

**Notions synoptiques sur la démarche triptyque en
ingénierie de la formation : Etude menée à l'institut de biologie
de Tiaret.**

Aissa Safi
Doctorant en didactique

Résumé : Dans cette étude, nous essaierons de mettre à exécution les différentes étapes de l'ingénierie de la formation. La démarche ingénierique s'appuie sur trois phases prépondérantes pour le montage de toute formation linguistique à des fins professionnelles ou universitaires : Phase préparatoire (collecte des données en amont de la formation), Phase de réalisation (scénarisation pédagogique pendant la formation), et phase évaluative (portant sur les dispositions à mettre en œuvre pour l'optimisation des compétences ciblées). L'institut de biologie de l'université de Tiaret a été la scène pour la mise en pratique de cette démarche.

Mots clés : Démarche ingénierique, formation linguistique, compétences ciblées, évaluation.

الملخص :

نحاول من خلال هذه الدراسة تنفيذ مختلف مراحل هندسة التكوين. تركز منهجية هندسية التكوين على ثلاث مراحل أساسية لبناء أي تكوين لغوي لأغراض مهنية أو جامعية: المرحلة التحضيرية (جمع المعلومات قبل عملية التدريب) المرحلة التنفيذية (انجاز السيناريوهات لتدريب المتكولين) و مرحلة التقييم (تتعلق بالإجراءات المتخذة لترسيخ المهارات المستهدفة). يكون معهد البيولوجيا لجامعة تيارت الفضاء لتجربة هذه المنهجية.

الكلمات المفتاحية: منهجية هندسية التكوين، تكوين لغوي، مهارات مستهدفة،

التقويم.

Préambule

Une pléthore de travaux de recherche a mis en mots les différents écueils qui surgissent en amont des études supérieures, perturbent le cursus des étudiants et entravent leur intégration.

Plus précisément, les étudiants de filières médicales, biologiques et technologiques (toutes options confondues) se voient parmi les cas les plus touchés par les conséquences d'une de ces

entraves. L'émergence d'un nouveau paramètre intégré dans le processus de formation affecte considérablement leur parcours et se présente comme un facteur influent dans l'analyse des taux d'échec et de défection. Le critère le plus exploité dans les recherches didactiques et qui forme le nœud gordien autour duquel les travaux s'intensifient, pour estomper ses effets et réduire son impact sur les cursus cités en supra, réside dans l'altération ou plus exactement la substitution subite de la langue d'enseignement, véhiculaire des savoirs.

Nul n'ignore que l'étudiant algérien avant son avènement dans le monde de l'enseignement supérieur est, in extenso, assimilé à un certain mode d'apprentissage lié organiquement à l'usage de la langue arabe. Son apprentissage ainsi que l'acquisition des savoirs disciplinaires au cours de son ascension scolaire sont ultimement dispensés en langue nationale.

Sur l'axe diachronique, la langue arabe comme idiome manipulateur unique de toutes les interactions notamment les diverses sciences, est sensée gérer à long terme tous les comportements langagiers et installer des compétences communicatives nécessaires à l'acquisition de la connaissance scientifique. Le développement des opérations cognitives et la construction des capacités sont l'image des habitudes et les représentations d'une pédagogie inhérente à la langue arabe. Toutes les interactions communicatives orales ou scripturales sont les pratiques d'une stratégie linguistique modélisée conformément aux exigences et aux normes de son système.

En n'aucun cas l'étudiant est initié à des situations d'apprentissage mettant en émulation une autre langue pour conforter son expérience d'appropriation.

Le français, outil linguistique transversal, est préconisé beaucoup plus pour des tâches métalinguistiques à dessein d'évaluation certificative en aval de son parcours secondaire. Le projet didactique tracé par les instructions officielles met en branle une démarche beaucoup plus métalinguistique que fonctionnelle. L'usage des habilités est confiné dans des savoirs mécaniques corollaires au fonctionnement de la langue. Les évaluations intermittentes (trimestrielles) et sommatives en fin de cursus (examen officiel dont le baccalauréat est le parangon typique), expliquent picturalement la finalité méthodologique escomptée pour définir le profil sortant de l'apprenant. En d'autres termes, l'apprenant est sensé avoir dans son auge une somme de notions

linguistiques relevant de la syntaxe, la sémantique, la morphosyntaxe, la phonétique...). Ces acquis insuffisants ne peuvent pas subvenir aux besoins pressants des étudiants en graduation scientifique, pour les raisons suivantes :

D'une part aucune compétence n'est installée pour manipuler la langue française dans des contextes propres au domaine scientifique, où la construction et la transmission de la connaissance est tributaire de l'utilisation d'outils linguistiques impliquant des opérations cognitives spécifiques qui seraient favorables à la réélaboration conceptuelle.

D'autre part, tous les cours, à partir de la première année universitaire pour certains et tronc commun pour d'autres, sont dispensés en français.

De cette rupture découle une panoplie de problèmes d'ordre linguistique qui jugulent les efforts d'insertion, ouvrent le champ libre et font offre d'appel aux initiatives didactiques pour l'élaboration d'une stratégie de remédiation andragogique.

Sachant empiriquement, que les besoins linguistiques varient d'une filière à une autre et que même à l'enceinte d'une spécialité, l'éventail de difficultés est très éclectique, ce qui requiert une enquête abyssale pour ébaucher les grandes lignes réformatrices. Notre enquête est une mise en application de la démarche tryptique en ingénierie de la formation. Elle consiste à mettre en œuvre ses différentes étapes en ciblant un échantillon d'étudiants de l'institut de biologie de l'université de Tiaret.

1- Phase préparatoire

1.1 Etat des lieux et étude des représentations

Avant de procéder au décryptage de tous les besoins de notre public, il est fondamental de mener une enquête préliminaire qui prélude l'audit afin d'accumuler une connaissance optimale sur ses représentations et son environnement. Carras, C., (2007 :25) en collaboration avec d'autres didacticiens font état de son importance et la considèrent comme une étape fondamentale parce qu'elle réunit les conditions qui identifient et complètent l'analyse des besoins. Il s'agit en effet de démystifier les paramètres exogènes qui inhibent l'insertion et prennent part dans le dysfonctionnement au niveau de l'acquisition du savoir dans les filières scientifiques et techniques. Les expertises menées pour remédier aux diverses difficultés rencontrées au cours de l'ascension en post graduation et expressément celle de Braik, S. (2008), mettent l'accent en premier lieu sur « l'émergence d'un

nouveau public arabophone de formation et présentant des déficits évidents en langues étrangères et plus particulièrement en français ». Dans une autre recherche Boumlic, M.R. (2008), remarque que « Les étudiants sont complètement démunis dans des cours dispensés en langue française, ils n'arrivent pas à réorganiser leurs connaissances dans cette langue pour réussir à suivre les cours (TD et TP), à se documenter, à préparer et à passer leurs examens ». En sus de ce constat trois autres paradoxes s'ajoutent au répertoire de l'inadéquation à savoir :

1 - Le volume horaire octroyé au renforcement linguistique est nettement insuffisant et ne reflète aucunement l'ambition d'un projet formatif. Il est conditionné par la programmation d'une seule séance hebdomadaire d'une heure et demie.

2- Les acteurs pédagogiques : Le cours de langue de spécialité est assigné ou bien aux enseignants du même département dans une perspective d'un cumul d'heures supplémentaires, ou à des vacataires ayant une certification linguistique.

3 - Les supports didactiques ainsi que les pratiques mis en œuvre dans le processus de consolidation des acquis n'affutent aucune motivation. Les supports didactiques sont loin de représenter le défi pour oblitérer l'handicap et instaurer une stratégie de remédiation.

1.2 Analyse des besoins :

Le public auquel nous nous sommes intéressés, entame un tronc commun universitaire en biologie à l'université de Tiaret durant l'année 2011/2012. L'échantillon ciblé par notre enquête est au nombre de 40 étudiants. Hormis 02 étudiants qui ont accompli un cursus secondaire en « chimie », le reste est détenteur d'un baccalauréat, série « sciences expérimentales ». Tous les étudiants sont du cru et ont fréquenté le cycle secondaire au niveau des différents établissements éducatifs de la wilaya. En contiguïté avec la collecte des données nous avons soumis un questionnaire aux étudiants concernés. Il traite dans sa globalité les représentations et les motivations concernant la question de l'apprentissage des langues étrangères et en particulier le français avant leur avènement à l'université. Le questionnaire est conforté par une enquête statistique concernant les résultats obtenus en français aux examens officiels de certification de chaque palier et reflète avec minutie le parcours des enquêtés en français durant le cycle secondaire. L'étude a été menée par le COSP1 et concerne l'ensemble des établissements scolaires de la wilaya. Les données

fournies par le centre constituent la plateforme pour les programmations et réajustements pédagogiques au niveau de la tutelle centrale du ministère.

Tableau 1 : Evaluation sommative clôturant le premier palier (primaire)

Résultats des candidats de la 5ème année primaire (wilaya de Tiaret)

	Moyenne générale obtenue en français	Pourcentage	Observation
2008/2009	2,53	13%	La moyenne est calculée sur 10
2009/2010	2,74	15,80%	
2010/2011	3,35	21,26%	

Quoiqu'on dise des réformes et du remodelage récent du système éducatif, l'enseignement du français demeure énigmatique et révèle beaucoup d'imperfections dans le développement et la progression de l'apprentissage. Le fruit des pratiques pédagogiques et le processus d'intériorisation des connaissances linguistiques exhibent des résultats inquiétants. Le taux de réussite décrit dans le présent tableau est considérablement faible. IL altère par conséquence, tous les mécanismes du processus d'acquisition linguistique et perturbe l'évolution dans les étapes d'apprentissage ultérieures.

Tableau 2 : Evaluation certificative de l'enseignement moyen (BEM)

Résultats des candidats au BEM (wilaya de Tiaret)

	Moyenne générale obtenue en français	Pourcentage	Observation
2008/2009	06,83	17,61	La moyenne est calculée sur 20
2009/2010	7,83	22,50	
2010/2011	8,39	32,34	

En ce qui concerne le BEM, les résultats sont en position évolutives mais restent nettement insuffisants parce que les taux sont au dessous du seuil requis. Les dispositions prises pour parer au déficit sont inférieures aux aspirations de la nouvelle stratégie. D'où l'on peut remarquer l'impertinence dans l'application des

nouvelles ressources et le manque de cohérence dans la coordination et le suivi formatifs. Les acquis nécessaires pour cette étape ne sont pas réunis. Donc, les perturbations persistent et les imperfections cumulées accompagnent l'apprenant au cycle secondaire.

**Tableau 3 : Evaluation certificative du cycle secondaire
Résultats des candidats au BAC « Série Sciences
expérimentales» wilaya de Tiaret**

	Moyenne générale obtenue en français	Pourcentage	Observation
2008/2009	8,08	34,31	La moyenne est calculée sur 20
2009/2010	09,41	41,02	
2010/2011	09,71	47,73	

Ces statistiques concernent les étudiants de notre étude parce qu'il s'agit de leurs résultats recensés durant la session de juin 2011. En dépend de la flèche de croissance et la progression constatée ces trois dernières années, le taux de réussite en langue cible est ostensiblement inférieur par rapport au profil de sortie attendu. D'autant plus que les sujets du baccalauréat sont didactiquement loin de refléter le degré de maîtrise des compétences communicatives que l'apprenant est sensé mettre en œuvre ultérieurement. L'évaluation est polarisée sur la compétence linguistique qui n'est qu'une composante parmi d'autres²

1.2.1 Le questionnaire :

En parallèle avec l'enquête diachronique menée par le COSP pour déterminer la posture des enquêtés sur le plan évaluatif dans leur parcours pré- universitaire, nous nous sommes appuyés sur un questionnaire semi fermé qui révèle trois parties dominantes dans le processus de leur développement. Il s'agit nommément du volet familial, le volet scolaire et le volet para scolaire. Nous avons abouti aux remarques suivantes :

Les données collectées dénotent une situation peu stimulante et défavorable à tout essor linguistique. L'apprentissage des langues n'est pas le centre d'intérêt des apprenants. L'utilisation de la langue se limite, alors, uniquement aux horaires officiels attribués aux langues. La lecture qui est d'un apport inappréciable

dans l'acquisition des savoirs langagiers, est simplement inexistante. La majorité (95%), soit 38 étudiants ne prennent aucune peine pour effectuer des lectures personnelles. Même les journaux, source de lecture relaxante n'arrive pas à attirer leur intérêt. 75% ne consulte aucun quotidien en langue française. Un autre cas révélateur, en l'occurrence facebook, un moyen technologique sur la toile, devenu le modèle incontournable en communication, est usité en langue arabe avec une transcription en français.

L'une des causes directrices dans la nature de cet état est typiquement sociale. Le milieu n'est pas propice pour créer une ouverture sur les autres langues. La dernière réponse de ce volet met sur table certaines représentations liées à la culture agro pastorale. L'échantillonnage est réparti entre une représentation féminine de 72,5%, soit le nombre de 29 sur 40; les garçons comptent le reste avec un taux de 27,5%. A l'exception de 3 filles qui accordent un temps déterminé pour vaquer à la préparation de leurs études, le reste lègue toute la période d'été aux occupations ménagères. 54,5% des garçons, soit 6 sur les 11 participent à plein temps à la période de récolte agricole. 3 d'entre eux, soit 27,27% vivent l'inactivité. 18% (2 étudiants) réservent quotidiennement un temps à l'Internet.

Les résultats parus après l'analyse de notre échantillon mettent en lumière certains aspects liés au processus de l'apprentissage et nous font découvrir la dimension latente dans le profil de sortie des étudiants. Les contingences émises dans notre problématique sur les présentations et la motivation se décantent pour nous faciliter l'accès à leur niveau concret. Afin d'établir la nomenclature des besoins, l'étape de prospection et de recherche que nous venons de réaliser s'avère inéluctable pour l'élaboration d'un projet de formation. Par ailleurs, le diagnostique établi est aussi considéré comme l'un des facteurs principaux jouant un rôle déterminant dans les priorités et la faisabilité de la formation. Mourlhon, F., (2002 :200), la qualifie d'analyse systématique et raisonnée. Elle consiste à détailler tous les paramètres intervenant dans une situation enseignement/apprentissage susceptibles de jouer sur la programmation des contenus d'une formation. Parmi les paramètres cités, Mourlhon mentionne l'environnement éducatif et l'environnement socio culturel.

Sur le plan socio- culturel, les étudiants font parti d'un tissu social où la notion de l'éducation n'est pas valorisée. Les familles

ne sont pas imprégnées par la conception du rôle que doit jouer les parents dans le suivi et l'accompagnement de l'acte pédagogique. En outre, les conditions socio-économiques ne s'y prêtent pas. Leurs préoccupations convergent vers les conditions de vie et les réponses qu'ils doivent apporter aux besoins de leur vécu.

Sur le plan éducatif, la majorité des étudiants ont subi des perturbations au niveau de leur scolarité élémentaire. Le socle sur lequel s'organisent tous les savoirs langagiers au début de l'acquisition de la langue se particularise par une vulnérabilité et des déficiences ostensibles. Cela est du dans notre cas à un manque d'encadrement pédagogique adéquat et permanent. Le monde rural est toujours desservi par rapport aux zones urbaines et une prise en charge parallèle par des structures de proximité dans le cadre de la promotion culturelle est tout simplement rarissime.

1.2.2 Le référentiel linguistique requis pour la biologie

Le profil de compétence linguistique correspondant au discours de biologie consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations, or comme nous l'avons précisé en préambule, notre initiative se limite à passer en revue la partie discursive relevant de l'explicatif. Elle se focalisera sur deux habiletés à savoir la compréhension et la production des textes explicatifs.

Dans la pratique courante d'apprentissage, l'enseignement scientifique est axé sur la transmission de connaissances complété par des activités d'application ou l'apprenant utilise le savoir appris pour comprendre des phénomènes réels (travaux pratiques, observation...). Les activités sont renforcées par des schémas, des tableaux, des graphes,...). En contre partie, l'apprenant est sensé commenter les expériences et les manipulations effectuées en réalisant des rapports d'observation alliant texte et dessin.

Il lui est demandé de décrire et d'expliquer les opérations et les observations effectuées, et de mettre au point les conclusions en appliquant les connaissances transmises précédemment. IL s'agit d'élaborer une description ou une explication originale en l'exprimant à l'aide de modèle discursif codifié. Dans cette perspective et dans un cadre de recherche Garcia- Debanc, (1988), propose un modèle de la conduite langagière d'explication. Selon l'auteure, la production d'une explication requiert la maîtrise de plusieurs opérations que l'on peut situer à trois niveaux 1- La

gestion de l'interaction, de l'objet du discours et le discours. L'interaction signifie la sélection du problème à expliquer en prenant en compte les savoirs supposés chez l'interlocuteur. La gestion de l'objet du discours dépend de la mobilisation du savoir sur l'objet à expliquer et la maîtrise de son contenu notionnel. Le discours implique l'utilisation des moyens linguistiques adéquats.

Donc, cela nous mène à déduire que le processus d'acquisition d'une compétence explicative orale/écrite implique des activités intellectuelles qui nécessitent l'acquisition de connaissances propres au domaine de la biologie, l'aptitude à les décoder et de savoir les appliquer pour comprendre un phénomène nouveau. L'interaction discursive se présente comme une capacité à formuler cette compréhension dans le monde de l'expression attendu qui est convoyé par l'utilisation d'un registre lexical précis.

Programme du tronc commun biologie **1^{er} semestre 2eme semestre**

Module	Crédit	Coefficient	Module	Crédit	Coefficient
Méthodologie	1.5	1	Méthodologie	1.5	1
Langue	1.5	1	Langue	1.5	1
Biologie cellulaire	7	3	Biologie végétale	7	3
Chimie	7	3	Chimie 2	7	3
Géologie	6	3	Biologie animale	7	3
Histoire universitaire	1	1	Physique	6	2
Maths	6	2			

1.2.3 Le référentiel de compétence acquis et l'ingénierie pédagogique

Nos premiers desiderata étaient d'élaborer un test de positionnement et de travailler directement avec les étudiants de première année biologie, mais notre demande n'a pas eu de suite favorable en dépit de l'autorisation accordée par notre université. Donc, nous avons proposé aux responsables du département de biologie de nous soumettre un échantillon de copies d'examen du tronc commun où l'explication est prescrite.

L'échantillon collecté contient 150 copies. Il s'agit d'un examen en bio-animale se composant de 5 questions dont 2 seulement correspondent à notre objectif, les autres questions représentent des tableaux à compléter et des schémas à

reproduire. Après une étude détaillée, nous avons axé notre audit sur 43 copies qui répondent aux critères de l'étude. 117 copies sont rejetées pour les raisons suivantes :

60 copies ne contiennent aucune réponse sur les deux questions concernant l'explication, ce qui nous laisse penser que les étudiants évitent la rédaction à cause de leur niveau faible en production écrite.

15 copies ne contiennent aucune réponse,

9 copies illisibles.

20 copies présentent des réponses incohérentes et n'ayant aucun lien avec les consignes.

13 copies énoncent des réponses hachées, incompréhensibles et intraitables.

1.2.3.1 Analyse du corpus

Avant de procéder à l'analyse nous tenons à préciser que l'énoncé de l'examen contient des erreurs d'orthographe. Nous en avons décelé deux :

Choisissez 4 questions parmi les cinq.

Donnez le schéma de la formation du tube neurale.

Nous tenons aussi à préciser que le diagnostic effectué se focalise uniquement sur quelques aspects du référentiel linguistique correspondant au profil de biologie. Nous insistons sur les caractéristiques discursives de l'explicatif et plus particulièrement à ces formes syntaxiques, le vocabulaire, la mise en paragraphe (cohérence, reprise, relation logique,..) et à l'orthographe pour son importance à l'écrit.

1.2.3.1.1 Erreurs d'orthographe

Selon Astolfi, J. (1977), il y'a plusieurs types d'erreurs, parmi cette panoplie nous trouvons les erreurs dues à la complexité des contenus et les erreurs ayant leur origine dans une autre discipline. Les traces de ces erreurs sont dominantes dans les copies des enquêtés parce qu'ils utilisent pour la première fois le français comme langue d'enseignement et se confrontent aussi à la complexité d'un nouveau savoir avec différents contenus. Plusieurs modules qui sont programmés perturbent les anciennes attitudes et les pratiques d'apprentissage (initiation à une nouvelle méthodologie, cours magistral, prise de notes libre...). Cependant, on repère une récurrence collective d'erreurs d'orthographe résultant du transfert négatif de la langue source. Exemple à citer, la plupart des copies comportent une graphie erronée du mot pauvre due à l'influence de la langue maternelle. La structure

consonantique /vr/ et la voyelle /O/ n'existent pas en langue arabe. Elles sont reprises sous forme de : pouver, pouvere. Malgré la présence du mot « œuf » dans l'énoncé, l'étudiant n'arrive pas à le transcrire correctement, il lui concède plusieurs transcriptions parce que la structure /oe/ n'est pas courante dans son usage : ouefs, ouf, oufes, eux (le confondant avec le nom personnel) et oeseu (pluriel forme oralisée). (resulta, moin , apré...) qui perdent leurs terminaisons.

En outre, les enquêtés trouvent des difficultés à transcrire correctement les mots suivants en leur attribuant les formes oralisées telles que : diminusion, miltiplucasion, oucin(oursin), cellon (selon), parciel, sucksed (succede), inigal, commance,

Les phénomènes métaplasmiques occupent une place très remarquée dans les difficultés répertoriées. Ceci est du essentiellement à un manque d'entraînement en production écrite. On constate une insouciance fréquente et une déficience au niveau de l'écriture. Les étudiants semblent incapables de produire des structures simples sans qu'ils altèrent les éléments qui les composent : - migre - ne le segment pas - interest - se devlopé - insect - apré - moin - plusieurs - la devloperment -

1.2.3.1.2 Erreurs morphosyntaxiques

On relève également une méconnaissance de la morphologie des structures contextualisées. L'étudiant ne se soucie guère de revoir les normes de l'accord à l'écrit ; ce qui produit des terminaisons inachevées : - *segmentation total* - *dans tout les œufs* - *sont très rich* - *deux type* - *quatre model* - *il represent* - *tout les partie*.

1.2.3.1.3 Erreurs syntaxiques

En général, les écrits analysés montrent une ignorance presque totale des règles syntaxiques. Les étudiants trouvent énormément de difficultés à exprimer leur compréhension. On relève une déficience au niveau de la construction macro structurelle qui est la conséquence directe d'un dysfonctionnement de formulation phrastique. Les phrases sont mal construites et présentent une mauvaise gestion de l'outil linguistique caractérisée par :

- Une mauvaise gestion du mode de l'indicatif. La structure du passif est complètement ignorée. L'étudiant n'arrive pas à maîtriser la forme correcte d'où l'on remarque l'absence de l'utilisation de l'auxiliaire être et l'accord de sa terminaison

verbale : *qui développé - elle represent par - il divise pr - des œufs modifi par - elles ent caracterises par*

- En ce qui concerne le présent de vérité générale, beaucoup d'erreurs sont reproduites dans les reprises des formes plurielles en confusion avec les formes singulières qui nécessitent des terminaisons différentes. La conjugaison est inexistante : *les œufs contiens - les cellules devient - l'œuf rencontrent - le schéma montrent ...*

- Les verbes sont souvent conjugués en gardant leur forme infinitive, ce qui entraîne la mauvaise utilisation des flexions et la production de formes aberrantes : *les modalités repondrent - la segmentation natteindre pas*

- L'emphase inappropriée est collectivement pratiquée par la majorité pour compenser l'absence des articulateurs de relation et les formes anaphoriques : *la segmentation il se compose - le schéma il montrent*

- La pronominalisation est mal gérée et son emploi est fortuit. Les contextes nécessitant l'utilisation des verbes pronominaux sont rarement observés. Les étudiants ne sont pas en mesure de déceler les situations appropriées. Ils se contentent de donner des tournures ambiguës qui dénaturent le sens des énoncés : *la segmentation interesse - le noyau compose- la fécondation divise*

- Les articles partitifs : Les écrits ne montrent aucune connaissance de l'usage des articles partitifs parce qu'ils sont inexistants dans les représentations des locuteurs. Leur langue maternelle ne dispose pas d'un tel mécanisme. Donc, les productions foisonnent de formulations irrégulières : *que une partie - d'un l'œuf - les types de l'œufs - de les insectes - de le noyau -*

- Confusion entre est /c'est, est/et, dont/dans, en /on ont/sont. La nuance entre l'auxiliaire être et la conjonction de coordination est flagrante, on rencontre souvent des erreurs de construction liées à l'utilisation incorrecte des items cités. Même conclusion pour les autres binômes : *se trouve dont les d'œufs - l'œuf c'est cohérente - en la trouve chez la plupar.. - parcequ'ils ont pauvre .. - en distangue (on distingue) - j'on convient - on fonction du - tres riche on vitilus (vitellus) - l'ouf(œuf) c'est entouré par des follecoles (follicules) - et composé ...*

▪ Absence de variations (genre/ nombre). Les problèmes relevant de l'accord sont innombrables. L'étudiant n'arrive pas à faire la distinction entre le féminin et le masculin, le singulier et le pluriel, la relation entre les différents éléments d'un syntagme nominal (le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif). D'où, une incapacité flagrante à gérer la morphosyntaxe de son énoncé qui devient copie traduite de sa langue maternelle puisque les structures grammaticales de deux langues (cible/source) sont hétérogènes. Ex: *segmentation total ou partiel, tout les partie, les modalité, les œuf, le deux modalité, quatre model, un relation,...*

▪ Redondance des mots,

▪ Absence de connecteurs de relation : Presque la totalité des réponses fournies ne contiennent aucun connecteur hormis la conjonction de coordination « et » qui est confondue dans son emploi avec la forme de l'auxiliaire être « est ». La liaison entre les propositions est inexistante et les idées sont agencées linéairement sans organisation, ce qui entrave le processus de la construction du sens, clé de voute dans le discours explicatif. Les connecteurs, en général sont les ferments de la cohésion qui participent largement à la cohérence textuelle.

1.2.3.1.4 Lexique spécialisé :

Nous avons répertorié une flopée de termes scientifiques (télolécithe, vitellus, hétérolécithe, oligolécithe, amphibien, centrolécithe, cytoplasme, l'ovocyte, embryonnaire) qui sont intégrés dans le contexte évaluatif. Leur reprise orthographique renferme beaucoup d'erreurs. Les étudiants n'arrivent pas à les énoncer correctement parce qu'ils ne sont pas entraînés à se servir de la nouvelle terminologie à l'écrit. L'altération de la transcription graphique est corollaire d'une oralisation erronée.

Après avoir passé en revue toutes les copies pour comptabiliser les lacunes et les incohérences, nous remarquons que la correction effectuée par l'enseignant ne prête nullement l'attention aux normes de l'écriture. L'enseignant ne se donne guère le souci d'annoter les transgressions grammaticales et ne confère aucune considération à la forme avec laquelle les réponses sont produites. L'intérêt cible essentiellement la véracité de la connaissance, le processus ou du moins le résultat. Ce qui inhibe l'appropriation de l'outil linguistique inéluctable à l'accès aux sciences. Cette attitude ne manque pas d'engendrer des conséquences onéreuses et pesantes non seulement sur les

pratiques individuelles mais sur le processus de l'acquisition des enseignements. D'autre part, l'étudiant est pris dans l'engrenage du transfert négatif de la langue¹. Il semble éprouver des difficultés énormes à s'exprimer. Cette incapacité est due à une assise lexicale très pauvre, à des connaissances nettement insuffisantes du fonctionnement de base de la langue (la structure phrastique, l'emploi des verbes et leurs modes, la liaison,..) et les représentations incongrues des étudiants par rapport à l'apprentissage des langues et en particulier la langue d'enseignement qui est minorée et dépréciée. Les savoirs disciplinaires (scientifiques) monopolisent l'intention de l'étudiant.

2- L'ingénierie pédagogique

La phase de la conception pédagogique est considérée comme étant la concrétisation du projet de la formation. Or dans notre cas, notre intervention se focalise exclusivement sur une remédiation dans une perspective modeste de renforcement. Un module de formation complet reste une ambition à réaliser ultérieurement, dans un contexte d'étude plus spécialisé. Avant d'établir le calibrage du contenu à dispenser aux étudiants et de procéder à l'articulation de ces différents composants, nous devons souligner que l'une des priorités de l'ingénierie pédagogique est de déterminer le déficit des compétences pour réduire l'écart entre le référentiel de compétences requis et la situation linguistique réelle dans laquelle se trouve l'apprenant. Une fois le diagnostic schématisé, les besoins sont déclinés en objectifs spécifiques de nature linguistique. Selon Mourlhon, (2002 :232), il en existe plusieurs types qui sont repartis comme suit : objectif lexical, objectif grammatical, objectif phonétique/ phonologique, et objectif discursif. Il fait aussi référence à d'autres types d'objectifs qui s'organisent autour de l'interculturel. Celui-ci est défini comme une compétence, ou une capacité de l'apprenant à mobiliser et à combiner ses propres ressources et celles de son environnement dans un contexte culturel différent du sien. Sur le plan didactique, la structuration des connaissances et des compétences à mobiliser sont traduites en objectifs pédagogiques sous formes d'objectifs généraux, objectifs intermédiaires et objectifs opératoires.

En contiguïté le plan architectural de la remédiation pédagogique est conçu pour déterminer respectivement les situations d'apprentissage à exploiter. Tout dispositif pédagogique doit structurer sa stratégie à partir des quatre habiletés (CO, EO, CE, EE) qui sont les domaines inéluctables de toute forme

d'apprentissage. L'évaluation intervient en aval pour orienter la progression du programme, le degré d'assimilation des contenus, les réajustements et les rectifications à apporter si nécessaires. La démarche ingénierique obéit à une certaine hiérarchisation des objectifs et les activités pédagogiques sont organisées en fonction de leur récurrence dans le domaine ciblé.

Dans le contexte de nos étudiants de biologie, la remédiation est centrée sur les éléments les plus saillants du discours explicatif. Les activités pédagogiques visent principalement la consolidation de la compréhension orale et l'expression écrite. En ce qui concerne le volume horaire consacré à notre opération, nous croyons qu'une conversion d'une trentaine d'heures mises au profit de nos étudiants sera convenable pour mener à terme notre objectif de formation.

2.1 Diagnostic schématisé des besoins

Objectif général	Compétence pragmatique	Outils linguistiques
Expliquer un phénomène/expérience	Expliquer	<p>Structures syntaxiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présent de l'indicatif • Formes passives • Emploi du copulatif « être » • L'impératif/Infinitif
	Exemplifier	<p>Les partitifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indéfinis : un, des, du • Contractés définis à + le > au / à + les > aux de + le > du / de + les > des • Quantités Beaucoup de + complément de nom Trop de + " " "
	Reformuler	<ul style="list-style-type: none"> • Négation Un > ne pas de Un > ne pas d'
	Définir	<p>Le superlatif /Le comparatif (supériorité/infériorité)</p> <ul style="list-style-type: none"> • LE / LA / LES+ PLUS / MOINS + adjectif • Le plus/Le moins + adverbe

	Comparer	<ul style="list-style-type: none"> • Verbe +le plus/le moins • Plus.....que • Moins.....que
		<p style="text-align: center;">Verbes pronominaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • La reprise du sujet avec un pronom :me, te, se nous, vous • Se multiplier, se diviser, se former... <p>Règle : le participe passé s'accorde avec le sujet du verbe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme pronominale du verbe au présent • Verbes essentiellement pronominaux
		<p style="text-align: center;">Le genre et le nombre</p> <p>L'accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Féminin : singulier/pluriel • Masculin singulier/pluriel • La, une, elle, elles • Le, un, il, ils <p>Nom commun/nom propre</p>
		<p style="text-align: center;">Pronoms indéfinis</p> <p>Reprise anaphorique</p> <ul style="list-style-type: none"> • On /il/certains/ un autre/une autre/les autres/l'un/l'une/plusieurs /tout..) • Pronoms démonstratifs • Pronoms possessifs
		<p style="text-align: center;">Connecteurs logiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjonction de coordination • Conjonction de subordination • Adverbes et locutions • (Mais/ou/et/donc ,or/ni/car) • (parce que/puisque/alors que/à condition que,...) • Premièrement/c'est-à-dire/ en somme/en d'autres termes/en résumé,...)
		<p style="text-align: center;">Connecteurs de temps/lieu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avant/après/toujours/souvent...

		<ul style="list-style-type: none"> • Dans/derrière/en haut/en bas/à coté/...
		<p style="text-align: center;">Pronoms relatifs simples</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui/que/dont/où
		<p>Lexique spécialisé(scientifique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préfixes • Suffixes • Formation/composition de mots • Termes génériques/hyperonymes • Nominalisations

Scénarisation pédagogique (Spécification de la remédiation)

Intitulé : Séances de renforcement en français de la biologie
Niveau : Tronc commun
Profil de compétences acquis : Notions linguistiques de base insuffisantes et niveau moyen en connaissances scientifiques
<p>Objectif du renforcement :</p> <p>Le programme est étayage ciblant la maîtrise des outils linguistiques qui servent à assimiler la connaissance scientifique et la reproduire selon les procédés inhérents au phénomène de l'explication.</p> <p>1 -L'apprenant doit corroborer ses compétences linguistiques en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maitrisant les structures syntaxiques, lexicales, morphosyntaxiques récurrentes dans le contexte explicatif. • Développant la capacité de reconnaître et d'utiliser les caractéristiques du discours biologique. • S'appropriant les savoirs langagiers pour appréhender les contenus relevant des phénomènes, des événements, ou des affirmations en se concentrant sur les causes et les effets. (le comment et le pourquoi des choses) <p>2 - Il doit développer aussi /</p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à s'autonomiser et à collaborer avec ses collègues pour une meilleure compréhension des textes de sa spécialité • Des stratégies d'apprentissage visant l'acquisition de la transversalité et la transférabilité des connaissances. • La bonne compréhension par des liens de causalité, de comparaison, de précision, • L'assimilation de la démarche procédurale de la progression

et le développement dans des situations d'apprentissage diverses
Objectifs d'apprentissage : A la fin du cycle formatif, l'apprenant sera en mesure de comprendre des énoncés oraux faisant parti du discours explicatif de biologie et doit être capable de les reproduire par écrit : <ul style="list-style-type: none">• Décrire un phénomène• Expliquer un fonctionnement biologique• Comparer des structures, des fonctionnements• Illustrer un développement biologique• Enumérer les étapes d'un protocole expérimental
Volume horaire requis : 30 heures
Indications sur le syllabus : La mise en place d'un dispositif méthodologique qui s'attèle avec les pratiques andragogiques et s'appuie sur l'autonomisation des apprenants tout en affutant leur motivation et leur intérêt Les scénarios sont élaborés à partir de documents authentiques didactisés relevant du domaine de la biologie. L'usage de la langue spécialisée est la pierre angulaire dans le processus d'apprentissage.
Les ressources documentaires : Les documents utilisés dans les diverses activités seront prélevés de la documentation ayant trait avec les différentes branches de la spécialité. Inciter les apprenants à travailler sur des corpus authentiques pour une meilleure gestion des acquis.
Evaluation : évaluation formative en aval de chaque séquence. La fin du cycle est couronnée par une évaluation sommative.

2.2 Prototype des activités pédagogiques

Pour donner une dynamique au processus d'apprentissage et l'optimiser, les actions pédagogiques doivent être conçues comme un moyen d'entraînement pour surmonter les difficultés langagières. La présentation diversifiée des exercices sert à renforcer la motivation et l'intérêt de l'apprenant mais ils doivent dégager trois caractéristiques que Mourlhon, (2002 :263), les synthétise comme suit : 1 - l'exercice est centrée sur une difficulté particulière, 2 - il a un caractère répétitif (sans réitération point

d'assimilation), 3 - il fait l'objet d'évaluation (connaître si l'apprenant a surmonté la difficulté).

Les activités pédagogiques doivent s'appuyer sur des corpus authentiques et prendre les formes suivantes :

- Exercices centrés sur les aspects sémantiques ciblant la rétention d'un contenu en utilisant d'autres tournures sémantiques. Les consignes sont traduites par une lecture du corpus et des réponses précisées par des termes notionnels tels que : VRAI/FAUX.

- Exercices centrés sur la nominalisation à base verbale Nom → verbe, ayant comme consignes la transformation d'un nombre de noms à convertir.

- Exercices centrés sur la nominalisation à base verbale ayant comme consigne la transformation de verbes en noms.

- Exercices centrés sur les aspects grammaticaux ayant comme consigne la manipulation des différentes formes personnelles.

- Exercices centrés sur les aspects grammaticaux ayant comme point de langue, l'utilisation des à l'infinitif du premier groupe.

- Exercices centrés sur le lexique général ayant comme centre d'intérêt l'équivalence.

- Exercices centrés sur le lexique général ayant comme point à traiter l'antonymie.

- Exercices centrés sur les aspects grammaticaux ayant comme consigne l'emploi du passif (correction de formes, reproduction avec formes singulière et pluriel, espace à remplir, choix de structures appropriées).

- Exercices centrés sur les aspects morphosyntaxiques ayant comme point à développer l'emploi d'articles, partitifs.

- Exercices centrés sur l'emploi de connecteurs.

3- Evaluation

Comme dans toute formation linguistique illimitée ou d'une courte durée, le recours à un dispositif d'évaluation des différentes étapes de la formation, s'avère une démarche inéluctable pour apporter les réajustements nécessaires. L'évaluation formative est un procédé accompagnateur du processus formatif qui contribue d'une façon ponctuelle à la révélation des insuffisances de la scénarisation pédagogique. Le concepteur de la formation est appelé à couvrir toute l'étendue de son intervention par la planification de périodes d'évaluation formative dont le dessein est

de sécuriser le développement graduel des compétences à acquérir d'un côté, et de définir les paramètres adéquats à mettre au profit d'une assimilation optimale d'un autre côté. L'évaluation sommative marque l'aboutissement de l'ingénierie pédagogique .Elle s'intéresse aux résultats obtenus et se donne comme priorité la validation des compétences fraîchement installées. Selon G.de Landsheere (1979 :113): « elle revêt le caractère de bilan .Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout... ».Elle se concrétise par une étude comparative entre les acquis de départ (compétence initiale) et la somme du nouveau apprentissage en contexte professionnel ou universitaire préalablement défini.

En guise de conclusion

L'analyse du corpus a décelé un foisonnement de carences relevant des notions fondamentales apodictiques dans le processus d'apprentissage et la mise en place du socle formatif. Les insuffisances répertoriées transcendent les dispositifs d'une démarche ingénierique de remédiation. Elles ne se limitent pas à des parties ou d'éléments précis de l'usage de la langue qui peuvent être maîtrisés par le truchement d'un enseignement sur mesure avec un volume horaire défini. Le diagnostic est gravissime. Il s'agit d'un dysfonctionnement général. L'étudiant ne dispose d'aucune stratégie communicative et ses capacités langagières gravitent autour de quelques aspects linguistiques (structures, lexique) qui sont en fait qu'une composante de la compétence communicative. Donc, notre conclusion s'aligne derrière les résultats des expertises effectuées pour déterminer les mesures didactiques à prendre afin de redynamiser les langues d'enseignement au niveau universitaire. Seul le passage par une phase transitoire et la mise en place d'une didactique de l'enseignement linguistique spécialisé peut s'avérer une réponse idoine aux besoins. La didactique d'une prestation à la carte viendra en aval pour conforter et optimiser la qualité de la formation scientifique et technologique dans le dessein d'une professionnalisation et une émulation efficiente.

Notes

1 - COSP : Centre d'Orientation Scolaire et Professionnelle exerçant sous l'égide de la direction de l'éducation et dont les attributions sont liées au traitement de toutes les données concernant le suivi et l'orientation de la vie scolaire.

2 - voir notion de compétence selon Sophie Moirand, (1982 :20), D.Hymes, (1972) ,D.Coste (1978 :25-34), P. Charaudau, (2001 :37)

Références bibliographiques :

- Astolfi, J.P., *l'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagy, E., *le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Brigitte Francard, 2007.
- De Landsheer, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses universitaires de France, 1979.
- Mangiante, J.M & Parpette, C., *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris, 2004
- Mourlhon, F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, éd. Didier, Paris, 2002.
- **Revue/Articles**
- Braik, S., *l'enseignement du français au département d'agronomie : Analyse des besoins et expertise des programmes*, Synergies Algérie n°2, 2008.
- Braik, S., *les démarches curriculaires. Impact et perspectives*, mai 2003.
- Boumlil, M.R., *le français à visée professionnalisante : le cas des filières de l'enseignement supérieur*, mars 2008.
- Garcia-Debanco, C., *propositions pour une didactique du texte explicatif*, Aster, n°6, 1988.