Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة أبو بكر بلقايد
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴱⵓⴱⴽⵔ ⴱⵍⵇⴰⵢⴷ ⵜⵍⵎⵙⵏ
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Filière de français

Thème :

L'apport du « FOU » sur la formation universitaire

Approche et perspectives didactiques

Cas des étudiants de 1ère année Licence du département de Biologie

Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique du FLE

Présentée par :

Meryem Heime ZENAGUI

Sous la direction de :

Ramzi CHIALI

Membres de jury :

➢ **Mr. KETTAB Djaafar**	**MAA**	**Univ. Tlemcen**	**Président**
➢ **Mr. CHIALI Ramzi**	**MCA**	**Univ. Tlemcen**	**Encadrant**
➢ **Mme. CHAIB TALEB Fatima Zohra**	**MCB**	**Univ. Tlemcen**	**Examinatrice**

Année Universitaire : ***2024 – 2025***

« La science est l'art de comprendre le monde en posant les bonnes questions »

Jacques Monod

Dédicace

Je dédie ce travail à :

Ma mère, source d'amour, de force et de patience,

À mon cher père, que Dieu lui fasse miséricorde.

Et à tous ceux qui me sont chers.

Remerciements

Je tiens à remercier :

***M. Chiali Ramzi*,** mon directeur de recherche, pour son expertise, sa disponibilité et ses précieuses orientations tout au long de ce travail.

Les membres du jury, pour l'honneur de leur présence lors de ma soutenance, ainsi que pour le temps et l'attention accordés à l'évaluation de mon mémoire.

M. Rahmoun, vice-doyen du département de biologie, ainsi que ***Mme Etchiali Nadjet*** et l'ensemble du personnel administratif et pédagogique, pour leur aide et leur accompagnement tout au long de cette étude.

Mes parents, pour leur amour inconditionnel, leurs sacrifices et leur soutien sans faille, tant moral que financier, qui m'ont permis de poursuivre mes études et de réaliser ce projet.

Mes amis et proches, pour leur réconfort, leurs encouragements et leur présence à mes côtés durant cette étape exigeante.

Et sans oublier ***les étudiants de la promotion L1 biologie*** de l'université Abou Bekr Belkaid, qui ont contribué à cette étude en participant à mes enquêtes.

À tous, merci du fond du cœur pour votre rôle dans l'aboutissement de ce travail.

Table des matières

Introduction : 1

Chapitre I : ***Le « FOU » dans l'enseignement supérieur algérien : Approche théorique et enjeux pédagogique***

I. Le statut de la langue française dans l'université algérienne : 4

II. Du français de spécialité au français sur objectifs spécifiques : définition et distinctions. 5

1.2. Le français de spécialité : 6

2.2. Le français sur objectif spécifique (FOS) : 7

2.3. Définition du FOS : 7

III. Le français sur objectif universitaire (FOU) : 9

1.3. Définition du « FOU » : 9

2.3. Le « FOU » dans le contexte universitaire algérien : 11

3.3. Mise en place d'un programme de « FOU » au sein de l'enseignement supérieur : 13

4.3. Les spécificités du français sur objectif universitaires (FOU) : 15

IV. Du FLE scolaire au FOU universitaire : rupture ou continuité ? 17

Chapitre II : L'écrit académique et les besoins langagiers : au cœur de la formation en FOU

I. L'écrit universitaire en contexte de français sur objectif universitaire (FOU) : 20

1.4. Définition de l'écrit : 20

2.4. Définition de l'écriture : 21

3.4. L'écrit du français sur objectif universitaire (FOU) : 21

4.4. Les techniques rédactionnelles universitaire : 24

II. Les besoins langagiers en « FOU » : 26

1-5. Les besoins langagiers en contexte académique : fondements et influence sur la formation en « FOU » : 26

2-5. Les besoins selon les spécialistes du « FOU » : 29

Chapitre III : ***Enquête de terrain et analyse des besoins***

I. Présentation du corpus : 33

II. Profil des enquêtés : 33

III. Le questionnaire : 33

IV. But et objectifs du questionnaire : 34

V. L'analyse de questionnaire destiné aux étudiants : 34

Chapitre IV : Évaluation diagnostique des compétences écrite

I. Objet d'étude : 55

II. Méthode d'évaluation : 55

III. L'analyse des copies des étudiants : 58

Conclusion : 75

Bibliographie 78

Annexe

Introduction

Introduction :

La langue française occupe une place importante dans le système éducatif algérien, du primaire jusqu'au supérieur, héritage de la colonisation française qui a duré 132 ans. Bien que son statut ait évolué au fil des politiques linguistiques, elle reste incontournable, particulièrement dans les secteurs scientifiques et universitaires.

Après l'arabisation du système éducatif dans les années 1970-1980, le français a perdu son statut de langue officielle et de langue d'enseignement pour devenir une langue étrangère ou seconde dans les cycles primaires, moyen et secondaire.

Néanmoins, cette politique a montré ses limites dans l'enseignement supérieur, où le français reste prédominant dans les disciplines scientifiques telles que la biologie, la médecine, l'architecture, ainsi que les sciences juridiques et politiques. Cette situation crée des difficultés pour les étudiants, habitués à l'arabe durant leur parcours scolaire, qui doivent soudainement suivre des cours, consulter des ouvrages et passer des examens entièrement en français.

Afin d'optimiser l'efficacité des formations disciplinaires enseignées en français, l'Algérie a introduit un nouveau dispositif pédagogique : le Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Inspiré du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), ce programme offre une approche ciblée, adaptée aux exigences linguistiques des étudiants selon leur domaine d'études. Grâce à des méthodes dynamiques axées sur la compréhension des cours magistraux, la production écrite académique et la communication scientifique, le FOU vise à renforcer les compétences nécessaires à la réussite dans l'enseignement supérieur.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du Français sur Objectifs Universitaires (FOU) et porte spécifiquement sur les difficultés liées à l'écrit scientifique rencontrées par les étudiants de première année de licence en biologie à l'Université "Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen". Elle vise à analyser les obstacles linguistiques et méthodologiques auxquels ces nouveaux bacheliers sont confrontés, tant dans la compréhension que dans la production d'écrits académiques. Ces compétences représentent un enjeu crucial pour leur réussite universitaire.

Nous avons choisi d'axer notre recherche sur le français sur objectifs universitaires en raison des difficultés que rencontrent de nombreux étudiants dès leur entrée à l'université. Ces étudiants arrivent avec une certaine base en français, celle-ci se révèle souvent insuffisante pour suivre

efficacement les enseignements universitaires. Cette situation s'explique en grande partie par le fait que, durant leur scolarité au collège et au lycée, les matières scientifiques leur ont été enseignées exclusivement en arabe. Or, à l'université, le français devient la langue d'enseignement, ce qui crée un véritable défi. La méconnaissance du lexique spécifique ainsi que des structures syntaxiques du français représente un obstacle majeur à la compréhension et à l'appropriation des contenus. À travers cette recherche, nous souhaitons examiner les causes de ces insuffisances linguistiques et cerner les besoins langagiers réels de ces étudiants.

Dans cette optique, nous avons mené une enquête auprès des étudiants de première année de licence de biologie, une spécialité qui exige de solides compétences linguistiques, notamment à l'écrit. En effet, ces étudiants sont fréquemment confrontés à la production de textes académiques tels que des rapports de travaux pratiques, des résumés ou encore des analyses de documents scientifiques. Ce type d'écrits nécessite non seulement une maîtrise du vocabulaire spécifique à leur discipline, mais également une capacité à structurer et à exprimer leurs idées de manière claire, cohérente et rigoureuse. Conscients de ces exigences, nous avons estimé pertinent de centrer notre étude sur l'analyse des compétences scripturales de ces étudiants.

Dans cette perspective, nous essayons dans la mesure possible de répondre à la question centrale suivante :

- Quelles sont les principales difficultés linguistiques qui entravent la production écrite des étudiants de 1ère année en biologie ? Comment renforcer les compétences scripturales de ces étudiants ?

Dans le but de porter quelques éléments de réponses à ce questionnement, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les contenus des cours magistraux de français ne répondraient pas aux besoins des étudiants.
- Les étudiants de 1ère année en biologie rencontreraient des difficultés liées au vocabulaire spécialisé, ce qui affecterait leur précision et leur fluidité en production écrite.
- La nécessité de mobiliser simultanément des connaissances scientifiques et des compétences rédactionnelles créerait une surcharge cognitive, conduisant à des textes moins structurés.

- Le fait d'avoir suivi un enseignement des matières scientifiques exclusivement en arabe durant le secondaire pourrait expliquer en partie les difficultés des nouveaux bacheliers en biologie à maîtriser l'écrit scientifique en français, en raison d'un manque d'exposition préalable au vocabulaire spécialisé et aux conventions rédactionnelles dans cette langue.

Dans le cadre de cette recherche, notre mémoire est structuré en quatre chapitres, répartis en deux volets complémentaires : théorique et pratique.

Les deux premiers chapitres constituent la partie théorique. Le premier chapitre est consacré au Français sur Objectif Universitaire (FOU) dans le contexte de l'enseignement supérieur algérien. Nous y examinons le statut de la langue française à l'université, les distinctions entre le français de spécialité, le FOS et le FOU, ainsi que les spécificités pédagogiques propres à ce dernier. Ce chapitre aborde également les passerelles possibles entre l'enseignement du FLE au secondaire et les exigences du milieu universitaire.

Le deuxième chapitre s'intéresse aux notions fondamentales de l'écrit académique et des besoins langagiers dans le cadre du FOU. Nous y définissons les caractéristiques de l'écrit universitaire, ses techniques rédactionnelles, et analysons l'importance des besoins linguistiques en contexte académique, à la lumière d'approches pédagogiques et de points de vue de spécialistes.

Les deux chapitres suivants constituent la partie pratique. Le troisième chapitre présente les résultats d'une enquête de terrain menée auprès d'étudiants de première année en biologie, à travers un questionnaire visant à identifier leurs besoins et difficultés en langue française.

Enfin, le quatrième chapitre est dédié à l'analyse des compétences rédactionnelles de ces étudiants à travers une activité de synthèse écrite sur un thème scientifique. Cette évaluation, réalisée à l'aide d'une grille d'analyse, nous a permis de cerner leurs aptitudes linguistiques ainsi que les défis posés par l'écrit académique.

Ce travail se conclura par une conclusion générale dans laquelle nous reviendrons sur les résultats obtenus en lien avec notre problématique et nos hypothèses. Des recommandations pédagogiques seront également formulées en vue d'une meilleure prise en charge des besoins langagiers dans le contexte universitaire.

Chapitre I :

Le « FOU » dans l'enseignement supérieur algérien : Approche théorique et enjeux pédagogiques

Le « Français sur Objectif Universitaire » (FOU) constitue un enjeu majeur dans l'enseignement supérieur algérien. Bien que ce concept soit relativement récent, il repose sur des besoins langagiers spécifiques qui se sont progressivement affirmés avec l'évolution des disciplines universitaires. Ce chapitre se concentrera sur les fondements théoriques du FOU, en mettant en lumière sa pertinence dans le contexte académique algérien. À travers une analyse approfondie, nous chercherons à déterminer dans quelle mesure le FOU répond aux exigences linguistiques des étudiants, tout en tenant compte des particularités de l'enseignement supérieur en Algérie. Cette réflexion nous permettra d'examiner les enjeux pédagogiques liés à l'enseignement du FOU ainsi que les défis associés à son intégration dans les programmes universitaires.

I. Le statut de la langue française dans l'université algérienne :

Dans l'enseignement supérieur algérien, le français occupe une place prépondérante, particulièrement dans les domaines scientifiques et technologiques. Son emploi comme principale langue d'instruction [1] dans ces disciplines s'explique par des exigences pédagogiques et professionnelles bien établies.

Dans le cadre académique, la langue française sert de médium clé pour la transmission du savoir spécialisé. Les disciplines des sciences médicales (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire) ainsi que les instituts de formation en ingénierie l'adoptent massivement comme langue d'enseignement. Il en va de même pour les départements universitaires dédiés aux sciences fondamentales (mathématiques, physique, chimie, biologie). Cette situation est particulièrement visible dans de nombreux pays francophones ou historiquement influencés par la France, comme l'Algérie, où « le français est resté la langue de l'enseignement supérieur dans les filières scientifiques et techniques ». (Benrabah M, 2007 :162).

La prééminence du français dans ces disciplines repose sur plusieurs facteurs clés. Son usage prédominant s'explique notamment par l'abondance de documentation scientifique disponible dans cette langue, offrant aux étudiants et chercheurs un accès privilégié à des connaissances actualisées et approfondies. Comme le souligne Cerquiglini B. (1999) : « Le français scientifique s'est

[1] **Langue d'instruction :** langue utilisée pour enseigner et transmettre les savoirs dans un cadre scolaire ou universitaire.

développé en parallèle avec l'institutionnalisation de la science moderne », ce qui explique la richesse de ses corpus spécialisés.

Par ailleurs, la formation des enseignants au sein d'établissements francophones influence directement leurs méthodes pédagogiques. Kamel Chachoua observe que : « l'appartenance de nombreux enseignants algériens à des réseaux universitaires francophones contribue au maintien du français dans les pratiques pédagogiques ». (Cachaoua K, 2010 : 45).

L'usage du français assure également une adéquation avec les standards techniques internationaux, facilitant les échanges et la reconnaissance académique mondiale. Selon l'OIF (2022), le français demeure « la troisième langue des affaires et la cinquième langue la plus utilisée sur Internet », ce qui consolide son rôle dans la recherche et l'innovation.

Cette continuité linguistique, héritée d'une tradition universitaire bien ancrée, favorise la stabilité des pratiques éducatives. Les collaborations institutionnelles avec des établissements francophones, soutenues par des programmes comme l'AUF (2023) qui « encourage la mobilité académique et scientifique », renforcent ces dynamiques.

Le français joue également un rôle central dans la recherche scientifique algérienne : il constitue la langue principale des thèses de doctorat, des publications indexées et des communications internationales. Hocine Benali relève que « plus de 70% des productions scientifiques universitaires algériennes sont rédigées en français, notamment dans les disciplines scientifiques et techniques ». (Benali H, 2017 : 89).

Les laboratoires de recherche utilisent quotidiennement le français pour leurs protocoles expérimentaux, échanges internationaux et documentation technique. Abderrahmane Dourari note qu'il : « reste la langue véhiculaire [2] de la recherche scientifique en Algérie [...] du fait de la formation des chercheurs et de la disponibilité des ressources ». (Dourari A, 2011 : 22). Cette dynamique crée un environnement académique où le français s'impose comme outil de travail scientifique plutôt que comme langue étrangère.

II. Du français de spécialité au français sur objectifs spécifiques : définition et distinctions.

L'enseignement du français a évolué pour répondre aux besoins spécifiques de publics variés, donnant ainsi naissance au français de spécialité et au français sur objectifs spécifiques (FOS). Le

[2] **Langue véhiculaire :** Langue utilisée pour communiquer entre des personnes ou des groupes qui n'ont pas nécessairement la même langue maternelle.

premier désigne des méthodes destinées à des apprenants engagés dans des domaines spécialisés, tels que les sciences ou la technologie, tandis que le FOS se concentre sur des objectifs précis, en lien avec des contextes professionnels ou académiques. Bien qu'ils poursuivent des finalités similaires, ces deux approches se distinguent par leur logique et leur orientation. Cette section a pour objectif de clarifier ces deux notions et de mettre en lumière leurs différences.

1.2. Le français de spécialité :

Le français de spécialité se définit comme une utilisation adaptée de la langue française, répondant aux exigences spécifiques d'un domaine professionnel, scientifique ou académique. Il s'agit d'un instrument de communication spécialisé, utilisé pour transmettre des connaissances ou des compétences propres à un champ d'expertise.

Selon Van der Yeught, le français de spécialité est « orienté vers un objectif professionnel ou académique, qui met en œuvre des compétences linguistiques adaptées à une situation de communication spécialisée ». (Van der Yeugh M, 2015 : 56).

Dès les années 1970, Galisson et Coste définissaient ce concept comme une :« Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier ». (Galisson R et Coste D, 1976 : 511).

Cette définition met en évidence l'interdépendance entre la langue et son contexte d'usage, où l'objectif n'est pas d'enseigner le français général, mais de préparer l'apprenant à une maîtrise fonctionnelle et adaptée à un champ spécifique[3].

Le français de spécialité se présente comme une variation du français standard, caractérisée par un vocabulaire technique[4], des genres textuels spécialisés (rapport, article scientifique) et des conventions discursives[5] propres à un milieu professionnel. Georges Antoniadis rappelle que ce type de français ne constitue pas une langue autonome[6], mais un outil d'appropriation des discours professionnels. (Antoniadis G, 2000).

[3] **Champ spécifique :** domaine précis d'activité ou de savoir, caractérisé par des pratiques, un vocabulaire et des méthodes distincts, comme la biologie, la médecine, la technologie, ou les sciences

[4] **Vocabulaire technique** : Ensemble de termes et expressions spécifiques à un domaine donné, souvent spécialisés, utilisés pour garantir une communication claire et adaptée dans ce domaine.

[5] **Conventions discursives :** Normes et règles de communication écrite et orale propres à un domaine spécialisé, qui déterminent la façon de structurer et de transmettre les informations.

[6] **Langue autonome :** Concept selon lequel une langue pourrait être indépendante de son contexte d'utilisation.

D'un point de vue didactique, Mangiante et Parpette le considèrent comme une méthode adaptée à des publics spécifiques (étudiants ou professionnels), visant à développer des compétences linguistiques en contexte réel. (Mangiante J.M & Parpette C, 2004).

En parallèle, Dubois J et al soulignent que les langues de spécialité recouvrent « des usages langagiers particuliers liés à des domaines d'activités précis et à leurs terminologies spécifiques ». (Dubois J, Giacomo J, Guespin L, Marcellesi J.B, Mével J et Michard C, 2002), ce qui exige une maîtrise à la fois linguistique et contextuelle.

2.2. Le français sur objectif spécifique (FOS) :

Le français sur objectif spécifique (FOS) constitue aujourd'hui une approche essentielle dans l'enseignement du français langue étrangère, particulièrement en contexte algérien. Cette démarche pédagogique, née de la nécessité d'adapter l'enseignement aux besoins concrets des apprenants, s'est imposée comme une réponse aux exigences de communication dans des secteurs professionnels et académiques spécifiques. Bien que ce concept soit relativement récent, il a connu un développement rapide et suscite désormais l'intérêt de nombreux domaines spécialisés. Dans cette perspective, il convient tout d'abord de clarifier la notion de FOS et d'en retracer l'évolution pour en comprendre les fondements et les enjeux actuels.

2.3. Définition du FOS :

Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) est une approche particulière de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), apparue dans les années 1980 pour répondre à des besoins précis d'apprenants adultes engagés dans des contextes professionnels ou académiques. Cette forme d'enseignement s'inscrit dans une démarche didactique axée sur l'acquisition de compétences langagières ciblées, permettant une utilisation fonctionnelle et contextualisée de la langue.

Comme le soulignent Mangiante et Parpette : « le FOS relève d'une démarche spécifique d'élaboration de cours à partir d'une demande précise de formation ». (Mangiante J.M & Parpette C, 2004 : 11), ce qui nécessite une analyse approfondie des attentes des apprenants, souvent confrontés à des impératifs professionnels. À la différence du FLE général, qui vise une maîtrise globale, le FOS adopte une approche centrée sur l'usage en situation. Il a pour but de doter les apprenants de compétences directement applicables dans des contextes déterminés.

L'élaboration du contenu pédagogique repose sur une évaluation rigoureuse des besoins. Cette étape fondamentale prend en compte plusieurs éléments : les objectifs des apprenants, les

situations de communication envisagées, ainsi que les contraintes imposées par le cadre institutionnel et la durée de la formation. Ainsi, le programme n'est pas standardisé, mais conçu sur mesure, offrant une grande flexibilité méthodologique. Il ne s'agit donc pas d'enseigner la langue dans son ensemble, mais de transmettre les outils nécessaires à une communication efficace dans des cadres bien définis. Dans cette perspective, Cuq affirme :

> *« Le français sur objectifs spécifiques (FOS) 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. [...] l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique ». (Cuq J.P, 2003 : 109-110).*

Cette citation met en évidence la finalité pragmatique du FOS, qui dépasse la simple transmission de savoirs linguistiques pour viser une communication opérationnelle. Cette orientation vers l'action, fondée sur des tâches authentiques[7], s'inscrit dans la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), où l'apprenant est vu comme un acteur social. L'apprentissage devient ainsi contextualisé, orienté vers l'accomplissement de missions concrètes. (Conseil de l'Europe,2001).

L'essor du FOS s'explique également par les mutations socio-économiques : l'intensification des échanges internationaux, la mobilité académique et professionnelle, ainsi que la spécialisation des métiers. Dans ce contexte, la demande pour des formations ciblées s'est accrue. Des domaines comme la santé, la biologie, le tourisme, l'ingénierie ou les relations internationales présentent aujourd'hui des besoins spécifiques en communication, auxquels le FOS s'efforce d'apporter des réponses adaptées.

En ce sens, cette approche constitue une solution pédagogique pertinente face aux exigences de secteurs variés (Coste D,2001). De plus, Mirielle Sebane précise que son objectif n'est pas uniquement de transmettre des connaissances linguistiques, mais de permettre à l'apprenant « de

[7] **Tâche authentique :** désigne une activité pédagogique qui simule des situations réelles de communication, permettant aux apprenants d'utiliser la langue dans des contextes pratiques et professionnels.

faire quelque chose avec la langue » (Sebane M, 2011 :87), ce qui renforce sa dimension pragmatique et actionnelle.

III. Le français sur objectif universitaire (FOU) :

La réussite des études supérieures en français langue étrangère requiert une maîtrise approfondie du français académique. Dans cette optique, le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) se présente comme un dispositif pédagogique visant un apprentissage ciblé, adapté aux exigences langagières spécifiques du milieu universitaire. Notre travail s'intéresse particulièrement aux étudiants de première année en biologie à l'Université de Tlemcen. Avant d'aborder l'analyse de leurs besoins linguistiques, il convient d'exposer les fondements théoriques du FOU et de mettre en lumière son rôle dans la réussite du parcours universitaire.

1.3. Définition du « FOU » :

Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) s'inscrit comme une branche spécialisée du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), lui-même intégré dans le domaine plus général du Français Langue Étrangère (FLE). Le FOS répond à des besoins de communication dans des contextes professionnels ciblés (par exemple, le français juridique, médical ou technique), tandis que le FOU se focalise sur les exigences linguistiques, cognitives et méthodologiques [8] liées aux situations de communication proprement universitaires.

Dans leur ouvrage de référence, Mangiante et Parpette définissent le FOU comme « une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé ». (Mangiante J.M & Parpette C,2011 : 5). Il s'agit donc d'un apprentissage de la langue française orienté vers un objectif précis : accompagner l'étudiant dans la maîtrise des outils linguistiques et discursifs nécessaires à la réussite de son parcours universitaire.

Contrairement aux conceptions initiales, qui le destinaient principalement aux étudiants étrangers intégrant des universités francophones, le FOU s'adapte aujourd'hui à des contextes plus variés où le français, bien que langue d'enseignement, n'est pas toujours maîtrisé dans sa dimension académique. C'est notamment le cas en Algérie, où une grande partie des formations universitaires s'effectue en français (médecine, sciences, ingénierie, architecture), et où les étudiants même

[8] **Les exigences linguistiques** concernent la maîtrise du vocabulaire et des structures propres au discours académique**. Les exigences cognitives** font référence à la capacité d'analyser, de synthétiser et d'argumenter. **Les exigences méthodologiques** se réfèrent aux compétences nécessaires pour organiser et présenter l'information selon les normes académiques.

francophones éprouvent des difficultés à comprendre et à produire des discours universitaires complexes. (Bouhassoune N,2020).

Dans ce contexte, le FOU se présente comme une réponse didactique à des besoins multiples : il accompagne les étudiants dans la maîtrise des genres universitaires (résumés, dissertations, comptes rendus, mémoires), dans l'appropriation des stratégies d'apprentissage (prise de notes, analyse de documents, présentation orale) et dans l'intégration de comportements académiques attendus (gestion de la bibliographie, participation aux échanges scientifiques). Le FOU vise alors à renforcer les compétences langagières spécifiques à ces pratiques.

Selon Hafez, l'émergence du FOU répond à plusieurs enjeux pédagogiques : « La curiosité scientifique [9], les limites des cours de français général, le besoin de développer chez les étudiants des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques ». (Hafez S.A, 2011 : 78).

Le FOU dépasse donc largement le simple renforcement linguistique : il vise une autonomisation intellectuelle et académique de l'étudiant dans son environnement universitaire.

Cette approche repose sur une analyse rigoureuse des besoins du public visé, préalable indispensable à la conception de tout programme FOS/FOU. (Gruson B & Loiseau M, 2010). Pour Mirielle Seban, cette démarche d'analyse est essentielle pour toute formation sur objectifs spécifiques, car elle garantit l'adéquation entre les contenus enseignés et les situations réelles de communication. (Seban M, 2007).

L'enseignant de FOU ne se limite pas à transmettre des connaissances linguistiques : il joue un rôle de médiateur entre les exigences de l'institution universitaire et les besoins spécifiques des étudiants. Cela implique qu'il conçoive des activités ancrées dans des situations authentiques, proches des pratiques universitaires réelles, et qu'il mette en place des dispositifs d'évaluation cohérents avec les objectifs définis. (Guichon N, 2021).

Ce souci d'adéquation entre la formation linguistique et les réalités académiques s'inscrit dans une logique didactique plus large, que Jean-Pierre Peytard résume par la nécessité d'articuler « langue, savoirs et pratiques ». (Peytard J, 2006 :112). Cette triade essentielle rend le FOU particulièrement pertinent pour répondre aux exigences d'un enseignement supérieur où les discours sont à la fois spécialisés, normés et contextualisés.

[9] **La curiosité scientifique :** est l'envie de découvrir, comprendre et expliquer, en posant des questions et en cherchant des réponses par l'observation et l'expérimentation.

2.3. Le « FOU » dans le contexte universitaire algérien :

Le Français sur Objectif Universitaire (FOU) dans le cadre de l'enseignement supérieur algérien désigne l'enseignement du français en tant qu'outil linguistique indispensable à la réussite académique, particulièrement dans les domaines scientifiques et techniques. Bien qu'après l'indépendance de l'Algérie en 1962, la langue française ait perdu son statut officiel, elle reste une langue clé pour l'accès aux savoirs universitaires. Selon Latifa Boukhanouche : « Le français continue de jouer un rôle essentiel dans l'enseignement supérieur algérien, notamment dans les filières scientifiques et techniques, où il est la langue d'instruction privilégiée ». (Boukhanouch L, 2016 :77).

Après la colonisation, bien que l'usage du français ait été restreint dans de nombreux domaines, il demeure indispensable dans les disciplines académiques telles que la biologie, la médecine, l'architecture, l'ingénierie et l'informatique. Le français est perçu comme un « outil d'accès à la formation scientifique » (Bouteflika A, 2000 :9), mais son statut de langue étrangère reste ambigu dans la société algérienne. En effet, comme le souligne Dominique Caubet : « le français, bien qu'officiellement considéré comme une langue étrangère, est perçu comme un facteur de réussite sociale et d'accès à la culture ». (Caubet D, 1998 : 102). Cette ambiguïté se reflète dans les pratiques pédagogiques et dans la difficulté des étudiants à assimiler une langue qu'ils n'ont pas maîtrisée de manière approfondie durant leur parcours scolaire, notamment dans les disciplines universitaires liées aux sciences, à la médecine, à l'ingénierie et à l'informatique.

Dans ce contexte, le FOU ne se limite pas à un enseignement traditionnel du français langue étrangère, mais devient un outil spécifique pour la réussite universitaire des étudiants : il doit leur permettre de se familiariser avec le vocabulaire technique et spécialisé, ainsi que de maîtriser les compétences écrites et orales nécessaires à la compréhension et à la production de savoirs dans un cadre académique francophone. Comme le note Faiza Ferhani : « Les étudiants doivent non seulement maîtriser le français comme langue d'enseignement, mais aussi s'approprier le lexique technique spécifique à leurs disciplines ». (Ferhani F, 2006 : 16).

La maîtrise du français, en tant que langue académique, est donc cruciale pour permettre l'accès aux connaissances scientifiques et la production de savoirs spécialisés.

Les réformes éducatives mises en place depuis l'indépendance ont conduit à une prise en compte accrue du français dans les programmes scolaires et universitaires. Comme le rappelle le discours de Bouteflika : « la maîtrise des langues étrangères est désormais essentielle pour

s'impliquer dans le monde moderne ». (Bouteflika A, 2000 : 12). Toutefois, bien que des progrès aient été réalisés, des difficultés persistent, en particulier pour les étudiants des filières scientifiques, qui sont souvent confrontés à des lacunes dans leur apprentissage du français en raison d'une faible exposition à la langue durant leurs études primaires et secondaires. Boukhannouche observe que :

> *« Les nouveaux bacheliers, particulièrement dans les disciplines scientifiques, rencontrent des difficultés considérables dans l'apprentissage du français, du fait de l'insuffisance des heures consacrées à cette langue dans les années précédentes ». (Boukhannouche L, 2016 : 79).*

Il devient donc crucial de repenser l'approche de l'enseignement du français dans les facultés algériennes. L'objectif est de mieux préparer les étudiants à l'usage du français en tant qu'outil de spécialisation disciplinaire. Cela nécessite de les former non seulement à la langue en tant que système linguistique, mais également à son utilisation dans des contextes académiques complexes. Dans cette perspective, l'enseignement du Français sur Objectif Universitaire (FOU) doit être conçu comme une approche intégrée, prenant en compte les spécificités des différentes disciplines tout en visant à renforcer la compétence linguistique globale des étudiants.

Ainsi, le FOU représente un enjeu majeur dans le cadre universitaire algérien. Il ne se limite pas à un simple apprentissage linguistique, mais doit répondre aux besoins spécifiques des étudiants formés dans un contexte où le français reste la langue d'instruction dans des domaines cruciaux. Pour garantir leur intégration réussie dans l'univers académique francophone, il est essentiel d'adopter des méthodes pédagogiques adaptées. Comme le souligne Mohamed Chouikh : « la qualité de l'enseignement du français doit être placée au centre des préoccupations pédagogiques, afin de répondre aux besoins spécifiques des étudiants des disciplines scientifiques ». (Chouikh M, 2014 : 45). L'objectif n'est pas seulement d'améliorer la maîtrise de la langue, mais aussi de l'adapter aux exigences particulières des disciplines académiques.

Le FOU doit ainsi être repensé dans une démarche qui intègre non seulement l'acquisition de compétences linguistiques, mais aussi la capacité à utiliser le français dans des situations académiques spécialisées. Comme l'indique Faiza Ferhani : « l'enseignement du français ne doit pas se limiter à une maîtrise grammaticale, mais doit intégrer une approche fonctionnelle, centrée sur les situations académiques et professionnelles des étudiants ». (Ferhani F, 2006 : 19). Cette

révision des pratiques pédagogiques vise à combler l'écart entre les compétences linguistiques des étudiants et les exigences de leurs formations universitaires.

Le Français sur Objectif Universitaire (FOU) dans l'enseignement supérieur algérien est bien plus qu'un simple apprentissage d'une langue étrangère. Il constitue un outil indispensable pour réussir dans un environnement académique où le français reste la langue de transmission du savoir dans de nombreuses disciplines. L'enseignement du FOU doit ainsi être adapté aux réalités du terrain universitaire et répondre aux exigences spécifiques de chaque domaine d'étude.

3.3. Mise en place d'un programme de « FOU » au sein de l'enseignement supérieur :

L'élaboration d'un programme de FOU suit globalement la même méthodologie que celle du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), en cinq grandes étapes. Elle se distingue, cependant, par son adaptabilité à un public étudiant hétérogène et par l'importance accordée à la collecte et à l'analyse de données authentiques issues du milieu universitaire. Elle cherche à favoriser l'intégration académique, linguistique et culturelle des apprenants. Comme le précisent Mangiante et Parpette, la méthodologie du FOU reprend les étapes fondamentales du FOS :

> *« La méthodologie du FOU reprend les grandes étapes de la démarche du FOS : analyse des besoins, collecte de données, élaboration d'un référentiel, conception du programme et évaluation. Toutefois, le FOU présente certaines spécificités : il s'adresse à un public souvent hétérogène du point de vue des disciplines étudiées, des parcours antérieurs et des compétences linguistiques. Il nécessite donc une grande souplesse méthodologique et une capacité d'adaptation. De plus, l'ancrage universitaire du FOU impose une prise en compte fine des genres discursifs universitaires, des pratiques langagières réelles et des attentes institutionnelles. Il s'agit d'accompagner les étudiants dans leur insertion académique et sociale, en leur fournissant les outils linguistiques, méthodologiques et culturels nécessaires à leur réussite dans le contexte universitaire francophone ». (Mangiante J.M & Parpette C, 2004 :52).*

Ces étapes sont conçues comme un tout cohérent, au service d'un objectif principal : permettre à l'apprenant d'agir de manière efficace dans des situations universitaires authentiques.

1) Identification de la demande :

La première étape consiste à cerner l'origine et la nature de la demande de formation. Celle-ci peut provenir d'une institution universitaire soucieuse de mieux accompagner ses étudiants ou d'un centre de langues répondant à des difficultés exprimées par les apprenants. Cette demande peut être formelle (intégrée à un dispositif institutionnel) ou informelle (émergeant d'un besoin

observé sur le terrain). (Mangiante J.M & Parpette C, 2011). Il peut également s'agir d'une initiative interne à une université algérienne, née du constat de difficultés linguistiques chez les étudiants francophones inscrits dans des filières scientifiques ou techniques. Dans tous les cas, cette étape permet de poser les fondations du projet didactique en fixant les objectifs généraux et les contraintes à respecter.

2) Analyse des besoins :

L'analyse des besoins constitue une phase centrale dans l'élaboration du programme. Elle vise à identifier les situations de communication universitaire dans lesquelles les étudiants doivent être performants : suivre un cours magistral, lire un article scientifique, rédiger un compte rendu, préparer une présentation orale. Comme l'explique Roland Porquier, il s'agit de cerner ce que l'apprenant devra comprendre, produire et dans quelles conditions. (Porquier R, 1996 cité dans Boukhanouche L, 2012).

Comme le rappellent Richterich et Chancerel : « l'analyse des besoins est une étape indispensable qui permet d'adapter le contenu de la formation aux finalités concrètes de l'apprentissage ». (Richterich R et Chancerel J.L, 1978 : 19). Cette analyse permet aussi de dégager un profil de compétences à acquérir, en lien avec les exigences du milieu académique.

3) Collecte des données :

Cette étape consiste à rassembler des documents oraux et écrits représentatifs des pratiques universitaires : enregistrements de cours, polycopiés, rapports de stage, feuilles d'examen, échanges étudiants-enseignants. Ces matériaux offrent un socle réaliste et pertinent sur lequel s'appuiera la suite de la démarche. Pour Latifa Boukhanoche, cette phase est essentielle, car elle permet d'ancrer la formation dans la réalité concrète du terrain, en évitant les généralisations abstraites. (Boukhanouche L, 2012).

Mangiante et Parpette insistent sur l'importance de ces données authentiques : « aucun matériel n'est aussi effectif que le matériel authentique ». (Mangiante J.M et Parpette C,2004 : 46), soulignant ainsi que l'ancrage dans le réel garantit la crédibilité et l'efficacité de la formation.

Abdelkader Derradji ajoute que cette étape permet de construire un corpus riche et varié, sur lequel s'appuiera l'analyse linguistique et discursive ultérieure. (Derradji A,2014).

4) Analyse des données :

Une fois les données collectées, il convient de les analyser de manière systématique selon plusieurs axes :

- Linguistique (lexique, syntaxe)
- Discursif (types de discours, organisation textuelle)
- Pragmatique (intentions communicatives)
- Culturel (implicites, normes universitaires).

L'objectif est de dégager les régularités linguistiques et les stratégies discursives caractéristiques des productions attendues à l'université. Selon Verdelhan-Bourgade M. (2002), l'analyse des genres universitaires permet de mieux comprendre les exigences implicites du monde académique, souvent inconnues des étudiants. Le concepteur doit aussi vérifier et valider les hypothèses formulées lors de l'analyse des besoins. (Derradji A, 2014).

5) Élaboration didactique :

Cette dernière étape consiste à concevoir un programme de formation structuré, intégrant des séquences pédagogiques construites à partir des données analysées. Ces activités visent à développer des compétences langagières, méthodologiques et disciplinaires, tout en respectant les contraintes du milieu académique. Selon Mangiante et Parpette, cette étape doit également prendre en compte l'hétérogénéité des profils étudiants (niveau linguistique, culture, filière) et garantir la transférabilité des compétences acquises dans différentes disciplines. (Mangiante J.M & Parpette C, 2004).

Ces cinq étapes articulent les besoins réels, les données authentiques et les objectifs pédagogiques. Elles exigent une étroite collaboration entre enseignants de langue, spécialistes de disciplines et concepteurs de programmes, afin de garantir une formation efficace, adaptée aux enjeux de l'enseignement supérieur. Dans le contexte algérien, où la maîtrise du français reste un enjeu central pour la réussite universitaire, cette démarche s'avère particulièrement pertinente.

4.3. Les spécificités du français sur objectif universitaires (FOU) :

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, le Français sur Objectif Universitaire (FOU) présente un ensemble de spécificités (caractéristiques) propres qu'il est indispensable de prendre en compte pour concevoir des formations efficaces et adaptées aux réalités académiques et aux besoins spécifiques du public cible. Selon Qotb M. (2011), ces spécificités s'articulent autour des points suivants :

1) La pluralité des disciplines universitaires :

Le FOU s'adresse à un public d'étudiants inscrits dans des filières universitaires variées : biologie, droit, médecine, sciences économiques, lettres. Cette diversité implique une grande

hétérogénéité des besoins linguistiques et communicationnels. Chaque domaine disciplinaire mobilise des genres discursifs spécialisés, une terminologie propre, ainsi que des stratégies communicatives particulières. (Mangiante J.M & Parpette C. (2004). Cette hétérogénéité rend indispensable une adaptation pédagogique différenciée, centrée sur les attentes linguistiques propres à chaque spécialité. (Qotb M, 2011).

2) Les besoins spécifiques des apprenants :

L'un des fondements du FOU repose sur l'identification des besoins langagiers spécifiques. Contrairement à un apprentissage généraliste de la langue, le FOU vise l'acquisition de compétences linguistiques strictement fonctionnelles pour évoluer dans un environnement universitaire francophone. Cela implique de développer des compétences telles que : la prise de notes, la compréhension de cours magistraux, la lecture d'articles scientifiques ou encore la rédaction de rapports et de mémoires. (Benlahcene M, 2013). Cette logique d'apprentissage ciblé nécessite une identification préalable des besoins concrets des étudiants.

3) La motivation des apprenants :

Dans ce contexte, la motivation des apprenants est principalement orientée vers la réussite de leurs études. Elle est donc d'ordre instrumental : les étudiants apprennent le français non par intérêt culturel, mais pour atteindre un objectif académique concret. Comme l'explique Georges Vigner, cette motivation constitue un levier favorable, à condition que les contenus d'enseignement soient directement utiles pour les activités académiques attendues. (Vinger G, 1990).

4) La contrainte temporelle :

La formation en FOU se déroule généralement dans un cadre temporel restreint, souvent limité à une période universitaire précise. Cette contrainte oblige à une sélection rigoureuse des objectifs et des contenus pédagogiques. (Qotb M, 2011). L'enseignant doit ainsi privilégier des approches efficaces, ciblées et orientées vers les tâches les plus utiles à l'étudiant. Le but est de développer rapidement des compétences transférables [10] dans le cadre universitaire. (Wozniak F, 2010).

[10] **Les compétences transférables :** sont des compétences acquises dans un domaine spécifique qui peuvent être utilisées dans d'autres contextes ou domaines Par exemple, des compétences comme la communication, la gestion du temps, ou le travail d'équipe sont des compétences utiles dans diverses situations.

5) La rentabilité de l'apprentissage :

L'une des finalités du FOU est de proposer une formation utile, ciblée et immédiatement exploitable. Les contenus enseignés doivent être directement liés aux situations que les étudiants rencontrent dans leurs études. Mangiante et Parpette, insistent sur le fait que l'enseignement du FOU « ne vise pas un apprentissage global de la langue, mais une maîtrise fonctionnelle liée aux tâches universitaires à accomplir ». (Mangiante J.M et Parpette C, 2011 : 27). La pertinence de l'enseignement repose ainsi sur une évaluation fine des besoins concrets des apprenants, permettant de se concentrer sur les savoirs linguistiques indispensables en éliminant les contenus non prioritaires.

IV. Du FLE scolaire au FOU universitaire : rupture ou continuité ?

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en Algérie s'étend sur l'ensemble du parcours scolaire, de la 3ème année du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Tout au long de cette période, l'objectif est de développer les compétences linguistiques des élèves, mais cet enseignement reste souvent centré sur des aptitudes générales, sans répondre pleinement aux attentes du milieu universitaire.

Selon Michel Candelier : « l'apprentissage d'une langue à visée scolaire implique une mise en relation avec les savoirs et les pratiques langagières propres à l'univers scolaire ». (Candelier M, 2003 :41). Cette approche souligne la nécessité d'une pédagogie adaptée aux besoins académiques. Pourtant, dans le contexte pré-universitaire algérien, le FLE ne prépare pas suffisamment les élèves aux exigences de l'université, où des compétences linguistiques avancées sont requises, notamment dans des situations formelles et spécialisées. (Beacco J.C, 2007).

Au primaire, l'enseignement du FLE se concentre sur les bases de la langue : vocabulaire, grammaire et phonétique. Au collège, il s'élargit pour inclure des compétences fonctionnelles, avec une attention particulière portée sur la compréhension et la production orales et écrites. Cependant, comme le relève Beacco : « cet enseignement reste axé sur des compétences linguistiques fondamentales, souvent insuffisantes pour répondre aux défis universitaires ». (Ibid :56).

Au lycée, les exercices se complexifient, intégrant des activités de lecture analytique et de rédaction plus élaborées. Néanmoins, l'approche demeure majoritairement tournée vers la communication quotidienne, sans aborder systématiquement les spécificités du discours académique. Mangiante et Parpette, soulignent que « le FLE au lycée prépare davantage aux

interactions courantes qu'aux exigences de l'écrit universitaire ». (Mangiante J.M & Paepette C, 2011 :75).

Les programmes scolaires visent principalement une maîtrise fonctionnelle du français, permettant aux élèves de comprendre et de produire des textes simples ou descriptifs. Or, à l'université, les attentes sont plus exigeantes : analyse de textes spécialisés, rédaction académique et communication formelle deviennent indispensables. Beacco, insiste sur ce point : « Le FLE à visée académique doit intégrer des compétences spécifiques pour décoder et produire des discours complexes ». (Beacco J.C, 2007 :57).

Un défi supplémentaire réside dans l'hétérogénéité des niveaux linguistiques parmi les élèves algériens. Comme l'explique Riad Bouhidel dans sa recherche : « la disparité des compétences en FLE rend difficile l'homogénéisation des apprentissages et limite leur adéquation aux besoins du supérieur ». (Bouhidel R, 2020 :83). Cette diversité, combinée à des programmes souvent trop généralistes, accentue le décalage entre les compétences acquises au secondaire et celles attendues à l'université.

Bien que le FLE occupe une place centrale dans le système éducatif algérien, son enseignement gagnerait à être réorienté pour mieux articuler compétences communicatives et exigences académiques. Derivry-Plard, résume cet impératif : « Une réforme centrée sur les besoins universitaires est essentielle pour combler le fossé actuel ». (Derivry-Plard M, 2013 :66). Une telle évolution nécessiterait d'intégrer, dès le secondaire, des pratiques langagières académiques et de renforcer la formation des enseignants sur les spécificités du français universitaire.

En somme, ce chapitre a permis d'examiner les fondements théoriques du Français sur Objectif Universitaire (FOU) dans le contexte de l'enseignement supérieur algérien. L'exploration du rôle du français dans le milieu universitaire, associée à la mise en perspective des notions de français de spécialité, de FOS et de FOU, a mis en évidence les spécificités de cette approche orientée vers les pratiques académiques. Le FOU se distingue par sa double visée fonctionnelle et académique, en lien étroit avec les disciplines universitaires et les exigences propres à la formation supérieure. Cette étude a également mis en lumière les écarts persistants entre l'enseignement du FLE dans le système scolaire et les attentes du milieu universitaire, soulignant la nécessité d'une meilleure articulation entre ces deux niveaux. Dans cette optique, le FOU se présente comme un levier pédagogique crucial, à intégrer progressivement dans les parcours de formation, afin de

mieux accompagner les étudiants dans leur adaptation et leur réussite dans l'enseignement supérieur.

Chapitre II :

L'écrit académique et les besoins langagiers : au cœur de la formation en FOU

Dans le cadre du Français sur Objectif Universitaire (FOU), l'écrit représente une compétence incontournable, étroitement liée aux exigences du milieu académique. Ce chapitre s'intéresse, d'une part, aux caractéristiques de l'écrit universitaire : ses définitions, ses formes et ses techniques rédactionnelles ; d'autre part, il mettra en lumière l'importance des besoins langagiers, véritables repères pour adapter l'enseignement du FOU aux attentes du supérieur. L'analyse de ces deux dimensions permettra de mieux comprendre comment le FOU peut répondre aux exigences spécifiques de la formation universitaire et accompagner efficacement les étudiants dans leur parcours académique.

I. L'écrit universitaire en contexte de français sur objectif universitaire (FOU) :

Dans l'enseignement supérieur, la maîtrise de l'écrit constitue un défi majeur pour les étudiants. Dès leur entrée dans le supérieur, ils sont confrontés à des exigences nouvelles en matière de production écrite, qui dépassent largement les compétences acquises au secondaire. L'écriture à l'université ne se réduit pas à une simple compétence linguistique : elle mobilise des processus cognitifs, organisationnels et réflexifs. Selon Jean-Pierre Robert, « le savoir-écrire est un méta-savoir-faire cognitif ; il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité ». (Robert J.P, 2003 : 228-229).

Écrire à l'université, c'est donc produire du sens, construire une argumentation rigoureuse, s'inscrire dans une communauté de savoirs et répondre aux attentes implicites du discours académique. Cela suppose une assimilation des codes de l'écrit scientifique et une capacité à écrire de manière intentionnelle et structurée. Comme le souligne Barré-De Miniac : « l'écriture est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière ». (Barré-De Miniac C, 2000 : 19). Cela confirme que l'écriture est bien plus qu'une habileté instrumentale : elle constitue un processus intellectuel profond, impliquant la subjectivité de celui qui écrit.

1.4. Définition de l'écrit :

L'écrit est une modalité du langage qui se manifeste par l'inscription de signes graphiques sur un support matériel (papier, écran, tableau). Il permet de fixer la langue, de transmettre des informations à distance ou dans le temps, et de structurer la pensée. Contrairement à l'oral,

spontané et éphémère, l'écrit exige une démarche réfléchie : organiser ses idées, corriger son texte et respecter les normes linguistiques.

En didactique du français, l'écrit est conçu comme un système de signes graphiques au service d'une communication différée et durable. Il ne se réduit pas à un simple exercice technique : comme le souligne Jean-Pierre Robert : « le savoir-écrire est un méta-savoir-faire cognitif » (Robert J.P,1998 :47). C'est-à-dire une capacité à mobiliser des compétences linguistiques, discursives, cognitives et socioculturelles pour réaliser un projet de communication. Ainsi, l'apprenant ne se contente pas d'appliquer des règles grammaticales ; il devient un acteur engagé dans la construction du sens, guidé par une intention précise.

Cette conception implique que l'apprentissage de l'écrit doit s'ancrer dans des situations authentiques, où l'apprenant écrit pour répondre à un besoin réel (écrire une lettre, rédiger un article, résumer un document).

2.4. Définition de l'écriture :

L'écriture recouvre à la fois un processus et un produit : Comme processus, elle est une activité dynamique et complexe, mobilisant des opérations mentales telles que la planification, la mise en texte, la révision et la réécriture. Elle engage également la dimension subjective et affective du scripteur, car toute production écrite reflète une intention, un point de vue, et souvent un investissement émotionnel. Christine Barré-De Miniac, insiste sur cette dimension en qualifiant l'écriture comme une : « activité qui mobilise l'individu dans sa singularité affective ». (Barré-De Miniac C,2000 : 28).

Comme produit, l'écriture est un texte finalisé, structuré selon des conventions linguistiques et discursives propres à un contexte. Elle ne se limite pas à transcrire la parole : elle permet de formaliser des pensées complexes, d'argumenter, de raconter ou de témoigner. Grâce à elle, la pensée se fixe et se transmet au-delà des contraintes spatio-temporelles. Comme le résume Barré-De Miniac C, l'écriture « ressuscite à tout instant la pensée » (Ibid), révélant ainsi sa puissance à pérenniser les idées bien au-delà de leur formulation initiale.

3.4. L'écrit du français sur objectif universitaire (FOU) :

Le Français sur Objectif Universitaire (FOU) est une approche didactique qui vise à préparer les étudiants à suivre des formations universitaires en français. Dans le contexte algérien, son

enseignement se heurte à des réalités linguistiques, pédagogiques et institutionnelles complexes. La maîtrise de l'écrit en français ne constitue pas seulement un atout : elle représente une exigence fondamentale, car elle conditionne l'accès aux connaissances, la réussite académique et la participation active aux échanges scientifiques, où le français reste une langue dominante dans de nombreuses disciplines.

L'écrit en FOU dépasse la simple compétence linguistique ; il est un outil cognitif essentiel pour organiser et transmettre les savoirs, en respectant les codes spécifiques à chaque domaine universitaire. Comme le souligne Pollet : « l'écriture n'est que la partie émergée d'un iceberg constitué de la production de savoirs et de leur mise en forme progressive, selon les modes de pensée propres à chaque discipline ». (Pollet M.C, 2016 :145).

Ainsi, l'écrit académique exige la maîtrise de normes linguistiques, discursives et méthodologiques propres à chaque champ disciplinaire. Le FOU va donc au-delà de l'approche traditionnelle du FLE (Français Langue Étrangère) : il forme des scripteurs spécialisés, capables d'utiliser l'écrit comme un instrument d'expression, de réflexion et de communication scientifique. (Mangiante J.M & Parpette C, 2011).

En Algérie, les étudiants des filières scientifiques font face à un paradoxe : après un parcours scolaire majoritairement en arabe, ils doivent s'adapter à un enseignement universitaire dispensé en français. Cette transition brutale rend difficile leur appropriation des codes de l'écrit académique. Comme l'explique Khencha T. (2020 :13), ils « n'ont pas construit de connaissances disciplinaires solides en français », ce qui limite leur autonomie intellectuelle et compromet leur réussite. Cette situation entraîne des lacunes généralisées en rédaction, notamment dans les filières scientifiques et techniques. Or, les productions écrites requises à l'université (synthèses, comptes rendus, mémoires, rapports de TP.) demandent des compétences que peu d'étudiants possèdent à leur entrée dans le supérieur.

À l'université, l'écrit ne se réduit pas à une transcription passive des savoirs. Il joue un rôle central dans les processus d'apprentissage :

- Mémorisation et appropriation : via la prise de notes pendant les cours ou les lectures.
- Transmission des connaissances : à travers des rapports de TP, des synthèses ou des exposés.
- Structuration de la pensée : dans les dissertations, articles scientifiques ou mémoires.

- Collaboration et échange : grâce aux écrits collectifs (projets de groupe, comptes rendus partagés).

Les écrits universitaires sont diversifiés et se répartissent en plusieurs catégories, en fonction de leur objectif et de leur structure :

- Les écrits de reformulation, tels que le résumé, la synthèse ou la paraphrase, qui demandent à l'étudiant de comprendre, condenser et reformuler l'information de manière claire et fidèle.
- Les écrits à visée scientifique, comme les comptes rendus, mémoires, rapports ou articles, qui exigent une méthode rigoureuse, une clarté argumentative et le respect des conventions disciplinaires.
- Les écrits pratiques ou fonctionnels, comme les fiches de lecture, les modes opératoires ou les consignes, qui sont essentiels à l'organisation du travail et à l'exécution de tâches spécifiques.
- Les écrits créatifs ou collaboratifs, tels que les projets de groupe, les simulations ou les portfolios, qui développent à la fois les compétences linguistiques, réflexives et sociales des étudiants.

Ces pratiques requièrent cohérence textuelle, précision lexicale et logique argumentative. L'étudiant doit notamment maîtriser la citation des sources, la hiérarchisation des idées ou la reformulation de contenus spécialisés. (Bonvin J, 2019).

Face à ces enjeux, l'enseignement du FOU nécessite une approche pédagogique ciblée, articulée autour de l'identification des besoins réels des étudiants, de l'adaptation aux spécificités disciplinaires et d'un encadrement progressif visant l'autonomie en écriture académique. Le FOU ne vise pas simplement l'amélioration linguistique, mais l'intégration de l'écrit dans des usages universitaires authentiques. (Oger C,2017).

Parmi les activités pédagogiques, on retrouve des exercices de prise de notes guidée durant les cours magistraux, des séquences de reformulation (résumés et paraphrases), l'étude de modèles de textes académiques, des ateliers collaboratifs de relecture et réécriture, ainsi que des projets de simulation, tels que la rédaction de mémoires ou la création de posters scientifiques.

4.4. Les techniques rédactionnelles universitaire :

L'art de rédiger de manière efficace repose sur un ensemble de techniques rédactionnelles universelles, visant à garantir la clarté, la cohérence et l'impact du message transmis. Que ce soit pour rédiger un essai académique, un rapport professionnel, un article de presse ou toute autre forme de communication écrite, ces techniques ont pour objectif d'améliorer la compréhension du texte et de maximiser son impact sur le destinataire.

Dans un contexte académique, où la rigueur et la précision sont primordiales, la maîtrise de ces techniques est fondamentale pour garantir la qualité et la crédibilité des écrits. Dans cette section, nous développerons ces techniques en mettant en lumière leur pertinence dans la rédaction de textes destinés à un large éventail de publics.

1) Clarté et simplicité :

La clarté constitue la base de toute rédaction réussie. Un texte clair permet au lecteur de saisir facilement les idées sans se perdre dans des formulations complexes. Selon Strunk et White : « le principe de la simplicité est fondamental pour rendre un texte direct et compréhensible ». (Strunk W &White E.B, 2000 : 3). Cela nécessite l'emploi de phrases concises, d'un vocabulaire accessible et de structures grammaticales claires.

De plus, Jean Duquesne, dans La rédaction scientifique, rappelle que « la clarté est une exigence dans l'écrit scientifique, où chaque mot doit être choisi avec soin pour éviter toute ambiguïté ». (Duquesne J, 2002 :27).

2) Structure logique et organisation :

La structure logique d'un texte est essentielle pour guider le lecteur dans sa compréhension. Un texte bien structuré aide à maintenir l'attention du lecteur et garantit que les idées soient présentées de manière fluide et cohérente. Bernard Vandermeersch, dans L'art de rédiger, souligne que « la structure d'un texte est un cadre essentiel qui permet de présenter les idées de manière ordonnée et fluide ». (Vandemeersch B, 2004 :45).

En rédaction académique, l'introduction, le développement et la conclusion constituent la structure de base, bien que cette organisation puisse varier en fonction du contexte.

3) Cohérence et fluidité :

La cohérence des idées et leur fluidité sont des facteurs clés pour assurer une compréhension globale du texte. Il est crucial de lier chaque idée aux autres de manière logique et naturelle, en utilisant des connecteurs qui facilitent la transition d'un concept à un autre. Alain Gillet, dans La

communication écrite, indique que « la fluidité est une qualité qui permet au lecteur de suivre sans effort l'enchaînement des idées ». (Gillet A, 2005 :65). L'usage répété de mots-clés ou de synonymes appropriés permet de maintenir la fluidité du texte sans en altérer le sens.

4) Précision et exactitude :

Dans tous les types de rédaction, et particulièrement dans les contextes académique et scientifique, la précision et l'exactitude sont essentielles. Selon Françoise Grellet : « un texte précis repose sur une articulation claire des faits, des arguments et des données, sans laisser de place à l'ambiguïté ». (Grellet F, 2009 :92). L'auteur souligne également que l'utilisation rigoureuse des références et des citations est cruciale pour éviter toute ambiguïté et assurer la crédibilité du texte. De plus, la précision linguistique exige une maîtrise approfondie des règles grammaticales et orthographiques.

5) Pertinence de l'argumentation :

L'argumentation doit être constamment pertinente et axée sur le sujet principal du texte. Cela implique une sélection soigneuse des informations et des preuves solides pour appuyer les idées présentées. Dominique Bouchard, dans La rédaction académique, explique que « l'argumentation, pour être convaincante, doit être basée sur des faits vérifiables et des raisonnements logiques, toujours en lien avec le sujet traité ». (Bouchard D, 2010 :121). L'auteur précise que l'absence de preuves concrètes ou de données vérifiables compromet l'argumentation et réduit la crédibilité du texte.

6) Adaptation au public :

L'adaptation au public est essentielle pour une rédaction efficace. Le ton, le niveau de détail et la complexité du vocabulaire doivent être ajustés en fonction du profil du lecteur. Beauvoir, dans Techniques de la communication écrite, souligne que « la compréhension d'un texte est directement influencée par l'adéquation entre le vocabulaire utilisé et le niveau de compétence du lecteur ». (Beauvoir S, 2013 :68). En rédaction académique, un style formel et rigoureux est requis, tandis que dans des écrits plus informels ou médiatiques, un ton plus accessible peut être adopté.

7) Révision et correction :

La révision est une étape essentielle dans le processus rédactionnel. Elle permet de corriger les erreurs grammaticales, orthographiques et stylistiques. François Binet, dans Le travail de la révision, affirme que « la révision permet non seulement d'éliminer les fautes, mais aussi de

clarifier les formulations et de renforcer la cohérence du texte ». (Binet F, 2008 :156). Pour une révision plus efficace, il est conseillé de relire le texte plusieurs fois, idéalement après un certain temps, pour pouvoir l'examiner sous un angle différent.

8) Utilisation de supports visuels :

L'intégration de supports visuels, tels que des graphiques, tableaux ou schémas, peut améliorer la compréhension du texte, surtout dans des documents longs ou complexes. Selon Didier Jullien : « les supports visuels sont des éléments essentiels qui renforcent la transmission d'informations, en rendant les données plus accessibles et compréhensibles ». (Jullien D, 2011 :203). Cependant, leur utilisation doit être modérée et directement liée au contenu du texte afin d'éviter toute surcharge cognitive.

9) Vérification des sources :

Dans le contexte de la rédaction académique ou professionnelle, il est essentiel de vérifier les sources et de citer correctement les références. Richard Platt, dans Le guide des citations et références, souligne que « l'utilisation rigoureuse des citations et des références bibliographiques est indispensable pour garantir la crédibilité d'un texte scientifique ». (Platt R, 2015 :87). Les normes de citation, telles que le style APA, MLA ou Chicago, assurent l'intégrité intellectuelle du texte.

II. Les besoins langagiers en « FOU » :

1-5. Les besoins langagiers en contexte académique : fondements et influence sur la formation en « FOU » :

Dans le cadre du Français sur Objectifs Universitaires (FOU), la prise en compte des besoins langagiers constitue une exigence fondamentale. Elle permet d'adapter l'enseignement du français aux exigences communicationnelles spécifiques à l'univers académique. En effet, le FOU vise à préparer les étudiants à suivre des études supérieures en français dans leur domaine de spécialité, en leur apportant les compétences linguistiques, discursives et pragmatiques nécessaires pour comprendre, produire, interagir et apprendre dans un environnement universitaire.

Selon Mangiante et Parpette, les besoins langagiers en FOU se définissent comme : « L'ensemble des compétences linguistiques et pragmatiques qu'un étudiant doit acquérir pour être capable de suivre un cursus universitaire en français et de participer aux activités académiques

propres à sa formation ». (Mangiante J.M & Parpette C, 2004 :35). Ces besoins sont étroitement liés aux pratiques académiques, telles que la compréhension de cours magistraux, l'analyse critique d'articles scientifiques, la prise de notes structurée, la rédaction de mémoires ou de rapports, la participation aux travaux dirigés ainsi que les échanges oraux lors de séminaires ou de présentations.

Dans cette perspective, le besoin langagier est perçu à la fois comme un manque à combler et un objectif à atteindre. Il se définit dans l'écart entre les compétences actuelles de l'apprenant et celles exigées par son parcours universitaire. (Richterich R, 1985). Le Dictionnaire de didactique des langues de Galisson et Coste, en donne une définition claire : « L'ensemble des compétences langagières et communicationnelles que l'apprenant doit développer pour répondre efficacement aux exigences d'un milieu particulier ». (Galisson R & Coste D, 1976 :38).

En FOU, les besoins ne se réduisent pas à la seule dimension linguistique. Ils englobent également des compétences discursives, des références socioculturelles, des stratégies méthodologiques et des processus cognitifs. L'apprenant doit non seulement maîtriser la langue, mais aussi apprendre à structurer un discours argumenté, citer des sources selon les normes scientifiques, et respecter les conventions de sa discipline pour interagir dans un environnement académique souvent normé et exigeant.

L'analyse des besoins langagiers représente ainsi une étape clé dans l'élaboration d'un dispositif de FOU. Elle permet de construire un enseignement centré sur des objectifs contextualisés, et non sur des contenus généralistes. Comme le souligne Beacco, le FOU exige : « Une analyse fine des genres universitaires, des pratiques de l'oral et de l'écrit, des routines discursives propres aux disciplines, pour permettre aux étudiants d'en comprendre les codes et de les reproduire ». (Beacco J.C, 2007 :19).

L'analyse des besoins en FOU repose généralement sur deux dimensions complémentaires :

- Les besoins objectifs, qui renvoient aux tâches langagières concrètes que l'étudiant devra maîtriser, comme la lecture de textes spécialisés, la présentation d'exposés, ou la rédaction de travaux de recherche.
- Les besoins subjectifs, qui prennent en compte les représentations, les motivations, les attentes et les stratégies d'apprentissage des apprenants. (Weiss F,2010).

Pour cerner ces besoins, plusieurs méthodes peuvent être mobilisées : l'administration de questionnaires ou la conduite d'entretiens auprès des étudiants, l'observation des pratiques en

classe, la collaboration avec les enseignants de spécialité, ainsi que l'analyse documentaire de supports pédagogiques (syllabus, corpus de textes, grilles d'évaluation).

L'objectif de cette analyse est de dégager les compétences langagières attendues, en vue de les transposer en objectifs pédagogiques concrets et opérationnels. Delcambre, insiste sur l'importance de cette étape : « L'enseignement du FOU doit prendre en compte les genres écrits et oraux que les étudiants doivent maîtriser dans leur discipline, afin de leur permettre d'entrer pleinement dans la communauté universitaire ». (Delcambre I, 2002 :82).

Une fois les besoins langagiers clairement identifiés, ils orientent l'ensemble du processus de conception pédagogique. Les objectifs d'apprentissage se fondent alors sur des tâches académiques authentiques ; les contenus sont choisis à partir de matériaux réels issus de l'université ; les activités didactiques visent la production de discours écrits et oraux spécifiques, tels que des résumés, synthèses, comptes rendus ou exposés ; enfin, les modalités d'évaluation sont élaborées en fonction des exigences et des pratiques propres au contexte universitaire.

Cette approche par les besoins permet de mettre en œuvre une pédagogie de la tâche, fondée sur l'authenticité des pratiques. Elle favorise également la motivation des apprenants, dans la mesure où ceux-ci perçoivent mieux la pertinence et l'utilité de leurs apprentissages. (Moirand S, 2000).

Dans le contexte de l'enseignement supérieur algérien, cette démarche prend un relief particulier. De nombreux étudiants francophones, malgré un bon niveau en français général, rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de s'exprimer dans un français académique normé, de respecter les conventions de l'écrit scientifique ou de s'exprimer efficacement à l'oral dans des situations universitaires. Le FOU, en tenant compte de ces besoins spécifiques, peut alors constituer un levier essentiel pour leur réussite.

Comme l'indique Fatiha Fellahi, à la suite d'une étude menée à l'université d'Oran : « Un cours de FOU construit à partir des besoins langagiers réels des étudiants favorise leur insertion dans le monde académique et améliore significativement leurs résultats ». (Fellahi F, 2019 :67).

2-5. Les besoins selon les spécialistes du « FOU » :

La réflexion autour de la notion de besoin en didactique des langues étrangères a connu une évolution notable, notamment avec l'émergence d'approches ciblées telles que le Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Bien au-delà de sa dimension strictement linguistique, le besoin est aujourd'hui perçu comme un élément central dans la conception pédagogique des formations spécialisées. Dans ce contexte, l'analyse des besoins ne constitue pas une simple étape préparatoire : elle représente un fondement méthodologique permettant de concevoir un enseignement étroitement aligné sur les exigences réelles du public cible.

Les spécialistes du FOU accordent une attention particulière à cette notion, qu'ils relient étroitement aux exigences langagières spécifiques aux situations de communication en milieu universitaire. Ils soulignent que les besoins ne doivent pas être envisagés comme des données figées ou universelles, mais comme des constructions dynamiques, façonnées par le contexte d'apprentissage, le parcours des apprenants et les objectifs propres à chaque formation.

Dans cette perspective, Richterich, définit les besoins langagiers comme « ce qui est directement nécessaire à un individu pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi que ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage ». (Richterich R, 1985 cité par Guc P & Gruca I, 2005 :92). Cette définition met en lumière la double fonction du besoin : d'une part, comme une lacune à identifier et à combler à travers une formation ciblée ; d'autre part, comme un levier du processus d'apprentissage, favorisant l'autonomisation progressive de l'apprenant. En milieu universitaire, cette double lecture permet non seulement d'ajuster l'enseignement aux besoins identifiés, mais aussi de construire des parcours formatifs qui placent l'étudiant au cœur de son apprentissage, capable de répondre de manière autonome aux exigences de sa discipline.

Richterich propose également une définition élargie de la notion de besoin, qu'il présente comme : « ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement ». (Richterich R, 1985 cité par Haider M, 2012 :28). Cette approche met en avant le caractère subjectif, évolutif et fortement contextualisé des besoins langagiers. Elle dépasse une vision purement institutionnelle ou normative en insistant sur le rôle des perceptions et des expériences des apprenants. Les besoins ne sont donc pas uniquement définis par des critères

externes ou des objectifs fixés par l'institution, mais aussi par les représentations que les individus ont de leurs lacunes, attentes, projets, et des situations de communication auxquelles ils sont confrontés. D'où l'importance, dans le processus d'analyse des besoins, de prendre en compte la voix des apprenants pour élaborer une formation véritablement adaptée à leur réalité et à leurs aspirations. Cette démarche confère ainsi à l'analyse des besoins une dimension humaine, réflexive et située. Jean-Paul Cuq, souligne que la notion de besoin, dans le cadre du FOU, présente une pluralité de dimensions qui ne peuvent être saisies de manière uniforme. Il distingue notamment :

- Les besoins langagiers, liés à la maîtrise de la langue dans ses usages académiques.
- Les besoins spécialisés, en lien direct avec les exigences communicationnelles propres à chaque discipline.
- Les besoins institutionnels, découlant des attentes et contraintes des établissements d'enseignement.
- Et les besoins d'apprentissage, relatifs aux stratégies, rythmes et préférences des apprenants. (Cuq J.P, 2004).

Cette diversité rend nécessaire une analyse fine et contextualisée, reposant sur une connaissance approfondie du public cible. Il s'agit de considérer non seulement le niveau de compétence linguistique initial, mais aussi le domaine disciplinaire, le projet académique et les compétences attendues à chaque étape du parcours. Une telle approche permet d'aligner les objectifs pédagogiques sur les réalités concrètes de l'enseignement supérieur et de concevoir des dispositifs véritablement adaptés à la complexité et à l'évolution des besoins des étudiants.

Dans cette optique, Mangiante et Parpette, proposent une définition opérationnelle des besoins en FOU, les décrivant comme « l'ensemble des compétences linguistiques et pragmatiques qu'un étudiant doit acquérir pour être capable de suivre un cursus universitaire en français et de participer aux activités académiques propres à sa formation ». (Mangiante J.M & Parpette C, 2004 :35). Cette définition souligne l'ancrage contextuel et fonctionnel des besoins langagiers, qui vont bien au-delà de la simple maîtrise du lexique ou de la grammaire. Elle implique la capacité à mobiliser la langue dans des situations académiques complexes : écouter et comprendre des cours magistraux, prendre des notes efficacement, lire et analyser des textes scientifiques, rédiger selon les normes disciplinaires, ou encore participer activement à des échanges oraux dans le cadre de séminaires, de travaux dirigés ou de soutenances. Les besoins en FOU relèvent donc d'une maîtrise

intégrée de compétences linguistiques, discursives et cognitives, permettant aux étudiants d'interagir de façon pertinente dans un espace académique exigeant et codifié.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs soulignent que les besoins langagiers en contexte académique englobent un ensemble de compétences interdépendantes, essentielles à la réussite universitaire. Il s'agit notamment de la capacité à structurer un discours selon les normes des genres universitaires, à mobiliser des stratégies cognitives pour traiter et hiérarchiser l'information, à appliquer des méthodes de travail conformes aux exigences scientifiques, et à s'approprier les références culturelles de la communauté académique. Ces compétences, à l'intersection du langage, de la pensée et de la culture, sont indispensables pour permettre à l'apprenant de s'intégrer pleinement aux pratiques et aux attentes de l'enseignement supérieur.

Dans ce sens, Galisson et Coste, définissent les besoins comme « l'ensemble des compétences langagières et communicationnelles nécessaires pour répondre aux attentes d'un milieu particulier ». (Galisson R & Coste D, 1976 :38). Cette définition met en valeur l'importance du contexte universitaire comme un cadre structuré par ses genres discursifs, ses conventions et ses pratiques spécifiques.

Enfin, Beacco J.C. (2007) insiste sur la nécessité d'une analyse fine des genres universitaires, des formes de discours oraux et écrits, ainsi que des routines communicationnelles propres à chaque discipline. Cette exploration minutieuse permet non seulement d'identifier les exigences discursives de chaque domaine, mais aussi d'outiller les étudiants pour qu'ils puissent comprendre et s'approprier les normes implicites de la communication académique. L'objectif est de les amener à intégrer les codes linguistiques, textuels et interactionnels qui régissent les échanges dans l'université, afin qu'ils puissent y participer activement et efficacement.

Dans cette perspective, les besoins langagiers ne sont pas simplement envisagés comme un préalable à l'enseignement, mais comme une donnée centrale autour de laquelle se construit l'ensemble du dispositif pédagogique [11]. Pour les spécialistes du FOU, ils représentent un pilier structurant de l'ingénierie de formation, car ils permettent de concevoir des parcours

[11] **L'ensemble du dispositif pédagogique :** désigne l'organisation des méthodes, ressources et stratégies d'enseignement, qui sont centrée sur les besoins langagiers des apprenants.

d'apprentissage alignés sur les réalités académiques et disciplinaires des étudiants, favorisant ainsi leur insertion, leur participation et leur réussite dans le milieu universitaire francophone.

En résumé, ce second chapitre a mis en lumière l'importance de l'écrit universitaire et des besoins langagiers dans l'enseignement du Français sur Objectif Universitaire (FOU). L'analyse des caractéristiques de l'écrit universitaire, de ses formes et techniques, a révélé son rôle central dans les pratiques académiques. En parallèle, l'étude des besoins langagiers a mis en évidence l'importance d'adopter une approche pédagogique alignée avec les exigences spécifiques du milieu universitaire. Ces deux dimensions complémentaires confirment que la réussite des étudiants repose sur une pédagogie ciblée, fondée sur une compréhension approfondie des exigences langagières universitaires. Dans cette optique, le FOU se présente comme un outil clé pour accompagner efficacement les étudiants tout au long de leur parcours académique.

Chapitre III

Enquête de terrain et analyse des besoins

I. Présentation du corpus :

Notre travail de recherche se déroule à l'Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen, au sein de la Faculté des Sciences de la Nature et de la Vie, et des Sciences de la Terre et de l'Univers. Cette faculté compose de cinq départements : le département de biologie, le département d'agronomie, département d'écologie et de l'environnement, le département des Sciences de la Terre et de l'Univers et le département des ressources forestières.

Nous avons mené notre enquête de terrain au sein du département de Biologie, en distribuant un questionnaire à 80 étudiants de première année du tronc commun en biologie.

Notre approche d'investigation était principalement quantitative plus que qualitative. Ce questionnaire a été administré aux étudiants de la même spécialité afin de comprendre leurs besoins et leurs difficultés en langue française.

II. Profil des enquêtés :

Les étudiants interrogés dans notre enquête sont majoritairement des nouveaux bacheliers inscrits dans une filière scientifique, choisis en fonction de leur mention et de leurs résultats au baccalauréat. Pour poursuivre leurs études dans cette filière, ils devront suivre une formation selon le système LMD (Licence, Master, Doctorat).

III. Le questionnaire :

Nos questionnaires ont été menés à la fin du premier semestre de l'année universitaire 2024/2025. À ce moment-là, les étudiants ont une connaissance suffisante des modules requis pour leur spécialité, des pratiques pédagogiques en classe et de la formation en général.

Selon Ghiglione et Matalon :« Le questionnaire est un instrument de collecte de données dans lequel les questions sont fixées à l'avance, identiques pour tous les enquêtés, avec des modalités de réponse soit imposées (questions fermées), soit libres (questions ouvertes) ». (Chiglione R & Matalon B, 1991 :45).

Notre questionnaire se compose de dix questions, chacune proposant des réponses adaptées à l'état de chaque participant. Ces questions se répartissent ainsi :

-Huit (08) questions à choix multiples (QCM) (questions fermées) : Par exemple, "Avez-vous des difficultés avec la langue française lors de l'assimilation des autres modules de spécialités ?" (Oui, un peu, pas du tout).

- Une (01) question mi-fermée : "Que faites-vous en termes d'activités lors de la séance de français ?" (Des exercices de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, des lectures de textes scientifiques, une production de phrases, une production de textes, autres).
- Une (01) question ouverte : "Quelle est votre orientation scolaire dans le secondaire ?"

Nous avons privilégié les questions fermées par rapport aux questions ouvertes, car elles sont plus rapides à remplir et à analyser dans un délai restreint. De plus, elles réduisent le risque de réponses hors sujet, contrairement aux questions ouvertes qui demandent davantage de temps, de réflexion et d'efforts rédactionnels. Pour obtenir des résultats pertinents, nous avons apporté un soin particulier à la rédaction de notre questionnaire, en nous efforçant d'utiliser un langage simple, adapté au niveau de notre public cible.

IV. But et objectifs du questionnaire :

« Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées ». (Combessie. J.C, 2007 : 36).

Le but de l'élaboration de ce questionnaire est de recenser les attentes et les besoins du public cible en langue française, ainsi que de recueillir davantage d'informations sur le module TCE [12] introduit dans leur formation. De plus, ils visent à répondre à notre problématique et à affirmé ou infirmé nos hypothèses.

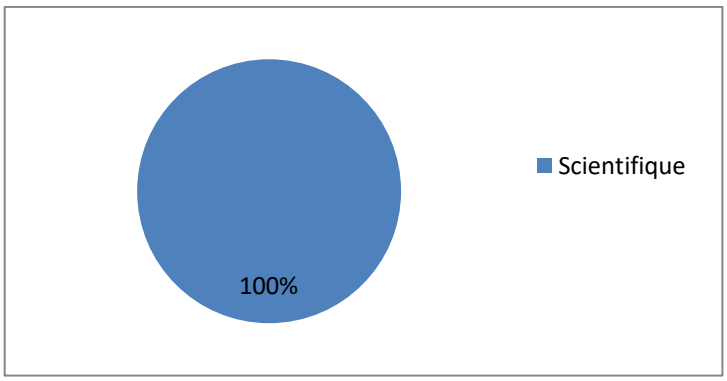
V. L'analyse de questionnaire destiné aux étudiants :

Question n°01 : Quelle a été votre orientation scolaire dans le secondaire ?

Nous avons posé cette question pour mieux comprendre les parcours scolaires des étudiants, en particulier leurs choix et orientations au secondaire. Cette information nous permet d'identifier les compétences et intérêts déjà développés. Elle nous aide également en tenant compte de leurs expériences passées, de leurs forces et des éventuelles lacunes dans leur préparation.

Réponse	Scientifique
Nombre	80
Taux	100%

[12] **TCE** (Technique de Communication et d'Expression) : c'est un module de français destiné aux étudiants de 1ère année biologie.



Commentaire :

Cette homogénéité, où les étudiants mentionnent majoritairement la filière Sciences de la nature et de la vie (S.N.V) comme leur orientation secondaire, reflète plusieurs aspects structurels et pédagogiques du système éducatif algérien. Ce système repose sur une orientation scolaire formalisée dès la fin du cycle moyen, qui attribue aux élèves des filières spécifiques selon différents critères : le niveau académique (notamment en sciences), les capacités évaluées par les enseignants, et, dans une moindre mesure, les préférences exprimées par les élèves et leurs parents.

La filière S.N.V, en tant qu'orientation scientifique, s'adresse généralement aux élèves qui excellent en sciences naturelles et en mathématiques, et qui manifestent un intérêt marqué pour les disciplines du vivant. Cette orientation propose des programmes qui couvrent des contenus proches de ceux des études universitaires en biologie : cytologie, génétique, physiologie animale et végétale, ou encore écologie. Ainsi, les bacheliers S.N.V entament leurs études supérieures en biologie avec des bases solides, ce qui favoriserait une intégration académique plus aisée. Il convient toutefois de noter que, bien que la réglementation autorise l'accès aux études de biologie à d'autres bacheliers issus des filières scientifiques (mathématiques ou techniques), ces cas demeurent rares. D'une part, les bacheliers S.N.V sont orientés naturellement vers la biologie par les mécanismes d'affectation post-bac [13] et une logique de continuité disciplinaire, ce qui expliquerait leur forte représentation. D'autre part, les élèves issus d'autres filières considéreraient que la biologie ne correspondrait pas à leur formation antérieure et privilégieraient des disciplines

[13] **Les mécanismes d'affectation post-bac :** Processus d'orientation des étudiants vers des filières universitaires en fonction de leurs résultats obtenus au baccalauréat.

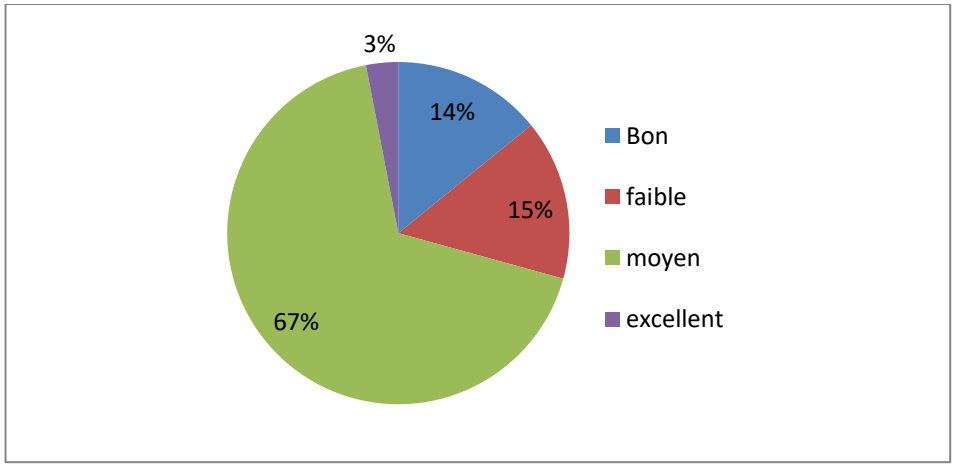
plus alignées sur leur profil, comme l'informatique, les mathématiques appliquées ou le génie électrique.

En somme, même si l'accès aux études de biologie ne se limite pas aux bacheliers S.N.V, ces derniers représentent la majorité des inscrits. Cette prédominance résulterait d'un ensemble de mécanismes éducatifs et administratifs qui encourageraient cette orientation, ce qui expliquerait l'uniformité des réponses recueillies lors de notre enquête.

Question n°02 : Comment jugez-vous votre niveau en langue française ?

Cette question vise à évaluer la maîtrise du français chez les étudiants, essentielle pour suivre les cours, rédiger des travaux scientifiques et communiquer efficacement dans un contexte académique. En identifiant leur niveau perçu en français, nous pouvons mieux cibler les besoins spécifiques en soutien linguistique, contribuant ainsi à une intégration plus fluide dans le cursus universitaire et à une meilleure réussite académique.

Proposition	Bon	faible	moyen	excellent	
Nombre	11	14	53	2	80
Taux	14%	15%	67%	3%	100%



Commentaire :

Cette question que nous avons posée aux étudiants vise à identifier leur perception de leurs compétences en français. Les résultats montrent une grande variété de niveaux de compétence en français parmi les étudiants. Environ 14 % des étudiants estiment avoir un bon niveau de français.

Ces étudiants auraient probablement grandi dans un environnement francophone ou auraient suivi une éducation où le français aurait été la langue d'enseignement principale. Grâce à une exposition régulière à la langue française, à travers des lectures, des cours supplémentaires ou des interactions en milieu francophone, ils auraient pu améliorer leur lexique, leur grammaire et leur syntaxe, ce qui les rendrait confiants dans l'utilisation de la langue dans un contexte académique.

Environ 15 % des étudiants jugent leur niveau de français faible. Cette perception pourrait être due à plusieurs facteurs, notamment le fait que le français ne serait pas leur langue maternelle. Ils auraient probablement eu une exposition limitée à la langue française durant leur éducation pré-universitaire, ce qui aurait pu entraîner des lacunes dans la compréhension ou l'expression. De plus, un manque de confiance en leurs compétences linguistiques spécifiques, comme la grammaire, l'orthographe ou le vocabulaire technique utilisé en biologie, pourrait contribuer à cette auto-évaluation négative.

La majorité des étudiants, soit 67 %, estiment avoir un niveau de français moyen. Cette auto-évaluation réaliste refléterait une compétence suffisante pour comprendre les cours et les documents académiques, bien que des difficultés pourraient encore subsister dans certains aspects, tels que l'expression écrite ou la maîtrise du vocabulaire technique. Pour ces étudiants, le français ne serait pas la priorité absolue dans leur cursus scientifique, mais ils reconnaîtraient l'importance de renforcer leurs compétences linguistiques pour se sentir plus à l'aise dans un contexte universitaire francophone.

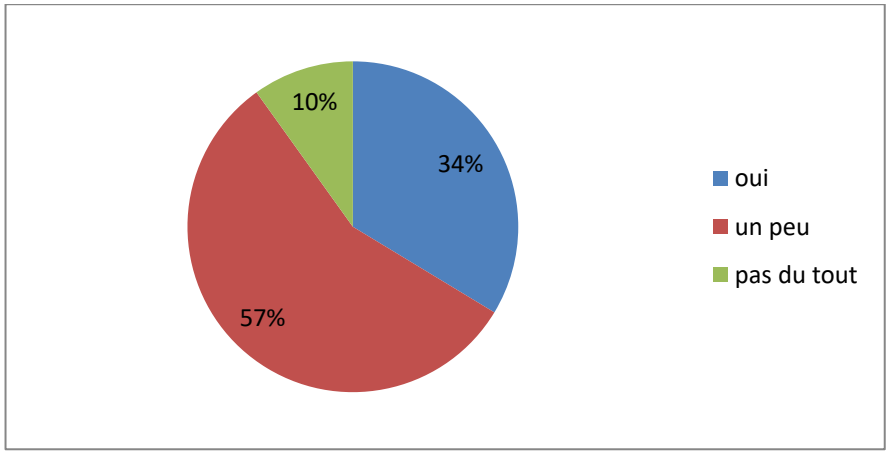
Enfin, une petite proportion de 3 % des étudiants considère avoir un niveau avancé en français. Ces étudiants auraient probablement bénéficié d'une éducation bilingue [14] ou d'une immersion prolongée dans un environnement francophone, ce qui leur aurait permis d'atteindre un haut niveau de confiance en leurs compétences linguistiques, tant à l'oral qu'à l'écrit. Leur intérêt particulier pour la langue française les aurait motivés à approfondir leur maîtrise de la langue, allant bien au-delà des exigences de leur cursus en biologie.

[14] **Éducation bilingue :** éducation où deux langues sont utilisées de façon équilibrée pour l'enseignement.

Question n°03 : Avez-vous des difficultés avec la langue française lors de l'assimilation des modules de spécialité ?

Cette question a été posée pour comprendre les difficultés linguistiques potentielles des étudiants de première année en biologie dans l'assimilation des modules de spécialité. Elle nous permet d'identifier si des lacunes linguistiques pourraient entraver la compréhension des concepts scientifiques complexes, souvent exprimés dans un langage technique et précis.

Proposition	Oui	Un peu	Pas du tout	
Nombre	27	45	8	80
Taux	34%	57%	10%	100%



Commentaire :

Pour mieux comprendre les défis linguistiques liés à l'assimilation des modules de spécialités, nous avons interrogé les étudiants sur leur perception de ces difficultés. Les résultats de l'enquête montrent une grande diversité dans les réponses :

34 % des étudiants ont rapporté des difficultés significatives avec le français lors de l'assimilation des modules de spécialités. Plusieurs raisons pourraient expliquer cette situation : Après une scolarité en arabe, ces étudiants devraient désormais suivre un enseignement en français à l'université, ce qui constituerait un changement abrupt. Cependant, une préparation insuffisante à cette transition, notamment en ce qui concernerait la maîtrise du vocabulaire scientifique en français, pourrait être en cause. De plus, leur niveau de français, acquis principalement à l'école,

pourrait ne pas suffire pour comprendre des concepts techniques et complexes en biologie. En effet, le vocabulaire spécialisé en biologie en français pourrait différer de celui appris en arabe, créant ainsi des obstacles supplémentaires. Enfin, la pression de l'environnement universitaire, combinée à la nécessité de comprendre les cours en français, pourrait intensifier leur sentiment de difficulté.

57 % des étudiants ont indiqué des difficultés modérées avec le français dans l'assimilation des modules de spécialités. Ces étudiants sembleraient s'adapter progressivement à l'enseignement en français, bien qu'ils rencontreraient encore des difficultés occasionnelles, notamment avec des termes techniques ou des phrases complexes. Ils comprendraient généralement les cours, mais nécessiteraient plus de temps ou d'efforts pour assimiler certains concepts en raison de la barrière linguistique. Des mesures de soutien supplémentaires, comme des cours de français scientifique ou des glossaires bilingues, pourraient améliorer leur compréhension. Certains modules seraient plus faciles à comprendre que d'autres, en fonction de la densité du vocabulaire technique ou de la clarté des explications fournies. Ces étudiants se sentiraient relativement à l'aise avec le français, mais manqueraient de confiance lorsqu'il s'agirait de l'utiliser dans un contexte académique exigeant.

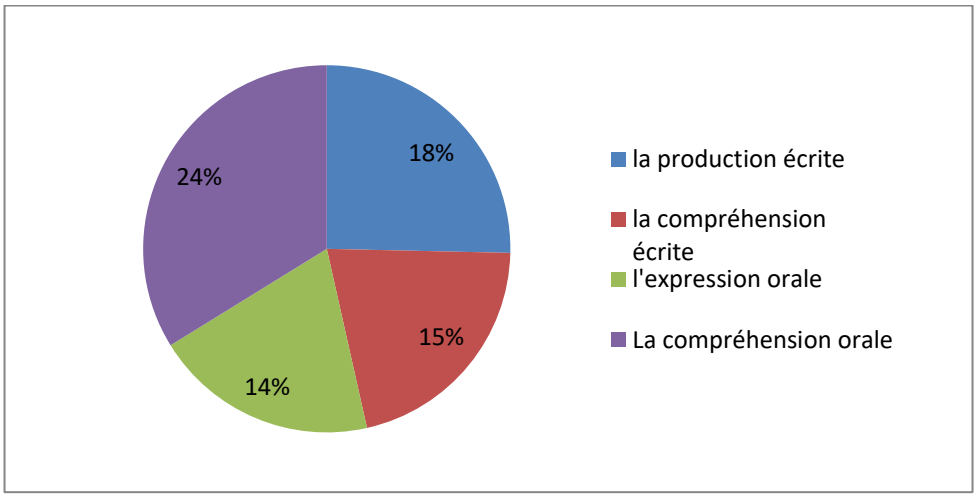
Enfin, 10 % des étudiants ont déclaré ne rencontrer aucune difficulté. Ces étudiants auraient probablement un excellent niveau de français, acquis grâce à une exposition régulière à la langue en dehors du cadre scolaire. Ils seraient déjà familiers avec le vocabulaire technique utilisé en biologie en français, soit grâce à des études complémentaires, soit par intérêt personnel pour la discipline. Leur capacité à assimiler rapidement les concepts scientifiques, même dans une langue seconde, serait notable. Certains auraient peut-être suivi des cours de français scientifique ou auraient été exposés à des ressources académiques en français avant leur entrée à l'université. Ils posséderaient une grande confiance en leurs capacités linguistiques et académiques, ce qui leur permettrait de surmonter les défis linguistiques avec aisance.

Question n°04 : Si oui, à quel niveau résident ces difficultés ?

Nous avons formulé cette question pour cerner les besoins spécifiques des étudiants en matière de maîtrise du français, en particulier dans le cadre des modules de spécialité en biologie. L'objectif est d'identifier les domaines où se situent leurs difficultés, que ce soit en compréhension orale, en compréhension écrite, en expression orale ou en production écrite. Ce processus permettra d'identifier les aspects de la langue française qui demandent une attention particulière et pourrait

aider à orienter les efforts futurs pour renforcer les compétences linguistiques des étudiants dans le cadre de leurs études en biologie.

Proposition	La compréhension orale	La compréhension écrite	L'expression orale	La production écrite	
Nombre	19	12	11	14	80
Taux	24%	15%	14%	18%	100%



Commentaire :

Les étudiants de première année en biologie rencontreraient divers défis linguistiques qui mériteraient une attention particulière afin d'améliorer leurs chances de succès académique.

La compréhension orale est l'obstacle principal pour 24 % des étudiants. Ceux-ci, ayant majoritairement suivi une scolarité en arabe, se retrouveraient soudainement confrontés à des cours magistraux en français. Les cours seraient souvent dispensés à un rythme soutenu, et les accents et styles de prononciation variés des enseignants ajouteraient à la complexité. Le vocabulaire scientifique, complexe et spécifique, nécessiterait une familiarisation préalable souvent insuffisante. Cette transition brusque vers des cours en français, sans une phase d'adaptation adéquate, pourrait entraîner une perte de confiance et une baisse de la compréhension globale.

La compréhension écrite pose problème à 15 % des étudiants. Les documents académiques en biologie, rédigés dans un langage technique avec des structures de phrases complexes, pourraient être ardus et démotivants pour ceux non habitués au français académique. Une maîtrise insuffisante du vocabulaire spécifique à la biologie en français entraverait significativement leur compréhension. Les lacunes en grammaire et en syntaxe française ajouteraient une couche supplémentaire de complexité. De plus, la longueur et la densité des textes universitaires pourraient décourager les étudiants, rendant la lecture encore plus difficile. Sans techniques de lecture efficaces, ils se retrouveraient souvent perdus face à la masse d'informations à assimiler.

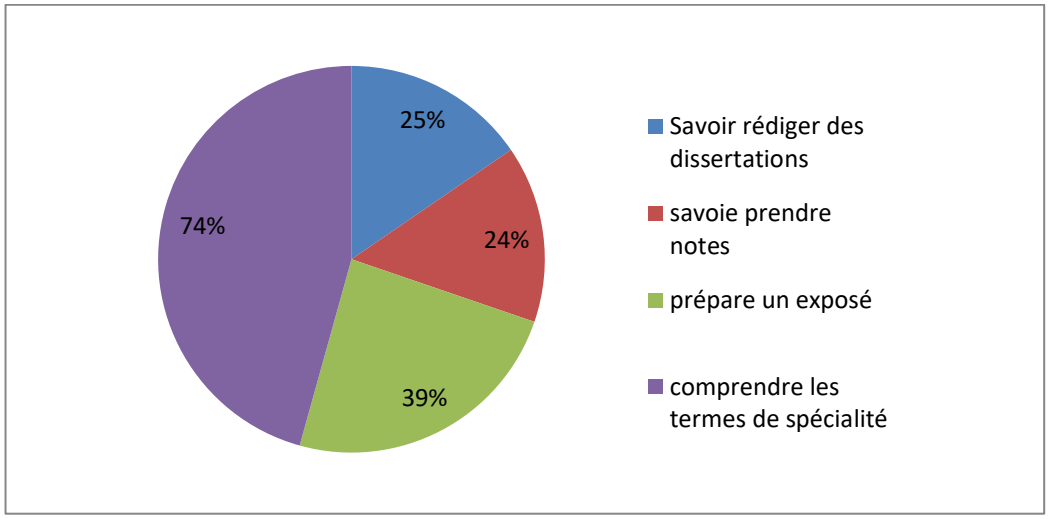
L'expression orale est une difficulté majeure pour 14 % des étudiants, principalement en raison d'un manque de pratique et de confiance, la peur de faire des erreurs grammaticales, de prononciation ou de vocabulaire les empêcherait de s'exprimer librement. Un vocabulaire scientifique limité compliquerait encore davantage leur capacité à s'exprimer oralement. La pression de devoir parler en français devant des enseignants ou des pairs augmenterait leur anxiété et pourrait nuire à leur performance. Les problèmes de prononciation rendraient leur discours moins clair et compréhensible, créant ainsi une barrière supplémentaire à une communication efficace.

Enfin, la production écrite est un défi pour 18 % des étudiants, Ce qui serait marqué par des lacunes en grammaire et en orthographe française. La rédaction de textes académiques nécessiterait une organisation claire et cohérente des idées, ce qui serait particulièrement difficile pour ceux qui maîtriseraient moins bien le français. Un vocabulaire limité, surtout dans le domaine de la biologie, rendrait la rédaction de rapports ou de dissertations plus ardue. Le manque de pratique de l'écriture en français entraînerait une absence de fluidité et de confiance chez les étudiants. Les attentes élevées en matière de rédaction académique, incluant la clarté, la précision et le style formel, représenteraient un défi majeur pour ces étudiants dont le français ne serait pas la langue maternelle.

Question n° 05 : Parmi ces points quelle sont vos besoins ?

Cette question a été conçue pour comprendre les besoins spécifiques des étudiants de première année en biologie. Il s'agit d'identifier s'ils ont besoin de développer des compétences telles que la rédaction de dissertations, la prise de notes, la préparation d'exposés ou la compréhension des termes spécialisés. En cernant ces besoins, nous pouvons mieux appréhender leurs priorités et les difficultés rencontrées dans leur parcours académique.

Proposition	Savoir rédiger des dissertations	Savoir prendre notes	Prépare un exposé	Comprendre les termes de spécialité	
Nombre	20	19	31	59	80
Taux	25%	24%	39%	74%	100%



Commentaire :

Les réponses recueillies auprès des étudiants mettent en lumière leurs préoccupations et leurs besoins spécifiques en matière de compétences académiques et méthodologiques.

25% des étudiants éprouvent des difficultés à rédiger des dissertations :

Les étudiants à l'université sont souvent confrontés à des exercices de rédaction académique tels que les dissertations ou les comptes-rendus. La rédaction d'une dissertation exigerait une structure claire, une argumentation solide et une bonne maîtrise de la langue, ce qui pourrait représenter un défi pour les étudiants en début de parcours. Ces difficultés pourraient s'expliquer par le passage de l'arabe au français, un défi majeur surtout pour la rédaction académique, qui exigerait une maîtrise avancée de la langue (vocabulaire, grammaire, syntaxe). Les étudiants ne connaîtraient peut-être pas les conventions de rédaction spécifiques au français (structure d'une dissertation, utilisation des connecteurs logiques, etc.). Certains étudiants devraient d'abord penser en arabe, puis traduire en français, ce qui ralentirait le processus de rédaction et pourrait nuire à la

fluidité du texte. Au secondaire, les exercices de rédaction en français seraient probablement limités, ce qui laisserait les étudiants peu préparés pour les exigences universitaires.

Certain 24% des étudiants rencontrent des obstacles dans la prise de notes :

La prise de notes serait une compétence essentielle pour suivre les cours, surtout en première année où les étudiants découvriraient un rythme et un volume de travail plus intense. Les cours en biologie seraient souvent très techniques, avec de nombreux termes spécialisés et des concepts complexes, ce qui rendrait la prise de notes efficace particulièrement difficile. Comprendre un cours en français tout en prenant des notes dans la même langue pourrait être difficile pour des étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle et ne seraient pas habitués à cette langue. Les enseignants parleraient souvent rapidement, et les étudiants pourraient avoir du mal à suivre tout en traduisant mentalement. Les étudiants ne connaîtraient peut-être pas de techniques efficaces pour prendre des notes dans une langue étrangère.

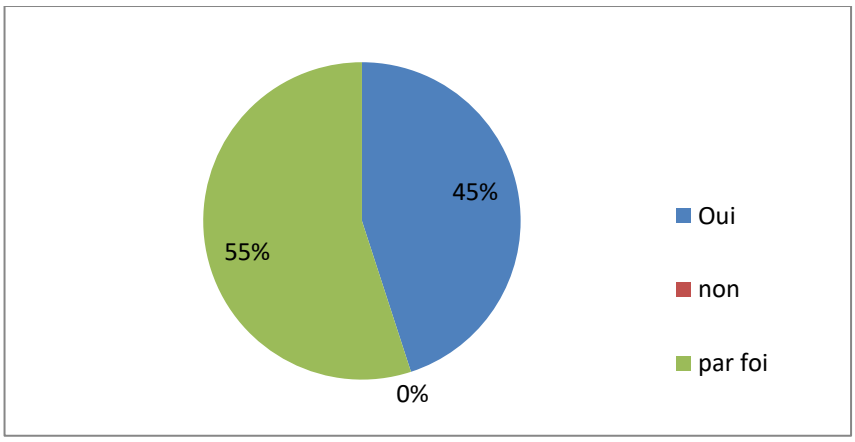
Environ 39% des étudiants sont confrontés à des difficultés lors de la préparation d'un exposé : Les exposés seraient fréquemment utilisés dans les cursus universitaires pour évaluer la capacité des étudiants à synthétiser des informations et à les présenter de manière claire. Cependant, les étudiants pourraient se sentir stressés par l'aspect oral, surtout dans une langue qu'ils ne maîtriseraient pas parfaitement. Organiser un exposé en français nécessiterait une bonne maîtrise de la langue et des connecteurs logiques, ce qui pourrait poser problème pour eux. Trouver des sources académiques en français et les comprendre pourrait être difficile pour des étudiants habitués à travailler en arabe. La peur de faire des erreurs de langue ou de ne pas être compris pourrait freiner les étudiants dans leur préparation et leur présentation.

Un nombre significatif d'étudiants, soit 74%, sont confronté à des défis dans la compréhension des termes spécialisés. En effet, ils doivent non seulement assimiler de nouveaux concepts scientifiques, mais aussi apprendre les termes correspondants en français, ce qui augmenterait leur charge cognitive. Les enseignants pourraient supposer que les étudiants maîtrisent les termes techniques en français, sans fournir d'explications ou de traductions en arabe pour faciliter leur compréhension. De plus, certains concepts ou termes peuvent ne pas avoir d'équivalent direct en arabe, rendant leur assimilation encore plus difficile.

Question n°06 : Assistez-vous aux cours de français programmées pour vous ?

Cette question vise à déterminer si les étudiants de première année en biologie participent activement aux cours de français programmés et si ces cours répondent à leurs besoins linguistiques. Elle permet de comprendre leur niveau d'assiduité et leurs motivations vis-à-vis de ce cours, conçu pour eux.

Proposition	Oui	Non	Par foi	
Nombre	36	0	44	80
Taux	45%	0%	55%	100%



Commentaire :

Les réponses recueillies ont révélé des tendances intéressantes concernant l'assiduité et les motivations des étudiants.

45 % des étudiants participent fréquemment aux cours de français. Ces étudiants pourraient ressentir le besoin d'un soutien supplémentaire en français, surtout si cette langue était une langue seconde au secondaire ou s'ils avaient des difficultés en rédaction ou en communication. Les cours de français seraient probablement obligatoires dans leur programme, et certains assisteraient aux cours par respect des règles académiques, ou peut-être reconnaîtraient-ils la valeur de ces cours pour leur développement académique et professionnel. Par ailleurs, l'engagement constant de ces étudiants pourrait également être dû à l'assistance qu'ils recevraient pendant ces cours. Le soutien des enseignants et les ressources pédagogiques fournies dans les cours de français pourraient grandement simplifier leur apprentissage et les inciter à persévérer.

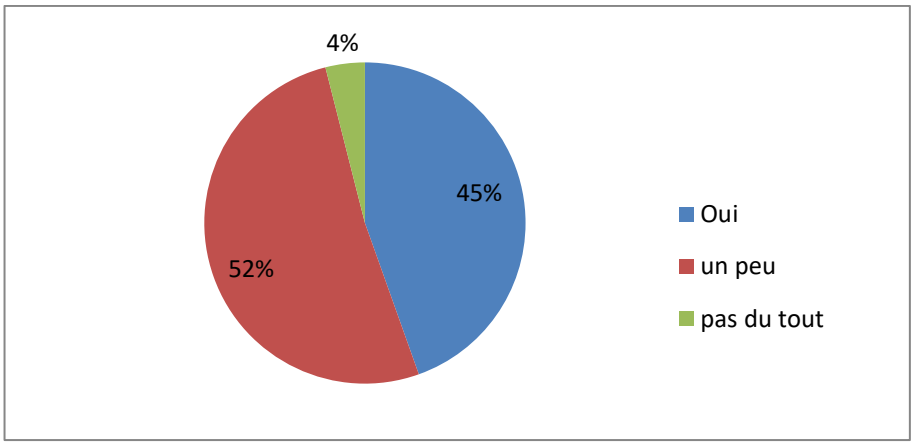
Plus de la moitié des étudiants (55 %) n'assistent pas systématiquement aux cours de français. Ces étudiants pourraient avoir d'autres cours, des travaux pratiques ou des révisions qui coïncident avec les cours de français, les obligeant à faire des choix. La première année étant souvent intense, certains étudiants pourraient manquer de motivation ou d'énergie pour assister à tous les cours, surtout s'ils ne considéraient pas les cours de français comme prioritaires. Si ces cours ne semblaient pas directement applicables à leurs études en biologie, les étudiants choisiraient probablement d'y assister uniquement lorsqu'ils en ressentiraient le besoin. Certains préféreraient peut-être travailler seuls ou utiliser des ressources en ligne pour améliorer leur français, expliquant ainsi leur absence régulière aux cours.

Aucun étudiant n'a répondu "non". Cela pourrait indiquer que les cours de français seraient perçus comme utiles ou obligatoires. Il serait également possible que ces étudiants hésiteraient à admettre qu'ils ne suivent pas les cours, ou que ces cours seraient bien intégrés dans leur emploi du temps, facilitant ainsi leur participation.

Question n°07 : Trouvez-vous que ce module de français facilite la compréhension de vos autres modules de spécialité ?

Nous avons posé cette question pour évaluer si le module de français proposé aux étudiants de première année en biologie contribue à faciliter la compréhension de leurs autres modules de spécialité. Il s'agit également de savoir si les compétences linguistiques acquises dans le cadre du cours de langue française leur permettent d'appréhender des concepts scientifiques complexes, de comprendre une terminologie spécialisée et de s'exprimer clairement dans un contexte académique.

Proposition	Oui	Un peu	Pas du tout	
Nombre	36	41	3	80
Taux	45%	52%	4%	100%



Commentaire :

En explorant l'impact du module de français, les réponses des étudiants révèlent une variété de perceptions et de besoins.

45 % des étudiants jugent que le module de français est bénéfique pour mieux comprendre le vocabulaire technique et les concepts complexes utilisés dans leurs cours de biologie. Étant donné que le français est souvent la langue d'enseignement. Ces étudiants croiraient qu'une meilleure maîtrise de cette langue faciliterait la compréhension des articles scientifiques et des consignes des professeurs. Les cours de français pourraient également les aider les à structurer leurs idées et à rédiger des rapports, dissertations ou comptes rendus plus clairs et précis, ce qui est crucial en biologie. Certains étudiants verraient le module de français comme une opportunité d'enrichir leurs compétences linguistiques. C'est pour ça qu'ils apprécieraient la possibilité d'améliorer leur français.

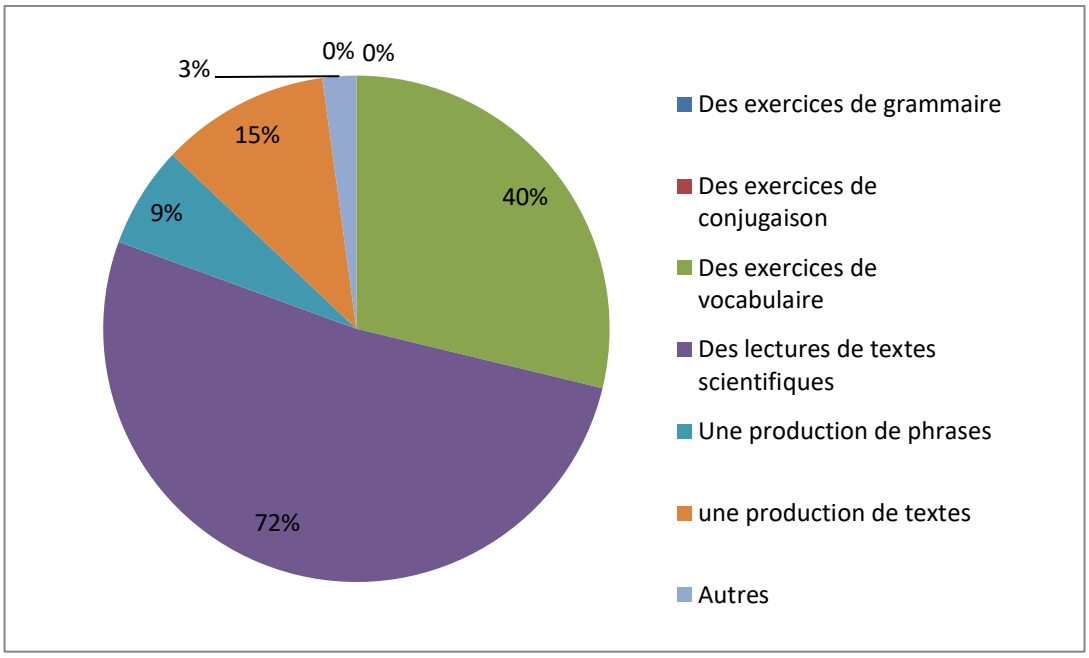
D'un autre côté, 52 % des étudiants reconnaissent l'utilité du module, mais considèrent que son impact sur leur compréhension des autres modules est modéré. Cela pourrait être attribué au fait que les cours de français ne seraient pas suffisamment ciblés sur les besoins spécifiques de la biologie. Même si le module de français contribuerait à améliorer les compétences générales en communication, il ne répondrait pas entièrement aux besoins en termes de vocabulaire technique ou de rédaction scientifique. De plus, ces étudiants, ayant déjà un bon niveau de français, pourraient ne pas ressentir un impact significatif, car ils maîtriseraient déjà les bases nécessaires pour suivre leurs cours de spécialité.

Enfin, une minorité de 4 % des étudiants considèrent que ce module de français ne facilite pas la compréhension des autres modules de spécialité. Ils pourraient penser que les contenus enseignés en français seraient déconnectés de leurs besoins spécifiques. Ces étudiants accorderaient peut-être plus d'importance à d'autres aspects de leur formation, tels que les travaux pratiques ou les matières scientifiques, et ne verraient pas l'utilité immédiate du français dans leur parcours. De plus, ceux qui maîtriseraient déjà bien le français ne ressentiraient pas le besoin d'un module supplémentaire pour comprendre leurs autres cours.

Question n°08 : Vous faites quoi en termes d'activités lors de la séance de français ?

Cette question a été conçue pour mieux comprendre les activités concrètes proposées lors des séances de français et évaluer leur adéquation avec les besoins linguistiques des étudiants de première année en biologie. En identifiant les types d'exercices pratiqués, nous pouvons évaluer l'efficacité de ces activités pour améliorer leurs compétences en français et déterminer si elles correspondent à leurs objectifs académiques.

Proposition	Des exercices de grammaire	Des exercices de conjugaison	Des exercices de vocabulaire	Des lectures de textes scientifiques	Une production de phrases	Une production de textes	Autres	
Nombre	0	0	32	57	7	12	2	80
Taux	0%	0%	40%	72%	9%	15%	3%	100 %



Commentaire :

Les réponses obtenues à cette question mettent en évidence les types d'activités les plus fréquentes pendant le cours de français.

Exercice de grammaire et de conjugaison : Dans le cadre des études universitaires en biologie, les exercices de grammaire et de conjugaison sont rarement intégrés au programme. En effet, aucun étudiant n'a mentionné ces activités comme faisant partie de leur apprentissage. Plusieurs raisons pourraient expliquer cette absence :

D'une part, les enseignants estimeraient que ces exercices ne seraient pas une priorité pour des étudiants axés sur les sciences de la vie. Bien que les compétences linguistiques soient importantes, elles ne seraient pas considérées comme aussi cruciales que la compréhension des concepts scientifiques ou la maîtrise des techniques de laboratoire. Les enseignants préféreraient probablement consacrer leur temps et leurs ressources à des compétences plus directement liées à la biologie, comme la lecture et l'interprétation d'articles scientifiques, l'acquisition de vocabulaire spécialisé, ou la rédaction de rapports de recherche.

D'autre part, il serait probable que les étudiants aient déjà acquis les bases nécessaires en grammaire et conjugaison avant d'entrer à l'université. Le système éducatif pré-universitaire, notamment dans les cours de français ou de langues étrangères, viserait souvent à consolider ces

compétences linguistiques de base. Ainsi, à leur arrivée à l'université, les étudiants seraient généralement censés maîtriser les règles fondamentales de la langue, rendant superflue l'inclusion de tels exercices dans leur cursus.

Exercices de vocabulaire : Environ 40 % des étudiants mentionnent cette activité. La biologie utiliserait un vocabulaire spécialisé, qui pourrait être complexe pour les apprenants, notamment lorsque ces termes seraient en français, une langue qui pourrait présenter des difficultés supplémentaires pour ceux dont ce ne serait pas la langue maternelle.

Les étudiants pourraient rencontrer des obstacles à la compréhension et à la mémorisation de termes scientifiques complexes comme "photosynthèse", "mitochondrie", "homéostasie" ou "phylogénétique". Ces termes, souvent longs et techniques, demanderaient une familiarisation progressive et une pratique régulière pour être maîtrisés efficacement. C'est pourquoi les enseignants insisteraient sur l'importance de l'enrichissement lexical, en proposant des exercices spécifiques pour aider les étudiants à intégrer ces termes et à les utiliser de manière adéquate dans des contextes scientifiques.

Lecture de textes scientifiques : Une majorité substantielle d'étudiants (72 %) rapporte cette activité. La lecture de textes scientifiques serait essentielle pour réussir à l'université et dans la future carrière des étudiants. Les enseignants utiliseraient probablement ces textes pour familiariser les étudiants avec des concepts complexes et des méthodologies propres à la biologie. Ils serviraient de fondement pour expliquer des théories, des expériences et des découvertes. Ils considéreraient que la lecture de ces textes exposerait les étudiants à un langage technique et précis, essentiel pour maîtriser la terminologie scientifique, y compris des termes spécifiques à la biologie. Les étudiants devraient être aptes à lire et comprendre des articles, des manuels et des publications en biologie.

Production de phrases : Seulement 9 % des étudiants mentionnent cette activité. Cela pourrait être dû au fait que cette activité ne serait pas perçue comme essentielle dans l'enseignement du français en biologie. En effet, les cours de français associés aux disciplines scientifiques, telles que la biologie, tendraient à se concentrer sur la lecture et l'enrichissement du vocabulaire technique. Ce choix pédagogique pourrait être justifié par plusieurs raisons :

Premièrement, les professeurs de biologie pourraient considérer que la compréhension et l'utilisation du vocabulaire spécialisé seraient plus importantes pour la réussite académique des

étudiants dans leur domaine. Les textes scientifiques nécessiteraient une connaissance précise et approfondie du jargon spécifique, ce qui inciterait les enseignants à se concentrer sur ces aspects.

De plus, les contraintes de temps et de programme joueraient un rôle majeur. Les cours de biologie seraient souvent chargés et incluraient des contenus complexes, ce qui laisserait peu de place aux activités de rédaction de phrases. Par conséquent, les enseignants pourraient préférer les exercices de lecture et de compréhension pour s'assurer que les étudiants assimileraient un maximum d'informations essentielles.

Production de textes : Environ 15 % des étudiants évoquent cette activité. Ce pourcentage, plus élevé que celui de la production de phrases, pourrait s'expliquer par le fait que la rédaction d'un texte mobilise plus de compétences linguistiques et scientifiques. Les enseignants mettraient peut-être l'accent sur la rédaction scientifique pour préparer les étudiants à la recherche et aux publications. Ils jugeraient important que les étudiants en biologie apprennent à structurer leurs écrits pour leurs travaux universitaires.

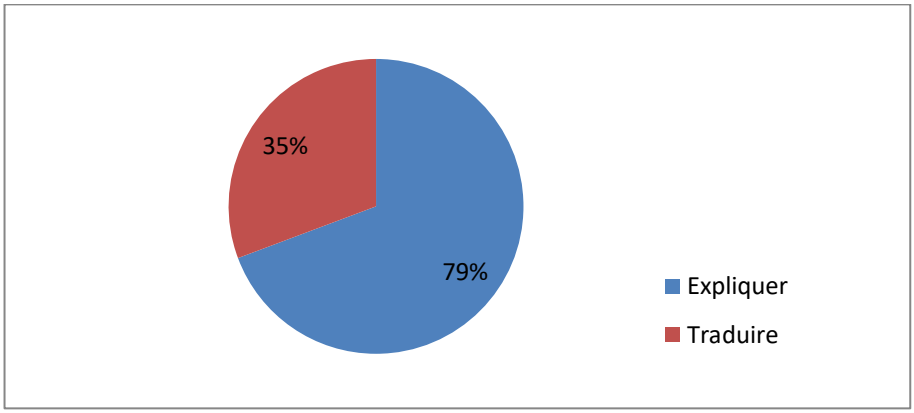
Autres activités : Une minorité d'étudiants (3 %) choisit l'option 'autre', mentionnant des activités telles que la lecture de livres et le développement de techniques de communication. Cela suggérerait que les enseignants encourageraient ces activités pour répondre aux besoins langagiers des étudiants, en intégrant des aspects pratiques comme la prise de parole en public et la rédaction de documents scientifiques ou professionnels. Ce sont précisément ces compétences dont les étudiants auraient besoin pour répondre aux attentes académiques et professionnelles.

Il est également possible qu'une minorité d'étudiants ait opté pour la catégorie 'autre' parce qu'ils ne pouvaient pas formuler de réponses différentes parmi les choix fournis ou manquaient de temps pour répondre.

Question n° 09 : Lorsqu'il s'agit des termes de spécialité dans le cours est ce que l'enseignant essaye de les expliquer ou traduire ?

Cette question nous permet d'explorer comment les enseignants abordent les termes spécialisés, souvent complexes et nouveaux pour les étudiants de première année. En demandant si ces termes sont expliqués ou traduits, nous évaluons si le cours est accessible à des étudiants n'ayant pas encore une maîtrise du vocabulaire scientifique.

Proposition	Expliquer	Traduire	
Nombre	63	28	80
Taux	79%	35%	100%



Commentaire :

Les résultats de cette enquête révèlent des tendances intéressantes sur les stratégies d'enseignement utilisées pour aider les étudiants à assimiler les termes techniques en français, surtout dans un contexte où leur formation pré-universitaire a été en arabe.

Une majorité des étudiants (79 %) rapportent que les enseignants expliquent les termes spécialisés. Cela indiquerait une focalisation sur la compréhension des concepts plutôt que sur une simple traduction. Cette approche serait cruciale en biologie, où les termes techniques auraient des significations précises et complexes. Étant donné que les étudiants auraient étudié en arabe avant l'université, les enseignants privilégieraient l'explication pour s'assurer qu'ils comprendraient bien les concepts scientifiques, indépendamment de la langue. En expliquant les termes en français, les enseignants aideraient les étudiants à enrichir leur vocabulaire technique et à mieux comprendre le langage scientifique.

D'autre part, 35 % des étudiants mentionnent que les enseignants traduisent les termes spécialisés. Cela reconnaîtrait les difficultés linguistiques des étudiants qui passeraient de l'arabe au français. La traduction aiderait les étudiants à établir des connexions entre les deux langues. Pour ceux qui ne maîtriseraient pas encore parfaitement le français, la traduction serait un outil précieux pour comprendre rapidement les termes techniques et suivre les cours. Elle permettrait

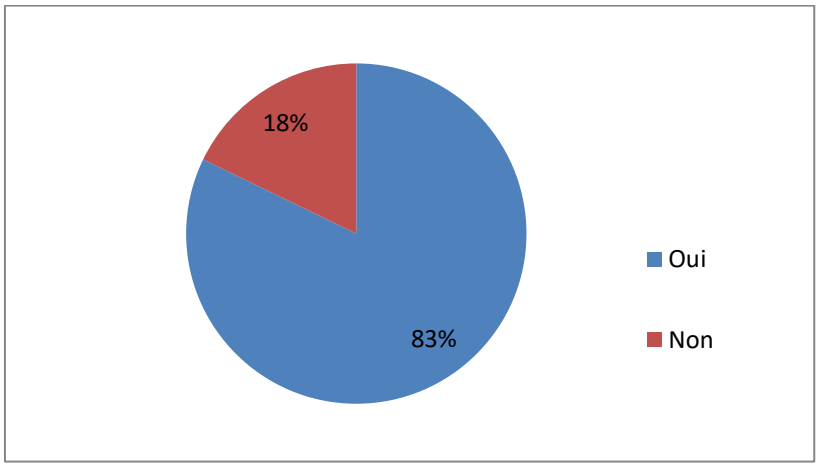
également aux étudiants d'apprendre le terme en français et son équivalent en arabe, renforçant ainsi leur compréhension et leur mémorisation.

Enfin, certains étudiants indiquent que les enseignants utilisent à la fois l'explication et la traduction. Cette approche équilibrée répondrait aux besoins variés des étudiants. En combinant les deux méthodes, les enseignants s'adapteraient à ceux qui nécessiteraient des explications conceptuelles et à ceux qui auraient besoin de traductions pour faciliter leur compréhension. L'explication aiderait à saisir le concept, tandis que la traduction fixerait le terme dans la langue maternelle des étudiants, renforçant ainsi la mémorisation et la compréhension.

Question n°10 : Juger vous le module de français important dans votre cursus ?

Cette question vise à évaluer si les étudiants estiment que le module de français est bien intégré à leur formation et s'ils le considèrent comme une distraction ou un complément utile à leurs études scientifiques. Cela nous mène à mesurer l'intérêt et la motivation des étudiants pour le module de français.

Proposition	Oui	Non	
Nombre	66	14	80
Taux	83%	18%	100%



Commentaire :

Les résultats obtenus révèlent qu'une grande majorité d'étudiants (83%) considère le module de français comme une composante essentielle de leur parcours universitaire. Pour ces étudiants,

la transition de l'enseignement en arabe à celui en français à l'université représenterait un défi. Ils penseraient que le module de français serait indispensable pour s'adapter à ce changement et maîtriser la langue de leur cursus. Ils souligneraient que de nombreux articles scientifiques et supports pédagogiques en biologie seraient disponibles en français, ce qui rendrait la maîtrise de cette langue cruciale pour leur réussite académique. Une bonne compréhension du français serait également perçue comme facilitant les interactions avec les enseignants.

Toutefois, une minorité (18%) ne juge pas ce module de français comme indispensable. Pour certains, le lien entre le module de français et leur domaine d'études ne semblerait pas évident. Ils estimeraient que les matières scientifiques seraient plus prioritaires dans leur cursus, et considéreraient le module de français comme une distraction ou une perte de temps. Ces étudiants trouveraient peut-être l'apprentissage du français difficile ou se souviendraient d'expériences négatives avec cette langue dans le passé, notamment au niveau secondaire, influençant ainsi leur perception défavorable du module. Ils percevraient également ce module comme une charge supplémentaire dans un programme déjà dense, ce qui pourrait expliquer leurs réticences. D'autres pourraient se sentir déjà à l'aise en français et ne verraient donc pas la nécessité de suivre un cours supplémentaire dans cette langue.

En définitive, l'enquête menée auprès des étudiants de première année en biologie à l'Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen met en évidence une réalité linguistique marquée par des besoins spécifiques et des difficultés persistantes en langue française. L'analyse des réponses au questionnaire montre que la majorité des apprenants disposent d'une maîtrise partielle de la langue, ce qui engendre des obstacles tant dans la compréhension que dans l'expression, à l'oral comme à l'écrit. Ces difficultés, bien que variées, traduisent une certaine fragilité face à des contenus scientifiques formulés dans un langage technique souvent peu accessible.

Par ailleurs, bien que les étudiants reconnaissent l'utilité du module de français dans leur parcours, les données recueillies révèlent une assiduité irrégulière et un décalage notable entre les contenus proposés et les attentes réelles des apprenants. Les pratiques pédagogiques rapportées ne semblent pas pleinement répondre aux besoins exprimés, ce qui met en lumière une inadéquation entre les objectifs visés par l'enseignement de la langue et les exigences spécifiques du public concerné.

Ainsi, cette phase d'enquête permet de mieux comprendre la relation complexe que ces étudiants entretiennent avec la langue française dans un contexte de formation scientifique. Elle révèle un écart significatif entre les finalités institutionnelles du module de français et les réalités vécues par les étudiants, soulignant une tension essentielle dans l'analyse de leur parcours universitaire et de leur rapport à la langue d'enseignement.

Chapitre IV

Évaluation diagnostique des compétences écrite

L'université représente une étape charnière dans le parcours des étudiants, où les exigences linguistiques, en particulier en matière de compréhension et de production écrite, s'intensifient considérablement. Pour de nombreux étudiants, cette transition, après des années d'apprentissage du français à l'école et au lycée, peut s'avérer particulièrement exigeante. En effet, leur niveau de maîtrise de la langue française varie souvent en fonction de leur formation antérieure et de leur exposition à cette langue. Dans le cadre des études en biologie, où le français est la principale langue d'enseignement, la capacité à comprendre les cours magistraux, à lire des documents scientifiques et à rédiger des rapports ou des synthèses est essentielle. Pourtant, il est fréquent de constater des lacunes linguistiques chez les étudiants, ce qui peut nuire à leur apprentissage et limiter leur capacité à exprimer leurs idées de manière claire et précise.

L'écrit occupe une place centrale dans la réussite académique, notamment dans les disciplines scientifiques où la transmission d'idées complexes de manière claire et organisée est primordiale. Comme le souligne Pollet :« la maîtrise de l'écrit académique constitue le pivot invisible de la réussite dans l'enseignement supérieur, servant à la fois de véhicule cognitif pour les apprentissages et de critère d'évaluation institutionnel ». (Pollet M.C, 2019 :28). Ce constat est particulièrement marquant pour les étudiants en première année de biologie, qui la maîtrise de l 'écrit en français constitue un enjeu majeur, car elle influence directement leur aptitude à restituer des connaissances, à structurer des arguments et à synthétiser des informations issues de sources scientifiques.

I. Objet d'étude :

Après six mois d'études universitaires, il est essentiel d'évaluer le niveau de compétence à l'écrit des nouveaux bacheliers afin de mieux appréhender leurs progrès, leurs difficultés et les défis qu'ils rencontrent dans la production de textes académiques. Cette étude se concentre sur l'analyse des compétences rédactionnelles des étudiants à travers une activité de synthèse écrite portant sur un cours de "photosynthèse", un sujet central en biologie qui mobilise à la fois des connaissances scientifiques et des compétences linguistiques.

II. Méthode d'évaluation :

Pour mener cette évaluation, une collaboration a été établie avec une enseignante du module de biologie végétale. Celle-ci a proposé à ses étudiants de rédiger une synthèse écrite sur le thème

de "la photosynthèse", un exercice qui nécessite une compréhension approfondie du sujet, une capacité à organiser les informations de manière logique et une maîtrise des techniques de reformulation. Trente copies ont été recueillies, offrant un corpus riche et varié pour analyser les performances des étudiants. Ces copies ont été évaluées selon cinq critères précis, chacun noté sur une échelle de 0 à 4, pour un total de 20 points. Les critères retenus sont les suivants :

1. Le lexique : évaluation de la richesse et de la précision du vocabulaire utilisé, ainsi que de l'adéquation des termes scientifiques employés. Comme le souligne Michel Petit : « la compétence lexicale en contexte académique se mesure à l'aune de trois paramètres : la densité notionnelle [15], la justesse terminologique [16], et la cohérence discursive [17] avec les conventions du domaine ». (Petit M, 2019 :112). Ce critère permet de mesurer dans quelle mesure les étudiants parviennent à utiliser un langage spécialisé tout en restant accessibles, en équilibrant ces trois dimensions clés.

2. La ponctuation : analyse de l'utilisation correcte des signes de ponctuation, qui jouent un rôle clé dans la clarté et la structure du texte. Selon la métaphore éclairante de Nadine Catach :« maîtriser la ponctuation, c'est offrir au lecteur une cartographie du texte : chaque signe fonctionne comme un signal qui balise le parcours de lecture et détermine le découpage interprétatif ». (Catach N,1996 :72). Une ponctuation maîtrisée facilite ainsi tant la lecture que la compréhension du texte en guidant le lecteur à travers sa structure logique.

3. Le rapport au thème : mesure de la pertinence des idées développées par rapport au sujet de la photosynthèse, ainsi que de la cohérence globale du texte. Comme le précise Yves Reuter, cette évaluation combine nécessairement « l'ancrage disciplinaire des contenus [18] et la progression logique des idées ». (Reuter Y,2007 :89), testant ainsi la capacité des étudiants à rester focalisés sur le sujet tout en évitant les digressions.

[15] **Densité notionnelle :** c'est la richesse du texte en idées et notions précises liées à un domaine.
[16] **Justesse terminologique :** c'est l'utilisation correcte et appropriée des termes propres à un domaine précis.
[17] **Cohérence discursive** : c'est la bonne organisation des idées pour assurer un discours clair et logique.
[18] **L'ancrage disciplinaire :** fait référence à l'intégration d'un contenu dans une discipline précise, en mobilisant ses concepts, son langage et ses techniques spécifiques, afin de garantir la pertinence et la conformité du discours par rapport au domaine concerné.

4. La maîtrise de la langue : évaluation de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe, éléments fondamentaux pour la qualité d'un texte écrit. Comme le souligne William Nagy, cette compétence linguistique « forme le socle indispensable de toute production écrite ». (Nagy W, 2007 :134), englobant les dimensions formelles qui conditionnent l'intelligibilité du message. Une langue correcte et fluide est ainsi essentielle pour transmettre des idées de manière efficace.

5. La compétence de synthèse : analyse de la capacité des étudiants à identifier les idées principales, à organiser les informations de manière logique et à reformuler des concepts complexes dans leurs propres mots. Delcambre et Lahanier-Reuter soulignent que cette activité exige « une double compétence cognitive combinant analyse hiérarchique et reconstruction textuelle ». (Delcambre I. & Lahnier-Reuter D, 2021 :137). Ce critère mesure ainsi leur aptitude à condenser des informations tout en conservant la clarté et la précision, tout en développant une voix personnelle.

Cette méthode d'évaluation permet de quantifier les performances des étudiants tout en offrant une vision détaillée de leurs compétences rédactionnelles. L'écrit, en tant qu'outil de communication scientifique, nécessite ainsi une combinaison de compétences techniques (orthographe, grammaire, ponctuation) et cognitives (organisation des idées, reformulation, hiérarchisation des informations). Ces compétences, bien que fondamentales, ne sont pas toujours maîtrisées par les étudiants à leur entrée à l'université, ce qui peut entraver leur capacité à produire des textes académiques de qualité.

L'analyse des copies recueillies offre une perspective approfondie sur les compétences rédactionnelles des étudiants après six mois d'études universitaires. Elle met en lumière les difficultés rencontrées dans la rédaction de synthèses, un exercice qui exige à la fois une compréhension approfondie du sujet, une capacité à organiser les informations de manière logique et une maîtrise des techniques de reformulation. Par ailleurs, cette étude permet d'identifier les écarts de performance entre les étudiants et de comprendre les facteurs qui influencent leurs résultats.

Les résultats obtenus à travers cette évaluation seront présentés et analysés en détail dans les sections suivantes. Ils permettront de mieux comprendre les défis auxquels les étudiants sont confrontés, en mettant en évidence les points forts et les points faibles de leurs compétences rédactionnelles. Cette analyse se concentrera sur les aspects techniques (lexique, ponctuation,

maîtrise de la langue) ainsi que sur les aspects cognitifs (rapport au thème, compétence de synthèse), offrant ainsi une vision globale de leurs performances.

III. L'analyse des copies des étudiants :

Critère n°01 : lexique de spécialités.

Résultat	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Réussite (≥ 2/4)	11	37%
Echec (≤ 2/4)	19	63%
Taux	30	100%

Commentaire :

Le critère de lexique, dans le cadre de cette évaluation, a pour objectif de mesurer la capacité des étudiants de première année en biologie à maîtriser et à utiliser le vocabulaire scientifique en français après six mois passés à l'université. Ce critère a été mis en place pour évaluer leur adaptation à l'emploi d'un langage spécialisé dans un contexte académique, un élément clé pour la compréhension et l'expression des concepts biologiques. L'enjeu principal est de déterminer si, après une demi-année d'études dans un environnement universitaire francophone, les étudiants ont réussi à s'approprier le lexique nécessaire à leur domaine et à l'appliquer de manière pertinente. La maîtrise de ce vocabulaire est en effet essentielle pour suivre les cours, rédiger des travaux scientifiques et participer activement aux échanges académiques.

Ce critère permet également de mettre en lumière les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage et l'utilisation du lexique scientifique, notamment en tenant compte de leur transition entre l'arabe, langue dans laquelle ils ont étudié la biologie au lycée, et le français, qui devient la langue d'enseignement à l'université. Après cette période, il est important d'analyser dans quelle mesure les étudiants ont réussi à s'adapter à cette nouvelle réalité linguistique et s'ils parviennent à mobiliser efficacement le vocabulaire scientifique dans leurs travaux et leurs évaluations.

La majorité des étudiants (63 %) éprouve des difficultés à maîtriser le vocabulaire spécifique à la biologie en français. Différents facteurs pourraient expliquer cette situation. Tout d'abord, la

transition linguistique entre l'arabe, langue dans laquelle ils étudient la biologie au lycée, et le français, langue d'enseignement universitaire, constituerait un défi majeur. Les étudiants devraient non seulement assimiler des concepts scientifiques complexes, mais aussi les exprimer dans une langue qu'ils ne maîtriseraient pas encore pleinement. Cette double charge cognitive rendrait l'apprentissage du lexique scientifique particulièrement ardu.

De plus, les ressources en français seraient souvent limitées ou difficiles d'accès pour les étudiants. Les cours universitaires, rédigés dans un français académique complexe, pourraient être décourageants pour ceux dont le niveau de français serait encore intermédiaire. Par ailleurs, les enseignants supposeraient souvent que les étudiants maîtriseraient déjà le français académique, ce qui ne serait pas le cas pour la majorité d'entre eux. Cette hypothèse créerait un fossé entre les attentes académiques et les compétences linguistiques réelles des étudiants, rendant leur apprentissage encore plus difficile.

Un autre obstacle résiderait dans la mémorisation et l'application pratique du vocabulaire scientifique. Les étudiants pourraient être exposés à des termes techniques lors des cours, mais sans révisions régulières et exercices pratiques, ces termes seraient rapidement oubliés. Par exemple, un concept comme la "photosynthèse" pourrait être abordé en classe, mais sans une pratique active, les étudiants peineraient à l'utiliser correctement dans un contexte académique. De plus, la traduction directe de l'arabe vers le français pourrait conduire à des erreurs, car certains termes scientifiques n'auraient pas d'équivalent exact dans les deux langues.

Enfin, les étudiants manqueraient d'occasions pour pratiquer le vocabulaire scientifique, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les activités en classe privilégieraient souvent la compréhension des concepts au détriment de l'expression linguistique, laissant peu de place à la réutilisation active du vocabulaire. Cette absence de pratique régulière empêcherait les étudiants d'internaliser et de maîtriser les termes scientifiques, ce qui se refléterait dans leurs performances lors des évaluations.

En revanche, 37 % des étudiants réussissent à maîtriser le lexique scientifique en français. Plusieurs raisons pourraient expliquer leur succès. Tout d'abord, ces étudiants disposeraient souvent d'une base solide en français, acquise soit au lycée, soit grâce à une exposition précoce à la langue dans des contextes variés (famille bilingue, médias francophones.). Cette maîtrise préalable du français général leur permettrait de se concentrer davantage sur l'apprentissage du vocabulaire scientifique, réduisant ainsi leur charge cognitive.

De plus, ces étudiants adopteraient des stratégies d'apprentissage efficaces, telles que l'utilisation de flashcards, la création de glossaires personnels, ou la rédaction régulière de résumés en français. Ces méthodes leur permettraient de mémoriser et de réutiliser le vocabulaire scientifique de manière active et répétée. En outre, leur exposition précoce au français scientifique, par le biais de manuels ou de programmes d'échange, leur donnerait un avantage significatif dans la compréhension et l'application des termes techniques.

- **Critère n°02 :** ponctuation.

Résultats	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Réussite (≥ 2/4)	5	17%
Echec (≤ 2/4)	25	83%
Taux	30	100%

Commentaire :

Le critère de ponctuation, dans le cadre de cette évaluation, a pour objectif d'analyser la capacité des étudiants de première année en biologie à appliquer correctement les règles de ponctuation dans leurs productions écrites en français. Ce critère a été mis en place pour évaluer leur aptitude à structurer un texte, à en clarifier le sens et à en faciliter la lecture grâce à une utilisation adéquate des signes de ponctuation. Après une première phase d'intégration à l'université, il est pertinent d'examiner si les étudiants ont assimilé ces règles et s'ils parviennent à les mettre en pratique dans un contexte académique. En effet, la ponctuation occupe une place centrale dans la communication écrite, notamment dans les disciplines scientifiques où la rigueur et la précision sont essentielles. Une ponctuation bien maîtrisée contribue à organiser les idées, à éviter les malentendus et à renforcer la fluidité du texte. Ce critère permet ainsi de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'application des règles de ponctuation, tout en explorant les facteurs qui pourraient expliquer ces lacunes ou, à l'inverse, les réussites observées.

Les résultats montrent que 83 % des étudiants n'ont pas réussi à atteindre la moyenne dans ce critère, ce qui suggère que la majorité d'entre eux éprouveraient des difficultés à maîtriser les règles de ponctuation en français. Plusieurs éléments pourraient expliquer cette situation.

Tout d'abord, il est probable que ces étudiants n'aient pas été suffisamment exposés aux règles de ponctuation durant leur parcours scolaire antérieur. Leur formation en français aurait pu être lacunaire, avec un accent mis sur d'autres aspects linguistiques, tels que l'orthographe ou la conjugaison, au détriment de la ponctuation. De plus, même si ces règles avaient été abordées, elles pourraient s'être estompées avec le temps, en l'absence de pratique régulière ou de révision.

En biologie, les étudiants seraient souvent concentrés sur la précision des faits et des données scientifiques, ce qui les amènerait à négliger des aspects formels comme la ponctuation. Ils pourraient considérer celle-ci comme secondaire, voire superflue, dans leurs synthèses ou rapports. Par exemple, un étudiant pourrait se focaliser sur la description détaillée d'un processus biologique, comme la photosynthèse, tout en omettant de structurer son texte avec des points et des virgules appropriées. Cette priorité accordée au contenu plutôt qu'à la forme pourrait aboutir à des textes riches en informations mais difficiles à lire en raison d'une ponctuation défaillante.

L'influence des habitudes de communication modernes pourrait également jouer un rôle. Avec l'essor des réseaux sociaux et des messageries instantanées, les étudiants seraient habitués à une communication rapide et informelle, où la ponctuation serait souvent simplifiée ou omise. Cette habitude de communication décontractée pourrait se répercuter dans leur écriture académique, où ils appliqueraient inconsciemment les mêmes pratiques, négligeant ainsi les conventions de ponctuation requises. Par exemple, un étudiant pourrait utiliser des points d'exclamation de manière excessive ou omettre des virgules, ce qui nuirait à la clarté de son texte.

Enfin, il est possible que les étudiants manquent de pratique régulière et de feedback constructif sur leurs écrits. La maîtrise de la ponctuation nécessiterait une exposition constante à des textes bien structurés et des exercices d'écriture fréquents. Cependant, si les enseignants ne corrigeaient pas systématiquement les erreurs de ponctuation ou ne fournissaient pas d'explications détaillées, les étudiants pourraient ne pas prendre conscience de leurs erreurs et continuer à les reproduire.

En revanche, 17 % des étudiants réussissent à maîtriser la ponctuation. Plusieurs raisons pourraient expliquer leur succès. Tout d'abord, ces étudiants auraient probablement bénéficié d'un enseignement rigoureux et structuré en matière de langue et de rédaction dès leur plus jeune âge. Leurs professeurs auraient insisté sur l'importance de la ponctuation, en expliquant non seulement les règles de base, mais aussi en montrant son impact sur la clarté et la cohérence d'un texte. De

plus, ces étudiants auraient été exposés à des textes bien rédigés, qu'ils soient littéraires, académiques scientifiques, ce qui leur aurait permis d'internaliser les conventions de ponctuation et de les reproduire instinctivement dans leurs propres écrits.

Enfin, ces étudiants pourraient accorder une grande importance à la qualité de leur écriture, considérant la maîtrise de la ponctuation comme un atout essentiel pour réussir leurs études. Ils prendraient probablement le temps de relire attentivement leurs textes et de consulter des ressources supplémentaires pour approfondir leurs connaissances. Cette attention portée à la forme, en plus du contenu, leur permettrait de produire des textes clairs, structurés et faciles à lire.

- **Critère n°03 :** rapport au thème.

Résultats	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Réussite (≥ 2/4)	22	73%
Echec (≤ 2/4)	8	27%
Taux	30	100%

Commentaire :

Le critère de rapport au thème a pour objectif d'évaluer la capacité des étudiants de première année en biologie à traiter un sujet de manière ciblée et cohérente dans leurs travaux écrits. Ce critère a été conçu pour mesurer leur aptitude à interpréter les consignes avec précision, à organiser leurs idées de manière logique et à éviter les digressions qui pourraient compromettre la pertinence et la clarté de leur texte. Dans un contexte académique, la capacité à se concentrer sur le thème principal est fondamentale pour produire des travaux structurés et pertinents. Une bonne maîtrise de ce critère reflète non seulement une compréhension approfondie du sujet, mais aussi une capacité à communiquer des idées de manière claire et organisée, une compétence particulièrement cruciale dans les disciplines scientifiques où la précision et la rigueur sont indispensables.

Ce critère permet d'identifier les forces et les faiblesses des étudiants dans leur capacité à aborder un sujet de manière approfondie et ciblée, tout en mettant en lumière les facteurs qui influencent leur performance. Par exemple, il aide à déterminer si les étudiants parviennent à distinguer les idées principales des détails secondaires, à structurer leur argumentation de manière logique et à éviter les informations superflues ou hors sujet. L'objectif est de mieux comprendre

les défis auxquels les étudiants sont confrontés dans la rédaction académique, en particulier dans un domaine scientifique où la précision et la rigueur sont essentielles. En évaluant ce critère, on peut ainsi identifier les compétences clés que les étudiants doivent développer pour améliorer la qualité de leurs travaux écrits et renforcer leur capacité à communiquer des idées complexes de manière efficace.

Les résultats montrent que 73 % des étudiants ont réussi à respecter le critère de rapport au thème, ce qui indique qu'une majorité d'entre eux possède les compétences nécessaires pour traiter un sujet de manière ciblée et pertinente. Différents éléments pourraient expliquer cette réussite. Tout d'abord, ces étudiants pourraient bénéficier d'une familiarité préalable avec le sujet. Ils auraient probablement déjà été exposés à des idées ou à des théories liées au thème abordé, ce qui faciliterait leur compréhension et leur capacité à développer des arguments pertinents. Une expérience antérieure avec des sujets similaires ou une étude approfondie de concepts connexes pourrait les aider à mieux cerner les attentes et à éviter les digressions. Cette connaissance préalable leur permettrait de mobiliser des informations pertinentes et de structurer leur réflexion de manière plus efficace.

De plus, ces étudiants auraient probablement développé une approche méthodique et rigoureuse dans leur travail. Ils commenceraient par une recherche approfondie, en identifiant les sources les plus pertinentes et en les organisant de manière logique. Ensuite, ils élaboreraient un plan détaillé, structurant leur texte autour des idées principales et des arguments secondaires, tout en veillant à assurer des transitions fluides entre les sections. Cette rigueur leur permettrait de maintenir une cohérence tout au long de leur travail et d'éviter les digressions. Enfin, leur capacité à relire et à corriger leur texte de manière critique leur permettrait d'améliorer la clarté et la précision de leur argumentation.

Un autre élément contribuant à leur réussite pourrait être leur capacité à interpréter les attentes académiques et à identifier les idées clés. Cette aptitude leur permettrait de distinguer les concepts fondamentaux des détails secondaires, ce qui les aiderait à se concentrer sur les éléments essentiels du sujet. Ils pourraient décoder les consignes avec précision et ajuster leur démarche en fonction des exigences spécifiques du travail.

Cependant, 27 % des étudiants n'ont pas atteint le niveau attendu dans ce critère, ce qui révèle qu'une minorité rencontre des difficultés à rester fidèle au thème. Ces difficultés pourraient

s'expliquer par plusieurs raisons. Tout d'abord, certains étudiants pourraient avoir tendance à accorder une importance excessive à des aspects secondaires, ce qui les amènerait à négliger les idées principales. Cette tendance pourrait découler d'une mauvaise interprétation des consignes ou d'une difficulté à prioriser les informations. Ils pourraient, par exemple, privilégier des anecdotes ou des exemples mineurs plutôt que de se concentrer sur les concepts fondamentaux, ce qui rendrait leur texte moins pertinent. Cette difficulté à hiérarchiser les informations serait souvent liée à une méconnaissance des attentes en matière de pertinence et de rigueur des idées, ainsi qu'à un manque de pratique dans la rédaction approfondie.

En outre, des lacunes dans la compréhension du vocabulaire scientifique ou des concepts clés pourraient amener ces étudiants à intégrer des informations incorrectes ou hors sujet. La confusion entre les termes scientifiques pourrait entraîner des erreurs d'interprétation et nuire à la pertinence du texte. L'utilisation incorrecte d'un terme spécifique pourrait modifier complètement le sens d'une phrase, conduisant à une interprétation erronée des résultats ou des théories. Cette difficulté serait accentuée par une exposition insuffisante au vocabulaire spécialisé ou par une méconnaissance des nuances linguistiques nécessaires pour traiter des sujets scientifiques.

Enfin, la pression de devoir rédiger dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement pourrait également jouer un rôle. Cette situation pourrait amener certains étudiants à perdre de vue les consignes, se concentrant davantage sur la forme que sur le fond, ce qui se traduirait par des textes désorganisés et moins pertinents. Le stress lié à la rédaction dans une langue étrangère, combiné à une méconnaissance des conventions académiques, pourrait exacerber ces difficultés, rendant encore plus complexe la tâche de rester fidèle au thème. Ces défis, cumulés, expliqueraient pourquoi une partie des étudiants peine à produire des textes cohérents et ciblés.

- **Critère n°04 :** la langue.

Résultats	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Réussite ($\geq 2/4$)	11	37%
Echec ($\leq 2/4$)	19	63%
Taux	30	100%

Commentaire :

Le critère de la langue a pour but d'analyser la maîtrise du français chez les étudiants de première année en biologie, en particulier dans un cadre académique où cette langue est utilisée pour l'enseignement et la rédaction scientifique. Ce critère a été introduit pour évaluer leur capacité à s'exprimer avec clarté, précision et cohérence dans leurs travaux écrits, ainsi qu'à comprendre et à employer le vocabulaire scientifique spécifique. Après une première phase d'intégration à l'université, il est crucial d'examiner si les étudiants ont réussi à s'adapter à cette transition linguistique, notamment en passant de l'arabe, langue d'enseignement au lycée, au français, langue d'enseignement à l'université.

Ce critère permet ainsi de mettre en lumière les défis linguistiques auxquels les étudiants sont confrontés, tout en identifiant les facteurs qui expliquent les écarts de performance observés. L'objectif est de mieux cerner les obstacles liés à la maîtrise du français académique et d'explorer les compétences nécessaires pour réussir dans un environnement universitaire exigeant, en tenant compte des exigences spécifiques de la rédaction scientifique et de la communication des idées complexes. Cette adaptation est essentielle, car elle reflète leur capacité à naviguer entre les langues et à répondre aux attentes académiques dans un contexte où la précision et la rigueur sont fondamentales.

Les résultats montrent que 63 % des étudiants n'ont pas atteint le niveau attendu dans ce critère, ce qui révèle que la majorité éprouverait des difficultés à maîtriser le français académique. Ces difficultés pourraient s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, la diversité linguistique en Algérie placerait les étudiants à l'intersection de plusieurs systèmes linguistiques et culturels. Bien que cette richesse pourrait être stimulante sur le plan cognitif, elle pourrait également constituer un obstacle dans le domaine de la rédaction académique. Les étudiants jongleraient constamment entre l'arabe dialectal, l'arabe standard et le français, développant ainsi une hybridité linguistique [19] qui ne correspondrait pas toujours aux exigences académiques. Par exemple, un étudiant pourrait emprunter des structures ou des expressions idiomatiques propres à l'arabe et tenter de les transposer en français, ce qui aboutirait à des formulations non idiomatiques ou maladroites.

[19] **L'hybridité linguistique :** est le mélange de plusieurs langues dans un même discours.

Dans le système éducatif algérien, l'arabe standard est la langue principale d'enseignement jusqu'au baccalauréat, tandis que le français est enseigné comme une langue étrangère dès l'école primaire. Cependant, les cours de sciences au lycée sont dispensés en arabe, ce qui limiterait les occasions pour les élèves de se familiariser avec le vocabulaire et les structures linguistiques spécifiques aux sciences en français. À l'université, cette rupture linguistique deviendrait significative : le français devient la langue d'enseignement dans des domaines scientifiques comme la biologie. Cette transition ne se limiterait pas à un simple changement de langue, mais impliquerait également une adaptation à des concepts scientifiques complexes exprimés dans une langue académique. Cette double exigence, à la fois linguistique et conceptuelle, pourrait poser des défis majeurs aux étudiants. Par exemple, un étudiant pourrait comprendre un concept expliqué oralement en cours, mais aurait des difficultés à le reformuler par écrit en français en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue.

L'assimilation d'un vocabulaire scientifique spécifique en français constituerait une autre barrière pour les étudiants. Les termes scientifiques, souvent abstraits ou techniques, n'auraient pas toujours d'équivalents directs en arabe. Cela forcerait les étudiants à internaliser un nouveau lexique tout en construisant leur compréhension des concepts associés. Par exemple, le terme "photosynthèse" pourrait être compris dans son contexte arabe, mais sa traduction en français poserait problème si l'étudiant ne percevrait pas les nuances linguistiques et scientifiques du terme. De plus, les cours magistraux à l'université seraient souvent dispensés à une vitesse qui laisserait peu de place à la réflexion ou à l'élaboration linguistique. Les étudiants devraient donc simultanément écouter, prendre des notes et décoder le langage académique, ce qui leur laisserait peu de temps pour se concentrer sur l'exactitude de leur rédaction en français.

Les méthodologies pédagogiques employées dans le système éducatif secondaire influenceraient également les capacités rédactionnelles des étudiants. La mémorisation, souvent au cœur de l'apprentissage dans le secondaire, ne favoriserait pas le développement de compétences rédactionnelles. Les étudiants apprendraient des règles grammaticales ou des formulations par cœur, mais ne seraient pas entraînés à les appliquer dans des contextes rédactionnels variés. Par exemple, bien qu'ils connaîtraient les bases de la concordance des temps ou de l'accord du participe passé, ils pourraient éprouver des difficultés à intégrer ces notions dans la construction de paragraphes argumentatifs ou descriptifs cohérents.

En outre, la rédaction académique nécessiterait des compétences spécifiques en matière d'organisation des idées, d'argumentation et de cohérence textuelle. Ces compétences seraient rarement développées avant l'université, ce qui créerait un sentiment d'inadéquation chez les étudiants confrontés à des exercices complexes comme les synthèses ou les dissertations. Ce manque de pratique se traduirait par des travaux souvent désorganisés, où les idées ne seraient pas structurées de manière logique ou hiérarchisée.

Au-delà des contraintes linguistiques et pédagogiques, les facteurs émotionnels joueraient un rôle important dans les compétences rédactionnelles. Les expériences négatives vécues pendant la scolarité, comme des critiques répétées ou un manque de soutien, pourraient générer une insécurité linguistique chez certains étudiants. Cette insécurité les inciterait à éviter les prises de risque, en utilisant des phrases simples et répétitives par peur de commettre des erreurs. Cette attitude limiterait non seulement leur progression linguistique, mais aussi leur capacité à exprimer des idées complexes et nuancées.

Enfin, l'augmentation rapide du nombre d'étudiants à l'université aurait conduit à une forte hétérogénéité des niveaux linguistiques au sein des groupes. Les enseignants se retrouveraient ainsi confrontés à un défi majeur : comment répondre aux besoins de classes où coexisteraient des étudiants parfaitement à l'aise en français et d'autres ayant des lacunes importantes ? Cette situation rendrait difficile la mise en place de pratiques pédagogiques uniformes et inclusives, risquant de décourager les étudiants les moins avancés.

En revanche, 37 % des étudiants sont réussi à maîtriser le français académique, ce qui suggère qu'une minorité parviendrait à surmonter ces défis. Ces étudiants auraient probablement bénéficié d'un enseignement de haut niveau, dispensé par des professeurs rigoureux et inspirants qui les auraient encouragés à repousser leurs limites. Cet environnement académique stimulant aurait joué un rôle central dans le développement de leurs compétences rédactionnelles, en les exposant à des exigences élevées et en les incitant à perfectionner leur expression écrite. La présence d'enseignants passionnés et exigeants aurait créé un cadre propice à l'apprentissage, où la rigueur intellectuelle et la curiosité seraient valorisées, favorisant ainsi leur progression.

Des bibliothèques bien fournies, des plateformes numériques et des outils pédagogiques modernes leur auraient offert un accès privilégié à des ressources variées et de qualité. Ces outils leur auraient permis d'approfondir leurs connaissances et de diversifier leurs sources

d'information, tout en se familiarisant avec des concepts complexes essentiels à leur domaine. L'accès à ces ressources aurait été un atout majeur pour leur formation, leur permettant de rester à jour dans leur discipline et d'enrichir leurs travaux grâce à des références solides et diversifiées.

La lecture d'ouvrages variés leur aurait fourni l'opportunité d'enrichir leur vocabulaire et de s'inspirer de différents styles d'écriture. Cette exposition à des textes divers aurait renforcé leur capacité à adapter leur langage à divers contextes et à maîtriser les subtilités du français académique. La diversité de leurs lectures aurait également nourri leur pensée critique, en les exposant à des idées et des arguments variés, ce qui aurait contribué à affiner leur capacité à argumenter et à structurer leurs idées.

Des exercices réguliers de rédaction, pratiqués dès leur plus jeune âge, auraient consolidé leur aptitude à organiser leurs idées de manière claire et cohérente. Cette pratique intensive aurait contribué à développer leur aisance à manier des structures syntaxiques complexes et à exprimer des concepts scientifiques avec précision. Ces exercices répétés auraient renforcé leur capacité à communiquer des résultats de manière rigoureuse, tout en développant leur confiance en leurs compétences rédactionnelles.

Des retours détaillés de la part de leurs enseignants auraient joué un rôle clé dans leur progression. Ces commentaires constructifs leur auraient permis d'identifier leurs points faibles, de corriger leurs erreurs et d'affiner leur style d'écriture. Ces échanges auraient également renforcé leur capacité à recevoir et à intégrer des critiques, une compétence essentielle dans le milieu académique, tout en les aidant à développer une approche réflexive de leur travail.

Une attitude proactive face à l'apprentissage et une volonté de sortir de leur zone de confort les auraient poussés à expérimenter des styles et des structures linguistiques plus élaborés. Cette démarche audacieuse aurait favorisé leur capacité à aborder des sujets scientifiques avec une expression nuancée et sophistiquée. Cette volonté d'innover aurait également stimulé leur créativité, en les incitant à explorer des angles originaux pour présenter leurs idées et à repousser les limites de leur expression écrite.

Une organisation méthodique leur aurait permis de consacrer suffisamment de temps à la lecture, à la rédaction et à la relecture. Cette discipline personnelle aurait été essentielle pour maintenir un rythme de travail soutenu et pour produire des textes de qualité, tout en respectant les

délais imposés. Cette rigueur dans la gestion du temps aurait également renforcé leur capacité à produire des travaux bien structurés et soignés, reflétant leur engagement envers l'excellence.

La lecture d'auteurs renommés ou de travaux académiques de référence leur aurait servi de modèle pour développer leur propre style. En s'inspirant de ces exemples d'excellence, ils auraient appris à intégrer des techniques narratives et argumentatives efficaces dans leurs propres écrits. Cette inspiration aurait également nourri leur passion pour l'écriture, en leur donnant des références à imiter et à dépasser.

Un amour profond pour la langue française et son potentiel expressif les aurait motivés à en explorer toutes les subtilités. Cette passion aurait été un moteur essentiel pour persévérer dans l'apprentissage des règles grammaticales complexes et pour perfectionner leur expression écrite. Cet engagement envers la langue aurait également renforcé leur capacité à communiquer des idées scientifiques avec élégance et précision, tout en leur permettant de transmettre des concepts complexes de manière accessible.

Leur ambition de se distinguer et de produire des travaux de qualité les aurait incités à constamment chercher à améliorer leurs compétences. Cette quête d'excellence aurait alimenté leur motivation intrinsèque et les aurait poussés à relever des défis académiques de plus en plus exigeants. Cette ambition aurait également renforcé leur résilience, en les aidant à surmonter les obstacles et à persévérer malgré les difficultés, tout en les préparant à affronter les exigences du monde académique et professionnel.

Enfin, une habitude de se remettre en question et de chercher à progresser en permanence les aurait aidés à affiner leurs compétences. Cette attitude réflexive aurait favorisé une amélioration continue de leur style d'écriture et de leur capacité à communiquer des idées scientifiques avec clarté et rigueur. Cette démarche proactive aurait également renforcé leur autonomie, en les rendant capables de s'autoévaluer et de progresser sans dépendre uniquement des retours externes, tout en cultivant une attitude d'apprentissage tout au long de la vie.

- **Critère n°05 :** compétence de synthèse.

Résultats	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Réussite (≥ 2/4	9	30%
Echec (≤ 2/4)	21	70%
Taux	30	100%

Commentaire :

Le critère de compétence de synthèse a été conçu pour évaluer la capacité des étudiants de première année en biologie à élaborer des synthèses claires, structurées et pertinentes à partir de sources scientifiques. Il vise à mesurer leur aptitude à repérer les idées principales, à organiser les informations de manière logique et à reformuler des concepts complexes en utilisant leurs propres mots. Après six mois de formation universitaire, il est crucial de déterminer si les étudiants ont acquis les compétences nécessaires pour réaliser cet exercice académique exigeant.

La synthèse, en effet, représente un outil fondamental dans le domaine scientifique, permettant de condenser des informations complexes en un texte accessible et cohérent, tout en respectant les normes académiques. Ce critère permet ainsi de repérer les difficultés rencontrées par les étudiants dans la rédaction de synthèses, tout en identifiant les facteurs qui expliquent les variations de performance.

L'objectif de ce critère est de mieux comprendre les obstacles liés à cet exercice et d'explorer les compétences requises pour réussir dans un contexte académique où la synthèse est un outil clé de communication scientifique. Rédiger une synthèse exige non seulement une compréhension approfondie du sujet, mais aussi une maîtrise des techniques de rédaction, une capacité à hiérarchiser les informations et une aptitude à exprimer des idées complexes de manière claire et concise. Ces compétences, bien qu'indispensables pour produire des travaux académiques de qualité, ne sont pas toujours acquises avant l'entrée à l'université. Ainsi, ce critère permet d'évaluer dans quelle mesure les étudiants ont réussi à s'adapter aux exigences de la rédaction scientifique et à développer les compétences nécessaires pour exceller dans cet exercice.

En analysant les résultats de ce critère, il est possible d'identifier les lacunes dans la formation des étudiants, ainsi que les stratégies qui favorisent leur réussite. Cela permet de mieux cerner leurs

besoins spécifiques et de proposer des pistes pour améliorer leur apprentissage. Ce critère offre également une perspective précieuse sur les défis linguistiques et méthodologiques auxquels les étudiants sont confrontés, tout en soulignant l'importance de la synthèse comme outil de communication scientifique dans un environnement universitaire exigeant.

Les résultats montrent que 70 % des étudiants n'ont pas atteint le niveau attendu dans ce critère, ce qui révèlerait que la majorité éprouverait des difficultés à rédiger des synthèses efficaces. Ces difficultés pourraient s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, ces étudiants n'auraient pas bénéficié d'une formation complète sur les méthodes de synthèse. Si leurs enseignements n'avaient pas abordé de manière approfondie les techniques de synthèse ou s'ils n'avaient pas été suffisamment familiarisés avec des textes académiques ou scientifiques, ils se seraient trouvés dépassés par cette tâche. L'absence de directives précises sur les étapes à suivre, d'illustrations concrètes ou d'exemples de travaux bien structurés aurait restreint leur capacité à résumer des informations complexes de manière claire et organisée. Sans ces points de référence, ils ne disposeraient pas des outils pour structurer leurs idées ou reformuler des notions complexes tout en préservant leur sens.

Par ailleurs, la pratique de la synthèse n'aurait pas occupé une place suffisante dans leur cursus. En l'absence d'exercices fréquents ou de retours constructifs sur leurs premiers essais, ces étudiants n'auraient pas pu acquérir les compétences nécessaires pour condenser des informations en un texte précis et cohérent. Un manque de suivi les aurait maintenus dans le flou quant aux moyens de progresser, et ils ne sauraient pas comment rectifier leurs erreurs de fond ou de forme. Si leur formation s'était focalisée essentiellement sur l'acquisition de connaissances théoriques plutôt que sur leur mise en pratique, ils auraient manqué d'expérience dans la production de textes synthétiques.

Ces étudiants rencontreraient probablement des obstacles pour identifier les éléments clés d'un texte ou d'un ensemble de données, ainsi que pour organiser leurs idées de manière logique. Ces difficultés découleraient d'un manque d'entraînement à l'analyse de contenus scientifiques, d'une propension à s'attarder sur des détails mineurs plutôt que sur les concepts essentiels, ou d'une incapacité à hiérarchiser les informations. Confrontés à des textes complexes ou à des données techniques, ils s'égareraient dans des aspects secondaires sans parvenir à dégager les idées principales ou les conclusions importantes. Ils passeraient trop de temps sur des points accessoires

au détriment des éléments fondamentaux, ce qui affecterait la pertinence et la clarté de leur synthèse.

De plus, ces étudiants auraient tendance à reproduire les textes sources plutôt qu'à en extraire les idées principales pour les reformuler. Cette approche trouverait son origine dans une méconnaissance des techniques de reformulation ou dans une appréhension de dénaturer le contenu original. Ils citeraient des passages entiers sans les adapter, ce qui rendrait leur travail peu personnel et éloigné des standards académiques. Parallèlement, ils éprouveraient des difficultés à employer un langage adapté au registre académique. Une maîtrise insuffisante du vocabulaire ou des nuances du français académique affaiblirait la qualité de leurs textes. Ils utiliseraient des expressions trop informelles ou imprécises, ce qui nuirait à la rigueur de leur synthèse.

Enfin, ces étudiants n'auraient pas reçu un accompagnement suffisant de la part de leurs enseignants. Un manque de soutien les aurait privés des ressources nécessaires pour surmonter leurs lacunes. Sans un suivi personnalisé ou des outils pédagogiques adaptés, ils se seraient sentis submergés par les exigences de l'exercice et découragés par leurs échecs répétés.

En revanche, 30 % des étudiants ont réussi à maîtriser la rédaction de synthèses, ce qui suggérerait qu'une minorité parviendrait à surmonter ces défis. Ces étudiants auraient probablement bénéficié d'une pratique régulière de la rédaction de synthèses, que ce soit dans le cadre de leurs cours ou de travaux de recherche. Cette pratique leur aurait permis de développer leurs compétences en matière de structuration des idées, de sélection des informations essentielles et de reformulation. En répétant cet exercice, ils auraient gagné en confiance et en efficacité, ce qui rendrait leurs synthèses plus fluides et plus pertinentes. La répétition leur aurait également appris à anticiper les difficultés courantes, comme la surcharge d'informations ou la tentation de paraphraser.

Cette pratique serait renforcée par une exposition régulière à des textes académiques, tels que des articles scientifiques, des revues spécialisées ou des ouvrages de référence en biologie. Cette familiarité avec le langage et la structure des textes académiques leur aurait donné des modèles à suivre pour rédiger des synthèses claires et bien structurées. En lisant des textes de qualité, ils auraient appris à identifier les éléments clés d'une argumentation scientifique, à utiliser un vocabulaire précis et à adopter un ton adapté au contexte académique. Cette exposition leur aurait

également permis de comprendre comment les chercheurs présentent leurs idées et organisent leurs conclusions, ce qui serait un atout pour leurs propres travaux.

Une compréhension approfondie des concepts clés en biologie jouerait également un rôle essentiel. Ces étudiants auraient développé une maîtrise des notions fondamentales, ce qui leur permettrait de distinguer facilement les informations essentielles des détails superflus. Cette capacité à hiérarchiser les informations serait un atout majeur pour rédiger des synthèses pertinentes et concises. Ils ne se perdraient pas dans des détails techniques ou des exemples secondaires, mais se concentreraient sur les concepts fondamentaux et les conclusions importantes. Cette maîtrise du sujet leur donnerait également une plus grande confiance dans leur capacité à interpréter et à résumer des textes scientifiques.

Cette compréhension serait complétée par une aptitude à reformuler des idées complexes dans leurs propres mots. Cette compétence, qu'elle soit naturelle ou acquise grâce à un entraînement spécifique, leur permettrait de produire des textes originaux et fluides, sans tomber dans le piège de la paraphrase. Ils sauraient comment conserver l'essence d'une idée tout en l'adaptant à leur propre style et au contexte de leur synthèse. Cette capacité serait particulièrement utile pour rendre leurs travaux plus personnels et plus engageants.

Une excellente maîtrise du français académique serait un autre facteur clé. Ces étudiants auraient acquis un vocabulaire riche et une capacité à utiliser un registre formel adapté. Cette compétence leur permettrait de rédiger des textes clairs, précis et convaincants, en évitant les expressions trop familières ou imprécises. Ils sauraient également comment structurer leurs phrases pour rendre leur argumentation plus fluide et plus persuasive. Cette maîtrise linguistique serait un levier pour communiquer efficacement leurs idées et pour respecter les normes académiques.

Ces compétences seraient renforcées par des retours constructifs et un suivi personnalisé. Ces étudiants auraient reçu des commentaires détaillés sur leurs travaux de la part de leurs enseignants. Ces feedbacks leur auraient permis d'identifier leurs points forts et leurs points faibles, et de progresser de manière ciblée. En corrigeant leurs erreurs et en améliorant leurs techniques, ils auraient développé une meilleure compréhension des attentes académiques et une plus grande confiance en leurs capacités.

Une lecture active et analytique serait également un élément déterminant. Ces étudiants auraient développé des habitudes de lecture qui leur permettent d'analyser et d'interpréter les textes de manière critique. Ils prendraient des notes, surligneraient les idées clés et identifieraient les liens entre les concepts. Cette approche leur permettrait de mieux comprendre et synthétiser les informations, en se posant des questions sur le message principal et l'articulation des idées. Cette lecture active serait soutenue par une curiosité intellectuelle et une ouverture d'esprit. Ces étudiants auraient tendance à explorer des sujets en profondeur et à chercher à comprendre les mécanismes sous-jacents en biologie. Cette attitude les aiderait à aborder les textes avec un esprit critique et à en extraire les idées essentielles. Leur curiosité les motiverait également à approfondir leurs connaissances et à chercher des réponses à leurs questions, ce qui enrichirait leurs synthèses.

Enfin, ces étudiants auraient peut-être travaillé en groupe ou bénéficié de l'encadrement d'un mentor. Les échanges avec d'autres étudiants ou chercheurs leur auraient permis de confronter leurs idées, de recevoir des retours constructifs et d'améliorer leur approche de la synthèse. Cette collaboration leur aurait également appris à travailler en équipe et à intégrer différentes perspectives dans leurs travaux.

En somme, l'évaluation diagnostique menée auprès des étudiants de première année en biologie révèle une maîtrise inégale, voire souvent insuffisante, des compétences écrites requises dans l'enseignement supérieur. L'analyse des productions rédigées met en évidence des lacunes notables qui entravent leur performance académique. Bien que la majorité semble saisir les contenus scientifiques, la maîtrise de l'écrit en particulier le lexique, la ponctuation, la syntaxe et la structuration des idées demeure insuffisante.

Les résultats obtenus montrent que les difficultés rencontrées ne relèvent pas uniquement d'un déficit en connaissances linguistiques, mais traduisent également une méconnaissance des exigences propres à l'écriture académique. L'analyse des copies permet ainsi de repérer plus précisément les fragilités des étudiants, notamment en matière d'organisation, de clarté et de cohérence du discours écrit.

Conclusion

Conclusion :

En Algérie, la coexistence de l'arabe et du français dans le système éducatif crée une situation paradoxale, notamment dans l'enseignement supérieur scientifique. Notre recherche explore cette problématique à travers les difficultés rédactionnelles en français rencontrées par les étudiants de première année en biologie à l'Université "Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen". Elle met en lumière les conséquences pédagogiques de cette contradiction. En analysant les obstacles rencontrés par ces étudiants, qui, ayant suivi un enseignement secondaire en arabe, ne sont pas préparés aux exigences universitaires en français, nous avons pu évaluer l'apport potentiel du français sur objectifs universitaires (FOU) comme réponse à ces défis linguistiques.

Face aux préoccupations et interrogations concernant les difficultés rédactionnelles rencontrées par les étudiants, il nous a paru essentiel d'aborder cette question dans le cadre de notre étude : Quelles sont les principales difficultés linguistiques qui entravent la production écrite des étudiants de 1ère année en biologie ? Comment renforcer les compétences scripturales de ces étudiants ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons formulé quatre hypothèses :

1. Les contenus des cours magistraux de français ne répond pas aux besoins des étudiants.

2. Les étudiants de 1ère année en biologie rencontrent des difficultés liées au vocabulaire spécialisé, ce qui affecte leur précision et leur fluidité en production écrite.

3. La nécessité de mobiliser simultanément des connaissances scientifiques et des compétences rédactionnelles crée une surcharge cognitive, conduisant à des textes moins structurés.

4. Le fait d'avoir suivi un enseignement des matières scientifiques exclusivement en arabe durant le secondaire pourrait expliquer en partie les difficultés des nouveaux bacheliers en biologie à maîtriser l'écrit scientifique en français, en raison d'un manque d'exposition préalable au vocabulaire spécialisé et aux conventions rédactionnelles dans cette langue.

Pour répondre à cette problématique et vérifier nos hypothèses, nous avons mené une enquête de terrain, combinant deux approches :

• *Une enquête quantitative* menée par questionnaire auprès des étudiants

• *Une analyse qualitative* des productions écrites (synthèses), évaluées systématiquement à l'aide d'une grille d'identification conçue pour cette étude.

Cette approche mixte permet d'identifier les besoins langagiers réels de ces nouveaux étudiants.

À la lumière des résultats de notre analyse, nous avons confirmé la validité de nos hypothèses. Notre étude a mis en évidence des difficultés significatives chez les étudiants de première année de biologie dans la maîtrise de l'écrit scientifique en français. Ces obstacles s'expliquent principalement par deux facteurs clés : d'une part, l'absence d'un enseignement de français sur objectifs universitaires (FOU) adapté dans leur parcours académique, et d'autre part, le décalage lié à une scolarité secondaire entièrement dispensée en arabe.

Cette situation résulte du fait que le module de français actuellement proposé ne répond pas aux exigences spécifiques de la discipline. Les étudiants se retrouvent ainsi démunis face à la double complexité du vocabulaire technique et des conventions rédactionnelles propres aux sciences biologiques. Notre enquête révèle des lacunes manifestes dans : l'appropriation du lexique spécialisé, la structuration des écrits académiques, et la formulation précise des concepts scientifiques.

Face à ce constat, il apparaît essentiel de repenser l'approche pédagogique. L'intégration d'un module de FOU spécifiquement conçu pour la biologie, combinant : l'apprentissage structuré du lexique technique, la familiarisation avec les conventions de l'écrit scientifique, et la mise en pratique par des exercices de rédaction académique, permettrait aux étudiants d'acquérir les compétences indispensables à leur réussite universitaire et professionnelle en sciences biologiques.

Pour conclure notre modeste travail, nous soulignons que le domaine du Français sur Objectifs Universitaires (FOU) en Algérie en est encore à ses premiers pas. Il apparaît essentiel de mettre en place une formation spécialisée pour les enseignants de français, afin de mieux accompagner les étudiants des filières scientifiques dans la réussite de leurs études universitaires, dispensées dans une langue qui leur pose encore de nombreuses difficultés. Former les enseignants de français n'est donc plus un simple besoin, mais une véritable nécessité. Reste alors à s'interroger sur les modalités de cette formation.

Nous espérons, à travers ce travail, avoir contribué à ouvrir des pistes de réflexion susceptibles d'être explorées ou approfondies dans le cadre de recherches futures.

Bibliographie

➢ **Ouvrage :**

- Antoniadis, G. (2000). *Français de spécialité et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Barré-De Miniac C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Apprendre à écrire : le psychologue en salle de classe*. Paris : PUF.
- Beacco, J.C. (2007). *De l'apprentissage à l'usage : des compétences langagières à l'école*. Paris : Didier.
- Beacco, J.C. (2007). *Langues et discours disciplinaires*. Paris : Didier.
- Beauvoir, S. (2013). *Techniques de la communication écrite*. Paris : Éditions du Savoir.
- Benrabah, M. (2007). *Langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique.* Alger : Barzakh.
- Binet, F. (2008). *Le travail de la révision*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Bonvin, J. (2019). *Écrire à l'université : méthodes, pratiques et stratégies*. Paris : Hachette.
- Bouchard, D. (2010). *La rédaction académique*. Montréal : Éditions Sciences et Savoirs.
- Candelier, M. (2003). *Langues et cultures : L'éveil aux langues à l'école primaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Catach, N. (1996). *La ponctuation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caubet, D. (1998). *Le statut du français en Algérie*. Paris : INALCO.
- Cerquiglini, B. (1999). *La langue française, une passion*. Paris : Seuil.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2021). *Les littéracies universitaires : Nouvelles perspectives*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Derivry-Plard, M. (2013). *Le français de spécialité : Didactique et apprentissage*. Paris : L'Harmattan.

- Dourari, A. (2011). *Langues et politiques linguistiques en Algérie : entre discours et pratiques.* Alger : Office des Publications Universitaires.
- Dubois, J., Giacomo, J., Guespin, L., Marcellesi, J.B., Mével, J., & Michard, C. (2002). *Dictionnaire de linguistique.* Paris : Larousse.
- Duquesne, J. (2002). *La rédaction scientifique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1991). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Gillet, A. (2005). *La communication écrite*. Paris : Armand Colin.
- Grellet, F. (2009). *Écrire pour convaincre : Guide pratique de la rédaction*. Paris : Hachette.
- Gruson, B., & Loiseau, M. (2010). *Didactique du FOS : concepts et pratiques de terrain.* Paris : Hachette FLE.
- Jullien, D. (2011). *Les supports visuels dans la communication écrite*. Paris : Ellipses.
- Mangiante, J.M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris : Hachette FLE.
- Mangiante, J.M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Didier.
- Moirand, S. (2000). *Les discours de la science : Science pour tous, science pour soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nagy, W. (2007). *Metalinguistic awareness and literacy acquisition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Petit, M. (2019). *L'écrit scientifique en contexte plurilingue*. Bruxelles : Peter Lang.
- Platt, R. (2015). *Le guide des citations et références*. Paris : Dunod.
- Pollet, M.-C., & Delforge, M. (2019). *L'écrit à l'université : Compétences et stratégies*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y. (2007). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hatier.
- Richterich, R. (1985). *Identification des besoins en langue étrangère des adultes apprenants.* Strasbourg : Conseil de l'Europe / Paris : Hatier.

- Richterich, R., & Chancerel, J. L. (1978). *L'identification des besoins en langue : Une introduction à la didactique du FLE à l'usage des formateurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Seban, M. (2007). *Didactique du français sur objectifs spécifiques.* Paris : Hachette FLE.
- Strunk, W., & White, E. B. (2000). *The elements of style (4th ed.)*. New York, NY : Longman.
- Vandermeersch, B. (2004). *L'art de rédiger*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vigner, G. (1990). *Le français sur objectifs spécifiques*. Paris : Hachette.

➢ **Articles :**

- Benali, H. (2017). Langue française et production scientifique en Algérie : état des lieux et perspectives. *Revue des Sciences Humaines, 28* (2), 85–92.
- Boukhannouche, L. (2016). Langue française à l'université algérienne. *Carnet : revue électronique d'étude française. Série II*, (8), 76–92.
- Combessie, J.C. (2007). III. Le questionnaire. *Repères, 5*, 33–44.
- Chachoua, K. (2010). Langues d'enseignement et politiques linguistiques en Algérie : entre héritages coloniaux et enjeux contemporains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 53,* 39–48.
- Coste, D. (2001). Le français sur objectifs spécifiques : évolution et perspectives. *Revue française de linguistique appliquée, 6* (1), 33–44.
- Delcambre, I. (2002). Enseigner l'écriture universitaire : quelles pratiques, quelles représentations ? *Revue Française de Pédagogie, 141*, 81–90.
- Derradji, A. (2014). Pour une intégration des genres académiques dans l'enseignement du FOU. *Actes du colloque international sur le FOS et FOU*, Université de Blida.
- Ferhani, F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui, 154* (3), 11–18.
- Guc, P., & Gruca, I. (2005). Évolution des méthodes d'analyse des besoins dans les formations en français de spécialité. *Synergies Pologne, 2*, 91–102.
- Guichon, N. (2021). Le français de spécialité : nouvelles perspectives didactiques. *Recherches et applications – Le français sur objectifs spécifiques, 70*, 10-25.

- Hafez, S. A. (2011). L'enseignement du FOU en milieu universitaire francophone : Besoins et contraintes. Dans J.M. Mangiante & C. Parpette (Éds.), *Le français sur objectif universitaire* (pp. 75–90). Didier.
- Kheladi, A. (2019). L'écrit universitaire et l'apprenant : entre difficultés et besoins. *Revue Didactique des Langues et Littératures, 16*, 55–70.
- Mangiante, J.M., & Parpette C. (2011). Le français sur objectifs universitaires : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Dans J.M. Mangiante & C. Parpette (Éds*.), Le français sur objectif universitaire* (pp. 5–21). Didier.
- Medjahed, S. (2023). Le savoir-écrire universitaire en contexte algérien : difficultés et perspectives. *Revue Sciences Humaines,41*,87–102.
- Oger, C. (2017). L'écriture universitaire comme pratique sociale. *Pratiques, 173-174.*
- Parpette, C. (2021). Le FOU en contexte doctoral : Spécificité des besoins des étudiants internationaux et attendus implicites du milieu universitaire français. *Revue TDFLE, 77.*
- Pollet, M.C. (2016). Du "FOU" pour les étudiants francophones : une déclinaison des littéracies universitaires ? Dans W. Bordo et al. (Éds.), *Le Français sur objectif universitaire* (pp. 137-153). Artois Presses Université.
- Qotb, M. (2011). L'enseignement du FOU à l'université : contraintes et spécificités. *Monde du français, 8* (1), 163–165.
- Richterich, R. (1985). Analyse des besoins des apprenants en langues vivantes. Strasbourg : *Conseil de l'Europe.*
- Sebane, M. (2011). L'analyse des besoins dans l'élaboration des programmes de FOS : entre théorie et pratique. *Actes du colloque international sur le FOS*, Université de Mostaganem.
- Van der Yeught, M. (2014). Le français de spécialité : représentations et pratiques. *Synergies Monde, 11,* 55–66.
- Wozniak, F. (2010). Le français sur objectif universitaire : vers un décloisonnement des pratiques. *Les Cahiers de l'ASDIFLE, 21*, 45–55.

➢ **Thèses et mémoires :**

- Benlahcene, M. (2013). *L'enseignement du français sur objectif universitaire dans le contexte algérien : étude de cas à l'université de Béjaïa* [Mémoire de master, Université de Béjaïa].

- Bouhassoune, N. (2020). *Les pratiques d'écriture universitaire chez les étudiants en sciences humaines : étude de cas dans une université algérienne* [Thèse de doctorat, Université Oran 2].
- Boukhanouche, L. (2012). *L'enseignement du FOU à l'université algérienne : problématique, enjeux et perspectives* [Mémoire de magistère, Université de Constantine].
- Bouhidel, R. (2020). *L'enseignement du FLE au secondaire en Algérie : entre objectifs généraux et besoins académiques spécifiques* [Mémoire de master, Université d'Alger 2].
- Chouikh, M. (2014). *L'enseignement du français dans les universités algériennes : réflexions sur les pratiques pédagogiques* [Thèse de doctorat, Université d'Alger].
- Fellahi, F. (2019). *L'élaboration d'un programme de FOU pour les étudiants en sciences sociales à l'Université d'Oran* [Mémoire de master, Université d'Oran 2].
- Haider, M. (2012). *La prise en compte des besoins langagiers dans les formations universitaires en FOS : cas des étudiants en médecine à Alger* [Mémoire de master, Université d'Alger 2].
- Khencha, T. (2020). *La problématique de l'écrit académique dans les filières scientifiques en Algérie : entre défis linguistiques et enjeux didactiques* [Mémoire de master, Université de Constantine].
- Weiss, F. (2010). *La formation langagière universitaire des étudiants étrangers : analyse des besoins et dispositifs d'enseignement* [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg].

➢ **Dictionnaires :**

- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Le Robert. (2024). Écriture universitaire. *Dictionnaire Le Robert en ligne*. https://dictionnaire.lerobert.com [Consulté le 25/03/2025].
- Peytard, J. (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (pp.150-152). CLE International.
- Robert J.P. (2003). Savoir-écrire. Dans J.P. Cuq (Dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (pp. 228-229). CLE International.

➢ **Sites web :**

- Agence universitaire de la Francophonie. (2023). *Les programmes de mobilité*. https://www.auf.org/nos-actions/mobilite-academique [Consulté le 12/02/2025].
- Bouteflika, A. (2000, 13 mai). *Discours au Palais des Nations, Alger*. La Présidence de la République Algérienne Démocratique et Populaire. http://www.el-mouradia.dz [Consulté le 12/03/2025].
- CIEP. (2022). *Le FOU : entre langue académique et apprentissage disciplinaire.* https://www.ciep.fr/fou-langue [Consulté le 04/03/2025].
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. https://rm.coe.int/16802fc1bf [Consulté le 25/02/2025].
- France Éducation international. (2023). *Qu'est-ce que le FOU ?* https://www.france-education-international.fr/ressources/FOU [Consulté le 08/02/2025].
- Organisation internationale de la Francophonie. (2022). *La langue française dans le monde*. https://www.francophonie.org/langue-francaise [Consulté le 29/03/2025].

Annexes

Annexe 01 : Le questionnaire.

Questionnaire destiné aux étudiants de 1ère année biologie (2024/2025).

Dans le cadre d'une recherche scientifique ayant pour objectif de mieux comprendre les difficultés langagières rencontrés par les étudiants de 1ère année biologie, nous sollicitons votre coopération en répondant au questionnaire ci-dessous.

1) Quelle a été votre orientation scolaire dans le secondaire : …...

2) Comment jugez-vous votre niveau en langue française ?

Bon ☐ faible ☐ moyen ☐ excellent ☐

3) Avez-vous des difficultés avec la langue française lors de l'assimilation des modules de spécialité ?

Oui ☐ un peu ☐ pas du tout ☐

4) Si oui, à quel niveau résident ces difficultés ?

- La compréhension orale ☐
- La compréhension écrite ☐
- L'expression orale ☐
- La production écrite ☐

5) Parmi ces points quelle sont vos besoins ?

- Savoir rédiger des dissertations ☐
- Savoir prendre notes ☐
- Prépare un exposé ☐
- Comprendre les termes de spécialité ☐

6) Assistez-vous aux cours de français programmées pour vous ?

Oui ☐ non ☐ par foi ☐

7) Trouvez-vous que ce module de français facilite la compréhension de vos autres modules de spécialité ?

Oui ☐ un peu ☐ pas du tout ☐

8) Vous faites quoi en termes d'activités lors de la séance de français ?

- Des exercices de grammaire ☐
- Des exercices de conjugaison ☐
- Des exercices de vocabulaire ☐
- Des lectures de textes scientifiques ☐
- Une production de phrases ☐
- Une production de textes ☐
- Autres : ….

9) Lorsqu'il s'agit des termes de spécialité dans le cours est ce que l'enseignant essaye de les :

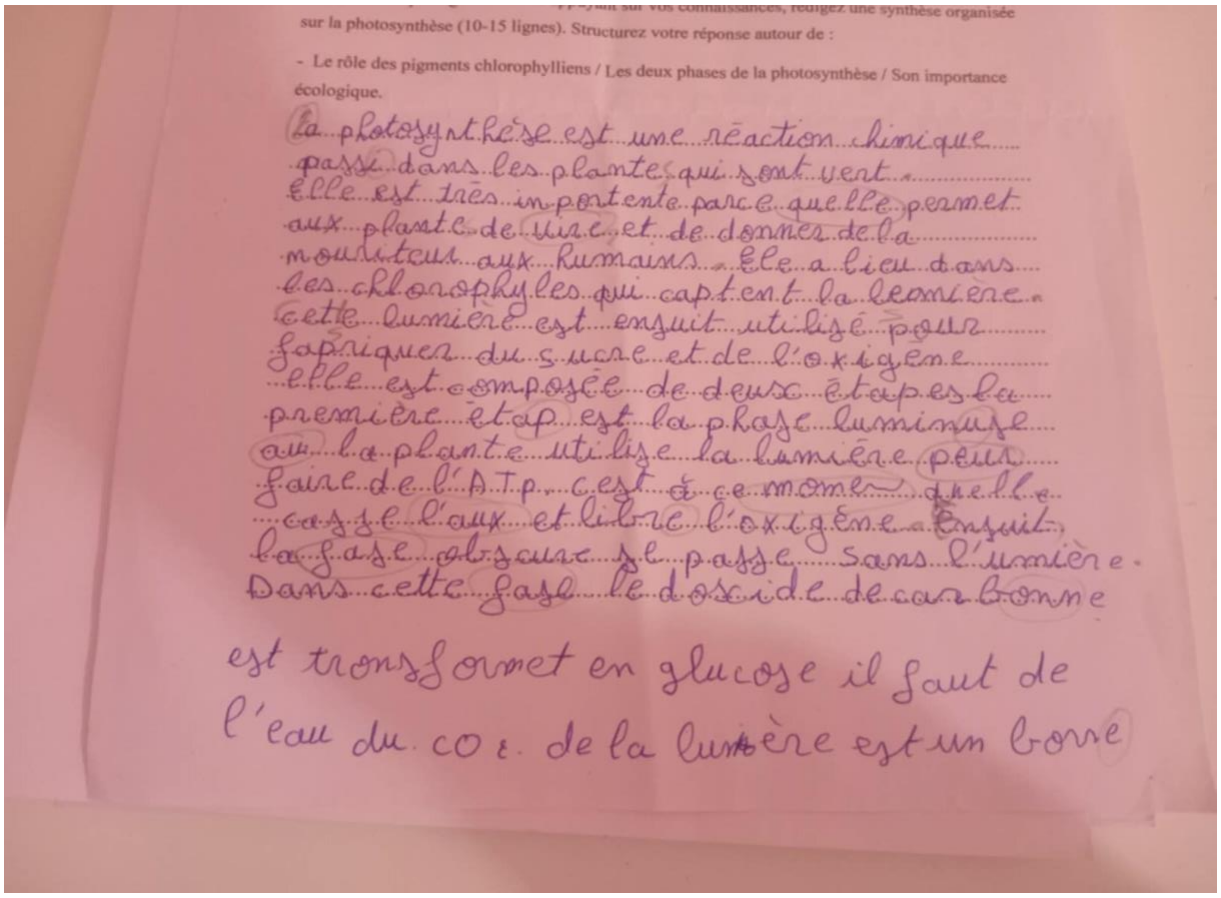
Expliquer ☐ Traduire ☐

10) Juger vous le module de français important dans votre cursus ?

Oui ☐ Non ☐

Merci de votre coopération.

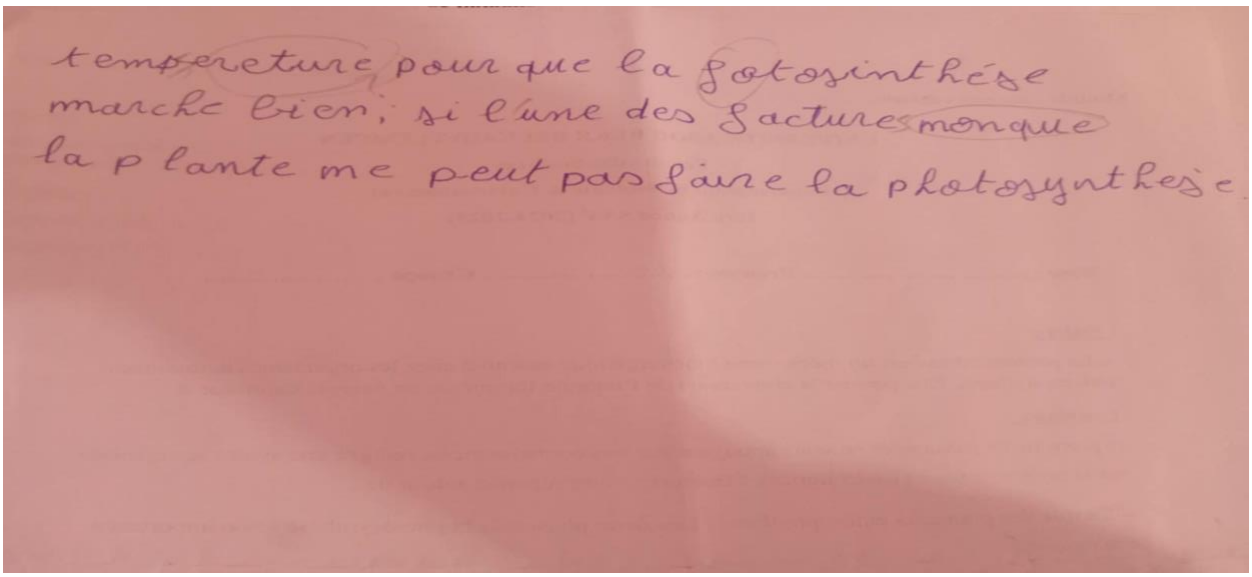
Annexe 02 : Quelques exemples de synthèses rédigées par les étudiants.



sur la photosynthèse (10-15 lignes). Structurez votre réponse autour de :

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

La photosynthèse est une réaction chimique passe dans les plantes qui sont vert. Elle est très importente parce qu'elle permet aux plante de vivre et de donner de la nourriture aux humains. Elle a lieu dans les chlorophylles qui captent la lumière. cette lumière est ensuit utilisé pour fabriquer du sucre et de l'oxigene elle est composée de deux étapes la première étap est la phase lumineuse ou la plante utilise la lumière peur faire de l'A.T.P. c'est à ce momen que elle casse l'eau et libre l'oxigène ensuit la fase obscure se passe sans l'umière. Dans cette fase le doxcide de carbonne est transformet en glucose il faut de l'eau du CO_2 de la lumière est un bonne



temperature pour que la fotosinthése marche bien; si l'une des factures monque la plante ne peut pas faire la photosynthèse

A partir de ce passage et en vous appuyant sur vos connaissances, rédigez une synthèse organisée sur la photosynthèse (10-15 lignes). Structurez votre réponse autour de :

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

La photosynthèse est une processus chimique se produit chez les végétaux. Elle consiste à transformé l'énergie lumineuse en énergie chimique qui stocker dans les chloroplastes qui contient la chlorophylle, un pigment que donne la couleur verte aux plante.

Elle ensemble deux phase une lumineuse ou la plante fabrique des molécules énergique et libère de O2 et autre la phase obscure ou le CO_2 est fixe pour produire des sucres.

Cette transformation est influencer par des facteurs d'environnement. La photosynthèse peut être perturbée à cause de ça les conditions doivent être optimale pour garantir un meilleure fonctionnement de mécanisme qui fait pour vivre les plante ainsi il donne un oxygène de nourriture.

sur la photosynthèse (10-15 lignes). Structurez votre réponse autour de :

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

La photosynthèse est un processus biochimique vitale qui se produit chez les plantes vert, les algues et bactéries. elle permet de transformer les energie solaire en les energie chimique ce qui rend les organisme autotrophe independants des autres pour leur nutrition. ce mécanisme a lieu dans les chloroplastes des structures spécialisé et des cellules végétal. La photosynthèse se déroule en 2 etape principale, la phase claire (photochimique) dépende de la lumière entraine la photolyse de l'eau et la libération de oxygène (O_2) et la production d'ATP puis la phase obscure a lieu dans le strome du chloroplaste à partir de ça le dioxyde de carbone (CO_2) fixé au cycle de Calvin de glucose. La photosynthèse est essentiele ...?

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

La photosynthèse est un processus biogénergétique fondamental chez les plantes autotrophes chlorophylliennes, elle permet la conversion de l'énergie lumineuse en énergie chimique, stocké sous forme de molécules organiques comme le glucose. Ce mécanisme se déroule dans les cellules végétales plus précisément dans les chloroplastes organites spécialisés contient la chlorophylle un pigment vert capable de capter l'énergie solaire.

La photosynthèse est constitué en deux grandes phases complémentaire la première c'est la phase photochimique qui se déroule au niveau des thylakoïdes, sous l'effet de la lumière les molécules de l'eau sont scinder par photolyse libérant du dioxygène (O_2) dans l'atmosphère, cette phase produit également de l'ATP et du NADPH, deux molécules riches en énergie. La deuxième phase, appelé phase de cycle de calvin se déroule dans le stroma du chloroplaste, elle ne dépend pas directement de la lumière mais utilise l'ATP et le NADPH se sont deux produits auparavant pour fixer le dioxyde de carbone et le transformer en glucose, une molécule organique qui servira de source d'énergie à la plante.

Module : Biologie Végétale.

UNIVERSITE ABOU BEKR BELKAID TLEMCEN

Faculté des Sciences

[illegible] & Environnement

Plusieurs facteurs influencent l'efficacité de la photosynthèse, tels que l'intensité lumineuse, la température, la concentration en CO_2, la disponibilité toute variation de ses paramètres peut entrainer une baisse de rendement photosynthétique. En plus de nourrir la plante elle-même, donc la photosynthèse joue un rôle écologique clés, elle est la base de toutes chaînes alimentaires et contribuent à l'équilibre de l'atmosphère en absorbant le CO_2 et en libérant de l'oxygène. Elle est donc indispensable à la vie.

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

La Photosynthèse est un mot biologique permettre de capter l'énergie lumineuse pour transformée en énergie chimique dans des molécule organique. Ce processus se déroule dans celules des feuilles au des chloroplaste.

Il ya deux phase de photosynthèse 1→ lumineuse a lieu aux niveau thylakoid utilise la lumière de soleil cette transmission permet la photolyse de l'eau, qui libre des protons et des électrons et de dioxygène ce énergie c'est une reaction qui utilise pour l'ATP et le NADPH 2) c'est le cycle de calvin déroule dans le stroma elle utilise le CO_2 et l'ATP et le NADH.

Finalement photosynthèse elle joue un rôle fondamentale dans la terre et sur les êtres humains.

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

la photosynthèse est un processus d'un phénomène biologique très important pour la vie, un pigment qui donnes la couleur verte aux plantes et capte la lumière. Elle se compose de deux phase. D'une part, la phase lumineuse et une autre sombre. la première se fait en présence de lumière, elle utilise de l'eau et produit de l'oxygène. D'autre part, la phase deuxième se passe dans le noire et produit des sucres par le carbon. cette réaction à besoin de plusieurs règle: la lumière, le CO_2 et l'eau. Quand ces élements sont présente, la plante peut faire la photosynthèse. c'est pourquoi les conditions doivent être optimales pour garantir un bon fonctionnement du mécanisme. Le processus de photosynthèse est essentiel pour l'équilibre de la biosphère, car il réduit le CO_2 dans l'atmosphère et soutient toute la chaîne alimentaire.

sur la photosynthèse (10-15 lignes). Structurez votre réponse autour de...

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

La photosynthèse est un mécanisme physiologique essentiel chez les organismes autotrophes, en particulier les végétaux chlorophylliens. Elle permet de synthétiser de la matière organique à partir de matière minérale (CO_2 et H_2O), grâce à l'énergie fournie par la lumière solaire. Ce processus se déroule dans les chloroplastes, localisés principalement dans cellules des feuilles. La chlorophylle, pigment vert contenue dans les thylakoïdes, capte l'énergie lumineuse et déclenche ainsi les réactions photochimiques. La photosynthèse se compose de deux phases principales : photochimique nécessite de la lumière se déroule au niveau des thylakoïdes. L'eau est oxydée par photolyse, ce qui libère du dioxygène (O_2) et permet la synthèse de molécules énergétiques (ATP et NADPH). Ensuite, la phase chimique se déroule dans le stroma utilise ces molécules pour fixer le CO_2 atmosphérique. Cette étape conduit à la production de glucides simples comme le glucose qui servent de réserver énergétique pour la plante. L'efficacité de ce processus dépend de plusieurs facteurs environnementaux la lumière, la température, la ~~concent~~ concentration en CO_2 et l'humidité. Un déséquilibre de l'un de ces facteurs peut perturber la photosynthèse car elle produit l'oxygène et constitue la base de la chaîne alimentaire.

Consigne :

À partir de ce passage et en vous appuyant sur vos connaissances, rédigez une synthèse organisée sur la photosynthèse (10-15 lignes). Structurez votre réponse autour de :

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

La photosynthèse est un phénomène très important dans la nature grâce à elle les plantes grandissent bien et produisent des fruits et de l'oxygène pour cela il faut planter plusieurs d'arbres dans les villes pour améliorer l'air. Les plantes ont besoin de lumière et de chaleur pour faire une photosynthèse son soleil ne peuvent pas vivre longtemps ce processus se déroule dans les feuilles des plantes où il y a la chlorophyles et attrape la lumière pour transformer le gaz carbonique en oxygène cela aide à éliminer les toxines de l'air les plantes produisent des nutriments comme les vitamines ce qui est utile pour l'alimentation des humains et des animaux.

En résumé, la photosynthèse et un processus naturel indispensable pour la santé de tous ce qui est vivant il faut les respecter et protégé en prendre soin.

sur la photosynthèse (10-15 lignes). Structurez votre réponse autour de :

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

La photosynthèse est un processus fondamental chez les plantes chlorophyliennes. Elle leurs permet de produire leur propre nourriture en utilisant l'énergie du soleil. Ce phénomène se déroule dans les chloroplastes qui sont présent dans leur cellules végétale. Grâce à un pigment vert appelé chlorophylle les végétaux capte la lumière solaire.

La photosynthèse se divise en deux grandes étapes. La première est la phase claire qui a lieu dans les thylakoïdes durant cette phase, la lumière est utilisée pour produire des molécules énergétiques comme l'ATP et le NADPH. Elle entraîne aussi la cassure de l'eau appelé photolyse qui libère de l'oxygène. La deuxième étape est la phase sombre de la lumière. Elle se passe sombre et elle permet la fixation du dioxyde de carbone. Ce processus est indispensable pour la vie sur la terre car il permet la production de l'oxygène et la création de matière organique pour les autres êtres vivant.

sur la photosynthèse (10-15 lignes). Structurez votre réponse autour de :

- Le rôle des pigments chlorophylliens / Les deux phases de la photosynthèse / Son importance écologique.

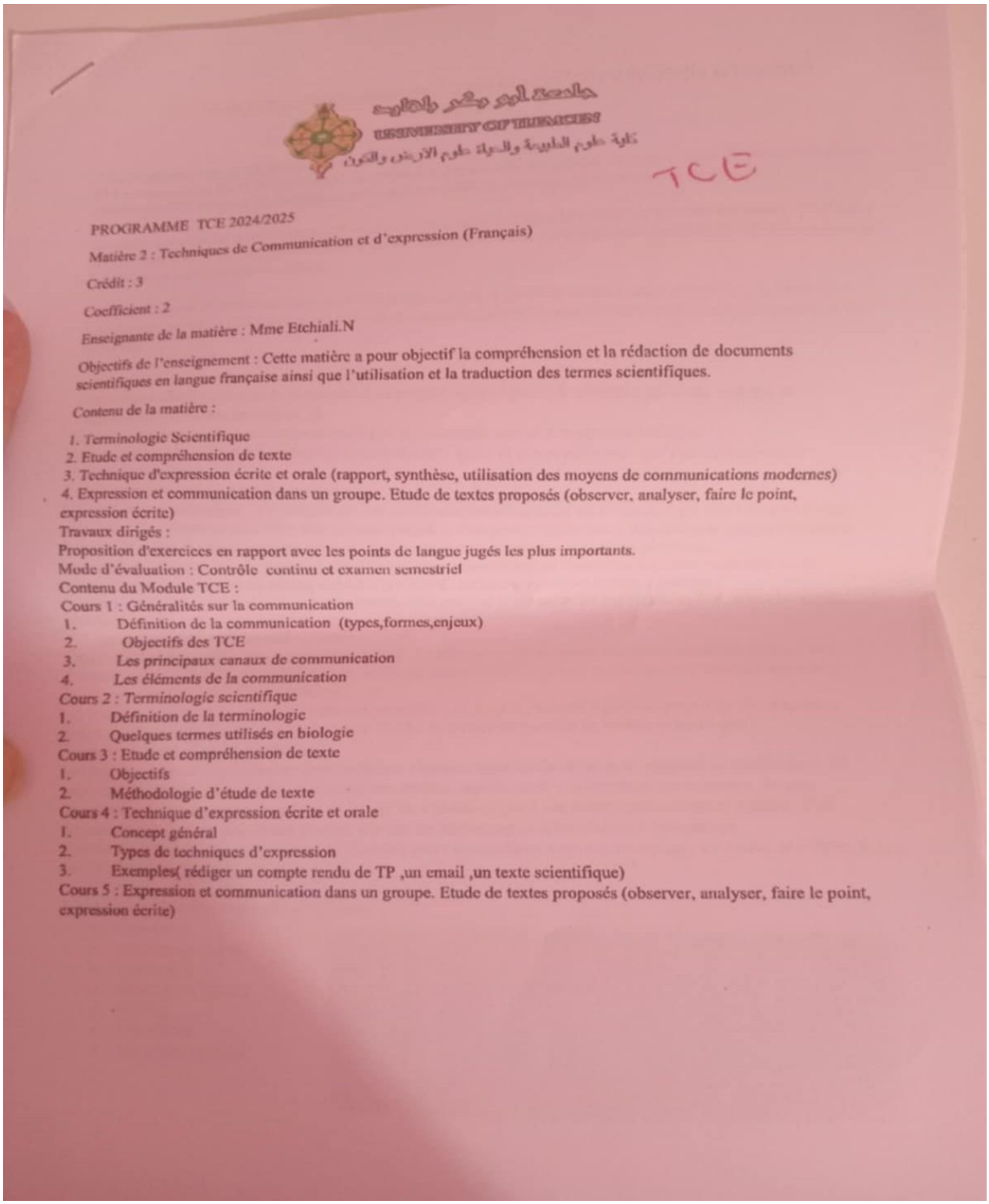
La photosynthèse est un phénomène biologique très important pour la vie, elle se passe dans les feuilles et les tiges des plantes végétales. A la lumière du soleil, les plantes fabriquent du glucose et rejettent de l'oxygène.

La photosynthèse se compose de deux phases, une phase lumineuse et une autre sombre la 1ère se fait en présence de lumière elle utilise l'eau et produit l'oxygène. La 1ère phase se passe dans le noyau et produit de l'énergie à partir du dioxyde de carbone. Cette réaction a besoin de plusieurs conditions la lumière, le CO_2, la température aussi de l'eau. Quand les éléments sont présents la plante peut bien faire la photosynthèse, et produire de l'oxygène.

C'est un cycle qui vivre les plantes aussi les animaux grâce à il donne de l'oxygène et la nourriture.

pas de conclusion.

Annexe 03 : Contenu du module TCE (français) prévu pour les L1 Biologie.



جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITE OF TLEMCEN
كلية علوم الطبيعة والحياة علوم الأرض والكون

TCE

PROGRAMME TCE 2024/2025

Matière 2 : Techniques de Communication et d'expression (Français)

Crédit : 3

Coefficient : 2

Enseignante de la matière : Mme Etchiali.N

Objectifs de l'enseignement : Cette matière a pour objectif la compréhension et la rédaction de documents scientifiques en langue française ainsi que l'utilisation et la traduction des termes scientifiques.

Contenu de la matière :

1. Terminologie Scientifique
2. Etude et compréhension de texte
3. Technique d'expression écrite et orale (rapport, synthèse, utilisation des moyens de communications modernes)
4. Expression et communication dans un groupe. Etude de textes proposés (observer, analyser, faire le point, expression écrite)

Travaux dirigés :

Proposition d'exercices en rapport avec les points de langue jugés les plus importants.

Mode d'évaluation : Contrôle continu et examen semestriel

Contenu du Module TCE :

Cours 1 : Généralités sur la communication

1. Définition de la communication (types,formes,enjeux)
2. Objectifs des TCE
3. Les principaux canaux de communication
4. Les éléments de la communication

Cours 2 : Terminologie scientifique

1. Définition de la terminologie
2. Quelques termes utilisés en biologie

Cours 3 : Etude et compréhension de texte

1. Objectifs
2. Méthodologie d'étude de texte

Cours 4 : Technique d'expression écrite et orale

1. Concept général
2. Types de techniques d'expression
3. Exemples(rédiger un compte rendu de TP ,un email ,un texte scientifique)

Cours 5 : Expression et communication dans un groupe. Etude de textes proposés (observer, analyser, faire le point, expression écrite)

Résumé : Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du Français sur Objectif Universitaire (FOU). Elle examine les difficultés linguistiques rencontrées par les étudiants de première année en biologie à l'Université "Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen" dans leur production écrite en français. L'objectif est d'identifier les principaux obstacles entravant leur expression écrite et de proposer des pistes pédagogiques pour renforcer leurs compétences rédactionnelles.

Cette transition vers l'enseignement supérieur en français est d'autant plus complexe que ces étudiants ont suivi un parcours secondaire en sciences exclusivement en arabe. Leur maîtrise limitée du lexique scientifique et des structures grammaticales en français affecte non seulement leur compréhension des cours, mais aussi leur capacité à produire des écrits académiques conformes aux attentes universitaires.

Pour mieux cerner ces lacunes et d'identifier les besoins linguistiques réels des étudiants, une enquête de terrain a été menée, combinant une étude quantitative, à travers un questionnaire, et une analyse qualitative de synthèses écrites, évaluées à l'aide d'une grille d'identification conçue à cet effet. Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, tout en suggérant des solutions ou des approches pour remédier aux problèmes constatés.

Mots-clés : Français sur objectif universitaire, biologie, lexique spécialisé, besoins langagiers, rédaction scientifique.

Abstract: This research falls within the framework of French for Academic Purposes (FOU). It examines the linguistic difficulties encountered by first-year biology students at "Abou Bekr Belkaïd University of Tlemcen" in their written production in French. The aim is to identify the main obstacles hindering their written expression and to propose pedagogical strategies to enhance their writing skills.

This transition to higher education in French is particularly challenging since these students completed their secondary science education entirely in Arabic. Their limited command of scientific vocabulary and grammatical structures in French not only affects their comprehension of lectures but also their ability to produce academic writing that meets university expectations.

To better understand these gaps and identify the students' actual linguistic needs, a field study was conducted, combining quantitative research through a questionnaire and qualitative analysis of written summaries, assessed using a specially designed evaluation grid. The results allowed us to confirm or refute our hypotheses while suggesting possible solutions or approaches to address the observed issues.

Keywords: French for academic purposes, biology, specialized vocabulary, language needs, scientific writing.

ملخص: يعد هذا البحث جزءًا من تدريس اللغة الفرنسية لأهداف الجامعة (FOU). يتناول هذا البحث الصعوبات اللغوية التي يواجهها طلبة السنة الأولى في علم الأحياء بجامعة "أبو بكر بلقايد تلمسان " في إنتاجهم الكتابي باللغة الفرنسية. الهدف هو تحديد العقبات الرئيسية التي تعيق التعبير الكتابي لديهم واقتراح السبل التعليمية لتعزيز مهاراتهم الكتابية.

إن هذا التحول إلى التعليم العالي باللغة الفرنسية أصبح أكثر تعقيدًا لأن هؤلاء الطلاب تابعوا دورة علمية ثانوية باللغة العربية حصريًا. إن إتقانهم المحدود للمفردات العلمية والبنى النحوية في اللغة الفرنسية لا يؤثر فقط على فهمهم للمقررات الدراسية، بل يؤثر أيضًا على قدرتهم على إنتاج كتابات أكاديمية تلبي توقعات الجامعة.

ولفهم هذه الفجوات بشكل أفضل وتحديد الاحتياجات اللغوية الحقيقية للطلاب، تم إجراء مسح ميداني يجمع بين الدراسة الكمية من خلال الاستبيان والتحليل النوعي للملخصات المكتوبة، وتقييمها باستخدام شبكة تعريف مصممة لهذا الغرض. وقد سمحت لنا النتائج التي حصلنا عليها بتأكيد فرضياتنا أو دحضها، مع اقتراح حلول أو نهج لمعالجة المشاكل التي لاحظناها.

الكلمات المفتاحية: الفرنسية لأغراض جامعية، علم الأحياء، المعجم المتخصص، الحاجات اللغوية، الكتابة العلمية.