



جامعة دمشق

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم اللغة والأدب الفرنسي

رسالة ماجستير في اللغويات

□ الإعداد لمنهاج في تعليم اللغة الفرنسية لأغراض خاصة

موجه لطلاب السنة الثانية في كلية الهندسة المدنية – جامعة دمشق

□ إعداد الطالبة

سناء كامل

إشراف الدكتور

نبيل زريق

ومشاركة الأستاذة الدكتورة

أسما الياس

2015

Université de Damas

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de langue et littérature françaises



Mémoire de Master 2 d'Etudes Linguistiques

**Elaboration d'un cours de FOS
destiné aux étudiants de deuxième-année
à la Faculté de Génie Civil
à l'Université de Damas.**

Préparé par Sanaa KAMEL

**Sous la direction de
Professeur Nabil ZREIK**

**et avec la collaboration de
professeur Asma ELIAS**

2015

Remerciements

Je remercie tout particulièrement M. Nabil ZREIK pour ses conseils précieux, ses nombreux encouragements et sa disponibilité constante tout au long du travail.

Je remercie également le Département de Français, qui m'a grandement aidé dans le travail.

Je remercie tout autant ma famille et surtout mon mari pour leur soutien sans faille, ainsi que mes deux enfants.

Enfin un grand merci à tous mes camarades de Master avec qui les échanges ont été enrichissants tout au long du travail.

Liste d'abréviations

FOS : français sur objectifs spécifiques

FLE : français langue étrangère

FG : français général

FM : français militaire

FF : français fonctionnel

FLP : français langue professionnelle

FST : français scientifique et technique

FOU : français sur objectifs universitaires

Table des matières

-Introduction.....	6
I-Première partie.....	8
Cadre théorique.....	9
1. Aperçu historique.....	10
1.1 Le français militaire.....	11
1.2 Le français de spécialité.....	11
1.3 Le français instrumental.....	12
1.4 Le français fonctionnel.....	12
1.5 Le français sur objectifs spécifiques.....	13
1.5.1 Apparition, raisons d'être et méthodologie du FOS.....	13
1.5.2 Le FOS et le français fonctionnel.....	14
1.5.3 Le FOS et le français langue professionnelle.....	14
1.5.4 Le FOS et le français sur objectifs universitaires.....	15
1.5.5 Le FOS et le français général.....	16
2. Spécificités du FOS.....	16
2.1 Public spécifique.....	17
2.2 Besoins spécifiques.....	18
2.3 Temps limité de l'apprentissage.....	20
2.4 Rentabilité de l'apprentissage.....	20
2.5 Motivation du public.....	21
3. Démarches à suivre pour élaborer un cours de FOS.....	21
3.1 Origine de la formation.....	21
3.2 Identification et analyse des besoins du public spécifique.....	22
3.3 Collecte des données de formations de FOS.....	23
3.4 Analyse des données et élaboration didactique.....	23

3.5 Evaluation dans les formations de FOS.....	24
4.Critères généraux d'évaluation d'une méthode d'enseignement.....	25
5. Rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une méthode.....	29
5.1 Rôle de l'enseignant dans l'adaptation.....	31
5.2 Enseignant partenaire, animateur et accompagnateur	32
Conclusion.....	35
II- Deuxième partie.....	37
Description de la méthode et spécification des besoins langagiers du public.....	38
1. Description de la méthode "<i>Sciences - Techniques. Com</i>"	39
1.1 Présentation globale de la structure générale de la méthode.....	40
1.2 Structure du premier chapitre.....	42
1.3 Structure du deuxième chapitre.....	47
1.4 Structure du troisième chapitre.....	54
1.5 Structure du quatrième chapitre.....	60
1.6 Structure du cinquième chapitre.....	62
Conclusion.....	66
2. Définition des besoins langagiers.....	67
2.1 Questionnaire adressé aux apprenants.....	67
2.1.1 Profil des apprenants.....	67
2.1.2 Besoins des apprenants.....	69
2.1.3 Rôle de l'enseignant dans les cours.....	70
2.1.4 Place de la méthode dans l'apprentissage.....	71
2.2 Analyse du questionnaire adressé aux apprenants.....	73
2.3 Analyse du questionnaire adressé aux enseignants.....	77
2.4 Synthèse.....	81
Conclusion.....	82

III- Troisième partie.....	84
Quelques exemples d'activités supplémentaires et cours de FOS.....	85
1. Proposition d'activités complémentaires pour enseigner un cours de FOS.....	86
1.1 La grammaire.....	87
1.2 La compréhension écrite.....	89
1.3 La compréhension orale.....	93
1.4 L'expression écrite.....	95
1.5 L'expression orale.....	96
1.6 Le lexique.....	97
1.7 Les textes du manuel.....	100
1.8 L'utilisation de la nouvelle technologie.....	101
2. Cours de FOS pour les étudiants de Génie Civil.....	103
-Conclusion.....	119
-Bibliographie	121
-Annexe	

INTRODUCTION

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est une branche de la didactique du français. Il s'adresse – et son nom l'indique - à un public d'apprenants qui, ayant déjà appris le français général (FG) en 1^{ère} année, ont en 2^{ème} année des besoins spécifiques, dans un domaine donné, pour atteindre des objectifs bien précis.

Le FOS nécessite ainsi une étude préalable du public : sa spécialité, ses besoins et sa disponibilité pour le temps (limité souvent).

Il existe certes des méthodes de français de spécialité mais elles restent universelles dans la mesure où elles s'adressent à un public spécialisé dans un domaine, alors que à l'intérieur de ce grand public, il existe des spécificités qui concernent l'âge, la langue maternelle, le contexte didactique, les tendances ...

Ces méthodes posent donc le problème d'un enseignement adéquat et adapté. Ce qui suppose de l'enseignant une formation solide pour effectuer ce type d'étude et pour savoir adapter la méthode à son public.

Notre travail a pour but non seulement d'étudier le rôle de l'enseignant dans l'élaboration d'un cours de FOS et son enseignement, mais aussi de proposer un cours qui pourrait rendre service aux enseignants pour mieux adapter leurs cours aux besoins des étudiants.

Notre travail est composé de trois parties

La première partie présente le cadre théorique dans lequel nous abordons le rôle de l'enseignant dans l'enseignement des méthodes de FOS en dégageant le parcours historique du FOS, ses particularités et ses méthodes.

La deuxième partie est consacrée à la description de la méthode "**Sciences-Techniques. Com**" afin de trouver l'adéquation des objectifs aux besoins de nos apprenants après avoir précisé ces besoins.

Dans la troisième partie, nous proposons un cours de FOS adapté à nos étudiants (de deuxième année de Génie Civil), sur la base de l'étude effectuée sur leurs besoins, les objectifs d'enseignement et les remarques des enseignants concernés.

Première partie

Cadre théorique

1. Aperçu historique

La didactique est une branche de la linguistique qui étudie la langue, plus précisément les méthodes, et les principes pédagogiques du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Bailly définit le terme "didactique" :

Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage. (Bailly, 1997 : 10)

Les différents champs de la didactique du français sont : le français Langue étrangère FLE, le français sur objectifs spécifiques FOS, le français sur objectifs universitaires FOU. Chacune de ces branches a son historique et donc ses spécificités. Elles ont bien évidemment des points communs et des points de divergences. Elles sont d'ailleurs en évolution permanente, dépendante des besoins de chaque secteur du domaine de l'enseignement/apprentissage. Notre domaine de recherche, le FOS, est le champ qui évolue le plus car il est directement lié aux besoins du public dont le profil change constamment.

Le FOS remonte aux années vingt du XX^{ème} siècle et a connu plusieurs appellations en passant par plusieurs étapes : Le français militaire, le français langue professionnelle, la langue de spécialité, le français instrumental et le français fonctionnel.

Chaque étape a ses propres caractéristiques selon la nature du public visé.

1.1 Le français militaire

Le début du FOS est dans le domaine militaire ; C'est l'ouvrage intitulé "*Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* " (1927) qui marque le début du français militaire après la première guerre mondiale. Il est destiné aux troupes indigènes selon la commission qui l'a élaboré et a indiqué l'objectif essentiel de l'apprentissage qui est la facilité du contact entre les militaires français et les indigènes. Il s'agit d'

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 : 97)

En continuant le contexte historique du FOS, on constate l'apparition de la langue de spécialité (LSP) ou français de spécialité (FSP) en 1950.

1.2 La langue de spécialité ou français de spécialité

Elle est définie, dans le Dictionnaire des Langues, comme " les langues qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier " (Galisson et Coste, 1976 :511)

En même temps, le terme Français Scientifique et Technique (FST) a été utilisé pour cette langue de spécialité mais dans les domaines scientifiques et techniques. Ce terme est défini par Holtzer comme suit : " 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, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex-colonies françaises)". (Holtzer, 2004 : 15)

La méthodologie du français de spécialité est une méthodologie structuro-global audiovisuelle (SGAV) de la première génération. C'est _à dire, il suit le même cursus du français fondamental :

"1. Niveau I : Les bases de la langue usuelle, avec un contenu basé sur FF1

2. Niveau II : Tronc commun scientifique reposant sur le *Vocabulaire Général d'Orientation Spécifique* (VGOS)

3. Le perfectionnement : les langues spécialisées par discipline avec des *Vocabulaires d'initiation* (Gaultier et Masselin, 1973)

Mais le SGAV a connu une période de déclin et une approche communicative apparaît; c'est le français instrumental (FI).

1.3 Le français instrumental (FI)

Le FI est "un moyen", plutôt un "instrument" pour faciliter l'accès aux textes écrits spécialisés sur lesquels le FI s'appuie. Il a pour but de "mettre l'enseignement au service du développement technique et scientifique" (Qotb, 2008 : 36) Plus précisément, ce sont les étudiants universitaires ou les doctorants cherchant à devenir autonomes en compréhension écrite qui se sont intéressés par ce type d'apprentissage.

Méthodologiquement, le FI relève d'une approche globale parce qu'il est basé sur la lecture, plutôt que sur la grammaire et la traduction.

Mais, le FI a été critiqué parce qu'il met en valeur la subjectivité des discours scientifiques qui se distinguent par l'objectivité et la neutralité et parce que le FI donne la priorité à l'écrit au désavantage de l'oral de l'apprentissage.

Enfin, cette approche va ouvrir le chemin pour une nouvelle approche aux années 70, celle du français fonctionnel.

1.4 Le français fonctionnel (FF)

Le français fonctionnel (FF) apparaît en 1974 au moment où le français a connu un recul causé par une crise économique.

Il va apparaître pour la première fois dans le fameux article de Louis Porcher : "Monsieur Thibaut et le bec Bunsen", où il a défini l'enseignement fonctionnel :

En fait, il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français. Un enseignement est fonctionnel quand il repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie (horaire, encadrement, etc.), bref sur une connaissance du milieu de destination, et, en même temps, sur un savoir à jour concernant la discipline à enseigner. (Porcher, 1976 : 68)

Après cet article, on a commencé à utiliser le FF pour désigner des approches méthodologiques diverses qui prennent en compte les besoins du public visé.

Mais, certains didacticiens ont critiqué le FF parce que, à leur avis, dans l'enseignement du FF, les besoins du public visé ne sont pas adéquats aux objectifs de cet apprentissage et aussi le FF se désintéresse à la culture de la société; ce qui a provoqué le déclin du FF vers la fin de 1979.

1.5 Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S)

1.5.1 Apparition, raisons d'être et méthodologie du FOS

A la fin des années 80, le français sur objectifs spécifiques (FOS) a vu le jour et entré dans la terminologie de la didactique. Cette appellation est calquée sur l'expression anglaise *languages for specific purposes* dans laquelle on trouve le principe suivant du FOS : "Toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère ». (Hutchinson et Waters, 1987 : 19)

Le FOS, comme toutes les langues, tient compte de critères linguistiques, politiques et économiques de chaque pays.

1.5.2 Le FOS et le français fonctionnel FF

Sur le plan didactique, le FOS ne désigne pas une langue particulière mais d'usages particuliers de la langue. C'est-à-dire, le FOS n'est pas le français fonctionnel mais il prend en compte les principes du français fonctionnel comme les besoins des apprenants et les objectifs de l'apprentissage.

Plus précisément, le public du FOS n'est pas spécialisé de français qui étudie la langue pour elle-même; mais a des besoins spécifiques, et désire d'apprendre du français spécifique dans un domaine précis pour accéder à des objectifs bien précis dans ce domaine. Autrement dit, il n'apprend pas la langue, mais plutôt la langue d'un métier.

Alors, le FOS," ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français "pour". C'est du français – pour les uns – et pour suivre des études – pour les autres". (TAUZIN, 2003 : 82)

1.5.3 Le FOS et le français langue professionnelle FLP

Il ne faut pas confondre entre le français sur objectifs spécifiques (FOS) et **le français langue professionnelle (FLP)** : le FOS est "un enseignement qui vise à réaliser en français une tâche précise et répondre à un besoin déterminé"(Qotb, 2008 : 62)

Le FLP est un domaine qui est apparu en 2004 et défini par Mourlhon - Dallies comme

le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles de collègues) (Mourlhon –Dallies, 2006 : 30)

Alors, le FLP répond aux besoins précis du monde professionnel.

En résumé, l'objectif des apprenants de FLP est, comme l'on a déjà vu, d'avoir accès à l'emploi alors que les objectifs des apprenants du FOS, chez les étudiants par exemple, est de suivre des études dans une université francophone.

1.5.4 Le FOS et le français sur objectifs universitaires FOU

En outre, il faut distinguer entre le FOS et un domaine tellement nouveau qui est apparu en 2005, c'est **le français sur objectifs universitaires (FOU)**.

MANGIANTE définit la raison d'être de FOU en disant :

Aujourd'hui, si un nouveau concept de 'français sur objectif universitaire' ou FOU émerge de la pratique et de la réflexion des enseignants de langue, c'est que la mobilité étudiante a fortement progressé et que les universités françaises et francophones dans le monde voient leurs effectifs d'étudiants allophones augmenter régulièrement. (Mangiante et Parpette, 2011 : 5)

En FOU, "l'objectif unique de formation, c'est l'intégration des étudiants à l'enseignement supérieur en langue française" (Aldiab, 2012 : 13)

Alors, la différence entre le FOS et le FOU réside dans l'institution où se passe l'enseignement/apprentissage du FOU; c'est l'université française ou francophone.

Plus précisément, le FOU est une branche du FOS, il permet aux étudiants d'obtenir des compétences langagières et méthodologiques dans le domaine de la vie de l'université, du discours universitaire...

Le FOU est un processus de préparation aux études en français, ce processus concerne cinq étapes :

1 - L'identification de la commande :

La commande peut être la même entre l'université d'origine et celle d'accueil dans le but de préparer un public précis à suivre des études. C'est peut-être la réussite universitaire.

2 - L'analyse des besoins :

Le dénombrement des situations universitaires; les besoins des étudiants sont la compréhension des cours et des exigences universitaires.

3 - La collecte des données : documents administratifs, documents concernant les discours oraux et les documents écrits existants sur le terrain ou des documents sollicités collectés à partir des textes, des entretiens... avec les acteurs du milieu universitaire.

4 - L'analyse des données recueillies, du discours disciplinaire, du discours administratif... L'enseignant doit analyser ces données dans un intervalle de temps limité.

5 - L'élaboration didactique :

Il s'agit des cours de FOS fondé sur les compétences spécifiques.

1.5.5 Le FOS et le français général

En somme, le FOS n'est pas le français général; mais ils ne sont pas à séparer : le français général est nécessaire préalablement au FOS. Voici la définition du FOS dans le Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (CLE International, 2004) : "*le français sur objectifs spécifiques est 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*".

A travers cette définition, le FOS diffère du français général au niveau des situations d'enseignement spécifique où il nécessite une méthodologie différente de celle du français général, comme il concerne un public qui a déjà des connaissances de base en français.

2. Spécificités du FOS

RICHER dit :

"Le FOS est dénué de toute particularité constitue un raisonnement plus que hâtif desservant une didactique des langues qui s'attache de plus en plus à la

spécificité des contextes d'enseignement/apprentissage des langues" (Richer, 2008 : 15)

LEHMANN (1993) résume les traits des apprenants du FOS : Ce public se caractérise à la fois par sa grande diversité, par le fait qu'il a des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'il dispose un peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir.

La prise en compte des spécificités du FOS constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine

2.1 Public spécifique du FOS

Le FOS se distingue par la diversité de son public. cette diversité regroupe trois catégories principales du public : des travailleurs migrants, des professionnels et des étudiants. MANGIANTE et PARPETTE l'indiquent :

"Ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois". (Mangiante et Parpette, 2004 : 6)

A- Les travailleurs migrants

Les migrants ont besoin d'un français spécifique, dit professionnel, pour pouvoir exister dans leur lieu de travail et réaliser des tâches professionnelles.

B- Les professionnels

Ce sont des spécialistes et professionnels qui ont besoin d'un français dans leur milieu de travail dans leur pays d'origine . Les domaines professionnels de ce public sont : tourisme, médecine, hôtellerie, affaires ...

C- Les apprenants

C'est une catégorie très importante dans la diversité du FOS. Ce sont des apprenants qui veulent suivre des études en français dans un domaine de spécialité. Ils ont besoin de maîtriser le français pour pouvoir discuter avec

leurs professeurs, rédiger des mémoires et des thèses, lire des livres de référence ...

On peut distinguer deux types d'apprenants :

Le premier type s'agit des apprenants étrangers qui veulent suivre leurs études dans des universités francophones alors que le deuxième type concerne des apprenants qui restent dans leur pays d'origine et veulent poursuivre leurs études dans le cadre des filières francophones.

2.2 Besoins spécifiques du public du FOS

On appelle le public du FOS "public des besoins spécifiques"; il veut apprendre du français afin de réaliser des buts précis dans des contextes déterminés. Ces publics "*trouvent <<nécessaire>> de faire du FOS à un moment donné au cours de leur carrière professionnelle ou universitaire et ceci dans le but de régler leurs interactions avec leur environnement*". *Ibid*, p.94.

RICHTERICH définit la notion de "besoin" :

Ainsi, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage (Richterich, 1985 : 92)

Pour bien comprendre la notion de besoins langagiers d'apprentissage, on doit les identifier et les classer.

- L'identification des besoins langagiers

Pour identifier les besoins du public du FOS, l'enseignant collecte d'abord toutes les informations sur les situations du futur usage de la langue, à travers un questionnaire adressé à ses apprenants.

Ensuite, ces besoins vont définir les objectifs d'apprentissage. Après avoir défini les objectifs, l'enseignant passe à élaborer un programme précis qui répond aux besoins des apprenants. C'est ce que RICHTERICH explique :

- Identifier des besoins langagiers, c'est recueillir des informations auprès des individus, groupes et institutions concernées par un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet,
- Formuler des objectifs d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations pour justifier ces choix et pour expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris à partir de ce que l'enseignant leur aura enseigné,
- Définir des contenus d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations sur ce que les apprenants sont supposés apprendre tout au long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés. *Ibid*, p. 87.

B- La classification des besoins d'apprentissage

Pour mieux saisir la notion de "besoins langagiers", certains didacticiens ont proposé quelques classifications qui se basent sur les oppositions entre plusieurs types de besoins langagiers. On en cite quelques-uns :

- Les besoins individuels/sociaux.
- Les besoins subjectifs/objectifs.

- Les besoins prévisibles/imprévisibles.
- Les besoins concrets/figurés.
- Les besoins exprimés/inexprimés.

Il est à préciser que les besoins de l'individu ne doivent pas être séparés de son environnement.

2.3 Temps limité de l'apprentissage

C'est l'une des difficultés de l'apprentissage de FOS, car son public n'a pas assez de temps pour suivre ses formations de FOS. Ceci est dû à des attachements à sa profession ou à son université, ce qui l'empêche de suivre régulièrement ses cours.

2.4 Rentabilité de l'apprentissage de FOS

Le public du FOS suit ses cours afin d'atteindre à des buts précis. La plupart de ce public cherche souvent à développer leur compétence communicative. Par exemple, les professionnels veulent suivre des cours de FOS pour se distinguer de leurs collègues ou pour obtenir un salaire plus élevé. Les étudiants suivent leurs cours afin de mieux mener leurs recherches et réussir dans leurs études universitaires. Alors la rentabilité de l'apprentissage du FOS est immédiate.

MOIRAND explique les objectifs des apprenants du FOS :

« Il s'agit donc d' « objectifs situationnels » (les situations de communication prioritaires dans lesquelles les apprenants auront à utiliser la langue étrangère), objectifs qui ne sont pas encore exprimés en termes d'analyse de la communication (interactions, actes de parole, gestes, règles de cohérence, etc.) » (Moirand, 1990 : 48)

Donc, ces objectifs des apprenants du FOS les distinguent du public du FLE qui a des objectifs plus larges.

2.5 Motivation du public de FOS

C'est le principe de tout apprentissage du FOS. Elle rend les apprenants plus actifs pendant les cours. En fait, on trouve plusieurs types de motivation chez les apprenants de FOS comme le plaisir de l'apprenant, le besoin professionnel... mais ce dernier est le plus important parmi ces motivations.

Il est à noter qu'il y a une relation réciproque entre la rentabilité et la motivation de l'apprentissage de FOS; la rentabilité consolide la motivation chez les apprenants de FOS, autrement dit : "Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOS" (QOTB, 2008 : 61) .

3. Démarches à suivre pour élaborer un cours de FOS

C'est un processus composé de cinq étapes :

3.1 Origine de la formation

La formation peut être une demande ou une offre. La demande est exprimée par une institution universitaire ou professionnelle, ou par les apprenants eux-mêmes. C'est lorsque cette institution demande à un formateur une formation de FOS pour certains apprenants qui ont pour but d'acquérir des compétences spécifiques dans leur profession ou université.

Par rapport à l'offre de formations en FOS, certaines institutions proposent des programmes de FOS afin d'élargir son public dont les besoins ne sont pas bien identifiés.

Après cette étape de la demande ou de l'offre de formation, on passe à l'étape de l'analyse des besoins du public visé.

3.2 Identification et analyse des besoins du public spécifique

L'enseignant doit déterminer des situations de communication cibles auxquelles les apprenants seront plus tard confrontés. Il formule des hypothèses à ces questions :

Quelles situations affronteront-ils ? à qui parleront-ils ? de quel sujet ? que liront-ils ? qu'écriront-ils ? pourquoi ? dans quel but actionnel?...

On propose plusieurs outils qui visent à analyser les besoins du public cible. L'enseignant s'entretient avec ses apprenants pour que ces derniers expriment leurs besoins langagiers. Il peut utiliser des grilles d'analyse ou des questionnaires auxquels répondent les apprenants afin de déterminer leurs besoins langagiers.

Nous citons un exemple de grille d'analyse proposée par Mangiante et Parpette pour des étudiants marocains :

"[...] Langue Française :

•Pourquoi apprenez-vous le français ?

-Pour être à l'aise dans la vie quotidienne, au sein de l'université.

-Pour comprendre les cours.

-Pour comprendre les documents étudiés en français.

-Pour poser des questions.

-Pour faire un exposé.

[...] -Autres, précisez :

3) Le projet personnel ou professionnel

•Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ?

-oui

-non

• *Si oui, quel est ce projet ?*

• *En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de ce projet ?* » (Mangiante et Parpette, 2004 : 28-29)

3.3 Collecte des données de formation de FOS

La collecte de données consiste à recueillir des faits qui permettent au concepteur d'affirmer ou infirmer les hypothèses qu'il a déjà formulées dans l'étape de l'analyse des besoins qui, selon Mangiante et Parpette, "reste hypothétique tant qu'elle n'a pas été confirmée par le terrain". *Ibid*, p. 26.

C'est un processus qui consiste à déterminer les données qui seront constituées et non seulement recueillies parce qu'il se base sur des données d'explication comme l'entretien avec les acteurs professionnels, la consultation des spécialistes, des documents spécialisés...

3.4 Analyse des données et élaboration didactique

L'élaboration des activités des cours du FOS est conditionnée par l'analyse de données collectées.

Ici, l'enseignant sélectionne les données qu'il a déjà collectées en prenant en considération le temps limité consacré à l'apprentissage et les besoins langagiers des apprenants. Il doit faire un travail en hiérarchie en privilégiant les compétences langagières dont ils ont besoin.

Selon Moirand, le concepteur doit

Repérer les récurrences dans les textes et les dialogues, dégager les structures privilégiées par un domaine professionnel spécifique (Darot, 1989), s'interroger sur les paramètres situationnels qui conditionnent les variations linguistiques lors des procédures de mise en texte, tels sont les objectifs d'une description des *discours qui cherche à*

inventorier, classer, organiser des faits de langue, et à programmer, en conséquence, leur apprentissage. (Moirand, 1990 : 52)

Il est recommandé au concepteur de faire recours aux documents authentiques qui motivent les apprenants à suivre les cours de FOS et les mettent en contact direct avec leur domaine professionnel visé.

Les résultats de cette analyse des données "vont conditionner les activités didactiques proposées aux apprenants". (Mangiante, et Parpette, 2005 : 3)

Selon Mangiante et Parpette,

L'élaboration didactique, quant à elle, repose sur les principes méthodologiques suivants:

- les activités sont au service de l'analyse des besoins elle-même réalisée en fonction des situations de communication identifiées ;
- l'élaboration didactique s'effectue en lien étroit avec les informations issues de l'analyse des données collectées ;
- elle procède de la méthodologie communicative (documents authentiques, communication naturelle dans le groupe) ;
- elle suppose une participation maximale des apprenants et le retrait de l'enseignant". *Ibid.*

3.5 Evaluation dans les formations de FOS

L'évaluation consiste à déterminer si la formation a répondu aux besoins des apprenants dans un domaine donné et à vérifier si les objectifs précis ont été atteints.

En fait, on distingue plusieurs types d'évaluation auxquels l'enseignant doit avoir recours dans les différentes étapes de la formation en FOS :

- L'évaluation sommative :

C'est un examen qui se fait à la fin de la formation et permet de déterminer les compétences et les connaissances qu'ont acquis les apprenants et donc la réussite ou l'échec.

- L'évaluation formative :

Cette évaluation se fait au cours de la formation. Elle a pour but de déterminer les points forts et les lacunes chez les apprenants ainsi que chez l'enseignant, dans la méthode...

- L'évaluation diagnostique :

C'est un test qui a pour but de déterminer les compétences des apprenants mais cela se fait avant la formation de FOS.

- L'évaluation interne/l'évaluation externe :

L'évaluation interne est faite par l'enseignant lui-même alors que l'évaluation externe se fait hors du cadre de l'enseignant.

- L'évaluation de la performance/l'évaluation des connaissances : (savoir-faire/savoir)

L'évaluation de la performance se base sur l'expression écrite ou orale tandis que l'évaluation des connaissances compte sur le savoir de l'apprenant en ce qui concerne les thèmes abordés dans la formation.

- L'évaluation normative/l'évaluation critériée :

L'évaluation normative permet à l'enseignant de classer l'apprenant par rapport à ses collègues alors que celle critériée a pour but de classer les compétences de l'apprenant selon les objectifs de la formation.

- L'auto-évaluation/l'évaluation interactive :

A travers l'autoévaluation l'apprenant s'interroge sur son niveau alors que dans l'évaluation interactive, l'enseignant se discute avec ses apprenants autour des démarches de la formation.

4. Critères généraux d'évaluation d'une méthode d'enseignement

Le terme "méthode", comme le souligne Cuq, peut avoir trois acceptions différentes :

- a- l'ensemble pédagogique proprement dit, donc le matériel didactique, c'est-à-dire, le contenu de l'enseignement (manuel, éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo, etc.);
- b- la méthodologie, c'est-à-dire toutes les manières d'enseigner, d'apprendre, et de mettre, en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues;
- c- un ensemble raisonné de principes et d'hypothèses qui sous-tendent l'enseignement (Cuq, 2003 : 164)

La première acception est l'axe de notre étude.

L'évaluation est une composante essentielle de la mise en œuvre de l'apprentissage et elle est un outil principal pour l'enseignement. Elle consiste à dégager les éléments fondamentaux constitutifs des méthodes utilisées dans la formation en FOS et l'adéquation des contenus proposés aux objectifs des apprenants. Autrement dit, elle a pour but d'étudier la correspondance entre les objectifs des apprenants et les moyens utilisés pour les réaliser. Alors, l'évaluation concerne le contenu des méthodes utilisées et plus précisément l'approche globale de ces méthodes.

En réalité, c'est l'enseignant qui rend l'évaluation de la méthode plus compatible à la formation. C'est pourquoi, lors de l'évaluation, le formateur doit avoir recours à des techniques variées d'évaluation et prendre en considération certains aspects :

- Linguistiques (grammaticaux, lexicaux...)
- Pragmatiques (registres et enchaînement...)
- Expressifs (utilisation d'images et la gestuelle...)

- Communicatifs

- Culturels

- Actionnels

Ces aspects sont des principes de cohérence de l'unité didactique dans la formation en FOS.

1. L'approche linguistique

1.1 La grammaire

Les activités proposées doivent assurer chez l'apprenant la maîtrise des éléments grammaticaux suivants : les catégories (nombre, genre, nom, verbe, présent, passé, futur...), les structures (syntaxe, mots composés, propositions...), et les processus (nominalisation, conjugaisons, accord...). Cette compétence grammaticale aide l'apprenant à mieux comprendre et produire des phrases lors de ses interactions pendant la formation.

1.2 Le lexique

C'est la capacité d'utiliser le vocabulaire d'un domaine donné. L'enseignant doit, tout d'abord, donner à l'apprenant le vocabulaire thématique lié aux titres des leçons. Autrement dit, il doit commencer ses cours par une présentation lexicale du vocabulaire d'un domaine donné, il essaie de "faire acquérir à l'apprenant des listes de lexique d'un domaine donné qu'il est sensé apprendre par cœur, d'où la publication des dictionnaires spécialisés" (Qotb, 2008 : 123)

L'instruction du 13 septembre 1890, empruntée à la "leçon de choses" qui s'était imposée à l'époque à l'école primaire, explique le principe de distribution comme suivant : *La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que personne de l'indicatif*

présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne.

2. L'aspect pragmatique

Cet aspect concerne toute tentative décisive pour rendre raison des déterminations qui pèsent sur la production des énoncés en situation et en particulier le contexte et le registre de la langue utilisé qu'il soit officiel, formel, familial, intime, etc... L'enseignement doit utiliser des registres de langue adoptés aux besoins de ses apprenants. Ceux-ci doivent savoir, lors de la formation, le registre langagier qu'ils vont utiliser lorsqu'ils sont en contact dans un groupe professionnel.

3. L'aspect expressif

L'enseignant fait recours à des images ou à des gestes qui facilitent l'accès aux objectifs de l'apprenant.

4. L'aspect culturel

L'enseignant doit aussi prendre en considération la culture du pays des apprenants.

On trouve ce principe culturel dans Les Programmes des collègues :

" La pratique progressivement enrichie de la langue et la lecture, dès la quatrième, de textes de qualité, initient l'élève aux civilisations des pays dont il étudie la langue et aux aspects les plus représentatifs de leurs cultures." (Arrêté du 14 novembre 1985)

5. L'aspect communicatif

Il s'agit d'une méthodologie directe ou audiovisuelle. Les activités, lors de la formation, sont indispensables pour faire communiquer l'apprenant avec l'autre dans le domaine visé, c'est-à-dire, l'apprenant pourrait s'informer et informer puisque la langue est un instrument de communication.

6. L'aspect actionnel

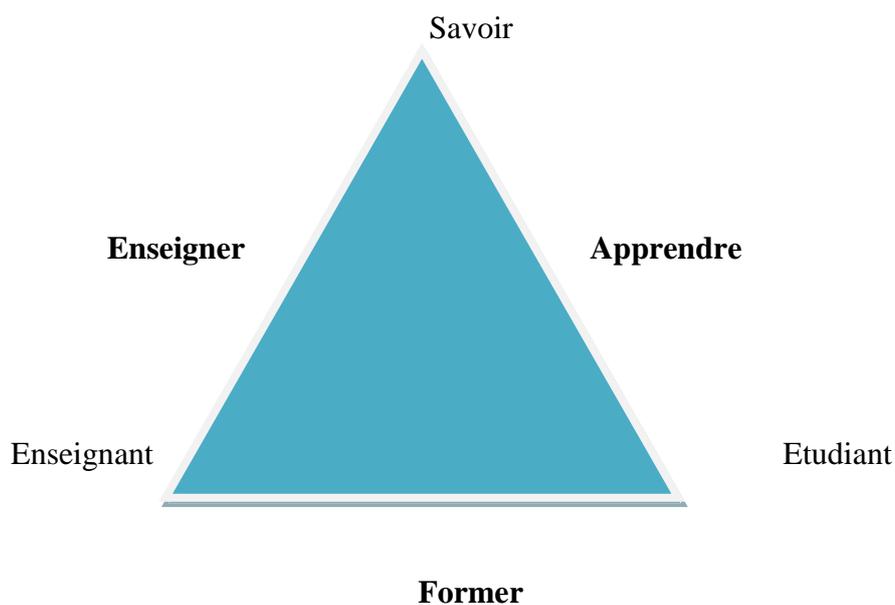
La langue n'est pas seulement un instrument de communication, elle est aussi un instrument d'action sociale.

L'aspect actionnel se fonde dans l'action. Pour l'analyse de l'activité professionnelle, l'enseignant doit observer l'apprenant au travail. Celui-ci cherche à agir avec et sur l'autre en langue étrangère. L'enseignant doit multiplier les expériences de terrain, il pourrait par exemple se discuter avec ses apprenants, poser des problèmes et leur demander de proposer des solutions, et leur demander ce qu'ils ont à faire.

La méthode reste insuffisante, et il convient de souligner le rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la méthode. C'est à lui et aux experts du domaine de l'enseignement/apprentissage qu'incombe la responsabilité de l'évaluation de la méthode utilisée en prenant en considération les différents aspects mentionnés ci-dessus.

5. Rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une méthode

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye, au cours de sa thèse en sciences de l'éducation présentée en 1986, définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir... Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus FORMER, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE.



Selon LEGENDRE, dans son Dictionnaire de l'éducation (1993), p. 7, les trois pôles constitutifs de toute situation d'enseignement/apprentissage sont: -----

- L'Enseignant (Agent)
- L'Apprenant (Sujet)
- Le Savoir (Objet)

Houssaye et Legendre sont donc d'accord sur le fait que les deux acteurs principaux de l'enseignement/apprentissage sont l'enseignant et l'apprenant. Houssaye utilise une terminologie différente de LEGENDRE pour parler du contenu de la formation en le nommant (savoir), or les deux veulent désigner la même notion.

L'enseignement est un métier qui exige beaucoup d'énergie, de souplesse, de patience et une grande disponibilité d'écoute.

L'acte de l'enseignement est un acte pédagogique qui est défini par LEGENDRE (2005) comme : "*Un comportement verbal ou non verbal d'un enseignant qui établit, maintient ou modifie une relation avec ses élèves, dans le but de faire acquérir des connaissances ou de contrôler l'acquis, d'organiser la classe ou le déroulement de l'activité et de personnaliser le contact*". (Legendre, 2005 : 9).

5.1 Rôle de l'enseignant dans l'adaptation

Il est convenu d'intégrer aujourd'hui, dans la conception du statut de l'enseignant du FOS, une dimension de créativité méthodologique, et de capacité d'adaptation du matériel qui lui est proposé et de ses comportements aux conditions concrètes de son enseignement. *L'enseignant* apparaît être ainsi une notion sous-jacente à la fois aux propositions méthodologiques telles qu'elles apparaissent dans les rapports de stages d'enseignement/apprentissage.

D'après PUREN (1994), les méthodes " audio-visuelles structuro-globales " d'inspiration behavioriste ne pouvaient tolérer, du fait même qu'elles se fondaient sur des formes de conditionnement partiel, l'initiative pédagogique, du moins dans certaines phases de la leçon. Le statut de l'enseignant relevait alors davantage de *l'utilisation* réglée de moyens et de principes. Ce qui n'est pas le cas des méthodes suivantes et cela se voit déjà dans leur appellation : approches et non plus méthodes.

La situation actuelle nous semble pouvoir être caractérisée par un équilibre entre ces deux conceptions l'enseignant, bien qu'assujetti aux choix d'une méthodologie donnée, conserve une liberté d'action que lui permet la flexibilité de l'enseignement des langues aux nouvelles réflexions issues des sciences du langage, de la psychologie et d'autres sciences connexes à l'acte complexe d'enseignement/apprentissage, et que lui imposent des contextes variés d'exercice. Il lui faudrait d'ailleurs tenir compte des caractéristiques psychologiques, sociales et culturelles des publics, de leurs besoins, de leurs attentes, projets et motivations, de leur mode d'apprentissage, de leur représentation du savoir, etc.

Il devient donc indispensable d'avoir des outils d'analyse et d'adaptation : grille d'analyse des méthodes, d'observation de classe, capacité d'élaboration, compétence d'adaptation de matériaux diversifiés (articles de journaux, publicités, etc.) aux finalités de l'enseignement et au projet pédagogique.

L'enseignant doit être capable de définir des *objectifs* (communicatifs, linguistiques, culturelles, pratiques, méthodologiques ...), à déterminer des *phases*, à définir des *moyens* et à élaborer des *techniques d'évaluation*.

Autrement dit, c'est à l'enseignant de choisir la méthodologie adoptée aux profils et besoins de son public : il pourrait donc sélectionner les principes méthodologiques qui peuvent rendre service à la passation du message dans un contexte donné. Il adapterait d'ailleurs la méthode proposée par l'institution aux finalités à atteindre dans cette institution. Ce qui importe dans le cadre de notre recherche pour les étudiants, c'est de pouvoir lire des références scientifiques dans leur spécialité : le génie civil. Le rôle de l'enseignant serait, de la sorte, d'adapter la méthode et l'orienter dans cette direction. Il pourrait lire les textes proposés dans le manuel avec les étudiants ; les analyser et leur montrer les spécificités d'un texte scientifique. Dans une étape ultérieure, il serait envisageable de donner aux étudiants des grilles d'analyse d'articles, de revues, de livres scientifiques pour l'aider à mieux comprendre les références liées à leur domaines d'études. L'enseignant est donc le modèle à suivre par les étudiants, leur guide car son comportement est le résultat de sa connaissance de la culture des étudiants, du contexte et des conditions du travail dans l'institution concernée.

5.2 Enseignant partenaire, animateur et accompagnateur

Selon LEGENDRE, l'apprenant ne doit pas être seul, il a besoin des interactions avec ses partenaires, son professeur et son contexte pour apprendre; c'est l'enseignant qui va mener l'apprenant à communiquer en langue étrangère. Il doit prendre en considération les spécificités de ses apprenants et les différences entre eux comme, par exemple, leur genre, leur niveau de connaissance, leur âge, leur langue maternelle, leur manière de penser, leur comportement en classe, etc... De même, il doit prendre en compte leurs besoins spécifiques et doit savoir les analyser.

Pour rendre le processus de l'enseignement plus efficace dans les cours, plusieurs mesures doivent être prises en compte par le formateur, nous en citons :

- 1- l'enseignant doit être conscient des difficultés ou des problèmes que les étudiants risquent de rencontrer.
- 2- il est nécessaire de multiplier les modalités de formation comme (power point, rétroprojecteur...) qui peuvent encourager l'interactivité.

3- il est à signaler que le rôle de l'enseignant est de transmettre aux apprenants les connaissances et la culture à la fois, il a le rôle d'un guide des activités qui rendent les étudiants plus actifs et leur permettent de construire leurs connaissances et de développer leurs compétences.

4- selon LAPEYRONNIE et MARIE, les tâches d'un enseignant sont : *"instrumentales, parce qu'elles répondent aux besoins d'insertion professionnelle progressive d'étudiants anxieux de leur avenir. Le professeur n'enseigne plus les étudiants, il se contente d'enseigner sa discipline aux étudiants"* (Lapeyronnie et Marie, 1992 : 131).

5- l'enseignant doit être un formateur et pas un traducteur; il ne faut pas se satisfaire de la description de la méthode proposée dans les cours, mais il est invité à amener les apprenants à s'engager, à réfléchir, à s'intéresser...

6- NOYE et PIVETEAU proposent l'utilisation des supports écrits dans le but de stimuler la réflexion et rendre l'enseignement plus efficace. Comme ils proposent d'autres paramètres afin d'encourager l'expression chez les étudiants:

d'autres paramètres jouent également un rôle important lorsqu'il s'agit d'encourager l'expression des étudiants : distinguer les formes de silence (plein ou creux), savoir accueillir la parole d'autrui (reformulation en utilisant les mêmes termes, droit à l'erreur), utiliser les questions à bon escient (éviter de canaliser l'expression et de freiner les échanges ; encourager les questions des étudiants et limiter les questions du formateur), encourager la participation par des techniques non interrogatives (déclaration du formateur, reformulation, invitation à développer, silence volontaire) et gérer la réticence d'un membre du groupe à s'exprimer. (Noyé et Piveteau, 2005 : 135)

Alors, le rôle du formateur est *"d'être extrêmement strict et directif pour la procédure de travail, et non directif sur le contenu du travail réalisé* ». *Ibid*, p. 138.

7- l'enseignant doit éviter toute monotonie pour ne pas faire ennuyer les apprenants, pour cela il est conseillé à l'enseignant de poser plusieurs types d'activités connues en évitant le schéma répétitif, de maintenir des tâches communicatives... il peut

introduire la communication dans les formes d'activités de compréhension et de celles d'expression.

En détail, en ce qui concerne les activités de compréhension, il est nécessaire, d'après Moirand (1991), que les étudiants prennent conscience du contenu des documents authentiques avant que l'enseignant présente ces documents qu'il leur a préparés. Par exemple, pour demander des renseignements dans une situation déterminée :

dans une première étape, les apprenants doivent prendre conscience des thèmes liés à la demande des renseignements dans cette situation, et dans une deuxième étape, l'enseignant doit leur faire écouter des conversations enregistrées par rapport à cette situation :

L'objectif de l'activité de compréhension est d'apprendre aux apprenants à écouter (les voix, les accents, l'intonation), à regarder (les gestes, les mimiques, les mouvements) si on a un matériel vidéo, puis à repérer les données, c'est-à-dire les actes, les notions, les interactions, et les formulations, etc. On effectue d'abord un travail de compréhension globale en tentant de faire retrouver aux apprenants les conditions de production (interlocuteurs, lieu, canal, objectif de l'échange...). Ensuite, l'enseignant guide les apprenants, à partir du repérage d'indices, dans leur formulation des hypothèses sur le sens avant de vérifier ces hypothèses par une nouvelle écoute, ce qui donne lieu à des échanges tel celui-ci: (Moirand, 1991 : 29)

Quant aux activités d'expression, elles sont très variées mais doivent être souvent sous forme d'activités de jeu de rôle. Ici, l'apprenant va essayer de pratiquer la situation demandée.

Alors, c'est l'enseignant qui doit choisir le type d'activités qui suscite de réels échanges dans les cours; il a plusieurs tâches vis-à-vis de ses apprenants : " il répond, il explique, il cherche à convaincre, il dialogue" (Allègre, 1993 : 20).

Il est à signaler que **dans le contexte** syrien, la plupart des enseignants ne sont pas formés pour enseigner le FOS. Ce que nous venons de mentionner concerne les compétences de l'enseignant ; or dans notre cas, pour maîtriser son cours, l'enseignant de FOS est appelé à élaborer son cours lui-même à partir d'une unité dans une

méthode adoptée. Nous rappelons brièvement les principes pour préparer un cours de FOS car nous avons expliqué les différentes étapes dans l'aperçu historique de la première partie.

L'élaboration d'un cours de FOS débute toujours par l'analyse des besoins de ses apprenants et, plus précisément, des situations de communication cibles auxquelles ils seront confrontés. Le concepteur d'un tel cours, se basant sur les quatre compétences langagières que sont : comprendre, lire, parler et écrire, devra circonscrire les besoins de communication spécifiques aux situations professionnelles. Des grilles d'analyse permettent de cadrer ce travail didactique.

Les hypothèses émises par le concepteur devront être validées ou invalidées par un travail de recherche sur le terrain, auprès des acteurs professionnels du domaine visé. La collecte des données est une étape capitale qui prend beaucoup de temps et de patience. Elle ne se fait pas uniquement sur le terrain, mais aussi dans les revues spécialisées et autres documentations.

Elaborer enfin un cours qui s'appuie sur les données collectées et sélectionnées pour leur pertinence et adéquation aux besoins des apprenants est capital, ainsi que le recours à des documents authentiques tout aussi précisément choisis.

Conclusion

Au bout du compte, l'élaboration d'un cours de FOS est loin d'être une tâche facile car elle doit suivre des démarches strictes et prendre en compte la diversité du public, ses besoins spécifiques, le temps limité de la formation, la rentabilité de l'apprentissage et motivations du public.

Ce qui importe également, c'est l'importance du rôle de l'enseignant dans la passation du message et le choix de la méthodologie et les stratégies adoptées dans l'utilisation de la méthode imposée ou choisie par l'institution. L'enseignant devrait donc connaître les différents aspects de la méthode et utiliser les différents outils et matériaux didactiques pour répondre aux besoins de ses étudiants. C'est à lui que

revient la tâche d'évaluer les contenus linguistiques, extralinguistiques, méthodologiques de la méthode pour un meilleur enseignement de FOS.

Deuxième partie

**Description de la méthode
et spécification
des besoins langagiers du
public**

L'analyse d'une méthode a pour but d'observer des objectifs, des contenus et des méthodologies utilisées dans cette méthode, et ce afin de vérifier si les contenus proposés correspondent aux objectifs de l'apprentissage.

Nous analysons la méthode "**Sciences-Techniques. Com**" utilisée à la faculté de Génie Civil, à l'université de Damas. Nous comptons dans un premier temps analyser cette méthode et dans un deuxième temps définir les besoins langagiers des apprenants, et ce afin de mesurer et d'évaluer l'adéquation des objectifs, des compétences développées et des activités proposées aux besoins spécifiques des apprenants concernés.

L'objectif est plutôt de vérifier la flexibilité de la méthode : à quel point et comment l'enseignement de la méthode peut être adapté au public. Mais cela nécessite d'abord une description de la méthode et une évaluation globale du public scientifique, tout le public, ensuite le nôtre, et c'est là qu'apparaît la réflexion sur le rôle de l'enseignant : sa capacité de faire passer le message aux étudiants.

1. Description de la méthode "Sciences – Techniques. Com"

La description de la méthode "**Sciences-Techniques. Com**" consiste à montrer la structure générale du contenu et à décrire dans les détails la constitution de chaque leçon tout en précisant les compétences visées des différentes activités proposées.

Ce livre s'adresse à des étudiants étrangers qui veulent suivre une formation spécifique dans des domaines scientifiques et techniques, comme son nom l'indique déjà. Il s'adresse aussi aux professionnels qui veulent améliorer leur niveau de français dans le même domaine.

Il comporte un avant-propos, une introduction, cinq chapitres, un mémento étymologique, un répertoire d'unités de mesure et les corrigés.

Dans l'avant-propos, les auteurs déterminent les objectifs d'enseignement de ce livre : *"l'utilisateur apprend d'abord à s'exprimer à propos des savoirs et savoir-faire de différents domaines de spécialité. Il apprend à formuler dans de simples énoncés ou dans un bref discours des actes professionnels tels que : identification, définition, description, ..."*. p. 2

1.1 Présentation globale de la structure générale de la méthode :

Nous présentons ci-dessous la structure globale de la méthode et celle des leçons.

- Les activités proposées dans les chapitres sont les suivantes :

Textes à trous, exercices de vocabulaire, de classement, d'association, de description, de définition, de comparaison, de compréhension détaillée, d'expression écrite, de vérification et questions à choix multiples.

- Certaines de ces activités se trouvent dans tous les chapitres et ont la 1^{ère} importance, ce sont : textes à trous, exercices de vocabulaire et de compréhension détaillée.

Les autres activités se trouvent seulement dans quelques chapitres :

Exercices de classement (1^{er} et 2^{ème} chapitres), d'association (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} chapitres), de description (1^{er} et 3^{ème} chapitres), de définition (2^{ème} chapitre), de comparaison (2^{ème} chapitre), d'expression écrite (3^{ème} et 5^{ème} chapitres), de vérification (2^{ème} et 5^{ème} chapitres) et exercices à choix multiples (4^{ème} et 5^{ème} chapitres).

- L'ordre des exercices varie d'un chapitre à un autre mais généralement les chapitres débutent par textes à trous, exercices de vocabulaire, puis les autres exercices.

- Les compétences visées dans tous les chapitres sont les deux suivantes et dans l'ordre suivant : compréhension écrite et expression écrite.

- Les titres des chapitres (le contenu) sont dans l'ordre :

1. Recherche et spécialités
2. Appareillage et équipements
3. Techniques et techniciens
4. Génies et ingénierie
5. Progrès et dangers.

La progression adoptée dans la construction de la méthode est d'ordre lexical et grammatical ; les activités proposées vont du simple au complexe.

Dans **l'introduction**, l'auteur commence par l'exercice de vocabulaire suivant :

Jules, Jean-François, Michel et Jean-Luc travaillent dans l'industrie pharmaceutique. Quel est le métier de chacun d'eux ?

Pharmacien – ingénieur – technicien chimiste – pharmacien logistique – chercheur labo pharmaceutique.

Jules est

Il contrôle le réglage des appareils et la conduite des mesures. Il applique les règles d'hygiène et de sécurité. Il surveille et entretient les appareils et peut effectuer une maintenance de premier degré.

Jean-François est

Il est rattaché à la direction logistique, il est chargé de la gestion du dépôt central de produits pharmaceutiques et de matériel : vente, distribution, livraison... (etc...)

Le premier exercice proposé dans ce chapitre concerne des termes scientifiques et techniques désignant les fonctionnaires et leurs différentes spécialités. Ensuite, il définit le lexique autour du savoir-faire scientifique sans poser des questions autour des termes traités. Dans une troisième étape, l'auteur donne pour quelques termes scientifiques et techniques des définitions suivies d'exercices à trous et d'exercices de vocabulaire qui concernent des adjectifs qualificatifs du terme principal. Exemple, l'auteur définit d'abord le terme " l'ingénieur " puis, il pose un exercice qui concerne les termes suivants : "ingénieur industriel, ingénieur civil et ingénieur agronome".

D'après l'auteur, l'étudiant doit commencer à apprendre le vocabulaire qui doit être utilisé dans les situations qui l'intéressent.

1.2 Structure du premier chapitre

La structure du premier chapitre est identique aux quatre autres chapitres.

Dans ce chapitre, les deux compétences visées sont : la compréhension écrite et l'expression écrite. Mais il faut signaler que la compréhension écrite est dominante dans les activités proposées.

Nous allons présenter, par la suite, la progression de chacun de ces exercices tout au long du manuel.

L'auteur pose dès le début un exercice de classement (exercice 6, page 10) dans lequel on demande à l'étudiant de classer les différentes sciences selon leur spécialité.

Il pose la question suivante :

Classez les champs de savoir dans la grille ci-après :

Archéologie, astrophysique, thermodynamique, psychologie, agronomie, physique, zoologie, gestion de crise, comptabilité, géométrie, épidémiologie, génie logistique, statistiques, paléontologie, génie civil, mécanique, chimie, astronomie, sismologie, géologie, génétique, arithmétique, algèbre, médecine, neurologie, optique, architecture, botanique, économie, génie électrique, écologie appliquée, toxicologie industrielle.

(Parfois plus d'une possibilité de classement)

<i>Sciences de la matière</i>	
<i>Sciences de la terre et de l'univers</i>	
<i>Sciences de la vie</i>	
<i>Sciences mathématiques et mathématiques appliquées</i>	
<i>Sciences de l'homme et de la société</i>	
<i>Sciences de l'ingénieur</i>	

Ensuite, l'auteur définit et explique les sciences citées dans l'exercice précédent.

On pourrait dire que l'auteur cherche à développer l'esprit déductif chez l'apprenant où il laisse l'étudiant répondre au premier exercice sans donner des explications concernant les termes traités, puis, il essaie de simplifier les concepts en définissant ces termes.

Dans l'exercice (7, p. 12), l'étudiant est obligé de répondre à un exercice d'association où il doit lier la réalisation provenant des travaux de collaboration à la discipline qui convient. (voir l'annexe, p.1)

En suivant le modèle des exercices précédents, ce que cherche l'auteur à développer chez l'étudiant, c'est la compréhension écrite.

Les activités (8 et 9, p. 13) sont des exercices à trous où l'apprenant doit remplir les blancs par des verbes et des locutions verbales expliqués déjà dans la rubrique intitulée "travaux et métiers".

Dans l'exercice (10, p. 14), on est devant un exercice à trous dans lequel l'étudiant est tenu de compléter le dialogue imaginé entre deux étudiants spécialisés. Dans cet exercice, l'auteur vise à développer, chez l'étudiant, la compétence écrite dans la demande de développer la compétence d "expression écrite".

Exercice n° 1

Au restaurant universitaire, Léo, néo bachelier inscrit en sciences juridiques, discute avec Yannik, ancien étudiant qui prépare un DESS en sciences de la matière. Trouvez ce qui complète leur dialogue.

Léo : Qu'est-ce que vous étudiez en sciences de la matière ?

Yannik : Bien entendu nous étudions les disciplines fondamentales, c'est-à-dire, la et les, nous avons aussi des modules optionnels tels que le, la, l'

Léo : *C'est quoi le nucléaire ?*

Yannik : *Cette matière consiste à étudier*

Léo : *Et comment vous utilisez les résultats de vos recherches ?*

Yannik :

Dans les activités proposées suivantes, la compétence visée par l'auteur est celle de la "compréhension écrite". Par exemple, dans l'activité (11, p. 14), il est demandé à l'étudiant de faire correspondre les textes de définition aux noms des disciplines. (voir l'annexe, p.2)

L'activité (12, p. 15) est un exercice à trous accompagné d'une image qui contient les termes à correspondre aux textes de définition trouvés dans l'exercice.

Dans les exercices (13, 14 et 15, p. 16), l'étudiant se trouve devant des exercices de classement. Ces exercices concernent des applications et on doit associer les termes et les domaines qui les désignent.

Prenons par exemple l'activité n° 13 :

Classez les termes de la liste proposée dans le tableau.

Cristallisation, fusion, réchauffement, dilatation, refroidissement, jaunissement, décompression, évaporation, condensation, compression, solidification, blanchissement, liquéfaction, épuration, distillation, noircissement, rétrécissement, dessalement, carbonisation.

<i>Type de transformation de la matière</i>	<i>Termes désignant la transformation de la matière</i>
<i>Changement de température</i>
<i>Changement d'état de la matière</i>

<i>Changement de volume</i>
<i>Changement de composition chimique</i>
<i>changement de couleur</i>

Il est à noter que le vocabulaire dans les exercices (11, 12, 13, 14 et 15) concerne les sciences de la matière. C'est un vocabulaire de spécialité.

Dans les exercices à trous (16, 17, 18, 20 et 22, p. 17, 18, 19 et 20), l'apprenant a à associer chaque discipline à la définition qui convient. Prenons par exemple l'exercice n°16 :

Reliez les éléments de la colonne A et ceux de la colonne B.

<i>Disciplines</i>	<i>Définitions</i>
<i>1. Virologie</i>	<i>a) Science qui étudie la dynamique des populations et des peuplements (animaux, végétaux...) et le fonctionnement des écosystèmes et des paysages.</i>
<i>2. Botanique</i>	<i>b) Domaine de la biologie qui étudie le système de défense de l'organisme.</i>
<i>3. écologie</i>	<i>c) Domaine de la microbiologie consacré à l'étude des virus.</i>
<i>4. Agronomie</i>	<i>d) Une science née de l'interaction entre les chimistes et les biologistes.</i>
<i>5. Immunologie</i>	<i>e) Science qui étudie la production végétale et son environnement.</i>

6. Microbiologie	f) <i>Domaine de la biologie qui étudie les microorganismes (virus, bactéries, champignons, parasites, etc.) .</i>
7. Biochimie	g) <i>Partie de la biologie consacrée à l'étude des plantes ou végétaux.</i>

Remarquons que ces exercices contiennent un vocabulaire tout à fait spécifique puis ils s'adressent à des apprenants spécialisés.

L'activité (19, p. 18) est un exercice de vocabulaire dans lequel l'étudiant doit écrire en toutes lettres quelques sigles cités.

L'exercice n°19 :

Ecrivez en toutes lettres les sigles : OGM, ADN, VIH, MST, OMS, SRAS.

Il est à signaler que les activités (16, 17, 18 et 19) sont consacrées aux sciences de la vie.

L'exercice (21, p. 19) est un exercice de compréhension écrite détaillée qui pose un texte et des questions approfondies à propos du texte cité.

Parmi les questions posées, nous citons par exemple :

1. trouvez les termes qui désignent le savoir-faire d'un archéologue.

- Recherche de l'objet de l'étude =.....

- L'objet d'étude =

- Le but =

- Le procédé =

4. le texte compare la méthode de carbone 14 à celle d'AMS, complétez le tableau avec les résultats de cette comparaison.

	<i>Carbone 14</i>	<i>AMS</i>
<i>Temps de comptage</i>		
<i>Echantillon</i>		
<i>Limites de la méthode</i>		

Ces deux derniers exercices concernent les sciences de la terre et de l'univers.

L'activité (24, p. 22) est un exercice d'association accompagné d'images qui facilitent l'association de chaque présentation graphique à l'information fournie.

Les activités (22, 23 et 24) concernent les mathématiques et les mathématiques appliquées.

Enfin, le dernier exercice dans le premier chapitre est un exercice d'expression écrite dans lequel l'étudiant doit présenter les institutions scientifiques les plus remarquables de sa ville et préciser leur particularité.

1.3 Structure du deuxième chapitre

Ce chapitre se divise en quatre rubriques :

La première rubrique s'intitule "*Usage et destination*". Les activités qui concernent cette rubrique sont (26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 et 33).

La deuxième rubrique est intitulée "*Conception et montage*". Elle comprend les deux activités (34 et 35).

La troisième rubrique a comme titre "*Le microscope*". Les activités concernées par cette rubrique sont (36, 37 et 38).

Et les activités (39, 40, 41, 42, 43, 44 et 45) touchent la rubrique "*Votre four à micro-ondes*".

Le premier exercice, dans ce chapitre (l'exercice 26, p. 24) est un exercice à trous qui comprend des termes généraux. Ceux-ci peuvent être parfois des synonymes mais à

travers cet exercice, on trouve la nuance entre ces termes. Remarquons l'exercice n° 26 suivant :

Remplissez les blancs avec les termes proposés : un outil – un engin – un instrument – un appareil – une machine.

1. Les satellites sont des placés en orbite, des outils d'exploration de l'espace et d'observation de notre planète. Aujourd'hui, ils sont indispensables pour les réseaux de télécommunication dans le monde entier.

2. Le sismographe est un qui détecte les ondes sismiques provoquées sur terre par les séismes ou les explosions. (etc...)

Ensuite, l'auteur donne les définitions des termes (appareil, outil, instrument, instrumentation, machine et engins) traités dans l'exercice précédent. L'objectif est donc le réemploi du lexique abordé dans les activités précédentes.

Dans les activités (27 et 28, p. 25), l'apprenant se trouve devant des unités de mesure, il lui est demandé de citer ce que permettent ces instruments de mesure. Nous prenons, par exemple, quelques instruments cités comme : la règle, le palmer, le voltmètre, l'ampèremètre, etc.

Ces deux activités sont illustrées d'un exemple qui aide l'apprenant à bien comprendre les questions proposées. Il est cité : **"par exemple : le pied à coulisse : mesure les dimensions, le diamètre"**. Comme elles sont accompagnées des images de quelques instruments cités.

En outre, l'auteur propose à l'apprenant de se référer au mémento étymologique et au tableau des unités de mesure qui l'aide à bien répondre.

L'activité (29, p. 26) est un exercice d'association de quelques termes spécifiques à leurs utilisations.

Exercice n° 29

Reliez les éléments de la colonne A et ceux de la colonne B :

<i>Colonne A</i>	<i>Colonne B</i>
<i>1.L'analyse bactériologique et physicochimique</i>	<i>a) permet de diagnostiquer des parasites intestinales</i>
<i>2.La PH-métrie</i>	<i>b) permet le dépistage et le suivi du diabète.</i>
<i>3.L'examen parasitologique des selles</i>	<i>c) permet de contrôler la qualité de l'eau potable</i>
<i>4.Le dosage du taux de glucose dans le sang</i>	<i>d)est un examen qui consiste à mesurer le potentiel d'hydrogène</i>

L'activité (30, p. 26) est un exercice dans lequel les images jouent un rôle très important à la réponse où l'apprenant est tenu à nommer les instruments dessinés dans les images comme, par exemple, *compte-gouttes, flacons, bêcher, Erlenmeyer, etc.*

L'activité (31, page 26) est une activité de classement de quelques termes spécifiques dans trois cases spécifiques qui concernent les trois types de PH.

Exercice n° 31

Classez les aliments de la liste dans la grille.

Vinaigre : 2 – Soda : 2,5 – Lait : 6,5 – Lessive liquide : 10 – Eau minérale : 7 – Gel douche : 5,7

<i>PH acide</i>	<i>PH neutre</i>	<i>PH basique</i>
.....
.....
.....
.....
.....
.....

L'activité (32, p. 27) est une activité de vocabulaire qui est en rapport avec l'exercice précédent où l'on demande à l'apprenant de préciser la mesure de l'un des types du PH; c'est celle du PH basique.

C'est aussi que l'exercice (33, p. 27) est un exercice de vocabulaire consacré à la famille de mots. Plus précisément, il traite des mots de la même famille du mot "Mixer"; l'apprenant ici a à faire correspondre les définitions aux mots cités. (voir l'annexe, p.3)

L'activité (34, p. 27) est une activité à trous qui propose de remplir les blancs par l'adjectif convenable.

Complétez les textes de présentation avec l'adjectif qui convient :

a) mécanique, b) électronique, c) électrique, d) Optique.

1. Le microscope est un système qui permet d'obtenir une image agrandie d'objets, d'organismes vivants, ou de détails minuscules ou invisibles à l'œil nu.

2. L'oscilloscope est un instrument qui permet de visualiser les variations de tension, ou de courant, d'un circuit ou au cours du temps.

etc...

Il est à noter que trois images accompagnent cet exercice mais elles représentent les termes cités (microscope, oscilloscope et centrifuge) et pas les mots qu'on doit placer dans les blancs.

Dans l'activité (35, p. 28), l'apprenant a à trouver le principe commun qui a permis de concevoir quelques instruments et quelques procédés. (voir l'annexe, p.4).

L'activité (36, p. 29) est une activité de vocabulaire qui traite les différents types du microscope. Il est demandé à l'apprenant de replacer les titres au début des définitions de ces types.

Exercice n° 36 :

Remplacez les titres : 1. Le microscope optique – 2. Le microscope optique à balayage – 3. Les microscopes électroniques – 4. Le microscope acoustique.

a.

Il utilise les ondes mécaniques longitudinales afin de fournir des images de la structure interne des matériaux opaques à la lumière mais transparents aux ultrasons. Ainsi, il fournit des informations sur les propriétés mécaniques (élasticité, porosité, densité, viscosité...), et sur la structure (relief, microfissures...).

b......

permet, grâce à un système de lentilles, d'obtenir une image agrandie d'objets, d'organismes vivants, ou de détails minuscules ou invisibles à l'œil nu. etc...

L'activité (37, p. 29) est en lien avec l'exercice 36, elle est basée sur les deux types de microscope : "optiques et électroniques". L'apprenant est tenu de compléter les titres du tableau par ces deux types; cela vient à l'aide des éléments constituant les deux types. (voir l'annexe, p.5)

L'activité (38, p. 30) est un exercice d'association qui pose à l'apprenant de lier les éléments optiques du microscope à leurs fonctions.

Exercice n° 38 :

Reliez les éléments de la colonne A à ceux de la colonne B.

Aliments optiques	Fonction
<i>1. Les oculaires</i>	<i>a) sert à régler la quantité de lumière qui le traverse.</i>
<i>2. L'objectif</i>	<i>b) est le deuxième système optique du microscope constitué aussi de lentilles convergentes donnant une image virtuelle de l'objet visualisé.</i>
<i>3. Le diaphragme</i>	<i>c) est le système optique constitué de lentilles convergentes donnant de l'objet visualisé une image réelle renversée et</i>

	<i>très agrandie.</i>
--	-----------------------

L'activité (39, p. 30) est une activité de vocabulaire où l'auteur demande à l'apprenant de déterminer les unités de mesure employées dans la microscopie et leurs symboles.

L'activité (40, p. 30) est un exercice de vérification où l'apprenant est obligé de répondre par vrai ou faux. Les questions proposées concernent le four à micro-ondes.

Exercice n° 40 :

Vrai ou faux ?	vrai	faux
<i>Un four à micro-ondes classique cuit, réchauffe, décongèle et réussit de succulents gâteaux.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Un four à micro-ondes muni d'un gril gratine vos préparations culinaires.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>etc...</i>		

L'exercice (41, p. 31) est un exercice de comparaison dans lequel il est demandé de comparer les deux fours à micro-ondes décrits ci-dessous. (voir l'annexe, p.6)

Il est indispensable de noter que, dans les exercices précédents comme dans la plupart des exercices, la compétence développée est celle de la "compréhension écrite", mais dans cet exercice les consignes ne sont pas claires où l'on ne sait pas si l'apprenant doit répondre à cette question à l'oral ou à l'écrit.

L'activité (42, p. 31) est un exercice à trous. Dans cet exercice, l'apprenant a à compléter les trous par les instructions du technico-commercial.

Il pose la question suivante :

Complétez les instructions du technico-commercial :

a) Quand – b) jamais – c) pendant – d) régulièrement – e) systématiquement – f) en – g) dans – h) souvent – i) après.

1. *Entretenez votre four.*

2. *Chaque utilisation, essuyez les parois, l'intérieur de la porte et les joints avec une lavette humide.*

etc...

Remarquons que le vocabulaire à replacer n'est pas spécifique, c'est que l'objectif est grammatical.

L'activité (43, p. 32) est un exercice d'expression écrite où l'on demande à l'apprenant de rédiger la recette qui permet d'éliminer les mauvaises odeurs du four à micro-ondes.

Voici l'exercice n° 43 :

Rédigez la recette qui permet d'éliminer les mauvaises odeurs du four à micro-ondes à partir des éléments suivants :

-Un bol dans le four

-1 verre de jus de citron ou de vinaigre

-2 verres d'eau

-chauffer le mélange (10 min)

-laisser reposer (10 min)

Notons que les informations citées dans cet exercice sont des informations de la culture en général et non pas d'informations spécifiques.

L'activité (44, p. 32) est un exercice d'association qui pose lier les revêtements intérieurs et ustensiles à leurs propriétés. (Voir l'annexe, p.7)

Dans le dernier exercice de ce chapitre, on demande à l'apprenant ce qui suit : ***votre four à micro-ondes tombe en panne, vous contactez le service ès-vente. Construisez le dialogue***

Ici, nous sommes devant un exercice d'expression orale par excellence.

1.4 Structure du troisième chapitre

La compétence développée et dominante, dans ce chapitre, est celle de "compréhension écrite" alors que la compétence d'expression écrite" est seulement développée dans les activités (52,57 et 63).

Nous présentons ensuite la structure de chaque activité.

L'auteur donne dès le début des définitions autour du mot technique. Il définit dans un encadré "*les technique(s), la technique, la technicité, le technicien, techniquement, les technologies, les (NTIC), technologique et les technologues*".

Il pose tout de suite un exercice à trous qu'on doit remplir par l'un des termes définis dans l'encadré précédent.

Exercice n° 46 :

En vous aidant de l'encadré, complétez les phrases : a) technique, b) techniquement, c) technicité, d) technologie, e) technologues, f) technologiquement, g) technicien.

1. Une équipe de a été formée pour étudier le projet de mise en place d'une nouvelle entreprise industrielle spécialisée en microinformatique.

2. Beaucoup d'effets spéciaux sont rendus possibles grâce au génie logiciel.

etc...

En fait, cet exercice concerne la première rubrique de ce chapitre intitulée "**Autour du mot technique**".

La deuxième rubrique qui a comme titre "**Les techniciens et les secteurs d'activité**" comprend les activités (47, 48, 49, 50, 51 et 52).

L'activité (47, p. 34) est une activité de vocabulaire. Elle propose les noms de quelques métiers qu'on doit faire correspondre à leurs définitions. (voir l'annexe, p.8)
En fait, ces noms de métiers désignent les noms des techniciens.

L'activité (48, p. 35) est un exercice d'association qui présente quelques cas de panne.

Voici l'exercice n° 48 :

Cas de panne.

Reliez les phrases de la colonne A à celles de la colonne B.

<i>1. L'ordinateur est en panne.</i>	<i>a) Je me rends au service après-vente.</i>
<i>2. Si votre four à micro-ondes semble endommagé.</i>	<i>b) Il faut faire appel à un ascensoriste.</i>
<i>3. Il y a une fuite d'eau.</i>	<i>c) J'appelle un technicien en informatique.</i>
<i>4. Le nouveau caméscope tombe en panne.</i>	<i>d) appelez un professionnel qualifié pour détecter la panne.</i>
<i>5. L'ascenseur s'arrête de temps en temps.</i>	<i>e) j'appelle un plombier.</i>

Après cet exercice, l'auteur définit des termes autour du mot "panne" en essayant de simplifier les concepts.

En ce qui concerne l'activité (49, p. 36), nous sommes devant un exercice d'expression mais nous ne savons pas s'il s'agit d'une expression écrite ou d'une expression orale puisque les instructions ne sont pas claires.

Exercice n° 49 :

Vous appelez un plombier, imaginez votre conversation téléphonique. L'encadré de la page vous aidera à localiser.

Plombier : Plomberie du sud, bonjour.

Vous : Bonjour monsieur, j'ai besoin de réparer une installation de douches, pourriez-vous m'envoyer un technicien qualifié ?

Plombier : C'est dans quel arrondissement ?

Vous : Dans le 17°, c'est dans une vieille salle de gym.

Plombier : Et comment y arriver ?

Vous :

.....
.....
.....

Remarquons que l'auteur conseille à l'apprenant de voir l'encadré de la page qui pourrait l'aider à localiser puisque cet encadré donne des informations autour de "***situer dans le bâtiment, situer dans le quartier, situer par rapport à un lieu et tracer l'itinéraire***".

C'est le même cas pour les deux activités (50 et 51) où les consignes ne sont pas évidentes, elles n'indiquent pas si l'apprenant est obligé de répondre à l'écrit ou à l'oral. (voir l'annexe, p.9, 10)

Dans l'activité (52, p.38), les données montrent évidemment que c'est un exercice d'expression écrite puisqu'il est demandé à l'apprenant de "***rédiger une circulaire au nom de la Direction générale à l'attention du personnel du bâtiment principal. Vous rappelez les différentes pannes qui ont touché récemment l'aile droite du bâtiment, vous informez de l'arrêt du travail et vous appelez le personnel à effectuer des heures supplémentaires afin d'être à jour dans leur travail les deux semaines suivantes.***"

Les activités (53, 54, 55, 56, 57, 58 et 59) concernent la troisième rubrique intitulée "***Les techniques et les procédés***". Cette rubrique commence par des informations traditionnelles, générales et pas spécifiques. L'auteur décrit en détail un procédé traditionnel qui va être technologiquement utilisé, c'est celui de la conversation des aliments.

L'auteur pose ensuite l'activité (53, p. 38) dans laquelle l'apprenant est tenu de replacer les titres suivants "***la fermentation, la stérilisation, la salaison et la distillation***" au début des définitions correspondantes.

Les deux activités (54 et 55, p. 39) sont des exercices de vocabulaire où l'on doit compléter les deux tableaux basant sur les procédés utilisés à leurs résultats ou à leurs effets recherchés.

Prenons par exemple l'activité n° 54 :

Complétez le tableau :

1. salaison, 2. moulage, 3. stérilisation, 4. distillation, 5. fermentation.

<i>Le procédé</i>	<i>Le résultat</i>
	<i>a) vin, alcool, pain</i>
	<i>b) eau douce</i>
	<i>c) conserves de viande</i>
	<i>d) conserves de lait</i>
	<i>e) donner des formes aux produits</i>

Remarquons que le vocabulaire dans cet exercice est un vocabulaire de culture générale.

L'activité (56, p. 40) est un exercice d'association dont le contenu est le même celui des deux activités précédentes mais sous une autre forme. Il est demandé à l'apprenant de lier quelques procédés à leurs utilisations.

Dans l'activité (57, p. 40), l'auteur cherche à développer deux compétences à la fois : "la compréhension écrite et l'expression écrite". L'apprenant est tenu de trouver le goût qui correspond à chaque substance chimique et de donner un exemple. Voici l'exercice n° 57 : **Trouvez pour chacune des substances chimiques, le goût qui lui correspond et un exemple d'aliment qui en contient.**

<i>Substance chimique</i>	<i>Gout</i>	<i>Aliments</i>
<i>La chlorure de sodium</i>		

<i>Le glucose</i>		
<i>La quinine</i>		
<i>L'acide citrique</i>		
<i>L'acide acétique</i>		
<i>La vanilline</i>		

L'activité (58, p. 40) est un exercice de compréhension écrite détaillée. Cet exercice pose un texte sur "***Le diamant le plus dur du monde***", puis on pose des questions approfondies à propos de ce texte. (voir l'annexe, p.11).

La quatrième rubrique intitulée "***Hygiène, sécurité, développement durable***" comprend les activités (59, 60, 61, 62, 63 et 64).

L'activité (59, p. 41) est un exercice d'association qui se base sur les cas de "***risque, danger ou cas d'urgence***". L'apprenant a à lier quelques événements de danger aux personnes qu'on pourrait appeler.

Exercice n° 59 :

Risque, danger ou cas d'urgence.

Même exercice

<i>Événement</i>	<i>Qui appeler ?</i>
<i>1. Un accident en mer.</i>	<i>a) Un chauffagiste de maintenance.</i>
<i>2. Installation de chauffage défectueuse.</i>	<i>b) La protection civile.</i>
<i>3. Une diffusion du monoxyde de carbone dans l'air.</i>	<i>c) Les sapeurs-pompiers.</i>
<i>4. Un SDF est évanoui dans un parc de la ville ?</i>	<i>d) Les nageurs sauveteurs.</i>

<i>5. Un incendie se déclare.</i>	<i>e) Le centre anti-poison et de toxicovigilance.</i>
-----------------------------------	--

L'activité (60, p. 42) est un exercice de vocabulaire qui présente quelques techniques et études et il est demandé à l'apprenant de replacer ces techniques au début de leurs définitions.

Dans l'activité (61, page 42), nous sommes devant une question à multiples choix.

Voici l'exercice n° 61 :

Cochez la case :

<i>Etude ou technique</i>	<i>Centre d'intérêt</i>		
	<i>Homme</i>	<i>Population</i>	<i>Environnement</i>
<i>Ecologie appliquée</i>			
<i>Ergonomie</i>			
<i>Toxicologie industrielle</i>			
<i>Recyclage des déchets</i>			
<i>Epidémiologie</i>			

L'activité (62, p. 43) est un exercice d'association qui donne des informations culturelles et générales. Remarquons cet exercice n° 62 :

Reliez les éléments de la colonne A aux éléments de la colonne B.

<i>1. Un testeur de fiabilité de mot de passe</i>	<i>a) on y dépose un cristal ionique à savoir le sel (du chlorure de sodium).</i>
<i>2. L'hiver, pour faire fondre la neige sur les routes,</i>	<i>b) on prescrit à la population de consommer du sel iodé.</i>

3. Pour prévenir la maladie du goitre,	c) permet de mieux sécuriser un système informatique.
--	---

Par rapport à l'activité (63, p. 43), elle présente des panneaux de signalisation où l'apprenant doit trouver leur légende . Alors, c'est un exercice d "expression écrite par excellence".

Le troisième chapitre se termine par l'activité (64, page) qui est un exercice de compréhension écrite détaillée autour de " *Steak surgelé : danger*" tout en posant des questions autour de ce texte.

1.5 Structure du quatrième chapitre

Nous constatons que l'auteur cherche à développer seulement une seule compétence, c'est celle de la "compréhension écrite" sans accorder de l'importance aux autres compétences.

Le contenu de ce chapitre est consacré à ce qui concerne le génie et l'ingénierie.

Ce chapitre se compose de sept rubriques. Chaque rubrique comprend une seule activité sauf la deuxième rubrique qui contient deux activités.

La première rubrique intitulée "*Autour du mot génie*" comprend des définitions autour du mot génie et un exercice à trous ; c'est l'activité (65, page 45) dans laquelle l'apprenant a à remplir les blancs par les termes définis auparavant.

Exercice n° 65 :

a) Le génie, b) un génie, c) de génie, d) son génie.

1. Cet ingénieur a du talent, c'est en informatique.

2. Pour avoir de bonnes idées, il fait appel à bienveillant. etc...

La deuxième rubrique, intitulée "*Branches de l'ingénierie*", est composée de deux activités.

L'activité (66, p. 46) est un exercice à trous qui pose quelques noms de spécialité. Voici l'exercice n° 66 :

Dans une réunion de travail, le Directeur des ressources humaines fait un compte rendu oral sur les nouvelles recrues de l'entreprise.

*Complétez cet exercice de son texte avec les noms de postes proposés par la liste :
Développeur en informatique – ingénieur chercheur – technicien en logistique
d'entrepôt – technicien supérieur – ingénieur industriel.*

Gérard est docteur en chimie informatique, il maîtrise des technologies de pointe dans la fabrication de pneumatiques auto, il occupera le poste de(1), ses compétences sont précieuses pour garantir la qualité de notre nouvelle gamme de pneus.

Le nouveau poste de (2) sera occupé par Fabrice, spécialiste dans le maintien des applications informatiques qui apportent une solution technologique devant faciliter et rendre plus performants nos produits pneumatiques. etc...

L'activité (67, p. 46) est un exercice de vocabulaire qui traite quelques spécialités de génie comme par exemple : génie industriel, génie mécanique, génie électrique, génie civil, etc..... (voir l'annexe, p.12)

La troisième rubrique, qui a comme titre "**Les bureaux d'études**", donne au début une définition de "**bureaux d'études**", puis elle pose un exercice de vocabulaire qui demande à l'apprenant de replacer les différentes prestations d'un bureau d'étude et ingénierie comme par exemple : **l'audit, la réparation, la logistique, la maintenance, etc.**(voir l'annexe, p.13, 14)

L'activité (69, p. 48) concerne la quatrième rubrique intitulée "**Le génie génétique**", c'est une question à multiples choix concernant un texte proposé avant; c'est "**Des OGM contre les mines**". (voir l'annexe, p. 15)

La cinquième rubrique "**Le génie électrique**" comprend l'activité (70, p. 49) qui est un exercice de compréhension écrite détaillée. Cet exercice pose un texte suivi d'un ensemble de questions approfondies par rapport au texte. Voici le texte et les questions proposées.

IBM met du cuivre dans ses puces

IBM vient d'annoncer la mise au point d'une technique de dépôt de cuivre sur les plaquettes de silicium, permettant de créer des circuits intégrés plus petits et plus puissants que les circuits actuels, où les contacts sont assurés par les dépôts d'aluminium. Le cuivre est en effet meilleur conducteur, ce qui permet à la fois de diminuer la taille des "fils" et la chaleur dégagée par un courant donné. On ne dispose encore d'aucun détail sur cette technique.

Revue Découverte, N°253, décembre 9.

IBM met du cuivre dans ses puces

- 1. De quelle partie du génie électrique relève cette recherche ?*
- 2. Quels spécialistes ont mis au point la technique en question ?*
- 3. Quelle est la nouveauté apportée par cette technique ?*

etc...

L'activité (71, p. 50) est consacrée à la sixième rubrique "**Le génie chimique**". C'est un exercice de compréhension écrite détaillée à propos du texte "**Les bateaux en synthétique**". (voir l'annexe, p. 16)

Enfin, la dernière rubrique de ce chapitre est intitulée "**Ergonomie**". Elle comprend l'activité (72, p. 51) qui est, comme les deux exercices précédents, un exercice de compréhension écrite détaillée en lien avec le texte posé intitulé "**ça fait comment d'avoir 70 ans**". (voir l'annexe, p. 17)

1.6 Structure du cinquième chapitre

Ce chapitre se divise en sept rubriques dont chacune comprend une seule activité sauf la première rubrique intitulée "**Réalisations et limites**", elle comprend deux activités qui sont des questions à multiples choix. Dans ces deux activités, comme ailleurs, la compétence développée est celle de la compréhension écrite alors que dans les autres activités, les compétences développées sont "la compréhension écrite et l'expression

écrite". Nous présentons en détail la structure de chaque activité. Prenons par exemple l'activité (73, p. 52) :

Cochez les cases :

	<i>Des progrès remarquables</i>	<i>Risques et dangers</i>	<i>Débat éthique et juridique</i>
<i>L'assistance médicale à la procréation</i>			
<i>Les OGM</i>			
<i>Les greffes d'organes</i>			
<i>La vente d'organes</i>			

etc...

L'activité (75, p. 54), consacrée à la deuxième rubrique "**Débats**" est une activité d'expression écrite qui pose un texte autour de "*L'eau pure nettoie mieux que la lessive*" (voir l'annexe, p. 18), puis demande à l'apprenant d'exprimer son point de vue en posant la question suivante :

Le lavage sans lessive est une innovation scientifique qui, si elle ne menace pas l'industrie des produits nettoyants, s'est avérée pertinente pour le nettoyage de machines et instruments. Elle est également bénéfique pour l'hygiène et pour l'environnement. Qu'en pensez-vous ?

La troisième rubrique qui a comme titre "**Déchets informatiques**" comprend l'activité (76, p. 54). C'est un exercice de compréhension écrite détaillée qui pose des questions approfondies à propos du texte intitulé "**Que faire des vieux ordinateurs ?**". (voir l'annexe, p. 18)

La quatrième rubrique intitulée "**Limites de la gestion de crises**" contient l'activité (77, p. 56) qui suit le même schéma de l'activité précédente; c'est-à-dire, elle pose un texte à titre "**Séisme en Turquie**" suivi d'un ensemble de questions proposées en lien avec ce texte. (voir l'annexe, p. 19)

L'activité (78, p. 57) concerne la cinquième rubrique qui a comme titre "*Les dangers de la modernité*". C'est une activité de compréhension écrite et d'expression écrite à la fois puisqu'elle pose un texte intitulé "*Asthme et pollution urbaine : un lien controversé*" et une question qui demande à l'apprenant de : *Développer une argumentation en réorganisant les idées essentielles du texte pour démontrer l'hypothèse selon laquelle le mode de vie moderne serait une cause première de la maladie de l'asthme.*

Utilisez les articulateurs logiques pour exprimer :

<i>Une concession</i>	
<i>Une explication par comparaison</i>	
<i>L'addition + l'opposition</i>	
<i>Une énumération des arguments</i>	
<i>Un dernier argument pour conclure</i>	

L'activité (79, p. 59), dans la sixième rubrique intitulée "*Les Français et les OGM*", est une activité dans laquelle l'auteur cherche à développer les deux compétences à la fois. Il pose les questions suivantes autour du texte à titre "*Les Français et les OGM à l'aube de l'an 2000*" (voir l'annexe, p. 21) :

1. *Faites une présentation de l'INRA.*
2. *Rédigez un commentaire à partir des données statistiques :*

<i>Questions</i>	<i>Comportements des Français</i>
<i>1. Pour ou contre les OGM ?</i>	<i>70 % hostiles, 30 % favorables</i>
<i>2. Acheter ou non des aliments à base d'OGM ?</i>	<i>37 % les boycottent, 34 % les veulent moins cher, 15 % indifférents, 14 % les préfèrent même plus cher.</i>
<i>Résultat : assurer la traçabilité des OGM</i>	

3. Effectuez une recherche afin de dresser un tableau comparatif des aliments OGM et BIO.

La dernière rubrique qui a comme titre "*Sciences et terrorisme*" contient la dernière activité (80, p. 61) qui est un exercice de vérification. (voir l'annexe, p.)

Remarquons que les textes posés dans ce dernier chapitre sont plus longs et plus compliqués que ceux dans les autres chapitres précédents.

Après ces cinq chapitres, l'auteur présente des tableaux contenant **les racines** de quelques termes, leurs **définitions** et des **exemples**.

Prenons quelques exemples :

<i>Racines</i>	<i>Définitions</i>	<i>Exemples</i>
<i>Aéro</i>	<i>Air</i>	<i>Aérodynamique, aéroglisseur, aérosol</i>
<i>Agri</i>	<i>Champ</i>	<i>Agriculture, Agronomie, agroalimentaire</i>
<i>Anthrop</i>	<i>Homme</i>	<i>Anthropologie, anthropoïde</i>

Dans cette étape, l'auteur invite à développer chez l'apprenant la compétence d'expression orale" ; il cite: "*Vous pouvez vous entraîner, oralement, à définir les exemples cités dans les tableaux*".

Ce qui vient dans les pages suivantes, ce sont les **unités de mesure** qui présentent dans des tableaux l'ordre suivant : mesure, unité et symbole.

L'auteur a classé ces unités de mesure en dix classes : unités géométriques, unités électriques, unités thermiques, unités mécaniques, unités optiques, unité de mesure acoustique, unités de temps, unités de masse, unités d'activité radio nucléaire et unités de quantité de matière.

Enfin, on trouve **les corrigés** des exercices posés tout au long du manuel.

Conclusion

La description du contenu de la méthode et des activités proposées montre que les auteurs ont opté pour un développement détaillé des notions scientifiques de base pour les apprenants. Le choix des termes est pertinent pour offrir aux apprenants un bagage linguistique qui pourrait les guider par la suite.

La diversité des activités proposées permettrait de développer chez l'apprenant les différentes compétences orales et écrites. Bien évidemment, la progression lexicale et grammaticale adoptée est en adéquation avec le souci des auteurs d'enrichir la culture scientifique générale des étudiants. Ces derniers seront capables de lire des références scientifiques dans le futur professionnel.

2. Définition des besoins langagiers

2.1 Questionnaire adressé aux apprenants

Nous avons élaboré un questionnaire composé de 27 questions. Nous avons distribué ce questionnaire, **traduit en arabe**, à 13 étudiants de la deuxième année de Génie Civil.

Nous avons gardé l'anonymat dans ce questionnaire pour deux raisons : premièrement pour respecter les normes imposées dans l'élaboration des enquêtes et, deuxièmement pour que les enquêtés répondent au questionnaire sans gêne et avec plus de liberté.

En Génie civil, l'étudiant est libre de choisir l'une de deux langues étrangères proposées, le français ou l'anglais, avec la possibilité de changer plus tard. 1006 étudiants de Génie Civil ont préféré l'anglais alors que 13 étudiants seulement ont choisi le français. Ces derniers sont uniquement concernés par notre travail de recherche.

Nous avons contacté les 13 étudiants soit directement, soit par Internet. Un seul étudiant est fonctionnaire alors que les 12 autres n'exercent aucun métier ; leur temps est consacré aux études.

Dans ce questionnaire, nous avons posé une série de questions relatives au profil des apprenants et nous leur avons demandé de choisir la réponse qui correspond à leurs points de vue. De même, nous avons posé d'autres questions ouvertes pour leur laisser la liberté de s'exprimer.

Ce questionnaire a pour but principal d'identifier les besoins langagiers des apprenants, leur identité, leur motivation et leurs problèmes. Cela nous aidera à mieux déterminer leurs besoins afin de trouver l'adéquation de ces besoins avec le contenu du livre proposé et les stratégies d'enseignement adoptées.

Nous allons procéder par la présentation de la question, suivie par les statistiques relatives à cette question et enfin, l'analyse de celle-ci. Nous terminerons par faire la synthèse de l'ensemble des analyses des réponses données par les étudiants et l'enseignant à la fin de la deuxième partie. **(Voir les statistiques dans l'annexe, p. 28...38)**

2.1.1 Profil des apprenants

Nous commençons par un point relatif au profil des étudiants, celle du **sexe** :

Masculin : 69.2%

Féminin : 30.8%.

1- Première langue étrangère des apprenants

Le français : 100%

2- niveau des étudiants en langue française

Moyen : 61.5%

Débutant : 23.1%

Avancé : 15.4%

3- des cours supplémentaires en français

Non : 92.3%

Oui : 7.7%

4- Des stages en français dans un pays francophone

Non : 92.3%

5- Apprentissage du français

Facile : 46.2%

Très facile : 23.1%

Difficile : 23.1%

Très difficile : 7.7%

6- Le difficile en français

La grammaire : 30.8%

L'écriture : 30.8%

La prononciation : 23.1%

Le lexique : 15.4%

7- En Génie Civil, l'apprentissage d'une langue étrangère semble

Très utile : 38.5%

Utile : 30.8%

Peu utile : 30.8%

2.1.2 Besoins des apprenants

8- Le plus important dans l'apprentissage du français

Nous pouvons classer, par ordre d'importance, les compétences qu'on doit développer chez les apprenants, selon leur propre point de vue :

1- le lexique

2- la syntaxe

3- les expressions

4- la morphologie

9- Besoin de quel lexique

Termes techniques : 76.9%

Formules figées : 15.4%

10- Etudier quelles thématiques en langue française

Thématiques liées à la spécialité : 46.2%

Thématiques scientifiques : 23.1%

Thématiques générales : 23.1%

11- assister régulièrement aux cours

Oui : 61.5%

Non : 30.8%

12- Compétences à développer dans les cours de FOS

Les compétences sont mises en ordre par degré d'importance :

1- la compréhension écrite

2- l'expression écrite

3- la compréhension orale

4- l'expression orale

13- Satisfaire des besoins

Besoins langagiers : 92.3%

Besoins professionnels : 7.7%

14- le français sert à

Réussir à l'examen : 92.3%

Continuer des études supérieures dans un pays francophone : 7.7%

15- ce que les apprenants apprennent en français dans leur spécialité

Bien : 69.2%

Acceptable : 15.4%

Suffisant : 15.4%

16-Empêcher de satisfaire les besoins

Problèmes d'expression écrite : 53.8%

Problèmes de compréhension des cours : 30.8%

Problèmes d'expression orale : 7.7%

Problèmes terminologiques : 7.7%

2.1.3 Rôle de l'enseignant dans les cours

17- Comprendre les explications du professeur

Plus de 70% : 46.2%

Entre 50% - 70% : 30.8%

Entre 30% - 50% : 7.7%

18- moyens d'apprentissage pendant les cours

Oui : 100%

A quoi cela sert?

Bien comprendre les cours : 69.2%

Communiquer : 15.4%

Capter l'attention des étudiants : 7.7%

19- priorité à

Lexique : 38.5%

L'écrit : 23.1%

L'oral : 15.4%

La grammaire : 15.4%

2.1.4 Place de la méthode dans l'apprentissage

20- Utilité de la méthode "Sciences – Techniques.Com" pour satisfaire les besoins

Utile : 61.5%

Très utile : 23.1%

Peu utile : 15.4%

21- L'utile dans cette méthode,

Le lexique : 100%

22- Les textes donnés dans les cours

Difficiles mais utiles pour la spécialité : 53.8%

Courts mais difficiles : 23.1%

Courts et simples : 7.7%

Longs et compliqués : 7.7%

23- Les exercices posés par le professeur concernent la grammaire

Toujours : 76.9%

Parfois : 15.4%

24- Les exercices proposés par le professeur concernent la définition des termes spécifiques

Toujours : 61.5%

Parfois : 30.8%

Rarement : 7.7%

25- Les exercices posés par le professeur concernent la compréhension orale/écrite

Toujours : 53.8%

Parfois : 30.8%

Rarement : 7.7%

26- Ces exercices posés concernent des connaissances générales

Parfois : 53.8%

Toujours : 30.8%

Rarement : 15.4%

27- Les moyens à satisfaire les besoins

Deux étudiants seulement ont répondu à cette question; l'un croit que le contact avec le professeur lui aide à réaliser ses besoins et l'autre pense qu'il faut voyager ou se trouver sur le terrain pour appliquer tout ce qui est théorique.

2.2 Analyse du questionnaire adressé aux apprenants

Dans cette étape, nous essayerons de croiser les questions les unes avec les autres dans le but d'avoir des résultats plus vérifiés. (voir les croisements dans l'annexe, p. 39...54)

1) En croisant les deux questions 3 et 4, nous trouvons que 92.3% des étudiants n'a pas suivi de cours ou de stages supplémentaires en français et c'est le même pourcentage pour ce qui n'est jamais allé dans un pays francophone pour suivre ce genre de stage ou de cours sur place.

2) Nous essayons de voir, dans le croisement des deux questions 5 et 6, les rapports entre le niveau de difficulté de l'apprentissage du français et les différents aspects relatifs à cet apprentissage.

46.2% des étudiants trouvent que l'apprentissage du français est facile. Ils ont lié cela à un ou plusieurs aspects, pour cela le pourcentage dépasse parfois le 100%. 66.7% de cette catégorie pense que la facilité de l'apprentissage provient de la prononciation ; 50.0% ont lié cela au système d'écriture ; alors que 50.0% croient que la facilité de l'apprentissage est due à la grammaire.

23.1% des apprenants voient que l'apprentissage du français est très facile; cela est lié d'après 50.0% de ces apprenants au lexique; 25.0% croient que la facilité réside dans la grammaire; tandis que le reste, 25.0% pensent que cela s'attache à l'écriture.

Alors que 23.1% des étudiants pensent que l'apprentissage du français est difficile. La majorité des étudiants, 50.0%, lient la difficulté de l'apprentissage au lexique; mais

25.0% trouvent que cette difficulté vient de la grammaire; pendant que pour 33.3% ce qui est difficile en français, c'est la prononciation.

Pour 7.7% des apprenants, l'apprentissage du français est très difficile; cela provient de l'écriture d'après 25.0% des apprenants.

3) En croisant les deux questions 5 et 7, nous trouvons les rapports entre le niveau de difficulté du français et l'utilité de son apprentissage en Génie Civil.

46.2% des étudiants trouvent que l'apprentissage du français est facile; tous ces étudiants pensent que l'apprentissage du français est utile en Génie Civil; aussi 40.0% croient que le français est très utile dans l'apprentissage du français en Génie Civil.

Pour 23.1% des apprenants, le français est très facile; à l'avis de 40.0% de ce groupe d'apprenants, le français est très utile pour l'apprentissage en Génie Civil; alors que le français semble peu utile pour 25.0%.

Par ailleurs, pour les 23.1%, qui trouvent que le français est difficile; 50.0% de ces étudiants sont d'accord qu'en Génie Civil l'apprentissage du français est peu utile, tandis que 20.0% pensent que cela est très utile.

En outre, 7.7% des apprenants qui trouvent le français très difficile mais peu utile en Génie Civil, forment 25.0%.

4) En croisant les deux questions 5 et 11, nous voulons vérifier les relations entre la facilité du français et la moyenne de l'assiduité aux cours de français. 50.0% des apprenants qui trouvent le français facile sont divisés en deux parties : la première est représentée par 75.0% qui n'assistent pas régulièrement aux cours, alors que l'autre, est donc les 37.5% assistent toujours à ces cours.

Pour 16.7% de l'ensemble des étudiants, le français semble très facile; 25.0% parmi eux ne se présentent aux cours mais 12.5% y assistent régulièrement.

25.0% des apprenants pensent que le français est difficile, pour cela, 37.5% assistent en régulier aux cours de français sans cesse.

Pour les 8.3%, qui viennent toujours aux cours à moyenne 12.5%, trouvent le français très difficile.

5) Dans le croisement des deux questions 13 et 14, nous remarquons que la majorité des étudiants, 92.3%, apprennent le français pour satisfaire un besoin académique,

c'est la réussite à l'examen; tandis que le reste, donc 7.7%, étudie le français afin de réaliser leurs besoins professionnels, c'est en effet continuer leurs études supérieures dans un pays francophone.

6) En croisant les deux questions 13 et 16, 92.3% des apprenants dont les besoins sont langagiers trouvent plusieurs difficultés lors de l'apprentissage du français; 50.0% de cette catégorie d'étudiants se confrontent aux problèmes qui concernent l'expression écrite; 33.3% rencontrent des problèmes dans la compréhension des cours; mais 8.3% se sont confrontés aux difficultés d'ordre lexicale, alors que les problèmes de l'expression orale auxquels se confrontent les apprenants sont représentés par 8.3%.

Mais, pour 7.7%, qui apprennent le français pour des besoins professionnels, confrontent des difficultés concernant l'expression écrite.

7) Par le croisement des deux questions 17 et 18, nous constatons que tous les apprenants qui comprennent d'une moyenne différente les explications du professeur se sont rassemblés autour du point que le professeur utilise quelques moyens (images, vidéos,...) pendant les cours de FOS.

8) Par le croisement des deux questions 17 et 19, le professeur donne la priorité, selon 9.1% des apprenants qui comprennent les explications du professeur entre 30-50%, à la grammaire; alors que, d'après 36.4%, le professeur donne la priorité à deux aspects : 60.0% de cette catégorie d'étudiants croient que c'est le lexique auquel s'intéresse le professeur; tandis que 33.3% pensent que l'écriture est la plus importante pour le professeur dans les cours.

Mais, selon 54.5%, les étudiants qui arrivent à comprendre plus de 70% des explications du professeur, celui-ci insiste sur l'oral (100%), l'écriture (66.7%) et le lexique (40.0%),

9) En croisant les deux parties (A et B) de la question 18, tous les apprenants qui sont d'accord sur l'emploi des images et d'autres moyens par le professeur pendant les cours, pensent que cela a plusieurs fonctions : pour 75.0%, l'utilisation de ces moyens aide à bien comprendre les cours; 16.7% trouvent que cela est utile pour bien communiquer; alors que 8.3% pensent que cela est important dans le but d'attirer l'attention des étudiants.

10) En croisant les deux questions 20 et 22, pour 66.7% des étudiants qui trouvent Sciences- Techniques.Com utile; 85.7% de ces étudiants pensent que les textes proposés dans ce manuel sont difficiles mais utiles pour la spécialité; alors que 66.7% trouvent ces textes courts mais difficiles.

Mais, 8.3% estiment que ces textes sont courts et simples.

11) En croisant les deux questions 22 et 23, pour les apprenants, représentés par 9.1%, qui trouvent les textes du livre courts et simples pensent que le professeur pose toujours, à moyenne 10.0%, des exercices qui concernent la grammaire; tandis que 18.2% des apprenants à qui semblent les textes posés dans le manuel courts mais difficiles remarquent que les exercices posés par le professeur s'intéressent toujours, à moyenne 20.0%, à la grammaire.

Les textes du manuel semblent longs et simples pour 9.1% des étudiants qui à leur tour constatent que le professeur pose toujours des exercices autour de la grammaire à moyenne 10.0%.

Mais selon la majorité des apprenants, et donc 63.6%, ces textes sont difficiles mais utiles pour la spécialité, et les exercices du professeur s'occupent, d'après 60.0%, toujours de la grammaire, mais d'après 100%, ces exercices s'intéressent parfois à la grammaire.

12) En croisant les deux questions 22 et 24, nous constatons le suivant : 58.3% des apprenants qui trouvent les textes de Sciences-Techniques. Com difficiles mais utiles pour leur spécialité pensent que les exercices posés par le professeur s'intéressent, selon 75.0%, toujours à la définition des termes spécifiques, mais, selon 25.0%, ces exercices s'occupent parfois de ces définitions.

Mais ces exercices, selon 25.0% pour qui les textes du manuel sont courts mais difficiles, donnent la priorité, d'après 50.0%, parfois à la définition des termes spécifiques, alors que, d'après 25.0%, ils l'accordent toujours à ces définitions.

Les 8.3% des étudiants, qui trouvent ces textes courts et simples, remarquent que le professeur pose des exercices concernant toujours les termes spécifiques à moyenne 12.5%; alors que pour 8.3%, les textes du manuel semblent longs et simples, et ils croient que les exercices proposés par le professeur concernent parfois, à moyenne de 25.0% , la définition des termes spécifiques.

13) En croisant les deux questions 25 et 26, nous essayons de trouver les rapports entre les questions posées par le professeur lors de cours de FOS; 58.0% des apprenants pensent que les exercices posés concernent toujours l'expression orale/écrite s'intéressent, selon 100%, rarement à des connaissances générales; ils s'y intéressent toujours, selon 66.7%, des apprenants; mais le reste des étudiants, donc 42.9% trouvent qu'ils s'en occupent parfois.

Pour 33.3% des étudiants, les exercices qui concernent l'expression orale/écrite s'occupent parfois d'informations générales à moyenne 42.9%, ou bien ils s'en occupent toujours à moyenne de 33.3%.

Alors que 8.3% des apprenants remarquent que les exercices concernent rarement l'expression orale/écrite; ils s'intéressent parfois à des connaissances générales à moyenne 14.3%.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que le tableau présenté d'après les réponses des étudiants est plutôt positif : même si la plupart des étudiants n'a pas de contact avec la langue française en dehors du cours, le pourcentage d'assiduité est satisfaisant ; les difficultés rencontrées par les étudiants ne sont pas flagrantes ; les compétences sont toutes à mieux être développées et en particulier la compétence orale.

Le souci principal des étudiants, c'est de chercher à satisfaire leurs besoins langagiers et de pouvoir réussir les examens de fin d'année.

Ce qui est en fait en lien direct avec notre recherche, c'est qu'il y a un bon nombre parmi eux qui réclame des cours de FOS afin de préparer son avenir professionnel.

2.3 Analyse du questionnaire adressé aux enseignants

Nous avons pu rencontrer et questionner trois enseignants qui utilisent le manuel Sciences-Techniques. Com : deux enseignantes et un enseignant. Le premier utilise cette méthode avec les étudiants de 2^{ème} année de Génie Civil ; la deuxième enseignante s'en sert avec les étudiants de 2^{ème} année de Génie Electrique et Mécanique ; la troisième enseignante a déjà employé cette méthode en 2^{ème} année de Génie Civil pour 8 ans.

1) Vous êtes titulaire ou chargé de cours ?
2) Votre expérience professionnelle :
3) Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?
4) Combien l'apprentissage d'une langue étrangère vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ?
5) D'après vous, quel est l'aspect le plus important en français pour les étudiants de deuxième année à la faculté de Génie civil ?
6) D'après vous, de quel lexique ces étudiants ont-ils besoin ?
7) A votre avis, quelles sont les éventuelles difficultés rencontrées par les étudiants de Génie Civil ?
8) Que faites-vous pour les aider à les surmonter ?
9) Quels moyens utilisez-vous dans les cours de FOS ?
10) Selon vous, à quel point les moyens que vous utilisez sont-ils utiles pour réaliser les objectifs d'enseignement ?
11) Quelle est la nature des textes proposés dans le livre " <i>Sciences-Techniques. Com</i> " ?
12) A quel degré ce livre vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ?
13) Que pensez-vous de cette méthode ?
14) Sur quoi se basent les exercices proposés dans les cours de FOS ?
15) A votre avis, quels sont les moyens qui vous aident à atteindre les objectifs d'enseignement ?

Nous leur avons adressé le questionnaire suivant :

En croisant les réponses de ces trois enseignants, nous remarquons que :

1) Les trois enseignants sont chargés de cours et ayant une expérience professionnelle dans l'enseignement du français entre 5-11 ans. Ceci pourrait constituer un élément

important dans l'analyse de leurs réponses et l'importance qu'on peut accorder à leurs différents points de vue relatifs à l'enseignement /apprentissage du français dans les institutions universitaires.

2) Les trois considèrent que l'apprentissage d'une langue étrangère est très utile pour les études universitaires et plus tard dans la vie professionnelle des étudiants.

3) D'après la première enseignante, la maîtrise du lexique est l'aspect le plus important en français pour les étudiants de 2^{ème} année de Génie Civil. Alors que selon les deux autres, ce qui est important pour ces étudiants, c'est la compétence de la compréhension écrite.

4) Les trois enseignants insistent sur le fait que les étudiants ont besoin d'apprendre un lexique lié à leur spécialité.

5) Ils sont tous d'accord sur un point : les étudiants peuvent rencontrer des problèmes concernant la compréhension des textes.

6) Quant au rôle de l'enseignant, il pourrait aider les étudiants à surmonter ces problèmes ; ce rôle est traduit de plusieurs manières :

Une enseignante compte sur l'ajout des documents authentiques.

Une autre enseignante traduit quelques termes scientifiques pour aider les apprenants à dépasser les problèmes de compréhension.

Le dernier enseignant essaie de préparer déjà les étudiants à ce qu'il va leur présenter dans les cours.

7) En ce qui concerne les moyens utilisés dans ces cours :

Une enseignante compte sur la méthode proposée et sur des documents audio-visuels.

Une autre utilise le tableau et la méthode.

Pour le troisième enseignant, en plus de la méthode il fait recours aux dessins sur le tableau en essayant de simplifier les choses.

8) Les trois affirment que les moyens utilisés sont utiles et compatibles avec le niveau des apprenants.

9) Ils sont tous d'accord sur le fait que les textes dans Sciences-Techniques. Com sont des textes scientifiques. La première enseignante trouve qu'ils sont de spécialité adaptée à celle des apprenants. Alors que d'après les deux autres enseignants, ce sont des textes diversifiés ; donc des textes appartenant à plusieurs spécialités.

10) A la question de l'utilité de cette méthode, une enseignante considère que ce livre est utile mais une autre enseignante le considère utile mais insuffisant pour la spécialité des étudiants, or le troisième enseignant trouve ce livre utile à condition d'être complété par d'autres supports qui sont capables de faciliter l'accès aux informations.

11) Relativement aux points de vue des enseignants liés à l'utilisation de cette méthode :

Pour la première enseignante, cette méthode est bien en tant que telle mais insuffisante pour répondre aux besoins des apprenants et aux besoins de FOS.

La deuxième enseignante la trouve bien mais ne correspond pas au niveau des étudiants : ils ont un niveau plutôt faible en français général, ce qui peut poser problème pour le développement de leurs différentes compétences.

Le troisième trouve qu'elle est bien parce qu'elle propose beaucoup de termes spécifiques. Il pense d'ailleurs que les textes étudiés sont longs et compliqués; ce qui empêche la réponse aux besoins spécifiques des apprenants.

12) Les exercices supplémentaires proposés par la première enseignante sont des documents authentiques et des définitions correspondantes aux notions abordées dans le manuel.

La deuxième enseignante propose des exercices basés sur le savoir, la compréhension et la richesse de lexique.

Le dernier enseignant propose des activités qui concernent la grammaire, l'oral et l'écrit (par rapport à la spécialité des étudiants).

13) A la question de proposition des moyens qui aident à atteindre les objectifs d'enseignement :

Les trois enseignants s'accordent sur l'importance de l'utilisation de nouvelles technologies. De même, chacun a son propre avis et utilise des activités différentes des autres ; une enseignante considère que le problème principal réside dans le niveau des apprenants et espère l'améliorer; la deuxième enseignante insiste sur la discussion avec les étudiants pour pouvoir identifier leurs besoins et leurs avis autour de cette méthode; le troisième propose d'alléger les textes longs et compliqués dans cette méthode.

2.4 Synthèse

Pour conclure ce chapitre consacré à l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants, nous présentons le bilan des enquêtes effectuées auprès des deux catégories des enquêtés.

Dans notre recherche-action, nous avons rencontré trois enseignants qui utilisent la méthode Sciences-Techniques. Com dans les deux Facultés de Génie.

Ils sont tous chargés de cours et experts dans l'enseignement du français pour une période entre 5 – 11 ans.

Nous leur avons adressé un questionnaire centré sur les points suivants :

- déterminer les objectifs d'enseignement ;
- donner leurs points de vue sur la méthode **Sciences-Techniques. Com** ;
- identifier le rôle de l'enseignant dans l'enseignement de cette méthode.

Les enseignants trouvent que ce manuel est bien pour les deux raisons suivantes :

- il propose des termes spécifiques compatibles avec la spécialité des apprenants ;
- les textes dans cette méthode sont divers et scientifiques, ils sont adaptés à la spécialité des étudiants.

Premièrement, ces trois enseignants trouvent que l'apprentissage du français est une nécessité pour les étudiants de Génie, ceux-ci ont besoin d'apprendre un lexique lié à leur spécialité.

Deuxièmement, ils trouvent que ce manuel est insuffisant pour les deux raisons suivantes :

1- les textes de ce manuel sont longs et compliqués et les étudiants ont des problèmes qui concernent la compréhension des textes.

2- il y manque d'autres supports pour pouvoir répondre aux besoins spécifiques des apprenants (comme l'oral, la grammaire...).

Pour les raisons précédentes, chaque enseignant fait recours à des moyens supplémentaires pour aider les apprenants à dépasser leurs problèmes ; par exemple, ils utilisent des documents authentiques supplémentaires, ils traduisent des termes scientifiques, comme ils posent des questions diverses concernant l'oral, l'écrit, la grammaire (en rapport avec la spécificité des apprenants); cela vient dans le but de faciliter aux étudiants l'accès aux informations.

Troisièmement, selon eux, le rôle de l'enseignant dans l'utilisation de cette méthode consiste à l'ajout des supports audio-visuels, des dessins effectués sur le tableau et l'explication des détails supplémentaires. Ils insistent d'ailleurs sur la nécessité d'utilisation de nouvelles technologies et sur l'importance de bien communiquer avec les apprenants pour pouvoir surmonter leurs problèmes. Ils proposent enfin d'autres moyens pour soutenir ce manuel : améliorer le niveau des apprenants pour s'appropriier avec cette méthode, utiliser les nouvelles technologies, contacter et communiquer avec eux , et abrégé les textes longs et compliqués dans ce manuel pour s'adapter aux besoins des apprenants.

Conclusion

Selon le questionnaire destiné aux étudiants, l'apprentissage du français apparaît très utile pour leurs études et surtout l'apprentissage des thématiques et du lexique liés à leur spécialité.

Quant à leurs besoins, la majorité de ces étudiants apprend le français pour satisfaire des besoins langagiers; ceci vient dans le but de réussir à l'examen; conformément à leurs besoins, ils ont envie de développer la compétence de compréhension écrite en premier, puis vient l'expression écrite. Mais ce qui les empêche de satisfaire ces besoins, c'est qu'ils rencontrent des problèmes qui concernent l'expression écrite

pour la plupart d'eux, comme ils trouvent des difficultés dans la grammaire et la compréhension écrite.

Malgré toutes ces difficultés, la majorité des apprenants estime ce qu'elle apprend bien dans les cours; c'est grâce à l'enseignant, à ses explications et aux moyens utilisés (vidéos, images...); ceux-ci jouent un rôle très important dans la compréhension des cours, c'est, aussi, que l'enseignant y insiste sur le lexique; ce qui répond à ce que les apprenants ont envie d'apprendre.

A cela s'ajoutent les exercices divers proposés par l'enseignant qui s'intéressent à la grammaire, à la définition des termes spécifiques, à la compréhension orale/écrite et à des connaissances générales.

D'autre part, les étudiants expriment leurs points de vue par rapport au manuel Sciences-Techniques. Com : ils le trouvent bien choisi car il est utile pour leurs études d'autant plus que ses exercices sont scientifiques et divers ; il a une richesse du lexique adapté à leur spécialité et, ses textes sont utiles pour la spécialité bien qu'ils soient difficiles pour certains parmi eux.

Alors les points à travailler davantage dans le manuel se trouvent au niveau de la difficulté des textes et au niveau de l'absence de l'oral dans cette méthode.

On pourrait conclure que les apprenants et les enseignants sont d'accord sur le point que le manuel Sciences-Techniques. Com est bien parce qu'il est riche en lexique spécialisé et permet de développer quelques compétences mais il y manque des supports supplémentaires pour être complet comme (les exercices oraux, le recours à la technologie,...). Ceci nous aiderait à développer notre réflexion relative aux propositions d'exercices complémentaires que nous pourrions formuler dans la troisième partie.

Troisième partie

**Quelques exemples
d'activités
Supplémentaires
et
cours de FOS**

1. Propositions d'activités complémentaires pour élaborer un cours de FOS

Pour formuler nos propositions relatives à l'élaboration d'un cours de FOS, nous allons nous fonder sur les données obtenues de la réalisation des parties précédentes, à savoir :

- La présentation du cadre théorique de notre recherche qui a montré l'importance qu'on doit accorder aux différentes étapes de l'élaboration d'un cours de FOS. Cette présentation a pris également en compte l'idée clé de notre recherche : l'analyse des besoins langagiers des apprenants.

Le rôle de l'enseignant, en tant que guide et de partenaire, dans le processus de l'enseignement/apprentissage, a été considérable et clarifié dans cette partie.

- La description du manuel utilisé à la faculté de Génie civile qui a permis de voir de près les contenus enseignés à constater le degré d'importance accordée à l'enseignement des différentes compétences (orale, écrite, communicatives et grammaticale) et au développement de ces compétences.
- L'analyse de différents questionnaires destinés aux apprenants et aux enseignants. Cette analyse nous a beaucoup aidée à connaître les points à retravailler chez les apprenants lors de l'utilisation de la méthode qui est à la portée de leurs mains.

A ces données recueillies, nous allons ajouter une référence basique, à savoir le CECRL (le Cadre de Référence Commun Européen de Langues). Au sein de ce cadre, nous avons les définitions des notions clés et de différentes compétences à développer, ainsi que la définition du rôle du professeur dans le processus d'enseignement/apprentissage dans l'approche actionnelle.

Notre tâche consiste dans cette dernière partie à proposer une nouvelle vision de l'utilisation de la méthode. Nous allons reprendre, point par point, les points faibles cités par les enseignants et les apprenants afin de les redéfinir, selon le CECRL, et de proposer des activités supplémentaires capables de mieux exploiter la méthode en question.

On pourrait résumer les points à améliorer que les apprenants et les enseignants trouvent dans les cours de FOS dans la liste suivante :

- 1- manque de grammaire ;
- 2- problèmes de compréhension écrite ;
- 3- problèmes de compréhension orale ;
- 4- problèmes d'expression écrite ;
- 5- absence du contact avec les apprenants; autrement dit, c'est l'absence de l'oral dans les cours ;
- 6- donner de l'importance à l'enseignement du lexique sans accorder de l'importance aux autres compétences ;
- 7- textes longs et compliqués ;
- 8- non utilisation de nouvelles technologies ;

1.1 La grammaire

Le CECRL définit la compétence grammaticale comme :

C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. Formellement, la **grammaire de la langue** peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la **capacité de comprendre et d'exprimer** du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il

lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique. (le CECRL : 89)

Comme il montre comment l'enseignant peut enseigner la grammaire en décrivant l'organisation grammaticale :

" La description de l'organisation grammaticale présuppose que l'on définisse

- *les éléments, par exemple : – morphèmes*
 - *racines, affixes (préfixes et suffixes)*
 - *mots*
- *les catégories, par exemple : – nombre, genre, cas*
 - *concret/abstrait*
 - *discret/continu*
 - *transitif/intransitif/passif*
 - *passé/présent/futur*
 - *aspect, progressif*
- *les classes, par exemple : – conjugaisons*
 - *déclinaisons*
 - *classes ouvertes : noms, verbes, adjectifs, adverbess...*
 - *classes fermées [...]"*

Cette définition nous permet de proposer des activités grammaticales explicites car le niveau de nos étudiants est adéquat : on n'est pas emmené à faire de la conception grammaticale selon la grammaire implicite car la plupart des apprenants ont un niveau moyen en français.

Nous allons proposer des exemples d'exercices de grammaire explicite qui peuvent compétrer les données et activités grammaticales de la méthode en question; en fait, l'optique de ces exercices ne vient pas au hasard mais en comptant sur le CECRL qui explique que les apprenants ayant ce niveau moyen peuvent *"utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair"*. Ibid, p. 90

Exercice n°1

Mettez les phrases suivantes à la forme négative.

1. Anaïs étudie encore le génie civil.
2. Vont-ils à la faculté de génie civil ?
3. Prenez vos gants !
4. Marc entend des bruits dans le moteur.
5. J'ai vu quelque chose de bizarre

Exercice n°2

Complétez par un groupe sujet (attention aux accords).

1.aide à la réalisation d'une infrastructure génie civil.
2. ne doivent pas être tentés de mettre en place dans l'IGC des câbles différents.
3. seront refermées avec du béton à prise rapide afin de limiter le temps de séchage.
4.a enregistré le grand prix de construction.
5.n'impose aucun surcoût de travaux, la mise en oeuvre est beaucoup plus rapide que l'installation de fonçage.

Exercice n°3

Recopie les phrases suivantes en complétant par des déterminants qui conviennent

..... bétons utilisés seront "bétons prêts àemploi" et devront satisfaire ànorme NF P 18305. types de bétons utilisés sont :- B16 pourbéton de propreté- B20 ou B30 pour tranchées sous BAU et pour petits ouvrages maçonnés, coulés surplace..... nature etclasse de..... ciment seront à définir par entrepreneur.

Exercice n°4

Réécris les phrases suivantes au pluriel . (Attention aux accords.)

Produit d'addition, adjuvant :

L'adjuvant employé devra d'une part, avoir été agréé par la commission permanente du liant hydraulique et de l' adjuvant du béton et d'autre part, être soumis à l'agrément du Maître d'Oeuvre et recevoir son agrément.

Le Maître d'Oeuvre pourra demander un essai de conformité exécuté par le laboratoire de son choix à la charge de l'Entrepreneur.

1.2 La compréhension écrite

cette compétence est définie dans le CECRL comme le suivant :

" Dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs".(le CECRL : 57)

Pour développer cette compétence, l'enseignant pourrait poser des activités variées parmi lesquelles nous citons :

- "– lire pour s'orienter*
- lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence*
- lire et suivre des instructions*
- lire pour le plaisir, etc.*

L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre

- l'information globale*
- une information particulière*
- une information détaillée*
- l'implicite du discours, etc". Ibid*

Alors, pour que l'enseignant aide ses apprenants à surmonter les problèmes liés à la compréhension écrite, il a le choix de proposer des exercices concernant la compréhension écrite; nous en avons choisi quelques-uns en prenant en considération le niveau intermédiaire de nos apprenants; car selon le CECRL, les étudiants qui ont ce niveau peuvent *"comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé"*.

Comme ils peuvent *"comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail". Ibid*

Nous citons quelques exemples :

Lisez bien chaque question. Vous devez choisir une seule réponse en mettant une croix dans la case correspondante. (les textes sont tirés de "Sciences-Technique. Com" et de TCF : 42, 43)

Exercice n°1

Des chercheurs japonais ont réussi à fabriquer le diamant artificiel le plus dur du monde. Ils ont obtenu ce diamant "polycristallin" à partir de graphite (carbone cristallisé) chauffé pendant environ cinq minutes à une température comprise entre 1800 et 2500 degrés Celsius.

Quel procédé est utilisé pour fabriquer le diamant artificiel ?

- A. le polycristallin.
- B. le graphite .
- C. la température entre 1800 et 2500 .
- D. Des chercheurs japonais.

Exercice n°2

BERTIN et Cie

Le 17 juin

18 h 30

Le photocopieur est tombé en panne.

Adressez d'urgence un message au service de maintenance de Xerox pour une remise

en état. Il faut absolument que je fasse des photocopies du dossier Menlor pour demain

soir (20 heures).

G. Lourod

1. A qui est adressé ce document ?

- A. A une amie.
- B. A un réparateur.
- C. A une secrétaire.

D. A un directeur.

2. Quel est l'objectif du message ?

A. Prévenir le réparateur.

B. Faire des photocopies.

C. Prévenir le service de maintenance.

D. Prendre un rendez-vous.

Exercice n°3

Festival de présentation

de microscopes en Bretagne.

Nous invitons tous les groupes à se présenter à l'office du tourisme pour les inscriptions. Un concours sera organisé pour récompenser la meilleure prestation. Un voyage au Mexique récompensera le groupe portant les plus beaux costumes.

CR Remerciements au Conseil Régional, qui soutient cette manifestation.

Quelles sont les conditions pour participer à ce concours ?

A. Il suffit de se présenter le jour du concours.

B. Il faut seulement savoir chanter.

C. Il est nécessaire de s'inscrire.

D. Il faut être invité par le conseil régional.

Exercice n°4

- Pour l'utilisation de la machine automatique, suivez les étapes :

1- Vérifiez que vous avez bien fermé la porte et que la lessive se trouve dans le compartiment.

2- Insérez la somme demandée.

3- Sélectionnez le numéro de votre machine.

La durée d'une lessive est d'environ 45 minutes.

- *Même procédure pour le sèche-linge.*

Quelle est la fonction de ce panneau ?

- A. Expliquer un fonctionnement.*
- B. Indiquer le prix d'une lessive.*
- C. Prévenir de la fermeture de la porte.*
- D. Sélectionner un programme.*

1.3 La compréhension orale

Cette compétence se définit par suivant :

*" Dans les **activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral)***

l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s)". (le CECRL : 54)

Pour la manière de développer cette compétence, beaucoup d'exercices sont posés et sur lesquels l'enseignant peut compter dans les cours :

" Parmi les activités d'écoute ou compréhension de l'oral on trouve, par exemple :

- écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)*
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)*
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)*
- surprendre une conversation, etc.*

Dans chacun de ces cas l'utilisateur peut écouter afin de comprendre

- l'information globale*
- une information particulière*
- l'information détaillée*
- l'implicite du discours, etc". Ibid*

Nous allons proposer des exemples d'activités de compréhension orale mais qui sont convenables avec le niveau moyen de nos étudiants qui peuvent "*comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi)*". Ils peuvent aussi comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. *Ibid*, p.55

Par exemple :

Cette section est composée de questions et d'annonces. Vous allez entendre une question, ou une annonce suivie d'une question, et 4 réponses. Vous devez choisir la réponse qui correspond le mieux à la question posée en mettant une croix dans la case correspondante. (TCF : 15) (nous avons rédigé les enregistrements)

Exercice n°1

"Il est 20 heures. Nous vous annonçons que la faculté fermera ses portes dans quelques instants. Veuillez-vous diriger vers les portes de sortie, s'il vous plait."

Cette annonce a été passée :

- A. Dans un café.
- B. Dans une boulangerie.
- C. Dans un supermarché.
- D. Dans une université.

Exercice n°2

"J'ai du froid. Peux-tu ...? "

- A. ouvrir la fenêtre ?
- B. Allumer le chauffage ?
- C. Fermer les rideaux ?
- D. Eteindre le radiateur ?

Exercice n°3

" Avez-vous vu quelque chose ? "

- A. Non merci, pas pour l'instant.
- B. Avec plaisir, merci beaucoup.
- C. D'accord, bien volontiers.
- D. Non, rien du tout.

Exercice n°4

" Je cherche le bureau de poste, où est-il ? "

- A. Il est parti faire des courses.

- B. Vous posez les lettres ici.
- C. Il se trouve dans la boîte.
- D. Vous prenez la rue à droite.

1.4 L'expression écrite

Celle-ci est définie dans le CECRL comme le suivant :

"Dans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs". (le CECRL : 51)

Dans ce cas, l'enseignant peut compter sur des activités variées concernant l'amélioration de cette compétence, parmi lesquelles :

" Parmi les activités écrites on trouve, par exemple :

- remplir des formulaires et des questionnaires
- écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.
- produire des affiches
- rédiger des rapports, des notes de service, etc.
- prendre des notes pour s'y reporter
- prendre des messages sous la dictée, etc.
- écrire des textes libres
- écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc". Ibid

Comme pour les autres compétences, nous allons proposer des exemples d'activités visant à enrichir la compétence d'expression écrite mais en prenant en considération le niveau de nos apprenants qui, selon le CECRL, peuvent *"écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que »". (Ibid)*

Exercice n°1

Votre meilleur (e) ami (e) vous a invité à l'inauguration de son projet. Vous lui aviez confirmé votre présence. Malheureusement, on vient de vous convoquer pour un entretien d'embauche le même jour. Ecrivez-lui une lettre (60 mots environ) pour lui expliquer la situation.

Exercice n°2

Donnez les noms de deux métiers dangereux et quelques règles de sécurité.

Exercice n°3

Décrivez les travaux d'un ingénieur civil et les moyens utilisés pour réaliser ces travaux.

Exercice n°4

Rédiger une circulaire au nom de la Direction générale à l'attention du personnel du bâtiment principal. Vous rappelez les différentes pannes qui ont touché récemment l'aile droite du bâtiment, vous informez de l'arrêt du travail et vous appelez le personnel à effectuer des heures supplémentaires afin d'être à jour dans leur travail les deux semaines suivantes.

1.5 L'expression orale

comme dans les cas précédents, on fait recours au CECRL pour définir cette compétence comme suit : " *Dans les **activités de production orale (parler)** l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs*". (le CECRL : 48)

Quant à la façon d'enseigner et de développer cette compétence, l'enseignant a plusieurs types d'activités à poser comme par exemple :

" Parmi les activités orales on trouve, par exemple

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)*
- les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).*

Elles peuvent inclure, par exemple

- de lire un texte écrit à haute voix*
- de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)*
- de jouer un rôle qui a été répété*
- de parler spontanément*
- de chanter". Ibid*

Nous avons choisi un échantillon d'exercices adéquats au niveau de nos étudiants qui peuvent, d'après le CECRL,

‘‘Décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu’on aime ou pas, par de courtes séries d’expressions ou de phrases non articulées’’. Ibid, p.49

Exercice n°1

Pourquoi vous avez choisi d'étudier le Génie Civil ?

Exercice n°2

Votre four à micro-ondes tombe en panne, vous contactez le service après-vente. Construisez le dialogue ? (Faites des groupes pour jouer les rôles)

Exercice n°3

Vous appelez un plombier pour réparer une installation de douches, imaginez votre conversation téléphonique. (Faites des groupes de deux apprenants)

Exercice n°4

Son four à micro-ondes tombe en panne, le vendeur l'oriente vers un technicien du service après-vente. Imaginez son dialogue avec le technicien. (des groupes d'apprenants)

1.6 Le lexique

On trouve la définition de cette compétence lexicale dans le CECRL :

"Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. D'éléments lexicaux et 2. D'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser". (le CECRL : 87)

Alors, l'enseignant doit prendre en compte les deux composantes du vocabulaire de la langue afin de développer la compétence lexicale des étudiants selon leur domaine et leurs besoins langagiers. Le CECRL le montre :

" 1. **Les éléments lexicaux** sont

a. des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles

• Les expressions toutes faites comprennent

– les indicateurs des fonctions langagières (voir 5.2.2.1) tels que les salutations → « Bonjour ! Comment ça va ? » [...]

b. des mots isolés

Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie). Par exemple pompe peut être un appareil ou signifier faste et éclat (en français familier, c'est également une chaussure).

• Les mots isolés comprennent

– des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe

– ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés [...]

2. **Les éléments grammaticaux** appartiennent à des classes fermées de mots.

Par exemple :

– articles _ (un, les, etc.)

– quantitatifs _ (certains, tous, beaucoup, etc.)

– démonstratifs _ (ce, ces, cela, etc.)

– pronoms personnels _ (je, tu, il, lui, nous, elle, etc.) [...]. Ibid, p.87,88

Alors les apprenants qui ont un niveau moyen possèdent " un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux; ils possèdent un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires; ils possèdent un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers". Ibid, p.88

Les exemples que nous proposerons concernent cette catégorie des étudiants; nous en citons quelques-uns tirés du Site CLE, CENTRE LINGUISTIQUE POUR ETRANGERS.

CHASSEZ L'INTRUS !

Cherchez la proposition a, b, c ou d qui ne va pas dans la liste du thème donné.

1. *Le logement*

Quelle proposition, a, b, c ou d n'est pas correcte ?

- A. *Un(e) propriétaire*
- B. *Un étage*
- C. *Un(e) locataire*
- D. *Le loyer*

2. *Les professions*

Quelle proposition, a, b, c ou d n'est pas correcte ?

- A. *Un ingénieur*
- B. *Un électricien*
- C. *Un courrier*
- D. *Un plombier*

3. *Exprimer son opinion*

Quelle proposition, a, b, c ou d n'est pas correcte ?

- A. *Je crois que*
- B. *Je pense que*
- C. *A mon avis*
- D. *Je suis ravi que*

4. *Les études*

Quelle proposition, a, b, c ou d n'est pas correcte ?

- A. *La fac*

B. *Une carte d'étudiant*

C. *Un texto*

D. *Un diplôme*

1.7 Les textes du manuel

Ceux-ci doivent être adéquats au niveau des apprenants. Plus précisément, le CECRL explique les caractères des textes d'une méthode :

" Les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être

a. « authentiques », c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue

Par exemple :

– les documents authentiques non trafiqués que l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue (quotidiens, magazines, émissions de radio, etc.)

– les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d'être appropriés pour tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant

b. conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue

Par exemple :

– textes à la manière des textes authentiques ci-dessus (par exemple, du matériel de compréhension orale enregistré par des acteurs)[...]" (le CECRL : 112)

Pour traiter ces textes ou en produire, l'enseignant a plusieurs choix, nous citons :

*" Jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement **traiter des textes** mais également **en produire** ? Ce peuvent être*

a. à l'oral

– des textes écrits lus à haute voix

– des réponses orales à des questions d'exercices [...]

b. à l'écrit

– la dictée

- des exercices écrits
- des rédactions [...]" *Ibid*, p.112,113

1.8 L'utilisation de la nouvelle technologie

Celle-ci joue un rôle très important dans le processus de l'apprentissage/enseignement. Le CECRL montre l'utilité de l'utilisation de la technologie dans les cours; il l'indique :

" *Quel usage doit-on faire des supports techniques (cassettes audio et vidéo, ordinateur, etc.) ?*

- a. aucun*
- b. pour des démonstrations, des répétitions etc. avec l'ensemble de la classe*
- c. à la manière d'un laboratoire multimédia*
- d. pour un enseignement individuel autoguidé [...]" (LE CECRL : 112)*

Nous allons proposer des exemples qui utilisent la technologie comme moyen pour aider les apprenants à mieux comprendre; ces exemples sont tirés de site *Apprendre le français avec TV5MONDE*

COMPÉTENCES 4 exercices : 2 Regarder, 1 Écouter, 1 Grammaire (impératif)

Vous allez découvrir la partie « reportage » de l'émission Géopolitis. D'abord, on travaille sur les images ! Vous allez voir, les informations principales y sont présentes. Regardez et choisissez la ou les bonne(s) réponse(s).

1- Quels mots correspondent aux images ? (5 réponses)

- *régime*
- *bio*
- *sodas*
- *nourriture*
- *obèse*
- *manger*
- *maigre*
- *gros*

2- Combien de parties voyez-vous dans ce reportage ?

- 3
- 2
- 4

3- Sélectionnez les trois titres apparaissant à l'écran :

- Causes et remèdes
- Obésité, un fléau devenu mondial
- Le surpoids et l'obésité en chiffres
- Obésité et faim dans le monde

4- Sélectionnez les titres de magazines vus (3 réponses) :

- Obésité, un mal en développement
- Un fléau devenu mondial
- 300 millions d'obèses dans le monde
- Aliments et santé
- Tous gros, attention santé

5- Vous voyez : (4 réponses)

- de nombreuses nationalités
- des animaux
- des bébés
- une ou deux nationalités
- des hommes
- des enfants
- des femmes

Il est à noter que les exercices posés dans cette démarche concernent parfois des connaissances générales mais dans l'étape suivante, nous allons proposer un cours

spécifique destiné aux étudiants de deuxième année de Génie Civil et les activités que nous allons proposer concernent les apprenants de ce domaine.

2. Cours de FOS pour les étudiants de Génie Civil

Nous présentons ci-dessous la leçon telle qu'elle est exposée dans la méthode. Nous formulerons nos propositions de son enseignement ensuite.

Le choix de cette leçon n'est pas arbitraire. Nous avons préféré travailler une leçon qui contient un texte avec des questions pour être sûr d'avoir un point de démarrage qui développe une compétence principale et adaptée aux besoins du public, à savoir, la compréhension écrite.

Le génie électrique

IBM met du cuivre dans ses puces

IBM vient d'annoncer la mise au point d'une technique de dépôt de cuivre sur les plaquettes de silicium, permettant de créer des circuits intégrés plus petits et plus puissants que les circuits actuels, où les contacts sont assurés par les dépôts d'aluminium. le cuivre

est en effet meilleur conducteur, ce qui permet à la fois de diminuer la taille des "fils" et la chaleur dégagée par un courant donné. On ne dispose encore d'aucun détail sur cette technique.

Revue Découvert N°253, décembre 9.

IBM met du cuivre dans ses puces

1. De quelle partie du génie électrique relève cette recherche ?
2. Quels spécialistes ont mis au point la technique en question ?
3. Quelle est la nouveauté apportée par cette technique ?
4. Pourquoi cette technique s'avère-t-elle avantageuse dans la production d'une puce ?
5. Qu'est-ce qu'un conducteur ?
6. Donnez des exemples de conducteurs ?
7. Quel est le contraire d'un conducteur ?
8. Le silicium est-il un conducteur ?

Selon les apprenants et les enseignants, cette leçon ne cherche qu'à développer une seule compétence : la compréhension écrite. Nous allons profiter des remarques formulées par les apprenants et les enseignants pour proposer à l'enseignant des démarches qui pourraient l'aider à didactiser cette leçon et la rendre plus interactive ; cette didactisation permettrait à l'apprenant de développer ses différentes compétences (Compréhension orale et écrite ; expression orale et écrite ; interaction orale et écrite et structure de langue, et précisément la grammaire).

Nous allons essayer d'intégrer principalement les deux aspects qui manquent selon les enseignants et qui répondent aux besoins des apprenants, à savoir la nouvelle technologie et la communication orale à côté de l'aspect écrit.

Nous proposons les démarches et activités suivantes :

- 1- Faire lire le texte par un natif dans le but de l'enregistrer. Ce texte oral serait utilisé comme point de démarrage et facilitateur de communication dans la salle de classe.
- 2- Transformer les questions posées sous forme de QCM et les mettre dans un support électronique.
- 3- Ajouter des activités qui portent sur le vocabulaire spécifique (retravailler les définitions données dans le texte).
- 4- Ajouter des activités grammaticales correspondantes au texte : exercices qui portent sur l'adjectif qualificatif et le complément de nom.
- 5- Ajouter un texte à trou qui prend la spécialité des apprenants en considération, donc le génie civil.
- 6- Proposer des activités de communication orale qui porte sur le génie civil (définition de base).
- 7- Proposer un sujet d'expression écrite qui compare le génie civil et génie électrique.
- 8- Proposer des activités supplémentaires pour les étudiants de génie civil.

Les étapes d'application se situent comme suit :

Après avoir enregistré ce texte sous forme de séquence audio, lu par un natif, l'enseignant demande à quelques étudiants de le lire à haute voix. Puis il demande de

lire ce texte silencieusement pour préciser les mots difficiles à comprendre et expliquer par l'enseignant.

Dans l'étape suivante, les apprenants doivent répondre aux questions posées sur le texte; ici, l'enseignant va transformer ces questions sous forme de QCM, comme par exemple :

Lisez bien le texte puis cochez la bonne réponse :

1. De quelle partie du génie électrique relève-t-elle cette recherche ?

a. l'électrotechnique b. l'électronique c. l'électricité

2. Quels spécialistes ont mis au point la technique en question ?

a. IBM b. spécialistes en électrotechnique c. spécialistes en électronique

3. Quelle est la nouveauté apportée par cette technique ?

a. des circuits petits et puissants

b. diminuer la taille des "fils"

c. le dépôt de cuivre sur les plaquettes de silicium

4. Pourquoi cette technique s'avère-t-elle avantageuse dans la production d'une puce ?

a. parce qu'elle aboutit à créer des circuits plus petits et plus puissants que les circuits actuels

b. parce que le cuivre est un meilleur conducteur

c. parce que la chaleur dégagée est diminuée

5. Qu'est-ce qu'un conducteur ?

a. une personne qui conduit une voiture, un autobus...

b. un objet dans lequel l'électricité passe bien

c. la taille diminuée des "fils"

6. Cochez les termes qui représentent des conducteurs :

a. le cuivre b. l'aluminium c. le câble téléphonique

d. le bois e. le silicium f. les fils de fer

7. Quel est le contraire d'un conducteur ?

a. débutant b. fabriqué c. isolant

8. Le silicium est-il un conducteur ?

a. oui b. non

Dans une autre étape, puisque l'enseignant a un nombre limité d'étudiants assidus dans une salle bien équipée (ordinateurs, Internet, vidéo-projecteur, ...), il pourrait demander aux apprenants de chercher quelques mots spécifiques sur Internet; aussi pour susciter la communication orale dans le cours, les apprenants ont à lire ce qu'ils ont trouvé sur l'Internet. Par exemple, il pourrait proposer l'activité suivante :

Cherchez sur Internet les définitions des termes suivants :

IBM, un circuit, une plaquette. Puis présentez-les-nous à l'oral!

Dans une autre étape, l'enseignant a le choix de proposer des activités grammaticales concernant le texte donné comme :

- *Relevez dans le texte trois adjectifs qualificatifs !*

Rappel :

L'adjectif qualificatif marque la qualité du nom qu'il accompagne.

Exemple : Une page blanche

Un chien méchant

La voie lactée

- *Relevez trois compléments de nom.*

Rappel :

Reconnaître un complément du nom

- Le complément de détermination du nom (CDN) est une expansion du nom. C'est en général un nom ou un groupe nominal relié au nom par l'une des **prépositions** de, à, en. une pomme **de pin**, des patins **à roulettes**, un verre **en cristal**

Remarques :

- Il peut être introduit également par les prépositions avec, sans, pour, contre :
Exemples : un livre **pour enfants**, un sirop **contre la toux**.
- Il suit parfois **directement** le nom : Exemples : du papier **journal**, début **mars**.
- Le complément du nom est le plus souvent **un nom ou un GN** mais il peut appartenir à d'autres classes grammaticales (pronom, infinitif, adverbe).
- **Attention à ne pas confondre** un complément du nom avec un complément circonstanciel.
Il conduit la voiture **de son père**. (complément du nom)
Il a sorti la voiture **du garage**. (complément circonstanciel de lieu)
Contrairement au complément du nom, le complément circonstanciel peut être déplacé.
→ **Du garage**, il a sorti la voiture.

Par ailleurs, les apprenants se trouvent devant un texte à trou spécifique qui concerne le génie civil.

Par exemple, l'enseignant pourrait poser la question suivante :

Remplissez les blancs avec les mots proposés :

Préservation, infrastructures, barrages, industrie, ponts, équipements.

Le génie civil s'occupe de la conception des et aqueducs, routes, aéroports et autres Comprend également les utiles à l'habitat, au transport et à Comprend enfin tout savoir-faire utile à la de l'équilibre environnemental.

Dans le but d'encourager la communication orale, l'enseignant pourrait questionner les apprenants sur les définitions de quelques termes spécifiques de génie civil (il est à noter que les étudiants ont le choix de chercher ces définitions soit dans des dictionnaires bilingues spécifiques soit sur l'Internet). La question peut être posée comme suivant :

Cherchez la définition des mots suivants : le génie civil, les infrastructures, les équipements.

Aussi, l'enseignant, afin de développer la compétence d'expression écrite, pourrait demander aux apprenants de rédiger un sujet lié au texte posé. Par exemple, comparez en quatre lignes le génie civil et le génie électrique.

Pendant le cours, l'enseignant peut poser des exercices supplémentaires et variés en rapport avec le génie civil.

Dans le but de favoriser les quatre compétences en utilisant la nouvelle technologie, l'enseignant peut proposer les activités suivantes :

Tout d'abord, il faut placer les étudiants dans la salle d'internet, les répartir en 4 équipes; chaque équipe se compose de trois étudiants. Ensuite, il leur donne une liste de termes de génie civil; ils ont trente minutes pour chercher la définition et la signification de chacun des termes donnés.

Prenons par exemple le site suivant :http://www.dglf.culture.gouv.fr/cogeter/22-07-07-genie_civil.htm qui présente et définit des notions de génie civil. Nous en citons par exemple :

La première équipe doit chercher la définition et la signification des termes suivants (additif, adjuvant, âme)

additif, n.m.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Constituant secondaire, incorporé à faible dose dans un matériau ou un produit pour en modifier l'une des propriétés.

Note : Les pigments et les agents de mouture sont des exemples d'additifs.

Équivalent étranger : additive agent (EU), dope (GB).

adjuvant, n.m.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Tout additif introduit dans un mortier ou un béton.

Note : Les cendres volantes et les fumées de silice sont des exemples d'adjuvants du béton.

Équivalent étranger : additive (GB), admixture (EU).

1. âme, n.f.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Élément central d'un câble ou d'un toron, constitué par un fil unique ou plusieurs fils torsadés.

Équivalent étranger : core, core wire, king wire.

2. âme, n.f.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Partie centrale d'un profilé.

Équivalent étranger : web plate.

3. âme, n.f.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Élément d'une poutre reliant la membrure supérieure et la membrure inférieure.

Équivalent étranger : girder web, web, web of the girder.

La deuxième équipe doit chercher la définition et la signification des termes suivants (arase, armature, armaturier)

1. arase, n.f.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Partie supérieure d'un terrassement, avant les dernières opérations de nivellement.

Équivalent étranger : level surface.

2. arase, n.f.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Hauteur atteinte par la tête des pieux d'une fondation, après que ceux-ci ont été recépés.

Équivalent étranger : course.

armature, n.f.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Barre ou fil incorporé dans un ouvrage en béton pour améliorer la résistance à la traction ou, éventuellement, à la compression ou au cisaillement.

Voir aussi : cisaillement.

Équivalent étranger : re-bar, renforcement bar.

armature d'attente

Forme abrégée : attente, n.f.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Armature qu'on laisse dépasser d'un élément en béton, en vue d'assurer la liaison avec un autre élément, coulé ultérieurement.

Équivalent étranger : projecting reinforcement, starter.

armaturier, n.m.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Industriel spécialisé dans la fabrication de systèmes d'armatures.

Équivalent étranger : reinforcement cage manufacturer, reinforcement manufacturer.

La troisième équipe doit chercher la définition et la signification des termes suivants (avant-bec, barrette)

1. avant-bec, n.m.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Dispositif provisoire, constitué d'une ou de plusieurs poutres légères installées à l'avant du tablier d'un pont pour faciliter son déplacement horizontal jusqu'à sa position définitive.

Équivalent étranger : launching nose.

2. avant-bec, n.m.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Partie avancée d'une pile de pont, en forme d'éperon, située face à l'amont, et destinée à protéger l'ouvrage du courant.

Note : Le terme « avant-bec » s'oppose au terme « arrière-bec ».

Équivalent étranger : upstream cutwater.

1. barrette, n.f.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Élément métallique servant à rendre solidaires deux profilés parallèles.

Équivalent étranger : batten plate, stay plate.

2. barrette, n.f.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Paroi moulée de petite dimension.

Note : Les barrettes sont utilisées en particulier comme éléments de fondation d'immeubles lorsque le sol a une faible capacité portante.

Voir aussi : paroi moulée.

Équivalent étranger : concrete wall unit.

La quatrième équipe doit chercher la définition et la signification des termes suivants (béton dans ses différentes variétés, cadre)

béton armé continu

Abréviation : BAC.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Matériau utilisé pour le revêtement des chaussées, dans lequel le béton et les armatures sont mis en œuvre sans joint.

Équivalent étranger : continuously reinforced concrete (CRC).

béton autonivelant

Abréviation : BAN.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Béton autoplaçant qui permet d'obtenir une surface horizontale plane sans qu'un réglage soit nécessaire.

Voir aussi : béton autoplaçant.

Équivalent étranger : self-leveling concrete, self-levelling concrete.

béton autoplaçant

Abréviation : BAP.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Béton très fluide, mis en place par gravité, sans nécessiter de vibration.

Voir aussi : béton autonivelant.

Équivalent étranger : self-compacting concrete (SCC), self-consolidating concrete (SCC), self-placing concrete.

béton précontraint

Abréviation : BP.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Béton soumis à un effort permanent de compression au moyen d'armatures mises en tension avant toute application de charges.

Note : Cette compression permanente est destinée à compenser les tractions résultant de l'application de charges sur le béton.

Équivalent étranger : prestressed concrete.

1. cadre, n.m.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Armature pour béton armé de forme rectangulaire.

Équivalent étranger : stirrup, tie.

2. cadre, n.m.

Domaine : Génie civil et construction.

Définition : Ossature formée par des poteaux rigidement assemblés à des poutres.

Équivalent étranger : frame.

Dans la deuxième moitié du cours, le professeur fait la mise en commun, ainsi chaque équipe explique au restant de la classe la définition et la signification des termes proposés.

L'enseignant peut poser des activités pareilles en consultant d'autres sites comme :

<http://www.cstc.be/homepage/index.cfm?cat=services&sub=ce&pag=cpd&art=terminology>

http://www.banque-pdf.fr/fr_terminologie-genie-civil.html

<http://www.bt-tb.tpsgc-pwgsc.gc.ca/btb.php?lang=fra&cont=185>

http://kennouche.e-monsite.com/medias/files/dictionnaire-du-batiment-et-du-genie_civil.pdf

http://www.cours-genie-civil.com/IMG/pdf/Cours_route_Module_C5_IUT.pdf

http://www.ant.developpement.durable.gouv.fr/IMG/pdf/recomm_techniques_infra_GC_Isis_cle6ca276.pdf

Dans une autre part, l'enseignant peut visionner des vidéos en salle de classe; ils doivent les voir trois fois :

La première fois pour comprendre le sens général, la deuxième pour dégager les idées principales alors que la troisième fois vient pour pouvoir prendre des notes et préparer sa propre présentation.

Par exemple, la vidéo présenté sur le site : http://www.lesmetiers.net/orientation/p1_193817/ingenieur-du-genie-civil, est consacrée à la présentation d'un ingénieur civil.

Les étudiants regardent la vidéo pour la première fois pour répondre à la question suivante :

- Quelle est l'idée principale de cette séquence vidéo ?

Pour la deuxième fois, ils doivent répondre aux questions suivantes :

- Qui parle ?
- Où se passe l'action ?
- Quand se passe l'action ?
- De quoi la personne parle-elle ?

Pour la troisième fois, les étudiants sont invités à prendre des notes dans l'objectif de se présenter en tant qu'ingénieur civil à l'oral.

De même, l'enseignant peut visionner les étudiants d'autres vidéos trouvées sur les sites suivants :

<http://www.jobteaser.com/fr/entreprises/sncf/metiers/207-ingenieur-maintenance-et-travaux-genie-civil>

<http://www.youtube.com/watch?v=W9xVDYb7-So>

<http://www.youtube.com/watch?v=J3xuO77V3Tw>

<http://www.youtube.com/watch?v=GYZWa9XzBik>

<http://www.spiebatignolles.fr/notre-groupe/organisation/genie-civil-et-fondations.html>

Lire et écrire des références scientifiques :

Nous allons aborder un point très important dans notre recherche qui aiderait les étudiants à développer l'aspect de l'écrit : compréhension et expression écrites. Notre objectif, c'est de leur donner les outils importants et les motiver à lire des références scientifiques dans le but d'en rédiger plus tard.

Le projet écrit consiste à leur proposer différents articles liés à leur spécialité. Leur tâche première est de lire l'un des articles, courts et simples, et d'essayer avec l'aide de l'enseignant de les résumer.

Voici les titres des articles proposés sur le site :

<http://www.techniques-ingenieur.fr/base-documentaire/construction-th3/genie-civil-terrassement-et-remblaiement-42233210/>

Géophysique appliquée au génie civil

C5220 Traitement des eaux résiduaires des agglomérations - Concepts et relevage

C5360 Propriétés des matériaux naturels

C5361 Classification des matériaux

C5362 Traitement des matériaux

C5363 Assises des vallées compressibles - Approches géologique et géotechnique

- C5364 Assises des vallées compressibles - Choix des méthodes de consolidation
- C4182 Pratique des aménagements paysagers
- C5371 Utilisation des sous-produits industriels - Schistes houillers
- C5372 Utilisation des sous-produits industriels - Schistes houillers : chantier de Dourges
- C5373 Utilisation des sous-produits industriels – Les cendres volantes - Origine, production et caractéristiques
- C5374 Utilisation des sous-produits industriels – Les cendres volantes - Des possibilités d'emploi très diversifiées
- C5375 Utilisation des sous-produits industriels – Les cendres volantes - Retours d'expériences de chantiers
- C5377 Utilisation des sous-produits industriels – Les cendres volantes – Autres retours d'expériences de chantiers
- C5378 Utilisation des sous-produits industriels - Les produits de démolition
- C5379 Laitiers de haut-fourneau - Origine, production et caractéristiques
- C5380 Laitiers de haut-fourneau - Recommandations techniques et environnementales
- C5420 Utilisation des explosifs dans le génie civil

C5430 Géomembranes - Utilisation en génie civil

C5440 Composites à fibres de carbone dans le génie civil

C5445 Chaux aérienne - Applications en Génie Civil

C9005 La démolition - Techniques et métiers connexes

C5425 Techniques des démolitions à l'explosif

L'étudiant choisit l'article qui correspond à ses centres d'intérêt. Nous supposons qu'il a choisi l'article suivant :

Géophysique appliquée au génie civil :

INTRODUCTION

La géophysique applique les moyens de la physique à l'étude de la structure des terrains. Elle se pratique à partir de la surface du sol (géophysique de surface), dans un forage au moyen d'une sonde portant les instruments de mesure (diagraphies) ou entre forages, forage et surface, forage et galerie (géophysique de forage). C'est l'une des approches utilisées pour la reconnaissance géotechnique du site avant la construction d'un ouvrage (bâtiment, infrastructure urbaine ou infrastructure de transport, barrage...). La reconnaissance géotechnique d'un site consiste à déterminer la nature et la répartition des matériaux dont il est composé et à déterminer leurs propriétés. Ces éléments servent à préciser l'emplacement ou le tracé de l'ouvrage à construire, à concevoir ses fondations et à décider des procédés de construction. Une grande partie des reconnaissances s'applique à l'hydrogéologie et en particulier aux relations de l'ouvrage avec l'eau.

La reconnaissance se traduit par l'élaboration d'un modèle géologique.

Un **modèle géologique** est un ensemble de représentations d'un site sous ses différents aspects (nature, répartition, propriétés des matériaux qui le constituent). Ces représentations prennent matériellement la forme de cartes, de coupes, de blocs diagrammes, de coupes de sondages, de textes ou même de maquettes.

Au départ, la reconnaissance est toujours fondée sur un premier modèle géologique, qui peut être très sommaire, imprécis ou peu fiable. Le but de la reconnaissance est de l'améliorer, de le rendre fiable, précis, le plus complet possible afin de permettre une conception de l'ouvrage qui repose sur les données dont on a besoin et qui soient les plus sûres possible (etc.).

En appliquant la fiche destinée au résumé de textes proposée par l'enseignant :

3. Règles du résumé

1. Suivre l'ordre du texte d'origine Il faut respecter le mouvement du raisonnement, la succession des idées. Attention : cela ne signifie pas qu'il faut réduire tous les paragraphes dans les mêmes proportions ; certains paragraphes peuvent être sans grand intérêt. C'est la suite des idées principales qui doit être rendue.

2. Conserver le même système d'énonciation. Le résumé utilise les mêmes pronoms et les mêmes temps verbaux que le texte d'origine. Par exemple, si le texte d'origine utilise la première personne du singulier (je) et le présent de l'indicatif, le résumé fera de même. Il ne faut pas prendre de distance par rapport au texte ; sont donc exclues les formules du type : « Selon l'auteur... » Ou « L'auteur dit que... ».

3. Reformuler le texte Il faut absolument éviter de faire un assemblage de citations. Le rédacteur du résumé doit utiliser son propre vocabulaire. Cependant, pour les mots-clés, il est inutile de chercher des équivalents approximatifs qui conduiraient à gauchir le texte. Exceptionnellement, on peut citer entre guillemets une formule courte qui paraît particulièrement significative. * Respecter le nombre de mots imparti Il faut faire figurer à la fin du résumé le nombre exact de mots utilisés (ce total sera vérifié et toute erreur sévèrement sanctionnée). On dispose d'une marge de plus ou moins 10 %. Par exemple, pour un résumé demandé en 200 mots, +/- 10 %, on peut utiliser entre 180 et 220 mots. Toujours se rapprocher de la limite haute. Attention : Soyez attentif à la méthode de comptage partiel indiquée dans la consigne. Certains concours demandent de placer une barre tous les 20 ou tous les 50 mots ; d'autres demandent d'indiquer en face de chaque ligne le nombre de mots qu'elle contient.

A l'aide de l'enseignant et avec ses différentes applications des techniques de résumer sur plusieurs textes, les étudiants seront amenés à faire un résumé sur le modèle suivant :

RESUME

La géophysique consiste à étudier la structure des terrains avec les moyens de la physique. Elle permet l'analyse et la reconnaissance d'un terrain avant même la mise en place d'un ouvrage de construction. Cet article propose une étude générale de la géophysique appliquée au génie civil. Ainsi, une présentation rapide est proposée en premier lieu, accompagnée de quelques généralités telles que définitions, paramètres physiques, et autres caractéristiques. Puis, la gravimétrie, les méthodes sismiques, les méthodes électriques, le magnétisme, les méthodes électromagnétiques ou encore la radioactivité sont autant d'aspects de la géophysique qu'il est nécessaire d'aborder.

Le fait de pouvoir lire et analyser ce genre de références scientifiques pourrait les inviter plus tard à produire eux-mêmes des articles scientifiques et bien évidemment chaque article devrait être précédé par un résumé.

Conclusion

Tout au long de notre étude, nous avons tenté de démontrer les pas de l'élaboration d'un cours de FOS en prenant en considération les besoins du public auquel est adressé ce cours.

Cette recherche nous a permis de déterminer les besoins des apprenants de Génie Civil d'après l'analyse d'un questionnaire qui leur est adressé.

Par ailleurs, nous avons distribué un questionnaire aux trois enseignants qui utilisent la méthode Sciences-Techniques. Com dans les facultés de génie afin de dégager les objectifs d'enseignement.

En somme, par le croisement des réponses des apprenants et des enseignants, nous avons pu identifier les besoins des apprenants, les objectifs d'enseignement ainsi que les points à améliorer dans cette méthode.

Nous avons proposé un cours de FOS destiné à ces apprenants; dans ce cours l'enseignant a dû prendre en compte les besoins de ses apprenants et proposer des activités supplémentaires pour remplir les points faibles déjà trouvés dans les cours.

Notre tentative de description du manuel et de proposition d'un cours de FOS n'est qu'un premier pas modeste vers une vraie analyse du contexte. Il nous semblerait très nécessaire, dans l'avenir, d'étudier toutes les méthodes de FOS qui existent sur le marché et en sélectionner les méthodes les plus adaptées aux besoins des étudiants syriens, selon leurs diverses spécialités.

Bibliographie

ALDIAB, R. (2012). *Les besoins langagiers des apprenants du Master "Restauration du patrimoine"*. Analyse du discours didactique dans les cours de FOS, Mémoire de Master linguistique, Université de Damas.

ALLEGRE, C. (1993). *L'âge des savoirs : pour une renaissance de l'université*, Paris, Gallimard.

ANNOOT, E., FAVE-BONNET, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris, Nathan.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, tom 1, Paris, Gallimard.

BERARD, E. (1991). *L'approche communicative*, Paris, CLE International.

BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels des langues*, Paris, Didier-CREDIF (coll. Essai).

BILLAUD, S. et RELAT, H. (2003). *Test de Connaissance du Français : LE NOUVEL ENTRAINEZ-VOUS*, CLE International.

BINON, J. et VERLINDE, S. (2003). "Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires", *Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?*, Les cahiers de L'ASDIFLE, n°14.

CALI, C. (2004). "Les simulations globales : Élaboration de programmes et évaluation", *le Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, le français dans le monde*, Recherche et applications.

CARRAS, C., KOHLER, P., SJILAGYI, E. et TOLAS, J. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International.

CARRÉ, P. (1991). *Organiser l'apprentissage des langues étrangères (la formation linguistique professionnelle)*, Paris, Éditions d'Organisation.

- CHALLE, O.** (2002). *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- COLLIN, J.** (2006). "Élaborer un programme pédagogique pour une pré-qualification pour les métiers de la propreté", *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Rencontres de la DGLF.
- COMMISSION MILITAIRE.** (1927). *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy.
- COURTILLON, J.** (2003). *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- CUQ, J.-P.** (1996). *Une introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Didier – Hatier.
- CUQ, J.-P.** (2003). (dir.) *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, ASDIFLE.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I.** (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG.
- DABENE, L.** (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DALGALIAN, C., LIEUTAUD, S. WEISS, s.** (1980). *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- DE NUCHÈZE, V.** (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, (CLE International), (2004).
- DURU-BELLAT, M., KEIFFER, A., ADANGNIKOU, N.** (2003). "Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs", FELOUZIS, G., *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, pp. 251-278.
- GAHMIA, A.** (2009). *Méthodologie d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques (F.O.S) dans des établissements de la formation professionnelle*.
- GALISSON, R. & COSTE, D.** (1976). (dir.) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GAONAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier.

GAULTIER, M.-T. et MASSELIN, J. (1973). L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers. *Langue Française* N° 17.

GIRARD, D. (1995). *Enseigner les langues-méthodes et pratiques*, Paris, Bordas.

GOES, J. et MANGIANTE, J._M. (2010). « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », *Le français dans le monde, Recherches et applications, Faire des études supérieures en langue française*, N 47, Clé International, Paris, janvier.

HIRSCHHORN, M. (1993). *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.

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, Recherches et applications*, pp. 8-24.

HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berne, P.lang.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987). *English for specific purposes, A learning centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.

KHAN, G. (1990). "Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes". Dans BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, Hachette, pp. 97-103.

LAMOURE RONTOPOULOU, J. (1998). *L'évaluation de l'enseignement supérieur*, Paris, UNESCO.

LAPEYRONNIE, D. et MARIE, J. – L. (1992). *Campus bleus. Les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil.

LE BOTERF, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Les Editions d'organisation, Paris.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECRL), le Conseil de l'Europe, 2001.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Editions Guérin, Collection Le Défi Educatif, 3^{ème} édition.

LEHMANN, D. (1990). "Avons-nous toujours besoins des besoins langagiers ?" Dans **BEACCO J.-C. et LEHMANN, D.** *Publics spécifiques et communications spécialisées, Le français dans le monde, Recherches et applications.*

LEHMANN, D.(1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.

LE NINAN, C. (2003). *Cours d'Analyse des besoins, DESS AIDL, Université de Franche-Comté et CLA, Besançon.*

LE NINAN, C. (2003). *Analyse des besoins, Cours IF1, DESS AIDL, Université de Franche-Comté et CLA, Besançon.*

LE NINAN, C. et MIROUDOT, B. (2004). "Apprentissage du FOS : Diversité des situations d'enseignement", *Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers, Le Français dans le monde, Recherches et applications.*

MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C. (2004). *le Français sur Objectifs Spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

MANGIANTE, J-P et PARPETTE, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire, presses universitaires de Grenoble*, février.

MANGIANTE, J-P et PARPETTE, C. (2005). "Le Français sur Objectifs Spécifiques ou l'art de s'adapter", *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte castellote; V. et Chalabi, H* (éd.), Paris, L'Harmattan, Coll. Espaces discursifs, pp. 1-5.

MAINGUENEAU, D. (1994). *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette supérieur, Les fondamentaux, p.150.

MARTIN, R. (2011). *Elaboration et mise en place d'un cours de français sur objectif spécifique "FOS, Techniques universitaires.*

MASSELIN, J., DELSOL, A. et DUCHAIGNE, R.(1971). *Le français scientifique et technique, 1-2*, Didier-Hatier, Paris.

MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MOIRAND, S. (1979). *Situation d'écrit*, Paris, CLE Internationale.

MOURLHON-DALLIES, F. (2006). "Apprentissage du français en contexte professionnel: état de la recherche", *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), pp. 28-33.

Noyé, D. et Piveteau, J. (2005). *Guide pratique du formateur. Concevoir, animer, évaluer une formation*, Paris, INSEP Consulting.

PAQUETTE, G., CREVIER, F. et AUBIN, C. (1997). *Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage. (MISA)*, Centre de recherche LICEF. Disponible sur : <http://jacques.rodet.free.fr/misa%5B1%5D.pdf>

PELPEL, P. (2005). *se former pour enseigner*, éd Dunod. Hors collection, 3^{ème} édition.

POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires Etudiants et système de communication à l'université*, 1ère éd., De Boeck Université, Belgique.

PORCHER, L. (1976). "Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. Études de linguistique appliquée", n° 23, pp. 6-17.

PORCHER, L. et DROUERE, M. (2002). « Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, Actes des 29es et 30es Rencontres, N 14, Paris.

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE.

QOTB, H.-A.-A. (2008). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Tom1, Paul Valéry- Montpellier 3 Discipline : Sciences du langage.

- RENARD, R.** (1965). *Méthode structuro-globale audiovisuelle*, Paris, Didier.
- RENARD, R.** (1976). *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- RICHER, J.-J.**(2008). "Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ?", *Synergies Chine*, [en ligne], N° 3, pp. (15-30), consulté le 14/11/2012. URL : <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf>
- RICHTERICH, R.** (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. F).
- ROMAINVILLE, M.** (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, DEBOECK.
- SEARLE, J.-R.** (1972). *Les actes du langage, Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, Coll. Savoir.
- TALBI, M. et DRISSI, M.** (2009). "Préparer les étudiants à suivre des cours scientifiques en français", *Le Français dans le Monde*, N° 363, CLE International, mai- juin.
- TAUZIN, B.** (2003). "Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition", *table ronde dans Les Cahiers de l' ASDIFLE –y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, n°14.
- VIGNER, G.** (1980). *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette(coll. f).

2. Questionnaire adressé aux étudiants de deuxième année à la Faculté de Génie Civil

<p>Age :</p> <p>Sexe : féminin <input type="checkbox"/> masculin <input type="checkbox"/></p>
<p>1) Quelle est votre première langue étrangère ?</p> <p>a-anglais <input type="checkbox"/> b-français <input type="checkbox"/> c-autre (précisez).....</p>
<p>2) Quel est votre niveau en langue française ?</p> <p>a- débutant <input type="checkbox"/> b- intermédiaire <input type="checkbox"/></p> <p>c- avancé <input type="checkbox"/> d- expert <input type="checkbox"/></p>
<p>3) Avez-vous suivi des cours supplémentaires en français ?</p> <p>a- oui <input type="checkbox"/> b- non <input type="checkbox"/></p> <p>Si oui, pourquoi ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>4) Avez-vous suivi un (des) stage (s) en français dans un pays francophone ?</p> <p>a-oui <input type="checkbox"/> b-non <input type="checkbox"/></p>
<p>5) Comment trouvez-vous l'apprentissage du français ?</p> <p>a- facile <input type="checkbox"/> b- très facile <input type="checkbox"/> b-difficile <input type="checkbox"/> c-très difficile <input type="checkbox"/></p>
<p>6) Qu'est-ce qui est difficile en français ?</p> <p>a-la prononciation <input type="checkbox"/> b- l'écriture <input type="checkbox"/></p> <p>c- la grammaire <input type="checkbox"/> d- le lexique <input type="checkbox"/></p>
<p>7) En Génie civil, l'apprentissage d'une langue étrangère vous semble-t-il</p> <p>a- très utile <input type="checkbox"/> b- utile <input type="checkbox"/></p>

d- expression écrite

13) Vous apprenez le français pour satisfaire des besoins :

a- langagiers

b- communicatifs

c- civilisationnels

d- professionnels

14) A quoi le français vous servira-t-il ?

a- à réussir à l'examen

b- à lire des références de spécialité en français

c- à continuer vos études supérieures en France

d- à continuer vos études supérieures dans un pays francophone

e- autre (précisez).....

.....

15) Ce que vous apprenez en français dans votre spécialité est :

a- bien

b- acceptable

c- suffisant

d- insuffisant

16) Qu'est-ce qui vous empêche de satisfaire vos besoins ?

a- problème de compréhension des cours

b- problème d'expression orale

c- problème d'expression écrite

d- problème terminologique

e- autre (précisez).....

.....

17) A quel degré comprenez-vous les explications données par le professeur ?

a- moins de 30%

b- entre 30-50%

c- entre 50-70%

d- plus de 70%

Expliquez brièvement :

.....

a- toujours <input type="checkbox"/> b- parfois <input type="checkbox"/> c- rarement <input type="checkbox"/> d- jamais <input type="checkbox"/>
25) Les exercices posés concernent-ils la compréhension orale/écrite ? a- toujours <input type="checkbox"/> b- parfois <input type="checkbox"/> c- rarement <input type="checkbox"/> d- jamais <input type="checkbox"/>
26) ces exercices posés concernent-ils des connaissances générales ? a- toujours <input type="checkbox"/> b- parfois <input type="checkbox"/> c- rarement <input type="checkbox"/> d- jamais <input type="checkbox"/>
27) D'après vous, quels sont les moyens qui vous aident à satisfaire vos besoins ?
Autre commentaire :
Données importantes
Nombre d'étudiants dans la classe :
Disposition de la salle :
Horaire des cours :
Moyenne de présence des étudiants : * au début de l'année * au milieu de l'année * à la fin de l'année

3. Les statistiques du questionnaire adressé aux apprenants

sexe

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
69.2	69.2	69.2	9	Masculin	Valide
100.0	30.8	30.8	4	Féminin	
	100.0	100.0	13	Total	

1- première langue étrangère des apprenants

Pourcentage cumulatif	Pourcentage Valide	Pourcentage	Fréquence		
100.0	100.0	100.0	13	Français	Valide

2- niveau des étudiants en langue française

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
23.1	23.1	23.1	3	Débutant	Valide
84.6	61.5	61.5	8	Intermédiaire	
100.0	15.4	15.4	2	Avancé	
	100.0	100.0	13	Total	

3- des cours supplémentaires en français

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
7.7	7.7	7.7	1	Oui	Valide
100.0	92.3	92.3	12	Non	
	100.0	100.0	13	Total	

4- des stages en français dans un pays francophone

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
100.0	100.0	92.3	12	Non	Valide
		7.7	1	Système	Absent
		100.0	13	Total	

5- apprentissage du français

Pourcentage cumulatif	Pourcentage Valide	Pourcentage	Fréquence		
46.2	46.2	46.2	6	Facile	Valide
69.2	23.1	23.1	3	Très facile	
92.3	23.1	23.1	3	Difficile	
100.0	7.7	7.7	1	Très difficile	
	100.0	100.0	13	Total	

6- difficile en français

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
23.1	23.1	23.1	3	Prononciation	Valide
53.8	30.8	30.8	4	Écriture	
84.6	30.8	30.8	4	Grammaire	
100.0	15.4	15.4	2	Lexique	
	100.0	100.0	13	Total	

7- en Génie Civil, l'apprentissage d'une langue étrangère semble

Pourcentage Cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
38.5	38.5	38.5	5	Très utile	Valide
69.2	30.8	30.8	4	Utile	
100.0	30.8	30.8	4	Peu utile	
	100.0	100.0	13	Total	

8- le plus important dans l'apprentissage du français

Lexique

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage Cumulatif
Valide	Première place	11	84.6	84.6	84.6
	Deuxième place	2	15.4	15.4	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

Syntaxe

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage Cumulatif
Valide	Première place	1	7.7	7.7	7.7
	Deuxième place	8	61.5	61.5	69.2
	Troisième place	3	23.1	23.1	92.3
	Quatrième place	1	7.7	7.7	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

Morphologie

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage Cumulatif
Valide	Troisième place	4	30.8	30.8	30.8
	Quatrième place	9	69.2	69.2	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

Expressions

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage Cumulatif
Première place	1	7.7	7.7	7.7
Deuxième place	3	23.1	23.1	30.8
Valide Troisième place	6	46.2	46.2	76.9
Quatrième place	3	23.1	23.1	100.0
Total	13	100.0	100.0	

9- besoin de lexique

Pourcentage Cumulatif	Pourcentage Valide	Pourcentage	Fréquence	
83.3	83.3	76.9	10	Termes techniques
100.0	16.7	15.4	2	Formules figées
	100.0	92.3	12	Total
		7.7	1	Système
		100.0	13	Total

10- thématiques en langue française

Pourcentage Cumulatif	Pourcentage Valide	Pourcentage	Fréquence	
25.0	25.0	23.1	3	Scientifiques
50.0	25.0	23.1	3	Générales
100.0	50.0	46.2	6	Liées à la spécialité
	100.0	92.3	12	Total
		7.7	1	Système
		100.0	13	Total

11- assister aux cours

Pourcentage cumulatif	Pourcentage Valide	Pourcentage	Fréquence		
66.7	66.7	61.5	8	Oui	Valide
100.0	33.3	30.8	4	Non	
	100.0	92.3	12	Total	
		7.7	1	Système	Absent
		100.0	13	Total	

12- compétences à développer dans les cours de FOS

Compréhension orale

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage Cumulatif
Première place	2	15.4	15.4	15.4
Deuxième place	5	38.5	38.5	53.8
Valide Troisième place	4	30.8	30.8	84.6
Quatrième place	2	15.4	15.4	100.0
Total	13	100.0	100.0	

Compréhension écrite

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulatif
Première place	11	84.6	84.6	84.6
Valide Deuxième place	2	15.4	15.4	100.0
Total	13	100.0	100.0	

Expression orale

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage Cumulatif
Troisième place	4	30.8	30.8	30.8
Valide Quatrième place	9	69.2	69.2	100.0
Total	13	100.0	100.0	

Expression écrite

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage Cumulatif
Deuxième place	6	46.2	46.2	46.2
Troisième place	5	38.5	38.5	84.6
Quatrième place	2	15.4	15.4	100.0
Total	13	100.0	100.0	

13- satisfaire des besoins

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence	
92.3	92.3	92.3	12	Langagiers
100.0	7.7	7.7	1	Professionne -ls
	100.0	100.0	13	Total

14- le français sert à

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence	
92.3	92.3	92.3	12	Réussir à l'examen
100.0	7.7	7.7	1	Continuer des études supérieures dans un pays francophone
	100.0	100.0	13	Total

15- ce que les apprenants apprennent en français dans leur spécialité

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
69.2	69.2	69.2	9	Bien	Valide
84.6	15.4	15.4	2	acceptable	
100.0	15.4	15.4	2	Suffisant	
	100.0	100.0	13	Total	

16- empêcher de satisfaire les besoins

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
30.8	30.8	30.8	4	Problèmes de compréhension de cours	Valide
38.5	7.7	7.7	1	Problèmes d'expression orale	
92.3	53.8	53.8	7	Problèmes d'expression écrite	
100.0	7.7	7.7	1	Problèmes terminalogiques	
	100.0	100.0	13	Total	

17- comprendre les explications du professeur

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
9.1	9.1	7.7	1	entre 30 – 50%	Valide
45.5	36.4	30.8	4	entre 50 - 70%	
100.0	54.5	46.2	6	Plus de 70%	
	100.0	84.6	11	Total	

		15.4	2	Système	Absent
		100.0	13	Total	

18- moyens (images, vidéos, gestes...) pendant les cours

Pourcentage cumulatif	Pourcentage Valide	Pourcentage	Fréquence		
100.0	100.0	100.0	13	Oui	Valide

- à quoi cela sert?

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
75.0	75.0	69.2	9	A bien comprendre -e les cours	Valide
91.7	16.7	15.4	2	À communiquer	
100.0	8.3	7.7	1	À capter l'attention des étudiants	
	100.0	92.3	12	Total	
		7.7	1	Système	Absent
		100.0	13	Total	

19- priorité à

Pourcentage Cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
16.7	16.7	15.4	2	L'oral	Valide
41.7	25.0	23.1	3	L'écrit	
83.3	41.7	38.5	5	Le lexique	
100.0	16.7	15.4	2	La grammaire	
	100.0	92.3	12	Total	
		7.7	1	Système	Absent
		100.0	13	Total	

20- Sciences – Techniques.Com semble utile pour satisfaire les besoins

Pourcentage Cumulatif	Pourcentage Valide	Pourcentage	Fréquence	
23.1	23.1	23.1	3	Très utile Valide
84.6	61.5	61.5	8	Utile
100.0	15.4	15.4	2	Peu utile
	100.0	100.0	13	Total

21- l'utile dans cette méthode,

Pourcentage Cumulatif	Pourcentage Valide	Pourcentage	Fréquence	
100.0	100.0	100.0	13	Lexique Valide

22- les textes donnés dans les cours

Pourcentage Cumulatif	Pourcentage Valide	Pourcentage	Frequence	
8.3	8.3	7.7	1	Courts et simple-s Valide
33.3	25.0	23.1	3	Courts mais difficile-es
41.7	8.3	7.7	1	Longs et compli-qués Difficile-es
100.0	58.3	53.8	7	mais utiles pour la spécial-ité
	100.0	92.3	12	Total
		7.7	1	Systèm-e Absent
		100.0	13	Total

23- les exercices posés par le professeur concernent la grammaire

Pourcentage Cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence	
83.3	83.3	76.9	10	Toujours Valide
100.0	16.7	15.4	2	Parfois
	100.0	92.3	12	Total
		7.7	1	Système Absent
		100.0	13	Total

24- les exercices posés par le professeur concernent la définition des termes spécifiques

Pourcentage Cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence	
61.5	61.5	61.5	8	toujours Valide
92.3	30.8	30.8	4	parfois
100.0	7.7	7.7	1	rarement
	100.0	100.0	13	Total

25- les exercices posés par le professeur concernent la compréhension orale/écrite

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence	
58.3	58.3	53.8	7	Toujours Valide
91.7	33.3	30.8	4	Parfois
100.0	8.3	7.7	1	Rarement
	100.0	92.3	12	Total
		7.7	1	Système Absent
		100.0	13	Total

26- ces exercices posés concernent des connaissances générales

Pourcentage cumulatif	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence	
30.8	30.8	30.8	4	toujours Valide
84.6	53.8	53.8	7	parfois
100.0	15.4	15.4	2	Rarement
	100.0	100.0	13	Total

4. Analyse du questionnaire adressé aux apprenants

Récapitulatif de traitement des cas

Cas						
Total		Absent		Valide		
Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	
100.0%	13	7.7%	1	92.3%	12	*Avez-vous suivi des cours supplémentaires? *Avez-vous suivi un (des) stage (s) dans un pays francophone ?

Tableau croisé

*Avez-vous suivi des cours supplémentaires ?

*Avez-vous suivi un (des) stage (s) dans un pays francophone ?

Total	Q 4			
	Oui	Non		
1	1	1	Compter	Oui
100.0%	100.0%	100.0%	% dans Des cours supplémentaire -s ?	Q 3
8.3%	8.3%	8.3%	% dans Un (des) stage (s) dans un pays francophone	
11	11	11	Compter	Non
100.0%	100.0%	100.0%	% dans Des cours supplémentaire -s	
91.7%	91.7%	91.7%	% dans Un (des) stage (s) dans un pays francophone	
12	12	12	Compter	Total

100.0%	100.0%	% dans Des cours supplémentaire -s
100.0%	100.0%	% dans Un (des) stage (s) dans un pays francophone

Récapitulatif de traitement des cas

Total Pourcentage	Cas				Total N	
	Absent Pourcentage	Absent N	Valide Pourcentage	Valide N		
100.0%	.0%	0	100.0%	13		*comment trouvez-vous l'apprentissage du français ? *qu'est ce qui est difficile en français ?

Tableau croisé

*comment trouvez-vous l'apprentissage du français ?

*qu'est ce qui est difficile en français ?

Total	Q 6					
	Lexiqu- e	Grammair -e	Ecritur -e	Prononciatio -n		
6	0	2	2	2	Compter	Facile Q 5
100.0%	.0%	33.3%	33.3%	33.3%	% dans Trouver l'apprentissa -ge du français	
46.2%	.0%	50.0%	50.0%	66.7%	% dans Difficile en français	
3	1	1	1	0	Compter	Très facile
100.0%	33.3%	33.3%	33.3%	.0%	% dans Trouver l'apprentissa -ge du français	
23.1%	50.0%	25.0%	25.0%	.0%	% dans Difficile en français	
3	1	1	0	1	Compter	Diffici

100.0%	33.3%	33.3%	.0%	33.3%	% dans Trouver l'apprentissage du français	-le
23.1%	50.0%	25.0%	.0%	33.3%	% dans Difficile en français	
1	0	0	1	0	Compter	Très difficile
100.0%	.0%	.0%	100.0%	.0%	% dans Trouver l'apprentissage du français	-e
7.7%	.0%	.0%	25.0%	.0%	% dans Difficile en français	
13	2	4	4	3	Compter	Total
100.0%	15.4%	30.8%	30.8%	23.1%	% dans Trouver l'apprentissage du français	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% dans Difficile en français	

Récapitulatif de traitement des cas

Total Pourcentage	N	Cas Absent		Valide		
		Pourcentage	N	Pourcentage	N	
100.0%	13	.0%	0	100.0%	13	*comment trouvez-vous l'apprentissage du français ? *En Génie Civil, l'apprentissage d'une langue étrangère vous semble-t-il

Tableau croisé

***comment trouvez-vous l'apprentissage du français ?**

***en Génie Civil, l'apprentissage d'une langue étrangère vous semble-t-il**

	Q 7				
Total	Peu utile	Utile	Très utile		

6	0	4	2	Compter % dans Trouver l'apprentissage du français	Facile	Q 5
100.0%	.0%	66.7%	33.3%			
46.2%	.0%	100.0%	40.0%	En Génie Civil, l'apprentissage d'une langue étrangère semble		
3	1	0	2	Compter % dans Trouver l'apprentissage du français	Très facile	
100.0%	33.3%	.0%	66.7%			
23.1%	25.0%	.0%	40.0%	En Génie Civil, l'apprentissage d'une langue étrangère semble		
3	2	0	1	Compter % dans Trouver l'apprentissage du français	Difficile	
100.0%	66.7%	.0%	33.3%			
23.1%	50.0%	.0%	20.0%	En Génie Civil, l'apprentissage d'une langue étrangère semble		
1	1	0	0	Compter % dans trouver l'apprentissage du français	Très difficile	
100.0%	100.0%	.0%	.0%			
7.7%	25.0%	.0%	.0%	En Génie Civil, l'apprentissage d'une langue étrangère semble		
13	4	4	5	Compter	Total	

100.0%	30.8%	30.8%	38.5%	% dans En Génie Civil, l'apprentissag e d'une langue étrangère semble
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% dans En Génie Civil, l'apprentissag e d'une langue étrangère semble

Récapitulatif de traitement des cas

Total		Cas		Valide		
Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	
100.0%	13	.0%	0	100.0%	13	*comment trouvez-vous l'apprentissage du français ?
100.0%	13	.0%	0	100.0%	13	*est-ce que vous assistez régulièrement aux cours de français?

Tableau croisé

***comment trouvez-vous l'apprentissage du français ?**

***est ce que vous assistez régulièrement aux cours de français ?**

Total	Q 11			
	Non	Oui		
6	3	3	Compter	Facile
100.0%	50.0%	50.0%	% dans Trouver l'apprentissa -ge du français	Q 5
50.0%	75.0%	37.5%	% dans Assister régulièreme nt aux cours de français	
2	1	1	Compter	Très facile
100.0%	50.0%	50.0%	% dans Trouver l'apprentissa	

16.7%	25.0%	12.5%	-ge du français % dans Assister régulièrement aux cours de français	
3	0	3	Compter % dans Trouver l'apprentissage du français	Difficile
100.0%	.0%	100.0%	% dans Assister régulièrement aux cours de français	
25.0%	.0%	37.5%	Compter % dans Trouver l'apprentissage du français	Très difficile
1	0	1	% dans Trouver l'apprentissage du français	
100.0%	.0%	100.0%	% dans Assister régulièrement aux cours de français	
8.3%	.0%	12.5%	Compter % dans Trouver l'apprentissage du français	Total
12	4	8	% dans Assister régulièrement aux cours de français	
100.0%	33.3%	66.7%	Assister régulièrement aux cours de français	
100.0%	100.0%	100.0%	Assister régulièrement aux cours de français	

Tableau croisé

***vous apprenez le français pour satisfaire des besoins**

***à quoi le français vous servira-t-il ?**

Total	Q 14 Continuer des études supérieure-s dans un pays francopho-ne	Réussir à l'examen		
12	0	12	Compter	langagiers Q 13
100.0%	.0%	100.0%	% dans	Satisfaire des
92.3%	.0%	100.0%	% dans	Le français sert à
1	1	0	Compter	Professionn-els
100.0%	100.0%	.0%	% dans	Satisfaire des
7.7%	100.0%	.0%	% dans	Le français sert à
13	1	12	Compter	Total
100.0%	7.7%	92.3%	% dans	Satisfaire des
100.0%	100.0%	100.0%	% dans	Le français sert à

Total	Q 16					
	Problèmes terminologiques	Problèmes d'expression écrite	Problèmes d'expression orale	Problèmes de compréhension des cours		
12	1	6	1	4	Compter % dans Satisfaire des besoins	Langagiers Q 13
100.0 %	8.3%	50.0%	8.3%	33.3%	% dans Ce qui empêche de satisfaire les besoins	
92.3%	100.0%	85.7%	100.0%	100.0%		
1	0	1	0	0	Compter % dans Satisfaire des besoins	Professionnels
100.0 %	.0%	100.0%	.0%	.0%	% dans Ce qui empêche de satisfaire les besoins	
7.7%	.0%	14.3%	.0%	.0%		
13	1	7	1	4	Compter % dans Satisfaire des besoins	Total
100.0 %	7.7%	53.8%	7.7%	30.8%	% dans Ce qui empêche de satisfaire les besoins	
100.0 %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

Tableau croisé

***vous apprenez le français pour satisfaire des besoins**

***qu'est ce qui vous empêche de satisfaire vos besoins ?**

Tableau croisé

***à quel degré comprenez-vous les explications données par le professeur ?**

***le professeur utilise-t-il des moyens (images, vidéos, gestes...) pendant les cours ?**

Total	Q 18			
		Oui		
1	1	Compter	30% - 50	Q 17
100.0%	100.0%	% dans A quel degré comprenez-vous les explications du professeur		
9.1%	9.1%	% dans Le professeur utilise-t-il des moyens dans les cours		
4	4	Compter	50 % - 70	
100.0%	100.0%	% dans A quel degré comprenez-vous les explications du professeur		
36.4%	36.4%	% dans Le professeur utilise-t-il des moyens dans les cours		
6	6	Compter	Plus de 70	
100.0%	100.0%	% dans A quel degré comprenez-vous les explications du professeur		
54.5%	54.5%	% dans Le professeur utilise-t-il des moyens dans les cours		
11	11	Compter	Total	
100.0%	100.0%	% dans A quel degré comprenez-vous les explications du professeur		
100.0%	100.0%	% dans Le professeur utilise-t-il des moyens dans les cours		

Total	Q 19					
	La grammai-re	Le lexicque	L'écrit	L'oral		
1	1	0	0	0	Compter % dans	30% - 50 Q 17
100.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	A quel degré comprenez-vous les explications du professeur	
9.1%	100.0%	.0%	.0%	.0%	% dans Le professeur donne la priorité à	
4	0	3	1	0	Compter % dans	50 % - 70
100.0%	.0%	75.0%	25.0%	.0%	A quel degré comprenez-vous les explications du professeur	
36.4%	.0%	60.0%	33.3%	.0%	% dans Le professeur donne la priorité à	
6	0	2	2	2	Compter % dans	Plus de 70
100.0%	.0%	33.3%	33.3%	33.3%	A quel degré comprenez-vous les explications du professeur	
54.5%	.0%	40.0%	66.7%	100.0%	% dans Le professeur donne la priorité à	
11	1	5	3	2	Compter % dans	Total
100.0%	9.1%	45.5%	27.3%	18.2%	A quel degré comprenez-vous les explications du professeur	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% dans Le professeur donne la priorité à	

Tableau croisé

* à quel degré comprenez-vous les explications données par le professeur ?

*le professeur donne-t-il la priorité à

Tableau croisé

*le professeur utilise-t-il des moyens (images, vidéos, gestes...) pendant les cours ?

*si oui, à quoi cela sert-il ?

Total	Si oui, à quoi cela sert-il ?				
	Attirer l'attention des étudiants	Communiquer	Bien comprendre les cours		
12	1	2	9	Compter % dans	Oui
100.0%	8.3%	16.7%	75.0%	Le professeur utilise-t-il des moyens dans les cours	Le professeur utilise-t-il des moyens dans les cours ?
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% dans Si oui, à quoi cela sert-il ?	
12	1	2	9	Compter % dans	Total
100.0%	8.3%	16.7%	75.0%	Le professeur utilise-t-il des moyens dans les cours	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% dans Si oui, à quoi cela sert-il ?	

Tableau croisé

***combien le livre Sciences-Techniques. Com vous semble-t-il utile pour satisfaire vos besoins ?**

***les textes donnés dans les cours**

Total	Q 22 Les textes donnés dans les cours					
	Difficiles mais utiles pour la spécialité	Longs et compliqués	Courts mais difficiles	Courts et simples		
3	1	1	0	1	Compter % dans	Q 20
100.0%	33.3%	33.3%	.0%	33.3%	combien le livre vous semble-t-il utile	Très utile
25.0%	14.3%	100.0%	.0%	100.0%	% dans Les textes donnés dans les	

					cours	
8	6	0	2	0	Compter	Utile
100.0%	75.0%	.0%	25.0%	.0%	% dans combien le livre vous semble-t-il utile	
66.7%	85.7%	.0%	66.7%	.0%	% dans Les textes donnés dans les cours	
1	0	0	1	0	Compter	Peu utile
100.0%	.0%	.0%	100.0%	.0%	% dans combien le livre vous semble-t-il utile	
8.3%	.0%	.0%	33.3%	.0%	% dans Les textes donnés dans les cours	
12	7	1	3	1	Compter	Total
100.0%	58.3%	8.3%	25.0%	8.3%	% dans combien le livre vous semble-t-il utile	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% dans Les textes donnés dans les cours	

Tableau croisé

***les textes donnés dans les cours**

***les exercices posés par le professeur dans les cours de FOS concernent-ils la grammaire du français ?**

Total	Les exercices concernent-ils la grammaire du français Q 23		Compter % dans Les textes donnés dans les cours	Courts et simples	Q 22 Les textes donnés dans les cours
	Parfois	Toujours			
1	0	1			
100.0%	.0%	100.0%			

9.1%	.0%	10.0%	% dans Les exercices concernent-ils la grammaire du français	
2	0	2	Compter	Courts mais difficiles
100.0%	.0%	100.0%	% dans Les textes donnés dans les cours	
18.2%	.0%	20.0%	% dans Les exercices concernent-ils la grammaire du français	
1	0	1	Compter	Longs et compliqués
100.0%	.0%	100.0%	% dans Les textes donnés dans les cours	
9.1%	.0%	10.0%	% dans Les exercices concernent-ils la grammaire du français	
7	1	6	Compter	Difficiles mais utiles pour la spécialité
100.0%	14.3%	85.7%	% dans Les textes donnés dans les cours	
63.6%	100.0%	60.0%	% dans Les exercices concernent-ils la grammaire du français	
11	1	10	Compter	Total
100.0%	9.1%	90.9%	% dans Les textes donnés dans les cours	
100.0%	100.0%	100.0%	% dans Les exercices concernent-ils la grammaire du français	

Tableau croisé

***les textes donnés dans les cours**

***les exercices posés par le professeur concernent-ils la définition des termes spécifiques ?**

Total	Les exercices concernent-ils la définition des termes spécifiques Q 24				
	Parfois	Toujours			
1 100.0%	0 .0%	1 100.0%	Compter % dans Les textes donnés dans les cours	Courts et simples	Les textes donnés dans les cours Q 22
8.3%	.0%	12.5%	Compter % dans Les exercices concernent-ils la définition des termes spécifiques		
3 100.0%	2 66.7%	1 33.3%	Compter % dans Les textes donnés dans les cours	Courts mais difficiles	
25.0%	50.0%	12.5%	Compter % dans Les exercices concernent-ils la définition des termes spécifiques		
1 100.0%	1 100.0%	0 .0%	Compter % dans Les textes donnés dans les cours	Longs et compliqués	
8.3%	25.0%	.0%	Compter % dans Les exercices concernent-ils la		

			définition des termes spécifiques	
7	1	6	Compter	Difficiles mais utiles pour la spécialité
100.0%	14.3%	85.7%	% dans Les textes donnés dans les cours	
58.3%	25.0%	75.0%	% dans Les exercices concernent-ils la définition des termes spécifiques	
12	4	8	Compter	Total
100.0%	33.3%	66.7%	% dans Les textes donnés dans les cours	
100.0%	100.0%	100.0%	% dans Les exercices concernent-ils la définition des termes spécifiques	

Tableau croisé

***les exercices poses concernent-ils la compréhension orale/écrite ?**

***ces exercices concernent-ils des connaissances générales ?**

Total	Ces exercices concernent-ils des connaissances générales				
	Rarement	Parfois	Toujours		
7	2	3	2	Compter	Toujours
100.0%	28.6%	42.9%	28.6%	% dans Les exercices posés concernent-ils la compréhension orale/écrite	Les exercices posés concernent-ils la compréhension orale/écrite Q 25

58.3%	100.0%	42.9%	66.7%	% dans Ces exercices concernent-ils des connaissances générales	
4	0	3	1	Compter	Parfois
100.0%	.0%	75.0%	25.0%	% dans Les exercices posés concernent-ils la compréhension orale/écrite	
33.3%	.0%	42.9%	33.3%	% dans Ces exercices concernent-ils des connaissances générales	
1	0	1	0	Compter	Rarement
100.0%	.0%	100.0%	.0%	% dans Les exercices posés concernent-ils la compréhension orale/écrite	
8.3%	.0%	14.3%	.0%	% dans Ces exercices concernent-ils des connaissances générales	
12	2	7	3	Compter	Total
100.0%	16.7%	58.3%	25.0%	% dans Les exercices posés concernent-ils la compréhension orale/écrite	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% dans Ces exercices concernent-ils	

				des connaissances générales
--	--	--	--	-----------------------------------

5. Questionnaire adressé aux enseignants

1) Vous êtes titulaire ou chargé de cours ?
2) Votre expérience professionnelle :
3) Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?
4) Combien l'apprentissage d'une langue étrangère vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ?
5) D'après vous, quel est l'aspect le plus important en français pour les étudiants de deuxième année à la faculté de Génie civil ?
6) D'après vous, de quel lexique ces étudiants ont-ils besoin ?
7) A votre avis, quelles sont les éventuelles difficultés rencontrées par les étudiants de Génie Civil ?
8) Que faites-vous pour les aider à les surmonter ?
9) Quels moyens utilisez-vous dans les cours de FOS ?
10) Selon vous, à quel point les moyens que vous utilisés sont-ils utiles pour réaliser les objectifs d'enseignement ?
11) Quelle est la nature des textes proposés dans le livre " <i>Sciences-Techniques. Com</i> " ?
12) A quel degré ce livre vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ?
13) Que pensez-vous de cette méthode ?
14) Sur quoi se basent les exercices proposés dans les cours de FOS ?
15) A votre avis, quels sont les moyens qui vous aident à atteindre les objectifs d'enseignement ?

Questionnaire adressé à l'enseignant

<p>1) Vous êtes titulaire ou chargé de cours ?</p> <p>Oui, à la Faculté de Génie Civil, deuxième année, en 2013.</p>
<p>2) Votre expérience professionnelle :</p> <p>Enseignante FLE à plusieurs facultés de l'Université de Damas et au CCF Centre Culturel Français à Damas.</p> <p>Enseignante FOS aux masters conjoints à l'Université de Damas & Marne la Vallée et Citée de Chaillot.</p> <p>Fonctionnaire à la Direction d'Education de Damas.</p>
<p>3) Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?</p> <p>Depuis 8 ans.</p>
<p>4) Combien l'apprentissage d'une langue étrangère vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ?</p> <p>Il est très intéressant pour trouver du travail et pour continuer les études supérieures et pour consulter les références et sources spécialisées, selon eux.</p>
<p>5) D'après vous, quel est l'aspect le plus important en français pour les étudiants de deuxième année à la faculté de Génie civil ?</p> <p>(La question n'est pas claire : de quel aspect tu parles langagier ou autre?, il faut préciser je crois, je vais écrire selon ce que j'ai compris)</p> <p>La maitrise du lexique de spécialité les motivent, en plus, la langue parlée reste importante pour eux au cas du voyage en dehors du pays pour les raisons que j'ai citées à la question 4.</p>
<p>6) D'après vous, de quel lexique ces étudiants ont-ils besoin ?</p> <p>Du lexique commun de différents domaines scientifiques (c'est le cas de la méthode proposée pour les étudiants de Génie Civil)</p> <p>Plus le lexique de leur spécialité, Génie Civil.</p>
<p>7) A votre avis, quelles sont les éventuelles difficultés rencontrées</p>

par les étudiants de Génie Civil ?

(Dans cette question, à mon avis, il faut préciser quel type de difficultés : au niveau de l'apprentissage des langues étrangères ?, ou bien au niveau de l'apprentissage du français comme matière à la fac ?, ou bien au niveau de leur spécialité ? je vais répondre selon ce que j'ai compris)

L'existence d'une matière spécialisée en langue française en troisième et cinquième année demande une préparation plus profonde et spécialisée en première et deuxième année.

La non-utilisation de la langue française après la fin de l'étude à l'université.

8) Que faites-vous pour les aider à les surmonter ?

L'ajout de documents authentiques de la spécialité motive plus les étudiants.

Préparation de courts exercices de la langue parlée aide aussi à motiver les apprenants et donne intérêt à l'apprentissage de la langue.

9) Quels moyens utilisez-vous dans les cours de FOS ?

La méthode proposée (complète).

Des documents supplémentaires de la spécialité : textes, documents vidéo ou audio.

Les Smartphones des étudiants pour chercher un mot aux

dictionnaires ou pour chercher une idée sur Google

10) Selon vous, à quel point les moyens que vous utilis~~és~~-z sont-ils utiles pour réaliser les objectifs d'enseignement ?

(à mon avis, le mot « quel point » n'est pas scientifique et ne donne pas un bon résultat pour cette question)

Toujours, il faut diversifier les moyens d'enseignement et ne pas se contenter de la méthode proposée surtout avec les nouvelles technologies qui existent entre les mains des étudiants, il vaut mieux les exploiter.

11) Quelle est la nature des textes proposés dans le livre "*Sciences-Techniques. Com*" ?

Des textes scientifiques diversifiés.

12) A quel degré ce livre vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ?

Il est intéressant comme introduction générale sur les sciences mais il n'est pas du tout suffisant, il faut ajouter des documents de leur spécialité.

13) Que pensez-vous de cette méthode ?

La méthode en générale est construites de cette façon :

Des textes scientifiques diversifiés sur lesquels il y a des exercices de différents types : QCM, textes à trous, questions libres ...

Des grilles qui contiennent des définitions ou informations regroupées sur lesquels il y a aussi des exercices de différents types.

La méthode est très bien étudiée et très facile à enseigner méthodologiquement, parce qu'elle est prête et courte.

Mais, elle n'est pas suffisante, il faut ajouter des documents de la spécialité Génie Civil, surtout que les étudiants sont intelligents et la méthode ne demande pas une année universitaire complète pour l'enseigner.

14) Sur quoi se basent les exercices proposés dans les cours de FOS ?

Sur des textes authentiques scientifiques variés et sur des définitions et informations regroupées

15) A votre avis, quels sont les moyens qui vous aident à atteindre les objectifs d'enseignement ?

L'observation des besoins d'apprentissage (qu'on peut déduire après la discussion sur leur vision autour cette matière de français, aussi la langue française en générale).

L'ajout des documents de la spécialité.

Compter sur la nouvelle technologie : Smartphone, ordi personnel ...

Questionnaire adressé à l'enseignant

1) Vous êtes titulaire ou chargé de cours ? chargée de cours
2) Votre expérience professionnelle : -Enseignement de français dans une école privée (de 2003 jusqu'à 2013). - A l'université de Damas (depuis 2003).
3) Depuis combien d'années enseignez-vous le français ? depuis septembre 2003 (11 ans)
4) Combien l'apprentissage d'une langue étrangère vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ? Dans nos jours, l'apprentissage d'une langue étrangère pour les étudiants est une nécessité très utile dans le domaine de leurs études, et après dans le domaine professionnel.
5) D'après vous, quel est l'aspect le plus important en français pour les étudiants de deuxième année à la faculté de Génie civil ? C'est l'aspect scientifique mais qui compte bien sur la compréhension et la maîtrise de la langue française.
6) D'après vous, de quel lexique ces étudiants ont-ils besoin ? Le lexique qui est en relation avec leur domaine d'étude (leur spécialité).
7) A votre avis, quelles sont les éventuelles difficultés rencontrées par les étudiants de Génie Civil ? Tout d'abord, il y a un bon nombre des étudiants qui sont faibles en français et pauvres en lexique scientifique : ils ont des difficultés concernant la compréhension des textes.
8) Que faites-vous pour les aider à les surmonter ? On a eu recours à traduire quelques termes scientifiques.
9) Quels moyens utilisez-vous dans les cours de FOS ? Le livre- le tableau.
10) Selon vous, à quel point les moyens que vous utilisés sont-ils utiles

<p style="text-align: center;">pour réaliser les objectifs d'enseignement ? Ces moyens sont compatibles avec le niveau des étudiants.</p>
<p>11) Quelle est la nature des textes proposés dans le livre "<i>Sciences-Techniques. Com</i>" ? Ce sont des textes scientifiques de différents domaines et spécialités.</p>
<p>12) A quel degré ce livre vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ? Il est utile surtout qu'il contient des exercices qui poussent l'étudiant à réfléchir, à choisir parmi les solutions proposées et à corriger (les corrigés). En plus, le mémento étymologique et les unités de mesure sont très importants.</p>
<p style="text-align: center;">13) Que pensez-vous de cette méthode ? Cette méthode est très bonne mais on espère avoir des étudiants d'un niveau plus bon.</p>
<p>14) Sur quoi se basent les exercices proposés dans les cours de FOS ? Le savoir- la compréhension- la richesse de lexique.</p>
<p>15) A votre avis, quels sont les moyens qui vous aident à atteindre les objectifs d'enseignement ? A mon avis, le mieux serait d'améliorer le niveau des étudiants en français et qu'ils soient toujours en contact avec cette langue étrangère. Alors, ces étudiants seront bien prêts à apprendre et comprendre les cours de FOS et ainsi, on peut aspirer à avoir des moyens modernes (vidéo-internet...).</p>

Questionnaire adressé à l'enseignant

<p>1) Vous êtes titulaire ou chargé de cours ?</p> <p>Chargé de cours à la Faculté de Génie Civil.</p>
<p>2) Votre expérience professionnelle :</p> <p>Des cours privés pour 5 ans.</p>
<p>3) Depuis combien d'années enseignez-vous le français ? depuis 5 ans.</p>
<p>4) Combien l'apprentissage d'une langue étrangère vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ?</p> <p>C'est très utile et nécessaire pour leurs études et pour leur vie professionnelle.</p>
<p>5) D'après vous, quel est l'aspect le plus important en français pour les étudiants de deuxième année à la faculté de Génie civil ?</p> <p>En fait, tous les aspects du français sont importants et liés les uns avec les autres mais je pense que l'écrit est le plus important pour les étudiants de deuxième année de Génie Civil.</p>
<p>6) D'après vous, de quel lexique ces étudiants ont-ils besoin ?</p> <p>A mon avis, ces étudiants ont besoin d'apprendre un lexique lié à leur spécialité.</p>
<p>7) A votre avis, quelles sont les éventuelles difficultés rencontrées par les étudiants de Génie Civil ?</p> <p>Puisque les étudiants de Génie Civil ont moyennement un niveau intermédiaire, et la plupart d'eux considèrent que le français est une langue secondaire, alors ils peuvent rencontrer des problèmes qui concernent la compréhension écrite.</p>
<p>8) Que faites-vous pour les aider à les surmonter ?</p> <p>Moi personnellement, j'essaie de faire les étudiants prendre en conscience de ce que je vous présenterai. Par exemple, je leur donne une idée autour les idées et les termes des documents présentés. Autrement dit, je leur explique déjà comment construire un bâtiment en</p>

traduisant les termes utilisés dans cette situation; cela vient avant de faire écouter ces apprenants des enregistrements liés à cette situation.

9) Quels moyens utilisez-vous dans les cours de FOS ?

J'utilise beaucoup de moyens :

D'abord, c'est le manuel proposé par L'Institut des Langues; c'est Science-Technique. Com qui la base de l'enseignement. Aussi, j'utilise la dessine sur le tableau (de petits dessins) pour poser après des questions relatives à ces dessins comme "qu'est-ce que c'est,...". J'ai commencé à présenter des vidéos qui traitent des sujets spécifiques.

10) Selon vous, à quel point les moyens que vous utilisés sont-ils utiles pour réaliser les objectifs d'enseignement ?

Ces moyens utilisés sont très intéressants et utiles pour faciliter l'accès aux informations , comme ils favorisent l'expression chez les étudiants.

11) Quelle est la nature des textes proposés dans le livre "*Sciences-Techniques. Com*" ?

Ce livre pose des textes scientifiques qui parlent de génie en général, et des textes divers qui parlent de différents domaines de génie.

12) A quel degré ce livre vous semble-t-il utile pour les étudiants de Génie Civil ?

C'est vrai que ce livre sur lequel je compte est utile pour les étudiants de Génie Civil, mais je compte encore sur d'autres moyens comme les images, les vidéos... c'est dans le but de faire un cours amusant et utile à la fois. Tout cela m'aide à bien arriver l'information, à améliorer les niveaux de compréhension et d'expression chez les apprenants et à encourager le niveau de patience chez eux.

13) Que pensez-vous de cette méthode ?

Cette méthode a des points positifs; c'est qu'elle donne beaucoup de

termes spécifiques. Mais elle a en même temps des points négatifs : elle contient des textes compliqués et longs. Ces textes ne répondent pas aux besoins des étudiants et ne permettent pas de bien communiquer avec eux.

14) Sur quoi se basent les exercices proposés dans les cours de FOS ?

Je pose des exercices concernant la grammaire et l'oral, des exercices liés à la spécialité et autres généraux (par exemple, parler de n'importe quelle chose...

15) A votre avis, quels sont les moyens qui vous aident à atteindre les objectifs d'enseignement ?

Pour améliorer la méthode, je propose ouvrir des horizons nouveaux aux apprenants pour apprendre comment utiliser la technologie comme par exemple les réseaux sociaux. Aussi, je crois que il faut alléger les textes longs et compliqués du manuel

Annexe

1. Quelques exercices de la méthode Sciences-Techniques. Com
2. Questionnaire adressé aux apprenants
3. Les statistiques du questionnaire adressé aux apprenants
4. L'analyse du questionnaire adressé aux apprenants
5. Questionnaire adressé aux enseignants