suite à une hémorragie
Œdème	Enflure non douloureuse produite par une infiltration séreuse dans le tissu
Anesthésie	Suppression momentanée générale ou partielle de la sensibilité
La vascularisation	Production des vaisseaux dans un tissu qui n'en contenait pas, ou augmentation du nombre de ceux qui existent
Omoplate	Os large, mince, et triangulaire
Sanglant	Qui est taché de sang, souillé de sang
L'oblique	Nom de divers muscles de l'abdomen
Dyspnée	Une gêne de respiration chez l'individu
Sacrum	Les cinq vertèbres sacrées soudées
Stéthoscope	Sorte de cornet acoustique pour l'auscultation médicale
Handicap	désavantage physique ou mental subi par une personne
Dysphagie	Sensation de gêne lors de la déglutition

Dyspepsie	Ensemble de symptôme de la douleur épigastrique
La diurèse	La quantité des urines après une durée de 24heures
Polyurie	Émission excessive d'urine
Oligurie	Raréfaction du volume des urines chez l'individu
Anurie	L'absence des urines
Acétonurie	La présence des coqs cétoniques au niveau des urines
Glycosurie	La présence du glucose au niveau des urines
Lombalgie	Douleur située au niveau des vertèbres lombaires
Un chariot	Sorte de civière roulante utilisée dans les hôpitaux
Typhus	Nom donné à divers maladies infectieuses et épidémiques
Pédiluve	Bain de pieds
Dakin	Solution acquise hypochlorite de sodium utilisée comme désinfectant ou comme antiseptique
Capiluve	Bain de tête
Une nécrose	Mortification de certains tissus ou d'os
Ulcération	Altération moléculaire d'un tissu
Hypotension	Baisse de la pression artérielle systolique
La literie	Ensemble des objets qui composent un lit
La tolérance	Capacité à supporter un inconvénient
Le ventre	L'abdomen
Le thorax	Cage de poitrine
Cathéter	Instrument médical placé à l'intérieur de la veine pour réaliser des injections ou perfusion prolongées ou répétées
Escarre	Plaie cutanée reliée à une lésion tissulaire profonde
Thrombose	Formation d'un thrombus obstruant un vaisseau sanguin
Hypotonie	Insuffisance pathologique de tonus musculaire
Psychotrope	Des médicaments pour traiter une psychose
Hypertrophie	L'augmentation de la taille d'un organe
Tympanoplastie	Opération de réparation la membrane tympanique

Urologie	Partie de la médecine qui s'occupe spécialement des voies urinaires
Valvulopathie	Une intervention chirurgicale pour placer une valve cardiaque artificielle
Dorsalgie	Douleur du dos
Cyanose	Coloration bleuâtre due à la station du sang vineux
Électrocardiogramme	Un appareil pour enregistrer l'activité cardiaque
Ostéomalacie	Une maladie de ramollissement des os
Neuropathie	Ensemble des affections du système nerveux périphérique
Thrombopénie	La diminution du nombre de plaquettes sanguines
Rhinoplastie	Opération de chirurgie esthétique qui a pour but de refaire le nez
Hémoptysie	Le crachement du sang d'origine pulmonaire
L'hémostase	L'arrêt d'une hémorragie
Colostomie	L'abouchement du colon à la peau destinée à créer un anus artificiel
Acupuncture	Opération consistant à introduire une ou plusieurs aiguilles dans la partie douloureuse du corps
Pyo thorax	Empyème thoracique
Pyrexie	Fièvre hyperthermie
Rachianesthésie	L'anesthésie locorégionale
Rhinorrhée	Un écoulement nasal
Scaphoïde	Creux
Scotome	Tache de forme arrondie et d'une teinte sombre gris foncé ou noir perçue par l'œil affecté
Sémiologie	La partie de la médecine qui traite les signes cliniques et les symptômes des maladies
Sinusite	Une inflammation des sinus
Splénectomie	L'ablation de la rate
Spondylite	Une inflammation des vertèbres ou de leurs articulations
Sténose	Rétrécissement anormal d'une structure anatomique
Asthénie	Fatigue générale des parties du corps

Stomatite	Inflammation de la muqueuse de la bouche
Asystolie	L'arrêt cardiaque
Tendinite	Une inflammation des tendons
Tétraplégie	Paralysie des quatre membres
Perfusion	Introduction lente et continuée d'un médicament ou du sang dans un organisme
Chimiothérapie	Usage de certaine substance chimique pour traiter une maladie
Ecchymose	Extravasation du sang dans le tissu des organes
Hémorragie	Écoulement de sang hors des vaisseaux sanguins
Extracellulaire	Relatif à l'extérieur de la cellule
Hypoglycémie	Taux de glucose trop faible dans le sang
Mannitol	Un médicament formule chimique $C_6H_{14}O_6$
Les électrolytes	Relatif à l'électrolyse
Le perfuseur	Un outil utilisé pour faire passer les substances médicamenteuses
L'épicrânien	Un outil pour piquer afin de faire passer les médicaments dans l'organisme
Tachycardie	L'augmentation de la fréquence cardiaque
Anastomose	Embouchure d'un vaisseau dans un autre
Bradypnée	Une respiration ralentie
Circoncision	Ablation totale ou partielle de prépuce
Diaphragme	Paroi musculaire large mince convexe et animée de mouvement rythmique
Dysphagie	Difficulté et sensation de gêne lors de la déglutition
Dyspnée	Difficulté de respirer
Hyperkaliémie	Concentration anormalement élevée de potassium dans le plasma du sang
Hypocalcémie	Cas où la calcémie est trop basse
Métastase	Croissance d'un organisme pathogène ou d'une cellule tumorale à distance de site initialement atteint

Pollakiurie	L'augmentation de nombre de miction d'urine
Post-partum	La suite de l'accouchement
Sublinguale	Placer sous la langue
Tachypnée	Une respiration accélérée
Acromégalie	Hypertrophie des extrémités
Adénopathie	État pathologique d'un ganglion lymphatique dont l'inflammation peut avoir plusieurs origines étiologiques
Alvéolite	L'inflammation des alvéoles
Appendicite	L'inflammation de l'appendice
Appendicectomie	L'ablation de l'appendice
Arthrite	L'inflammation des articulations
Hypercapnie	Phénomène de la surcharge du sang artériel en co2 à cause d'une pression trop impotente
Cholécystite	L'inflammation de la vésicule biliaire
Cœlioscopie	Technique chirurgicale d'intervention sur la cavité abdominale
Dextrocardie	Le cœur est placé au côté droit
Hématémèse	L'écoulement du sang par la bouche
Épisiotomie	Une technique chirurgicale pour faciliter l'expulsion de fœtus
Gastrite	L'inflammation de l'estomac
Gastrectomie	L'ablation totale ou partielle de l'estomac
Gériatrie	Branche de la médecine qui s'intéresse aux personnes âgées
Gingivite	L'inflammation de la gencive
Glomérulonéphrite	L'inflammation de glomérule qui se trouve à l'intérieur des reins
Hémiparésie	La paralysie d'un côté du corps humain
Histologie	Science qui étudie les tissus organiques
Hystérectomie	L'ablation de l'utérus
Immunologie	Branche de la médecine qui traite l'immunité physiologique
Ischémie	Diminution de l'apport sanguin artériel dans un organe
Kératite	L'inflammation de la cornée

Kératoplastie	Maitre en place une cornée
Kystotomie	L'extraction d'un kyste
Épilepsie	Affection chronique nerveuse caractériser par des attaques ordinairement de courte durée dans lesquelles le malade tombe sans conscience et épreuve de convulsion violente
Lithiase	Formation des dépôts d'une partie de l'organisme
Mammectomie	L'ablation d'un sein
Méningite	L'inflammation des méninges
Endomètre	Tissu richement vascularisé qui recouvre la paroi du l'utérus
Amnésie	Affaiblissement ou perte de la mémoire
Myopie	L'état de ce qui ne peut voir clairement les objets éloignés
Ostéomyélite	Inflammation simultanée de l'os et de la moelle osseuses
Hyperthermie	L'augmentation de la température de l'organisme
Néphrectomie	L'ablation du rein
Odontalgie	Des douleurs au niveau des dents
Anorexie	La perte d'appétit
Ostéoporose	Une maladie caractérisée par la perte progressive de la masse osseuse
Otite	Une inflammation de la muqueuse de l'oreille
Paraplégie	Paralysie des deux membres inferieurs
Pleurésie	Inflammation de la plèvre pulmonaire

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	4
LISTE DES FIGURES	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE :	7
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	11
CHAPITRE 1	12
LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES :	13
<i>Introduction</i> :	13
1.1 LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES FOS, ÉVOLUTION HISTORIQUE :	13
1.1.1 <i>Le Français Militaire</i> :	13
1.1.2 <i>Le français de spécialité</i> :	15
1.1.3 <i>Le Français Scientifique et Technique (FST)</i> :	16
1.1.4 <i>Le Français Instrumental (FI)</i> :	17
1.1.5 <i>Le Français Fonctionnel (FF)</i> :	18
1.1.6 <i>Le Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS)</i> :	19
1.1.7 <i>Le Français Sur Objectifs Universitaires (FOU)</i> :	19
1.2 LES SPÉCIFICITÉS DU FOS :	20
1.2.1 <i>La diversité des publics</i> :	20
1.2.2 <i>Les besoins spécifiques des publics</i> :	20
1.2.3 <i>Le temps limité d'apprentissage</i> :	21
1.2.4 <i>La rentabilité de l'apprentissage du FOS</i> :	21
1.2.5 <i>La motivation des publics</i> :	21
1.3 LA DÉMARCHE DU FOS :	21
1.3.1 <i>L'offre/la demande de formation</i> :	22
1.3.2 <i>L'analyse des besoins</i> :	22
1.3.3 <i>La collecte des données</i> :	22
1.3.4 <i>Le traitement des données</i> :	23
1.3.5 <i>L'élaboration des activités pédagogiques</i> :	23
<i>Conclusion</i> :	23
CHAPITRE 2	24

LA DÉMARCHE INGÉNIERIQUE :	25
<i>Introduction :</i>	25
L'INGÉNIERIE DE LA FORMATION :	25
2.1 LES NIVEAUX DE L'INGÉNIERIE :	26
2.1.1 <i>L'ingénierie des politiques :</i>	26
2.1.2 <i>L'ingénierie des systèmes de formations :</i>	27
2.1.3 <i>L'ingénierie pédagogique :</i>	27
2.2 LA DÉMARCHE DE L'INGÉNIERIE DE LA FORMATION :	28
2.2.1 <i>Analyser :</i>	28
2.2.2 <i>Concevoir :</i>	28
2.2.3 <i>Réaliser :</i>	29
2.2.4 <i>Évaluer :</i>	29
2.3 LES ÉLÉMENTS CLÉS DE L'INGÉNIERIE DE LA FORMATION :	30
2.3.1 <i>Le plan de formation :</i>	30
<i>Les besoins :</i>	30
2.3.2 <i>Les référentiels :</i>	31
2.3.3 <i>Le cahier des charges :</i>	32
2.3.4 <i>Les tableaux de bord :</i>	33
2.4 LA NOTION DE COMPÉTENCE :	33
2.4.1 <i>Les typologies de la compétence :</i>	34
2.4.2 <i>Les éléments de la compétence :</i>	35
<i>Conclusion :</i>	37
CADRE PRATIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	38
CHAPITRE 3.....	39
CORPUS ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE :	40
<i>Introduction :</i>	40
3.1 LE CONTEXTE DE L'ENQUÊTE :	40
3.2 LE PUBLIC CIBLÉ PAR L'ENQUÊTE :	40
3.3 MÉTHODE ET OUTILS UTILISÉS :	41
3.4 PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE :	41
3.5 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DU QUESTIONNAIRE :	42

<i>Conclusion</i> :	57
CHAPITRE 4	58
ANALYSE DES RÉSULTATS DU TRAVAIL DU TERRAIN :	59
<i>Introduction</i> :	59
4.1 PRÉSENTATION DES SÉANCES DU TRAVAIL DU TERRAIN :	59
4.2 ANALYSE DES RÉSULTATS DES EXERCICES :	60
4.2.1 <i>Exercice pour le test de niveau</i> :	60
4.2.2 <i>Les exercices d'évaluation du dispositif didactique</i> :	64
4.3 BILAN ET DISCUSSION :	72
<i>Conclusion</i> :	73
CONCLUSION GÉNÉRALE :	76
BIBLIOGRAPHIE	80

Résumé :

Notre travail de recherche s'intéresse aux difficultés langagières rencontrées par les apprenants-infirmiers de la santé publique et tente de cerner leurs besoins et attentes langagiers, cas des apprenants de la première année de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Tiaret, en effet, en suivant une démarche ingénierique conformément aux étapes du FOS nous avons essayé de trouver des éléments de réponse à la problématique de recherche qui s'interroge sur la principale difficulté que rencontrent les apprenants-infirmiers de la santé publique en matière de la langue de spécialité.

Mots clés : difficultés langagières, démarche ingénierique, besoins et attentes, FOS.

Abstract:

Our research work focuses on language difficulties of learners of public health nurses and tries to identify their language needs and expectations, case of learners in the first year of Higher National Institute of Paramedical Formation of Tiaret, in fact, by following an engineering approach in accordance with the steps of the FOS we tried to find elements of answer to the research problem which questions about the main difficulty encountered by learners of public health nurses in the matter of specialty language.

Keywords: language difficulties, engineering approach, needs and expectations, FOS.

المخلص:

يركز عملنا البحثي على الصعوبات اللغوية التي يواجهها الممرضون المتدربون في مجال الصحة العامة ومحاولات تحديد احتياجاتهم وتطلعاتهم اللغوية، نموذج طلبة السنة الأولى من المعهد الوطني العالي لتدريب المساعدين الطبيين في تيارت، في هذا الصدد ومن خلال اتباع نهج هندسي وفقاً لخطوات الفرنسية لأهداف محددة حاولنا العثور على عناصر الاجابة لمشكلة البحث التي نهدف من خلالها الى معرفة الصعوبة الرئيسية التي تصادف الطلبة من الممرضين المتكويين في مجال الصحة العامة فيما يخص لغة التخصص.

الكلمات المفتاحية : الصعوبات اللغوية، المنهج الهندسي، الحاجات والتطلعات، الفرنسية لأهداف محددة.