

Faculté des lettres et langues
Département des langues étrangères
Filière de Français



Mémoire de fin de cycle pour l'obtention d'un master de français

Option :

Didactique de fle

Thème :

*La compréhension orale des cours magistraux
dispensés en français de spécialité :*

*Cas des étudiants de première année tronc commun ST, université
de Khemis-Miliana*

Présenté par :

Melle. YAKOUBI Samia.
Mme. BOUCHOUKA Radhia.
Mr. HAMDANI Yahia.

Encadré par :

Mme. BEGHDADI Amina.

Membres du jury :

- 1.
- 2.
- 3.

Remerciements

Au terme de notre cursus universitaire, nous tenons infiniment à adresser nos reconnaissances et nos remerciements les plus chaleureux au personnel d'encadrement, à leur tête Mme Baghdadi Amina, qui, sans elle, notre modeste travail de recherche n'aurait jamais vu le jour.

Nous serons toujours à l'écoute de ses directives et conseils pour mener à bien notre mission éducative. Encore une fois, on renouvelle nos salutations les plus respectueuses et on fera tout pour le mérite de sa confiance. Nous tenons également à remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

Dédicaces

A toute personne qui nous est chère.

A toute personne qui croit en nous.

A toute personne qui aime la recherche.

A notre professeur Monsieur A. Kassoule

A notre camarade de promo – Rifka Hadj Mohamed

Nous dédions ce travail

Table de matière

Remerciements

Résumé

Introduction générale

- Objectifs de la recherche
- Problématique et questions de recherche
- Hypothèses de la recherche

Partie I : partie théorique.

Chapitre I : Du français général au français de spécialité (du FOG au FOU)

I/- Définitions et caractéristiques de certaines notions.....	08
1- Définition du Français sur objectif général (FOG).....	08
1-1- Le français langue maternelle (FLM) et ses dimensions.....	09
1-2- Le français langue étrangère (FLE)	11
1-2-1- Définition.....	11
1-2-2- Ses origines	11
1-3- Le français langue seconde (FLS).....	12
2- Définition du français sur objectifs spécifiques (FOS).....	13
2-1- Définition	14
2-2- Evolution du FOS à travers le temps.....	14
2-2-1- Le français militaire	14
2-2-2- Le français scientifiques et technique	15
2-2-3- Le français instrumental.....	16
2-2-4- Le français fonctionnel	17
2-3- Différence entre le FOS – FS – FP	18
3- Description du FOU, ses caractéristiques et sa démarche	21
3-1- Description du FOU	21
3-2- Caractéristiques	22
3-3- Démarche du FOU dans le contexte algérien	24
4- Entre FOG, FOS et FOU	27
<i>Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage en compréhension orale dans un court magistral.</i>	
I/- Définition de la compréhension orale.....	34

1- Qu'est ce que comprendre ?	34
2- Signification de la compréhension orale	37
2-1- La compréhension orale au fil des temps	38
II/- Stratégies d'apprentissage et d'écoute.....	40
1- Stratégie d'apprentissage.....	40
1-1- Le béhaviorisme.....	40
1-2- Le cognitivisme / le méta cognitivisme	42
1-3- Le socio-affectif.....	44
2- Stratégies d'écoute	46
3- Etapes de l'écoute et types d'apprenants.....	46
4- Objectifs de l'écoute.....	51
III/- Le cours magistral et ses particularités.....	51
1- Définition.....	51
2- Ses particularités.....	53
3- Efficacité du cours magistral.....	54
4- Etapes d'un cours magistral.....	55
5- Types de discours et les fonctions de l'enseignant dans un cours magistral.....	55
5-1- types de discours.....	56
5-2- fonctions de l'enseignant.....	57
IV/- La prise de notes dans un cours magistral.....	58
1- C'est quoi une prise de notes (désormais PDN) ?	58
2- Conditions de la prise de notes	59
3- Comment se fait la prise de notes ?	60
4- Méthodes et techniques de la prise de note	61
4-1- Méthodes de la prise de notes	61
4-1-1- Méthode linéaire.....	61
4-1-2- Méthode planifiante	61
4-1-3- Méthode pré-planifiée.....	62
4-1-4- méthode des mots clés	62
4-2- Techniques universelles de la prise de notes	62
Conclusion.....	64
<i>Partie II : Partie méthodologique</i>	
I/- Pré-enquête et statistiques	66
II/- Méthodes et types d'enquête.....	71

1- Questionnaire pour le public.....	72
1-1- Etudiants.....	72
1-2- Enseignants.....	78
2- Observation des cours.....	79
2-1- Elaboration d'une grille d'évaluation	80
2-1-1- pour les enseignants	80
2-1-2- pour les étudiants	81
3- Analyse et interprétation des résultats	81
III/- Description du protocole du cours.....	82
1- Description du cours de français.....	82
2- Description du cours de thermodynamique	84
IV/- Solutions et remèdes.....	86
1- Quelques activités proposées en compréhension orale.....	87
Conclusion.....	89
Glossaire	90
Conclusion générale	94
Références bibliographiques	
Annexes	

Résumé :

Développer la compétence de la compréhension orale et celle de la prise de note pendant un cours magistral, permet de maîtriser la communication en langue française chez les apprenants qui ont besoin de connaître les règles linguistiques et les règles d'usage pour pouvoir les adapter aux différentes situations.

Dans le contexte universitaire, ces compétences langagières s'inscrivent dans la démarche FOU (le français sur objectif universitaire), un domaine propre à la vie étudiante qui permet d'identifier les besoins réels des apprenants, leurs difficultés en compréhension orale, afin de mettre en place des stratégies susceptibles d'aider l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE).

A travers notre recherche, nous allons essayer de déployer nos outils d'investigation pour repérer les différentes actions pédagogiques pour d'éventuelles solutions.

Mots clés : Compréhension orale, cours magistral, prise de note, compétences, enseignement/apprentissage, stratégies d'apprentissage, FLE, FOU.

ملخص:

إن تطوير مهارة الفهم و الاستماع الشفوي مع اخذ رؤوس أقلام أثناء المحاضرة تسمح باتقان التواصل بلغة أجنبية عند المتعلمين الذين هم بحاجة إلى معرفة القواعد اللغوية و قواعد استخدامها لأجل تكيفها مع مختلف الأوضاع المتعلقة بالاتصال.

في السياق الجامعي، تجلت هذه المهارات اللغوية في ميدان اللغة الفرنسية ذات أهداف جامعية، ميدان خاص بالحياة الطلابية، لمعرفة الصعوبات المتلقاة في الفهم الشفوي بتسطير مختلف استراتيجيات التعلم و هذا بهدف مساعدة التعليم و التعلم للغة الفرنسية لغة أجنبية. من خلال بحثنا، حاولنا نشر مختلف وسائل البحث لمعرفة مختلف التفاعلات البنيوية من أجل حلول محتملة.

الكلمات المفتاحية : الفهم الشفوي، المحاضرة رؤوس أقلام المهارات، التعليم و التعلم، استراتيجيات التعلم الفرنسية لغة أجنبية، الفرنسية لغة من أجل هدف جامعي.

Introduction
générale

Introduction générale :

Le 1^{er} objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est d'apprendre à parler, à écrire et à communiquer. Ce qui contribuera à l'élaboration des compétences linguistiques et culturelles susceptibles d'apporter un plus aux apprenants : de s'ouvrir au monde extérieur, d'échanger ses connaissances et sa culture avec autrui et de s'épanouir dans ses études, dans ses relations socio-affectives dans leur le professionnelle plus tard.

Actuellement, au niveau du système universitaire algérien, l'ensemble des modules des filières scientifiques et techniques sont dispensés en langue française. Ce qui va amener à penser sérieusement à la nécessité d'apprendre cette langue dès les premiers paliers de la scolarité afin, de garantir une continuité dans cet apprentissage une fois arriver à l'université.

Par ailleurs, il est très utiles de signaler qu'à ce stade de formations, les cours magistraux occupent une place prépondérante dans la représentation universitaire et jalonnent la vie de l'étudiant. En effet, les cours magistraux (désormais CM) donnent l'occasion à l'étudiant de restituer l'essentiel de l'information, de prendre des notes, d'intervenir et de s'exprimer oralement.

Nous admettons donc que la compréhension et l'expression orale sont deux moments cruciaux aux étudiants mais aussi difficiles car ils éprouvent un certain handicap et un certain gêne vis-à-vis de l'enseignant et vis-à-vis de leurs pairs.

Aujourd'hui, l'état du système didactique à l'université algérienne, notamment dans l'enseignement de l'oral, n'est pas tellement à envier.

L'oral est toujours classé au second rang par rapport à l'écrit. Souvent marqué par le peu d'importance accordée à l'oral, l'usage de la langue française était souvent restreint et limité uniquement au contexte scolaire. Et dès lors admis au cycle universitaire, la majorité des apprenants se trouvent malheureusement confronter à une panoplie de difficultés langagières qui sont considérées comme des facteurs majeurs et responsables de l'échec constaté chez les nouveaux apprenants inscrits en première année universitaire dans diverses filières scientifiques.

Cette conséquence est le résultat d'un manque de maîtrise du FLE (français langue étrangère) lié à deux éléments : le premier en rapport avec une compétence trop faible des étudiants en compréhension de l'oral et de l'écrit. Le second est une pratique d'apprentissage fondée seulement sur les manuels scolaires qui accompagnent

systématiquement le cours. Les apprenants se limitent à ce que l'enseignant leur donne au tableau.

Un autre angle de cet échec est le manque voire l'absence totale de l'enseignement du Français dans certaines régions algériennes touchées par la psychose de la décennie noire qui a touché l'Algérie à partir des années 90. Là où les enseignants de Français étaient menacés de mort et là où les élèves se trouvaient dans l'obligation de suivre un enseignement uniquement en Arabe.

Cette situation chaotique a fait sortir une génération méconnaissable de la langue française, considérée comme la première langue étrangère enseignée en Algérie.

Devant cette situation, la nécessité d'apprentissage de la langue française à caractère formatif et communicatif s'avère indispensable, étant donné qu'elle permet aux apprenants de développer la compétence de l'oral par la suite l'écrit et à intégrer d'une manière optimale les différentes composantes universitaires (cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, prise de note, exposés et mémoires)

Cet apprentissage s'inscrit dans un domaine clairement défini par cette particularité d'objectifs destinés à un public universitaire qui manifeste des besoins spécialisés.

Comparativement au FLE qui relève de l'enseignement général de la langue française, destiné aux apprenants de différents cycles d'apprentissage qui a pour mission principale d'amener les apprenants à communiquer avec la langue étrangère dans différentes situations de la vie quotidienne. L'apprenant du FLE ne dispose pas d'objectifs précis, mais l'adoption du FLE à un public particulier avec des objectifs spécifiques, qu'il soit professionnel ou universitaire convoque d'une manière systématique de nouveaux concepts, tels que le français sur objectifs spécifiques ou le français sur objectif universitaire. La différenciation est relative, elle réside au niveau des éléments inhérents à chaque concept identifié par : l'objectif, le public, les besoins, le domaine et la méthodologie.

C'est dans cette optique et en raison de l'expansion de la modalité professionnelle et universitaire, constituant aujourd'hui une part importante de l'activité des établissements de formation des publics adultes. Elles ont influencé les courants méthodologiques de la didactique du FLE qui a donné naissance au français sur objectifs spécifiques considéré comme une didactique de spécialité ayant pour enjeu de faciliter le processus d'enseignement / apprentissage d'un agir communicationnel et professionnel à partir d'une conception très large de fonctionnalité des apprentissages.

«Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE. Il peut être considéré quantitativement comme un sous champ du FLE, par les limites qu'il s'impose dans l'espace de ce qui est enseignable et, qualitativement, comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative.»¹

Autrement dit, le français sur objectifs spécifiques (désormais FOS) est une branche didactique issue du FLE et qui se caractérise par des objectifs spécifiques s'adressant à un public professionnel ou universitaire qui désire acquérir dans un temps relativement court et dans un but utilitaire, présent ou futur, un capital langagier et culturel de savoir et de savoir faire, ainsi un comportement qui lui permet de faire place aux situations aux quelles il sera confronté dans sa vie professionnelle ou universitaire.

En revanche et dans un autre angle de vision, dans le souci d'adopter l'enseignement du FLE un à public purement universitaire s'appuyant sur le prolongement de la réflexion de la didactique et la méthodologie du FOS, et le replace dans le contexte actuel de la préparation linguistique des étudiants à l'enseignement supérieur, un nouveau concept, « Français sur objectifs universitaire » (désormais FOU) émerge et commence à prendre de l'ampleur dans le discipline didactique, particulièrement au milieu universitaire.

En exploitant cette nouvelle déclinaison prototypique du FOS comme un instrument d'accès à la formation universitaire dans un premier temps et puis un outil de travail nécessaire à l'exercice d'une profession dans un deuxième temps, le FOU construit un medium et offre les moyens linguistiques aux apprenants d'acquérir et de développer les facultés langagières, disciplinaire et méthodologiques nécessaires pour suivre les études supérieures dispensées en FLE avec des objectifs opérationnels.

« Le français sur objectif universitaire offre à la didactique du FLE un nouveau champ de réflexion et de réalisation (...). Au-delà du FLE, il concerne l'université elle-même et ses stratégies d'intégration de tous les étudiants, qu'ils soient natifs ou venus d'ailleurs »²

Ce qui facilite à l'apprenant d'intégrer les différentes composantes des études universitaires d'une manière idoine.

¹J.M.Mangiante et C.Parpette, 2004, Le Français Sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration des cours, Editions Hachette.

² J.M.Mangiante et C.Parpette, février 2011, Le français sur objectif universitaire, Presses universitaires de Grenoble.

Ces composantes élémentaires occupent une place emblématique dans le cursus de la formation universitaire et c'est la raison pour laquelle nous avons opté pour le choix du domaine du français sur objectif universitaire.

Si nous avons choisi ce cadre de la didactique du FOU, c'est pour montrer le cloisonnement des différentes dénominations attribués à l'enseignement du FLE, à commencer par le FOG (français sur objectif général), le FOS (français sur objectifs spécifiques) pour arriver enfin à la notion du FOU (français sur objectif universitaire), et aussi pour mettre en évidence les difficultés langagières rencontrés par les étudiants de première année sciences et technologie, inscrit à la faculté de sciences et technologie de l'université de Khemis Miliana, et ce en compréhension orale lors d'un cours magistral qui est dispensé en langue française.

C'est dans cette vision que notre travail de recherche trouve son ancrage, tout en profitant de cette opportunité universelle qui nous a procuré une motivation supplémentaire de s'intéresser d'avantage à l'enseignement du français sur objectifs universitaire destiné à un panel public représentant la catégorie d'étudiants de première année tronc commun sciences et technologie (ST) relevant de l'université de Khemis Miliana.

Nous avons donc réparti notre travail de recherche sur deux parties essentielles. La première partie est théorique composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre nous mettons le point sur l'évolution du FLE à partir des définitions de différentes dénominations du FLE. Du français général au français de spécialité pour arriver à la description du FOU, ses caractéristiques, sa démarche préconisée pour aboutir à l'élaboration d'activités en FOU et d'éventuelles propositions didactiques.

Cette première partie du travail sera donc consacrée aux différentes étapes à suivre pour identifier les attentes et les besoins d'un public FOU.

Le deuxième chapitre se centre sur les stratégies d'apprentissage et d'écoute en compréhension orale lors d'un cours magistral. Ces stratégies permettent de remédier les lacunes des étudiants de première année S.T

Quant à la seconde partie, elle est consacrée à l'enquête du terrain auprès des acteurs de l'apprentissage (étudiants et enseignants) afin d'effectuer une analyse approfondie des résultats dans l'aboutissement d'une piste didactique adéquate servant de point de départ et de progression pédagogique.

Cette partie sera donc composée d'une pré-enquête qui recense les statistiques administratives, au niveau du département de S.T, d'une enquête de terrain et

distribution des questionnaires destinés aux étudiants et aux enseignants. Des propositions didactiques seront envisagées par des activités de classe en respectant les étapes de la compréhension orale et ses types d'exercices.

La problématique :

Quelles sont les difficultés langagières rencontrées en compréhension orale lors d'un cours magistral par les étudiants de 1ere année S.T ? Quelles stratégies optées pour remédier ce phénomène ?

Autrement dit, quel est l'impact qui entrave la compréhension orale dispensée en français chez cette catégorie d'étudiants en cours magistral et quel français exploité pour les aider à réussir leurs études et développer leur savoir-faire?

Les questions de recherche :

- 1- Qu'est ce que c'est que la compréhension de l'oral ?
- 2- C'est quoi un cours magistral ?
- 3- Quel rôle jouent les stratégies d'apprentissage pour remédier les lacunes ?
- 4- Est-ce que ces difficultés sont liées à la langue ou à la spécialité elle même ?

Les hypothèses :

- 1- La formation de base était incomplète pour certains.
- 2- Le passage radical d'un enseignement exclusivement en Arabe à un enseignement dispensé en Français.
- 3- L'acquisition du Français général pour se préparer à l'apprentissage du Français de spécialité.
- 4- Les difficultés rencontrées sont liées principalement à la langue.

Partie I :

Cadrage théorique

Chapitre I :

*Du français général au français de
spécialité (du FOG au FOU)*

Chapitre I :

La langue française a connu pendant la deuxième moitié du siècle précédent une évolution rapide, et ce, depuis l'apparition pour la première fois du signe FLE (français langue étrangère), sur la couverture de la revue « les cahiers pédagogiques » en mai 1957 par le professeur et l'auteur de la « méthode orange pour les adolescents » André Reboullet*. En passant par plusieurs étapes pour arriver à la branche la plus récente de nos jours intitulée le FOU (français sur objectif universitaire.)

Nous allons définir ces concepts ci-après, commençant par le français sur objectif générale (FOG). C'est un concept qui comporte le français langue maternelle, le français langue étrangère et le français langue seconde, jusqu'au FOU (français sur objectif universitaire).

I/- Définition et caractéristique de certaines notions :

1) Le français sur objectif général.

Selon J.P. Cuq « on désigne par français général le français usuel tel qu'on le trouve dans les méthodes de FLE et destiné à tous les publics, c'est-à-dire les publics non spécialisés. La notion de français général a émergé en même temps que celle de français sur de français sur objectif spécifique, par un effet de nécessaire complémentarité. Son objectif reste global, « enseigner le français », ses contenus concernent plutôt la vie quotidienne, et sa démarche vise à une répartition équilibrée entre oral et écrit, étude des faits de langue et approche de la civilisation »¹

Le français sur objectif général désormais (FOG), c'est une discipline destinée à un public large non spécialisé, pour apprendre les normes de la langue française afin d'agir, réagir et interagir dans différentes situations de communication de la vie quotidienne, il se caractérise par sa formation imposée par l'institution scolaire dans les trois paliers (le cycle primaire, le moyen et le secondaire), dans une durée plus ou moins longue et, une diversité thématique pour développer chez l'apprenant de diverses compétences et le préparer à s'exprimer aisément à l'oral et l'écrit.

D'après Mangiante et parpette, le FOG est une situation d'enseignement qui « touche le plus grand nombre d'apprenants dans le monde, est celle de l'institution

*André Reboullet (1916-2010), enseignant et chercheur français a contribué à l'émergence du français langue étrangère FLE comme champ disciplinaire autonome.

¹ Cuq, J.P. 2003, Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde, Paris, Edition Jean Pencreac'h.

scolaire, école secondaire surtout, parfois primaire. Les élèves suivent un enseignement extensif de quelques heures par semaine, durant plusieurs années, avec un programme à orientation large. »¹

L'enseignant du FOG maîtrise les contenus des cours, ce qui l'aide à travailler en autonomie. Mais face à la spécialisation des activités professionnelles sur le marché mondiale, la demande d'apprentissage de la langue française de spécialité s'est accrue, d'où la déclinaison du concept FOG en plusieurs concepts qu'on va essayer de définir, les expliquer et évoquer la différence entre eux.

1-1) Le français langue maternelle (FLM) et ses dimensions

Le FLM. Indique le français langue maternelle, appelé aussi langue première. Ces deux dénominations désignent la première langue qu'un enfant utilise pour prononcer et dire ses premiers mots. Quoique selon les spécialistes, ce concept peut prendre plusieurs dimensions. A ce propos on a présente quelques définitions élaborées par certains didacticiens.

La vision de Christine Tagliante sur la langue maternelle est « *Le français est une langue maternelle pour tous les français, nés en France de parents Français ou étrangers, mais également pour tous ceux qui sont nés dans des pays où le français est la langue première, la langue dans laquelle on apprend à parler et généralement dans laquelle on est scolarisé.* »²

D'après cette définition, le français langue maternelle de l'enfant est celle qu'il apprend par l'intermédiaire de ses parents biologiques français, ou celle du pays où il est né même si ses parents sont nés et grandit ailleurs et parlent d'autres langues que le français. Le français langue maternelle de l'enfant est aussi celle qu'il apprend comme première langue à l'école, prenons l'exemple de certains pays où la langue française coexiste avec d'autres langues et occupe le même rang que celui de leurs langues d'origine : « *La France partage le français avec d'autres Etats, en Europe et dans le monde (au total 31 pays.). On appelle ces pays "les pays francophones". Le Français y a le statut de langue officielle, mais non pas de langue unique.* »³

¹Op.cit.

²Tagliante, C. 2006, La classe de langue, Paris, Edition Dominique Colombani

³ Ibid.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca définissent la langue maternelle ainsi, « *On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique* »¹

Pour Cuq et Gruca, la langue maternelle n'est pas seulement celle de la mère biologique que l'enfant apprend par interaction avec ses parents avant même de prendre le 1^{er} contact avec le groupe social dans lequel il vit mais, également celle de la 1^{ère} socialisation, de la 1^{ère} la scolarité et celle de l'appartenance de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle prend plusieurs dimensions, « *il existe de nombreuses sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant.* »²

D'après Cuq et Gruca, la première dimension de la langue maternelle est la langue de la première socialisation, « *Dans certaines sociétés plus fréquemment que dans d'autres, un individu peut-être, dès sa prime enfance au contact simultané de plusieurs langues.* »³. Par exemple, un enfant algérien qui naît en France de parents algériens, il apprend en premier lieu la langue maternelle biologique de ses parents, mais dès qu'il se socialise avec les français, avant même d'aller à l'école. La langue française prend le dessus de la langue maternelle de ses parents et devient sa langue maternelle.

Cuq et Gruca nous révèle une deuxième dimension qui est celle de la scolarité, « *Dans certaines situations diglossiques, comme en Afrique du Nord, l'utilisation de la langue première peut-être limitée. Comme l'arabe dialectal ne s'écrit en principe pas, (...) si la langue première est le berbère, (...) l'apprentissage de ses systèmes d'écriture est peu encouragé...* »⁴

Tel est le cas en Algérie, l'enfant dès en son jeune enfance apprend par obligation le dialecte algérien ou le Tamazight mais à partir du premier jour de l'école, on lui impose la langue arabe standard qui prime et sera sa langue première car cette dernière possède un statut sociopolitique exigé par l'état parce qu'elle répond aux normes d'une langue par rapport au dialecte algérien qui ne s'écrit pas.

¹ Op. cit.

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

L'appartenance représente la troisième dimension Cuq et Gruca cite que « *Il faut noter aussi qu'au concept de langue maternelle se greffe aussi celui de langue d'appartenance. Dans cette perspective, la fonction communicative de la langue passe au second plan par rapport à la fonction symbolique, et l'aspect individuel cède le pas au Collectif.* »,¹

Cette citation nous informe que certaines sociétés sont composées de sous-groupes sociaux et que chaque groupe a ses propres rituels, sa propre culture et sa propre langue. Devant une telle situation, ils doivent se mettre d'accord sur une langue commune qui devient une langue étatique.

1-2) Le français langue étrangère sa définition et ses origines.

1-2-1) La définition du français langue étrangère (FLE.)

Le FLE est l'abréviation de l'expression « français langue étrangère » déclinant du français général. C'est un concept qui consiste à enseigner la langue française à des apprenants non natifs de cette langue. Christine Tagliante le définit dans son ouvrage intitulé « La classe de langue » comme suit :

*« C'est tout simplement la langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français langue maternelle. »*²

1-2-2) Ses origines.

Depuis sa publication en mois de Mai 1957 par André Reboullet sur la revue précitée. Le concept FLE devient l'objectif du CIER entant que discipline qui s'enseigne à l'université, Alors à partir de :

- 1981, suite à une demande ministérielle, les membres du CIEP* se sont réunis sur la question de l'enseignement du FLE.
- 1982, le directeur du CIEP (Auba) a recommandé la création :
 - ❖ « *Des filières universitaires de formation de professeurs de fle ;*
 - ❖ *De postes d'inspecteurs généraux de fle ;*

¹ Ibid.

² Op.cit.

*CIEP : centre international d'études pédagogiques.

❖ *De diplômes officiels français permettant de constater et de valider les niveaux de compétence en langue française des étrangers. »¹*

- 1983, on assiste à la création de la licence et lettre avec mention FLE, la maîtrise professionnelle de FLE et de deux postes d'inspecteurs généraux.

- 1985, les diplômes du DELF et DALF ont vu le jour.

- 2006, la France instaure 146 centres et instituts français et 2800 alliances françaises subventionnées à l'étranger.

Le FLE dans l'optique de Cuq et Gruca

« Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs, c'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années soixante, aux deux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle (DFLM) et du français langue étrangère (DFLE) »²

Cette définition nous informe qu'une langue étrangère est une langue qui n'est pas reconnue par un groupe sociale ou par la politique d'un pays comme langue maternelle.

L'apprentissage d'une langue étrangère peut se faire en situation scolaire et hors situation scolaire. Cependant l'apprentissage de la langue maternelle précède l'apprentissage de la langue étrangère qui se place au second plan, soit du côté chronologique soit du côté d'ordre d'appropriation linguistique ainsi que le critère d'appartenance.

1-3) La langue secondaire français :

Le français langue seconde siglé FLS, est un concept qui n'est considéré ni comme langue maternelle ni comme langue étrangère, soit par un groupe social ou par l'état, mais reconnu par un statut comme étant langue officielle. Utilisé à l'école et dans l'administration après la langue maternelle dans les pays francophones prenant l'exemple des ex-colonies de la France, les DOM-ROM (département et région d'outre-

¹ Ibid.

² Op.cit.

mer) ainsi que POM (pays d'outre-mer telles que la Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie).

Tagliante nous cite qu' « *En Afrique francophone, le français, cette langue seconde, peut parfois permettre la communication entre deux locuteurs appartenant à des ethnies différentes et qui, sans lui, ne se comprendraient pas ou se comprendraient mal* »¹

C'est le cas dans certains pays africains dont la population parle plusieurs langues maternelles, pour se comprendre ils se communiquent en langue française qui est commune entre eux.

Selon Cuq « *Voici la définition que j'en proposais en 1991 :*

*« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié ».*²

2) Le français sur objectif spécifique, sa désignation et son évolution à travers les temps

Pendant la décennie des années vingt du siècle précédent a commencé à apparaître dans l'horizon du temps de l'enseignement/apprentissage de la langue française, un nouveau concept appelé FOS (français sur objectif spécifique) comme langue de spécialité destiné à des non natifs de cette langue qui veulent se spécialiser dans leurs domaines professionnels ou universitaires, en 1927, on assiste à l'élaboration du 1er manuel du français de spécialité intitulé « Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes ». L'année suivante, la 2ème partie du même manuel voit le jour. Après quelques années et suite au recule du français devant la langue anglaise qui commençait à cet époque à gagner du terrain sur la scène

¹ Ibid.

² Cuq, J.P. 17 février 1995, Le FLS : Un concept en question, [en ligne], [http : //journals. Openedition.org/tréma /2153](http://journals.Openedition.org/tréma/2153), consulté le 17 février 2018.

international ; les responsables français se sont penchés vers d'autres terrains pour faire revivre la langue française, alors ils se sont intéressés à d'autres domaines de différentes spécialités, d'où l'apparition et l'émergence d'un nouveau concept appelé FOS, avec un nouveau public non spécialiste en langue française et de nouveaux besoins professionnels qui engendre de nouveaux objectifs.

2-1) La définition du FOS.

J.P.Cuq Dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre Cuq définit le FOS, « *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 »¹

*Catherine Carras, Jacqueline Tolas, Patricia Kohler, Elisabeth Szilagyi voient que « le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s'adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoirs-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations aux quelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. »*²

Quant à Tagliante voit que « *Son enseignement peut prendre des formes variées. Le sigle s'applique à des publics dont on a auparavant déterminé les besoins spécifiques (...), apprenants non spécialistes de français, inscrits dans une filière professionnelle (tourisme, hôtellerie, juristes, médecins, techniciens, etc.* »³

2-2) L'évolution du FOS à travers le temps.

2-2-1)Le français militaire :

Le français militaire a été élaboré par les militaires et pour les militaires, par une commission militaire présidée par Aloïse Monhoven membre du Comité consultatif des colonies. Il était destiné aux soldats indigènes combattants dans l'armée française, notamment ceux de l'Afrique du nord pour qu'ils acquièrent des compétences

¹ Op.cit.

² Abry, D. ED, 2007, Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue, Paris, Edition : Brigitte Faucard.

³ Op.cit.

langagières en langue française et les préparer à la vie militaire, ce manuel avait deux objectifs à savoir :

- faciliter les rapports entre les soldats avec leurs supérieurs en langue française.
- De retour ces soldats doivent contribuer au développement de leurs pays d'origine.

Cette formation se faisait en respectant les principes de la méthodologie directe, les enseignements se faisait dans la langue cible ; il était interdit de parler en classe la langue maternelle des soldats. Les formateurs faisaient recours à la gestuelle et à la mimique. Durant la formation on prenait en considération trois facteurs essentiels qu'on va citer ci-dessous :

- a) Le degré d'instruction des soldats indigènes.
- b) Leurs dialectes parlés.
- c) Le nombre d'élève de chaque classe qui ne devait pas passer 20 élèves.

Le français militaire existe toujours selon une vision différentes de celle des indigènes, et ce, grâce aux progrès remarquable de l'industrie militaire française. L'état français conclut des transactions avec des pays francophones pour leur vendre de nouvelles armes et former leurs militaires qui ont besoin du français de spécialité militaire afin de connaître comment utiliser et entretenir ces nouvelles armes¹

2-2-2) Le français scientifique et technique

Le français scientifique et technique est né et a connu sa gloire à partir de 1960, suite aux nouvelles orientations des responsables politiques français qui cherchaient de nouveaux publics dans différents domaines. Voulant récupérer le statut mondial de la langue française qui était en recul. Ce qui a incité le ministère des affaires étrangères français à réaliser plusieurs actions. Citons quelques une :

- 1) L'attribution des bourses et des stages de formation à des étudiants et travailleurs étrangers (spécialités dans les domaines scientifiques).
- 2) Le M.A.É* demande aux éditions Hatier l'élaboration d'un manuel pour enseigner le français scientifique et technique qui est apparu en 1971.

¹ <http://www.le-fos.com/historique-1.htm>.

* M.A.E : Ministère des affaires étrangères.

- 3) Le CREDIF* à contribué à la réalisation d'une base de données sur les matériels et les pratiques pédagogiques et la publication des ouvrages du français scientifiques tels que :
- a) Le vocabulaire spécialisé
 - b) des dictionnaires contextuels
 - c) le vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS)

L'évolution du français scientifique et technique coïncide la montée en force du français fondamentale, où l'accent est mis sur le lexique. Ce domaine était influencé par la méthode SGAV qui existait à l'époque et est marquée par la présence du son et de l'image sur le même support, d'où la production de plusieurs méthodes dont les plus célèbres « voix et image de France », « voix et images médicales. »¹

2-2-3) Le français instrumental.

Il a commencé a gagné du terrain au début des années 70 en Amérique Latine, au moment où le français scientifique et technique connaît un grand succès en France.

« Selon le FI, l'apprentissage du français n'est pas un objectif en lui-même mais il n'est qu'un moyen, voire « un instrument » pour faciliter l'accès aux textes de spécialité. Le public intéressé par ce type d'apprentissage est souvent des étudiants universitaires ou des doctorants qui cherchent à suivre des cours qui puissent les rendre autonomes en compréhension écrite. »²

Le français instrumental est considéré comme instrument qui aide les étudiants non francophone à comprendre les textes spécialisés, il se centre sur le développement des capacités de lecture des textes spécialisés chez les apprenants.

Il existe de diverses approches de lecture qui répondent aux besoins des apprenants pour aborder un texte spécialisé, telles que la lecture globale, la lecture sélective, la lecture intégrale, la lecture critique. C'est à l'enseignant d'adopter l'approche de lecture qui répond aux besoins de ses apprenants.

« Selon la méthodologie du français instrumental, il est recommandé de commencer avec des textes dont les données peuvent faciliter la compréhension : des tableaux, des

* CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

¹ Ibid.

² Qotb, H. 2007, vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet, thèse, Montpellier III : Université Paul Valéry

sondages, des illustrations, etc. A partir de ces données, les apprenants peuvent formuler des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées lors de la lecture. »¹

2-2-4) Le français fonctionnel

Il est né en 1974, en pleine crise économique mondiale due au choc pétrolier qui a entravé la diffusion de la langue française à l'étranger, dans les anciennes colonies et surtout dans les pays non francophones, la France diminue de son côté le budget consacré à la diffusion du français à l'étranger.

Pour rendre au français sa place sur la scène internationale, le ministère des affaires étrangères français s'est retrouvé dans l'obligation de chercher un nouveau public de filières scientifiques (des médecins, des juristes ...).

En ce qui concerne le fondement méthodologique du français fonctionnel des modèles ont été élaborés en plusieurs modèles parmi.

a) Le modèle de D. Lehmann qui met l'accent sur 3 aspects :

- « *les besoins des apprenants.*
- *les situations de communication prévues.*
- *l'analyse des actes de paroles ».*²

b) Le modèle de Sophie Moirand

Elle a gardé les principes du modèle de D.Lehmann en ajoutant l'analyse du discours

c) Le modèle de Portier et D. Lehmann

« En 1981, R.Porquier et D. Lehmann ont proposé un modèle circulaire qui met l'apprentissage au centre de son intérêt. Autour de l'apprentissage, on trouve quatre éléments principaux: la description des participants, les situations de communication, la mise en forme pédagogique et l'analyse du discours authentique. »³

¹ Op.cit.

² Op.cit.

³ Ibid.

2-3) La différence entre le FOS (français sur objectif spécifique), FS (français de spécialité) et FP (français professionnel)

« La différence entre le français sur objectif spécifique, le français de spécialité et le français professionnel se situe au niveau de la spécificité des besoins et la concrétisation, la précision des objectifs des apprenants en relation avec la formation de chaque concept d'où leur dénomination de spécialité. « la distinction entre Français de Spécialité et FOS recouvre, sur les plans institutionnel et didactique »¹

2-3-1) Le français de spécialité (FS)

Chronologiquement, le premier concept de spécialité apparu dans l'enseignement/apprentissage de langue française est le français de spécialité adressé à un public spécifique qui suit un cursus formatif universitaire (la médecine, science et technologie, mathématiques, informatique...) ou dans son domaine professionnel tels que : le tourisme, les affaires etc.)

«Le terme français de Spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ces méthodes, comme leur nom l'indique, mettaient l'accent sur une spécialité (...) ou sur une branche d'activité professionnelle...»²

J.M.Mangiante et Chantale Parpette désigne le français de spécialité comme une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, destinée à un public très large. La formation de ce modèle d'enseignement/apprentissage se réalise suite à une offre de formation spécialisée proposée par une institution, un centre de formation ou une université à un public large.

« Si l'objet de la démarche porte sur une spécialité, un domaine professionnel particulier, recouvrant l'ensemble des situations de communication spécialisée propre à une discipline ou à une profession sans connaissance préalable d'un public spécifique auquel s'adresserait un programme de formation linguistiques nous pouvons alors parler de didactique du français de spécialité. »³

¹ Op.cit.

² Ibid.

³ Mangiante, J.M. 2006, Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes,[en ligne], <https://dialnet.unirioja.es/descargo/articulo/4030419> , consulté le 19 Mars 2018.

Selon Abry, « *Dans le cas de formations en Français de Spécialité, qui ne répondent pas à une demande précise mais anticipent, en quelque sorte, les besoins futurs et éventuels des apprenants, le lien avec un objectif de sortie est très flou, voire hypothétique* ».¹

2-3-2) Le Français Sur Objectif Spécifique

Le Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS), c'est une formation qui répond à une demande faite par un individu spécialiste dans un domaine précis ou par une institution dans le but de développer les compétences linguistiques de ses fonctionnaires en langue française. Le FOS est forme d'apprentissage qui se caractérise par la spécificité de son public connu et déterminé au préalable et des objectifs conçus et élaborés selon les besoins de ces apprenants, voire connaître d'emblée le profil de sortie.

D'après J.M.Mangiante, « *Dans le cas où le programme de formation linguistique se focalise sur un public spécifique d'« apprenants, et nécessite pour être conçu, une connaissance préalable détaillée d'une demande précise de formation, nous sommes en présence d'une démarche de Français sur Objectif Spécifique (FOS)* »²

Selon J.M.Mangiante et Chantal Parpette « *le terme Français sur Objectif Spécifique (...) a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité* »³

C'est-à-dire que certaines universités françaises assurent des formations en langues françaises à des étudiants non natifs de cette langue de différentes spécialités.

J.M.Mangiante et Chantale Parpette voient que le FOS s'oppose au Français de Spécialité car le premier étudie au cas par cas, autrement dit métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis.

Pour Abry Dominique « *On parle de Français sur Objectifs Spécifiques lorsqu'on est face à une demande de formation, qui émane du terrain (institution, université, entreprise), qui est destinée à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie* »⁴

¹ Op.cit.

² Op.cit.

³ Op.cit.

⁴ Op.cit.

On constate alors que ces deux approches se convergent sur certains points et se divergent sur d'autres, la démarche du Français de spécialité est plus détaillée que celle du FOS. La première s'intéresse à tous les discours d'un domaine de spécialité par contre la deuxième se focalise sur la spécialité d'un public précis et parfois dépasse cette sa situation de communication pour que les apprenants puissent communiquer avec leurs homologues français ou francophones dans la langue cible lors de différentes situations (pendant les moments de diner, de pause...)

Tableau 1 : Tableau des différences entre français de spécialité et français sur objectif spécifique¹

FRANÇAIS DE SPECIALITE	FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE
1. Objectif plus large couvrant un domaine.	1. Objectif précis.
2. Formation à moyen ou long terme.	2. Formation à court terme (urgence.)
3. Diversité des thèmes et des compétences liés à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...)	3. Centration sur certaines situations cibles.
4. Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant.	4. Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant.
5. Travail plus autonome de l'enseignant.	5. Contacts avec les acteurs du milieu étudié.
6. Matériel existant (insuffisant dans certains domaines.)	6. Matériel à élaboré.
7. Evaluation interne au programme de formation.	7. Evaluation extérieure du programme.

2-3-3) Le Français langue professionnel (FP)

Le français professionnel ou le français langue professionnel siglé (FP) « *la communication dans le monde du travail* »², est une forme de français déclinée du FOS, Il résulte de l'émergence de la diversification des besoins du marché international et la demande croissante d'un public professionnel qui veut perfectionner ses compétences

¹ Op.cit.

² Op.cit.

en langue française dans son domaine professionnel, dans le but de décrocher un emploi dans une société francophone dans son pays ou sur le territoire français tel est le cas des immigrés, ou bien pour avoir une promotion dans son travail voire pouvoir communiquer en langue cible avec ses homologues français ou francophones.

Alors le FLP est venu par nécessité professionnelle pour compléter le FOS et le Français de Spécialité et combler le vide qu'ils ont laissé D'après Catherine Carras « *les appellations Français à visée professionnelle et Français Langue Professionnelle sont plus récentes et ne s'opposent pas aux appellations précédentes, elles les complètent plutôt* ». ¹

Le FOS et le Français de spécialité n'ont pas évoqué l'apprentissage de certaines activités professionnelles, comme la rédaction des lettres administratives, d'un compte rendu, un entretien d'embauche etc.

Le français langue professionnelle a une relation directe avec la communication professionnelle.

3) Description du FOU. (Français sur objectif universitaire), ses caractéristiques et sa démarche.

L'évolution de l'apprentissage du français langue étrangère correspond à l'évolution des besoins des apprenants allophones qui diffèrent d'après la diversification des spécialités étudiées, les niveaux de langue et des niveaux d'accès. Cette différenciation revendique un objectif unique à tous les étudiants étrangers qui est « *l'intégration à l'enseignement supérieur en langue française.* » ² qui consiste à intégrer tous les étudiants étrangers à l'enseignement universitaire en langue française.

3-1) La description du français sur objectif universitaire (désormais FOU)

« *Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise*

¹ Ibid.

² Op.cit.

linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. »¹

Le Français sur Objectif Universitaire (désormais FOU) est un nouveau concept de spécialité dérivé du FOS, il s'émerge de plus en plus en milieux didactiques. Cette forme de français vise un public qui possède déjà un minimum de bagage linguistique en langue française pour le préparer à suivre des études supérieures dans des pays francophones ou dans universités françaises. Son objectif est de développer des compétences universitaires, surmonter les difficultés linguistiques (les normes de langue en tant qu'outil d'apprentissage), méthodologiques qui à accomplir des activités universitaires (préparation d'une communication scientifique orale et écrite, élaboration d'un plan de recherche, faire la synthèse de documents, etc.) et disciplinaires, c'est s'adapter au domaine de spécialité visé.

L'objectif général du Fou Selon Sebane Mounia est « le « comment » c'est-à-dire comment prendre des notes, comment rédiger un résumé, une synthèse de documents, une introduction, un plan, une conclusion... »²

3-2) Ses caractéristiques

Le FOU se caractérise par des spécificités que tout formateur et/ou enseignant doit prendre en considération afin d'assurer l'efficacité des formations dans ce domaine qui consiste en cinq points principaux à savoir : la diversité des disciplines, les besoins spécifiques, le temps limité consacré à l'apprentissage, la rentabilité de l'apprentissage du FOU, la motivation des publics, la compétence universitaire.

3-2-1) La diversité des disciplines universitaires

Le FOU comporte plusieurs disciplines universitaires sollicitées par les apprenants étrangers telles que : les mathématiques, le droit, la médecine, l'informatique, etc. Le FOU fait appel à deux catégories d'apprenants, dont la première constitue deux types.

¹ Op.cit.

² Ibid.

- Le profil du public du FOU

❖ Des étudiants

Ce sont des étudiants étrangers qui poursuivent des études dans différentes filières universitaires francophones dans leurs pays d'origine, voire un autre type d'étudiants étrangers qui se déplacent dans des pays francophones pour poursuivre leurs études supérieures. Ces derniers ont la chance de pratiquer la langue française en tant qu'outil de communication dans leur vie quotidienne c'est-à-dire d'être en contact direct avec les enseignants francophones, assister à des séminaires, des colloques, etc. en même temps d'apprendre le langage universitaire francophone.

❖ Des émigrés

Cette catégorie se compose d'apprenants étrangers qui s'installent dans des pays francophones à la recherche d'un travail afin d'améliorer leur mode de vie ou avoir une rémunération meilleure que celle qu'ils touchaient dans leurs pays d'origine. Dans ce cas ils s'inscrivent dans une université francophone en vue de valider leurs compétences langagières déjà acquises dans leurs pays d'origine. « *C'est le cas de certains dentistes étranger qui viennent s'installer en France. Ils sont dans l'obligation de faire au moins deux ans à la faculté de chirurgie dentaire pour avoir une reconnaissance institutionnelle avant de trouver un poste dans un hôpital ou dans un cabinet dentaire*»¹

3-2-2) Les besoins spécifiques

Les besoins du public FOU se veulent spécifiques répondant à un objectif précis. Il s'agit d'apprendre non LE français mais plutôt DU français POUR agir et réagir dans différents contextes universitaires pour mettre en œuvre ses compétences tant à l'oral qu'à l'écrit, par exemple, prendre des notes lors d'un cours magistral, passer des examens, préparer des mémoires ou des thèses et lire des livres de spécialité. Ce qui conduit le concepteur à mieux élaborer son cours.

¹ Op.cit.

3-2-3) Temps limité de l'apprentissage

Le facteur temps, consacré au programme du FOU, est assez limité. Cela dépendra de l'engagement de l'apprenant dans la formation universitaire qui est conditionnée par une durée (courte, moyenne ou longue).

3-2-4) La rentabilité de l'apprentissage du FOU

La rentabilité de la formation du FOU réside dans la réussite des étudiants dans leurs études universitaires.

3-2-5) La motivation des publics

Plus la formation du FOU est rentable chez les apprenants (ils réussissent), plus leur motivation s'élève de plus en plus à poursuivre leurs études car elle « *joue un grand rôle et elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement.* »¹

3-3) La démarche du FOU

Le FOU est une situation singulière d'enseignement/apprentissage du français, exige un enseignement qui suit des objectifs concrets et bien précis répondant aux besoins spécifiques notamment universitaires. D'où l'importance de l'enseignement des langues dites de spécialité. Ce type de formation doit être appliqué dans toutes les universités algériennes pour répondre aux attentes des étudiants.

L'élaboration d'un programme de formation de ce type d'enseignement/apprentissage garde le noyau du FOS. Il résulte d'un processus qui se fait en 5 étapes :

3-3-1) L'identification de la demande

Elle constitue la 1ère étape pour élaborer le processus du programme FOU. Cette demande s'inscrit dans le cadre de partenariat entre l'université d'accueil et l'université d'origine qui veut améliorer les compétences linguistiques chez un groupe de ses étudiants qui doit être limité et homogène. Erasmus* exige que toute université d'accueil doit assurer un accompagnement linguistique aux étudiants ce qui transforme la demande de formation en offre « *Cette demande se transforme en offre dans le*

¹ Op.cit.

dispositif des échanges Erasmus, qui impose à toute université d'accueil de mettre un accompagnement linguistique à la disposition de tous les étudiants en mobilité. »¹

Dans le contexte algérien, l'institution offre des stages ou des cours intensifs de langues étrangères à travers des centres d'enseignement des langues appelés le CEIL. (Centre d'enseignement intensif des langues) et le (Centre culturel français) pour renforcer la pratique de la langue afin de préparer l'apprenant à obtenir des certificats internationaux comme le TCF, le DELF, DALF, etc. Ces centres offrent aussi d'autres moyens tels que les services de la médiathèque, etc.

3-3-2) L'analyse des besoins

C'est une conduite objective qui analyse les situations universitaires et les compétences, par des enquêtes qui se font auprès des étudiants et des enseignants à travers l'observation, en vue de révéler les besoins réels des allophones dans les quatre habiletés.

A l'université algérienne, les compétences de la compréhension orale et la rédaction urgente (prise de notes) lors d'un cours magistral suscitent l'intérêt majeur des enseignants.

3-3-3) La collecte des données

La collecte des données se fait de deux manières :

- Recueillir sur le terrain des données existantes, constituées de discours oraux (enregistrement, projection lors d'un CM) et/ou de documents écrits par exemple les sujets d'examen, les photocopiés etc.
- Les données sollicitées sont collectées par des entretiens, des tests ou des interviews auprès des enseignants, des étudiants et des administrateurs.

Dans l'enseignement supérieur algérien, les données existantes prennent la forme d'exposés oraux ou d'interaction orale (entre l'enseignant et les étudiants), ou bien encore des écrits lus (extraits d'ouvrages de spécialité, articles scientifiques...) et produits par les étudiants (les mémoires de fin d'étude, les rapports de stage etc.).

* ERASMUS : Le programme Erasmus est un programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les universités, les grandes écoles européennes et des établissements d'enseignement à travers le monde entier.

¹ Ibid.

Les données sollicitées sont destinées aux acteurs de l'université (étudiants, enseignants, personnels administratifs...) par des entretiens, des interviews ou des questionnaires. Ces données permettent de rendre compte des compétences langagières imposées par l'institution et la façon de les représenter.

3-3-4) L'analyse des données

C'est une phase cruciale et délicate dans la conception du programme FOU étant donné que l'enseignant doit choisir de manière minutieuse les données recueillies dans un temps limité en laissant une grande partie de côté. Il discerne les différents discours obtenus oraux ou/et écrits pour pouvoir les traiter attentivement.

Dans le contexte algérien, l'analyse des données existantes se fait selon Lamia Boukhanouche en deux niveaux : « *Un niveau micro qui s'attache à relever les caractéristiques phrastiques des textes écrits et un niveau macro qui amène à définir les éléments textuels assurant la cohérence des textes écrits* »¹

Les données sollicitées comportent les réponses des questionnaires ou entretiens remis auparavant.

3-3-5) L'élaboration didactique.

L'élaboration didactique du programme FOU consiste à mettre en place une stratégie disciplinaire (en rapport avec les données des étudiants dans telle ou telle discipline) ou transversale (en rapport avec les contenus de différentes disciplines), choisir des contenus conceptuels, traiter techniquement des données audio-visuelles, élaborer des types d'activités individuelles ou collectives et mettre en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage : formation en présentiel ou à distance.

Dans le contexte algérien, l'élaboration d'un programme FOU rencontre des contraintes institutionnelles. D'une part le nombre d'heure de la formation linguistique reste insuffisant (20 à 30 heures par semestre).

D'autre part, l'hétérogénéité des groupes d'étudiants représente un obstacle devant la répartition en niveau qui demande du matériel et du financement.

¹Boukhanouche, L. 2017, Le Terrain : Une Partie Centrale Pour Un Programme FOU (Français sur Objectif Universitaire), LA PHONETIQUE, N° 18, 362-368.

« (...) grâce aux possibilités qu'elle offre (formation longue, ressources humaines pour élaborer des programmes, moyens techniques pour collecter des données), ou à cause des contraintes qu'elle impose (nombre d'heures limité, hétérogénéité des groupes, etc.) qu'une institution favorise ou, au contraire, rend malaisée la mise en œuvre d'une démarche (...) FOU »¹

4) Entre FOG, FOS et FOU.

Les trois sigles commencent par la lettre (**S**) qui signifie « français », suivie de la lettre (**O**) qui parle d'objectif, mais les lettres suivantes marquent la différence. Nous avons (**G**) comme général, (**S**) comme spécifique et (**U**) comme universitaire.

On peut donc déduire que le FOG, FOS et FOU exigent un français particulier en fonction de l'objectif d'enseignement qui est spécifique à chaque concept.

Tout français est fonctionnel mais il dépend de ses objectifs, son public et ses contenus. Nous pouvons donc déceler les points de dissemblances et de ressemblances entre ces trois concepts.

4-1) Les dissemblances

« La distinction créée au sein du FLE par la notion de FOS a conduit, par un effet de nécessaire complémentarité, à la création de celle de français général désignant toute la partie du FLE qui n'est pas du FOS. »²

L'enseignement FOS/FOU dépend du FOG dans la mesure où l'enseignant maîtrise déjà les mécanismes du français général et qui sont en rapport avec le lexique, la syntaxe, la linguistique etc. Et aussi avec les quatre compétences à savoir (la C.O/P.O/C.E/P.E)*.

On va donc relever les points qui divergent FOS/FOU/ avec FOG.

L'enseignement FOS/FOU dépend du FOG dans la mesure où l'enseignant maîtrise déjà les mécanismes du français général et qui sont en rapport avec le lexique, la syntaxe, la linguistique etc. Et aussi avec les quatre compétences à savoir (la C.O/P.O/C.E/P.E)*.

¹Magiante. J.M., Parpette.C., 2011, Le français sur objectif universitaire, Grenoble, collection « outils mains du FLE.

² Op.cit.

*(CO, PO, CE, PE) : Compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite

On va donc relever les points qui divergent FOS/FOU/ avec FOG.

L'objectif du français général est large qui concerne un public généraliste (professionnels, universitaires, élèves...). Pour le FOS, l'objectif est précis et cible un public professionnel ou universitaire.

Quant au FOU l'objectif est plus précis que les précédents avec un public uniquement universitaire.

La formation, dans le FOG, est à moyen ou à long terme, en plus les contenus sont maîtrisés par l'enseignant. Celle du FOU est à moyen terme. Par contre la formation du FOS est à court terme et les contenus ne sont pas clairement maîtrisés par l'enseignant.

Pour illustrer ce qu'on vient de dire, prenant le cas d'un enseignant du FOG et du FOS ou FOU. Le premier enseignant n'a pas besoin de chercher une documentation en français, il peut juste se contenter du manuel scolaire. Simplement, il va appliquer une méthode convenable (travail autonome de l'enseignant) qui répond aux objectifs ciblés.

Le second enseignant qui assure des cours pour un public universitaire ou professionnel, sera dans l'obligation d'être à la recherche d'un programme spécifique qui répond aux besoins de ses apprenants et qui est en rapport avec la formation. Il sera donc en mesure d'établir des contacts avec le milieu professionnel ou universitaire pour pouvoir préparer son programme et sa méthode de travail. Ce qui rend sa tâche plus délicate que celle de l'enseignant du FOG.

Un autre point qui peut différencier l'enseignement du FOG et du FOS/FOU, c'est celui de l'exploitation du matériel pédagogique, sachant qu'il peut également les faire rapprocher.

L'enseignant du français général utilise le manuel scolaire comme référence mais il peut exploiter d'autres supports pour choisir les documents authentiques (la BD, la chanson, support audio-visuel etc.) qui ne figurent pas dans le manuel scolaire. Ces supports sont préconisés dans la démarche FOS/FOU.

Enfin et surtout, dans l'enseignement du FOG, les thèmes sont variés et on analyse diverses compétences. Dans la formation FOS/FOU, l'accent est mis sur des situations et des compétences cibles.

On peut conclure que la frontière entre le FOG et le FOS/FOU n'est pas encore faite.

Il y a un certain rapprochement dans l'enseignement, on peut même parler d'une continuité et une complémentarité entre les trois.

4-2) Les ressemblances :

Le premier point commun entre les trois français se situe dans l'analyse des besoins communicatifs des apprenants. En effet, pour le FOG ainsi que pour le FOS/FOU, les besoins identifiés des apprenants sont ceux de la maîtrise de la langue française comme outil de communication leur permettant d'être à la fois émetteurs, récepteurs ou des interlocuteurs.

Le seul bémol est que ces besoins sont très limités et bien définis dans l'enseignement du FOS/FOU ce qui n'est pas le cas pour le FOG ;

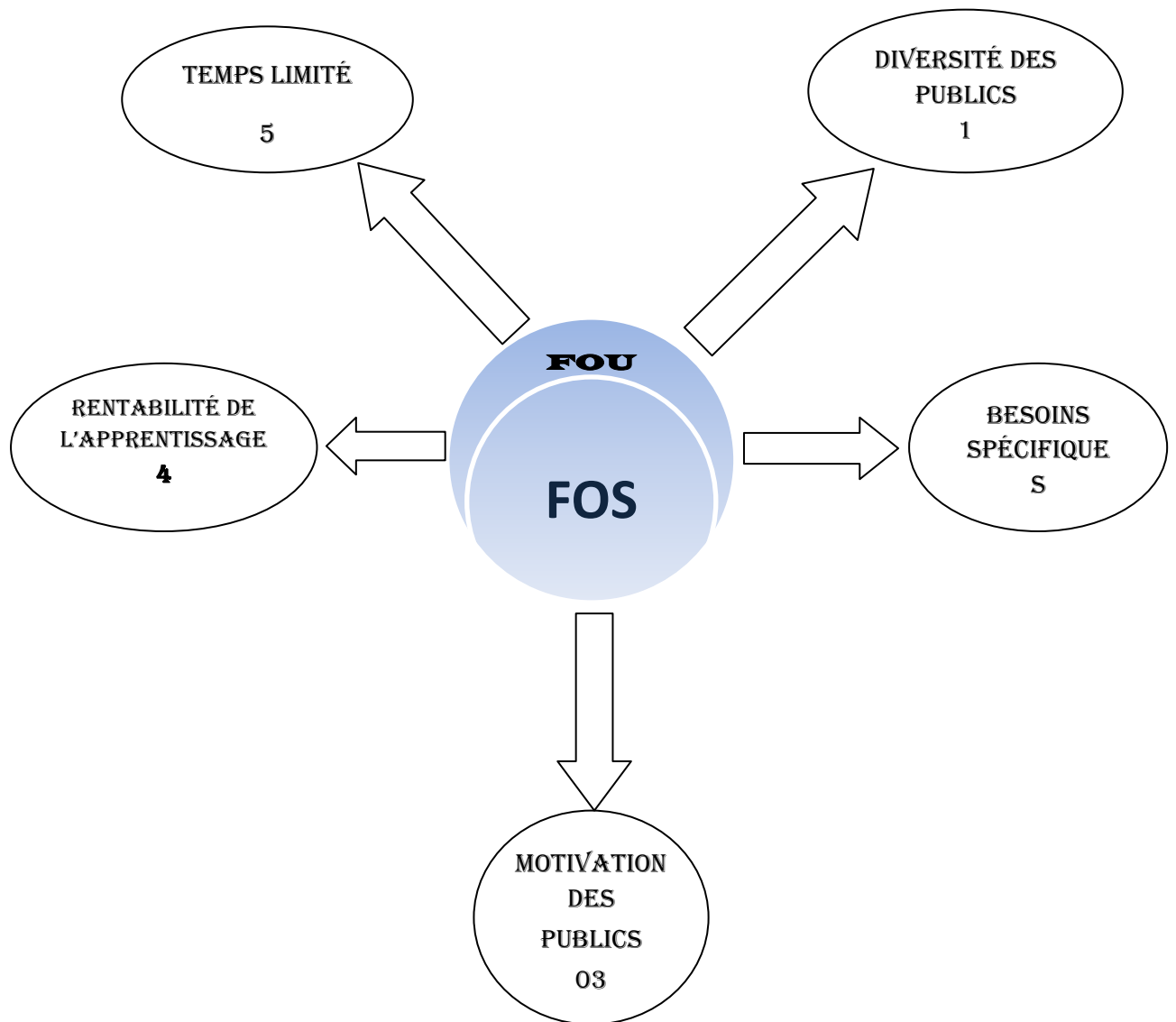
D'autres points communs qui permettent de rapprocher les trois concepts et qui s'inscrivent dans l'approche communicative (faire recours au matériel pédagogique et à son authenticité), dans la dimension culturelle (par la diversité thématique et la diversité des compétences) et dans l'enseignement du français par aptitudes langagières ; nécessité de choisir une aptitude en fonction des besoins (quand l'enseignant choisit la compréhension orale), même si elles sont toutes au service de l'enseignement général ou spécifique.

En résumé, et à travers ces ressemblance on peut réellement parler d'une complémentarité des trois types de français. Reste maintenant à savoir comment peut-on acquérir un français général qui aidera à l'acquisition des autres français, notamment le FOS et le FOU.

4-3) Le résumé entre les trois concepts FOG, FOS, FOU.

Français sur objectif général	Français sur objectif spécifique	Français sur objectif universitaire
L'objectif est large	L'objectif est précis et ciblé	L'objectif est précis et ciblé
Le public est généraliste	Le public est professionnel	Le public est universitaire
La formation est à moyen ou à long terme.	La formation est à cours terme.	La formation est à moyen terme.
Les contenus sont maîtrisés par l'enseignant	Les contenus sont nouveaux, non maîtrisés par l'enseignant	Les contenus sont plus ou moins maîtrisés par l'enseignant.
L'autonomie de l'enseignant	Les contacts avec les acteurs du milieu étudié	L'autonomie de l'enseignant
L'existence du matériel pédagogique	L'élaboration du matériel pédagogique	L'existence et l'élaboration du matériel pédagogique.
La diversité des thèmes et des compétences.	Des situations et des compétences cibles.	des situations et des compétences cibles.
L'analyse des besoins communicatifs ;		
L'authenticité du matériel pédagogique.		
La dimension culturelle.		
L'enseignement du français par aptitudes langagière.		
La complémentarité et la continuité.		

Code sémantique : points clés de la didactique du FOS



Conclusion

L'évolution de ce nouveau français (français de spécialité) donne l'occasion aux allophones d'améliorer leur niveau en langue étrangère et de s'intégrer, dans leur formation, avec les natifs de la langue cible.

C'est un véritable challenge pour les acteurs de la didactique du FLE (enseignants, concepteurs de programme, personnels des universités etc.) qui ne cessent de réfléchir sur les bonnes actions pédagogiques pour s'intégrer dans le milieu universitaire et réduire le plus possible le taux d'échec des étudiants non natifs de la langue.

Chapitre II :

*Stratégies d'apprentissage en
compréhension orale dans un cours
magistral.*

Chapitre II.

La compréhension orale d'un cours magistral en première année universitaire nécessite une écoute efficiente qui, à son tour, fait appel à des stratégies et une prise de notes efficaces, pour que les étudiants des filières scientifiques qui suivent leurs études supérieures en langue française puissent surmonter leurs lacunes de cette compétence.

I- Définition de la compréhension orale

1) Qu'est ce que comprendre ?

Comprendre, dans le dictionnaire Larousse désigne l'acte de « concevoir et saisir le sens »¹

Dans les pratiques d'enseignement (se basent sur des contenus et des démarches), l'enseignant se base sur des contenus et des démarches pour pouvoir amener l'apprenant à une utilisation du français par la connaissance des règles qui régissent le code de la langue, de développer chez lui des capacités de compréhension et de production par la suite dans diverses situations de communication, ainsi que des savoir-faire transférables dans la vie quotidienne ou dans d'autres disciplines. De ce fait, comprendre est un acte essentiel qui vise à instaurer chez l'apprenant toutes ces habitudes d'interagir dans la vie sociale, la vie estudiantine, la vie familiale, etc.

Jean-Pierre Cuq définit la compréhension comme étant « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale)* »²

Dans le processus d'apprentissage, les supports utilisés pour la compréhension sont des documents iconiques, des documents sonores (cassettes, CD audio), des documents authentiques.

Ces supports travaillent la compétence de l'oral et seront assignés par les objectifs d'apprentissage qui ciblent le lexique, les registres de langue, la phonétique, la syntaxe, la morphologie, le discours, la thématique (compréhension globale, détaillée, fine et analytique) ainsi que les stratégies de compréhension et la méthode de la prise de notes. Ces supports travaillent la compétence de l'oral et seront assignés par les objectifs d'apprentissage qui ciblent le lexique, les registres de langue, la phonétique, la

¹ Dictionnaire Larousse.

² Op.cit.

syntaxe, la morphologie, le discours, la thématique (compréhension globale, détaillée, fine et analytique) ainsi que les stratégies de compréhension et la méthode de la prise de notes.

«L'écoute et la lecture conduisent, en fonction de l'objectif poursuivi, à percevoir soit de manière exhaustive tous les éléments du texte (discrimination orale et écrite), soit de manière sélective certains de ces éléments (écoute ou lecture sélective), pour mener à une compréhension qui peut porter sur la totalité du texte (totale) ou sur une partie de ce texte (partielle), et qui peut-être globale ou détaillée. »¹

Ces objectifs permettent à l'apprenant (auditeur) d'être actif par l'acte d'écouter, de repérer les différentes situations de communication et les intentions communicatives qui favorisent la prise de note suivit par la prise de parole.

Le repérage des éléments périphériques du discours (qui parle ? à qui parle t-il? où ? De quoi ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Est une première étape pour la saisie du sens et donc pour comprendre.

Les premières hypothèses de sens demandées aux apprenants et l'analyse structurale du savoir (les indicateurs spatio-temporels, les marqueurs, les connecteurs logiques et chronologiques, le plan et la structure du discours, le champ lexical.) J.P.Cuq disait à ce propos.

« Du point de vue pragmatique, la compréhension d'un texte oral ou écrit constitue un évènement ancré dans une situation communicative qui, par conséquent, se caractérise par plusieurs éléments : l'auditeur, le lecteur, son projet d'écoute/de lecture, le locuteur ou le scripteur »²

Françoise Picot, dans une conférence sur le thème : « *Lecture-compréhension : Qu'est-ce que comprendre un texte ?* »³, parlait de la construction d'une compréhension dans son ensemble en sélectionnant les informations essentielles, c'est-à-dire identifier les mots, les sélectionner et les relier entre eux pour se former une représentation de ce qui est dit et revenir à réguler le texte pour réfléchir, s'interroger, raisonner.

¹ Ibid.

² Ibid.

³ www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-la-lecture-compréhension-d-un-texte

Selon Picot, comprendre un texte nécessite avoir une connaissance (Cuq parlait de connaissance d'ordre référentiel, sociolinguistique, socio psycholinguistique, linguistique et socioculturel) mais aussi se forger des stratégies et être capable de faire un certain nombre de choses.

Donc, attribuer aux mots un sens et les regrouper en unités significatives puis repérer la ponctuation et effectuer des liens entre les phrases (les substituts et les connecteurs) permettent de construire du sens et donc de comprendre.

Pour J.P.Cuq et Isabelle Gruca

« Comprendre n'est pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considéré, car, dans tous les cas, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction (s) communicative (s). La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique de structures linguistiques. »¹

Pour ce faire, il existe deux modèles qui relèvent de la sémantique et qui décrivent le processus de compréhension. Le premier appelé, le modèle sémasiologique (de la forme au sens ou du bas vers le haut ou encore appelé base-sommet.)

Il s'agit de donner la signification des mots à partir d'un mot donné, ce modèle obéit à quatre phases à savoir : la discrimination (identifier la graphie des mots), la segmentation (délimiter les mots ou les phrases), l'interprétation (attribuer des significations des mots ou des phrases) et la synthèse (construire le sens global du discours par regroupement des différents sens des mots ou des phrases)

Ce modèle facilite la compréhension et la démarche suivie par l'auditeur ou le lecteur débutant qui ne maîtrise pas encore les données d'un document oral ou écrit.

Quant au second modèle appelé onomasiologique, c'est tout à fait le contraire du premier dans la mesure où il part d'une idée ou d'un concept pour arriver à donner le mot qui sert à exprimer cette idée. Ce modèle va donc du haut vers le bas ou du sommet-base.

Cela suppose une bonne connaissance de l'auditeur ou du lecteur pour arriver à construire du sens.

¹ Op.cit.

Et cette connaissance nécessite de poser une série d'hypothèses en rapport avec le contenu du message et sur la base d'indices. Ces hypothèses seront par la suite confirmer ou infirmer (pré-construction du sens du texte).

La combinaison des deux modèles apporte ses fruits dans la construction du sens. En effet, avoir des connaissances ultérieures et les sens que l'auditeur ou le lecteur dégage du document sonore ou écrit, facilitent le traitement de l'information qui était difficile pour l'apprenant dans la compréhension et la construction du sens aussi bien dans sa langue maternelle que dans la langue étrangère.

Karima Ferroukhi intervient à ce propos en disant que «*En psychologie, comprendre consiste à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes en s'appuyant sur les paroles ou le texte, ce qu'on appelle aussi entrée ou stimulus.*»¹

2) Signification de la compréhension orale

L'acquisition d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère doit passer d'abord par la compréhension de l'oral car l'enfant apprend d'abord à comprendre puis il s'exprime.

La compréhension orale est la première compétence qui concerne la réception orale et l'étude des mécanismes dans le cadre de l'acquisition du langage.

En effet, la réception orale est une activité apparue dès la langue maternelle et bien après dans les langues étrangères, elle est aussi pratiquée dès le jeune âge où l'enfant accumule une série de sons qui se réfèrent à l'acoustique, trace unilinéaire de sons pour apprendre la prise de parole, et mieux s'exprimer oralement avec son interlocuteur.

La pratique de l'oral peut avoir un effet positif sur la pratique de l'écrit. Pour l'apprenant, apprendre à produire par écrit. Pour l'apprenant, apprendre à produire par écrit sa pensée et la pensée d'autrui nécessite une bonne connaissance de la situation de communication. Et pour ce faire, l'enseignant a un rôle primordial dans le processus d'apprentissage enseignement car il va porter son action vers une activité orale adéquate qui vise à instaurer chez l'apprenant le pouvoir d'explicitation sa pensée et se mettre à la place des autres dans différentes situations.

¹Ferroukhi. K. 2009, les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie [en ligne] Synergie N° 4, K Ferroukhi - Synergies Algérie, 2009 - gerflint.fr

« *La compréhension orale est une étape les plus fondamentales de la communication et dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'écoute dans des situations authentiques permet à l'élève de se familiariser avec les sons de la langue non maternelle* »¹

La compréhension orale est donc un objectif fondamental dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. »

2-1) La compréhension orale au fil des temps

L'oral était négligé dans les méthodologies traditionnelles au profit de l'écrit, mais au cours de ces dernières années il a connu des évolutions considérables et très rapides.

Dans l'enseignement de la langue étrangère, on faisait recours à la traduction (en langue maternelle) pour faciliter l'accès aux textes et la littérature.

Cependant, avec l'avènement de l'ère de l'audiovisuel dans les années 60 à 70, la primauté était accordée à l'oral qui s'est évolué par la participation aux cours. L'apprentissage suivait la théorie béhavioriste /théorie comportementale (stimulus/réponse) guidée par l'enseignant qui questionnait ses apprenants et attendait des réponses de leur part.

Cette théorie considérait l'apprenant comme un sujet ou un objet réceptif/passif.

En effet, elle ne prenait pas en compte l'aspect cognitif des apprenants, leurs connaissances et leurs idées, pour les béhavioristes, la connaissance est une boîte noire.

Quant à la théorie constructiviste, issue de la psychologie cognitive, se base sur l'idée que l'apprenant construit lui-même ses connaissances par les comportements mentaux., ce qui donné naissance à l'approche communicative qui s'est développée en Europe et aux Etats Unis où l'enseignement se faisait uniquement dans la langue cible sans recourir à la langue maternelle. Des activités de classe sont mises en place en répondant aux besoins langagiers des apprenants.

C'est une approche qui considérait la langue comme un outil de communication. « *La désignation approches (s) communicative(s) s'applique au dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la*

¹ Ibid.

compétence à communiquer »¹Avec les méthodes MAO (audio-orale) et SGAV (structure globale audio-visuel), on rendait l'apprenant plus actif qu'il l'était auparavant puisqu'il va écouter, comprendre, mémoriser, répéter et s'exprimer librement.

L'audio et le visuel facilitent cet apprentissage et ce dynamisme basés sur la structure, l'automatisme et l'imitation.

D'autres part, la pratique de l'oral « *se passe dans un groupe plus ou moins large, dans lequel il faut gérer les différences souvent spectaculaires dans la participation* »²

L'oral est une pratique privilégiée dans une classe qui favorise les interactions entre les apprenants.

« *La différenciation de l'enseignement, en matière d'oral, doit donc emprunter des voies spécifiques, qui sont celles de l'animation dans le grand groupe, de la multiplication des lieux et des situations de communication dans la classe entre élèves, de la mise en place négociée de normes donnant à chacun le droit, le temps et les moyens de s'exprimer et d'être entendu* »³

2-2) Les objectifs de la compréhension de l'oral

La finalité de la compréhension orale est de faire comprendre des énoncés oraux, acquérir les stratégies d'écoute et construire progressivement des apprenants sûrs d'eux et autonomes, prêts à relever le défi dans chaque situation problème que ce soit dans le domaine scolaire ou extrascolaire. Pour ce faire, ils doivent savoir comment repérer les informations, les enchaîner et les hiérarchiser par la prise de notes, faire connaissance à de nouvelles voix différentes de celle de leur enseignant (en écoutant des français natifs ou des francophones.).

Toutes les stratégies d'apprentissage sont d'ordre lexical, phonétique, morphosyntaxique et discursif où l'enseignant est censé accompagner ses apprenants dans l'acquisition de ces stratégies. La tâche d'enseigner et d'apprendre n'est pas difficile à faire si l'enseignant se dote de tous les moyens et les conditions nécessaires pour accomplir cette tâche et si l'apprenant est en mesure de suivre et d'appliquer ces différentes stratégies.

¹ Op.cit

²https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../1988_14.html

³ OP.cit.

J.P.Cuq évoque la notion de stratégie dans son ouvrage, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde « *La notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970, parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, la recherche en matière d'interligne et le développement de l'apprentissage autonome.* »¹

L'écoute, dans le dictionnaire Larousse, désigne « *l'action d'écouter. C'est une capacité à écouter autrui, à être attentif, réceptif à sa parole* »²

- Selon le dictionnaire Robert « *1. Action d'écouter (qqn)- Être à l'écoute de qqn, lui prêter attention. 2. Action d'écouter (une émission).(…). Action d'écouter (une communication téléphonique) à l'insu des personnes qui communiquent.* »³

- L'écoute est une pratique volontaire ou involontaire qui constitue la compréhension orale afin de donner un sens à ce qu'on écoute. Cette pratique se base sur l'audition (une activité physique de l'oreille qui consiste à entendre) et la perception (une activité mentale pendant l'audition qui sert à interpréter les messages entendus)

II- les stratégies d'apprentissage et d'écoute

1) les stratégies d'apprentissage

La conception de la l'enseignement/apprentissage a toujours été influencé par la psychologie (cognitive, béhavioriste, humaniste, etc.), mais la psychologie cognitive comme domaine de connaissance occupe une place très plus importante dans la réflexion pédagogique et didactique par rapport aux deux autres disciplines car, elle est très centrée sur le développement des phases et des mécanismes de l'enfance et de l'adolescence.

1-1) La psychologie béhavioriste,

Appelé aussi modèle comportementaliste, est une théorie fondée sur l'expérience et l'analyse externe du comportement de l'individu. Elle considère la connaissance comme une boîte noire qui ne reflète pas le comportement observable. D'après cette théorie, le produit final de l'apprentissage est le résultat d'une suite de conditionnements « stimulus-réponse », c'est-à-dire que l'enseignant doit stimuler

¹ Op.cit.

² Dictionnaire La Rousse

³ Dictionnaire Robert.

l'apprenant par une série de questions aux quelles il doit répondre ; c'est une relation de cause à effet. L'évaluation porte sur la performance de l'apprenant et non pas sur les stratégies qu'il utilise dans ses apprentissages« *l'enseignant analyse davantage la performance de l'élève que les stratégies ou les processus qui lui permettent d'atteindre ce niveau de performance.*»¹

Tableau : Le résumé de la psychologie béhavioriste²

Influences de la psychologie béhavioriste sur l'enseignement et l'apprentissage.
Conception de l'enseignement.
Création d'un environnement qui contraint l'association stimulus-réponse.
Création d'un environnement qui est axé sur le développement de comportements.
Création d'un environnement qui morcelle le contenu.
Création d'un environnement qui organise le contenu d'un préalable à un autre.
Création d'un environnement coercitif par l'enseignant.
Conception de l'apprentissage
L'apprentissage s'effectue par association stimulus-réponse.
L'apprentissage se fait essentiellement par imitation.
L'apprentissage se fait par approximations successives.
Conception du rôle de l'enseignant.
L'enseignant intervient très fréquemment.
L'enseignant est un entraîneur.
Conception de l'évaluation
L'évaluation est très fréquente.
L'évaluation concerne les comportements produits.
L'évaluation est souvent formative, parfois sommative.
La rétroaction concerne le produit de la performance.
Conception de l'apprenant
L'apprenant répond aux stimuli de l'environnement.
L'apprenant est réactif.
L'apprenant a une motivation contrôlée par des renforcements extérieurs.

¹ Tardif, J.1997, POUR UN ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE : L'apport de la psychologie cognitive, Québec.

² Ibid.

1-2) Le cognitivisme et le méta cognitivisme

La science cognitive a pour objet le traitement de l'information qui peut être cognitive, métacognitive, sociaux-affective ou l'ensemble des trois.

La psychologie cognitive est une science contemporaine qui influence aujourd'hui le processus de l'enseignement /apprentissage. Elle implique une manipulation mentale dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage, elle se centre beaucoup plus sur les stratégies employées par l'élève dans la réalisation de ses activités scolaires que sur le résultat qu'il obtient. D'après Tardif, l'enseignant «*Se centre davantage sur les stratégies cognitives et métacognitives que sur le produit final*»¹.

En résumé, l'apprenant s'approprie ces stratégies qui lui seront utiles dans le traitement de l'information durant toute sa vie. Selon (Montaigne ; cité par Alain Rieunier) «*Former des têtes bien faites plutôt que des têtes bien pleines*»².

¹ Ibid.

² Rieunier, A. 2014, préparer un cours : Tome I applications pratiques, Paris, ESF éditeur.

Tableau : Le résumé de la psychologie cognitive

Influence de la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage.
Conception de l'enseignement.
Création d'un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève.
Création d'un environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives.
Création d'un environnement axé sur l'organisation des connaissances.
Création d'un environnement des tâches complètes et complexes.
Création d'un environnement collectif.
Conception de l'apprentissage
L'apprentissage se fait par construction graduelle des connaissances.
L'apprentissage se fait par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations
L'apprentissage exige l'organisation des connaissances
L'apprentissage s'effectue à partir des tâches globales.
Conception du rôle de l'enseignant
L'enseignant intervient très fréquemment.
L'enseignant et un entraîneur.
L'enseignant est un médiateur entre les connaissances et l'élève.
Conception de l'évaluation
L'évaluation est fréquente.
L'évaluation concerne les connaissances ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives.
L'évaluation est souvent formative, parfois sommative.
La rétroaction est axée sur les stratégies utilisées.
La rétroaction est axée sur la construction du savoir.
Conception de l'apprenant.
L'apprenant est actif.
L'apprenant est constructif.
L'apprenant a une motivation en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et ¹ du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite.

¹ Op.cit.

Concernant la métacognition, elle est considérée comme une composante de la psychologie cognitive et importante dans les actions pédagogiques, elle émerge de plus en plus le domaine de l'enseignement/apprentissage.

C'est « *une modalité de production de connaissance, quand celle-ci a pour objet le fonctionnement cognitif du sujet ; et une modalité de régulation, quand un haut niveau de prise de conscience, et de distanciation, s'avère nécessaire* »¹

Les chercheurs (Paris et Winograd 1990 ; cité par Tardif : P.58) ont révélé que la métacognition met l'accent sur le rôle de la conscience et de la gestion de la pensée de l'élève par lui-même, sur son autorégulation (s'auto-évaluer), sur l'individualisation dans le développement cognitif et dans l'enseignement/apprentissage, et elle se développe aussi avec l'expérience et la scolarisation.

Quant à « la métacognition fait référence à la connaissance et au contrôle qu'une personne a sur ses stratégies cognitives. »² (Borkowski, 1986; Brown, 1978; Brown, et al, 1983; Wellman, 1985; cité par Tardif: 59). « On a défini la métacognition en incluant à la fois des facteurs cognitifs et affectifs. »³. (Marzano et al. (1988) et Paris et Winograd (1990); cité par Tardif : 59). Donc la métacognition d'après les deux citations citées ci-dessus la métacognition englobe 3 niveaux, le niveau de la connaissance, le niveau du contrôle et le niveau affectif.

1-3) Le niveau socio- affectif

Les facteurs cognitifs sont étroitement liés à la dimension affective qui concerne les sentiments, les émotions, les croyances et les attitudes de la personne.

Dans le domaine scolaire, cette dimension occupe une place indispensable dans l'acquisition des langues étrangères.

Le socio-affectif désigne les comportements remarquables lors des interactions sociales où l'affectivité prend la place du roi. Elle permet à l'apprenant non seulement de se situer dans un groupe social mais aussi de contribuer à développer les relations avec autrui « *ce qui se passe entre les personnes concerne les aspects de la relation, qui peuvent avoir rapport soit au processus interculturel (...) soit aux interactions dans la*

¹ Hadji, 2012, Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire, Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF ;

² Ibid.

³ Ibid.

salle de classe où il faut bien prendre en compte les attitudes du professeur et l'établissement d'un climat de classe adéquat.»¹

Beaucoup de travaux ont montré l'importance des facteurs socio-affectifs dans l'apprentissage, « *plus nous laissons de place aux facteurs affectifs dans notre activité professionnelle plus nous constatons l'efficacité des apprentissages.* »²L'efficacité des apprentissages provient de la communication qui l'essence de la l'interaction sociale et affectif entre l'enseignant et l'apprenant ou entre l'apprenant et ses pairs. Plusieurs facteurs affectifs entre en jeu. L'anxiété, comme facteur négatif, entrave le processus d'apprentissage chez les apprenants qui apprennent une langue étrangère. Ils éprouvent le sentiment de peur et d'insécurité une fois affrontés à une autre langue que la leur (langue maternelle). Cette anxiété engendre le manque de confiance en soi qui est une situation inconfortable surtout dans les premières années de l'apprentissage.

L'apprenant a peur de prendre le risque de parler devant ses camarades. D'où la nécessité pour l'enseignant d'apprendre à ses élèves de se détendre et de les reconforter face à des situations difficiles. Cela pourra du moins réduire leur crainte et leur anxiété et d'augmenter leur estime en soi. Pour cela, il faut que l'apprenant accepte ses erreurs et les voit comme une chance à progresser et atteindre son objectif, se sentir non pas dans une concurrence mais dans un travail coopératif où tous ses camarades se mêlent. C'est ce que Vygotski appelle « zone proximal de développement ». Autrement dit, la distance entre la capacité autonome de l'apprenant à résoudre un problème et la capacité collective liée à son entourage pour la résolution de ce problème.

Donc, l'estime de soi est un remède à l'anxiété est la base de la réussite scolaire et plus tard universitaire. En effet la confiance en soi se prépare dès le primaire pour encourager les élèves à travailler leurs capacités et leurs compétences et échapper aux émotions négatives.

L'enseignant va donc veiller à offrir l'atmosphère nécessaire en classe et encourager les relations entre les élèves,

¹ARNOLD.J., 2006, COMMENT LES FACTEURS AFFECTIFS INFLUENCENT-ILS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE?, Ela. Etude de linguistique appliqué, [en ligne], 144, www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=ELA-144_0407

² Ibid.

Si l'enseignant crée une relation affective qui soutient les apprenants par l'intermédiaire de la proximité et de l'amitié, ceci prédispose les élèves à vouer plus de temps aux tâches d'apprentissage et débouche donc sur des meilleurs résultats.

Quand on utilise l'autonomie pour résoudre différents problèmes, on va changer les attitudes et même les croyances. Parfois, ces attitudes et ces croyances sont négatives et n'apportent pas grandes choses au processus d'apprentissage. La solution apportée est que chaque apprenant se voit capable d'affronter l'obstacle, il dira par exemple que cette langue est difficile mais je suis capable de l'apprendre en faisant des efforts.

En somme, l'objectif de ces stratégies vise à éduquer le tout de l'apprenant à fins scolaires et extrascolaires : le comportement, le cognitif et le socio-affectifs.

Comme on le sait toute classe est composée de groupes hétérogènes, ce qui rend la tâche plus difficile pour l'enseignant de pouvoir transférer les enseignements aux apprenants, dans ce cas, il doit prendre en considération les différents types d'apprenants et leurs capacités d'écoute, de compréhension et de mémorisation.

2) Les stratégies d'écoute

J.P.Cuq évoque la notion de stratégie dans son ouvrage, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde « *La notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970, parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, la recherche en matière d'interlangue et le développement de l'apprentissage autonome.* »¹

- L'écoute est une pratique volontaire ou involontaire qui constitue la compréhension orale afin de donner un sens à ce qu'on écoute. Cette pratique se base sur l'audition (une activité physique de l'oreille qui consiste à entendre) et la perception (une activité mentale pendant l'audition qui sert à interpréter les messages entendus).

3) les étapes de la compréhension orale et les stratégies d'écoute.

Pour que l'apprenant puisse accéder au sens, il faut d'abord passer par les étapes de la compréhension orale qui se base essentiellement sur l'écoute. Pour cela, l'apprenant doit s'approprier à cette pratique pour étudier les différentes situations

¹ Op.cit.

authentiques, lui permettant de se familiariser avec le rythme, l'intonation, la prosodie et la voix en faisant travailler son oreille.

Ces étapes peuvent renforcer l'apprentissage d'une langue étrangère notamment le FLE et développer chez l'apprenant la compétence à communiquer en français. En effet, pour évaluer l'oral, cela suppose de passer par trois étapes considérées comme des phases essentielles à la compréhension orale. Etant donné que l'oral disparaît, on fera recours à la répétition de l'écoute par les enregistrements audiovisuels et les transcriptions de la prise de parole en notes.

Dans le but de mieux comprendre ces notes, l'apprenant s'appuie sur les éléments essentiels du texte écouté et ses connaissances antérieures.

Les étapes de la compréhension orale sont : la pré-écoute, l'écoute, l'après écoute.

3-1) La pré-écoute :

A partir d'un support sonore et avant de l'écouter, l'enseignant doit créer d'abord un climat de détente qui prépare ses apprenants à l'écoute, ou encore créer une situation authentique en rapport avec leur vécu et en rapport avec le contenu du document écouté pour attirer leur attention sur les éléments constitutifs de ce document (éveil de l'intérêt.). Il va aussi tester leurs connaissances sur le sujet afin d'émettre des hypothèses et faire des pré-dires. Donc, l'anticipation du contenu du document est une étape préparatoire pour la construction du sens, c'est ce qu'on appelle un remue-méninge.

Cette mise en train est efficace dans la préparation de ce genre d'activité (l'écoute), « *il est important de scénariser l'activité, de la contextualiser et d'impliquer les apprenants en leur donnant une tâche à réaliser.* »¹

3-2) L'écoute :

C'est l'étape où l'apprenant écoute le document sonore. L'exploitation de ce document lui permet de gérer son écoute et de se concentrer sur certains éléments en fonction de l'intention communicative selon (Carette 2001 ; cité par Françoise Berdal-Masuy et Geneviève Briet : 24) « *écouter pour s'informer (connaître des faits,*

¹Berdal-Masuy, F. Briet, G. stratégies pour une écoute efficace, colloque international, 28-30 octobre 2010, Sofia

évènements, idées, etc.), pour apprendre (analyser, rendre compte, etc.), se distraire (imaginer, avoir des émotions, du plaisir, etc.) ou pour agir (prendre des notes, utiliser un appareil, cuisiner, faire un mouvement, réagir à des propos tenus, etc. ».¹

L'enseignant dans cette phase procède à deux écoute, voire même trois dans les cas nécessaires. La première écoute vise la compréhension de la situation de communication (combien d'intervenants ? Qui sont-ils ? A quelle occasion ? Dans quel but ? Quand ? Comment ? etc.).

Dans la deuxième écoute, les hypothèses de sens seront confirmées ou infirmées. Elle donne l'occasion à l'apprenant d'avancer sa compréhension vers l'analyse des informations relevées, de répondre facilement aux questions et de réaliser plus tard des tâches plus complexes (chez les apprenants de niveaux avancés.).

Dans un premier temps, interrogé l'apprenant sur les mots entendus ou non « *c'est un exercice de discrimination auditive.* »². Après, l'enseignant posera des questions portant sur le fond (l'analyse et la structuration du document.) et préparer des questionnaires à réponses fermées (oui/non), des QCM, etc.

L'enseignant va donc tolérer le degré de compréhension chez ses apprenants, parce qu' « *on écoute de la même manière ce que l'on entend* »³

La classe est composée de groupes hétérogènes, ceci rend la tâche plus difficile pour l'enseignant de pouvoir transférer les enseignements aux apprenants. Dans ce cas, il doit prendre en considération les différents types d'apprenants et leurs capacités d'écoute, de compréhension et de mémorisation.

Selon (Marie Josef CALVIN ; cité par Hassouni Nedjma 2011 : 33), il existe 3 types d'apprenants :⁴

a) Les apprenants auditifs :

Ce sont des apprenants qui s'appuient beaucoup plus sur l'audition que sur la visualisation, ils comprennent mieux en écoutant.

¹ Ibid.

² Ibid.

³ Op.cit.

⁴ Hassouni Nedjma, 2011, La centration sur l'apprenant de la conception à la pratique dans une classe de FLR : cas des apprenants du cycle moyen, master, université de Biskra.

b) Les apprenants visuels

La visualisation est sollicitée par ce type d'apprenants car ils comprennent et mémorisent vite par la vision. L'absence du support visuel peut entraver le processus de leur compréhension.

c) Les apprenants kinesthésiques

Ce sont des apprenants qui éprouvent des difficultés en compréhension par l'audition et la visualisation. Ils comprennent mieux en gesticulant.

Cette variété d'apprenants suscite un travail minutieux de la part de l'enseignant pour adapter à chaque type d'apprenant sa capacité d'écoute.

Dans ce cadre, on peut déterminer différentes formes d'écoute :¹

a) L'écoute globale

C'est une écoute basée sur le raisonnement inductive ; elle conduit l'apprenant à repérer le thème dans sa globalité à travers les éléments périphériques et/ou la situation de communication d'un message oral. Elle analyse les informations et les agencer pour arriver à une synthèse.

b) L'écoute sélective

Ce type d'écoute comporte des indices qui permettent à l'apprenant de comprendre l'essentiel du message; autrement dit, apprendre à sélectionner les informations clés d'où son appellation.

c) L'écoute détaillée

L'apprenant est amené à comprendre en détail le thème du document oral, cela lui permet de reprendre de manière exhaustive ce qu'il écoute.

d) L'écoute réactive

C'est une écoute à double tranchant qui incite l'auditeur à réagir. Il s'agit d'écouter, de sélectionner les informations fondamentales tout en prenant notes.

¹ ALHAWITI, A (2013), La compréhension orale de la langue française dans le contexte universitaire saoudien, thèse, université de lorraine.

e) L'écoute de veille

C'est une écoute involontaire c'est-à-dire l'auditeur est distrait et n'a aucun intérêt de comprendre véritablement le sens. En revanche ce type d'écoute s'ouvre vers une autre écoute plus attractive quand l'information est importante par exemple suivre un débat à la télévision tout en révisant pour l'examen.

f) L'écoute paysagiste

Ce type d'écoute n'est pas maîtrisé par toute catégorie d'apprenant, elle est adaptée aux apprenants d'un niveau avancé : c'est l'interprétation d'un énoncé oral par une image panoramique.

g) L'écoute critique :

Elle vise à évaluer, juger et faire des inférences.

h) L'écoute perceptive :

Elle permet la perception vocale et intonative. L'enseignant va attirer l'attention sur le registre de voix et des formes expressives qui relèvent des aspects de la personnalité. Cette écoute s'adresse aux apprenants qui cherchent seulement le sens des mots.

i) L'écoute créatrice

C'est utiliser les éléments entendus, compris et analyser, pour créer une solution nouvelle à un problème.

Cette deuxième étape est primordiale parce qu'elle déclenche un grand intérêt et une motivation chez les apprenants. De là, l'enseignant peut proposer une troisième écoute pour se préparer à la troisième écoute.

3-3) L'après-écoute :

C'est l'étape de partage et d'interaction entre les apprenants qui vont exprimer leurs sentiments, donner leurs opinions, accomplir des tâches dans la perspective d'intégrer à leurs connaissances préalables des nouvelles connaissances susceptibles d'être réinvesties dans la production orale ou écrite à partir de la richesse du vocabulaire acquis dans la phase de l'écoute et la manière de les hiérarchiser

4) Les objectifs de l'écoute

Selon Cuq et Gruca « *les objectifs d'écoute qu'Elisabeth Lhote relève comme pertinents dans une situation d'apprentissage sont : écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire, pour juger.* »¹

Dans son article intitulé « *la compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} moyenne en Algérie* » Karima Ferroukhi, doctorante, Université de Blida, aborde ce sujet en soulignant que « *L'entraînement à ces différents types d'écoute doit correspondre à des objectifs d'écoute, que Carrette regroupe en quatre grands types :*

- *Ecouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.)*
- *Ecouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.)*
- *Ecouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.)*
- *Ecouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner, utiliser un appareil.* »²

III- Le cours magistral et ses particularités.

1) Définition

Dans un programme de FOU, il existe différents types de discours oraux afin d'améliorer le niveau de compétence orale chez les étudiants allophones, « *de comprendre l'organisation universitaire, et de découvrir les comportements attendus par les enseignants.* »³

Le cours magistral (désormais CM) est une pratique orale spécifique qui occupe une place prépondérante dans l'enseignement universitaire.

Il se distingue des autres discours oraux tels que, la conférence, la soutenance, etc. Il s'agit d'un discours didactique qui s'inscrit dans une formation institutionnelle et universitaire, en fonction d'un public, un niveau de formation (licence ou master, etc.), la discipline et le choix de la communication de l'enseignant en rapport avec la discipline..

¹ Op.cit.

² Op.cit.

³ Op.cit.

La notion du cours magistral s'affiche dans les deux concepts cours et magistral. Le premier concept a subi une évolution dans la dénomination, « de 1331 et a alors simplement le sens d'« études suivies » ; puis il acquiert, (...) les significations de « recueil de textes servant à l'enseignement d'une matière » (1606), de « leçon » (1694), d'« établissement où l'on reçoit un enseignement » (1882), de « degré de l'enseignement suivi » (1887) »¹

Plus tard, ce concept s'est associé aux termes classe et leçon « dans la langue actuelle, cours s'entend aussi bien au sens de séquence d'enseignement, c'est-à-dire de leçon »² l

Quant à l'adjectif « magistral », c'est une manière autoritaire de l'enseignant en accomplissant une tâche. Il s'agit d'un « monologue expressif » dans lequel l'enseignant informe son auditoire (ses apprenants) sur le contenu du cours.

Dans le contexte universitaire, les enseignants adoptent comme pratique pédagogique le cours magistral qui consiste à enseigner en exposant les objets d'apprentissage devant un public d'apprenants dans un laps de temps bien déterminé et dans un lieu spécifique appelé amphithéâtre, Annie Bruter définit la notion de cours magistral comme étant « un mode d'enseignement dans lequel un professeur expose son savoir devant un auditoire. »³

Selon Chantal Parpette et J.M. Mangiante, le cours magistral est un genre académique nouveau pour les étudiants de 1^{ère} année universitaire qui se retrouvent face à une nouvelle discipline ou à une de ses composantes, un lieu différent, une exposition orale de 01h30 et devant un profil d'enseignant (chercheur) différent de celui du secondaire.

Le CM est « un discours planifié, résultat d'une préparation, de forme écrite variable, qui sera par la suite oralisé, mise en scène au sein d'une situation de communication très particulière (...), il est aussi spontané dans la mesure où il se dérouté en face à face avec les étudiants »⁴

¹ Bruter, A, 2008 « Le cours magistral comme objet d'histoire », Histoire de l'éducation [En ligne], mis en ligne le 01 janvier, 1 0, <http://journals.openedition.org/histoire-education/1829>, février deux mille dix huit.

² Ibid.

³ Ibid

⁴ Op.cit.

2) Les particularités d'un cours magistral.

Le cours magistral est un discours long à travers lequel l'enseignant transmet des données disciplinaires. Il est marqué par la situation de communication qui vise la transmission des savoirs.

Ce qui caractérise le cours magistral, c'est d'abord l'espace ou le lieu où se passe le discours oral. Ce sont les salles de cours et les amphithéâtres qui sont des lieux privilégiés pour un grand auditoire.

Ensuite, le CM est un discours oralo-graphique, c'est à dire qu'il relie l'oral à l'écrit. d'une part, c'est l'intervention orale de l'enseignant et l'usage des supports d'enseignement technologiques (les diapositives power point) et traditionnels (le tableaux et les photocopiés) qui représentent la graphie d'un texte. D'autre part, les discours monologal ou dialogal suivis de la prise de notes des apprenants.

La démarche du cours magistral s'avère difficile pour chaque enseignant, dans la mesure où elle doit maximiser la compréhension des cours chez les étudiants et les mémoriser. Pour ce faire l'enseignant doit présenter son cours de manière pratique et efficace.

Mais à quel moment peut-on parler d'un cours magistral efficace ?

Historiquement parlant, depuis la création des universités en Europe de l'ouest en 1050, le cours magistral est devenu la méthode pédagogique la plus utilisée et la plus prédominante.

Cette forme d'enseignement magistral a été mise en cause par les enseignants qu'ils estiment qu'il est plus convenable de faire participer les étudiants soit par des questions posées ou par des activités individuelles ou en groupe, afin de stimuler leur aspect cognitif et de rendre leur apprentissage plus efficace et plus actif.

En effet, le CM se faisait traditionnellement par l'exposé oral de l'enseignant à sens unique, c'est-à-dire qu'il parle 100% du temps prévu pour le cours. L'interaction est donc quasi-absente. De plus, l'enseignant et/ou l'étudiant ne posent de questions et ne font pas d'activités. Le support médiatique n'est pas présent et l'étudiant dépend complètement de l'enseignant pour le cumul de l'information. Les informations données par l'enseignant sont compliquées et détaillées où l'étudiant doit prendre beaucoup de notes.

En bref, la prestation orale de l'enseignant reste la forme d'enseignement la plus utilisée et au lieu d'organiser et de gérer le travail des étudiants, il devient un simple orateur sans efficacité.

Selon PNAS* (proceeding of the national academy of sciences), « *les étudiants qui suivent des CM sont 1,5 fois plus susceptibles de rater leurs examens que ceux qui suivent des cours plus stimulants, selon des méthodes en pédagogie active* »¹

3) Un cours magistral efficace et actif

Houssaye pense que « *c'est l'interactivité qui est donnée comme le gage de la qualité de l'enseignement, entre deux limites, l'élève muet du CM et l'élève complètement pris en charge de l'enseignement programmé. Dans l'enseignement interactif, les échanges entre les élèves et le professeur sont nombreux dans la classe, le professeur agit auprès de chaque élève à travers le groupe classe (...)* »²

Pour rendre un CM efficace et convenable à faire, il faut d'abord qu'il y ait une interaction entre l'enseignant et l'étudiant. La communication va donc dans les deux sens ; les questions posées par l'enseignant à ses étudiants lui permettent d'engager ces derniers à prendre leurs responsabilités dans la résolution du problème, par des activités individuelles ou en groupe. Par exemple une série de questions posées par l'enseignant suscite plusieurs réponses possibles afin d'inviter les autres étudiants à interagir aux affirmations de leurs camarades. Ce qui donne lieu à un apprentissage actif favorisant la participation de la majorité des étudiants au processus d'apprentissage. D'autres outils pédagogiques s'ajoutent à l'efficacité d'un cours magistral consiste à l'usage des supports variés tels que l'audio-visuel, les documents numérisés, les photocopies, ainsi que le tableau et le lieu architecturale spécifique de l'amphithéâtre ayant une bonne acoustique.

¹ Cours magistraux : leur efficacité remise en cause face à des méthodes d'enseignement plus actives, <https://www.huffingtonpost.fr/.../cours-magistraux-efficacite-pedagogie-factive> n532(14mais 2014) EDUCATION.

*PNA : C'est une revue scientifique américaine à comité de lecture qui publie le compte rendu de l'Académie américaine de science.

² Housaye.J, 2014, Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie

4) Les étapes d'un cours magistral

Un cours magistral nécessite trois phases essentielles :

- La phase pré-pédagogique

Une préparation préalable par l'enseignant, cela dit, il doit identifier l'intérêt et l'utilité de son cours, se fixer les objectifs pédagogiques, choisir des supports, construire le plan de travail, l'organiser, l'enchaîner et l'illustrer par des exemples. Avant le commencement du cours, l'orateur doit vérifier l'équipement de la salle et son fonctionnement et savoir répartir son temps selon les activités prévues.

- La phase pédagogique

Le CM sera introduit par le lancement des objectifs du cours. Puis un rappel bref du contenu de la séance précédente. Ensuite attirer l'attention des étudiants en éveillant leur intérêt sur le sujet par un capteur d'attention à travers une question, une chanson, une projection pour relier le contenu aux connaissances déjà acquises.

Au début du cours, l'enseignant présente un aperçu global sur les points principaux afin d'inciter les étudiants à organiser leur écoute et mémoriser les mots clés. Pour mieux expliquer, l'enseignant fait recours aux illustrations concrètes en rapport avec le vécu des apprenants. Il peut même établir des analogies, des comparaisons voire des métaphores liées aux pré-acquis des étudiants.

Pour renforcer la compréhension orale de ses apprenants, le professeur se réfère aux documents audio-visuels

-La phase post-pédagogique :

Dans cette phase, l'enseignant consacre une durée pour les questions et les réponses ou d'autres activités pour consolider chez les étudiants le contenu du cours.

Cette étape demeure indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage, la compréhension orale entre autres.

2-3) Les types de discours et les fonctions de l'enseignant lors d'un cours magistral

Dans l'enseignement supérieur, les cours sont présentés par des enseignants détenteurs de savoir face à des enseignés de niveaux hétérogènes en cours de formation.

L'explication des cours fait appel aux procédés explicatifs pour redire les propos d'autrui par la définition, la reformulation, l'illustration, la répétition, l'insistance, la prosodie, le ralentissement et la reprise.

La diversité du rôle de l'enseignant à l'égard des apprenants en cours d'apprentissage est liée aux différents types de discours du CM.

5-1) Les types de discours

Marie-France Roquelaure, évoque trois types de discours

a) Le discours du contrat

«Est un discours scientifique a priori considéré en principe comme discours vrai, son contenu faisant partie de l'univers de la discipline qui le traite (...) le savoir présenter par l'enseignant constitue (...) l'ensemble du savoir commun partagé dans la discipline. (...) ce discours est caractérisé par l'apport des termes techniques ou de notions nouvelles et qui correspondent à la terminologie du domaine.» Marie -FRANCE Roquelaure.

b) Le discours transmissif ou pédagogique

Selon Pochard (2002) cité par Marie –France « *le discours universitaire est un genre de discours transmissif qui remplit une fonction de « modélisateur interactionnel » dans la mesure où l'action enseignante prend en compte la présence d'un "autre collectif» représenté par l'ensemble des étudiants.»¹. Dans un CM, le statut de l'enseignant et l'enseigné sont inégaux dans la mesure où le premier s'engage dans la transmission des informations pour évaluer ses étudiants tenus de les recevoir.*

c) Le discours de gestion

Ce type de discours est propre à l'enseignant parce que, c'est lui, qui gère son cours par rapport à un moment donné. L'emploi du verbe dire renvoie aux indices temporels qui assurent l'enchaînement et la cohérence de son discours. Par exemple l'enseignant utilise ce verbe dans ses explications en disant : ce que j'ai dit tout à l'heure ou encore comme je vous ai expliqué tout à l'heure.

¹ Marie-France Roquelaure, 2014, Reformulations dans l'enseignement supérieur : discours du professeur et prise de note des étudiants : analyse d'enregistrement d'enseignants de la science du langage avec ou sans supports technologiques, thèse, Toulouse, université de Toulouse 2-Le Mirail

5-2) Les fonctions de l'enseignant

Le déroulement du CM appartient exclusivement à l'enseignant en laissant peu de place à la participation de l'étudiant. L'enseignant est un expert parce qu'il transmet un discours spécifique (scientifique, littéraire, philosophique, etc.). En étant face à un public universitaire, il a le rôle d'un pédagogue ayant une grande responsabilité d'un accompagnateur pédagogique par un ensemble d'outils qui facilite la compréhension du cours.

En outre, c'est un représentant de l'institution universitaire lors des comptes rendu administratifs (les examens, la notation ...). Il stimule l'interaction en interpellant ses étudiants et en évoquant leurs connaissances partagées et vécues.

Dans le discours de l'enseignant, on trouve des prises de positions sur certains évènements, ce qui lui donne le rôle d'un citoyen. De ce fait, son discours devient riche, complexe et difficile à comprendre notamment chez les étudiants allophones, voire différent du discours du FOG.

Pour être un orateur efficace dans un cours magistral, l'enseignant doit se doter d'une certaine passion, une énergie et une posture positive (se déplacer et utiliser un langage corporel positif). Il doit par ailleurs donner le ton au cours dès le départ, c'est-à-dire, il maintient le contact visuel avec les étudiants, parle suffisamment fort pour qu'il soit entendu jusqu'au fond de la salle, etc.

Pour ce qui est de la clarté de l'enseignant, l'information importante doit être répétée et reformulée en l'illustrant par les exemples ou à travers l'utilisation du matériel audio-visuel tout en respectant le temps prévu pour la séance.

C'est par le va-et-vient indispensable de plusieurs procédés explicatifs qui permet à l'enseignant de mener à bien sa tâche pédagogique. Les plus connus et plus utilisés se résument dans le sigle **CIDRE** et signifie **C**omparaison, **I**llustration, **D**éfinition, **R**eformulation et **E**xemple.

- **La comparaison** établie des ressemblances et des dissemblances entre les phénomènes et les notions.

- **L'illustration** permet d'expliquer par des exemples, des schémas, des tableaux, des photos, etc.

- **La définition** explique le sens des mots difficiles par un vocabulaire accessible.

- **La reformulation**, c'est dire autrement avec des termes plus simples. C'est une reprise de l'explication.

- **L'exemple** est une sorte d'illustration qui relève des connaissances personnelles de l'enseignant et ses expériences pour concrétiser ses propos.

D'autres moyens sont utilisés pour le même but à savoir :

- **L'insistance** aide l'enseignant à faire entrer dans la tête de son auditoire une idée, un terme scientifique ou technique voire une notion, soit par la répétition (reprendre les mêmes termes dans une même phrase.), soit par l'anaphore où on reprend le même mot phare en début de chaque phrase, soit par l'énumération et l'accumulation pour classer les termes de la même nature, ou bien la gradation pour marquer l'intensité du dernier mot en croissance ou en décroissance, ou bien encore le parallélisme (construire plusieurs phrases de la même nature grammaticale).

- **Le questionnement**, dans différents moments, l'enseignant peut adresser à ses étudiants des questions pour expliquer un terme ou une notion avant même de procéder à l'explication de ces derniers afin de capter leur attention.

- **La prosodie** a un rapport avec le débit et l'intonation de la voix de l'enseignant qui doit choisir le moment d'accentuer son ton (le choix de l'injonction, l'exclamation, l'interrogation...).

- **L'étiquetage**, c'est une stratégie propre à l'enseignant pour donner une étiquette à son cours c'est-à-dire il cadre son cours par le repérage des points annoncés dans le plan.

Donc, ces moyens traduisent les différentes fonctions de l'enseignant pour que son explication devienne claire et facilite la compréhension du cours.

IV/- La prise de notes dans un cours magistral

1) C'est quoi une prise de notes (désormais PDN) ?

On ne peut pas parler de cours magistral sans évoquer la compétence de la prise de notes (ils sont indissociables) parce que cette dernière est une pratique incontournable utilisée par les universitaires pour déceler l'essentiel des informations données par leurs enseignants. Cette transcription demeure essentielle notamment dans la préparation des examens, d'un exposé, d'un résumé, d'une fiche de lecture, d'un compte-rendu. C'est une question qui a toujours préoccupé les allophones qui poursuivent leurs études de

spécialité en langue française dans des universités françaises ou dans des pays francophones. Comment ces allophones peuvent-ils retenir les savoirs-enseignés sans qu'ils prennent note ? Cette pratique s'avère difficile dans la mesure où l'étudiant ne peut pas tout retenir et n'arrive pas à écouter et écrire en même temps les dires de l'enseignant. En effet, cette incompétence est causée par la faiblesse de l'habileté de la compréhension orale chez les étudiants non natifs de la langue cible en plus, ils ne se sont pas habitués à prendre notes dès le début de leur cursus scolaire dans leurs pays d'origine. De ce fait, ils vont rencontrer des difficultés à retenir l'essentiel de l'information. Ajoutant à cela la négligence de certains enseignants à habituer leurs étudiants à prendre note.

2) Les conditions la prise de notes

D'abord, la prise de note demande une écoute active et une bonne concentration (l'attention) au cours. Ensuite, il faut que les notes prises soient claires et organisées selon le cheminement de la leçon. Les informations prises doivent être essentielles et regroupent les trois parties fondamentales de tout énoncé à savoir, l'introduction, le développement et la conclusion. D'autre part, la rapidité dans la prise de notes est nécessaire pour pouvoir suivre l'enseignant dans l'explication du cours, c'est pourquoi, chaque auditeur doit impérativement créer sa propre abréviation, ses propres symboles pour suivre le rythme de la présentation du cours.

Donc, on peut comprendre que la prise de notes suscite un travail très ardu des différentes opérations mentales et une synchronisation entre elles. Il n'est toujours pas évident d'écouter attentivement, de comprendre ce qu'on écoute, de retenir l'essentiel de manière active, de poursuivre l'écoute et refaire la même chose.

Christine Tagliante voit que « Prendre des notes à partir de l'oral, dans sa langue maternelle, peut parfois poser problème si on perd le fil de ce qui est dit pendant qu'on était en train d'écrire. En langue cible, c'est encore plus problématique »¹C'est pour cela la majorité des étudiants se contente de reprendre intégralement ce que l'enseignant écrit au tableau ou projette sur écran « Beaucoup limitent pour l'essentiel leur prise de notes à ce que l'enseignant écrit au tableau ou projette sur écran. »²

¹Tagliante, C. 2006, La classe de langue, Paris , Edition : Dominique Colombani.

² Op.cit.

Par ailleurs, la prise de notes est faite pour garder une trace écrite. Il faut donc revoir ces notes immédiatement sinon on risque de ne pas comprendre tout ce qu'on a abrégé (Selon Kiewra et al. (1991), Roussey et Piolat (2003) ; cité par Parpette et Mangiante) « *les étudiants qui prennent des notes mais ne les relisent pas sont moins performants que ceux qui les relisent, (...) les étudiants qui écoutent sans noter ont des résultats sensiblement équivalents à ceux qui notent sans relire.* »¹

3) Comment se fait la prise de notes ?

Pour pouvoir prendre des notes à un cours il faut se préparer à l'avance et avoir un aperçu global sur le thème et les étapes du déroulement du cours (plan).

L'enseignant peut commencer son cours par une question qui se rapporte au thème ou aux idées principales qui s'y rapportent.).En donnant en même temps des repères à ses étudiants pour les inciter à prendre des notes quand il « *scripturalise son discours (...) cette scripturalisation est répétée à travers un certain nombre d'indices tels que l'écriture au tableau, la dictée avec ses indispensables répétition, l'énoncé des titres et leurs hiérarchisation, une certaine hauteur de voix.*»² Dans ce cas, les étudiants doivent noter les titres de chaque idée développée pendant le cours et les différents connecteurs d'enchaînement. Les titres seront numérotés et énumérés dans l'ordre du cours pour repérer la structure du plan. Ou bien « *le professeur utilise un ouvrage de référence ou met des notes de cours ou syllabi à la disposition des étudiants, ces derniers doivent néanmoins pouvoir les compléter par des notes personnelles prises lors du cours oral* »³

Après, on se focalise sur le début et la fin du cours car ce sont des parties qui résument les grandes lignes.

Au terme du cours et pour valider sa compréhension, des questions peuvent être posées à l'enseignant qui se rapportent soit sur le thème principal ou les différentes étapes du cours.

Il est possible également de schématiser le cours par l'exploitation du diaporama qui demeure le moyen le plus approprié permettant à l'enseignant de résumer les cours sous formes de tableaux, de graphiques et/ou de plan, etc. Il contribue également à la

¹ Ibid.

² Ibid.

³ Wolfs.J. L., (2001), Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université, Recherche- Théorie- Application, Bruxelles, Editions De Boeck.

compréhension de la structuration du cours par les étudiants à travers la présentation orale de l'enseignant et la projection en même temps. Cependant la majeure partie des étudiants « *se déconnectent visiblement de ce que l'enseignant est en train de dire* »¹. Mais cette méthode facilite la compréhension du cours parce que le étudiants accomplissent trois tâches en même temps (écouter, écrire et lire.)

4) Les méthodes et les techniques de la prise de notes

Il existe plusieurs méthodes scripturales que le noteur fait usage dans sa PND. Le processus cognitif intervient dans l'activité de prise de note ; la capacité mentale de l'individu ne peut pas tout retenir car elle suscite des opérations de stockage et d'encodage pour sélectionner l'information essentielle et sa mise en forme qui varient d'un noteur à un autre par l'exploitation des techniques internationales ou en se référant parfois à ses techniques personnelles.

4-1) Les méthodes de la prise de notes

D'après les travaux de recherche de Marie-France Roquelaure, (Piolat 2001 : 79) nous propose quatre méthodes de PDN qu'on va présenter ci-dessous.

4-1-1) La méthode linéaire

(Le Bras 1992 ; Timbal-Duclos, 1988 ; cité par Marie-France Roquelaure) « *La méthode linéaire consiste à prendre en note l'ensemble de tous ce qui est dit par l'orateur (...). Le noteur est soumis à une cadence d'écriture rapide.* »²

L'objectif de cette méthode est de cumuler un maximum d'information sans pour autant faire travailler sa capacité mentale.

4-1-2) La méthode planifiante

« *L'intérêt de la méthode pré-planifiée réside dans la possibilité de pouvoir anticiper les catégories d'informations utiles au noteur, le but étant de ne pas oublier de noter les idées essentielles pour la compréhension du cours.* »³

L'exemple donné par Marie-France est celui de Timbal-Duclos (1988) appelé les grilles IMMRID, OPERA et des sept points

¹ Ibid.

² Op. cit.

³ Ibid.

a) **IMMRID**

I comme **I**ntroduction.

M comme **M**atériel utilisé.

M comme **M**éthode utilisée.

R comme **R**ésultats attendus.

I comme **I**nterprétation de ces résultats. **D** comme **D**iscussion sur la portée et les limites de toute l'expérience.

c) **la grille en 7 points**

QUI ? Renvoie aux personnes impliquées (les personnes)

QUOI ? Renvoie à l'objet même de l'étude (les choses)

Où ? Renvoie aux questions de la localisation de l'espace (les lieux)

QUAND ? Renvoie au déroulement chronologique du sujet étudié (les dates)

COMMENT ? Renvoie à la manière de faire, à la méthode, aux instruments, aux outils

COMBIEN ? Renvoie aux quantités mises en jeu (mes mesures)

POURQUOI ? Renvoie aux deux sens du terme : à cause de quoi ? Dans quel but ?

(Les causes et les motifs)

4-1-1) La méthode des mots-clés

Cette méthode prend deux formes : le schéma arborescent et le schéma par constellation. Le noteur utilise ces schémas pour résumer le plus possible toutes les informations entendus par des mots clés de manière qu'il « *se doit de bien gérer la répartition des mots clés en respectant la typo disposition de la feuille.* »¹

4-2) Les techniques universelles de la prise de notes.

L'écriture dite « urgente » répond à la rapidité de la parole de l'enseignant. Il n'est toujours pas possible de tout mémoriser, ce qui suppose la nécessité de faire appel à des techniques d'ordre universelle ou qui relèvent des stratégies personnelles du noteur qu'il invente. Ces techniques peuvent prendre l'aspect de :

¹ Ibid.

- Abréviations :

- Par suppression des voyelles comme :
Nous = ns
Vouloir = vloir
Toujours = tjrs
- Par suppression de la nasalité :
Avant = avt
Comment = comt
Souvent = svt
- Par suppression des voyelles et des consonnes :
Problème = pb
Parfois = pfs
Mouvement = mvt
- Par suppression de toute la fin du mot
Extérieur = ext.
Environ = env

- Symboles

- & = et
- < = venir de, avoir pour cause
- // = parallèlement à, par rapport à.

- Les suffixes

- Information = informa^o
Dramatique = Drama_q
- Légèrement = Légèrem^t

- Codes mathématiques et scientifiques

- L'infini = ∞
- Plus ou moins = + ou -
- Ensemble vide = \emptyset

Conclusion

Nous avons voulu montrer, dans cette partie, l'importance de l'activité de la prise de notes en CM, dans le contexte universitaire pour les étudiants du premier cycle de formation. Pouvoir prendre des notes aide à la compréhension des cours, à la révision et plus tard à la préparation des examens.

Généralement, les étudiants en début d'année ne prennent jamais des notes et n'ont pas un code abrégé qui leur permet de se familiariser avec cette technique. D'où la nécessité « *d'un travail conjoint entre les enseignants de spécialités et les enseignants de soutien linguistique pourrait être pertinent* »¹

C'est ce que nous allons proposer en terme de cette recherche avec l'aide des enseignants de la spécialité, dans l'amélioration des compétences linguistiques et la réussite dans la spécialité.

¹ Martine Faraco (1997), Etude longitudinale de la prise de note d'un cours universitaire français : le cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen, En ligne, mis [en ligne] le 30 avril 2012, URL : <https://journal.openedition.org/asp2963;DOI:10400/asp.2963>.

Partie II :

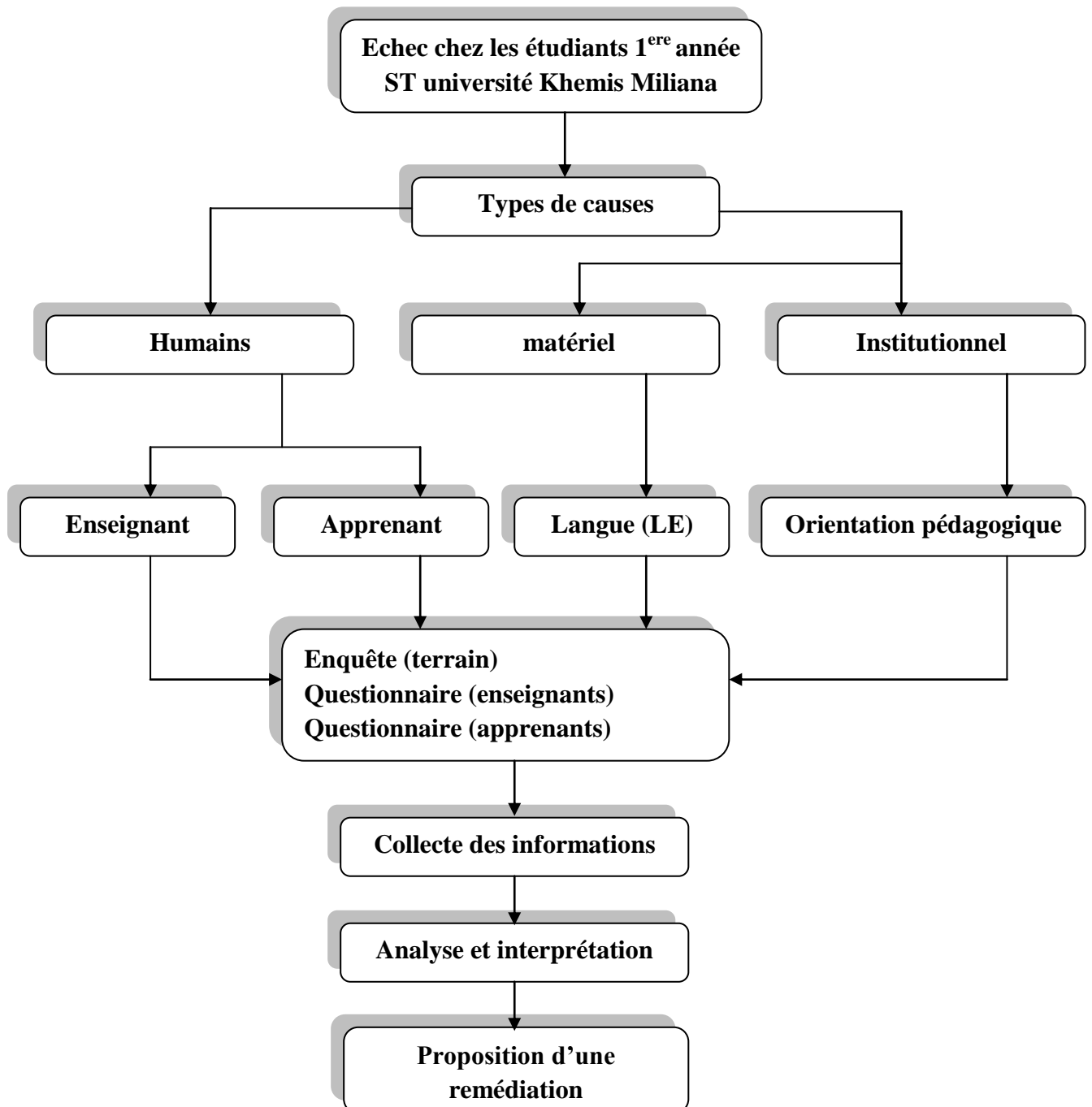
Partie méthodologique

Introduction :

Nous avons proposé pour l'ouverture de cette partie un schéma synoptique qui pourrait être envisagé pour alimenter la plate forme de notre recherche qui s'articule principalement sur des axes fondamentaux ayant un impact directe et déterminant sur l'échec ou la réussite.

Cela permet de donner une vision plus scientifique et plus objective sur le déroulement de notre recherche pour aboutir à des résultats fiables et éventuellement préconiser des solutions adéquates et adaptées aux besoins des étudiants en questions.

Schéma synoptique de recherche.



I/- Pré-enquête et statistiques :

Nous avons mené une pré-enquête auprès des personnels de la faculté des sciences et de la technologie sur les statistiques du nombre d'étudiants inscrits, admis, doublants et abondants et ce pour les quatre dernières années.

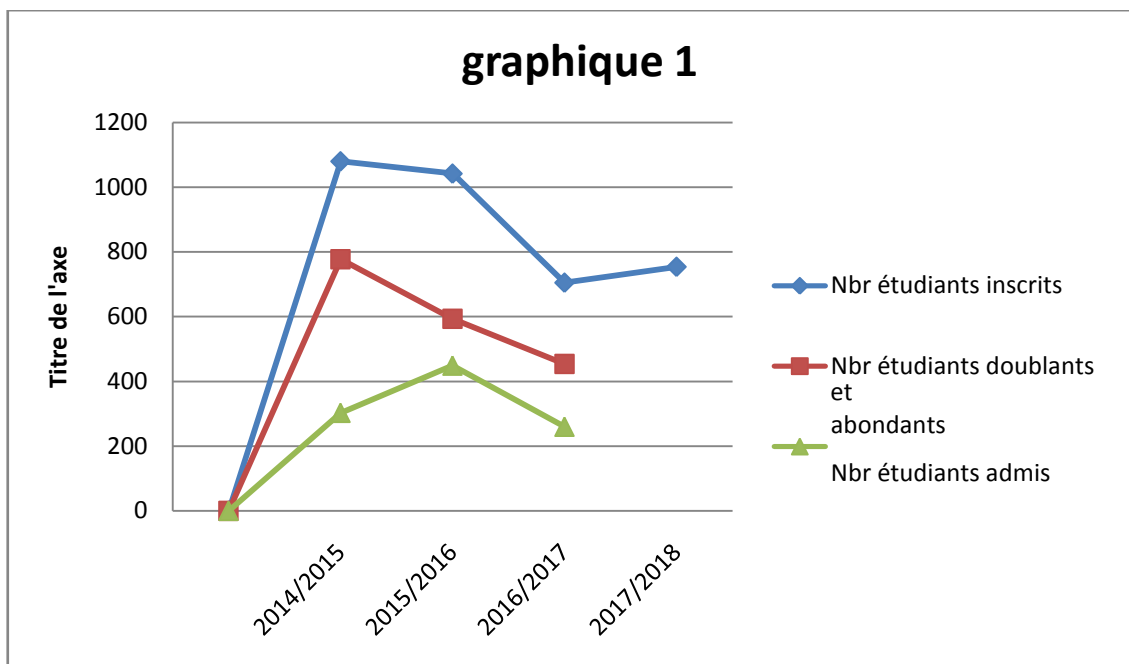
Notre choix du public était celui des étudiants de la 1ere année ST universitaire. Etant motivés par les allégations suivantes :

Tout d'abord, il est à signaler que l'ensemble des modules de cette filière sont dispensés en langue française.

Ainsi que le passage radical d'un enseignement arabisé à un enseignement purement technique en langue française. Comparativement à d'autres filières arabophones, le taux d'échec est considérablement élevé.

Le tableau ci-dessous le montre clairement :

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Nombre d'étudiants inscrits	1080	1042	705	754
Dont étrangers	6	13	9	22
Nombre d'étudiants Admis	303	449	260	/
Nombre d'étudiants doublants	305	279	234	/
Nombre d'étudiants abondants	472	314	211	/
Nombre d'étudiants admis sans rattrapage	116	198	130	/
Nombre d'étudiant admis avec rattrapage	187	251	130	/
Taux admis sans rattrapage	11%	19%	18%	/
Taux admis avec rattrapage	17%	24%	18%	/
Taux admis global	28%	43%	36%	/
Taux échec	72%	57%	63%	/



a- Analyse des statistiques :

L'analyse de ces statistiques montre qu'il existe réellement un sérieux problème qui se traduit par un échec considérable.

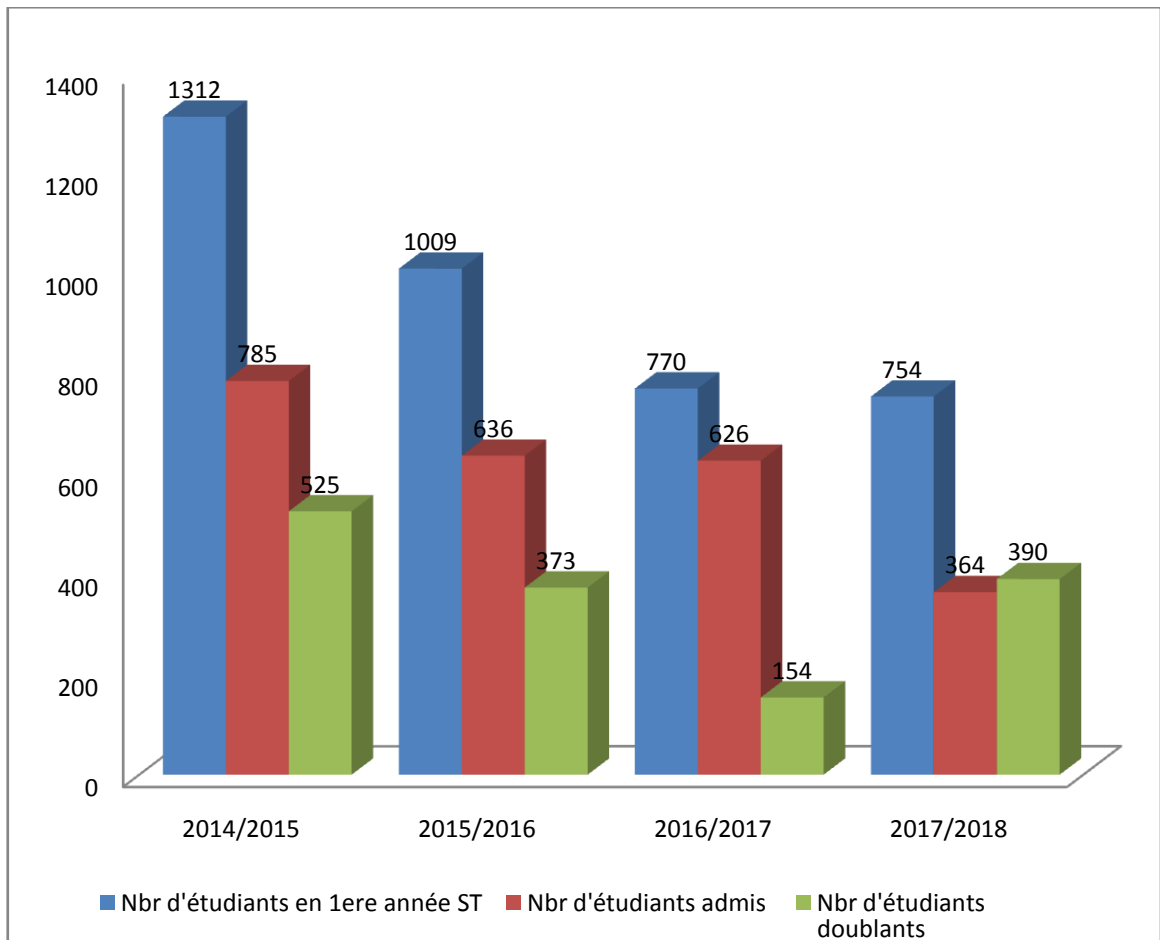
Le nombre d'étudiants inscrits est en chute libre durant la période de référence, et passe de 1080 étudiants inscrits en 2014/2015 à 754 étudiants en 2017/2018 soit un taux régressif de 30%. Cependant, l'échec enregistré pour la même période a considérablement augmenté avec des taux respectifs de 72%, 57% et 63% des situations perplexes qui méritent une intention particulière.

Dans le même cadre de vision nous constatons que le nombre d'étudiants admis s'est aussi distingué par une baisse sensible passant de 305 étudiants en 2014/2015 à 234 étudiants en 2016/2017, avec des taux d'admission globaux respectifs de 28% et 36%.

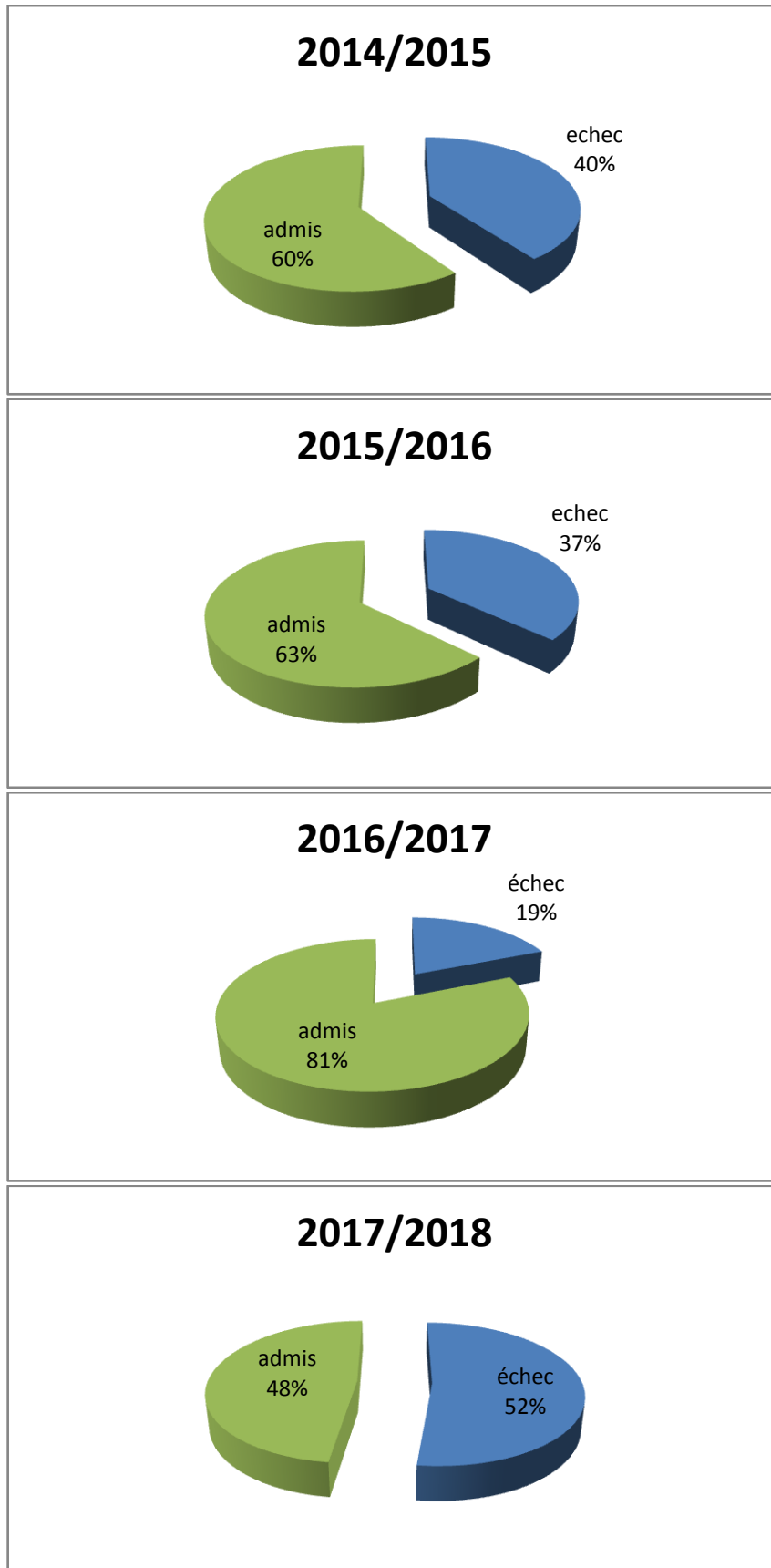
Par ailleurs, il est à signaler que les taux d'admission sans rattrapage sont faibles comparativement aux taux d'admission avec rattrapage.

Enfin une autre anomalie qui mérite d'être évoquée est relative au nombre inquiétant d'étudiants abondants.

Le graphique suivant élucide ces données :



Graphique 2



Graphique 3

II/- Enquête de terrain et outil d'analyse :

Dans le système éducatif algérien, on assiste à de nouvelles filières une fois passer au secondaire.

Ce sont surtout les filières sciences expérimentales et technique mathématique qui sont les plus demandées par les élèves du secondaire pour accéder plus tard à des formations universitaires équivalentes à la filière. Parmi celles-ci, on cite les sciences et technologie qui est une spécialité qui concerne les disciplines suivantes :

- Génie mécanique.
- Génie des procédés.
- Génie civil.
- Génie hydraulique.
- Electronique – électrotechnique.
- Géophysique.
- Physique et chimie.

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes intéressés aux étudiants de 1ere année S.T (sciences et technique) qui poursuivent des cours en français et là où la formation présente une difficulté dans l'acquisition des compétences et en particulier la compétence de la compréhension orale.

Nous nous sommes rendus au département de sciences et technologie (ST) qui occupe le pôle Est de l'université de Khemis Miliana. C'est là où nous allons présenter notre enquête pour identifier l'espace ou le terrain d'investigation et connaître le public en question (étudiants de 1ere année ST).

Avec un grand enthousiasme, nous nous sommes lancés dans notre mission.

Au commencement de notre enquête, dans le département, nous avons rencontré les étudiants de 1ere année ST sortant de l'amphithéâtre. Nous avons abordé une discussion avec une étudiante concernant ses débuts à l'université. Elle a affirmé que les premiers mois étaient difficiles. Tous les modules étudiés sont en français. On est passé d'un enseignement en arabe à un enseignement en français. « Il a fallu apprendre à connaître et maîtriser un vocabulaire technique en rapport avec la spécialité», ajoute-t-elle. Poursuivant l'enquête avec d'autres étudiants dans le but de déterminer leurs réelles difficultés et proposer des solutions à leurs besoins.

Ensuite, on s'est rapproché de quelques enseignants en se présentant auprès d'eux et en leur expliquant l'objectif de notre enquête. Cela nous a permis tout de suite de distribuer le questionnaire à six enseignants de la discipline qui assurent différents modules ; on s'est focalisé sur le module du : thermodynamique où on a assisté à un cours magistral.

Un autre questionnaire est destiné aux étudiants inscrits en première année ST. Cet échantillon représente l'ensemble du public étudié, dans l'espoir que les réponses données seront aussi identiques et fiables pour le reste.

La méthode de collecte des données est basée sur une recherche quantitative par le biais de deux questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants. Ces questionnaires sont divisés en 2 parties, la 1ère partie correspond au profil de l'enquêté, qu'il soit enseignant ou étudiant et la seconde partie contient un contenu qui porte sur l'intérêt de notre recherche : qui est l'identification des difficultés rencontrées en compréhension orale lors d'un cours magistral.

Nous nous sommes présentés auprès du Vice Doyen pour lui expliquer l'objectif et la finalité de notre travail pour qu'il nous accorde son autorisation. Une fois l'autorisation obtenue, nous nous sommes allés voir les étudiants et les enseignants pour leur distribuer les questionnaires (voir l'annexe), tout en réservant l'anonymat de chaque enquête.

Une fois les questionnaires récoltés, nous avons procédé à une analyse rigoureuse et approfondie des différentes réponses données.

Nous avons également opté pour un autre type d'enquête, celui de l'observation des cours. En effet, lors d'un (CM) présenté par une enseignante (dont on garde l'anonymat) assurant le module de thermodynamique, on a pu observer le public ciblé de près.

Nous avons assisté trois fois au cours. Les remarques faites et les résultats obtenus confirment nos hypothèses citées antérieurement (en introduction).

Analyse et interprétation des données :

A partir de l'enquête empirique, nous avons pu analyser et interpréter les données recueillies. Les résultats étaient comme suivant :

1/- Résultats des questionnaires :

1-1) Destiné aux étudiants :

Le questionnaire proposé aux étudiants se compose de 12 questions présentées en questions à choix multiples, des questions par oui ou non.

Dans la première partie du questionnaire, nous avons demandé aux étudiants de mettre la filière du BAC obtenu, l'établissement scolaire fréquenté (privé/public) et la note du français obtenue au BAC ($5 \geq$, $10 \geq$, $10 <$)

Tableau : Le tableau résume l'ensemble des informations relatives au profil de chaque étudiant

<i>Nombre</i>	<i>Sexe</i>	<i>Nationalité</i>	<i>BAC obtenu série</i>	<i>Etablissement scolaire fréquenté</i>	<i>Note du français au bac</i>
01	F	Algérienne	T.M	Public	10 ≤
02	F	Algérienne	S.E	Public	10 ≤
03	M	Algérienne	T.M	Public	10 >
04	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
05	F	Algérienne	S.E	Public	5 ≥
06	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
07	M	Algérienne	S.E	Public	10 >
08	M	Algérienne	T.M	Public	10 >
09	F	Algérienne	S.E	Public	10 ≤
10	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
11	F	Algérienne	S.E	Public	10 >
12	M	Algérienne	T.M	Public	10 >
13	F	Algérienne	S.E	Public	10 ≤
14	F	Algérienne	S.E	Public	10 ≤
15	F	Algérienne	S.E	Public	10 >
16	M	Algérienne	T.M	Public	10 >
17	M	Algérienne	T.M	Public	10 >
18	F	Algérienne	S.E	Public	10 >
19	F	Algérienne	S.E	Public	10 >
20	M	Algérienne	T.M	Public	5 ≥
21	M	Algérienne	T.M	Public	10 >
22	F	Algérienne	S.E	Public	10 >
23	F	Algérienne	S.E	Public	10 >
24	M	Algérienne	S.E	Public	10 >
25	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
26	M	Algérienne	S.E	Public	10 >
27	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
28	F	Algérienne	T.M	Public	10 ≤
29	F	Algérienne	S.E	Public	10 ≤
30	F	Algérienne	S.E	Public	10 ≤

31	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
32	M	Algérienne	S.E	Public	10 >
33	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
34	M	Algérienne	T.M	Public	10 >
35	M	Algérienne	S.E	Public	10 >
36	M	Algérienne	S.E	Public	10 >
37	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
38	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
39	M	Algérienne	T.M	Public	10 ≤
40	F	Algérienne	T.M	Public	10 >
41	F	Algérienne	S.E	Public	10 ≤
42	F	Algérienne	S.E	Public	10 >
43	F	Algérienne	S.E	Public	10 >
44	M	Algérienne	S.E	Public	10 >
45	M	Algérienne	S.E	Public	10 ≤
46	M	Algérienne	S.E	Public	10 ≤
47	F	Algérienne	S.E	Public	10 ≤
48	F	Algérienne	S.E	Public	10 >
49	M	Algérienne	S.E	Public	10 >
50	F	Algérienne	S.E	Public	10 >

Le tableau nous montre que le questionnaire était destiné à 50 étudiants, entre 31 filles soit 62 % et 19 garçons soit 38%.

Il en ressort aussi que les notes obtenues au bac sont les suivantes :

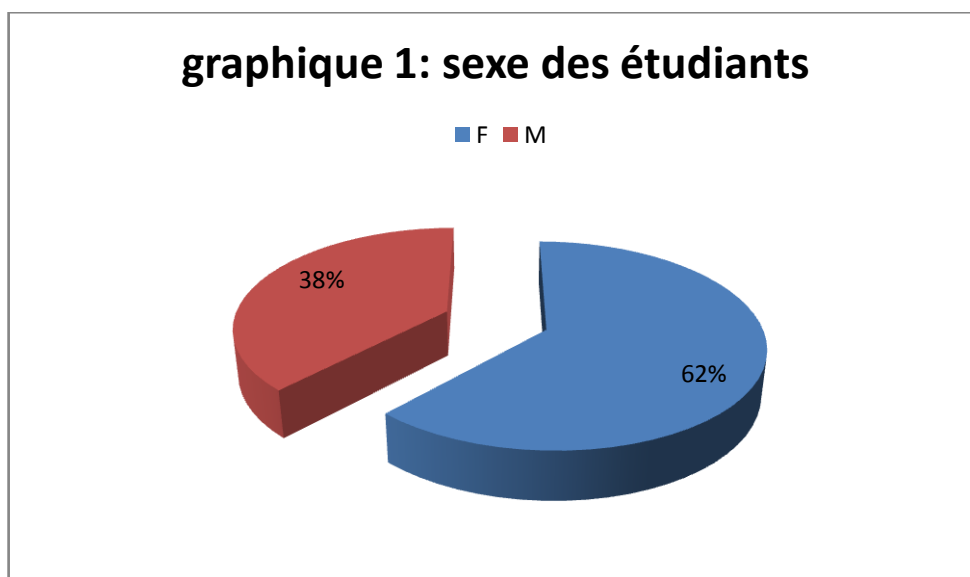
- Inférieur ou égal à 5 → 2.
- Inférieur ou égal à 10 → 34.
- Supérieur à 10 → 13.

Interprétation du questionnaire :

Les questions posées aux étudiants nous ont servi à obtenir des informations sur les différences rencontrées en langue française. Les réponses données identifient leurs difficultés langagières en compréhension orale. Dans la démarche FOU, l'identification du profil du public est importante pour mesurer les différences et mettre en place un programme didactique correspondant à ce profil.

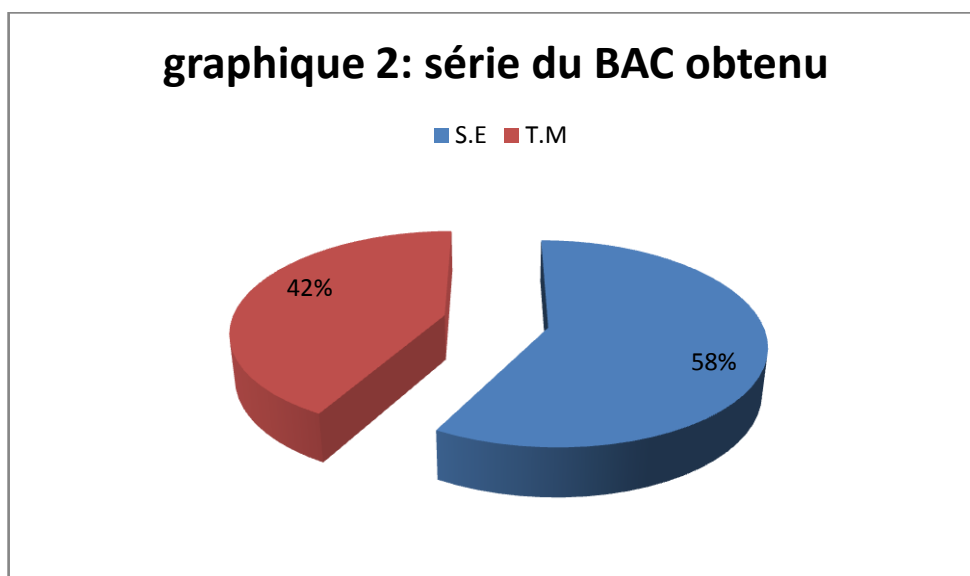
Pour élucider ces résultats, nous proposons les graphiques suivants :

Item 1 : Le sexe :



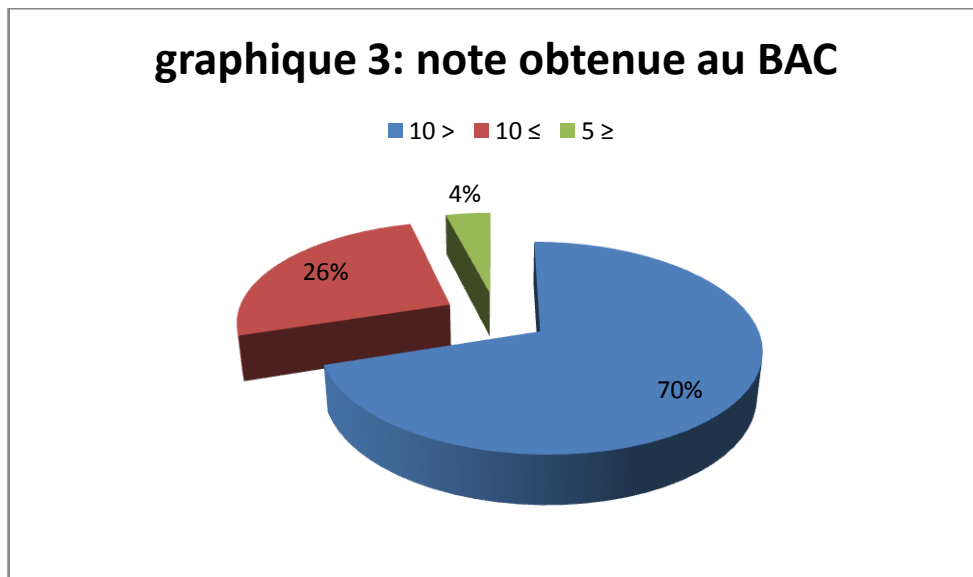
A partir du graphique et par rapport au profil des étudiants selon le sexe, il ressort que le public en question est homogène dans leur appartenance géographique (l'Algérie) avec la prédominance du sexe féminin.

Item 2 : série du BAC obtenu :



Les étudiants orientés vers la formation S.T sont principalement des scientifiques issus de la série « sciences expérimentales ». Ils sont suivis des élèves de technique mathématique (option génie civil).

Item 3 : la note obtenue à l'examen de Français au BAC :



Nous avons remarqué que 36 étudiants sur 50 soit 72% n'ont pas obtenu la moyenne de 10. On dénombre ceux qui ont la moyenne de 13 soit 26%.

Quant à la deuxième partie du questionnaire, vu le niveau faible des enquêtés étudiants en FLE, nous leur avons proposé des questions à choix multiples et des questions par oui ou non.

Q1 : Quand vous avez eu votre bac, vous étiez orienté vers la spécialité sciences et technologie, parce que c'était votre choix ou non ?

Oui → 60 %
Non → 40 %

Q2 : Aviez-vous une idée que la formation se faisait en français ?

Oui → 76 %
Non → 24 %

Q3 : Le français appris au lycée a une relation avec la spécialité ?

Un peu → 50 %
Beaucoup → 10 %
Pas de relation → 40 %

Q4 : Est-ce que vous faites des cours de soutien en français pour compléter ton enseignement.

Oui → 26 %
Non → 74 %

Q5 : Lors des cours magistraux,

Vous suivez mais vous trouvez que le cours est difficile à comprendre → 48 %
Vous ne suivez pas parce que vous trouverez des difficultés à comprendre le cours → 18 %
Vous ne trouvez pas de difficultés dans la compréhension du cours → 32 %

Q6: Combien de temps restez-vous attentifs au cours ?

15 min → 10 %

30 min → 32 %

Pendant tout le cours → 58 %

Q7 : Quand le professeur vous pose une question, vous répondez :

En français → 50 %

En arabe → 50 %

Q8 : Quand vous rencontrez un mot difficile :

Vous cherchez son sens dans le dictionnaire → 48 %

Vous demandez au professeur de l'expliquer → 42 %

Vous ne cherchez pas à connaître sa signification → 10 %

Q9 : Comment vous mémorisez vos cours

Vous retenez tout le cours par cœur → 18 %

Vous résumez le contenu du cours → 52 %

Vous retenez les mots clés du cours → 30 %

Q10 : Quand votre professeur explique, vous comprenez :

Tout le cours → 18 %

La moitié du cours → 70 %

Rien → 12 %

Q11 : Pour mieux comprendre les notions du cours, est-ce que vous faites des recherches ?

Oui → 52 %

Non → 48 %

Q12 : Quand le professeur vous demande de faire un travail de recherche :

Vous faites du copier-coller sur le Net → 24 %

Vous vous référez au cours donné par votre professeur → 70 %

Vous recopiez le travail d'un autre étudiant → 06 %

Les étudiants savaient déjà que la formation se faisait en français (76% des étudiants). Cependant, le français appris au lycée a peu ou pas de relation avec la spécialité. Pour eux, c'est un français général (apprendre les normes de la langue).

De ce fait, ils suivent le cours avec difficulté de comprendre et n'arrivent pas à l'assimiler même s'ils essaient de résumer pour le mémoriser.

Donc la principale difficulté chez les étudiants de 1^{ère} année ST se situe au niveau de la compréhension orale car cette compétence fait défaut.

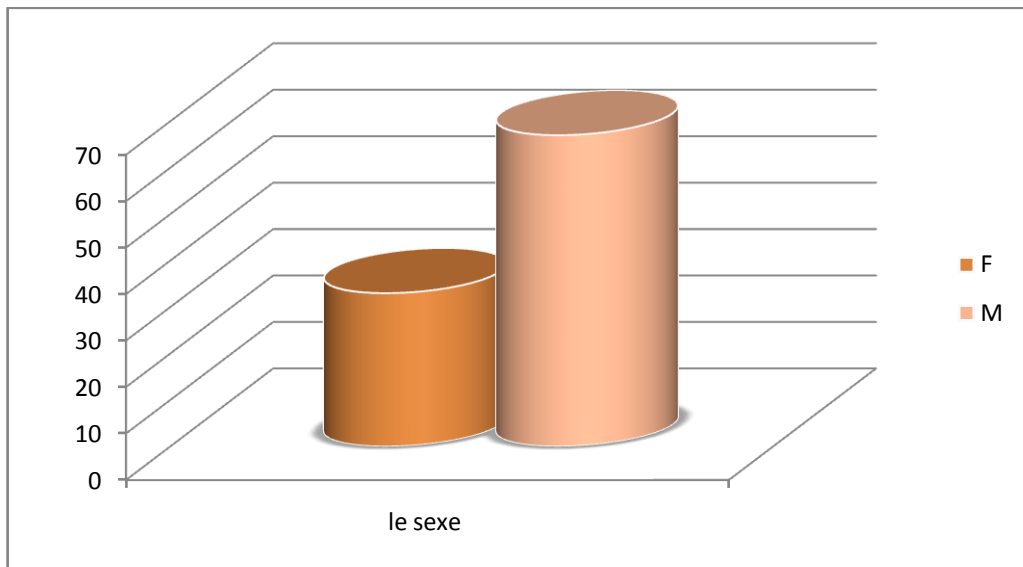
1-2- Destiné aux enseignants :

On a procédé de la même manière que celui destiné aux étudiants c'est-à-dire dans la première partie du questionnaire, on a fait connaissance du profil de chaque enseignant.

Avant d'exposer les résultats, nous avons distribué, 6 questionnaires à 6 enseignants dont on a récolté 3 seulement. Donc, notre analyse sera plutôt qualitative :

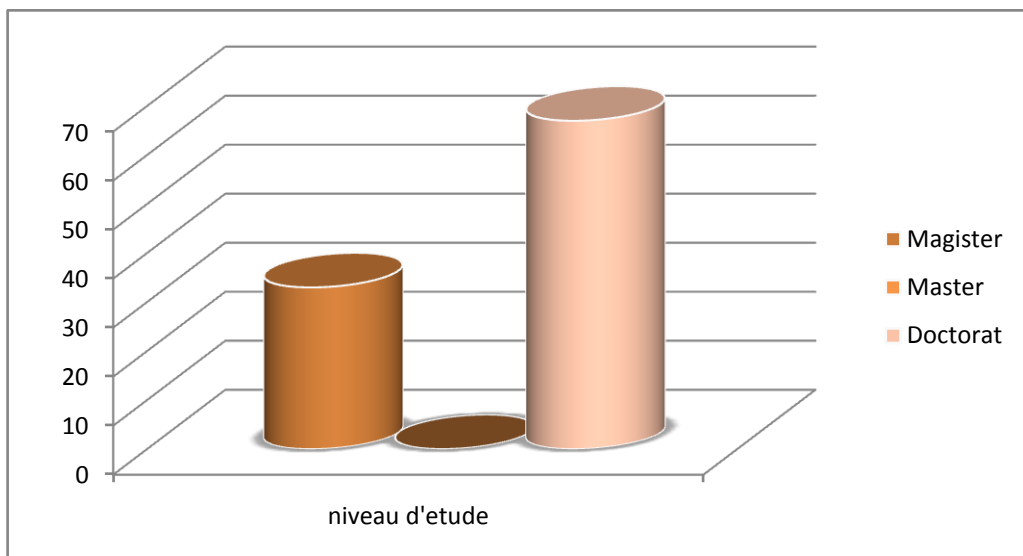
a- Sexe :

Le sexe	Le nombre	Le pourcentage
F	01	33 %
M	02	67 %



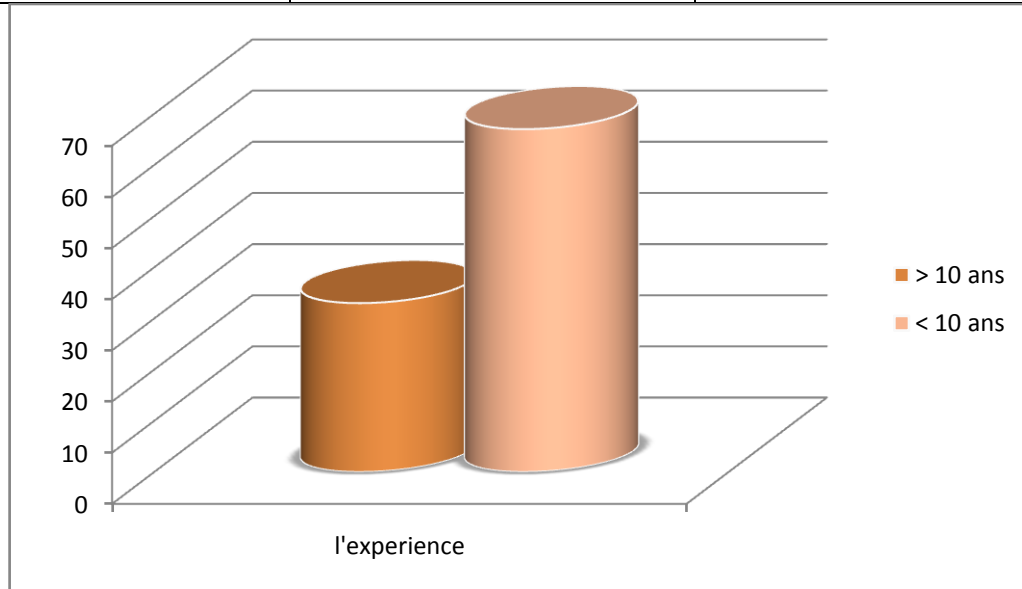
b- Diplôme :

Le niveau d'étude	Le nombre	Le pourcentage
Magister	01	33 %
Master	00	00 %
Doctorat	02	67 %



c- L'expérience :

Expérience	Le nombre	Le pourcentage
+ 10 ans	01	33 %
- 10 ans	02	67 %



Interprétation des résultats :

A partir de l'analyse des profils des 3 enseignants, nous sommes arrivés aux explications suivantes. Les enseignants qu'ils soient de la gent masculine ou féminine sont assez expérimentés. D'ailleurs, dans leurs réponses données on a pu repérer le déclic chez leurs étudiants, ils ne peuvent pas prendre des notes et suivre le cours en même temps. Sinon, ils les prennent rarement. Selon eux, les étudiants n'arrivent pas à comprendre le cours en langue cible. Ce qui les oblige à se référer très souvent à la langue maternelle de leurs étudiants (langue arabe).

Ces enseignants ont même proposer d'éventuelles solutions qui relèvent réellement du terrain et des besoins de leurs étudiants qui consiste à créer des centres de formation de la langue de leur spécialité et faire des cours de soutien pour améliorer leur niveau et combler leurs lacunes.

3/- Observation du cours :

Nous avons également opté pour un autre type d'investigation qui est l'observation des étudiants et des enseignants en cours, par un regard d'extérieur sur le déroulement du CM, les comportements de l'enseignant et de ses étudiants afin de récolter les remarques qui nous semblent intéressantes.

L'objectif principal de l'observation est de mesurer au plus près l'action d'enseigner et d'apprendre pour en déduire le problème majeure.

Deux grilles d'observation sont présentées pour mieux expliquer les remarques faites.

3-1) Les résultats de la grille d'observation.

3-1-1- Des enseignants :

Critères d'évaluation et de compétences	Oui	Non	Plus ou moins
1/- Usage du verbal / non verbal et sollicitation de l'attention de l'apprenant et le déplacement en classe. <ul style="list-style-type: none"> - Parler d'une voix agréable et enthousiaste. - Maintenir le contact visuel avec les apprenants. - Se déplacer dans l'amphithéâtre. - Utiliser le langage corporel. 	+	+	+
2/- Organisation et clarté du cours. <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un vocabulaire adéquat à la discipline. - Définir les termes complexes. - Utiliser les illustrations. - Ecrire au tableau. - Définir l'objectif de la séance selon les attentes des apprenants. - Propose des thèmes motivants. - Faire une introduction avant d'entamer le cours. 	+	+	
3/- Interaction : <ul style="list-style-type: none"> - Interroger les apprenants. - Se montrer comme le seul détenteur du savoir. 	+	+	
4/- Gestion du temps : <ul style="list-style-type: none"> - Varier les activités. - Monopoliser la parole. 	+		+
5/- Aisance linguistique et phonétique : <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer avec aisance en Français. - S'exprimer en Arabe pour expliquer. 	+		
6/- Utilisation du matériel pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Préparer son matériel avant la séquence. - Savoir utiliser le matériel audio-visuel. 		+	+
7/-Stratégies correctives : <ul style="list-style-type: none"> - Inciter l'apprenant à se corriger lui-même. - Laisser l'apprenant parler sans lui couper la parole. - Faire une remédiation à l'aide d'exercices écrits. 		+	
8/- Respect de l'approche méthodologique préconisée : <ul style="list-style-type: none"> - Respect de l'approche communicative / par compétences. - Proposer des activités communicatives et interactives. 		+	

3-1-2- Des apprenants :

Attitudes des apprenants	Oui	Non	Plus ou moins
<ul style="list-style-type: none">- Ils sont attentifs aux cours.- Ils sont motivés.- Ils prennent notes.- Ils posent des questions.- Ils participent au cours	+	+ + + +	

3/- Analyse et interprétation des résultats :

Comme nous l'avons déjà dit précédemment, nous avons assisté trois fois à des cours du module de : thermodynamique assurés par deux enseignantes (voir le cours dans les annexes).

Nous avons constaté qu'elles ont présenté le cours quasiment en Arabe. Rare où le français est utilisé. Les enseignantes voient par là, que le matériel pédagogique est inutile puisque les étudiants ne prennent pas notes et que c'est l'exploitation du tableau qui prime.

Ceci relève de la méthodologie traditionnelle où l'enseignant détient le savoir et assiste ses apprenants. Ce qui génère le désintéressement total par la quasi-totalité des étudiants et fuir les cours magistraux.

La troisième séance était consacrée au module de français qui ne répond pas aux attentes des apprenants. Il s'agit d'un français général.

Les étudiants n'éprouvent aucun intérêt au cours, bien qu'ils soient attentifs à ces cours. Ils ne sont pas motivés et par conséquent perdent le sens d'autonomie. Déjà, parce qu'ils n'ont pas des savoirs et des savoirs faire nécessaires à être autonome.

L'action d'enseignement et d'apprentissage dans ce cas est stérile et n'apporte pas grande chose. D'une part, les enseignantes ne communiquent pas avec leurs apprenants sur les stratégies d'apprentissage. Ils s'efforcent de leur donner le cours sans les prendre en charge. D'autre part, nous avons affaire à des étudiants passifs et démotivants parcequ'ils ont des difficultés en langue cible et n'ont pas été booster par leurs enseignantes dans l'apprentissage de la langue cible. Ils doivent participer au processus d'apprentissage en étant des partenaires et des acteurs de leur apprentissage.

III/- Description du protocole des cours :

1/-Description du cours de français :

Ce passage tiré d'une séance de cours de français considéré comme un français de spécialité et devrait être un savoir technique relatif au cours de thermodynamique.

Alors, nous allons faire une petite révision, puis on passe aux exercices (il reste 4 modes).

Qu'est ce que c'est un verbe.

Le verbe un mot variable, en nombre et (جملة بلا ما هيش جملة) verbe

Le verbe est élément essentiel de la phrase (اللي ما فهمش حاجة يقولي)

Les sont repartis en 3 groupes (1er – 2 eme – 3 eme)

« Aller » ne respecte pas la réglementation de la conjugaison.

Les auxiliaires avoir et être (انتهيت خبي الأدوات)

Le verbe d'état

Etre → للوصف

Les verbes pronoms = c'est un mot pronom → هو ضمير

Je / me / lave → اشغال عندنا من الأشخاص
sujet CO Verbe
pronominal CO → مفعول به

الفعل المتعدد الضمائر هو الفعل الذي يصرف مع ضميرين

C'est un verbe qui se conjugue avec deux personnes :

Je = S

Me = C

اللي ما فهمش حاجة يقول

La désinence : porte la marque :

- * du mode = indicatif
- * du temps = passé simple.
- * de la personne.
- * du singulier.

Désinence = خصائص الفعل

Exercices

Remplacer dans cet extrait les parenthèses par le verbe « être » où le verbe « avoir » au présent de l'indicatif.

« Ben Youb ? Un homme vrai à présenter mais nul ici ne pouvait nier qu'il encore un homme vaillant et courageux et encore son franc parler el sec, Il dur.

Exercice 2 :

Remplacer le nom sujet par un autre nom masculin.

Sa fille est discrète

.....

Cette touriste est

.....

La journaliste est très informée

.....

Exercice 3 :

Mettez le sujet suivant au pluriel.

Le cheval part au galop

.....

Un feu est allumé

.....

L'enfant joue

.....

2/-Description du cours thermodynamique

Extrait 1 :

Alors / en contenu le cours précédent / ou sommes nous arrêtés ? / à cause de la grève vous aviez raté pratiquement cinq séances / et vous ne pouvez pas les rattraper / donc on va faire des résumés / Tellement il y a x temps je me rappelle pas où nous sommes arrêtés.

Je vous ai parlé des calculs de chaleur des gaz parfait en thermodynamique / Lorsqu' on parle des gaz on parle de compression on peut calculer la pression P et la température T /

Calcul de la quantité de chaleur Q

Q / subi des transformations en fonction de P et T / $Q = f(TY)$ et $Q = f(TP)$

CV = aspect calorifique thermique isochor.

CP = aspect calorifique thermique isobar

CT = aspect calorifique thermique isotherme

« Natikom un exemple bache tahasbou les transformations »

$dV = 0 \Rightarrow SQ = CV dU/$

à votre niveau 1ere année / on considère CV est une constante / isobare / « Bache Nebiyane Beli Hada Thabet (constant). Hadou Houma mazaya (propriete) du gaz parfait »/

la glace ki yadoub fi el maa tatina échange de chaleur.

Etat physique « El maa yadoub ou yaghli

Il n y a pas d'échange chimique.

Natikoum taalima lazame taarfouha bache naderkoun fi loub el maoudoua la thermodynamique est une formation de base du 1^{er} principe.

Cette introduction de l'enseignant a une nouvelle partie de son programme montre les difficultés rencontrées en se référant à plusieurs éléments de la discipline.

L'existence d'un environnement hostile et néfaste marqué par la durée de grève ayant entravé des arrêts de cours et par conséquent un retard de cinq semaines.

Ainsi les difficultés rencontrées par l'enseignement pourson message.

Obliger de répliquer certains termes en utilisant la langue maternelle (arabe)

Ainsi l'organisation de cet enseignant assure le C.M d'un part et les travaux dirigés (TD) d'autre part.

Extrait 2 :

« Ki ya koune adna la temperature d'équilibre nakadrou nahasbou la chaleur latente de la glace »

On va parler du 3eme chapitre c'est le travail (CV).

« Kifa djate el alaka du travail c'est un systeme de pression (P) on applique une certaine force (F)

$$F = P \times S$$

Nagoulkoum el hala de l'expérience générale du travail des forces retenues

Endirelkoum koul el halate kif tahasbou le travail.

$$SCV = P_{\text{extraire}} \times dV.$$

1/- cas d'une pression intérieure constante.

$$CV = - P_{\text{ext}} (V_2 - V_1)$$

2/- cas d'une transformation à température constante

$$T = \text{constante} \quad P_{\text{ext}} = P_{\text{int}} = P$$

Le travail est réversible

Pour les gaz parfait

Equation d'état universelle $PV = nRT$.

Le passage tiré d'une séance de cours montre les méthodes adoptées par l'enseignant pour assurer son cours. Toutes ces données font parties des informations que les étudiants doivent comprendre pour maîtriser ce qui se passe en cours au cœur de ces contextes

L'enseignant endosse différents rôles. Il est à la fois le maitre et le détenteur du savoir. Il explique et traduit sans impliquer ses apprenants dans cette démarche pour lui donner l'occasion d'être son partenaire dans la construction de ce savoir.

IV/-Solutions et remèdes :

A l'instar des autres universités, il est impératif de créer un centre de langue d'enseignement intensif tel que le CEIL (Centre d'enseignement intensif des langues).

De même, faire appel à des spécialistes pour une éventuelle formation continue aux enseignants du FLE intéressés par les spécialités du FOS et du FOU. Il en est de même pour leur auto-formation.

Ainsi que la nécessité de valoriser le coefficient du module du FLE au même titre que les autres modules de spécialité, et d'élaborer des manuels destinés à rendre l'enseignement du FOG au service de celui du FOU, par le biais d'activités langagières adaptées aux objectifs de la spécialité.

Pour ce faire, nous avons proposé une série d'activités de compréhension orale qui vont aider les apprenants à développer de nouvelles stratégies leur permettant d'apprendre le FLE et de l'assimiler afin de pouvoir le réutiliser dans différentes situations de communication.

Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale qui donneront du tonus au cours afin de ne pas ennuyer les apprenants et pour stimuler leur esprit.

Pour installer progressivement une compétence discursive, l'enseignant peut proposer différentes activités de compréhension orale et des exercices variés. Quelques exemples viendront étayer nos propositions :

- Des QROC (questions à réponses ouvertes et courtes)
- Des questions ouvertes (QO)
- Des QCM (questions à choix multiples)
- Des tableaux à compléter.
- Des exercices de classement.
- Des exercices d'appariement.
- Des exercices de recomposition.
- Des exercices du genre : vrai / faux / je ne sais pas.
- Des exercices à trous / lacunaires.
- Des grilles à compléter.

1-Quelques activités proposées en compréhension orale :

Activité (1) : (Texte lacunaire)

Complétez l'énoncé suivant par les termes proposés dans la liste suivante :

Phénomènes thermique / thermodynamique / endothermiques / réactions / exothermiques.

La thermochimie est une partie de la qui étudie les qui accompagnent les réactions chimiques. Certaines peuvent dégager de la chaleur, elles sont et d'autres en observant, elles sont

Activité (2) : (Exercice d'appariement)

Reliez chaque mot à sa définition :

1- L'enthalpie standard de formation

2- La variation d'enthalpie globale

3- L'état standard

a- L'état physique sous lequel tout corps pur est le plus stable.

b- La variation d'enthalpie accompagnant la formation d'une mole de composé à l'état standard.

c- la somme des variations d'enthalpies des réactions composant.

Activité (3) : (exercice par Vrai / Faux))

- Le symbole de l'énergie interne est Δu .
- La température de l'enthalpie standard de formation est donnée généralement 320 k.
- L'enthalpie standard est ΔH .
- L'enthalpie du fer ou de O_2 dans l'état standard est 1.

Activité (4) : (Le QCM)

Choisissez la bonne réponse :

Pour calculer l'énergie réticulaire.

- a- Par la loi de Kirchhoff.
- b- Réaliser un cycle de Born – Haber.
- c- Par l'application de la loi de Hess.

Conclusion :

Au terme de cette partie, et à l'appui des résultats obtenus, nous avons pu confirmer nos hypothèses et nous avons essayé tant bien que mal d'apporter des solutions qui sont des réponses aux questions posées dans la problématique.

On peut dire que l'oral, dans le système éducatif algérien est relégué au second rang voire même absent. Et s'il existe, c'est par l'usage de la langue maternelle (l'arabe) qui se fait pour traduire la quasi-totalité des mots.

Le glossaire

Module : Thermo-Dynamique

-**Thermo_dynamique** = Température et mouvement des machines

à vapeur régie par l'équation d'état universelle

$$EV = rmT.$$

« C »

- **C_p** = chaleur spécifique à pression constante.
- **C_v** = Chaleur spécifique à volume constant.
- **Cycle** : c'est un ensemble de transformations dynamiques.
 - Diagramme de Clapeyron = $P = f(v)$.
 - Diagramme d'amagat = $Pv = f(p)$.
 - Loi de Boyle_mariotte = $Pv = \text{Constante}$ à P constante.
 - Loi de Gay_Lussac = $V = \text{Constante}$ à P constante.
 - Loi de Charles = $P/T = \text{Constante}$ à V Constante.
 - Loi de Dalton = Les pressions partielles $P_1 = X_1 - P T$.

« D »

- **Diagramme graphique des transformations des gaz parfaits**

Diagramme Pv

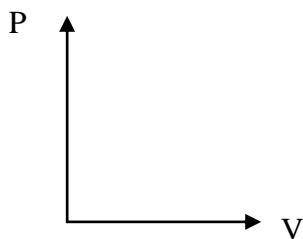
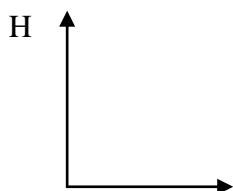
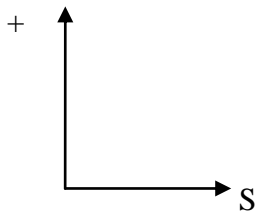


Diagramme enthalpique = HS



S

Diagramme entropique = TS



N.B : Ces diagrammes servent pour tracer les cycles thermodynamiques de fonctionnement des installations thermodynamiques.

« E »

- **Endotgermique** = augmentation de la température.
- **Entalpie H** = E énergie interne + PV.
Pv = énergie de transvasement.
- **Entalpie (H) totale** = H_entalpie statique + H_entalpie dynamique.
- **Equation de l'énergie** : c'est le premier principe de la thermo dynamique.

$$LN + Q$$

- **Exothermique** = augmentation de la pression

« L »

- **LN** = Travail technique (Joule).

« P »

- **P** = pression du gaz.

« Q »

- **Q** = Quantité de chaleur dégagée.

« R »

- **R** = Constante du gaz considéré.
- **R** = constante universelle du gaz parfait.

« T »

- **T** = température du gaz.
- **Transformation adiabatique** = Quantité de chaleur constante = Q = 0.
- **Transformation enthalpie** = H statique et H = Cp R T.

- **Transformation entropie** = Quantité de chaleur \geq Zéro et positive.
- **Transformation isobare** = Pression construite = $P = O$.
- **Transformation isochore** = Volume constant = $V = O$.
- **Transformation isotherme** = Température constante = $T = O$

Conclusion générale

Conclusion générale

Avec l'achèvement de ce travail modeste et à la lumière de toutes les propositions et les remédiations qui nous semblent de taille, nous estimons que ces solutions remettront en question la formation des étudiants des filières scientifiques et techniques.

Elle peut être efficace si l'enseignement / apprentissage du FOG est la base de celui du FOU, puisque les étudiants, notamment en première année ST, ont besoin d'acquérir et d'approprier certaines compétences qui relèvent du FOG à leur spécialité.

En s'inspirant des travaux antérieurs sur le domaine FOU, nous souhaitons que cette recherche puisse apporter des innovations et / ou des rénovations à l'enseignement du FLE dans les universités algériennes, et celle de Khemis Miliana, de sorte que les enseignants vont tirer profit de ces propositions qui s'articulent dans quelques activités faisant référence à l'enseignement du FOG pour le bon fonctionnement du FOU et pour que le rendement soit mélioratif.

Les enseignants de la spécialité sont conscients de la nécessité d'un changement didactique et pédagogique.

En effet, ils sont les seuls à être face à leurs étudiants, les seuls à les connaître et connaître leurs besoins langagiers dont ils doivent les analyser minutieusement.

L'institution, à son tour, doit remettre en question (revoir) les contenus et les programmes qui relèvent toujours et de manière indissociable du FOG obéissant à une formule spécifique relevant du FOU pour cibler les compétences de l'oral et de l'écrit.

Une étude pointilleuse doit être faite dans l'élaboration de ces contenus ; On ne peut, en aucun cas, se fier à des programmes préétablis de la spécialité sans prendre en considération la diversité estudiantine qui demande des besoins assez particuliers.

Pour ce qui est des méthodes, elles ne sont pas fortuites et elles dépendent des spécificités d'un public universitaire qui vont les motiver et qui se basent sur l'approche communicative.

Nous souhaitons que ce travail portera ses fruits afin de diminuer, tant bien que mal, l'échec dans les spécialités scientifiques qui se font en langue française dans toutes les universités algériennes en l'occurrence celle de Khemis Miliana.

*Références
bibliographiques*

Références bibliographiques :

Ouvrage :

- **ABRY, D, Ed** (septembre 2007), Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue, Edition. Brigitte Faucard.
- **CUQ, J-P & GRUCA, I** (2003), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Tome 1, Presses Universitaires de Grenoble.
- **HADJI, C** (2012), Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire, Issy- Les – Moulinaux, Editions ESF.
- **HOUSSAYE, J** (2014), Le triangle didactique : les différentes facettes de la pédagogie, Issy- Les- Moulinaux, Editions ESF.
- **MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C** (2004), Le français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration des cours, Paris, Hachette.
- **MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C** (février 2011), Le français sur objectif universitaire, presses universitaires de Grenoble.
- **RIEUNIER, A** (2000), Préparer un cours : Tome 1, Applications pratiques, Paris, 5^{ème} édition 2014.
- **RIVENC, M-M** (2000), La compréhension orale chez les apprenants débutants en langue étrangère : stratégies de réception, stratégies d'enseignement in DEMAN-DE VRIENDT, M-J + Ed, Apprentissage d'une langue étrangère / seconde : 1. Parcours et procédures de construction du sens, Bruxelles, Editions De Boeck, 135-146.
- **TAGLIANTE, C** (septembre 2006), La classe de langue, Paris, Editions Dominique Colombani.
- **TARDIF, J** (1997), Pour un enseignement STRATEGIQUE : l'apport de la psychologie cognitive, Québec, Editions LOGIQUES.
- **WOLFS, J-L** (2001), Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université, Recherche- Théorie- Application, Bruxelles, Editions De Boeck.

Dictionnaires

- **CUQ, J-P** (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris. **FARACO, M** (1997), Etude longitudinale de la prise de notes d'un cour universitaire français : la cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen, En ligne , URL : <https://journals. Opendition. Org/ asp 2963/ DOI : 10400/asp.2963>.
- **Larousse**
- **Le robert**

Revues et articles

- **ARNOLD, J** (2006), Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? ELA. Etude de linguistique appliquée, 144, [En ligne], URL : [www. Cairu.info/article_php ?ID_ARTICLE=ELA-144_0407](http://www.Cairu.info/article_php?ID_ARTICLE=ELA-144_0407).
- **BERDAL MASUY, F & BRIET, G**, Stratégies pour une écoute efficace, Colloque international, 28-30 octobre 2010, Sofia.
- **BOUKHANNOUCHE, L** (2012), Le français sur objectif universitaire, Amerika, 3437, 1-2, date de consultation 18-7-2017 ;
- **BOUKHANNOUCHE, L** (mai 2017), Le terrain : une pratique centrale pour un programme FOU (français sur objectif universitaire), LA PHONETIQUE, n° 18, 362-368.
- **BRUTER, A** (2008), Le cours magistral comme objet d'histoire, Histoire de l'éducation, [En ligne], mis en ligne le 1^{er} janvier 2012, URL : www://journal.openedition.org.histoire-education/1829, février 2018.
- **CUQ, J-P** (1995), Le FLS : Un concept en question. [En ligne] URL : [http : // journals Openeditions.Org/ trema / 2153](http://journals Openeditions.Org/ trema / 2153), consulté le 17 février 2018.
- **FARACO, M** (1997), Etude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire français : la cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen, En ligne , URL : <https://journals. Opendition. Org/ asp 2963/> DOI : 10400/asp.2963.
- **FERROUKHI, K** (2009), La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie, n° 4, 273-280. [En ligne] URL : [https : // gerflint.fr](https://gerflint.fr) > Algérie 4> Ferroukhi.
- **SEBANE, M** (2011), FOS, FOU : Quel « français » des filières pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? [En ligne] URL : <http://gerflint.fr/Base/Monde 8-T2/ Sebane PDF>.

Thèses et mémoires

- **ALHAWITI, A** (2013), La compréhension orale de la langue française dans le contexte universitaire saoudien, thèse, [En ligne] URL : www.theses.fr/2014LORRO280.
- **HASSOUNI, N** (2011), La centration sur l'apprenant de la conception à la pratique dans une classe de FLE : cas des apprenants du cycle moyen, master, université de Biskra p.33, [En ligne] , URL : dspace. Univ.biskra.dz : 8080/jspui/titstream/ 123456789/5065/1/sp23.pdf.

- **QOTB, H** (2007), Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet, thèse, Montpellier III°, université Paul Valéry.
- **ROQUELAURE, M-F** (janvier 2014), Reformulation dans l'enseignement supérieur : discours du professeur et prises de notes des étudiants : analyse d'enregistrements d'enseignants de sciences du langage avec ou sans supports technologiques, thèse, Toulouse : université de Toulouse.

Sitographies.

-www.le-fos.com/historique-1.htm

-http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../1988_14.html

Annexes

Le questionnaire

Etudiants, étudiantes en 1^{ere} année Tronc Commun Sciences et Technologie à l'université Djillali Bounaama de Khemis Miliana, nous réalisons un mémoire de fin d'études (Master) sur le thème de «la compréhension orale des cours magistraux dispensés en français de spécialité : cas des étudiants de première année tronc commun ST, Université de Khemis Miliana ».

Dans ce cadre, nous vous remercions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint :

Vos réponses sont anonymes.

Sexe : Féminin Masculin

Bac obtenu série (Filière) :

Etablissement scolaire fréquenté : Privé Public

Note du français obtenu au BAC : 5 ≥ 10 > 10 ≤

Q1 : Quand vous avez eu votre BAC, vous étiez orienté vers la spécialité sciences et technologie parce que c'était votre choix ou pas ?

Oui Non

Q2 : Aviez-vous une idée que la formation se faisait en français ?

Oui Non

Q3 : Le français appris au lycée a une relation avec la spécialité ?

Un peu
 Beaucoup
 Pas de relation.

Q4 : Est-ce que vous faites des cours de soutien (en français) pour compléter ton enseignement ?

Oui Non

Q5 : Lors des cours magistraux,

Vous suivez mais vous trouvez que le cours est difficile à comprendre.
 Vous ne suivez pas parce que vous trouvez des difficultés à comprendre le cours.
 Vous ne trouvez pas de difficultés dans la compréhension du cours.

Q6 : Combien de temps restez-vous attentif au cours ?

15 minutes
 30 minutes
 Pendant tout le cours (1h 30).

Q7 : Quand le professeur vous pose une question, vous répondez,

En français En arabe

Q8 : Quand vous rencontrez un mot difficile :

- Vous cherchez son sens dans le dictionnaire.
- Vous demandez au professeur de l'expliquer.
- Vous ne cherchez pas à connaître sa signification.

Q9 : Comment vous mémorisez vos cours ?

- Vous retenez tout le cours par cœur.
- Vous résumez le contenu du cours.
- Vous retenez les mots-clés du cours.

Q10 : Quand votre professeur explique, vous comprenez :

- Tout le cours.
- La moitié du cours.
- Rien.

Q11 : Pour mieux comprendre les notions du cours, est-ce que vous faites des recherches ?

- Oui Non

Q12 : Quand le professeur vous demande de faire un travail de recherche :

- Vous faites du copier-coller sur le net.
- Vous vous référez au cours donné par votre professeur.
- Vous recopiez le travail d'un autre étudiant.

Le questionnaire

Madame, Monsieur enseignant en sciences technologiques à l'université de Djillali Bounaama, Khemis Miliana, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur le thème de la «la compréhension orale des cours magistraux dispensés en français de spécialité : cas des étudiants de première année tronc commun ST, Université de Khemis Miliana »

Dans ce cadre, nous vous remercions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint :

Vos réponses sont anonymes :

Sexe : Féminin Masculin

Diplôme obtenu :

Expérience : moins de 10 ans plus de 10 ans

Q1 : Vous assurez le module de Quel est le programme de ce module ?

.....

Q2 : Lors d'un CM, comment vous procédez. Est-ce que vous expliquez seulement ou en distribuant le cours sous forme d'un polycopié ?

.....

Q3 : Utilisez-vous des supports pédagogiques pour l'activité de l'oral ?

Oui Non

Q4 : Si c'est oui, quel genre de support utilisez-vous ?

Supports audio-visuels.

Supports audios.

Supports lus.

Q5 : Pensez-vous que ces supports favorisent la C.O de vos apprenants ?

Oui Non

Q6 : Quand vous expliquez le cours, vous faites recours à la langue arabe :

Rarement.

Souvent.

Jamais.

Q7 : Est-ce que le temps imparti au CM est suffisant pour qu'un apprenant puisse comprendre et assimiler le cours ?

Oui Non

Q8 : Vos apprenants trouvent-ils des difficultés à comprendre lorsque vous parlez ?

Oui Non

Q9 : Est-ce qu'ils arrivent à s'exprimer avec aisance en français ?

Oui Non

Q10 : Lors de l'explication du cours, est-ce que vos apprenants prennent-ils notes ?

Oui Non

Q11: Est-ce qu'ils arrivent à vous suivre tout en prenant des notes ?

Oui

Plus ou moins

Non

Q12: En tant qu'enseignant qualifié et en vue de faire face à ces difficultés que rencontrent les apprenants en CM. Quels sont les conseils ou les propositions données pour y remédier ?

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

Chimie 2 : Thermodynamique et cinétique chimique

Programme de chimie (II), LMD, L1, (S2)

Tronc commun Sciences de la matière

VHG : 67 heures

VHH : 2x1h30 Cours + 1h30 TD

Mode d'évaluation : 1/3 Continu+ 2/3 Examen Final

Intitulé semestre 2 : *Thermodynamique et cinétique chimique***CHAPITRE I : Généralités sur la thermodynamique (02 semaines)**

- A / Introduction
 - 1 / I/ Propriétés fondamentales des fonctions d'état
 - 1) Rappel de définitions mathématiques
 - 2) Différentielle d'une fonction d'état (1^{ère} dérivée et 2^{ème} dérivée croisée)
 - 3) Condition mathématique d'une fonction d'état (D.T.E)
 - 2 / II/ Définitions des systèmes thermodynamiques et le milieu extérieur
 - 1) Les constituants ou la composition d'un système
 - 2) Les différents types de systèmes (ouvert, fermé, isolé)
 - 3 / III/ Description d'un système thermodynamique
 - 1) Etat d'un système thermodynamique
 - 2) Variables (paramètres ou grandeurs) d'état
 - 3) Fonctions d'état
 - 4) Grandeurs extensives et intensives
 - 5) Équation d'état des gaz parfaits
 - 6) Équation d'état des gaz réels (Vander Waals, Berthelot)
 - 4 / IV/ Evolution et états d'équilibre thermodynamique d'un système
 - 1) Etat d'équilibre mécanique
 - 2) Etat d'équilibre thermique
 - 3) Etat d'équilibre chimique
 - 5 / V/ Transferts possibles entre le système et le milieu extérieur
 - 1) Transferts ou échanges d'énergie (travail, chaleur)
 - 2) Transferts ou échanges de matière
 - 6 / VI/ Transformations de l'état d'un système (opération, évolution)
 - VI-I/ Transformations d'un gaz parfait
 - 1) Transformation isochore d'un gaz parfait
 - 2) Transformation isobare d'un gaz parfait
 - 3) Transformation isotherme d'un gaz parfait
 - 4) Transformations adiabatiques d'un gaz parfait
 - 5) Transformations (ouvertes, fermées ou cycliques)
 - 6) Transformations monothermes
 - 7) Transformations infinitésimales
 - 8) Transformations quasistatiques
 - 9) Les transformations réversibles et irréversibles
 - VI- VII/ Transformations physiques ou Transformations de changement d'état physique (Fusion, vaporisation, sublimation, condensation,...)
 - VI- VIII/ Transformations chimiques ou réactions chimiques (Combustion, estérification, explosion, corrosion, décoloration,...)

6
VI-IV/ Représentation graphique des Transformations des gaz parfaits

- a) Diagramme de Clapeyron : $p=f(V)$ dans le plan (p,V)
- b) Diagramme d'Amagat : $pV=f(p)$ dans le plan (pV,p)

VII/ Rappel des lois des gaz parfaits

- 1) Loi de Boyle-Mariotte : $pV=cste$ à T cste
- 2) loi de Gay-Lussac : $V/T=cste$ à $p=cste$
- 3) loi de Charles : $P/T=cste$ à $V=cst$
- 4) loi de Dalton ; les pressions partielles : $p_i = x_i \cdot P_T$

CHAPITRE II (02 semaines et demi)

I/ Notion de température

- 1) La thermométrie
- 2) Le principe zéro de la thermodynamique
- 3) Echelles de température : centésimales, absolues et Fahrenheit
- 4) Conception d'un thermomètre à mercure
- 5) Les différents types de Thermomètres

II/ Notion de chaleur ou de quantité de chaleur Q

- 1) Expression générale de la quantité de chaleur Q
- 2) Différentes expressions de la chaleur pour les systèmes $f(P,V,T)=0$
- 3) La capacité calorifique thermique C (j/K ou cal/K)
- 4) Les différents types de capacité calorifique thermique
 - i) capacité calorifique thermique massique (j/Kg.K)
 - ii) capacité calorifique thermique molaire (j/mol.K)
 - iii) capacité calorifique thermique molaire ou massique isobare
 - iv) capacité calorifique thermique molaire ou massique isochore
4. I. capacité calorifique thermique pour les gaz parfaits
 - i. gaz parfaits monoatomiques
 - ii. gaz parfaits diatomiques
 - iii. relation entre C_p et C_v pour un gaz parfait, relation de Mayer
 - iv. C_p et C_v pour un mélange de gaz parfaits
4. II. capacité calorifique thermique pour les liquides et les solides : $C_p \cong C_v = C_p$
5. capacité calorifique thermique pour les solides gazeux.
6. Calcul de la quantité de chaleur pour différentes transformations

III/ Calorimétrie

- 1) Le calorimètre
- 2) Les différents types de calorimètres
- 3) La valeur ou la masse en eau du calorimètre μ
- 4) Calcul de la température d'équilibre
- 5) Calcul de la chaleur de combustion à pression constante
- 6) Calcul de la chaleur de combustion à volume constant
- 7) Chaleurs latentes de changement d'état physique (, , ...)

IV/ Le travail

- 1) Expression générale du travail des forces de pression
- 2) Travail réversible
- 3) Travail irréversible
- 4) Application de calcul du travail pour les différentes transformations

CHAPITRE III : Le premier principe de la thermodynamique (02 semaines et demi)

- 1) Equivalence entre chaleur et travail
- 2) Enoncé du premier principe
- 3) Expression générale du premier principe
- 4) Définition de l'énergie interne U
- 5) Expression différentielle de l'énergie interne
- 6) Expression différentielle du premier principe
- 7) Calcul de la variation de l'énergie interne ΔU
 - a) 1^{ère} loi de Joule ; la variation de l'énergie interne d'un gaz parfait
 - b) Transformation isochore
 - c) Transformation isobare
 - d) Relation entre γ et β
 - i) pour un gaz parfait (relation de Mayer)
 - ii) pour les réactions chimiques
 - e) Travail adiabatique réversible .Equation de Laplace
 - f) Travail adiabatique irréversible
- 8) Notion de l'enthalpie H
 - a) La fonction enthalpie
 - b) Expression différentielle de l'enthalpie
 - c) 2^{ème} loi de Joule ; la variation de l'enthalpie des gaz parfaits

CHAPITRE IV : Applications du premier principe de la thermodynamique à la thermochimie (01 semaine et demi)

- 1) Chaleurs de réaction : ; ;
- 2) L'état standard
- 3) L'enthalpie standard de formation
- 4) L'enthalpie de dissociation
- 5) L'enthalpie de changement d'état physique (Δ_{fusion} , $\Delta_{\text{vaporisation}}$, $\Delta_{\text{sublimation}}$, ...)
- 6) L'enthalpie d'une réaction chimique
 - a) Loi de Hess
 - b) Energie de liaison ou enthalpie de liaison
 - c) Energie réticulaire (cycle de Born-Haber)
 - d) L'enthalpie de formation des atomes gazeux (atomes, gazeux)
 - e) Loi de Kirchoff.
 - f) Variation des chaleurs de réactions en fonction de la température
 - g) Température de flamme et pression d'explosion X

CHAPITRE V : 2^{ème} principe de la thermodynamique (02 semaines)

I/ Introduction

- 1) Irréversibilité et évolution des phénomènes naturels
- 2) Enoncés du second principe de la thermodynamique

II/ Notion d'entropie

- 1) Introduction de la fonction entropie S d'un système
- 2) Expression générale du second principe de la thermodynamique
- 3) la fonction entropie S dépend de p et de T ; $S = f(p, T)$
- 4) L'entropie d'un solide
- 5) L'entropie d'un liquide
- 6) L'entropie d'un gaz parfait

"La chaleur d'une réaction chimique ne dépend que de l'état initial et de l'état final du système chimique, elle est indépendante du nombre et de la nature des réactions intermédiaires"

* Exercice :

Calculer l'enthalpie standard $\Delta H_{R, 298}^{\circ}$ de la réaction suivante :

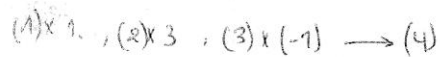
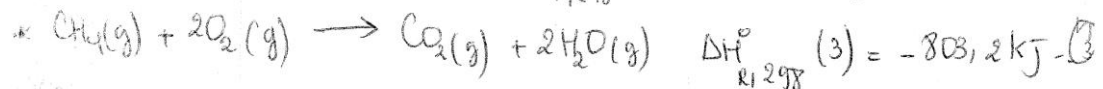
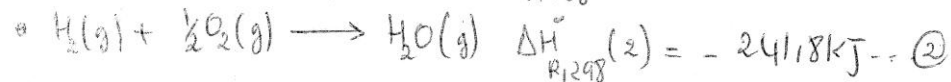
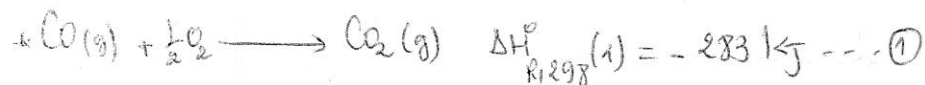


a) En déduire la valeur de l'énergie interne $\Delta U_{R, 298}^{\circ}$ de la même réaction.

b) Cette réaction est-elle endothermique ou exothermique ?

on donne les enthalpies standards des réactions de combustion

$\Delta H_{R, 298}^{\circ}$ de CO, de H₂ et de CH₄ :



$$\begin{aligned} \Delta H_{R, 298}^{\circ}(4) &= \Delta H_{R, 298}^{\circ}(1) + 3\Delta H_{R, 298}^{\circ}(2) - \Delta H_{R, 298}^{\circ}(3) \\ &= -283 + 3(-241,8) + 803,2 = -206,23 \text{ kJ} \end{aligned}$$

$$\Delta H_{R, 298}^{\circ}(4) = -206,23 \text{ kJ}$$

a) L'énergie interne $\Delta U_{R, 298}^{\circ}$ de la réaction :

$$\Delta H_{R, 298}^{\circ} = \Delta U_{R, 298}^{\circ} + \Delta n RT$$

Δn est la variation des coefficients stochiométriques des composés

(3)

des produits et celle des réactifs.

$$\Delta n = 2 - 4 = -2$$

$$\Delta U_{R, 298}^{\circ} = -206,23 - \frac{8,31}{1000} \times 298(-2) = -201,28 \text{ kJ}$$

b) La réaction est exothermique car $\Delta H_{R, 298}^{\circ} (4) < 0$.

« Appliquée aux enthalpies standards de formation, la loi de Hess se généralise pour une réaction réactifs \longrightarrow produits.

$$\Delta H_R^{\circ} = \sum \nu_j \Delta H_{f,j}^{\circ} (\text{produits}) - \sum \nu_i \Delta H_{f,i}^{\circ} (\text{réactifs})$$

où ν_j et ν_i sont les coefficients stoechiométriques des réactifs et produits de la réaction.

-Exemple:

Calculer ΔH_R° .



sachant que :

$$\Delta H_f^{\circ} (\text{CH}_3\text{OH}) = -57,04 \text{ K cal/mol}$$

$$\Delta H_f^{\circ} (\text{CO}_2) = -94,05 \text{ K cal/mol}$$

$$\Delta H_f^{\circ} (\text{H}_2\text{O}) = -68,32 \text{ K cal/mol}$$

par l'application de la loi de Hess:

$$\Delta H_R^{\circ} = [\Delta H_f^{\circ} (\text{CO}_2) + 2\Delta H_f^{\circ} (\text{H}_2\text{O})] - [\Delta H_f^{\circ} (\text{CH}_3\text{OH}) + \frac{3}{2}\Delta H_f^{\circ} (\text{O}_2)]$$

$$\Delta H_R^{\circ} = -173,65 \text{ K cal}$$

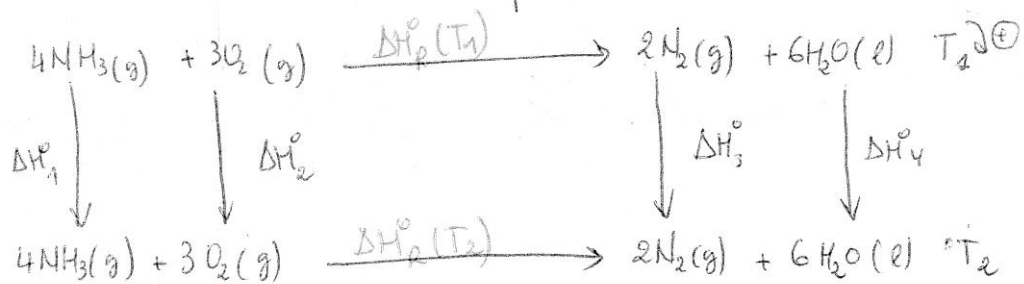
2) Effet de la température sur les enthalpies:

Loi de Kirchhoff:

soit la réaction de l'oxydation de l'ammoniac suivante:



Connaissons l'enthalpie de réaction à $T_1 = 25^\circ\text{C}$ et calculons l'enthalpie de cette réaction à une autre température T_2 .



pour un cycle $\sum \Delta H_i = 0$

$$\Delta H_R^\circ(T_1) + \Delta H_3^\circ + \Delta H_4^\circ - \Delta H_1^\circ - \Delta H_2^\circ - \Delta H_R^\circ(T_2) = 0$$

$$\Delta H_R^\circ(T_2) = \Delta H_R^\circ(T_1) + (\Delta H_3^\circ + \Delta H_4^\circ) - (\Delta H_1^\circ + \Delta H_2^\circ)$$

$$\Delta H_1^\circ = \int_{T_1}^{T_2} n_{\text{NH}_3} C_{p_{\text{NH}_3}} dT, \quad \Delta H_2^\circ = \int_{T_1}^{T_2} n_{\text{O}_2} C_{p_{\text{O}_2}} dT, \quad \Delta H_3^\circ = \int_{T_1}^{T_2} n_{\text{N}_2} C_{p_{\text{N}_2}} dT.$$

$$\Delta H_4^\circ = \int_{T_1}^{T_2} n_{\text{H}_2\text{O}} C_{p_{\text{H}_2\text{O}}} dT$$

$$\Delta H_R^\circ(T_2) = \Delta H_R^\circ(T_1) + \int_{T_1}^{T_2} \left[(n_{\text{N}_2} C_{p_{\text{N}_2}} + n_{\text{H}_2\text{O}} C_{p_{\text{H}_2\text{O}}}) - (n_{\text{NH}_3} C_{p_{\text{NH}_3}} + n_{\text{O}_2} C_{p_{\text{O}_2}}) \right] dT$$

$$\Delta H_R^\circ(T_2) = \Delta H_R^\circ(T_1) + \int_{T_1}^{T_2} \Delta C_p dT \quad \text{avec} \quad \Delta C_p = \sum \nu_j C_{p_j}(P) - \sum \nu_i C_{p_i}(P)$$

Remarque:

pour des réactions effectuées à V constant, on a:

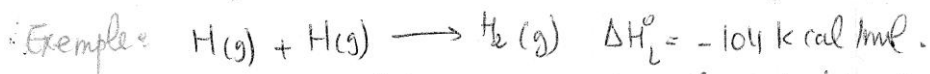
$$\Delta U_R^\circ(T_2) = \Delta U_R^\circ(T_1) + \int_{T_1}^{T_2} \Delta C_v dT \quad \text{avec} \quad \Delta C_v = \sum \nu_j C_{v_j}(P) - \sum \nu_i C_{v_i}(P)$$

II.4) Energie de liaison :

1) Définition :

c'est l'énergie libérée (donc < 0) au cours de la formation d'une liaison covalente entre deux atomes pris à l'état gazeux, sous une pression de 1 atm, à 298 K.

Elle se note $\Delta_L \Delta H_T^\circ$ (ΔH_L°) dans les conditions standards (cal/mol ou J/mol)



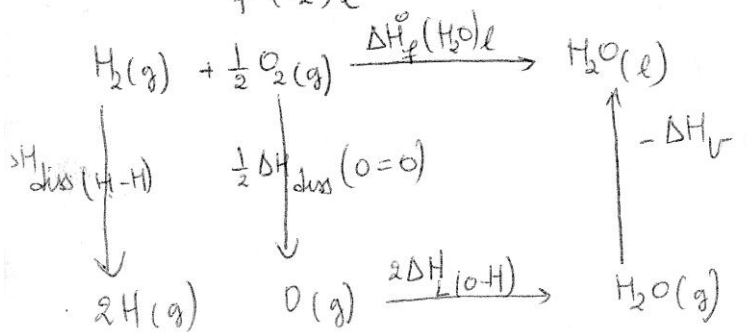
* L'énergie de dissociation correspond à la réaction inverse

$$\Delta H_{\text{dis}} = -\Delta H_L$$

Exemple :

Calculer l'énergie de liaison (ΔH_L) dans la molécule $\text{H}_2\text{O(g)}$

on donne $\Delta H_f^\circ(\text{H}_2\text{O})_l$



- pour un cycle $\Delta H_f = \sum \Delta H_i = 0$.

$$\Delta H_{\text{dis}}(\text{H-H}) + \frac{1}{2} \Delta H_{\text{dis}}(\text{O=O}) + 2\Delta H_L(\text{O-H}) - \Delta H_v - \Delta H_f^\circ(\text{H}_2\text{O})_l = 0$$

$$\Delta H_L(\text{O-H}) = \frac{1}{2} \left[\Delta H_v + \Delta H_f^\circ(\text{H}_2\text{O})_l - \frac{1}{2} \Delta H_{\text{dis}}(\text{O=O}) - \Delta H_{\text{dis}}(\text{H-H}) \right]$$

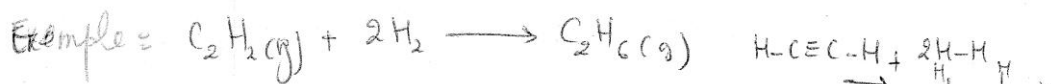
$$\Delta H_L(\text{O-H}) = -110 \text{ kcal/mol}$$

e) Détermination de l'enthalpie de la réaction à partir des énergies de formation des liaisons :

Elle est égale à la différence entre les énergies des liaisons des molécules des produits et les énergies des liaisons des molécules des réactifs.



$$\Delta H_{R,298}^{\circ} = (c \sum E_{L,C} + d \sum E_{L,D}) - (a \sum E_{L,A} + b \sum E_{L,B})$$



$$\Delta H_{R,298}^{\circ} = [6 E_{C-H} + E_{C-C}] - [2 E_{C-H} + E_{C \equiv C} + 2 E_{H-H}]$$

IV.1) - Enthalpie standard d'ionisation :

L'enthalpie standard d'ionisation d'un atome M est l'enthalpie standard de réaction produisant une mole d'ion M^+ gazeux à partir d'une mole de M gazeux.



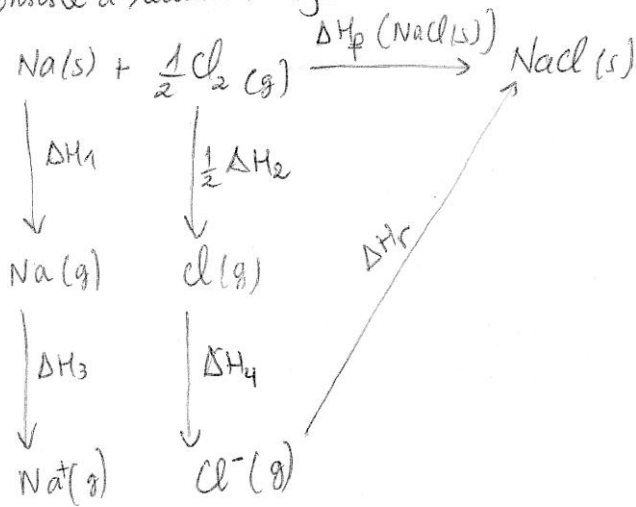
IV.2) Enthalpie standard d'attachement électronique :

Est l'enthalpie standard de la réaction produisant une mole d'ion M^- gazeux à partir d'une mole de M gazeux.



IV.3) Energie réticulaire d'un cristal ionique $\Delta H_f (G)$:
 Est l'énergie (nécessaire) pour former une mole de cristal à partir des ions constitutifs pris à l'état gazeux.

La technique la plus courante pour calculer l'énergie réticulaire consiste à réaliser un cycle de Born-Haber



$$\sum \Delta H_i = 0 \Rightarrow \Delta H_1 + \frac{1}{2} \Delta H_2 + \Delta H_3 + \Delta H_4 + \Delta H_r - \Delta H_f^\circ(\text{NaCl}(s)) = 0$$

$$\Delta H_r = \Delta H_f^\circ(\text{NaCl}(s)) - \Delta H_1 - \frac{1}{2} \Delta H_2 - \Delta H_3 - \Delta H_4$$

ΔH_1 : enthalpie de sublimation de Na

ΔH_2 : énergie de dissociation d'une mole de Cl_2 .

ΔH_3 : énergie d'ionisation

ΔH_4 : enthalpie d'attachement électronique.

Exercice :

La réaction de combustion du benzène gazeux (C_6H_6), dégage 330 kJ/mol à 298K

- Ecrire la réaction de combustion
- Calculer l'enthalpie de formation de $\text{C}_6\text{H}_6(g)$ à 298K.
- Calculer ΔH_f° de C_6H_6 en utilisant les énergies de liaisons.

Données à 298K.

$$\Delta H_f^\circ(\text{CO}_2)_g = -393,5 \text{ kJ/mol.}$$

$$\Delta H_f^\circ(\text{H}_2\text{O})_e = -285,2 \text{ kJ/mol.}$$

$$\Delta H_{\text{sub}}^\circ(\text{C}) = 716 \text{ kJ/mol.}$$

a) Détermination de l'enthalpie de la réaction à partir des énergies de formation des liaisons :

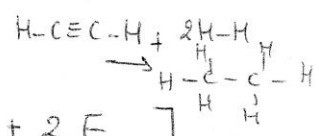
Elle est égale à la différence entre les énergies des liaisons des molécules des produits et les énergies des liaisons des molécules des réactifs :



$$\Delta H_{R,298}^{\circ} = (c \sum E_{L,C} + d \sum E_{L,D}) - (a \sum E_{L,A} + b \sum E_{L,B})$$



$$\Delta H_{R,298}^{\circ} = [6 E_{C-H} + E_{C-C}] - [2 E_{C \equiv C} + 2 E_{H-H}]$$



IV.1) - Enthalpie standard d'ionisation :

L'enthalpie standard d'ionisation d'un atome M est l'enthalpie standard de réaction produisant une mole d'ion M^+ gazeux à partir d'une mole de M gazeux.



IV.2) Enthalpie standard d'attachement électronique :

Est l'enthalpie standard de la réaction produisant une mole d'ion M^- gazeux à partir d'une mole de M gazeux.



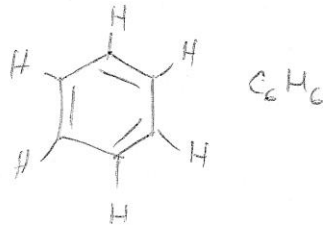
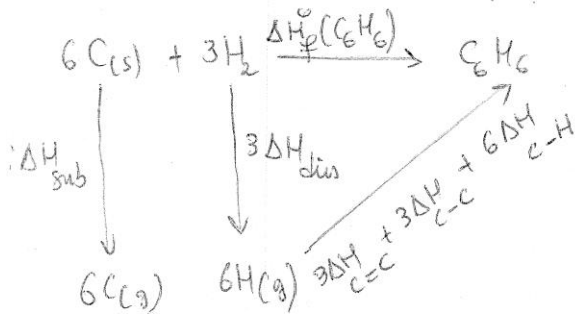
IV.3) Energie réticulaire d'un cristal ionique $\Delta H_f (G)$:
 Est l'énergie (nécessaire) pour former une mole de cristal à partir des ions constitutifs pris à l'état gazeux.

1) La réaction de combustion :



$$\Delta H_R^\circ = 6\Delta H_f^\circ(\text{CO}_2) + 3\Delta H_f^\circ(\text{H}_2\text{O}) - \Delta H_f^\circ(\text{C}_6\text{H}_6) - \frac{15}{2}\Delta H_f^\circ(\text{O}_2)$$

$$\Delta H_f^\circ(\text{C}_6\text{H}_6) = 6\Delta H_f^\circ(\text{CO}_2) + 3\Delta H_f^\circ(\text{H}_2\text{O}) - \Delta H_R^\circ = 83,4 \text{ kJ/mol.}$$



$$\Sigma \Delta H_c = 0$$

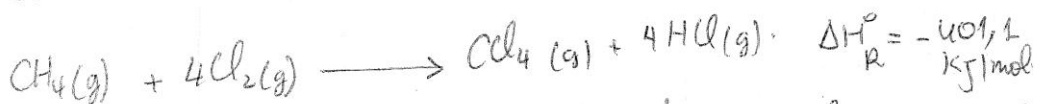
$$6\Delta H_{\text{sub}} + 3\Delta H_{\text{dis}(\text{H-H})} + 3\Delta H_{\text{C=C}} + 3\Delta H_{\text{C-C}} + 6\Delta H_{\text{C-H}} - \Delta H_f^\circ(\text{C}_6\text{H}_6) = 0$$

$$\Delta H_f^\circ(\text{C}_6\text{H}_6) = 6\Delta H_{\text{sub}} + 3\Delta H_{\text{dis}(\text{H-H})} + 3\Delta H_{\text{C=C}} + 3\Delta H_{\text{C-C}} + 6\Delta H_{\text{C-H}}$$

$$= 237 \text{ kJ/mol.}$$

* Exercice :

soit la réaction suivante réalisée à $T = 298\text{K}$ et $p = 1\text{atm}$.



1) Calculer l'enthalpie standard de formation de CCl_4 à $T = 298\text{K}$.

2) Calculer l'enthalpie de la réaction à $T_1 = 650\text{K}$.

Données à $T = 298\text{K}$: $\Delta H_f^\circ(\text{CH}_4) = -74,6 \text{ kJ/mol}$, $\Delta H_f^\circ(\text{HCl}) = -92,3 \text{ kJ/mol}$.

	CH ₄ (g)	Cl ₂ (g)	HCl(g)	CCl ₄ (g)
C_p J/kmol	35,71	33,93	22,12	83,50

Université de Khemis Miliana
 Faculté des Sciences et de la Technologie
 Département des sciences de la matière
 Matière : Thermodynamique

1^{ère} année ST-SM

Série d'exercices N°3

Exercice 1 :

On fait passer une mole d'un gaz parfait : de l'état A ($P_A = 1 \text{ atm}$, $V_A = 24 \text{ litres}$) à l'état B

($P_B = 0,5 \text{ atm}$, $V_B = \frac{5}{2} V_A$) par deux chemins différents :

Chemin 1 : de A \rightarrow C transformation isobare et de C \rightarrow B tel que $Q = 0$

Chemin 2 : de A \rightarrow D tel que $Q = \Delta U$ et de D \rightarrow B tel que $PV = \text{constante}$.

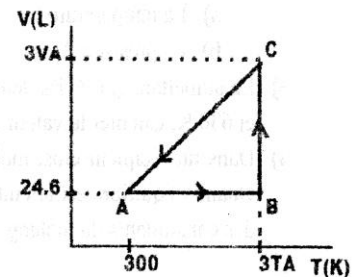
- 1) Donner la nature de chaque transformation et déterminer les paramètres manquants.
- 2) Représenter ces transformations sur le diagramme de Clapeyron (P, V).
- 3) Calculer en joules, Q_{A-B} et ΔU_{A-B} pour les deux chemins, conclure.

Données : $R = 0,082 \text{ l.atm/mol.K} = 8,31 \text{ J/mol.K}$ $\gamma = 1,4$

Exercice 2 :

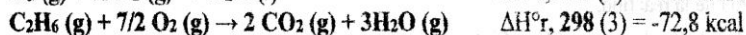
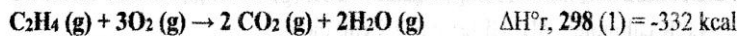
Une mole de gaz parfait parcourt réversiblement le cycle ABCA dont la représentation graphique donnée ci-dessous en coordonnées T, V

- 1) Déterminer les paramètres manquants de chaque état.
 - 2) Donner la nature de chaque transformation.
 - 3) Calculer pour chaque transformation la quantité de chaleur (Q), le travail (W), la variation d'énergie interne (ΔU) et la variation d'enthalpie (ΔH)
 - 4) vérifier le premier principe de la thermodynamique.
- $\gamma = 1,4$.

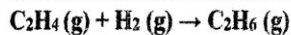


Exercice 3 :

On donne dans les conditions standards les réactions de combustion suivantes :



1. Déterminer la chaleur standard $\Delta H^\circ_{r, 298} (4)$ de la réaction suivante :



2. Calculer la chaleur de la formation de $\text{C}_2\text{H}_6(\text{g})$.

On donne : $\Delta H^\circ_{f, 298}(\text{C}_2\text{H}_4, \text{g}) = 8,04 \text{ kcal mol}^{-1}$

3. En utilisant le cycle de Hess, déterminer la chaleur de formation de la liaison C-C

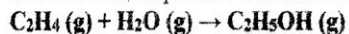
On donne : $\Delta H^\circ_{\text{sublimation}}(\text{C}, \text{s}) = 171,2 \text{ kcal mol}^{-1}$

$\Delta H^\circ_{298}(\text{H-H}) = -104 \text{ kcal mol}^{-1}$

$\Delta H^\circ_{298}(\text{C-H}) = -99,5 \text{ kcal mol}^{-1}$

Exercice 4 :

Calculer l'enthalpie standard de la réaction suivante :



- 1) à partir des enthalpies molaires standards de formation.
- 2) à partir des énergies de liaisons.

Exo 8

3) donner une explication aux résultats trouvés.

On donne : $\Delta H_{f,298}^{\circ}(\text{C}_2\text{H}_4, \text{g}) = 33,6 \text{ kJ}\cdot\text{mol}^{-1}$

$\Delta H_{f,298}^{\circ}(\text{C}_2\text{H}_5\text{OH}, \text{g}) = -275,9 \text{ kJ}\cdot\text{mol}^{-1}$

$\Delta H_{f,298}^{\circ}(\text{H}_2\text{O}, \text{g}) = -242,4 \text{ kJ}\cdot\text{mol}^{-1}$

Liaison	H-H	C-H	C-C	O-H	C-O	C=C
ΔH_{298}° (liaison) (kJ.mol ⁻¹)	-434,7	-413,8	-263,3	-459,8	-313,5	-611,8

Exercice 5 :

Calculer les variations d'enthalpie et d'entropie de 20 g d'eau, refroidie de 25 °C à -10 °C, sous la pression atmosphérique.

On donne : $C_p(\text{l})_{\text{H}_2\text{O}} = 1 \text{ cal/g}\cdot\text{K}$

$C_p(\text{s})_{\text{H}_2\text{O}} = 0,5 \text{ cal/g}\cdot\text{K}$

Chaleur latente de fusion de la glace d'eau $L_f = 80 \text{ cal/g}$.

Exercice 6 :

Pour la réaction : $\text{CO}(\text{g}) + \text{Cl}_2(\text{g}) \rightleftharpoons \text{COCl}_2(\text{g})$; l'enthalpie et l'entropie molaires de réaction de référence sont à 298 K : $\Delta H_{\text{R}}^{\circ} = -112,5 \text{ kJ/mol}$ et $\Delta S_{\text{R}}^{\circ} = -131,6 \text{ J/K}\cdot\text{mol}$.

- 1) Calculer la valeur de la constante d'équilibre K à 298 K.
- 2) Comment se déplace l'équilibre si on augmente :
 - a) La température ?
 - b) La pression ?
- 3) En admettant que $\Delta H_{\text{R}}^{\circ}$ demeure constant dans le domaine de température compris entre 298 et 630 K, calculer la valeur de la constante d'équilibre K à 630 K.
- 4) Dans un récipient clos, maintenu à 630 K, on introduit 2 moles de CO et 2 moles de Cl₂. Quand l'équilibre est atteint, la pression est égal à 0,075 atm. Calculer la quantité de chacun des constituants du mélange gazeux à l'équilibre.

Exercice 7 :

On étudie à 25°C l'équilibre suivant : $\text{I}_2(\text{s}) + \text{H}_2\text{S}(\text{g}) \rightleftharpoons 2 \text{HI}(\text{g}) + \text{S}(\text{s})$

On donne : $\Delta H^{\circ}_{\text{H}_2\text{S}}(\text{g}) = -4,8 \text{ K cal/mole}$; $\Delta H^{\circ}_{\text{HI}}(\text{g}) = 6,2 \text{ K cal/mole}$.

- 1) Calculer ΔH et ΔU de la réaction.
- 2) Donner l'expression de K_p de cet équilibre chimique.

Exercice 8 :

Soit la réaction d'équilibre suivante $\text{N}_2\text{O}_4(\text{g}) \rightleftharpoons 2 \text{NO}_2(\text{g})$

- 1) Calculer ΔG_{R} à 800 K.
- 2) La réaction est-elle spontanée à 800 K ?
En déduire la constante d'équilibre K_p .
- 3) Comment évolue cet équilibre si on élève la température ?
- 4) A 800 K et sous une pression totale de 1 atm, le mélange gazeux est initialement constitué d'1 mole de N₂O₄. Calculer dans ces conditions la composition du mélange à l'équilibre.

Données : $\Delta H_{\text{R}}(298 \text{ K}) = 58,5 \text{ kJ}\cdot\text{mol}^{-1}$

$\Delta S_{\text{R}}(298 \text{ K}) = 116,6 \text{ J}\cdot\text{K}^{-1}$

$\Delta C_p = -1,5 \text{ J}\cdot\text{K}^{-1}$ entre 298 K et 800 K.

Mais l'usage a généralisé l'emploi de la règle 1-3 :

Je regretterais qu'il soit absent.

La langue parlée tend d'ailleurs à généraliser la règle 1-3 même après un verbe principal au passé. Cela est sans doute dû au fait que les formes du subjonctif imparfait sont bien souvent dissonantes :

Il exigeait que nous fussions à l'heure et que nous tinssions nos promesses.

CONJONCTION DE COORDINATION

« Je pense, donc je suis. »

(DESCARTES, *Discours de la Méthode*.)

- La **conjonction** est un mot invariable qui, comme son nom l'indique (jonction), sert à **joindre** deux mots, deux groupes de mots ou deux propositions.
- On distingue deux sortes de conjonctions :
 - Les **conjonctions de coordination** :
Ton père et ta mère sont là.
 - Les **conjonctions de subordination** (☛ § 284 à § 292) :
J'espère que ton père est là.

Sous quelles formes se présentent les conjonctions de coordination ?

Elles se présentent :

- au **sens restreint**, sous la forme de 7 mots simples (**conjonctions**) : *mais, ou, et, donc, or, ni, car.*
- au **sens large**, sous la forme de mots ou **locutions conjonctives** de nature diverse – surtout des **adverbes**, parfois appelés **adverbes de liaison** – pouvant jouer le même rôle dans la phrase : *à savoir, au contraire, ainsi, alors, aussi, bref, c'est-à-dire, c'est pourquoi, cependant, d'ailleurs, de plus, du moins, du reste, en effet, en outre, en somme, en revanche, enfin, ensuite, même, néanmoins, par conséquent, par suite, pourtant, puis, seulement, toutefois, etc. :*

Elle passe un concours, donc (c'est pourquoi, alors) elle ne sort pas.

Elle passe un concours, aussi ne sort-elle pas.

La conjonction peut se trouver dans des constructions symétriques ou parallèles sous la forme : *et... et, ni... ni, ou... ou, d'une part... d'autre part, non seulement... mais encore, soit... soit* :

Je n'aime ni les fruits ni les légumes. Ou tu fais ce que je te dis, ou je te punis.

À quoi servent les conjonctions de coordination ?

Elles servent à coordonner :

- soit deux mots ou groupes de mots de même nature et de même fonction :

Il a un chien et deux chats. (noms, C.O.D.)

Toi et moi sommes inséparables. (pronoms, sujets)

Il est doux et patient. (adjectifs, attributs)

Ils resteront demain et après-demain. (adverbes, C.C. de temps)

Attention !

La conjonction de coordination peut unir deux mots qui appartiennent à des classes de mots différentes, mais qui ont une nature équivalente :

- Un nom et son équivalent (pronom ou autre) :

Mon frère et moi sommes invités à une fête.

Mon frère et beaucoup de ses amis étaient là.

- Un adjectif qualificatif et son équivalent (participe passé ou autre) :

Il est sale et mal habillé.

- soit deux propositions de même nature et de même fonction :

Il est parti et je suis restée. (prop. indép.)

Je veux et j'exige que vous lui fassiez des excuses. (prop. princ.)

Je veux que vous lui fassiez des excuses et que vous vous reconciliez.
(prop. sub. compl.)

Comment emploie-t-on les conjonctions de coordination ?

■ Pour être coordonnés, les mots ou groupes de mots doivent non seulement avoir la même nature, mais la même fonction.

- Il est incorrect de dire :

**Il est parti en Italie et pour quinze jours.*

C.C. de lieu

C.C. de temps

- De même il est incorrect de coordonner deux propositions subordonnées de fonction différente :

**Il est parti avant que tu n'arrives et pour que tu ne le voies pas.*

prop. sub. C.C. de temps

prop. sub. C.C. de but

- En revanche, on peut coordonner deux propositions de nature différente :
J'ai beaucoup de travail et je préfère que tu me laisses seule.
prop. indépendante prop. principale

- Deux termes coordonnés peuvent avoir un complément commun :
Il aime et respecte ses parents.

Le G.N. *ses parents* est à la fois C.O.D. du verbe *aime* et du verbe *respecte*.

~ Mais...

Il est incorrect de coordonner deux compléments de fonction différente pour en faire un complément commun : **Il aime et obéit à ses parents.*

Dans la phrase *Il aime ses parents*, le G.N. *ses parents* est C.O.D. du verbe *aime*.

Dans la phrase *Il obéit à ses parents*, le G.N. *ses parents* est C.O.I. du verbe *obéit*.

Il faut donc dire : *Il aime ses parents et leur obéit.*

- Lorsqu'il y a plus de deux termes coordonnés, *ou* comme *et*, n'est généralement exprimé qu'entre les deux derniers :

Voulez-vous une pomme, une poire ou une orange ?

Je voudrais des pommes, des poires et des oranges.

À l'inverse, *ni*, *soit* et *tantôt* sont repris devant chacun des termes :

Je ne veux ni pomme, ni poire, ni pêche.

Je voudrais soit des pommes, soit des poires, soit des pêches.

Il veut tantôt des pommes, tantôt des poires, tantôt des pêches.

- La conjonction *ni* peut être employée seule :

- en corrélation avec *sans* :

« *Sans toit ni loi.* »

- pour coordonner deux propositions négatives :

Il ne fume ni ne boit.

- pour coordonner deux propositions subordonnées dépendant d'une proposition principale négative :

Je ne crois pas qu'il téléphonera ni qu'il écrira.

- la plupart du temps, elle est répétée, en corrélation avec *ne* :

Je ne veux ni chien ni chat. Ni ses parents ni ses amis ne sont venus.

Quelles sont les nuances de sens exprimées par les conjonctions de coordination ?

- Les conjonctions de coordination peuvent exprimer des nuances variées :

- l'addition (*et*, *ni*) :

J'ai acheté des pommes et des poires.

- la négation (*ni*) :
*Il ne fume **ni** ne boit.*
- l'alternative (*ou, ou bien, ou...ou, soit...soit, tantôt...tantôt*) :
*Je voudrais avoir un chien **ou** un chat.*
- l'opposition (*mais, pourtant, au contraire, en revanche, cependant, néanmoins*) :
*L'aime les chiens, **mais** je n'aime pas les chats.*
- la cause (*car, en effet*) :
*Tu seras puni **car** tu m'as désobéi.*
- la conséquence (*donc, c'est pourquoi, par conséquent*) :
*Tu m'as désobéi, **donc** tu seras puni.*
- la transition (*or, or donc*) :
*Tu sais que tu dois m'obéir, **or** tu m'as désobéi : tu seras **donc** puni.*
- l'explication (*à savoir, c'est-à-dire, soit*) :
*Quel est le héros, **c'est-à-dire** le personnage principal de cette histoire ?*
- la gradation (*de plus, en outre, mais aussi*) :
*Il travaille mal, il parle en classe. **De plus**, il est insolent.*

Attention !

Les nuances de sens exprimées par les conjonctions de coordination peuvent être également exprimées par des conjonctions de subordination. Il faut veiller à ne pas confondre deux propositions indépendantes coordonnées par une conjonction de coordination (phrase 1) et un système : proposition principale + conjonction de subordination + proposition subordonnée (phrase 2) :

Elle est absente, **car** elle est malade. (1)

Elle est absente, **parce qu'**elle est malade. (2)

■ Il arrive qu'une même conjonction de coordination exprime des nuances différentes. C'est le cas notamment de :

- **et** qui peut exprimer :

l'addition :

*Je voudrais des carottes **et** des poireaux.*

l'insistance :

*Alouette ! Je te plumerai **et** la tête **et** les yeux **et** le bec **et** le cou.*

la succession :

*Il frappa **et** entra (= puis entra).*

la conséquence :

*Les routes sont verglacées **et** les voitures risquent de dérapier.*

l'opposition :

*Il a de bonnes notes **et** toi pas.*

la surprise ou l'indignation :

Et tu oses t'en vanter !

Dans cette phrase, la conjonction *et* ne relie pas deux termes entre eux. Elle joue plutôt le rôle d'une interjection.

- *Mais* qui peut exprimer :

l'opposition :

*Il a de bonnes notes, **mais** toi pas.*

la restriction :

*Je veux bien, **mais** à une condition.*

la surprise ou l'indignation :

***Mais** qu'est-ce que tu as fait !*

Dans cette phrase, la conjonction *mais* ne relie pas deux mots entre eux. Elle joue plutôt le rôle d'une interjection.

- *Ou* qui peut exprimer l'alternative avec deux nuances différentes :

une nuance de choix (= ou bien) :

*Elle arrive demain **ou** après-demain.*

une nuance d'exclusion (= ou au contraire) :

*La bourse **ou** la vie !*

l'équivalence :

*« Dom Juan **ou** le Festin de pierre. »*

Faut-il écrire *ou* ou *où* ?

- Lorsqu'il s'agit de la conjonction de coordination, *ou* ne porte pas d'accent grave et peut être remplacé par *ou bien* :
*Tu veux une pomme **ou** une poire ?*

- *Où* pronom relatif ou adverbe interrogatif s'écrit avec un accent grave. Il exprime une nuance de lieu et la substitution avec *ou bien* n'est plus possible :
*Je vais te monter la maison **où** je suis née.*

« [...] Les « quoique » sont toujours des « parce que » méconnus [...] »
(PROUST, *À la recherche du temps perdu*)

- La **conjonction** est un mot invariable qui, comme son nom l'indique (jonction), sert à **joindre** deux mots, deux groupes de mots ou deux propositions.
- On distingue deux sortes de conjonctions :
 - Les **conjonctions de coordination** (→ § 278 à § 283) :
*Ton père **et** ta mère sont là.*
 - Les **conjonctions de subordination** :
*J'espère **que** ton père est là.*

Sous quelles formes se présentent les conjonctions de subordination ?

Elles se présentent sous la forme :

- d'un mot (**conjonction**) : *comme, lorsque, puisque, quand, que, quoique, si.*
- d'une locution conjonctive : *à condition que, au cas où, afin que, ainsi que, après que, avant que, bien que, de même que, de peur que, dès que, parce que, pour que, sans que, sitôt que, tandis que...* La plupart des locutions conjonctives sont formées avec *que*, soudé ou non au premier élément.

À quoi servent les conjonctions de subordination ?

Elles servent à relier une proposition subordonnée à une proposition principale ou à une autre proposition subordonnée et permettent de marquer le rapport de subordination qui existe entre deux propositions :

*Je veux (1) / **que** (2) tu fasses ton travail (3).*

(1) : prop. princ. ; (2) : conj. de sub. ; (3) : prop. sub.

*Je veux (1) / **que** (2) tu termines ton travail (3) / **afin que** (4) je l'examine (5).*

(1) : prop. princ. ; (2) : conj. de sub. ; (3) : prop. sub. (4) : loc. conj. ; (5) : prop. sub.

Quels rapports de subordination les conjonctions de subordination servent-elles à exprimer ?

Elles marquent des rapports de subordination divers et peuvent introduire :

- Soit une proposition subordonnée **complétive** par *que* :

*J'espère **que** tu viendras.*

- Le verbe varie selon la catégorie de la personne de son sujet (⇒ § 25 à § 41) :
 - la première personne désigne celui ou ceux qui parlent :
 - je CHANTE ; nous CHANTons.
 - la deuxième personne désigne celui ou ceux à qui l'on parle :
 - tu CHANTes ; vous CHANTez.
 - la troisième personne désigne celui ou ceux dont on parle :
 - il (elle) CHANTE ; ils (elles) CHANTent.
- Certains verbes ne sont conjugués qu'à la troisième personne. Il s'agit des verbes **impersonnels** :
 - Il pleut ; Il neige ; Il vente.
- Certains modes ne connaissent pas la catégorie de la personne. Il s'agit des modes, justement appelés **impersonnels** : **infinitif, participe, gérondif.**

La désinence du verbe varie en nombre.

- Le verbe varie selon le nombre de son sujet : si le sujet est au singulier, le verbe est au singulier, si le sujet est pluriel, le verbe est au pluriel (⇒ § 25 à § 41)
- Les verbes impersonnels sont toujours employés au singulier :
 - Il pleut.
- Les modes impersonnels ne portent pas tous la marque du nombre :
 - l'**infinitif** (⇒ § 339 à § 346) ne varie pas en nombre : il est **invariable**.
 - le **participe présent** (⇒ § 412 à § 417) est également **invariable**, sauf lorsqu'il est employé comme adjectif. Il s'agit alors de l'**adjectif verbal** (⇒ § 127 à § 132), **variable en genre et en nombre.**
 - Il est toujours partant. Ils sont toujours partants.

~ Mais...

Partant toujours en retard, ils manquent tous leurs rendez-vous.

- le **participe passé** (⇒ § 406 à § 411) peut **varier en nombre.**

La désinence du verbe varie selon le temps auquel il est employé.

- La forme du verbe varie selon le temps auquel il est employé :

○ je CHANTE	= présent	}	de l'indicatif
○ je CHANTais	= imparfait		
○ je CHANTai	= passé simple		

- Le temps permet de situer l'action exprimée par le verbe dans le présent, le passé ou l'avenir (→ § 650 à § 670).

La désinence du verbe varie selon le mode auquel il est employé.

Le mode (→ § 360 à § 371) permet à celui qui parle ou qui écrit de porter un jugement face à son énoncé :

*Je sais que nous **sommes** en retard. (1)*

*Je crains que nous ne **soyons** en retard. (2)*

Dans la phrase 1, celui qui parle souligne, par l'emploi de l'indicatif, la réalité du phénomène. Dans la phrase 2, il marque, par l'emploi du subjonctif, le doute contenu dans le verbe *craindre*.

Le verbe varie selon la voix à laquelle il est employé.

■ La forme du verbe change selon qu'il est employé :

- à la voix active (→ § 690 à § 696) :

J'aime.

- à la voix passive (→ § 690 à § 696) :

Je suis aimée.

- à la forme pronominale (→ § 532 à § 537) :

Je m'aime.

■ La voix marque l'attitude du sujet par rapport à l'action exprimée par le verbe :

- lorsque le sujet fait l'action, le verbe est à la voix active.
- lorsque le sujet subit l'action, le verbe est à la voix passive.
- lorsque le sujet fait et subit l'action, le verbe est pronominal.

Le verbe peut être transitif ou intransitif.

Comparons :

Roméo aime Juliette. (1)

Roméo sourit à Juliette. (2)

Roméo part demain. (3)

Dans ces trois phrases le verbe est à la voix active et exprime que le sujet fait l'action. Dans les phrases 1 et 2, cette action s'exerce sur un être (Juliette) dési-

gné par un mot en fonction de C.O.D. ou C.O.I. Dans la phrase 3, l'action exprimée par le verbe et effectuée par le sujet ne s'exerce sur aucun objet, elle se suffit à elle-même.

■ Lorsqu'un verbe peut être construit avec un complément d'objet (→ § 247 à § 254, § 255 à § 262), on dit qu'il est transitif :

• s'il est construit avec un C.O.D., il est transitif direct :

Roméo aime Juliette.

• s'il est construit avec un C.O.I., il est transitif indirect :

Roméo parle à Juliette.

• s'il est construit avec un C.O.D. et un C.O.S., il est transitif double :

Roméo déclare son amour à Juliette.

■ Lorsqu'un verbe n'est pas construit avec un complément d'objet, on dit qu'il est intransitif :

Roméo part demain.

■ La transitivité et l'intransitivité ne sont pas des caractéristiques immuables du verbe et la plupart des verbes intransitifs, à l'exception des verbes d'état, peuvent (leur sens change alors) s'employer comme transitifs directs :

Une minute, je descends. Descends immédiatement mes affaires.

Elle pleure depuis ce matin. Antigone pleure son frère.

Le temps passe très vite. Passe ton baccalauréat, puis on verra.

■ Certains verbes transitifs peuvent s'employer tantôt comme transitifs directs (phrases 1, 3, 5), tantôt comme transitifs indirects (phrases 2, 4, 6) :

Aide-moi ! (1) Il a aidé à déménager. (2)

Annick a manqué son train. (3) Vous manquez à tous vos devoirs. (4)

J'ai commandé un bon déjeuner. (5) Il commande à tout un régiment. (6)

Le verbe est le pivot de la phrase.

Marie a apporté un cadeau à sa maîtresse.

Dans cette phrase, un seul mot assure la cohésion entre les différents éléments de la phrase : le verbe.

Si l'on supprime le verbe, on n'est plus en présence d'une phrase, mais d'une série de groupes nominaux qui n'ont plus aucun lien :

Marie un cadeau à sa maîtresse.

Chacun de ces groupes a un sens, mais pas l'ensemble. Il suffit de réintroduire le verbe à la place qui lui convient pour que cet ensemble retrouve son sens global et son statut de phrase (→ § 328 à § 330).

EXERCICE N° 1

Remplacez, dans cet extrait, les pointillés par le verbe « être » ou le verbe « avoir » au présent de l'indicatif.

« Ben Youb ? Un homme vrai. C'..... à présent un vieillard. Mais nul ici ne pouvait nier qu'il encore un homme. Vaillant et courageux, il encore son franc parler, le cœur droit. Il sec, il dur. Ben Youb une farouche figure haïdouc ; c'.....sans doute un coloughli. Il beaucoup à faire. Il de ceux qui se dessèchent à force de travail. Rien ne l'empêche de dire ce qu'il à dire. »

Mohammed Dib, L'incendie.

EXERCICE N° 2

Remplacez le nom sujet par un autre nom masculin.

- Sa fille est discrète. →
- Cette touriste est tunisienne. →
- La directrice est absente. →
- La journaliste est très informée. →
- Cette tigresse est courageuse. →

EXERCICE N° 3

Mettez les sujets suivants au pluriel.

- Le cheval part au galop. →
- Un feu est allumé. →
- L'enfant joue. →
- Le bijou est volé. →
- Un bateau a coulé. →

EXERCICE N° 4

Transcrivez ces mots en alphabet phonétique.

- Panier →
- Accompagnement →
- Nouvelle →
- Voyage →
- Réception →