

# L'enseignement du français au département d'agronomie : Analyse des besoins et expertise des programmes

Dr. Saadane Braik  
Université Abdelhamid Benbadis, Mostaganem



Synergies Algérie n° 2 - 2008 pp. 79-92

**Résumé :** nous nous intéresserons ici à l'enseignement du français dans les filières scientifiques. L'objectif est de mesurer jusqu'à quel(s) degré(s), selon quels objectifs et de quelle(s) manière(s) cette langue est dispensée à des cursus qui la relèguent habituellement cette langue à un rang périphérique. Nous amorcerons, en premier lieu, une analyse des besoins et attentes de ces publics. Nous présenterons ensuite le compte rendu d'un programme de renforcement linguistique en français, au département d'agronomie de l'Université de Mostaganem.

**Mots clés :** besoins, motivation, représentation, programme.

**Abstract :** the aim of this article is to look at the teaching of French for specific purposes in scientific fields. We will try to see to what extent and according to what objectives and by what means this language (French) is taught in these particular fields which most of the time relegate it to a peripheral position.

Methodologically speaking, we will firstly have an analytical overview of the needs and expectations of the learners. Then, we will represent the outcomes of a linguistic back up in French in the department of agronomy, university of Mostaganem.

**Key words :** needs, motivation, representation, syllabus

**المخلص:** نولي اهتماماتنا في هذا المقام إلى تعليمية اللغة الفرنسية في الشعب أو المواد العلمية والهدف من كل ذلك وقياس مدى درجة قيمة الجانب الموضوعي والأسلوبي الذي جعل من اللغة تأخذ مسارا في الغالب الأعم بعيدا عن واقع المعيش.

من هذا المنطلق نريد بادئ ذي بدء تحليل الحاجيات وانتظار ما تسفره من نتائج الأمر الذي أهلنا فيما بعد أن نقدم صيغة قائمة على برنامج يستقي أصوله من حقل لساني في اللغة الفرنسية في ضوء قسم الفلاحة بجامعة مستغانم.

**الكلمات المفتاحية:** الحاجيات- العلة أو السبب- التمثل- برنامج

## 1. Remarques préliminaires

Les liens entre la formation universitaire et le marché de l'emploi sont plus que jamais, encouragés à travers le monde. L'essor économique et les nouvelles

configurations qu'il impose désormais, le développement des technologies de l'information et de la communication, sont autant de facteurs qui suscitent de plus en plus de transformations au niveau du marché du travail.

Les postes de travail connaissent une évolution rapide et continue. Parallèlement, les fonctions de l'enseignement supérieur sont régulièrement précisées dans de nombreuses conférences internationales. Cette problématique impose une perception plus positive du rôle économique des universités et de leur fonction de préparation à l'emploi<sup>2</sup>. Elle impose, corrélativement, l'interdisciplinarité comme réponse appropriée à la nature du savoir moderne.

Il y a lieu de noter aussi l'émergence d'un secteur économique privé, devenu le premier créateur d'emplois en Algérie. C'est dire que la démarche dominante est et sera de plus en plus sous-tendue par des enjeux de production et des obligations de résultats, aussi bien dans le domaine public que privé.

C'est dans ce contexte que les implications didactiques des langues étrangères en général et du français en particulier, notamment dans les cursus à la fois techniques et professionnalisants, ne peuvent plus être comparables aux approches développées jusqu'à présent dans le système scolaire et de formation en Algérie. Le marché des langues (et du français), ainsi que son rapport avec le monde de la formation, nous imposent un enseignement-apprentissage contextualisé, adapté aux spécificités des publics et à leurs besoins.

Nous nous intéresserons, dans les lignes qui suivent, à l'enseignement du français dans les filières scientifiques afin de mesurer jusqu'à quel(s) degré(s), selon quels objectifs et de quelle(s) manière(s) cette langue est dispensée à des publics scientifiques. Etant donné que cet enseignement ne peut être assimilé à celui que l'on dispense habituellement à des profils littéraires, et qu'il vise des intentions spécifiques à des domaines techniques, nous désignerons cette langue par l'appellation de Français sur Objectifs Spécifiques.

## 2. Objectifs et enjeux

Le présent article portera sur la mise en oeuvre d'un programme de renforcement linguistique en français, au département d'agronomie de l'Université de Mostaganem. Ce cas nous semble intéressant dans la mesure où il s'agit d'un enseignement de langue étrangère destiné à des étudiants en cycle de graduation, pour l'obtention du diplôme d'Ingénieur d'Etat en Agronomie.

L'expertise doit répondre à deux interrogations :

- Existe-t-il réellement un enseignement-apprentissage du français sur objectifs spécifiques (FOS) ?

- Fait-il l'objet d'une adaptabilité permanente, liée au contexte et aux contraintes du métier d'agronome ?

Ces questions vont être pensées et traitées en termes d'ingénierie de la formation, de manière à développer une approche qui rende compte des points suivants :

- la réalité de l'enseignement du français particulièrement dans les filières scientifiques et techniques ;

- l'adéquation/inadéquation des programmes de FOS au profil des étudiants concernés ;

- l'efficacité (ou la non efficacité) des démarches adoptées.

### 3. Description du contexte

Il faut d'abord préciser que ce département était antérieurement un institut technologique d'agronomie (ITA) qui formait des ingénieurs agronomes sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture. Ses formateurs présentaient des profils universitaires : maîtres assistants, chargés de cours ou Professeurs). Depuis 1998, cet institut a intégré le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour devenir un département au sein de la Faculté des sciences et de l'ingénieur.

Le cursus pour l'obtention du diplôme d'ingénieur en agronomie requiert cinq années d'études, les trois premières constituant le tronc commun et les deux dernières étant consacrées à la spécialisation. Quant au module de français, il figure lors des deux premières années du tronc commun, à raison d'une heure trente hebdomadaires. Il est désigné en 1<sup>ère</sup> année sous l'appellation « Langue » qui devient en deuxième année « Méthodologie de la langue ».

L'accès au cycle long, pour l'obtention de l'ingénieur d'état en agronomie, est tributaire d'une seule condition : l'obtention du baccalauréat série « Sciences de la vie et de la Nature ». Cette seule donnée nous semble insuffisante pour déterminer le profil de notre public. Aussi appuyons-nous la démarche par des entretiens avec les enseignants afin de recueillir les critères pertinents pour une formation optimale en agronomie.

Ces entretiens semi- directifs réalisés avec trois enseignants s'articulent autour de deux axes :

- le premier a trait aux disciplines susceptibles d'aider l'étudiant à réaliser un parcours convenable au département d'agronomie ;
- le second porte sur la hiérarchisation de ces disciplines en fonction de leurs apports dans le cursus.

Les informations fournies expriment des points de vue dominants qui privilégient respectivement les sciences naturelles, les mathématiques, la physique et la chimie. Ces matières constituent, selon nos interlocuteurs, les meilleurs, sinon les seuls adjuvants qui permettent à l'élève ingénieur de réaliser un parcours optimal.

Aucune allusion n'est faite aux langues étrangères, si ce n'est le dernier entretien réalisé avec un enseignant au département de biologie et en relation directe avec notre préoccupation. Notre interlocuteur développe une approche diachronique en rappelant que, dès la fin des années 80, le diplôme d'ingénieur d'application a été remplacé par celui d'ingénieur d'état. Ce changement a produit les effets suivants :

- le premier effet a été la reconfiguration du public puisque les non bacheliers, qui constituaient généralement une partie non négligeable des élèves ingénieurs d'application, ont été éliminés du cursus ;
- le second effet, subordonné au premier, a été le changement progressif du paysage linguistique à l'intérieur de l'institut. En effet, ces non bacheliers, de formation francophone ou bilingue, se distinguaient par un niveau appréciable en français. Ils utilisaient cette langue avec beaucoup d'aisance, aussi bien à travers des emplois exclusifs que dans des emplois concurrentiels.

Ces résultats ont eu pour corollaire l'émergence d'un nouveau public, arabophone de formation et présentant des déficits évidents en langues étrangères, particulièrement en français. Il est nécessaire, à ce niveau de notre approche, que nous examinions les besoins et les attentes de ce public. Cette analyse requiert préalablement trois corpus qui correspondent à autant d'objectifs.

#### 4. Réalisation des corpus et résultats

Les sujets concernés par l'enquête sont avant tout des acteurs du continuum « 3<sup>ème</sup> année secondaire ± 1<sup>ère</sup> année universitaire ». L'analyse de leurs besoins sera peut-être suggestive si elle est mise en œuvre à un triple niveau :

- Premier niveau : celui de la prise en compte du niveau réel en français lors du cycle secondaire. Ce niveau correspond au corpus A.
- Deuxième niveau : celui de la prise en compte des performances dans cette langue lors de l'examen du baccalauréat. Ce niveau correspond au corpus B.
- Troisième niveau : celui de la prise en compte des besoins et des attentes en français lors des cursus universitaires. Ce niveau correspond au corpus C.

##### 4.1.- Corpus A

Dans le cadre d'une enquête menée lors d'une recherche en magistère (année 2005- 2006), nous avons participé à l'élaboration et au traitement d'un corpus constitué de productions écrites d'élèves de trois classes de la 3<sup>ème</sup> Année Secondaire, série « Sciences de la Nature et de la Vie ». Ce choix était justifié par le fait que le plus grand nombre d'étudiants en agronomie est issu de cette série. L'objectif assigné à cette démarche a été la mise en évidence des besoins linguistiques d'apprenants qui sont en phase de transition (en fin de cursus secondaire et éventuellement prêts à intégrer la formation universitaire). L'échantillonnage était composé de 56 filles (56%) et de 44 garçons (44 %) dont les âges variaient entre 17 et 21 ans, les sujets éliminés n'ayant pas été pris en compte. En effet, 12 copies ont été rejetées pour les motifs suivants : 08 copies pour écriture illisible et 04 copies dont les réponses étaient souvent inachevées.

À l'issue des traitements, les erreurs les plus récurrentes ont pu être identifiées, puis mesurées en termes de pourcentages et traitées à l'aide d'instruments informatiques. Voici les résultats obtenus :

- Les apprenants, sujets témoins de notre enquête, expriment pour la plupart des besoins pressants en langue cible. L'enseignement du français en particulier, des langues étrangères en général, est perçu par les concernés comme « un enseignement périphérique », du fait même des coefficients et des volumes horaires impartis. Cette représentation est consolidée par un mode de gestion, tant administratif que pédagogique, qui accorde les priorités (temps, valeur, répartition des tâches d'enseignement) aux matières ayant un lien direct avec la filière.
- L'enseignement des langues étrangères dans les filières scientifiques et techniques n'est pas perçu dans une perspective fonctionnelle. Une vision réductrice, partagée par la hiérarchie administrative et l'équipe pédagogique, enferme ces langues dans la dichotomie « Prioritaire / Périphérique » au lieu de les considérer dans une logique de transversalité et de complémentarité.

Cette représentation collective, construite à partir d'une hiérarchisation des matières, réduit l'enseignement des langues étrangères à un rôle secondaire, voire figuratif. Elle construit une dévalorisation de cet enseignement et développe une attitude négative.

Corrélativement, la démotivation des apprenants exclut l'intérêt et le besoin de connaître. En effet, les éléments de l'environnement (scolaire et social) précédemment identifiés bloquent les besoins et favorisent des difficultés cognitives qui se traduisent en termes d'erreurs récurrentes.

Il y a lieu de rappeler que la motivation « recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Elle est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs et la personnalité, l'état interne » (Cuq, 2003 : 170-171). Dans le cas que nous examinons, l'enseignement des langues étrangères aurait pu s'inscrire dans une perspective fonctionnelle et favoriser ainsi une « motivation instrumentale liée à des besoins de type relationnel, technique ou professionnel » (Martinez, 1996 : 30).

Les conséquences d'une telle situation sont visibles à moyen terme, à travers les résultats obtenus au baccalauréat, et à longue échéance, c'est-à-dire durant les études universitaires, puis en situation de travail.

#### 4.2.- Corpus B

Il s'agit d'examiner des données statistiques qui renseignent sur le taux de candidats ayant obtenu en langue française une note égale ou supérieure à 10/20 durant l'examen du baccalauréat. Ces données, recueillies auprès de deux instances, en l'occurrence le service des examens à la Direction de l'Education de Mostaganem et le Centre d'Orientation Scolaire de la même ville, présentent une projection évolutive depuis 1998 jusqu'à 2004 (exception faite pour l'année 2001 dont les informations n'ont pas été communiquées).

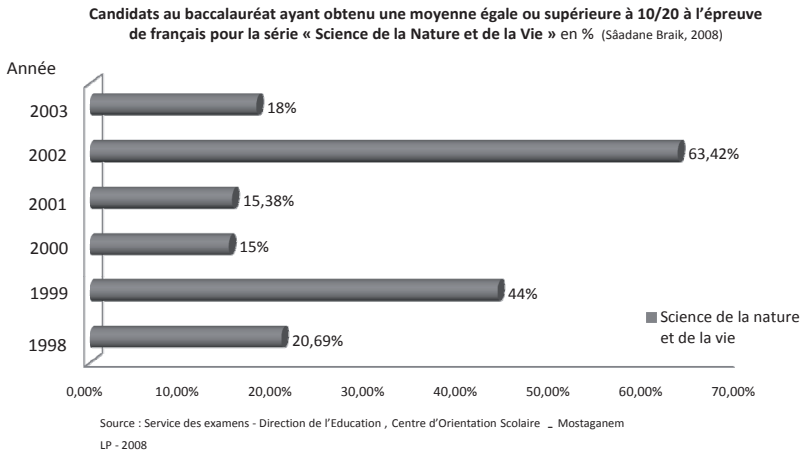
Ces données statistiques concernent, dans l'ordre des priorités<sup>3</sup>, les séries suivantes :

- Sciences de la Nature et de la Vie (SNV).
- Sciences Exactes (S Ex).
- Génie Electrique (G E).
- Génie Mécanique (G M).
- Génie Civil (G C).

Au terme de l'enquête, il ressort que, pour toutes les filières confondues, le pourcentage global des candidats au baccalauréat ayant obtenu à l'épreuve de français une moyenne égale ou supérieure à 10/20 ne dépasse pas les 17,12 %<sup>4</sup>.

Les données statistiques inhérentes à la série « Sciences de la Nature et de la Vie », qui présente le plus grand nombre d'étudiants au département d'agronomie, sont en ce sens très significatives. Ainsi, pour l'année 1998, 20,69 % seulement des candidats à cet examen ont obtenu une note égale ou supérieure à 10/20. L'année suivante, bien que le taux ait pratiquement doublé en atteignant les 44 %, plus de la moitié des candidats n'ont pas obtenu la moyenne. Les pourcentages régressent ensuite. Une année plus tard, ils atteignent le pic avec 63,42%, puis ils régressent pour atteindre un niveau

seuil. Interprétées en termes graphiques, ces données alternent les courbes ascendantes et descendantes, ces dernières étant les plus dominantes. C'est ce qui dénote une irrégularité due essentiellement aux facteurs déduits et développés lors de l'enquête précédente. Cette irrégularité est nettement mise en exergue dans l'histogramme suivant :



En fait, les données statistiques mises en évidence dans le corpus B, ainsi que les irrégularités qui en ressortent, sont les effets de la vision dichotomique : « matières fondamentales/matières secondaires » et des pratiques qui en découlent.

#### 4.3.- Corpus C

Il se compose d'un questionnaire adressé aux étudiants de la 1<sup>ère</sup> année pour l'obtention du diplôme d'Ingénieur d'état en agronomie, à l'Université de Mostaganem. Il a été réalisé pendant le deuxième semestre de l'année 2005 - 2006. Le public témoin est constitué initialement de 100 répondants, 05 d'entre eux ayant été ensuite éliminés en raison de leurs réponses souvent inachevées et incohérentes. Le nombre définitif s'élève par conséquent à 95 sur un ensemble de 123 étudiants. L'échantillonnage nous semble représentatif dans la mesure où les sujets interpellés constituent 77, 23% de l'ensemble.

Même si nous considérons qu'à partir de 123 étudiants, il nous est possible de tirer deux échantillons avec des résultats différents, l'écart ne varie qu'à l'intérieur d'une fourchette dont le pourcentage est déterminé par la taille de l'échantillon. Nous aurons, dans tous les cas, une erreur d'échantillonnage qui ne s'écartera pas de plus ou moins 5%<sup>5</sup>. Ce qui, d'une part, constitue une marge d'erreur tolérable qui n'influera pas sur les résultats et leur interprétation, et qui, d'autre part, préservera la fiabilité de l'enquête.

Le public ciblé est dans une étape de transition dans le continuum 3<sup>ème</sup> AS - 1<sup>ère</sup> année du cycle supérieur. Le moment retenu pour la mise en œuvre du questionnaire (semestre 2 de l'année universitaire) n'est pas fortuit puisqu'il répond aux considérations suivantes :

- la découverte de la filière a été déjà opérée. Les étudiants ciblés connaissent plus ou moins les modules requis pour leur formation, les pratiques pédagogiques exercées, les langues utilisées fréquemment dans l'espace-classe, les activités d'apprentissage dans les bibliothèques et lors des stages pratiques ;
- une autre découverte, non moins importante, a été réalisée. Elle concerne les rapports humains qui se tissent entre les étudiants des différentes promotions et filières. Une expérience est capitalisée par l'étudiant nouveau grâce aux éclairages apportés par les anciens. Par conséquent, il est mieux informé sur les perspectives envisageables à moyens et longs termes, les opportunités offertes par les spécialités, l'importance de chaque langue dans sa propre formation<sup>6</sup>.

Le choix d'un questionnaire est dicté par des raisons de commodité. En effet, il permet d'harmoniser les données, de faciliter leur traitement et de garantir le caractère anonyme des réponses ainsi que liberté d'y répondre. En outre, il constitue un instrument de travail qui permet de recueillir les informations suivantes :

- les perceptions et les représentations des langues en général, du français en particulier, construites par chaque étudiant ;
- l'impact de l'environnement (familial, social et socioculturel) sur la construction de ces représentations ;
- les langues réellement utilisées dans les pratiques pédagogiques ;
- les dispositions mentales et psychologiques exprimées par chaque étudiant à l'égard de ces langues en vue de leur intégration / renforcement dans le cursus.

Les questions ont été élaborées dans le but évident d'obtenir les informations susdites afin de lister les attentes et les besoins du public témoin. Quant à la mise en œuvre de cette enquête, elle a été réalisée grâce au concours d'étudiants en 4<sup>ème</sup> année de licence de français. Le traitement des données recueillies nous permet de clarifier les éléments suivants, inhérents aux besoins et aux attentes de cette formation :

- Les étudiants concernés par la présente recherche ont suivi un enseignement du français basé sur la répartition horaire assignée aux paliers du fondamental. Par conséquent, il s'agit d'une répartition horaire antérieure à la mise en œuvre des réformes<sup>7</sup>. Ce qui donne à chaque étudiant de 1<sup>ère</sup> année d'agronomie un taux d'enseignement de français qui s'élève à 1000 heures à l'issue de tout le cursus scolaire antérieur.

Toutefois, il y a lieu de signaler que ce taux est théorique puisqu'il ne prend pas en compte les journées de congé officielles (fêtes nationales et religieuses) et les absences pour causes impondérables, aussi bien des enseignants (congés de maladies, participations à des journées d'études ou pédagogiques) que des apprenants (maladie, retard, etc.).

Notons que ce taux est relativement faible si l'on considère que le français est souvent, d'une manière informelle, la langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques. En effet, l'encadrement pédagogique dans ces départements a été formé dans cette langue qu'il reconduit dans ses pratiques pédagogiques, en dépit d'une arabisation formelle qui ne parvient pas à intégrer l'exercice informel dans les salles de cours.

- Le statut à la fois hybride et polysémique<sup>8</sup> du français en Algérie présente une réalité complexe dont il est difficile de limiter rigoureusement les contours (faisant l'objet d'emplois concurrentiels ou exclusifs selon des situations de communication données ; perçu comme une langue « particulière » du fait de l'histoire et comme une langue étrangère au niveau officiel ; vivant dans la promiscuité de la langue nationale dans les institutions, les entreprises, les administrations et les médias).

Cette complexité influe à la fois sur la conception des programmes, le choix des approches, des méthodes et des contenus, et la mise en œuvre des procédés de sélection rigoureuse des critères d'évaluation. L'enseignement de cette langue est l'objet de perturbations régulières, de ruptures fréquentes sur le plan des représentations et des pratiques, qui ne garantissent pas un effet optimal en termes de niveaux et de résultats. Le développement de l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, est donc en inadéquation avec les représentations et les pratiques pédagogiques qui leur sont inhérentes.

- Paradoxalement, les motivations qui animent les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année d'agronomie vis-à-vis du français, ainsi que les représentations qui les sous-tendent, sont positives. Ces motivations obéissent aussi bien à des considérations scientifiques qu'à des raisons de commodité pratique. Les réponses récoltées montrent globalement que les sujets préfèrent la présence de cette langue dans tout le cursus universitaire. Cela s'explique par les impératifs professionnels et scientifiques qui restructurent les représentations des individus à l'égard des langues étrangères. Il faut noter enfin que les sujets qui ont donné ces réponses sont ceux-là mêmes qui affirment que le français est utile pour la vie professionnelle et pour suivre une formation à l'étranger.

Il convient donc qu'une reconstruction des représentations soit opérée à partir des besoins et des attentes devenus explicites. Cette modification de la conduite met en place, d'une manière latente, des mobiles et des impulsions qui vont modifier son projet de vie. Corrélativement, une motivation instrumentale, liée à des besoins techniques et professionnels, est de plus en plus évidente. L'apprenant prend conscience que le contact de plusieurs langues ne se résume pas à la rencontre de plusieurs systèmes linguistiques, mais qu'il met en jeu un traitement individuel complexe qu'il doit être capable d'assumer.

## **5.- Expertise des programmes de renforcement linguistique**

### **5.1.- Structuration de la démarche**

Même si cette analyse des besoins permet d'identifier les pré-requis du public témoin au seuil du cycle universitaire, de mesurer ainsi l'écart entre les dispositions affichées et le niveau requis, d'identifier en outre les degrés de motivation à l'égard du français en tant qu'outil de communication et en tant que langue d'enseignement et/ ou enseignée, il n'en demeure pas moins que des zones d'ombre ne sont pas encore levées. Ainsi faut-il vérifier désormais les points suivants :

- la formation en français comme vecteur des compétences réelles et son corollaire, à savoir le développement d'une professionnalité de métier ;
- la planification des actions en vue d'une meilleure cohérence des systèmes d'apprentissage.



Leur élucidation requiert préalablement une expertise des programmes de FOS et leur efficacité. Notre démarche considère préalablement deux hypothèses de travail :

- *1<sup>ère</sup> hypothèse* : Si nous postulons la formabilité de ces étudiants, il est nécessaire de vérifier dans quelles situations il est possible de générer l'amélioration dans l'enseignement du français et ceci grâce à leur formation professionnalisante. Cela ne sera possible que si nous partons d'une analyse segmentée du terrain sur lequel la formation aura à agir, de façon à déterminer les causes pour pouvoir agir sur elles. Cette analyse des causes doit permettre ensuite d'élaborer un modèle de traitement des problèmes et de déterminer dans quelles conditions le système de formation sera producteur de compétences nouvelles recherchées.
- *2<sup>ème</sup> hypothèse* : Les besoins de formation découlent directement des causes qui les ont produites. Identifier ces besoins ne suffit pas puisqu'il faut les faire émerger dans le contexte même qui les produit. L'hypothèse serait alors la suivante : ce travail d'émergence dans le contexte est indispensable pour la mise en place du processus de production des compétences.

## 5.2.- Programme de renforcement linguistique

Le renforcement linguistique en français est l'objet d'enseignements durant les deux premières années du tronc commun, sous forme de cours magistraux, avec un volume horaire hebdomadaire de 01 heure 30 minutes et un volume horaire annuel de 46 heures durant la première année de tronc commun et 50 heures lors de l'année suivante. En première année, il porte l'intitulé générique de « Langue », sans aucune autre précision sur le coefficient qui lui est attribué, les objectifs visés et les contenus à enseigner.

Il est attendu du programme de français à l'intention des futurs agronomes qu'il réponde aux besoins de ces derniers, à leurs préoccupations scientifiques et au marché du travail. En outre, il doit permettre de développer durant le cursus des capacités transversales à même d'être réinvesties dans d'autres modules et dans des contextes professionnels prévisibles.

Toutefois, la grille d'analyse réalisée met en exergue l'absence de traits de pertinence inhérents à tout programme proprement dit :

Composantes essentielles d'un programme	Composantes du programme de français en agronomie		Observations
	Présence	Absence	
Finalités		X	
Buts		X	
Objectifs généraux		X	
Méthode		X	
Contenus	X		Absence de structuration.
Activités		X	Cours magistraux non répertoriés par domaines.
Procédés d'évaluation		X	Pas d'indications sur l'évaluation formative. Seuls indicateurs : Les examens ponctuels, prévus à la fin de chaque semestre et en fin d'année universitaire.

Cette grille fait ressortir les points suivants :

- L'absence de finalités assignées normalement à tout programme ;
- La non détermination préalable des buts susceptibles de mettre en forme les objectifs pédagogiques et de canaliser la progression.
- Par conséquent, il y a absence des différentes composantes d'un programme, à savoir les buts, les objectifs pédagogiques et les compétences visées.
- L'absence de rupture avec les contenus enseignés au secondaire et la reconduction des mêmes configurations didactiques dominantes dans les cycles antérieurs.
- L'absence de TD (séances en nombre réduit) ne permet pas la pratique optimale d'un enseignement spécifique. Les activités sont réalisées sous la forme de cours magistraux et ne sont pas répertoriées par domaines.
- La vision réductrice de l'évaluation qui se limite à des scores (notes chiffrés ou QCM) sanctionnant chaque étape du parcours annuel.
- L'absence de congruence avec le contexte (c'est-à-dire le domaine de l'agronomie et les mutations latentes qui y sont opérées).

Ce sont là autant d'indicateurs pertinents qui permettent de relever l'absence de cohérence interne propre à tout programme, c'est-à-dire de synergie entre les intentions requises pour un enseignement spécifique, les contenus à enseigner, les méthodes, les activités pédagogiques proprement dites et les procédés d'évaluation. Nous ne sommes pas dans une logique de processus à même d'intégrer les composantes requises pour une formation spécifique et de les hiérarchiser, encore moins dans la logique d'un produit planifié et élaboré.

Il s'agit ensuite de vérifier les degrés de correspondance de ce programme avec les hypothèses de travail énoncées précédemment et qui constituent autant de paradigmes à même d'indiquer le degré de présence ou l'absence d'efficacité.

Paradigmes	Divergences avec le programme
Formabilité des étudiants	- Absence de rupture avec les contenus enseignés au secondaire. - Absence de traitement (didactique et pédagogique) compatible avec les formations linguistiques sur objectifs spécifiques.
Emergence dans le contexte	- La planification de plans d'actions ne prend pas en compte la production de compétences nouvelles dans une logique professionnalisante. L'émergence dans le contexte est inexistante.

### 5.3.- Les acteurs pédagogiques

Le département d'agronomie présente une particularité par rapport à la plupart des autres filières scientifiques présentes à l'Université de Mostaganem: il ne fait pas appel à des enseignants issus du département de français ou à des contractuels présentant le profil requis pour assurer le module de français. La seule enseignante ayant en charge cet enseignement présente un profil d'agronome dont le cursus antérieur a été réalisé en français comme langue d'enseignement.

Il faut rappeler que le module de français n'a fait son apparition dans les cursus d'agronomie qu'à partir de la rentrée universitaire 1998-1999. En effet, cette

date marque la fin de mission de *l'Institut Technologique de l'Agriculture* (ITA) et la mise en place d'un département d'agronomie, en tant que filière au sein de la Faculté des Sciences et de l'Ingénieur de l'Université de Mostaganem. Deux responsables exercent la gestion de ce module : le chef de département auquel est assigné le volet administratif et l'enseignante qui a en charge l'exercice pédagogique.

A l'issue des entretiens semi directifs organisés avec ces deux responsables, certains éclaircissements ont été apportés.

Ainsi, le profil retenu pour la prise en charge du module de français n'est pas sous-tendu par des considérations objectives puisqu'il ne relève pas de critères pédagogiques. Les entretiens indiquent que le seul critère ayant déterminé ce choix est la volonté exprimée par l'enseignante de prendre en charge ce module.

Ce critère de sélection n'est pourtant pas objectif, encore moins convaincant, lorsque nous savons que la quasi-totalité du personnel enseignant au département d'agronomie, issu de *l'Institut Technologique de l'Agriculture* (ITA), a suivi des formations graduées et post- graduées en français.

Cette pratique relative à l'attribution des enseignements est suggérée par une vision dichotomique « Modules de spécialité/Modules périphériques », évacuant de fait la planification des enseignements dévalorisés en termes d'analyse des besoins, de détermination des objectifs et de formation spécifique.

Nous constatons dès lors que les mêmes représentations dominantes, déduites du traitement des corpus A et B, réapparaissent au cycle supérieur. Quant bien même les étudiants ressentent désormais des mobiles et des impulsions qui les amènent à développer une motivation instrumentale (comme le suggère l'enquête auprès d'une population de futurs agronomes), les dispositifs didactiques et pédagogiques ne semblent toujours pas compatibles avec leurs dispositions.

Quant au nombre d'enseignants requis pour le module de français (une seule), il est justifié par le volume horaire imparti à cet enseignement sous la forme de cours magistraux. Les séances de travaux dirigés, qui requièrent un volume horaire plus conséquent, seraient mieux indiquées en pareil cas.

En effet, il s'agit d'installer et/ou développer des compétences langagières et linguistiques réinvestissables dans les situations de communication professionnelle que les travaux dirigés sont à même d'optimiser. Les TD, parce qu'ils concernent un nombre d'étudiants réduit, présentent les avantages suivants :

- l'individualisation des efforts est un atout nécessaire dans des séances de renforcement linguistique. En effet, elle permet une meilleure connaissance de chaque apprenant, une valorisation certaine de ses efforts et, corrélativement, une pédagogie différenciée ;
- la personnalisation des rapports pédagogiques « Enseignant - apprenants » permet de consacrer régulièrement des évaluations formatives et spécifiques à chaque apprenant. Par conséquent, les régulations aux moments opportuns deviennent possibles.

Quant au programme proprement dit, il est présenté sous la forme d'intitulés et de fiches de description générale des cours. Les objectifs ne sont pas déterminés

et les compétences ne sont pas envisagées. Les méthodes et les contenus ne sont pas définis. Il s'agit, en somme, de la reconduction d'un enseignement général exercé déjà au secondaire et continué au cycle supérieur. Les thèmes ne sont pas préparés par rapport à la spécialité ou au contexte professionnel futur des formés. En outre, la progression n'est pas perceptible. C'est ce qui explique que le programme manque de cohérence interne.

La cohérence avec les autres modules est également absente puisque les activités et les contenus ne sont pas réfléchis en termes de capacités transversales.

### Pour conclure

Ce qui vient d'être décrit soulève plusieurs interrogations dont les éléments de réponse vont nous permettre de conclure par des recommandations visant à définir objectivement la place et le rôle des langues étrangères dans l'enseignement scientifique et technique : Il faut d'abord se demander si (ou jusqu'à quel point) les enseignants et/ou formateurs, ayant en charge le module de français dans des filières scientifiques et/ou techniques, maîtrisent les différentes étapes de l'élaboration d'un programme de cours adaptés aux besoins de leurs publics.

De ce fait, nous dirons que l'appropriation par l'enseignant de compétences nouvelles devient nécessaire afin qu'il évolue du statut d'utilisateur d'une méthode à celui de concepteur de programmes, plus particulièrement dans un domaine de spécialité comme l'agronomie.

Ce statut fait nécessairement appel à la gestion de projet qui comprend trois étapes obligatoires :

- Analyse, recherche : au cours de cette étape sont rassemblées toutes les informations utiles sur les apprenants, le contexte, le/les enseignant(s) chargés du projet. La synthèse de ces informations permet d'élaborer un document appelé «cahier des charges».
- Conception, élaboration : il s'agit de définir les situations dans lesquelles le français est utilisé, de constituer un corpus pour en tirer les objectifs d'apprentissage, d'élaborer un référentiel et un programme ainsi que les dossiers pédagogiques et les évaluations.
- Mise en œuvre et suivi/évaluation : c'est la mise en œuvre du projet, c'est-à-dire le début des cours avec les apprenants. Le suivi consiste à observer le déroulement du processus, à vérifier si les objectifs fixés ont été atteints et quel est le degré de satisfaction des apprenants.

Enfin, il faut évaluer globalement le projet pour être capable de réagir en cas de besoin pendant la formation. Il est possible ensuite d'envisager une stratégie d'offre de formation si le programme proposé peut, après adaptation, convenir à d'autres publics.

Ainsi, passer de l'enseignement du FLE à l'enseignement du FOS exige d'ajouter de nouvelles compétences à son portefeuille personnel : concepteur/trice de programme, concepteur/trice de matériel pédagogique, tuteur (trice)/conseiller (ère) pédagogique pour adultes, chercheur(e), organisateur/trice de formation, animateur/trice d'équipe pédagogique, etc.

En outre, ce passage impose une entrée dans la spécialité pour savoir se repérer dans la matière, connaître les différentes branches, les métiers, comprendre les documents produits par la profession ou le domaine. Constituer des corpus pertinents requiert un minimum de connaissances dans le domaine de spécialité, sans que l'on s'assimile à un spécialiste de la matière. Il s'agit plutôt de se construire progressivement une relative familiarité avec le domaine spécifique pour communiquer avec les spécialistes et faciliter les échanges avec les personnes ressources.

## Notes

<sup>1</sup> Notamment par la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, du 05 au 09 octobre 1998.

<sup>2</sup> Une étude sur les appels d'emploi et de leurs conditions de recrutement (maîtrise des langues exigées) relevés dans la presse nous apprendra certainement beaucoup de choses sur les exigences de qualification professionnelle et linguistique.

<sup>3</sup> Cet ordre de priorité est justifié par ce que nous appelons une logique proportionnelle, c'est-à-dire les nombres respectifs de lauréats issues de ces filières et ayant intégré le département d'agronomie lors du cycle universitaire.

<sup>4</sup> Il faut signaler à ce niveau que la statistique n'opère que sur des données numériques. Ce qui suppose que les données recueillies ne renseignent pas sur des proportions sociales réelles. Elles représentent une simple quantification des échantillons. Un travail qualitatif, beaucoup plus pertinent, incombe aux spécialistes qui mettent en œuvre des techniques d'interprétation complexes. Cette démarche est envisageable à moyen terme, dans le cadre d'une recherche ultérieure.

<sup>5</sup> Les risques d'erreurs inhérents à notre enquête sont calculés, selon des modèles appropriés, grâce au concours de collègues universitaires présentant le profil requis.

<sup>6</sup> En effet, l'étudiant nouveau réalise, au cours des discussions inévitables avec ses collègues des promotions antérieures, l'importance des spécialités, les perspectives professionnelles qu'elles offrent, le rôle des langues étrangères dans la compréhension et la production scientifique, etc.

<sup>7</sup> La répartition horaire assignée aux paliers du fondamental requiert 28 semaines d'enseignement par année, à la différence du système appliqué à l'issue des réformes qui requiert 30 semaines d'enseignements par année scolaire.

<sup>8</sup> Le français en Algérie est vécu, par une partie importante de la population, comme une langue seconde alors qu'il est désigné comme langue étrangère dans un cadre formel. Les perceptions individuelles et/ou collectives n'étant pas conformes aux images que renvoient les canaux officiels, nous parlons alors de statut polysémique.

## Bibliographie

Altet (M). (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.

Boutinet (J.-P.). (1993). *Anthropologie du projet*. Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition.

Braik, S. 2002. *Une expérience « ingénierique » en milieu franco-allemand*. Rapport de stage pour l'obtention du DESS AIDL. Besançon, Université de Franche-Comté.

Cuq, (J.-P.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

Dennerly (M). (1999). *Piloter un projet de formation*. Paris, ESF.

- Esnault (E). (1992). *De l'enseignement supérieur à l'emploi*. Paris, Editions de l'OCDE.
- Le Boterf (G). (1990). *Ingénierie et évaluation de la formation*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf (G). (1994). *De la compétence*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf (G). (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Mangiante (J.M), Parpette (C). (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette.
- Springer (C). (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris, Ophrys.