



Réflexion autour de la didactique du FOS en Algérie : proposition d'un référentiel de compétences destiné aux étudiants de 1^{ère} année médecine

BENGHABRIT Mohammed Tewfik

Université Aboubekr Belkaïd de Tlemcen (Algérie)

benghabrittewfik@yahoo.fr

Résumé : En Algérie, la formation universitaire dans les disciplines dites « sciences dures » est effectuée en langue française, alors que durant tout le parcours scolaire, du cycle primaire au secondaire, les cours des matières scientifiques sont dispensés en langue arabe. Ainsi, les nouveaux bacheliers désirant s'inscrire en biologie, médecine, pharmacie ou autre, sont alors confrontés à d'énormes difficultés quant aux discours universitaires et scientifiques. A partir d'une enquête de terrain réalisée à la faculté de médecine de l'université de Tlemcen (Algérie), nous présentons dans ce travail, les étapes qui nous ont conduits à réaliser un référentiel de compétences dans le domaine du FOS médical. L'analyse des besoins langagiers recueillis lors des investigations réalisées sur le terrain, nous a permis de concevoir un projet de cours, destiné aux étudiants de la première année de médecine. Un dispositif pédagogique a été mis en place pour les accompagner, parallèlement à leur formation de base, afin de développer leurs compétences concernant la compréhension des cours oraux et écrits.

Mots-clés : Français sur Objectifs Spécifiques – Discours scientifique médical – Besoins langagiers - Référentiel de compétences.

Reflection around the didactics of the FOS in Algeria: proposal of a skills reference system intended for 1st year medical students

Abstract : In Algeria, university training in the disciplines known as “hard sciences” is carried out in French, whereas throughout the school career, from primary to secondary cycle, courses in scientific subjects are taught in Arabic. Thus, new baccalaureate holders wishing to enroll in biology, medicine, pharmacy or other, are then faced with enormous difficulties in terms of academic and scientific discourse. Based on a field survey carried out at the Faculty of Medicine of the University of Tlemcen (Algeria), we present in this work, the steps that led us to create a repository of skills in the field of medical FOS. The analysis of the language needs collected during the investigations carried out in the field, allowed us to design a course project, intended for students of the first year of medicine. A pedagogical system has been put in place to support them, alongside their basic training, in order to develop their skills in understanding oral and written lessons.

Keywords: French for Specific Objectives – Medical scientific discourse – Language needs – Skills reference.

Introduction

A l'instar des universités africaines, les professionnels de l'enseignement supérieur en Algérie se sont focalisés ces dernières années sur le taux d'échec, jugé important et qui touche notamment les étudiants inscrits en première année, dans les disciplines scientifiques et techniques. Le regard que nous portons sur la nature, voire la qualité des pratiques pédagogiques dans les disciplines des sciences dites dures nous révèle des défaillances à plusieurs niveaux : si l'on se réfère aux raisons évoquées par les enseignants des différentes spécialités, le constat est avéré et, unanimement, tout le monde crie haut et fort que le niveau de français de nos étudiants ne leur permet pas de maîtriser l'outil « langue » pour ensuite aller vers la compréhension des discours universitaires et de spécialité. Malgré la politique visant à installer l'anglais comme étant la première langue étrangère à privilégier lors des différents plans de formation universitaires, le français demeure incontournable et ce, pour plusieurs raisons.

Il est cependant important de rappeler que le contexte linguistique en Algérie est à la fois complexe et intéressant du point de vue de sa diversité et des paradoxes qu'il soulève. En effet, le pays s'inscrit dans une idéologie unilingue qui se manifeste par la dominance de l'arabe standard et du berbère. Cependant, la pratique des langues dans ce pays est toute autre voire, en parfaite contradiction avec la politique linguistique du pays. De l'école primaire au lycée, les matières scientifiques sont enseignées en langue arabe, alors que quelques séances par semaine de français seulement sont proposées dans les programmes, avec des objectifs pédagogiques très généraux.

Ainsi, les étudiants souhaitant s'inscrire à l'université dans ces disciplines scientifiques et techniques, se retrouvent bien souvent en difficulté par rapport à la réception des cours qui sont entièrement dispensés en français. Pour répondre à cette problématique, nous avons inscrit notre réflexion dans une démarche didactique dans le sens où nous nous sommes intéressés aux cours magistraux de la première année de médecine afin d'en dégager les principales caractéristiques langagières et proposer un enseignement du français adapté aux besoins de ces apprenants spécifiques. A la demande des responsables pédagogiques de la faculté de médecine de l'université de Tlemcen, nous nous sommes engagés à réfléchir sur un accompagnement linguistique afin de mettre en place quelques séances de cours de français qui seront destinés aux étudiants inscrits en première année. Dans cet article, nous insisterons sur la présentation d'une approche visant à concevoir ce cours spécifique, destiné aux apprenants de première année de médecine dans le cadre du français sur objectifs spécifiques (FOS). Pourquoi est-ce une urgence ? Arrivés à l'université, les étudiants nouvellement inscrits en médecine, pharmacie et chirurgie dentaire découvrent avec beaucoup de surprise que leur longue formation devrait s'effectuer en langue française. La raison est toute simple : La formation de tous les

professionnels du secteur hospitalo-universitaire fut initialement réalisée en langue française, avec une grande partie d'entre eux, dans des universités françaises. Ainsi, réussir la première année à la faculté de médecine devient un véritable défi et, selon les instances pédagogiques auprès desquelles nous avons établi un premier diagnostic, la cause première de l'échec demeure essentiellement l'outil linguistique et la non maîtrise des discours scientifique et universitaire. Possèdent-ils déjà assez d'aptitudes en français général qui leur permet de développer la langue de spécialité ? Nous nous sommes ainsi demandés comment des enseignants de français pourraient accompagner les étudiants de la première année de médecine, qui ne sont en fait que des élèves sortant récemment du lycée, en les soumettant à une formation accélérée en Français général mais aussi en installant des aptitudes leur permettant de comprendre le discours de spécialité.

1. Un contexte linguistique complexe et ambigu

Afin de mieux comprendre la problématique qui jalonne toute notre réflexion, nous avons jugé nécessaire d'apporter quelques éclairages sur la particularité de la situation sociolinguistique du pays depuis l'indépendance. Nous la présenterons en nous plaçant à deux niveaux de descriptions : sur le plan officiel et légal et sur le plan de la réalité de la pratique linguistique. Cette politique linguistique débute au lendemain d'Indépendance, dès la première décennie.

1.1. Une glottopolitique initiée au lendemain de l'Indépendance

Avant 1962, l'Algérie était un département français et la langue française constituait ainsi celle du territoire au même titre que sur tout le reste de la métropole. Après 1962, afin de construire une identité algérienne et arabe, le pays instaure, comme langue nationale, l'arabe classique, cantonnant alors le français au statut de langue étrangère au même titre que l'anglais, l'espagnol, ou le russe. Le contexte linguistique en Algérie demeura complexe à chaque fois que le statut du français changeait, puisqu'il devait s'adapter aux nouvelles politiques linguistiques instaurées durant les premières décennies qui ont suivi l'indépendance du pays. Ainsi, il était impossible d'échapper à la gestion d'une glottopolitique initiée durant ces périodes de transition. Selon Louis Guespin, « la glottopolitique est toute action de gestion de l'interaction langagière où intervient la société. (...) La glottopolitique est sans cesse en œuvre ; c'est un continuum qui va d'actes minuscules, généralement considérés comme anodins (reprise d'une « faute » au titre d'une norme) à des interventions considérables (droit à telle catégorie de prendre la parole sous forme écrite [...] ou orale [...]), concernant à la limite la langue elle-même (...) : promotion, interdiction (...),

changement de statut. (...) Il n'y a pas de communauté sociale sans glottopolitique. », (Guespin L., 1985).

Cette décision politique entraîne de lourdes conséquences sur l'enseignement du français dans toute la scolarité des élèves algériens. En effet, l'enseignement qui était dispensé en français jusqu'à présent sera désormais donné en arabe. Cette révolution se révèle difficile et longue à opérer du fait du manque d'enseignants arabophones comme l'illustre La Charte d'Alger (1964 : 79), « L'arabisation demeure cependant une œuvre de très longue haleine et une tâche des plus délicates, car elle requiert des moyens culturels modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation ». Aujourd'hui, nous admettons que l'arabisation est complètement effectuée dans l'enseignement primaire et secondaire. Cependant, nous notons à ce niveau de scolarisation qu'il existe un enseignement du français obligatoire à raison d'une heure par semaine. Ainsi, nous pouvons d'ores et déjà avancer que la glottopolitique était inévitable, comme le soulignent Jean-Baptiste Marcellesi et Louis Guespin : « La glottopolitique est (...) une pratique sociale, à laquelle nul n'échappe (on "fait de la glottopolitique sans le savoir", qu'on soit simple citoyen ou ministre de l'économie ». (Marcellesi J-B. & Baptiste L., 1985). Il semble nécessaire, en se référant aux travaux de L. Dabène, de préciser que ce changement linguistique n'est pas anodin puisqu'une langue propose un découpage du réel propre à celle-ci. Ainsi, envisager le monde à travers une langue développe un schéma cognitif spécifique aux caractéristiques de cette dernière. Louise Dabène indique en ces termes qu'« une langue étrangère qui est dotée, par suite de circonstances historiques particulières et de la situation sociolinguistique qui est en corollaire, d'un statut privilégié, et qui participe, comme langue d'enseignement, au développement psychologique et cognitif de l'enfant, puis, de façon privilégiée, aux capacités informatives de l'adulte (médias, documentation professionnelle et administrative...) », (Dabène L., 1994 : 107). Au niveau institutionnel, la langue française a subi une révolution passant du statut de langue officielle de l'Etat au statut de langue étrangère. Ceci a entraîné des répercussions, notamment au niveau de la scolarité et des établissements publics dont le vecteur de l'information et d'enseignement était le français. L'arabisation dans les écoles du primaire et du secondaire s'est effectuée lentement mais semble désormais opérée. Cependant, nous remarquons que sur le plan linguistique l'Algérie vit à deux vitesses, l'idéologie unilingue ne s'appliquant réellement qu'au niveau des établissements publics (l'école et l'administration).

1.2. L'omniprésence de l'alternance codique dans la réalité des pratiques linguistiques

Dans la pratique quotidienne des algériens, l'usage de l'arabe ne correspond totalement pas à l'idéologie politique défendue sur le plan officiel et législatif. Il est important de soulever qu'en Algérie, la langue qui sert de

communication entre les usagers d'une même communauté, mais également entre des communautés différentes, ne correspond pas à la langue officielle de l'Etat. Il s'agit de l'arabe dit dialectal qui est spécifique à chaque région. Cependant, les particularités inhérentes à chaque dialecte ne constituent que très peu un frein à l'intercompréhension. L'arabe dialectal n'est autre qu'un mélange de mots arabes, de mots français où on dénombre également, en quantité importante, des mots français « arabisés » : ce sont souvent des verbes français auxquels on insère les terminaisons utilisées dans les structures syntaxiques de l'arabe classique.

Cependant, au-delà du mélange français/arabe utilisé dans les dialectes, nous savons que certaines situations de communication se déroulent uniquement en français. Cette variation est de type sociale ou diastratique (selon les termes de W. Labov) : en effet, nous notons qu'une catégorie sociale, des universitaires en l'occurrence, utilisent sans gêne et sans insécurité apparente le français pour n'importe quel type de conversation. Ainsi, cette complexité engendre également des imprécisions par rapport à la didactique et à la méthodologie d'enseignement-apprentissage à entreprendre sur le terrain et, par voie de conséquence, elle entraîne un déficit au niveau des acquisitions de l'apprenant malgré le nombre d'années d'enseignement du français tout au long de sa scolarité. Pour revenir aux propos de notre travail, nous nous sommes davantage préoccupés de la situation des étudiants de première année de médecine. En effet, le contact avec certains d'entre eux et avec les professeurs et docteurs de la discipline a mis en évidence un besoin par rapport à un enseignement du français spécialisé en complément de leur formation médicale. L'enseignement du français en tant que langue étrangère durant la scolarité, ne correspond pas aux situations dans lesquelles se trouve le jeune étudiant.

2. Particularité du français de spécialité

La mission est finalement double : En un temps record, il nous est demandé de rehausser le niveau des compétences linguistiques, voire langagières de ces nouveaux bacheliers et aussi et surtout, les amener à acquérir très vite de nouveaux réflexes, leur permettant la maîtrise des techniques et des discours universitaires qui leur procureraient une autonomie quant à la compréhension des cours magistraux et photocopiés. Le recours aux nouvelles approches communicatives/actionnelles nous a paru évident. Ces dernières tendent à impliquer l'étudiant dans son apprentissage et à adhérer pleinement aux objectifs assignés à cet effet. Acquérir progressivement une autonomie langagière allait lui permettre d'être un acteur social dans les différentes situations de communication. Ainsi, cette conception de l'apprentissage pourrait correspondre à celle dans laquelle se trouve un apprenant du FOS en l'occurrence, l'étudiant inscrit en première année de médecine.

Nous remarquerons que cette conception où « la langue est une action », propose une révolution par rapport aux visions traditionnelles : L'approche communicative lie d'une manière plus réelle la communication et le code en soulignant l'objectif premier de la langue qui est la communication puis la connaissance du code. Longtemps dans la didactique du FOS, la langue a été considérée comme une sous-langue ou un sous-système linguistique, c'est ainsi que Fabian Frandsen (1998 :15) caractérise la langue de spécialité. Or, aujourd'hui la notion de technolecte n'est plus d'actualité et on se tourne davantage vers un usage particulier de langue dite « commune » ou « générale ». Nous ajouterons que D. Lehmann (1993 :115) précise que « ces publics apprennent DU français et non pas LE français ». Ce constat indique qu'il ne peut y avoir amalgame entre français général et spécifique.

La spécificité des discours ne réside cependant pas dans la prépondérance de certaines formes linguistiques mais dans la manière dont ces éléments linguistiques sont mis en forme. C'est l'actualisation des éléments linguistiques dans un domaine qui permet d'identifier une spécificité du discours. C. Parpette insiste sur le fait de ne pas établir de relations trop étroites et figées entre les éléments linguistiques et les discours spécialisés. Un phénomène linguistique ne peut entretenir de « lien intrinsèque avec une quelconque discipline » (Parpette C., 2001 : 8-17). A titre d'exemple, la nominalisation ne constitue pas seulement un phénomène spécifique aux discours journalistiques car, en effet, la mise en discours peut revêtir des formes différentes dans les discours pratiqués dans le domaine de l'archéologie entre autres. La connaissance de la langue ne constitue pas l'objectif de la formation FOS, elle est un médium pour acquérir des savoir-faire professionnels dans une langue étrangère telle que le français, M. Henao (1989 :19) précisera « La maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Par exemple, savoir lire en français ».

La didactique du FOS envisage ainsi de développer des savoir-faire. A l'instar de la démarche actionnelle, il s'agit de savoir linguistique et non-linguistique. Ainsi, se pose le problème de savoir si ils relèvent des compétences professionnelles inhérentes au métier et des compétences langagières associées à la communication sur et dans le domaine visé. J-M. Mangiante souligne d'ailleurs le problème : « Si la langue est une compétence professionnelle, comment s'articule-telle avec les autres compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles » (Mangiante J-M., 2007). Ainsi, la didactique des langues propose une réflexion sur les différentes conceptions de l'enseignement qui se succèdent et tente de répondre entre autres à la question : « comment enseigner ? ». Dans ce sens, le FOS propose une réelle démarche dans la méthodologie de conception et de réalisation de l'enseignement du français.

3. Cadre méthodologique : Une méthodologie spécifique au FOS

Avant l'élaboration d'un projet de cours de français destiné aux étudiants de première année de médecine, basé fondamentalement sur un référentiel de compétence, voici les étapes que nous avons suivies lors d'une enquête de terrain effectuée au sein même de la faculté de médecine de l'université de Tlemcen. La méthodologie de conception est subdivisée en plusieurs étapes qui ont abouti par la suite à la mise en place d'un référentiel de compétences. Nous les présentons par rapport au contexte dans lequel nous avons travaillé :

- L'examen de la demande institutionnelle : Lors d'une entrevue avec certains responsables et enseignants, ils nous ont fait part de leur inquiétude quant aux étudiants de médecine par rapport au niveau de maîtrise du français et à leur aptitude à comprendre et à produire les discours de ce domaine.

- L'analyse des publics et leurs besoins : il s'agit de l'une des étapes les plus importantes puisqu'elle allait conditionner la suite du déroulement de la démarche fonctionnelle ; on devait ainsi effectuer le relevé des besoins langagiers des publics et caractériser la spécificité de ces derniers. L'identification des besoins confère au FOS une des caractéristiques fondamentales comme le souligne D. Lehmann : « De sorte que le domaine des publics spécifiques et de la communication spécialisée représente celui-là même où les objectifs particuliers et les besoins spécifiques s'imposent avec l'évidence la plus aveuglante, constituant en quelque sorte [...] sa principale raison d'être » (1993 :116).

Nous avons évoqué les besoins langagiers, les savoir-faire professionnels, auxquels J-J Richer propose d'ajouter les besoins d'apprentissage (tout ce qui relève des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant et à sa culture d'apprentissage) et les besoins culturels. Dans notre étude, nous avons eu recours à plusieurs outils afin d'effectuer cet inventaire. Le premier est l'entretien : nous nous sommes entretenus avec des étudiants, certains professeurs de médecine et les professeurs de FLE dispensant les cours de FOS depuis trois années. Ces entrevues ont mis en évidence d'une part, des besoins langagiers et, d'autre part, des besoins d'ordre méthodologique. Ainsi, dans un premier temps, nous avons établi des besoins subjectifs ressentis par les apprenants mais également par le personnel pédagogique. Pour compléter ces entretiens, nous avons également conçu des questionnaires adressés aux professeurs de médecine. Cet outil exploratoire nous a permis par ailleurs, d'établir les sphères d'usage du français pour les docteurs-enseignants.

- La collecte des données : comme l'indiquent J-M Mangiante et C. Parpette : « La collecte de données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme FOS. C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche », (J-M Mangiante et C. Parpette (2004 :46). Nous avons pu recueillir un corpus à la fois oral et écrit. L'oral est essentiellement constitué par les enregistrements des cours magistraux auxquels nous avons pu assister dans les

modules d'anatomie, d'histologie, de biochimie structurale etc. Tous ces enseignements sont dispensés aux étudiants de première année et constituent les modules les plus importants de la formation de par leur coefficient. En ce qui concerne l'écrit, nous possédons des copies d'étudiants des examens, certains photocopiés support du cours magistral et des énoncés de travaux pratiques. Aussi, nous avons choisi de nous placer dans la position de l'étudiant de première année qui est confronté à ces supports écrits et oraux, nouveaux pour la plupart. Cette prise de position au niveau de la réception de l'apprenant nous a semblé le mieux adapté afin de mieux cerner ses difficultés et ses besoins au-delà des informations récoltées par les questionnaires et les entretiens. Nous avons effectué la transcription de 4 cours magistraux que nous avons enregistrés. Il s'agit d'un cours de cytologie, d'anatomie, de chimie et de biochimie du second semestre de première année. Ensuite, nous avons relevé certains comportements linguistiques récurrents pour en faire leur analyse.

- L'exploitation et le traitement des données : pour le traitement du corpus nous avons opté pour une analyse discursive afin de repérer les opérations discursives récurrentes et communes au différents discours soumis à la compréhension et à la production des étudiants. L'opération discursive peut être mise en relation avec l'acte de langage défini par les approches communicatives. Nous n'assimilerons pas la théorie des actes de langage développée par J-L Austin (1962) avec l'analyse du discours, cependant nous conviendrons que la catégorisation des actes de langage est similaire à celle des opérations discursives à savoir « citer, informer, conclure, donner un exemple, décréter, déplorer, objecter, ... » qui seront déclinés en opération discursive par « définition, explicitation, donner un avis... ». Par ailleurs, la pragmatique, discipline qui étudie les actes de langage, et l'analyse du discours ne se situent pas au même niveau d'interprétation des énoncés. On définit ce concept comme des opérations mises en mouvement quand nous voulons construire un discours telles que l'argumentation, la narratif, le récit. Afin de repérer les macrostructures discursives, nous avons opté pour une transcription révélant les structures syntaxiques du locuteur. Les cours magistraux ne sont pas codés selon l'alphabet phonétique international. Une telle transcription n'a pas semblé apporter des informations sur notre objet d'étude. Concernant les documents écrits, nous sommes attachés à repérer des structures syntaxiques récurrentes telles que la phrase complexe ainsi que ses composantes, au niveau des opérations discursives nous avons noté entre autres l'expression du but, de la fonction, de la définition, de l'énumération etc.

- La mise en place du programme de formation : cette étape est représentée par le tableau final que nous présentons à l'issue de cet article, à savoir un descriptif des situations dans lesquelles l'étudiant se trouvera en difficulté ainsi que quelques éléments essentiels linguistiques qui permettront de développer

chez l'étudiant des compétences générales et/ou spécifiques. Les différentes étapes constituant la démarche fonctionnelle permettent ainsi de systématiser l'élaboration du cours de FOS.

4. Quelques résultats de l'enquête de terrain

Les transcriptions qui constituent notre corpus se composent d'un discours didactique et d'un discours oralisé. Le discours oralisé correspond à la lecture à voix haute d'un texte écrit, il correspond aux éléments dictés du cours magistral. Il semble intéressant d'étudier autant ce type de discours que le discours didactique universitaire oral. En effet, ces deux variétés de discours se distinguent notamment, dans la mise en discours de certaines formes linguistiques. Ceci nous a permis de répondre à divers objectifs : le premier étant de répertorier des données en fonction de la problématique générale de notre travail, à savoir proposer une aide méthodologique aux étudiants désireux de suivre les cours magistraux de première année de médecine en langue française. Le deuxième objectif consiste en l'analyse et l'interprétation de ces résultats afin de dégager les besoins langagiers et non-langagiers du public étudiants, en illustrant nos propos par des exemples issus du corpus d'étude. Et enfin, dans une troisième étape, nous nous attèlerons à extraire de l'analyse des besoins, les compétences qui devront être développées chez les apprenants dans le but d'élaborer un programme ultérieurement. Voici quelques données extraites des résultats obtenus à partir des investigations que nous avons effectuées :

4.1. Le phénomène textuel de l'expansion

- Les expansions type « définition »

Opérations de définition		Proportion
Traduction	105	26,11%
Définition	139	34,57%
Reformulation	158	39,30%
Total	402	100%

Tableau n° 1 : Les expansions type « définition »

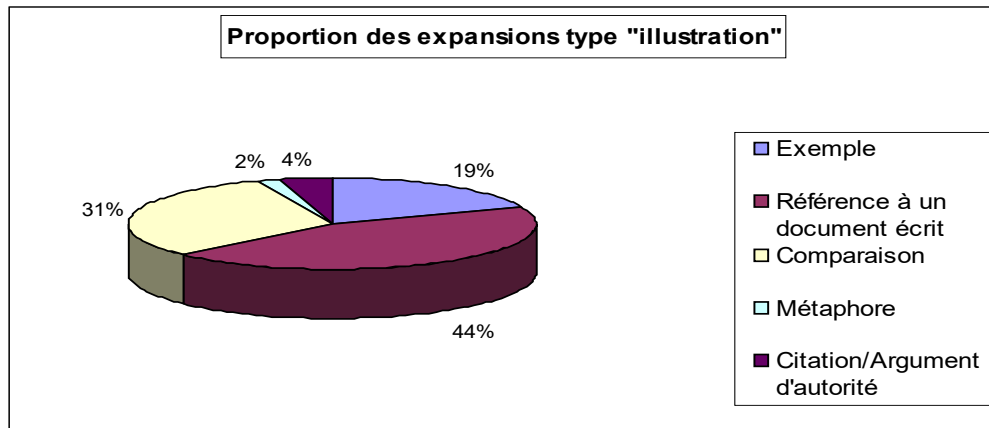


Diagramme n° 1 : Proportion des expansions type « définition »

Le tableau n°1 et le diagramme n°1 permettent de mettre en évidence une certaine homogénéité quant aux choix discursifs du locuteur, à savoir l'enseignant dans un cours de médecine. En effet, la répartition des différents types de mise en discours pour définir un objet se fait à 39% par l'activité de reformulation, à 35% par la définition et enfin à 26% par la traduction. Il convient de souligner que ces résultats qui constituent une moyenne, émanent d'un ensemble de quatre transcriptions. Nous noterons que cette homogénéité n'est pas marquée dans chacune des transcriptions car cela est dû aux préférences discursives du locuteur. Cependant, à l'échelle du grand corpus, ces données apparaissent comme étant largement représentatives.

Il est à signaler que nous avons relevé et analysé dans notre corpus différents vecteurs de l'expansion de type « définition ». Aussi, nous avons effectué un travail similaire au niveau des expansions de type « illustration », en voici quelques résultats :

- **Les expansions type « illustration »**

Opérations d'illustration		Proportion
Exemple	23	18,85%
Référence à un document écrit	54	44,26%
Comparaison	38	31,15%
Métaphore	2	1,64%
Citation/Argument d'autorité	5	4,09%
Total	122	100%

Tableau n°2 : Les expansions type « illustration »

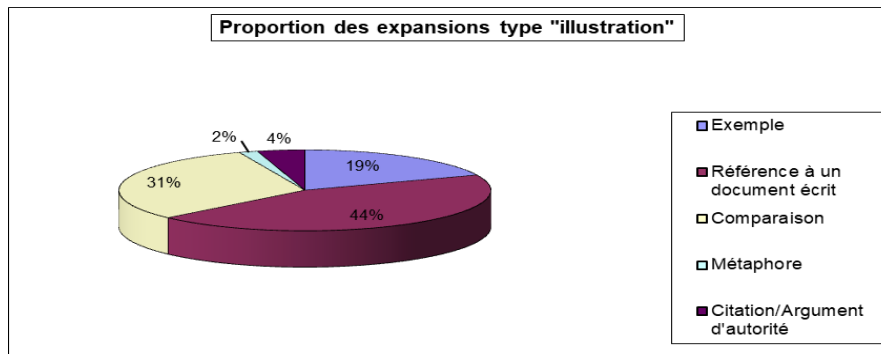


Diagramme n°2 : Proportion des expansions type « illustration »

Le tableau n°2 et le diagramme n°2 révèlent la proportion des expansions permettant au locuteur d'illustrer ses propos afin de les expliciter. Nous remarquons une disparité plus importante que dans les tableaux n°1. Le phénomène linguistique de l'illustration est principalement porté par la référence à un document écrit (44%) ; ensuite, c'est la comparaison avec 31%, suivie par l'utilisation de l'exemple (19%) et dans des proportions moindres, la citation (4%) et la métaphore (2%). Cependant, la métaphore en particulier se révèle très intéressante, souvent associée à la littérature : nous la retrouvons souvent dans un contexte purement scientifique, particulièrement dans l'enseignement de la médecine¹.

4.2 : Le discours didactique universitaire et la temporalité

Temps verbaux	Quantité	Proportion
Présent	942	63,22%
Présent progressif	332	22,28%
Passé-composé	136	9,13%
Plus-que-parfait	13	0,87%
Imparfait	17	1,15%
Futur	19	1,28%
Impératif présent	22	1,48%
Subjonctif présent	5	0,34%
Conditionnel	4	0,27%
Total	1490	100%

¹ Pour expliquer l'expression « un caillot sanguin » dont les étudiants ne semblaient pas bien saisir le sens et les retombées de ce phénomène sur la santé d'un malade, le professeur de médecine avait eu recours à une métaphore pour l'expliquer : « Vous êtes plus de 400 personnes dans cet amphitheâtre et vous voulez tous sortir en même temps par l'unique et petite porte qui existe et qui est barrée par des grévistes qui ont placé des tables et des barils »

Tableau n°3 : Données des temps verbaux

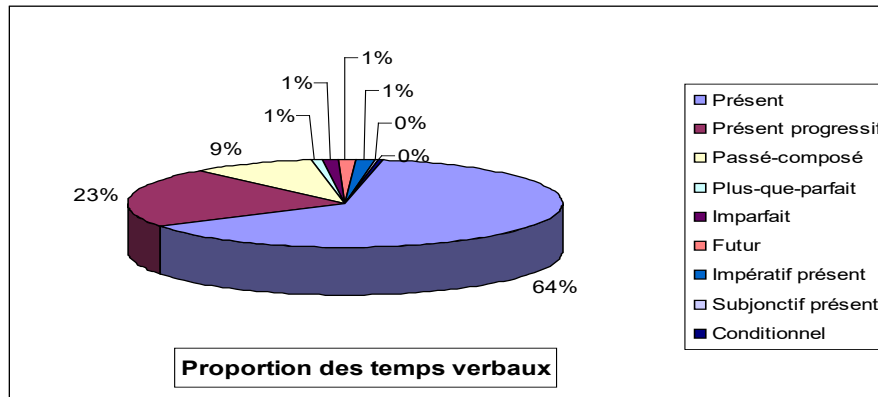


Diagramme n°3 : Données des temps verbaux

A la vue de ces données, plusieurs remarques s'imposent. Tout d'abord, la dominance du présent de l'indicatif sous sa forme simple ou progressive. Cette primauté est sans équivoque par rapport aux autres temps verbaux et aux autres modes. Nous avons observé lors de l'analyse de ces résultats quelles sont les raisons d'une telle disparité. La notion de temps référentiel est liée « à un repérage par rapport à l'acte d'énonciation puisque le présent se définit comme la coïncidence entre le moment de l'énonciation et le moment de l'énoncé » (Maingueneau D., 1999 : 35). Au-delà de l'énoncé de vérité et de connaissances, le discours didactique se pose comme résolument neutre et objectif, également en tant que discours scientifique. C'est par l'intermédiaire des modes verbaux, en tant que perception du monde par le locuteur, que ce-dernier indique l'adhésion plus ou moins explicite à son propre discours. Ainsi, le subjonctif permettra au locuteur une plus grande subjectivité en indiquant le rapport à son propre énoncé, alors que l'indicatif limitera l'expressivité de l'émetteur. Pour cette raison l'indicatif semble le mode le plus adapté à un discours qui se veut objectif, en évitant l'expression du Moi dans son discours.

4.3. Les supports de l'interaction enseignant / étudiant

Les modalités de l'interaction dans le discours universitaire		
Interrogation	56	17,50%
Injonction	107	33,44%
Assertion	157	49,06%
Total	320	100%

Tableau n°4 : Les modalités de l'interaction dans le cours magistral

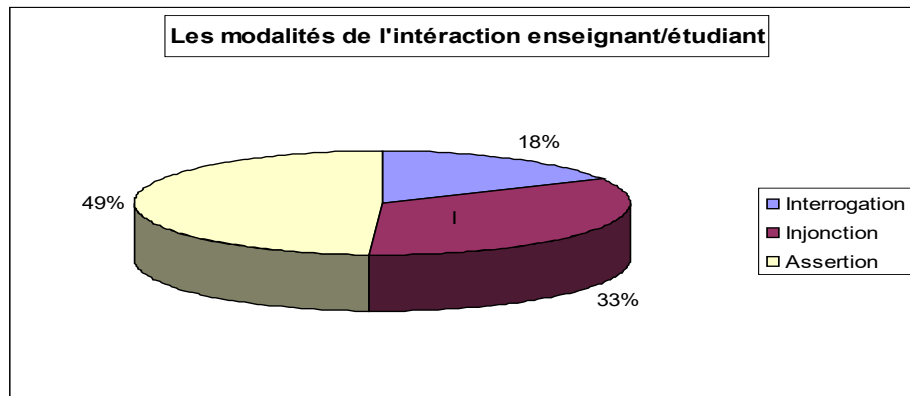


Diagramme n°4 : Les modalités de l'interaction enseignant/étudiant

Les modalités d'énonciation correspondent aux moyens par lesquels le locuteur implique ou détermine l'attitude de l'allocataire à partir de sa propre énonciation. Elles se manifestent par des formes linguistiques repérables : l'assertion, l'injonction et l'interrogation. Ces différentes modalités constituent le support des adresses récurrentes, effectuées par l'enseignant aux étudiants.

4.4. Le lexique de spécialité dans le discours didactique universitaire

Proportion du lexique de spécialité par rapport au lexique général (20243 mots)		
Termes à usage spécifique	1537	7,60%
Termes à usage courant	18101	89,42%
Termes à usage dévié	605	2,98%

Tableau n°5 : L'usage du lexique dans le discours didactique universitaire

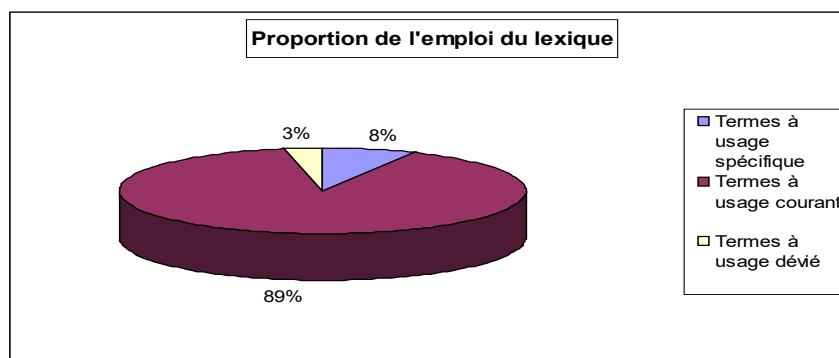


Diagramme n°5 : L'usage du lexique dans le discours didactique universitaire

L'enseignement du lexique de spécialité a longtemps été placé au centre de l'enseignement du FOS. Or, cet amalgame entre langue de spécialité et lexique, a causé du tort à l'épanouissement de la didactique du FOS. De plus, les résultats du diagramme n°5 renforcent l'idée que le lexique de spécialité ne constitue pas la majorité du discours et donc, ne justifie pas la restriction du FOS à l'enseignement de la terminologie seule. La proportion des termes à usage courant compose 89% contre 8% pour les termes à usage spécifique. Cependant, il semblerait dommageable de renverser la situation de manière radicale en supprimant l'enseignement du lexique. Si tel était le cas, cela ne prendrait pas en compte toutes les composantes de la langue.

5. Descriptif du référentiel de compétences destiné aux étudiants de médecine

Le descriptif du contenu d'enseignement ci-après constitue une plateforme, un point de départ qui nous a permis la réalisation d'un programme de cours de français, adapté aux étudiants de première année de médecine à Tlemcen. L'objectif principal de ce référentiel s'inscrit dans la lignée du CECR, il permet et initie le travail d'autonomisation des étudiants. Cette autonomie se situe à deux niveaux : celui de la langue mais également au niveau de son apprentissage disciplinaire. Aujourd'hui, il existe une prise de conscience de linguistes africains par rapport à ce paradoxe. Il pourrait être envisagé par ailleurs, la construction d'un projet similaire au CECR adapté aux pays du Maghreb, subsahariens etc. Face à l'absence d'un tel document, nous avons été contraints de nous appuyer sur la production européenne.

En ce qui concerne le descriptif du référentiel de compétences destiné aux étudiants de médecine, nous nous sommes concentrés sur les principales compétences que devrait acquérir l'apprenant à l'issue de la formation que nous avons conçue. Ainsi, en nous fondant sur le travail du CECR, nous nous sommes penchés sur la compréhension et la production. La compréhension étant davantage centrée vers l'oral et, quant à la production, elle est dirigée à la fois sur l'oral et l'écrit. En effet, les données que nous avons recueillies concernant la première année, ont révélé très peu d'exercices sollicitant la production écrite. Quand bien même s'ils existent, ils demeurent très rigides et répondent à des contraintes spécifiques aux activités scientifiques telles que les Travaux Pratiques par exemple. De plus, le système d'évaluation en première année est constitué par des questionnaires à choix multiples et, par voie de conséquence, ce type d'activité axe la difficulté davantage sur la compréhension de l'énoncé que la production écrite. Au-delà de la dichotomie oral/écrit, nous pourrions déceler deux étapes dans ce descriptif : La première est destinée, d'une manière générale, à un enseignement spécialisé des discours universitaires (Français sur Objectifs Universitaires, FOU), tandis-que la seconde vise plus spécialement le discours

didactique de l'université de médecine. Le descriptif de compétences que nous proposons est issu de diverses données :

- Données collectées sur le terrain à savoir des enregistrements de cours magistraux, des photocopies de cours, des fiches de TD, de copies d'examen, tous concernant les étudiants de premières années de médecine ;
- Questionnaires adressés aux professeurs de médecine de première année ;
- Notre propre intuition et de nos représentations sur les besoins de ce public.

Le tableau qui suit, représente le référentiel des compétences, visant ainsi l'objectif général de la formation FOS à savoir, Comprendre le discours didactique universitaire et s'exprimer à l'oral et à l'écrit :

Situation de travail	Compétence pragmatique (fonctionnels/communicatifs)	Compétence linguistique	Compétence socioculturelle	Support
Organisation de l'année universitaire	- se repérer dans l'organisation de l'université - répartition en semestre (cours/ TD) - LMD (nb d'enseignement en heures)	-lexique de l'organisation de l'université : partiels, exercices, TP,... -verbe d'organisation : se composer, superviser...	-LMD : système européen en Algérie pour une uniformisation du système universitaire -système semestriel modulaire	- organigramme des responsables de la faculté de médecine de Tlemcen
Identification des différents discours universitaires	-repérer le discours didactique/ discours scientifique/ discours oralisé (dictée)	- classer les discours par visée perlocutoire (argumentation/ explication) -relever les constructions syntaxiques communes aux 3 types de discours dans la	-discours didactique/ discours oralisé : comportement des acteurs (enseignant/étudiant) différents	-discours issus de colloques scientifiques, de cours magistral (travailler sur le repérage de structures sans nommer

		<p>structuration démonstrative (connecteur logique, raisonnement scientifique..) -recenser les informations nécessaires, les classer et les organiser en fonction des discours -établir des liens logiques entre les différents types de discours</p>		<p>→ intuition pré-linguistique) -travailler sur des textes ayant le même thème mais pas la même visée</p>
<p>Compréhension de la structure séquentielle du discours didactique universitaire</p>	<p>-repérer la séquence explicative -reconnaître la structure de l'explication -dégager les connecteurs hiérarchiques et logiques d'un raisonnement déductif -reformuler un énoncé de TD sous forme d'un raisonnement déductif</p>	<p>-repérer l'enchaînement des idées (P1/P2/P3) (cf p) -lexique de la déduction -la séquence explicative (assertion-expansion) -classer les différents types d'expansions (définition, illustration, reformulation, définition, exemple, comparaison, métaphore, référence) -propositions subordonnées</p>	<p>-la démonstration en trois temps: hypothèse/justification-vérification/illustration -repérer les informations essentielles et accessoires</p>	<p>-cours magistral enregistré à l'oral -transcription de cours magistral</p>

<p>Fonctionnement de l'énonciation objective</p>	<p>-identifier les marques de l'énonciation du discours didactique universitaire/ discours de vulgarisation -distinguer les informations essentielles et accessoires</p>	<p>-pronom personnel en non-personne (on, nous) -temps verbal et mode : présent à valeur atemporelle / indicatif -déictiques spatiaux/ temporels -facteurs de la cohérence textuelle (anaphore, adverbe logique...) -voix passive / concordance des temps -thème/propos</p>	<p>-développer chez l'étudiant l'usage d'un discours universel -organiser un discours selon un objectif argumentatif</p>	<p>-discours de vulgarisation -transcription d'un cours magistral</p>
<p>Compréhension du système lexical du discours didactique universitaire et du discours médical</p>	<p>-repérer du lexique dit « spécialisé » avec ces 3 usages -système de construction du lexique médical (dérivation, composition) -utiliser les verbes adéquats dans la démonstration (démontrer, prouver,...)</p>	<p>-repérer et classer les verbes selon leur visée pragmatique (démontrer, argumenter, induire...) -repérer les formes du lexique -construire des mots à partir de la sémantique des affixes (étymologie...)</p>	<p>-identifier les différents usages du lexique (commun/spécialisé/dévié)</p>	<p>-discours issus d'ouvrages médicaux/ dictionnaire des termes médicaux (avec indication étymologique)</p>

<p>Compréhension des documents écrits</p>	<p>-lire et comprendre un polycopié, des textes fondamentaux pour la compréhension du cours magistral -légèder et/ou compléter un document -exposer et organiser les données du polycopié -faire une synthèse des informations</p>	<p>-identifier une phrase complexe et comprendre son fonctionnement - nominalisation/énoncés nominaux/actualisation sans déterminant</p>	<p>-méthodologie de la synthèse</p>	<p>-schéma illustratif -polycopié -texte scientifique</p>
<p>Assimilation des différentes méthodes universitaires : - La prise de notes - La prise de parole</p>	<p>-prendre des notes à partir d'un discours oral -sélectionner les informations essentielles et accessoires -reconstituer un énoncé -produire un résumé de cours --repérer les séquences discursives pour s'adresser aux étudiants</p>	<p>-prendre en considération le contexte de l'information essentielle. Détecter les mots-clés dans le discours didactique -transmettre une codification/abréviation pour la prise de notes -connecteurs logiques déduction, raisonnement... -marqueurs de l'énumération</p>	<p>-la structure-type du résumé -restituer le cours à une tierce personne -repérer les différences phonétiques entre les professeurs - gérer le rythme de l'interaction enseignant/étudiant -comparaison avec la réalité de l'étudiant</p>	<p>- Enregistrements oraux des cours -assister à un séminaire, un colloque - interactions entre étudiants sur un thème -exposé sur un thème du choix suivi d'un débat</p>

	- formuler des questions adressées au professeur sur le contenu - reformuler oralement un élément du cours pour éclairer un point	- injonction, interrogation, assertion - mots interrogatifs des questions ouvertes - résumer (thème/propos)		
--	--	---	--	--

Conclusion

Afin de mettre en place ce contenu didactique relatif au FOS médical, destiné à des enseignants de français appelés à accompagner des étudiants de première année de médecine, nous nous sommes appuyés sur des références théoriques comme celles développées chez J-M Adam et M-C Pollet, mais aussi et surtout, d'un point de vue plus concret, sur des données recueillies à la faculté de médecine de l'université de Tlemcen. Nous nous sommes d'abord attachés à dégager quelques caractéristiques linguistiques du discours didactique universitaire, ce qui nous a conduit à en révéler deux caractéristiques principales : au niveau textuel, la prédominance de la séquence explicative et au niveau énonciatif, une énonciation dite « scientifique » ou objective traduite par l'effacement apparent du locuteur. Ceci nous a permis de mieux orienter notre choix quant aux supports pédagogiques et les types d'activités à privilégier.

Par ailleurs, nous avons accordé une importance préférentielle à la position de réception à laquelle l'étudiant se situe de manière quasi-totale durant les premières années de son cursus scolaire. Ainsi, les compétences de compréhension de l'écrit et de l'oral se sont révélées déterminantes dans le processus universitaire. Ceci nous a permis de mettre en exergue des besoins langagiers, présentés dans le descriptif des contenus figurant dans le tableau final que nous avons élaboré. Ce canevas propose de développer des compétences spécifiques à l'usage de la langue française, mais également des aptitudes plus générales liées au contexte universitaire à savoir, des compétences rédactionnelles (le résumé, la synthèse...) telles qu'elles sont employées et organisées en français.

Références bibliographiques :

AUSTIN J-L, (1962), « Comment faire des choses avec des mots », Oxford : presse universitaire.

- CHARTE d'Alger, (1964), Texte adopté par le Ier Congrès du Parti du Front de libération nationale du 16 au 21 avril 1964 sur l'idéologie arabomusulmane et la langue arabe.
https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-charte_d'alger1964.htm
- DABENE L., (1994), « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues », Paris : Hachette FLE.
- FRANSEN, F. (1998), « Langue générale et langue de spécialité – une distinction asymétrique ? » in Gambier, Y., Discours professionnels en français, Peter Lang, p.15.
- GUESPIN L., 1985, « Introduction. Matériaux pour une glottopolitique » dans Cahiers de linguistique sociale n°7, Presses de l'université de Rouen, p. 14-32, ici p. 21-22.
- HENAO M. (1989) : « *Publics spécialisés* », *Reflète n° 31 juin, P. 18-27.*
- LEHMAN D., (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette « F ».
- MANGIANTE J-M et PARPETTE C. (2004) : *Le français sur objectif spécifique*, Hachette
- MANGIANTE J-M. (2007), « La démarche de référentialisation en français des professions », in Langue et Travail, ouvrage dirigé par F. Mourlhon-Dallies, *Le français dans le monde, Recherches et Applications n°42*, juillet 2007.
- MARCELLESI J-L., et Guespin L., « Pour la glottopolitique », *Langages*, vol. 21, no 83, 1986, p. 5-34 (DOI 10.3406/lgge.1986.2493, lire en ligne [archive], consulté le 29 juin 2023).
- PARPETTE C. (2001), « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XX N° 4 | p. 8-17).