

Formation des enseignants de français sur des objectifs spécifiques des instituts scientifiques de l'université de Blida, Algérie

En collaboration avec le CRAPEL de Nancy 2, le Département de français de l'Université de Blida a mis en place une Licence de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Parallèlement à ce nouveau cursus le Département continue à assurer les enseignements de la Licence de langue française, commune à toutes les Universités d'Algérie. L'objectif principal de cette licence est « la formation d'enseignants capables d'adapter leur enseignement aux besoins spécifiques des différents publics utilisateurs du français dans des situations de communication spécialisée » (étudiants des sept facultés que compte l'Université de Blida et des entreprises locales impliquées dans les transferts de technologie : entreprises publiques et privées, banques).

Avant la mise en place de la Licence de FOS, les Instituts scientifiques recrutent leurs enseignants parmi les effectifs des cycles moyen et secondaire, à titre de vacataires. Malgré toute leur bonne volonté, ces enseignants n'étaient pas disponibles à plein temps puisqu'ils enseignaient ailleurs (18 à 24 heures selon les paliers). Ils venaient « donner des cours » et partaient sans participer à la vie des Instituts. Quand le compte n'était pas atteint on faisait appel aux enseignants des modules de spécialité de l'Université qui « se sentaient aptes à enseigner le français puisqu'ils le parlaient ». Les décideurs sont d'ailleurs toujours convaincus qu'enseigner le français, surtout en Algérie, était chose aisée et qu'à la limite tous les diplômés de Blida (ils sont des milliers) pouvaient le faire. Les enseignants « affectés » aux cours de français estimaient de bonne foi, que la langue est « un tout ». Il suffisait d'enseigner le système débité en tranches, pour type de publics (les plus larges possibles). Les étudiants n'avaient par la suite qu'à utiliser ce dont ils avaient besoin. Ces approches intuitives excluaient toutes formes de définitions rigoureuses des objectifs d'apprentissage.

Les enseignants des lycées et collèges, recrutés par les Instituts, venaient avec leurs fiches pédagogiques de l'IPN (Institut Pédagogique National). Ces outils pédagogiques, conçus par une institution officielle à caractère national, ciblaient de très larges publics qui correspondent à des adolescents apprenant un français identique, homogène, standard, fixé définitivement dans des recueils officiels. L'enseignement se faisait donc « selon des méthodes pédagogiques faites pour tous c'est-à-dire adaptées à personne » (De Margerie, 1981, p. 5). L'étudiant se trouvait de la sorte soumis à un enseignant lui-même soumis à des contenus fixes. Les enseignants de médecine par exemple, qui se proposaient d'aider leurs étudiants arabophones, se trouvaient très vite découragés, malgré leur enthousiasme, par l'énormité de la tâche. Ils estimaient qu'on ne pouvait enseigner des

aspects « tronqués » d'une langue donnée et qu'il fallait *tout* enseigner : Oral, Écrit, Compréhension, Expression, Grammaire, Conjugaison, Orthographe. Leurs étudiants aussi, étaient découragés par un enseignement fastidieux et parallèle aux cours magistraux et Travaux Pratiques de Sciences Médicales.

La Licence de FOS, première du genre en Algérie, vise justement à former les enseignants dont ont besoin les Instituts Scientifiques. Ces enseignants sont capables, à l'issue de quatre années d'études, d'enseigner le français à des publics spécifiques. Face à la demande, elle-même générée par les progrès technologiques il fallait orienter l'enseignement dans cette voie. Conscients des difficultés rencontrés par leurs étudiants, lors de l'accès à la documentation, les Instituts scientifiques sont demandeurs de ces compétences.

Les étudiants qui arrivent dans ces Instituts et particulièrement en médecine sont considérés comme de « bons élèves » des trois cycles précédents puisqu'ils ont réussi au très sélectif Baccalauréat algérien. Quand on sait que moins de 20 % des lycéens arabophones y réussissent en moyenne, il ne reste donc aucune raison de douter de leurs compétences dans toutes les matières et notamment en langue arabe. En français les disparités sont plus importantes, selon l'origine géographique, l'appartenance sociale et les filières suivies au lycée. Le manque de moyens humains, logistiques, les horaires alloués à cet enseignement, les coefficients affectés à l'épreuve de français, la surcharge des classes, les différentes représentations que se font les Algériens à propos du français, et bien d'autres facteurs jouent dans les résultats enregistrés par l'enseignement de cette langue en Algérie. Pourtant tous les textes officiels depuis la Charte Nationale, encouragent « fermement » l'acquisition des langues étrangères. Les objectifs assignés à ces langues sont tantôt larges et généraux, tantôt réduits et spécifiques. Pour la Charte Nationale, promulguée en 1976, il s'agit de « communication constante avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde ». Pour l'ordonnance du 16 avril de la même année, il ne s'agit plus que « d'accéder à une documentation simple ». Ces hésitations sont particulièrement sensibles quand il s'agit du français. Elles varient proportionnellement au statut qui lui est accordé. Le français se voit attribuer le statut de « langue vivante étrangère au même titre que les autres » quand ce sont « les choix fondamentaux » qui sont mis en exergue. Il retrouve « un statut quelque peu particulier » quand « les facteurs historiques » sont rappelés ou que la « réalité actuelle » est prise en considération.

Les textes fondamentaux assignent au français un objectif institutionnel et un autre fonctionnel identiques à ceux assignés aux autres langues étrangères. À l'école et au lycée ces objectifs deviennent plus ambitieux. Après trois années seulement de « balbutiements » qualifiés de « compétences linguistiques de base à prédominance orale », les aptitudes des jeunes Algériens de onze ans sont caractérisées par « la maîtrise correcte des savoirs suivants : Domaine de l'oral, savoir écouter et comprendre, savoir communiquer. Domaine de l'écrit, savoir lire et comprendre, savoir communiquer. Les objectifs fixés par l'Institution ne semblent pas réalistes. Les élèves arabophones ou berbérophones maîtriseraient des savoir-faire dans les différentes habilités langagières dès le deuxième palier de l'école fondamentale. Au lycée, le profil de sortie avant le baccalauréat prévoit là aussi « le parachèvement de la compétence de communication de l'élève de sorte qu'il puisse accéder à une documentation en langue française au cours d'une formation supérieure ».

Tout enseignant confronté aux réalités des salles de classes sait qu'il s'agit là d'une entreprise trop ambitieuse. Nous constatons quotidiennement « sur le terrain » que ces objectifs ne sont pas totalement atteints par la majorité des jeunes Algériens à l'entrée de l'Université et parfois plus tard encore. Arrivés en troisième année, beaucoup d'étudiants de l'I.S.M. éprouvent toujours des difficultés de compréhension face aux documents de leur spécialité quand ces derniers sont rédigés en français. Ils ne savent pas le faire efficacement, car ils n'ont jamais « appris à comprendre » des textes. Lors de leur scolarisation, les jeunes Algériens ne sont pas mis en situation de compréhension écrite. L'école fondamentale et le lycée négligent cette aptitude supposée, pourtant, acquise par les textes officiels.

Arrivés à l'Université les bacheliers sont attirés par les études en médecine, architecture, informatique. Pour répondre objectivement à cette demande, sans cesse croissante, des critères « sévères » sont instaurés par l'Institut des Sciences Médicales. La moyenne est calculée ainsi : (Maths + Physique + Sciences naturelles) x 3 + moyenne au Bac = 13,00/204. Ceux qui réussissent, les meilleurs, ressentent dès les premiers cours et T.P. le besoin de maîtriser une ou deux langues étrangères. L'accès à la documentation scientifique rédigée essentiellement en anglais et en français est primordial à ce stade des études supérieures. Ils expriment d'ailleurs, honnêtement, les difficultés qu'ils ressentent au contact des ouvrages de leur spécialité quand ceux-ci sont rédigés en français. Le taux de déperdition que subit l'effectif entrant est supérieur à 80 % en première année de l'Université selon les estimations de Monsieur Benaïssa, Directeur de l'Institut National de la Recherche en Éducation (1998, p. 85).

Notre étude a porté sur la compréhension de la documentation scientifique rédigée en Français. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à la compréhension écrite des textes de sciences médicales par les étudiants arabophones de l'Institut des Sciences Médicales (I.S.M.). Nous nous

sommes appuyé, d'une part, sur un modèle théorique synthétisé à partir de recherches récentes en didactique des langues ; d'autre part sur les enquêtes, interviews et test que nous avons effectués auprès des étudiants, enseignants et responsables de l'I.S.M. Nous avons montré, dans un premier temps, que les objectifs fixés par l'école algérienne ne sont pas entièrement atteints. Le test que nous avons fait passer aux étudiants de 3^{ème} année de l'I.S.M.. montre que des lacunes persistent à ce stade des études. Parallèlement à cette évaluation, les enquêtes et interviews menées nous ont permis de connaître les besoins, demandes et attentes des étudiants de l'I.S.M. Elles ont, en outre, mis à jour les représentations qu'entretiennent les étudiants, enseignants et responsables à propos de la lecture/compréhension.

Dans la partie théorique, nous avons défini le processus de lecture ainsi que les compétences, savoirs et savoir-faire en compréhension écrite, à partir d'une synthèse des travaux faits sur la question. Puis, nous avons ajouté une composante qui nous semble nécessaire pour remettre en cause toutes les représentations construites par nos étudiants autour de la lecture/compréhension écrite. Nous l'avons appelée « composante méthodologique ». Nous avons étudié également, dans cette partie, les spécificités des textes de sciences médicales que rencontrent les étudiants de l'I.S.M. au cours de leurs études.

Les résultats de cette étude nous autorisent à dire que l'enseignement apprentissage de la compréhension écrite en F.L.E. n'est pas correctement pris en charge en Algérie. L'acquisition des savoir-faire nécessaires à l'installation d'une compétence en compréhension écrite passe par un autre type de méthodologie. Cette aptitude fondamentale ne doit plus être considérée comme une « activité charnière » qui relierait les séances d'expression orale et écrite. Elle doit être érigée en objet d'apprentissage spécifique qui nécessite un entraînement adapté. À Blida, campus à dominante scientifique et technique, il s'agit d'un besoin prioritaire. L'ébauche d'approche méthodologique alternative que nous proposons repose sur une connaissance du processus de compréhension et des conséquences pédagogiques qui en découlent. La construction du sens des textes de sciences médicales requiert la mise en œuvre de savoirs, savoir-faire et stratégies qu'il s'agit de réactiver ou de développer par un lecteur actif. Elle requiert aussi une connaissance des caractéristiques de ces textes.

Il existe certes une multitude de méthodes, manuels, cours de FLE sur le marché mais ils ne conviennent pas tous à notre public car ils s'adressent à un public supposé homogène et aussi large que possible. Afin de pallier ce manque de méthode toute prête, toute faite pour notre public, nous avons élaboré un matériel d'entraînement approprié. Pour cela nous avons identifié les besoins des étudiants de l'I.S.M., défini les objectifs d'apprentissage, choisi les contenus avant de mettre au point les activités d'apprentissage. Le matériel que nous proposons pour les étudiants de l'I.S.M. n'aspire à aucune généralisation ni pérennité. Il a été élaboré pour un public connu dont les

besoins ont été analysés. Tout enseignant sait qu'aucune classe ne ressemble à une autre. Chaque situation d'enseignement/apprentissage est unique, celle des étudiants arabophones inscrits à l'ISM de Blida en est une. Ils veulent améliorer leur compétence de lecture/compréhension écrite des textes de sciences médicales rédigés en français. Nous avons adopté une approche réaliste en restreignant l'objectif à la compréhension écrite car la spécialisation des aptitudes évite la confusion et convient parfaitement au cas de notre public. Elle permet de réaliser un objectif, certes restreint, mais de manière efficace en un temps limité. D'autres interventions spécialisées visant les autres aptitudes (compréhension orale, expression écrite, expression orale) viendront compléter le programme d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère destiné aux étudiants arabophones de l'I.S.M. de Blida.

Le choix des contenus d'apprentissage et la progression n'ont pas été pensés en termes linguistiques mais en fonction des apprenants et du temps dont ils disposent pour apprendre. Chaque activité a un objectif précis et permet l'acquisition d'un savoir faire ou d'une stratégie. Le choix des documents authentiques de sciences médicales n'est pas exclusif. Il répond, là aussi, à des impératifs d'efficacité. En 50 heures, il serait utopique d'envisager une confrontation avec toutes les autres variétés d'écrits.

Pour ne pas conclure et en guise de prospective, nous rappelons qu'il existe plusieurs modèles de compréhension écrite mais aucun ne fait l'unanimité chez les chercheurs. En l'état actuel des connaissances, aucune théorie ne saurait dire, avec exactitude et de façon définitive, ce qu'est la compréhension et comment elle s'effectue. L'essentiel reste encore à découvrir sur le fonctionnement du cerveau, sur la ou les mémoires, sur les stratégies, sur les représentations, sur les capacités réceptives, sur les théories de l'acquisition, sur l'apprentissage, les neurosciences, la psychologie cognitive, les sciences de l'éducation, les théories de l'apprentissage, la communication, la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, les sciences des textes et toutes les autres disciplines qui s'intéressent ou s'intéresseront à la compréhension écrite apporteront certainement d'autres éclaircissements, chacune dans son domaine.

« La validité écologique » (Milliani, 1997) permettrait de dépasser les points de vue spécifiques à chaque discipline et le morcellement. C'est à l'intérieur d'un ensemble qu'on peut juger la validité d'un travail partiel. La mise en commun de tous les points positifs qui émergent des recherches formeraient un « tout » nécessairement plus grand que les visions parcellaires que nous avons adoptées dans les limites de cette étude.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABE, D. CARTON, F. CEMBALO, M. et REGENT, O. (1979) « Didactique et authentique : du document à la pédagogie » dans *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Nancy 2.
- BENAISSA, M. (1998) « Difficultés linguistiques à l'université et/ou mauvaise conceptualisation au lycée » dans *L'école en débat*, Éditions Casbah, Alger.
- BERARD, E. (1991), *L'approche communicative*, CLE . International
- BESSE, H. « De la pratique des textes non littéraires au niveau 2 » (1980) dans *le Français dans le monde*, n° 150
- CARTON, F. (1995) « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes » dans *Verbum* n° 1, Université de Nancy 2 .
- CICUREL, F.(1991), *Lectures interactives*, Hachette - Paris.
- DJEBARI, Y. (1998) « L'école de la fracture » dans *L'école en débat*, Éditions Casbah, Alger
- GAONACH, D.(1990) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche communicative*, Hachette ' Collection F FDM, Recherches et applications.
- GREMMO, M.J. et HOLEC, H (1990) « La compréhension orale un processus et un comportement » dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. Hachette, Collection F / FDM/ Recherches et applications
- GREMMO, M.J. (1995) « Savoir apprendre, pouvoir apprendre sans se faire enseigner. » dans *Verbum* n° 1 Université de Nancy 2.
- HOLEC, H. (1990) «Des documents authentiques pour quoi faire ' » dans *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL Université de Nancy 2.
- MARGERIE, C. de et PORCHER, L. (1981) *Des média dans les cours de langues*, CLE-International -
- MILIANI, M. (1998) « L'innovation en didactique des langues : une illusion » dans *Didacstyle*, Université de Blida.
- MUCCHIELLI, R. (1990), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème*, 9ème édition, E.S.F. Collection Formation permanente en Sciences Humaines,
- NARCY, J.P. (1990), *Apprendre une langue étrangères*, Les Éditions d'Organisation, Paris .
- REGENT, O. (1992) « Pratiques de communication en médecine : contextes anglais et français » dans *Langages* n° 105.
- RICHAUDEAU, F.(1992), *Sur la lecture* , Albin Michel.
- RICHTERICH, R. et CHANCEREL, J.L, (1977), *Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- RICHTERICH, R. (1996) « Didactique, temps, espace et'lexique » dans *Le français dans le monde*, n° 268.
- SCHNEUWLY, B. (1991) « diversification et progression en DFLM : l' apport des typologies » dans *Études de linguistique appliquée*, n°83
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1991) « Premiers apprentissages de la lecture : 20 ans de recherche francophone ». dans *Études de linguistique Appliquée*, n° 84.