

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Hassiba Benbouali - Chlef

Faculté des langues étrangères

Département de Français



THÈSE

Présentée pour l'obtention du diplôme de

DOCTORAT EN SCIENCES

Spécialité : Didactique du français langue étrangère FLE

Par

Zakarya MAHFOUD

Thème :

L'enseignement du français dans les filières techniques du supérieur en Algérie.

Exemple de la filière de l'architecture et de l'urbanisme

Soutenue le,, devant le jury composé de :

Mohand Amokrane AÏT DJIDA	MCA	Université Hassiba Benbouali - Chlef	Président
Hadjira MEDANE	MCA	Université Hassiba Benbouali - Chlef	Rapporteur
Khédidja MOKADDEM	Professeur	Université Djilali Liabès-Sidi Bel Abbès	Examineur
Bachir HOUCINI	MCA	Université Hassiba Benbouali - Chlef	Examineur
Djamal-Eddine NOUREDINE	MCA	Université Ibn Khaldoun - Tiaret	Examineur
Amir MEHDI	MCA	Université Ibn Khaldoun - Tiaret	Examineur

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à exprimer notre immense gratitude à notre directrice de recherche, en l'occurrence Dr. Hadjira MEDANE qui, sans son aide si précieuse, ce travail n'aurait pas vu le jour. Nous ne la remercions jamais autant pour sa confiance, ses encouragements et ses orientations pendant toute la laborieuse période de rédaction de cette thèse. Le présent travail n'est que le fruit de ses judicieux conseils et son regard critique.

Notre gratitude va également à tous les confrères du département d'architecture et tous les collègues de la faculté de langues étrangères de l'université de Chlef.

Nous remercions, enfin, sincèrement toutes les personnes ayant contribué de près ou de loin à la réussite de ce travail.

Résumé

Nous nous proposons dans cette recherche de réfléchir sur le programme linguistique à mettre en place pour répondre aux besoins spécifiques en langue française des étudiants inscrits en première année licence d'architecture à l'université de Chlef. En s'inscrivant dans la démarche du français sur objectif universitaire (FOU) en contexte algérien, nous avons tenté d'apporter des éléments de réponses aux besoins réels exprimés aussi bien par les étudiants que par les enseignants d'architecture. Le programme est centré sur le « *quoi enseigner ?* » le « *comment enseigner ?* » L'expérimentation visera ainsi à identifier les besoins, la formulation des objectifs d'apprentissage et la conception d'un dispositif de formation. De même, nous mesurons dans ce sens l'influence qu'aura ce programme sur les pratiques de classe. Le dispositif prend en charge à la fois la dimension didactique et pédagogique du cours de FOU afin de permettre une bonne mise en œuvre dans le même département ou dans des filières similaires.

Mots-clés : Français sur objectif universitaire (FOU) ; architecture ; besoins langagiers et communicatifs ; pratiques de classe ; enseignement/apprentissage **du** français.

Abstract

The rationale of this research is to reflect on the linguistic program to be put in place to meet the specific French language needs of students enrolled in the first year LMD of architecture at the University of Chlef. By adopting the “French for Academic Purposes Approach” in the Algerian context, the researcher attempts to provide elements of responses to the real needs expressed by both architecture students and teachers. The curriculum focuses on both “what to teach?” and “how to teach?”. The experiment will thus aim to identify needs, formulate learning objectives and design the training system. The researcher attempts to examine the influence that this program will have on classroom practices. The system supports both the didactic and pedagogical dimension of the “French for Academic Purposes” course in order to allow proper implementation in the same department or in similar sectors.

Keywords: French for Academic Purposes; architecture; language and communication needs; classroom practices; French teaching / learning.

نقترح من خلال هذا البحث، التفكير في البرنامج اللغوي الذي سيتم إعداده لتلبية الاحتياجات المحددة في اللغة الفرنسية لدى الطُّلاب المسجلين في السنة الأولى في قسم الهندسة المعمارية بجامعة الشلف، بانتهاجنا مُقاربة الفرنسية لهدف أكاديمي، في السياق الجزائري، حاولنا الإجابة على الاحتياجات الحقيقية التي عبّر عنها كل من طُّلاب وأستاذة الهندسة المعمارية، يتمحور البرنامج حول "ماذا يُدرّس؟"، "كَيْفَ يُدرّس؟" وبالتالي سيمهد التجريب إلى تحديد الاحتياجات وصياغة أهداف التعلم وكذا تصميم برنامج التكوين. بالإضافة إلى ذلك، فإننا نقيس في هذا النحو تأثير هذا البرنامج على المُمَارَسَات الصِّفِيَّة، كما يدعم البرنامج البعد التعليمي والبيداغوجي لدرس الفرنسية لهدف أكاديمي حتى يُمكِّن من التنفيذ الجيد والسليم في نفس القسم أو في تخصصات مماثلة.

الكلمات المفتاحية: الفرنسية لهدف أكاديمي، الهندسة المعمارية، احتياجات لغوية وتواصلية، الممارسات الفصلية، تدريس / تعلم الفرنسية.

Sommaire

Introduction	8
1. Questionnement	11
2. Hypothèses de recherche	13
3. Organisation du travail	14
Première partie : Contexte et cadrage théorique	16
Chapitre I. Le français en Algérie, politique et statuts	17
1. Politique linguistique en Algérie	17
2. L'enseignement du français en Algérie	24
Chapitre II : le français sur objectif universitaire (FOU)	30
1. Le français dédié aux publics spécialisés	30
2. Historique de l'enseignement du français pour un public universitaire.....	39
3. Le français sur objectif universitaire, essais de définition.....	41
Chapitre III. Les études d'architecture en Algérie : historique, public et formation	47
1. Qu'est-ce que l'architecture ?.....	48
2. Genèse de l'enseignement académique de l'architecture	49
3. Histoire de l'enseignement de l'architecture en Europe.....	51
4. Histoire de l'enseignement de l'architecture en Algérie	57
5. Description de la formation d'architecture en Algérie	69
Deuxième partie : Investigation didactique	84
Chapitre I. Cadre et terrain de recherche	85
1. Département d'architecture et d'urbanisme de l'université de Chlef.....	86
2. Population de l'étude	94
3. Origine de la demande	97
4. L'analyse des besoins via le questionnaire.....	99

Chapitre II. Traitement et analyse des besoins	107
1. Dépouillement du questionnaire administré aux étudiants.....	108
2. Analyse des résultats du questionnaire administré aux enseignants.....	147
3. Commentaire des résultats et recensement des besoins des étudiants.....	168
Chapitre III. Analyse des données collectées	176
1. Recueil des données à l'université.....	177
2. Traitement de données recueillies	180
3. Analyse de notre corpus	196
Troisième partie : Intervention pédagogique-didactique	208
Chapitre I. Proposition des pistes didactiques	209
1. Plan de travail	210
2. Qu'est-ce qu'une séquence didactique ?	210
3. Objectif d'apprentissage	213
4. Activité d'apprentissage	215
5. Stratégies à mobiliser.....	219
6. Le choix de supports didactiques.....	222
Chapitre II. Conception didactique	225
1. Architecture du plan de la formation linguistique	226
2. Mise en place du programme linguistique.....	234
3. Mise en œuvre du cours de FOU	236
4. L'évaluation.....	242
5. Possibilité de généralisation des résultats de recherche	244
Conclusion et perspectives	247
Bibliographie	255
Table des matières	266
Table des figures	272
Liste des tableaux	274

Introduction

À la fois science de la conception, art de l'organisation et technique de la construction de l'espace, l'architecture se manifeste à la fois dans sa réalité physique et dans sa réalité linguistique. (Courbières & Fraysse, 2006, p. 247)

Après avoir été initié à la recherche en général et à la recherche en didactique du français langue étrangère FLE en particulier, durant la première phase de la post-graduation qu'est le magister, nous avons décidé d'entreprendre une nouvelle « *aventure scientifique* » dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat dans la même discipline. L'idée de la thématique est germée lors de notre passage au département d'architecture en qualité d'enseignant vacataire chargé de la matière de terminologie. Ainsi, nous nous sommes interrogé sur l'utilité de cette matière linguistique à aider les étudiants pour assimiler les cours en français et interagir dans la même langue. Cependant, l'intégration des matières de renforcement linguistique dans les canevas de licence et de master des filières où le français est langue d'enseignement, n'est pas fortuite. Ce sont donc les contenus des matières et les pratiques de classes qu'il faut remettre en cause d'autant plus que le taux de l'échec dû à la non maîtrise de la langue d'enseignement ne cesse d'augmenter.

L'enjeu est donc de taille : la prise en charge des besoins linguistiques ne concerne pas uniquement les étudiants mais aussi les enseignants de la spécialité et les responsables pédagogiques. Il s'avère que ce travail de recherche est un véritable défi dont la finalité est de satisfaire non seulement les besoins linguistiques des étudiants mais aussi les attentes de leurs enseignants. La lourdeur de la tâche réside tout au long du travail pédagogique (pré-pédagogique, pédagogique et post-pédagogique).

Intégrer l'équipe pédagogique du département d'architecture fut pour nous une aubaine pour s'enquérir de plus près sur les conditions de la formation. Dans ce milieu, nous avons rencontré des enseignants qui se questionnent de la même manière au sujet de la non maîtrise de la langue des enseignements et sur la conduite à tenir pour y remédier. Pour toutes ces raisons, le département d'architecture de l'université Hassiba Benbouali de Chlef nous semble le terrain propice pour mener notre recherche et approfondir notre réflexion dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat.

Conscient des questionnements relatifs à la problématique, l'équipe pédagogique et à leur tête le chef du département nous a encouragé afin de pouvoir résoudre cette situation problème. Cette autorisation de mener une enquête sur le terrain se veut une demande implicite pour élaborer un programme au profit des étudiants de première année dans un premier lieu. Pour ce faire, nous avons procédé,

d'abord, à des recherches faites dans ce sens. Faute de documentation spécialisée ; nous nous sommes contenté des articles scientifiques traitant de la démarche dans des contextes étrangers. Cependant, les recherches dans le cadre du FOU en contexte algérien sont peu nombreuses. L'architecte Messaoud Aïche confirme dans l'introduction de sa thèse de doctorat que la dimension artistique et technique de l'architecture a toujours pris le dessus au détriment de la dimension communicative. Pour le chercheur : « ...*les compétences de communication semblent être léguées au second plan et réduites en général à la représentation par le dessin.* » (Aïche, 2006, p. 3). Bien que la formation disciplinaire soit essentielle, la nature artistique de la discipline interpelle le futur architecte à mettre en œuvre ses compétences communicatives pour interagir avec les différents acteurs qui puissent agir sur ses réalisations. Pourtant les réformes engagées par le ministère de la tutelle sont riches en recommandations et orientations visant une meilleure prise en charge des étudiants via l'ouverture sur les autres cultures. À l'ère de la mondialisation, il s'avère aisé d'assurer une formation de qualité tant sur le plan technique que linguistique.

Nous avons hésité au départ quant au choix méthodologique à opérer et au corpus qui puissent servir à notre recherche. Certes nous avons pu éliminer le français général et le français langue étrangère car déjà présents au département, vainement. Le choix nous était difficile entre le français sur objectifs spécifiques et le français sur objectif universitaire. Pourtant, c'est la première démarche qui fait l'objet de plusieurs recherches dans ce sens, mais le terrain et le contexte auraient leur mot à dire. En effet, nous sommes allé à la rencontre des enseignants du département pour s'enquérir sur les méthodes utilisées par les enseignants ayant été chargés de la matière de français ; ces derniers nous ont confirmé qu'une méthode propre au contexte universitaire serait la plus efficiente. Ainsi nous allons opter pour le FOU après cette pré-enquête. Ce choix sera confirmé à l'issue de l'étape de l'analyse des besoins.

Quant au choix du corpus, faute de manuels et de méthodes propres à cette matière, nous allons nous contenter, dans un premier temps, du canevas de licence. Démarche oblige, nous avons choisi comme corpus les données recueillies auprès des étudiants lors de l'étape de la collecte de données. Il convient de signaler que les méthodes de l'apprentissage du français (clés en mains » ont servi de supports et de manuels à certains enseignants de français. Cependant, une telle méthode malgré son efficacité ne peut en aucun cas répondre aux besoins spécifiques des étudiants d'architecture. C'est pourquoi, nous avons jugé inutile d'inclure ces méthodes dans le corpus de l'étude.

La première année est décisive dans le cursus de l'étudiant préparant une licence en architecture, les étudiants sont appelés à apprendre les connaissances

rudimentaires nécessaires pour suivre leurs études. Bien que les évaluations ne portent pas sur la maîtrise de la langue, mais le français, étant une langue d'enseignement, aide non seulement à assimiler les cours et consignes d'ateliers mais aussi à s'exprimer, interagir avec les enseignants et résoudre des problèmes liés à l'apprentissage de la discipline.

Partant du constat que la démarche FOU est la mieux adaptée à ce public, nous sommes amenés à identifier dans la présente recherche les différentes déficiences qui font que le cours de français n'ait pas sa place requise parmi les autres matières disciplinaires. En effet, l'offre actuelle de l'enseignement/ apprentissage du français a montré ses limites. Le constat a été confirmé à la sortie de la première promotion depuis l'inauguration du département, en 2014. C'est là le point de départ où les acteurs pédagogiques du département ont décidé de mener une réflexion sur les programmes des matières linguistiques basées essentiellement sur l'acquisition d'un savoir linguistique. Il serait donc souhaitable et judicieux de revoir les programmes en intégrant la composante communicative tout en couvrant les aspects de la démarche FOU.

En outre, la massification dont souffre l'université algérienne est un élément à ne pas négliger faisant en sorte que la prise en charge des étudiants sur le plan linguistique et communicatif ne soit pas efficace. Le nombre d'étudiants qui accroit d'année en année suscite de nombreux questionnements quant à la qualité des enseignements que l'université algérienne peut offrir notamment dans les filières scientifiques et techniques. Malgré les dispositifs mis par le ministère de la tutelle pour intégrer les nouveaux bacheliers dans l'université algérienne, ces derniers se trouvent confrontés à plusieurs contraintes, entre autres, la diversité des profils des étudiants ; les emplois du temps hebdomadaires chargés et au peu de temps dont ils disposent pour se perfectionner en langues étrangères ; aux antécédents pédagogiques des apprenants formés en arabe classique dans l'enseignement général ; à un enseignement universitaire intégralement en langue française. Pour toutes ces raisons, la réévaluation et la mise à jour du programme de français de première année licence d'architecture est au centre de notre recherche.

1. Questionnement

Puisque notre réflexion porte sur l'enseignement / apprentissage du français à usage technique et universitaire au profit des futurs architectes, la nature de la

formation disciplinaire en architecture exige la mobilisation de différentes stratégies et habilités de la langue française.

Il est connu de tous que la langue française est non seulement la langue d'enseignement dans les départements d'architecture en Algérie mais aussi, c'est la langue de communication privilégiée dans le monde professionnel du bâtiment en général. Le français est donc indispensable tant sur le plan oral que sur le plan écrit. Outre la compréhension, l'étudiant d'architecture se trouve contraint de s'exprimer en français pour faire des exposés oraux et écrits, rédiger des rapports de stage, des comptes-rendus d'expériences et également rédiger la pièce écrite du projet de fin d'étude. Le français est ainsi omniprésent. En effet, Nombreux sont les besoins dans cette langue qu'ils soient langagiers ou communicatifs.

Au regard des éléments et constats sus-avancés, nous avons formulé le questionnement principal comme suit

Quel programme linguistique devrions-nous mettre en place pour les futurs architectes de l'université de Chlef ? Et quelle influence aurait-il sur les pratiques de classe ?

Notre recherche s'appuiera sur deux éléments principaux : d'une part, sur la conception d'un programme de français destiné aux étudiants d'architecture et d'urbanisme - de l'analyse des besoins à l'élaboration du programme - et d'autre part, sur la pédagogie à mettre en place pour le programme conçu. Par conséquent notre question de recherche se situera donc à la confluence de plusieurs disciplines et domaines de recherche notamment la pédagogie universitaire, la sociolinguistique, la didactique des disciplines, pour ne citer que ceux-là.

De cette question de recherche principale découlent trois interrogations secondaires auxquelles nous tenterons de trouver des éléments de réponse dans la présente recherche :

- *Quels sont les besoins linguistiques spécifiques communs des étudiants d'architecture ?*
- *Quelles sont les situations de communication prioritaires dans lesquelles les étudiants auront à mobiliser leurs compétences e, langue française.*
- *Quels outils pédagogiques faut-il mettre à la disposition des enseignants pour dispenser efficacement le cours de français aux futurs architectes ?*

2. Hypothèses de recherche

D'après les premières informations que nous avons pu recueillir en nous rendant audit département, l'immense majorité des étudiants d'architecture rencontrent des difficultés d'ordre linguistique lors des cours magistraux. Ils éprouvent des difficultés de compréhension orale et écrite. Autrement dit, Ils n'arrivent pas à assimiler les cours et recourent aux dictionnaires bilingues pour traduire la majorité des mots figurant dans les polycopiés. Il y a lieu de signaler que les étudiants en question ne recourent pas uniquement aux dictionnaires bilingues mais aussi aux dictionnaires de l'architecture et ce, pour chercher les significations des mots techniques. Le problème serait donc terminologique et lexical.

Étant donné que le français est le seul code linguistique par lequel sont enseignés toutes les matières, les nouveaux étudiants rencontrent beaucoup de difficultés. Il existe toutefois parmi ces étudiants ceux qui auraient une bonne maîtrise de la langue française ; il y a même quelques étudiants dont le français est la langue maternelle. Or, quoiqu'il en soit le niveau de la maîtrise du français, cela demeure insuffisant si l'on est en face à un français purement technique voire artistique.

Pour ces raisons et d'autres, nous nous permettons ici d'émettre les deux hypothèses suivantes comme tentative de réponse à la problématique. D'abord, l'urgence de revoir le programme de formation du module de renforcement linguistique qui serait conçu à la « va vite » ou à la « hâtive » par des non spécialistes en la matière ; ensuite, sont les besoins culturels de ces apprenants qui freineraient leur compréhension voire leurs productions dans la langue cible.

Ainsi, nous allons tenter d'émettre quelques hypothèses comme tentative de réponses à la question de recherche sus-énoncée, en fonction des premiers éléments informatifs recueillis sur place au département. Les résultats de la partie expérimentale de notre travail nous permettront de confirmer ou infirmer les hypothèses émises.

- ✚ Les futurs architectes exprimeraient des besoins spécifiques liés à la nature de leur filière et au fait de suivre un cursus en français.
- ✚ Vu les besoins prioritaires à l'écrit, le cours serait orienté vers une compétence scripturale.
- ✚ Le fait de se centrer sur l'écrit améliorerait la prise en charge de leurs besoins.
- ✚ Les besoins pressants à l'oral seraient à l'origine de l'échec.
- ✚ Le contexte spécifique induirait à des pratiques de classe spécifiques.
- ✚ Primauté de l'ingénierie pédagogique sur l'ingénierie didactique.

3. Organisation du travail

La structure de notre thèse obéit à une démarche progressive couvrant tous les champs autour desquels s'articule notre réflexion. En effet, le développement de la présente thèse est structuré en trois grandes parties comportant chacune au moins deux chapitres. En outre, la première partie sera réservée au cadrage théorique dans laquelle il sera question de la politique linguistique du pays, l'histoire de l'architecture et de son enseignement au fil du temps. Les deux autres parties s'insèrent dans le cadre théorique de la recherche.

L'organisation de notre travail obéit à une logique des recherches faites en didactique des langues étrangères. Dans la première partie nous allons faire la lumière sur le statut du français en la politique linguistique de l'Algérie. La démarche adoptée pour cette recherche sera explicitée dans le deuxième chapitre. De plus, le troisième chapitre sera consacré à l'architecture. Il se veut un chapitre instructif de la partie empirique d'autant plus qu'il traite de la genèse de l'enseignement d'architecture en Algérie. Nous dresserons un tableau résumant l'implantation géographique des instituts et départements d'architecture. Nous ne perdrons pas de vue le système de formation auquel obéit la formation des architectes en Algérie.

Nous aborderons la deuxième partie de la thèse par un chapitre introductif dans lequel nous présenterons notre terrain de recherche, la population de l'étude et le protocole d'expérimentation. Ce premier chapitre se veut une pré-enquête caractérisée par la conception et l'administration des questionnaires au public cible. Les résultats de cet outil de recherche seront analysés et discutés dans le deuxième chapitre de l'investigation didactique. Cette investigation sera complétée par une analyse du discours des données collectées. Nous puisons ainsi dans ce référent principal pour dégager les besoins langagiers et culturels de notre public et recenser les situations de communication auxquelles seront confrontés les futurs architectes.

La partie précédente constitue un socle sur lequel repose l'intervention didactique qui fait l'objet de la dernière partie du présent travail. Scindé en deux chapitres, l'intervention didactique sera abordée par les fondements théoriques et les choix opérés pour la conception didactique du programme de formation dans le premier chapitre. L'élaboration didactique du dispositif de formation linguistique au profit des futurs architectes sera discutée et mise en place dans le second chapitre de la dernière partie. La proposition du programme sera suivie d'un mode d'utilisation permettant aux enseignants qui s'en servent une meilleure transposition des contenus sur le terrain. Enfin, une proposition de généralisation et l'adaptation du programme aux autres disciplines similaires, sera faite à l'issue du dernier chapitre de la partie de

l'intervention didactique. Ainsi, une possibilité de passer du français sur objectif universitaire au français sur objectif « interuniversitaire ».

Première partie : Contexte et cadrage théorique

Chapitre I. Le français en Algérie, politique et statuts

Ce premier chapitre traitant de la politique linguistique en Algérie a pour objectif principal de contextualiser notre étude. Il s'agit en effet d'une présentation de l'Algérie sur le plan linguistique et politico-historique. De plus, la variable de la politique linguistique est discutée dans une perspective descriptive visant à mettre en évidence les étapes par lesquelles est passée la langue française en Algérie et les statuts qui lui ont été attribués. Le choix d'une telle approche sociolinguistique descriptive se justifie par le fait que cette langue fait l'objet de notre recherche dans un contexte algérien. Ainsi, l'interprétation des données relatives au contexte sociolinguistique se basera sur cette présentation comme cadre pertinent. Dans un deuxième temps, l'enseignement du français général sera analysé en se focalisant sur son enseignement dans les départements scientifiques et techniques de l'université algérienne. Enfin, nous aborderons la notion du français dans le secteur de l'architecture et l'urbanisme en Algérie.

1. Politique linguistique en Algérie

Le terme de politique linguistique a fait sa première apparition dans le lexique de la linguistique en 1959, quand le linguiste américain **Einar Haugen** a employé la notion de la planification linguistique (*language planning*) dans son article scientifique intitulé : « *planning for a standard language in modern Norway* ». Un article dans lequel a traité de la question de la situation linguistique régnante en Norvège à l'époque :

« By language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community. In this practical application of linguistic knowledge, we are proceeding beyond descriptive linguistics into an area where judgment must be exercised in the form of choices among available linguistic forms. Planning implies an attempt to guide the development of a language in a direction desired by the planners. » (Haugen, 1959, p. 8)

Il nous semble qu'une traduction de la citation s'avère importante afin de faciliter la tâche aux lecteurs de ce travail. Ainsi, nous avons tenté de la traduire comme suit :

« Par la planification linguistique, je comprends l'activité consistant à préparer une orthographe, une grammaire et un dictionnaire normatifs pour guider les écrivains et les orateurs dans le discours d'une communauté non-homogène. Dans cette application pratique des connaissances linguistiques, nous allons au-delà de la linguistique descriptive dans un domaine où le jugement doit être exercé sous forme de choix parmi les formes linguistiques disponibles. La planification implique une tentative de guider le développement d'une langue dans la direction souhaitée par les planificateurs. » (Traduit par l'auteur)

En effet, le linguiste américain entend par la « *planification linguistique* », toute intervention volontaire ayant pour objectif de baliser l'usage d'une langue quelconque dans leur communauté linguistique. Selon Haugen, nous ne sommes plus à la linguistique descriptive mais plutôt dans l'usage souhaité par les planificateurs qui ne sont autres que les pouvoirs publics.

Quelques années après, le sociolinguiste américain Fishman (1970) utilise un autre terme qu'est « *language policy* » ou la politique linguistique. Planification / politique linguistiques, sont désormais deux notions convergeant vers l'implication et l'intervention explicites voire volontaires des pouvoirs publics pour orienter le domaine de la linguistique.

Pour le sociolinguiste français Jean Louis Calvet (1996, p. 3), si la *politique linguistique* était la « *détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société* », sa « *mise en pratique* » serait sa *planification*. Par cette analogie, entre les deux termes, Calvet fait allusion à deux aspects à savoir la décision et l'exécution. Dès lors, nous appelons politique linguistique « *un ensemble de choix conscients concernant le rapport entre langue et vie sociale et planification linguistique le passage à l'acte en quelque sorte* » (Ibid, p. 11). C'est la conception de planification linguistique qui implique donc celui de la politique linguistique mais le contraire n'est pas vrai car l'existence d'une planification linguistique suppose l'existence d'une décision politique à l'égard de la ou les langues parlées dans un territoire.

Quant à Boyer, ce dernier a spécifiquement étudié le contenu conceptuel couvert par la politique linguistique. Selon lui, cela signifiait d'abord étudier la langue dans une perspective formelle. Il a clarifié cette première catégorie de la manière en apportant les illustrations :

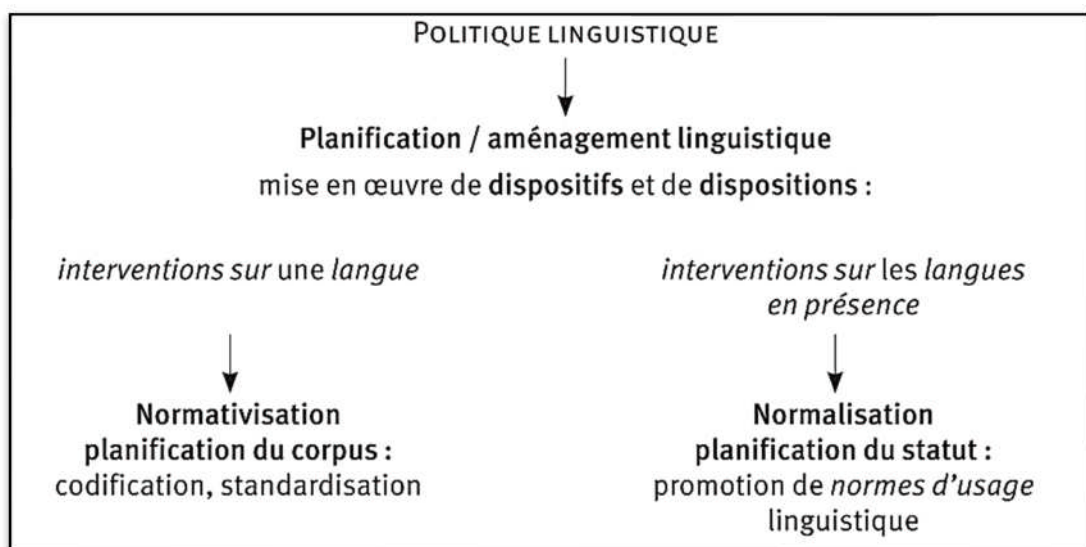
« Il peut s'agir alors d'une intervention de type normatif (visant, par exemple, à déterminer une forme standard, à codifier des fonctionnements grammaticaux, lexicaux, phonétiques..., ou encore à modifier une orthographe, etc., et à diffuser

officiellement les [nouvelles] normes ainsi fixées auprès des usagers). » (Boyer, 2010, p. 68)

La notion de politique linguistique est souvent confondue à celle de planification linguistique. Du moins, la première est employée en relation avec la seconde. Nous distinguons deux utilisations phares : parfois elles sont considérées comme des variantes du même concept, et parfois elles servent à distinguer deux niveaux de l'effet de la politique sur les langues.

Pour vulgariser la distinction entre ce couple notionnel, Boyer (2010, p. 69) a proposé la figuration suivante :

Figure 1 : Rapport entre politique linguistique et planification linguistique



Source : (Boyer, 2010, p. 69)

D'après Calvet, les décisions prises à l'égard des langues, ont une fonction pratique si elles sont appliquées ; le cas échéant, elles ont une fonction symbolique. Il ressort qu'une politique linguistique peut porter soit sur le code soit sur le statut du code, ou sur les deux ensembles. « *Lorsqu'un état est nouvellement indépendant décide de prendre comme langue nationale une langue locale, sera considérée comme pratique pour autant qu'elle sera suivie d'une planification* » (Calvet, 1999, p. 156). Cette illustration résume la relation entre politique et planification linguistique ; cette relation se limite à un État. Qu'en est-il pour l'Algérie ?

1.1. Quelle politique linguistique en Algérie ?

Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, toutes les politiques linguistiques pour lesquelles ont opté politiciens et intellectuels algériens convergeaient plus au moins vers l'arabisation. Depuis son accession à

l'indépendance, l'Algérie voulait retrouver ses valeurs arabo-islamiques en commençant d'abord par officialiser l'arabe comme l'unique langue nationale et officielle. Ainsi le français a été substitué par l'arabe classique et ce, dès les premières heures de la promulgation de la première constitution de l'État algérien indépendant. Et pour preuves, nous lisons dans le chapitre I de toutes les constitutions de l'Algérie indépendante : « *l'arabe est la langue nationale officielle* » (Présidence de la République, 1963) . Depuis, les pouvoirs publics œuvrent pour « *arabiser* » toutes les institutions et principalement l'école et l'université. Cependant, cette volonté est relative car il est encore des institutions et des établissements publics où l'arabe est quasi-absent. Il convient de noter que le français « *est un « butin de guerre » pour Kateb Yacine et une mère marâtre pour Assia Djebbar, elle est un héritage, un legs, certes équivoque et embarrassant* » (Mestaoui, 2017, p. 144).

Outre la constitution, il est d'autres textes officiels dont la teneur met en exergue la valeur et l'utilité de la langue arabe non seulement comme langue nationale officielle mais aussi comme source de culture, langue de l'administration et de la scolarisation. En dépit des textes et des volontés en faveur de l'arabe, la politique linguistique algérienne revête un caractère symbolique s'il l'on se réfère à la majorité des textes officiels où le français est présent d'une façon systématique : la constitution, la charte nationale, le journal officiel, la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, pour ne citer que cela. Il faut préciser qu'il est le plus souvent cité uniquement en tant qu'héritage de l'époque coloniale et/ou langue étrangère « *privilegiée* ».

Par ailleurs, le français est la langue d'enseignement dans certaines filières de l'enseignement supérieur et même dans des écoles de formation professionnelle privées. De plus, c'est la langue privilégiée dans laquelle s'expriment un nombre important de politiciens, intellectuels et décideurs algériens. Toutefois le français a reculé par rapport à l'arabe et ce, depuis l'aube de l'indépendance du pays.

La promulgation des lois en faveur de la langue arabe, à l'image de la charte nationale, en 1976, fut le fruit de la volonté des pouvoirs publics de rendre à la langue arabe son statut qu'elle a perdu pendant 132 ans de colonisation. En effet la charte nationale n'a fait qu'explicitier et développer les déclarations des politiciens notamment lors du 1^{er} Congrès du Front de libération Nationale (FLN)¹ tenu le 16 avril 1964, puis le discours clamé par Feu Président Houari Boumediene lors de l'inauguration de la Conférence nationale sur l'arabisation tenue entre le 14 et 17 mai 1975. Il s'agit selon Boumediene d'attribuer au français le statut d'une langue

1 Le Front de Libération national (FLN) fut le parti politique unique de l'époque.

étrangère, laquelle ne peut en aucun cas être comparée à la langue officielle du pays qu'est l'arabe classique :

« ... la langue arabe ne peut souffrir d'être comparée à une autre langue, que ce soit le français ou l'anglais, car la langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre du colonialisme, c'est-à-dire une langue étrangère et non la langue des masses populaires...la langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques et objectives que nous connaissons. »¹

Une déclaration qui a été suivie, le 16 avril 1976 soit une année plus tard, par la première Charte nationale élaborée par le même président (Cheriguen, 1997). Cette ordonnance présidentielle a été soumise à un référendum dans le but principal est d'arabiser l'école dans un premier lieu. L'ordonnance présidentielle s'est vue concrétisée dans l'arabisation de l'état civil, des noms de rues et des panneaux de signalisation routière. C'est ainsi que l'arabe a regagné sa place en se substituant au français ; une langue qui existe en Algérie depuis 1830. *Quelle histoire a le français en Algérie ?*

1.2. Genèse de la langue française en Algérie

Avant la venue des français sur le territoire algérien, en 1832, l'arabe classique fut la seule langue écrite en Algérie, diffusée avec l'islam. Le français est une langue étrangère ayant une place importante en Algérie de par son histoire et de par son usage. Cette langue étrangère fut la langue d'enseignement dans tous les paliers. Actuellement, plusieurs spécialités à l'université algérienne sont encore dispensées en langue française. En dépit de l'absence d'un statut officiel, le français contrairement aux autres langues étrangères, jouit d'un statut un peu particulier non seulement. C'est le cas dans les pays du Maghreb à l'instar de la Tunisie et le Maroc.

1.2.1. Première apparition du français en Algérie

Avant la colonisation française, soit avant le 05 juillet 1830, la seule langue officielle par laquelle communiquait les gouverneurs fut l'arabe classique. Toutefois, une partie de la population locale parlait les différentes variations du Tamazight. Dans les métropoles, certaines familles d'origines ottomanes parlaient le turc. Par ailleurs, l'usage de la langue française a marqué sa présence en Algérie pour la première fois après la conquête de 1830. En effet, l'usage de langue du colonisateur a été ressenti

¹ Le discours intégral a été publié par Révolution Africaine n° 588, pour le texte français, et par le quotidien El-Moudjahid en arabe du 18 mai 1975 au palais des Nations, pour le texte arabe.

par la population locale. De même, le français a acquis le statut de langue officielle au moins pour les autorités françaises dans l'administration algérienne. Cependant, la langue arabe a progressivement cédé sa place au français. L'introduction de la langue française dans les institutions étatiques algériennes s'est effectuée par étapes (Queffélec, Smaali, Debov, & Derradji, 2002). Ce changement s'est fait graduellement au fur et à mesure que l'occupant installait les institutions administratives et militaires dans les quatre coins du pays.

1.2.2. Le français à l'ère coloniale

L'introduction du français en Algérie durant la période coloniale est passée par deux étapes principales. La première était caractérisée par l'abstention des algériens (autochtones) à l'apprentissage de cette langue ne serait-ce que pour communiquer avec l'administration française. La deuxième étape a été marquée par une cadence plus accélérée que la première.

1.2.2.1. Période de 1883-1922

L'attachement de la population autochtone, à cette époque, à la culture arabo-musulmane via les zaouïas, médersas et mosquées fut le motif principal du boycott de l'école française. Cependant cette hostilité de la population à l'enseignement et à l'apprentissage du français s'est vue atténuer dès les premières années du début du XX^e siècle. Ainsi le besoin d'apprendre le français s'est fait sentir par les autochtones. N'ayant pas d'autres alternatives et souhaitent faire des études en dehors des études coraniques ou occuper des postes administratifs, les autochtones ont fini par intégrer les écoles françaises et apprendre le français graduellement. Il a fallu presque un siècle pour que les autochtones cèdent à la volonté de l'administration coloniale de généraliser l'usage du français notamment chez les autochtones.

1.2.2.2. Période de 1922-1962

Après presque 100 ans d'hostilité à apprendre le français, les populations autochtones ont fini par l'accepter et même par le revendiquer de par le statut qui lui est attribué par l'administration française régnante en Algérie. En effet, durant cette période allant de 1922 à 1962, n'était-ce la maîtrise du français, aucun algérien ne pouvait accéder à un poste à l'administration française notamment les postes-clé. Le besoin oblige, certains algériens notamment les citadins ont pris le chemin de la classe pour faire des études conformément aux programmes français à cette époque. De ce fait, le français s'est généralisé et répandu dans tout le pays ne serait-ce que pour une frange de la société. De même, des mots et des expressions françaises ont intégré le lexique des algériens sans pour autant être à l'école française. Il est évident que le

français était, à cette époque, enseigné aux Algériens en tant que langue maternelle, avec les mêmes programmes, les mêmes méthodes que celles qui étaient appliquées à l'école française à l'hexagone. Cela a permis aussi bien aux algériens qu'aux français établis en Algérie de poursuivre leurs études supérieures en France métropolitaine. Il faut savoir qu'à cette époque, seul le français qui fut la langue officielle du pays, la langue de l'administration et la langue de la scolarisation.

1.3. Statuts du français au fil du temps

Depuis son implication en Algérie, en 1830, le français a toujours revêtu le statut de langue d'administration du colonisateur. Le statut officiel de cette langue a subi plusieurs changements depuis sa première introduction, en Algérie. En effet, le statut de la langue française se délimite par le contexte et le paysage linguistique régnant. Des facteurs politico-historiques et sociaux ont été à l'origine de tous les changements qu'a subi le statut officiel du français au Maghreb en général et en Algérie en particulier. Outre le fait d'être la langue de l'administration, le français était présent dans l'environnement du pays ; il était diffusé dans un système d'enseignement français. *Quels statuts a-t-il revêtu, le français durant l'époque coloniale ?*

1.3.1. Le statut de langue officielle

Bien que la langue française soit omniprésente dans l'administration coloniale, dans son environnement politico-social et même dans le système d'enseignement, cette langue n'a revêtu le statut de langue officielle qu'en 1938. Date à laquelle le colonisateur a également décrété l'arabe comme « *langue étrangère en Algérie* » (Arezki, 2008, p. 22). Même si le décret de l'officialisation du français a tardé de paraître, le contexte linguistique délimite le statut de la langue française. Elle a, pendant 132 années, tenu une place importante, mais qui n'est pas assumée officiellement du fait du lien toujours ressenti entre la langue française et la France dans sa réalité historique et politique.

1.3.2. Le français langue étrangère ou seconde ?

Officiellement, le français a été substitué par l'arabe classique dans la constitution de l'Algérie indépendante. En effet, le statut de langue étrangère n'a pas été prononcé explicitement. Et pour causes, dans un pays, fraîchement indépendant, le français a continué à servir la quasi-totalité des secteurs, à leur tête l'enseignement général et supérieur. Ce n'est qu'à travers les lois de l'arabisations et de la

généralisation de l'arabe dans les institutions étatiques que le français a été déclaré langue étrangère. Il est désormais la première langue étrangère enseignée à l'école. Elle jouit donc d'un statut plus ou moins privilégié si nous le comparons à l'anglais.

Le projet de l'arabisation avait pour objectif de réapproprier l'identité arabo-musulmane perdue durant la période coloniale. Ainsi la valeur du français s'est vue régressée notamment durant les deux décennies qui ont suivi l'indépendance. Une période durant laquelle des dizaines de textes ont été promulgués dont l'objectif ultime est d'arabiser des secteurs entiers. En 1976, il a été procédé par le président Boumediene à la promulgation de la Charte nationale l'ordonnance n° 76-51 du 03 juin 1976. Un texte de lois qui devient la source suprême de la politique de la Nation et des lois de l'État pendant une décennie. Par conséquent, tous les texte de lois promulgués entre 1976 et 1988 faisant toujours référence à la charte comme texte suprême de la république. Dans cette charte, trois principes ont été consacrés, dans tous domaines confondus, à savoir : démocratisation, arabisation, algérianisation. Ainsi l'arabisation de l'école s'est faite progressivement en commençant par le cycle primaire où ces principes d'arabisation se sont vus concrétisés dès la rentrée de 1976/1977 (Ibrahimi, 2015, p. 55). Ainsi le français a changé de statut de langue officielle et nationale vers un statut de langue étrangère ou seconde. Ce changement de statut a été bel et bien perçu dans les réformes du système éducatif où la place du français s'est rétrécit par le changement du volume horaire dans les trois paliers. Quelle place occupe le français dans l'enseignement en Algérie ?

2. L'enseignement du français en Algérie

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie a subi plusieurs changements suivant les réformes du système éducatif. Même si le volume horaire hebdomadaire alloué à cette matière s'est vu réduire à chaque réforme, le français reste, tout de même, la première langue étrangère enseignée dès le cycle primaire. En outre, les multiples tentatives de substituer cette langue par l'anglais ont voué à l'échec. En effet, Loi no 91-05 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe (Présidence de la république, 1991) visant à éliminer le français des programmes scolaires et de l'administration algérienne n'a pas abouti. Ainsi le français continue à être enseigné dans le système éducatif algérien en tant que langue étrangère. En 1993, le ministère de l'éducation national ont introduit l'anglais comme première langue étrangère au choix. Faute de moyens matériels et humains, cette initiative s'est soldée par un véritable échec. L'immense majorité des parents n'ont pas opté pour ce choix.

Cette expérience a vite été abandonnée après huit promotions (Mokaddem, 2008, p. 43). ***Mais quelle est la place du français dans les programmes scolaires actuels ?***

2.1. L'enseignement du français avant l'université

Comme cité précédemment, l'Algérie n'a pas choisi sa langue d'enseignement au lendemain de l'indépendance. En effet, le français qui fut autrefois la langue d'enseignement depuis l'invasion française en 1830 n'a pas perdu son statut jusqu'en 1985, date à laquelle la langue arabe l'a succédée. Officiellement, le français a perdu son statut de langue d'enseignement sans pour autant perdre le caractère de privilège. C'est d'ailleurs la première langue étrangère enseignant dès l'école primaire jusqu'à l'université. Ainsi une importance majeure est accordée à cette langue dans toutes les réformes qui se sont succédées depuis la première réforme de 1976. Dans la teneur de la plus récente réforme de 2003, le français comme langue étrangère privilégiée.

Depuis la récente réforme de 2003, le français comme langue étrangère est enseigné dès la troisième année primaire. L'élève algérien fait au moins neuf ans de français avant de rallier l'université. Le volume hebdomadaire de la matière de français se rapproche de celui des matières essentielles notamment dans les deux premiers paliers.

Lors de la mise en place du Nouvelle réforme du système éducatif algérien en 2003, la langue française fut introduite dès la deuxième année primaire. Cette dernière constituait donc la première année de l'enseignement apprentissage de la première langue étrangère. Cette initiative n'a pas duré longtemps en raison des multiples rapports de carence émanant des inspections pédagogiques implantées à travers les cinquante directions de wilayas de l'éducation. Par conséquent, l'année scolaire 2006/2007 a connu une nouvelle directive stipulant l'introduction de la langue française en 3ème année primaire en 2006/2007 (Ministère de l'éducation nationale, 2006).

Il convient de noter que le français est désormais enseigné dès la troisième année primaire comme une langue étrangère obligatoire. C'est la première langue étrangère qu'apprend l'élève algérien à l'école primaire ; un cycle dans lequel la scolarité dure cinq ans depuis la réforme de 2003. Les élèves s'initient à l'apprentissage du français langue étrangère pendant les trois dernières années du cycle primaire. L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. (Ministère de l'éducation nationale, 2016, p.

3). Ces finalités sont inspirées de la teneur de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (Ministère de l'éducation nationale, 2008). Il faut souligner que le français est considéré comme une matière principale d'autant plus qu'elle fait l'objet de l'une des trois épreuves de l'examen final de la cinquième année (examen de passage au cycle moyen).

En dépit de l'introduction de l'enseignement de l'anglais dès la première année du cycle moyen, le français continue à jouir de la première langue étrangère d'autant plus que le volume horaire consacré au français est supérieur à celui de l'anglais. L'enseignement du français s'étale sur quatre années soit le nombre d'année du cycle moyen après la réforme de 2003. Le français figure dans les épreuves de fin de cycles à savoir le Brevet de l'enseignement moyen (BEM) et le Baccalauréat. Les évaluations se font uniquement à l'écrit.

Au cycle secondaire le volume horaire hebdomadaire de la matière de français est réparti selon la filière. Il en va de même pour les coefficients. Dans les filières littéraires, le volume oscille entre quatre et six heures par semaines tandis qu'il est fixé à trois heures dans les filières scientifiques. En outre, l'élève a la possibilité de se spécialiser en lettres et langues étrangères. Une filière où le français est une matière essentielle et dont le coefficient est le plus élevé. Au total, arrivé en terminale, l'élève aura accompli au moins dix ans d'études de français. Un profil de sortie permettant à l'élève de poursuivre des études dispensées entièrement en français notamment à l'université. Si l'enseignement du français revêt un caractère obligatoire et privilégié avant l'université, qu'en est-il à l'université ?

2.2. L'enseignement du français à l'université

Après avoir abordé la question de la présence de la langue française dans le système éducatif algérien pré-universitaire, il nous faut désormais évoquer la présence de la langue française ainsi que son contexte dans l'enseignement supérieur algérien. Le français qui fut une discipline enseignée dès la 3^{ème} année primaire jusqu'au secondaire, change de statut pour devenir une langue d'enseignement dans certaines filières scientifiques et techniques et dans certaines écoles supérieures. Autrement dit le français a subi une mutation « *d'un statut de discipline enseignée jusqu'au secondaire, à celui de langue d'enseignement des sciences et des techniques dans le supérieur* » (Boukhannouche, 2016). Cependant, le français conserve son statut de discipline enseignée dans certaines spécialités où les enseignements se font en arabe standard. Dans ces spécialités et filières, ils ont introduit l'enseignement du français dans les unités d'enseignement transversale. Il convient de mentionner ici que :

« la langue française sert également de vecteur d'enseignement et de langue de communication dans les universités et centres universitaires, dans les grandes écoles et instituts nationaux, dans les écoles normales supérieures à de nombreuses formations universitaires. » (Agence universitaire de la francophonie, Mars 2016, p. 29)

Par ailleurs, les étudiants inscrits dans les filières techniques et scientifiques à l'université algérienne, se trouvent confrontés à un nouveau système de formation basé essentiellement sur le français comme langue d'enseignement tout au long de leur cursus. De plus, les contenus du français comme discipline enseignée dans les trois paliers de l'enseignement général ne répondent pas réellement aux exigences de la formation universitaire dispensée entièrement en langue française. C'est pourquoi, des dispositifs didactiques ont été mis en place par les équipes pédagogiques pour y remédier. Pour baisser le taux d'ajournement, ces équipes ont introduit des cours de renforcement linguistique durant les quatre premiers semestres de la formation initiale de licence. Toutefois, cela demeure inefficace si l'on évoque l'hétérogénéité des profils d'entrée des étudiants ainsi que leur passé pédagogique notamment sur le plan linguistique.

Le français est ainsi dispensé à l'université algérienne sous deux catégories de cours à savoir des cours *DE* français et des cours *EN* français. La première catégorie vise à améliorer voire renforcer le niveau linguistique des étudiants alors que la seconde catégorie de cours se sert du français pour véhiculer le contenu de la discipline étudiée.

2.3. L'enseignement du français dans les départements scientifiques et techniques

Depuis la récente réforme du système d'enseignement au supérieur, inaugurée en 2004 et instituée par la (Ministère de l'enseignement supérieur MESRS, 2008), l'enseignement supérieur algérien est orienté vers la satisfaction des exigences économiques et sociales du pays. De plus, l'introduction du système LMD en Algérie a pour finalité de répondre aux exigences de la mondialisation. De ce fait l'enseignement supérieur devait s'ouvrir sur les autres cultures et civilisation. Cela se traduit par l'importance majeure qu'a accordé ce système aux langues étrangères notamment le français et l'anglais. Le français est omniprésent dans les canevas de licences et de master voire de doctorat comme une unité d'enseignement transversale dans les départements scientifiques et techniques.

Le français est une langue d'enseignement dans les facultés des Sciences médicales, des Sciences de la nature et de vie, des Sciences de la terre, des Sciences

de l'ingénieur, des grandes écoles et dans les instituts nationaux spécialisés. À l'opposée, les domaines des sciences sociales et humaines, Sciences Économiques et de gestion, Droit et Sciences politiques sont dispensées intégralement en langue arabe classique. Il faut savoir que le français est vecteur d'enseignement dans plus de 70 % des domaines d'études à l'université algérienne.

Par ailleurs, le français en tant que langue d'enseignement constitue un véritable obstacle pour la plupart des étudiants dans ces départements scientifiques et techniques. Les étudiants poursuivant des études supérieures dans ces filières éprouvent d'énormes difficultés à comprendre et assimiler des cours dispensés qu'en français ; il en va de même pour la production dans cette langue qu'il soit à l'oral ou à l'écrit. Selon (Sebane, 2011, p. 376), le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université est tout juste moyen voire débutant A1 selon le Cadre Commun de Référence des Langues (CECRL)¹. Ainsi, les lacunes langagières se répercutent sur l'apprentissage théorique de ces spécialités. Puisque notre recherche est centrée sur la filière d'architecture, nous jugeons utile de mettre la lumière sur le français enseigné dans les départements d'architecture en Algérie.

2.4. L'enseignement du français dans les départements d'architecture en Algérie

Les enseignements que proposent les départements d'architecture implantés à travers les universités algériennes, sont totalement dispensés en langue française à l'instar des autres spécialités scientifiques et techniques. La communication verbale reste, en dehors des outils d'expression et de représentation graphiques, un outil fondamental pour le futur architecte. Ainsi, les étudiants inscrits dans les départements d'architecture doivent avoir des prérequis dans cette langue pour pouvoir comprendre les cours magistraux, les travaux dirigés, les protocoles des travaux pratiques, et aussi pouvoir s'exprimer clairement qu'il soit oralement ou par écrit.

De crainte de voir le taux d'échec élevé, la commission pédagogique nationale du domaine de l'architecture et de l'urbanisme a prévu une matière de langue française sous l'unité d'enseignement de Méthodologie (UEM). L'objectif en est de faire un rappel des notions linguistiques fondamentales. Le contenu de cette matière opère, durant les deux premiers semestres de licence, un retour à la phrase simple et ses constituants, et à tous les rudiments grammaticaux et orthographiques de base. Outre

¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.

les notions grammaticales, les enseignements se basent aussi sur des exercices de lecture et de production dans la langue cible qu'est le français et ce, dans le but de familiariser l'étudiant avec l'environnement architectural.

Quant à la deuxième année de licence, la langue française est enseignée sous forme de cours terminologiques propres au domaine de l'architecture et l'urbanisme. De même, le contenu de la matière prévoit de renforcer les capacités d'expression chez l'étudiant futur architecte. Ce dernier est amené à acquérir dans cette matière les techniques d'expression écrite et orale d'autant plus qu'à partir de la 2^{ème} année, il est censé préparer des fiches de lecture, confectionner des exposés, prendre des notes lors d'un cours magistral, une conférence ou un TD. Il sera également confronté aux techniques rédactionnelles à savoir les rapports, les comptes rendus... L'enseignement de français dans un domaine non linguistique (DNL) a une visée transversale permettant d'améliorer les compétences linguistiques de l'étudiant en architecture afin de s'en servir dans les autres matières de spécialité et également dans le monde professionnel. *La maîtrise est-elle indispensable pour l'architecte algérien ?*

2.5. Le français dans le secteur de l'architecture et l'urbanisme en Algérie

La fonction professionnelle d'une quelconque langue reflète sa dimension pratique dans le domaine professionnel. En effet la fonction du français dans le secteur de l'architecture et de l'urbanisme est jugée importante pour la présente recherche d'autant plus que le français est non seulement un vecteur des enseignements de l'architecture mais revêt aussi une fonction professionnelle comme langue de communication dans l'exercice du métier. La communication entre les acteurs de ce secteur se fait essentiellement au moyen de la langue française. Cela concerne la documentation, les échanges de courriers avec les clients et les autorités publiques ainsi que les cahiers de charges et les soumissions. Le français est ainsi omniprésent dans le domaine de l'architecture à commencer par l'appel d'offre, les cahiers de charges, les plans, les cahiers de suivis jusqu'en arrivant aux procès-verbaux de réception de chantiers. Il convient de noter que le recours au français est indispensable dans le monde de l'architecture en particulier et celui du bâtiment en général. Hormis les documents non textuels à l'instar des plans, des maquettes et des croquis ; tous les documents textuels sont rédigés, dans un bureau d'étude, intégralement en français. Le français est également la langue privilégiée des architectes exerçant dans le secteur étatique à l'image de la direction du logement, de l'habitat, de l'urbanisme, des travaux publics... En outre, lors de l'exposé des projets architecturaux, l'architecte s'explique oralement en langue française ne serait-ce que pour les termes techniques.

Chapitre II : le français sur objectif universitaire (FOU)

Notre recherche qui traite du français dans un contexte universitaire s'inscrit dans une démarche didactique orientée vers le français sur objectif universitaire appelé communément FOU. *Mais de quoi s'agit-il ?* Nous mettons l'accent, dans ce chapitre, sur l'évolution du concept proposée par les différentes acceptions. Ensuite nous nous appuyons sur ces dernières pour en proposer une définition du concept. La communication en milieu professionnel voire universitaire exige une maîtrise de la langue spécifique au domaine de spécialité ou un français de spécialité (FS) pour certains et français sur objectifs spécifiques (FOS) pour d'autres. Alors il va falloir aborder le lien entre ces trois concepts à savoir le FS, le FOS et le FOU. Dès lors, il convient de retracer les grandes lignes de l'enseignement du français à des publics spécifiques. Afin d'éviter le remplissage de la thèse par des textes longs et inutiles, nous avons opté pour un tableau récapitulatif permettant de cerner les méthodes et approches visant l'enseignement du français à des publics ou des fins spécifiques.

1. Le français dédié aux publics spécialisés

Carras & al. (2007, pp. 17-18), ont établi une liste des différentes dénominations relatives au champ de la didactique du FLE destiné aux publics et contextes spécifiques. Par public, nous faisons allusion à la fois aux chercheurs et enseignants qu'aux étudiants. Ce sous-domaine de la didactique du FLE doit beaucoup aux approches récentes à l'instar de l'approche communicative, le français fonctionnel ainsi que l'approche actionnelle. Carras & al. (Ibid) schématisent l'historique des notions en question, au moyen du tableau ci-après :

Tableau 1 : historique des approches dédiées aux publics spécifiques

Période	Dénomination	Public	Orientations Méthodologiques
Années 60	Français de spécialité	Public professionnel (non scolaire)	Dans la mouvance du Français Fondamental, focalisation sur le lexique
Années 70	Français scientifique et technique	Scientifiques	Méthodes SGAV Modèle d'enseignement à 3 niveaux : N1 : bases de la langue usuelle N2 : tronc commun scientifique VGOS ¹ N3 : perfectionnement par discipline, fondé sur un inventaire lexical (VGOM ² , VIEA ³ ,...)
	Français fonctionnel	Boursiers du gouvernement français	<ul style="list-style-type: none"> - Approche fonctionnelle et communicative - Rejet des cursus longs à 3 étapes et de la détermination des contenus par comptages lexicaux : - Niveau Seuil : - Prise en compte de la diversité des publics et de leurs besoins. - Détermination des contenus en fonction des objectifs visés. - Recensement des situations de communication et des actes de parole.

¹ VGOS : Vocabulaire Général d'Orientation scientifique

² VGOM : Vocabulaire Général d'Orientation Médicale

³ VIEA Vocabulaire d'Initiation aux Études Agronomiques

	Français instrumental (Amérique latine)	Étudiants Chercheurs	- La langue française comme instrument d'accès à la documentation scientifique et technique écrite.
Années 80	Enseignement fonctionnel du français	Professionnels Étudiants Chercheurs	- Émergence de la linguistique pragmatique Approche communicative (définition des contenus en fonction des situations de communication) - Centration sur l'apprenant - Accent mis sur l'utilisation de documents
Depuis les années 90	Français sur Objectifs Spécifiques	Professionnels Étudiants Chercheurs (projet)	- Approche communicative - Centration sur l'apprenant - Retour de la linguistique - Analyse du discours - Pédagogie actionnelle (pédagogie de la tâche, par évaluation de la compétence communicative)
	Français de Spécialité		Centré sur une pratique professionnelle
	Français professionnel/langue des métiers		

Source : Carras & al. (2007, pp. 17-18)

Nous remarquons que ce type d'approches d'enseignement du français à des publics spécialisés et ou professionnels étaient en plein essor durant les années 90. Il faut savoir aussi que les apports de l'approche communicative ont contribué en partie à la naissance de telles approches spécialisées. Ces approches tiennent en compte de la spécificité à la fois des besoins et des profils et attentes du public.

Il est clair de noter que le français de spécialité, le français professionnel et le français sur objectifs spécifiques entretiennent une relation étroite entre eux. Bien que ces approches aient un public commun ou dont les profils sont communs, les didacticiens distinguent le FOS du FS car chaque approche s'inscrit dans une logique différente. En effet, selon Mangiante et Parpette (2004, pp. 10-19), le FOS répond à une demande émanant d'un demandeur qu'il ne soit personne physique ou morale. Or, dans le cadre du FS, nous proposons une offre toute faite qui puisse répondre à un public spécialisé dans le domaine du cours.

Gisèle Holtzer (2004) a, quant à elle, retracé la genèse de ces pratiques didactiques. L'auteur a recensé les différentes approches adoptées dans cette perspective : du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Il faut rappeler que ce domaine n'est pas réellement nouveau car nous en trouvons des traces dans les méthodologies de l'enseignement du FLE. Le domaine doit en partie, son apparition et son expansion dans la didactique du français, aux expériences anglo-saxonnes dans la didactique de l'anglais. Pour preuve, l'appellation de français sur objectifs spécifiques est « calquée sur l'expression anglo-saxonne Languages for Specific Purposes, largement utilisée sans le domaine anglophone. » (Holtzer, 2004, p. 20).

En somme, ces différentes approches s'inscrivent dans une perspective didactique où on « *visé à faire acquérir des compétences **décloisonnées** (communes à différents secteurs d'activités, à différents postes de travail) liées à la communication dans le monde professionnel.* » Carras & al. (2007, p. 20). En effet, les approches didactiques en question tirent leurs origines des besoins en langue française dans le domaine de l'activité professionnelle. L'expansion des entreprises françaises et leur implantation dans des pays non francophones a favorisé l'émergence du français à visée professionnelle et technique. Il en va de même pour l'affluence des travailleurs migrants dans les différents secteurs en France où le recours à de telles approches s'imposaient afin de pouvoir communiquer lors de l'activité et dans la vie courante.

1.1. L'enseignement du FLE aux publics spécialisés

L'enseignement du FLE dédié un public spécialisé obéit, à l'image de tout enseignement de langue étrangère, à une forme triangulaire. L'enseignant, l'apprenant ainsi que les savoirs à transposer forment les trois pôles de ce triangle didactique. Ainsi cet enseignement est conditionné par les contenus à enseigner (savoir, savoir-faire linguistique, compétences linguistiques, discours spécifique...), le public d'apprenants (aptitude d'apprentissage, cognition, motivation, passé pédagogique et

linguistique...); les enseignants ainsi que les objectifs d'enseignements. À ces facteurs s'ajoutent d'autres qui ne sont pas moins importants ; entre autres le lieu de formation, l'horaire, la durée, la réglementation, etc. Toutefois, prendre en considération tous ces facteurs d'une manière équitable dans ce type d'enseignement demeure une tâche irréalisable. Aussi convient-il d'opérer des choix ou opter pour des priorités en fonction de la situation de l'enseignement et des besoins recensés. C'est là où réside la différence entre les différentes approches de l'enseignement du FLE à un public spécialisé.

Depuis son apparition, plusieurs dénominations ont été attribuées à cet enseignement spécifique du FLE ; nous en citons : le Français militaire, le Français de spécialité ; le Français scientifique et technique ; le Français instrumental ; le Français fonctionnel ; le français des affaires ; le Français sur Objectifs Spécifiques ; le Français Langue Professionnelle, le Français sur Objectif Universitaire. Ces appellations ne sont pas fortuites d'autant plus que les didacticiens chargés de concevoir ces types de cours ont toujours justifié le choix de chaque approche et son sigle. L'effet du hasard du parcours ou l'effet de la mode n'ont donc aucun impact sur les choix des appellations opérés par les didacticiens. C'est les difficultés et les contraintes rencontrées par les didacticiens et les enseignants de ce type de cours qui ont, en grande partie, défini ces dénominations. Le facteur de la mobilité professionnelle voire estudiantine a aussi son impact sur le choix des appellations de ces courants méthodologiques. De plus, la récurrence et la diversité de la demande ne sont que la résultante de cette mobilité en pleine expansion, de l'avis des spécialistes en la matière. Le domaine de l'enseignement spécifique de la langue française est désormais appelé le champ ou le courant du FOS. Ce champ englobe tous les autres courants sus-cités.

Il faut mentionner que si la didactique du FLE s'est distinguée de la didactique du français général ; c'est parce que la première « [...] s'est souvent enrichie dans le passé de nouvelles démarches et approches méthodologiques en s'adaptant à l'évolution des publics d'apprenants. » (Mangiante & Parpette, 2011, p. 5)

Nous ne pouvons pas dissocier les approches de l'enseignement spécifique du FLE du FOS d'autant plus que c'est le courant dont les recherches et publications ont été nombreuses comparativement aux approches précédentes. Dans le même sillage, le Français sur Objectif Universitaire (FOU) n'est qu'une, déclinaison du Français sur Objectif Spécifique FOS (Mangiante & Parpette, 2011). ***Comment ce concept a-t-il émergé dans l'enseignement du FLE ?***

1.2. L'émergence du concept de Français sur objectif universitaire (FOU)

Le public étudiant a toujours été pris en compte dans la démarche du FOS pendant longtemps de la même manière que le public professionnel ou stagiaire. De plus, c'est depuis les deux dernières décennies que le public étudiant est pris en compte d'une manière à part entière et ce pour plusieurs raisons à savoir politique et institutionnelle qu'il soit en Hexagone ou ailleurs. Certains chercheurs en didactique parlaient d'ailleurs du FOS universitaire pour faire allusion au cours de FOS destiné à un public universitaire spécialisé. « *Le Français sur Objectifs Universitaires est un nouveau concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques.* » (Les enseignants du FOS., 2013).

L'apparition du FOU a coïncidé avec la publication de l'ouvrage de Maniagnte et Parpette (2011). Cette déclinaison du FOS doit son apparition aux apports de la démarche similaire en anglais à savoir « *English for Academic Purposes* ». En outre, le nombre important des étudiants étrangers désirant poursuivre leurs études en France a boosté la transition du FOS au FOU. L'immense majorité de ces étudiants est allophone : c'est pourquoi la demande des cours de français sur objectifs académiques ou universitaires ne cesse d'accroître.

Il est connu sous différentes appellations dont cite : le français langue académique (FLA) ; le français sur objectif académique FOA... Mais l'appellation la plus rattachée est celle du FOU. Vu la diversité accrue des spécialités offertes par les établissements universitaires françaises, les niveaux linguistiques hétérogènes des étudiants allophones, le public de la démarche à l'étude est assez pluriel.

L'objectif premier de tout étudiant étranger intégrant l'université française, est de réussir ses études et s'intégrer dans la société française. C'est ainsi que les premières expériences ont été menées en France depuis les années 2000. Des expérimentations similaires ont suivi dans des pays du Moyen et Proche-Orient, en Asie et en Chine.

Selon Parpette et Mangiante (2011), le FOU est une application du FOS en milieu universitaire. Il est né du souci d'aider les étudiants allophones fraîchement inscrits dans les universités françaises ou francophones pour acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite de leurs études universitaires.

Grâce à cette démarche didactique, le cours de français permet à ces étudiants de s'intégrer dans le système universitaire français. L'objectif en est de perfectionner les connaissances spécifiques tant sur le plan linguistique que sur le plan disciplinaire.

En pratique, à l'issue d'un cours de FOU, l'étudiant sera capable d'assimiler un cours magistral en français, rendre notes, répondre aux consignes d'examens. Au terme de la formation, il sera en mesure de rédiger un projet de fin d'étude ou un rapport de stage.

Par ailleurs, les programmes de coopération universitaire ont contribué à la naissance de la démarche FOU. Elle a résolu la problématique de la prise en charge linguistique des étudiants, chercheurs et enseignants universitaires en mobilité. C'est aussi une solution pour maîtriser la langue dans laquelle se font les enseignements dans l'université d'accueil. À travers ce cours, nous concevons une idée sur la culture, les coutumes et des règles du pays de séjour.

Aujourd'hui nous parlons d'un taux d'au moins 15% représentant les étudiants allophones inscrits dans les universités françaises, avec une nette accélération ces dernières années (ibidem).

1.3. Le FOU à l'université algérienne

Le FOU est ainsi considéré comme une démarche didactique du FLE récente visant à préparer les étudiants allophones à suivre des études supérieures en français qu'il soit dans des universités françaises ou dans d'autres pays. En Algérie, le FOU a fait son apparition timidement et d'une manière implicite. Selon l'ancien co-coordonateur du CREAMFOS¹, Dr. Abdelkrim Kaaboub, l'approche FOS « *s'est imposée à nous par l'expérience à partir de la fin des années quatre-vingt-dix, à l'université de Blida²* ». Cette demande de formations linguistiques propres à chaque domaine d'étude a accru notamment avec la réforme du système universitaire algérien initiée en 2004 et la mise en place du système LMD. En effet, Le Ministère algérien chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a introduit pour la première fois des cours de français en 1^{ère} et 2^{ème} année de licence voir en première année de Master. C'est ainsi que les concepteurs de programmes et de canevas de formations ont fait appel aux enseignants de français pour élaborer des cours de FOS universitaire

¹ Centre de Recherches Appliquées au Français sur Objectifs Spécifiques. CREAMFOS est un projet entrant dans le cadre du FSP « École doctorale de français » mis en place par l'Ambassade de France en Algérie avec le soutien de Mme. Claude CORTIER, attachée de coopération pour le français.

² L'Université Saâd Dahleb de Blida en Algérie comprenait, avant sa scission en deux universités à savoir Blida 1 et 2, 19 facultés dont celle des sciences humaines et sociales qui abritait le département de français (très sollicité par les autres instituts en raison des problèmes que rencontrent les enseignants des disciplines des sciences et technologies notamment)

(le désormais FOU) en fonction des besoins recensés. ***Pourquoi donc le FOU ? Dans quel contexte politique et institutionnel est-il émergé ?***

1.4. Contexte d'émergence du FOU en Algérie

Un nombre important des travaux de recherches en didactique du FLE se sont intéressés, ces dix dernières années, sur le public étudiant ainsi que les programmes linguistiques dispensés dans les universités qu'elles soient françaises ou étrangères. Ce public a fait l'objet de plusieurs mémoires de magistères et thèses de doctorats en Algérie. Ces choix ne peuvent à aucun cas être liés au hasard ou au phénomène de la mode mais plutôt aux exigences de l'époque d'autant plus que les pouvoirs publics avaient lancé de grands chantiers de la réforme scolaire et universitaire. Les chercheurs algériens voire maghrébins ont orienté leurs recherches vers le FOU en tenant compte des enjeux politiques et institutionnels. Ce choix est motivé par l'efficacité d'une telle démarche dans la résolution des problèmes liées à l'apprentissage du français à des fins académiques.

L'Algérie fait partie des pays où « *l'enseignement supérieur est assuré partiellement ou entièrement en français alors que l'enseignement secondaire est assuré dans la langue du pays* » (Mangiante & Parpette, 2011, p. 6). Parmi ces pays nous citons le Maroc, la Tunisie, le Liban, etc. Dès lors, l'amélioration de la maîtrise de la langue de l'enseignement s'impose. En effet elle contribue sans l'ombre d'un doute au développement et à l'expansion de ces filières dites francophones (Filières Universitaires Francophones FUF)¹ hors de l'Hexagone. Il en va de même pour la délocalisation des formations diplômantes de France vers l'étranger où la maîtrise de la langue est une condition sine qua non pour réussir les études (ibidem).

Dans le tableau ci-après, nous tentons de présenter et énumérer les contextes d'émergence du FOU en France ainsi qu'à l'étranger :

¹ Il est indiqué sur le site officiel de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) qu'une Filière universitaire francophone (FUF) est un cursus d'enseignement supérieur développé par des établissements membres de l'AUF. Toutes les FUF ainsi que tous les membres de l'AUF sont répertoriés sur ce même site.

Tableau 2 : Contexte de l'émergence du FOU en France

Pays ou lieux	Description du contexte
France métropolitaine	Admission d'un nombre important des étudiants étrangers désirant dans les universités françaises pour y suivre leurs études supérieures. Ces étudiants sont des allophones.
Pays francophones ou dont le français est privilégié	Dans ces pays certaines spécialités à l'université sont enseignées essentiellement en français (Filières universitaires francophones)
Pays arabes francophones	L'amélioration de la maîtrise du français langue étrangère demeure une nécessité primordiale dans l'enseignement supérieur de ces pays à l'image de l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, le Liban, etc.
Des pays ayant des relations avec la France	Dans ces pays, on a créé des spécialités universitaires dont le programme est le même que celui qu'on enseigne en France (Formations diplômantes délocalisées)

Source : fait par l'auteur

Bien qu'il ait fait sa première apparition en France métropolitaine, « le français sur objectifs universitaires ne s'est d'ailleurs pas « *limité au contexte national dans la mesure où les cursus bilingues et les enseignements de niveau supérieur donnés en français à l'étranger sont également concernés.* » (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 135). De plus, la motivation politique et scientifique a également contribué à l'émergence du FOU en Algérie de crainte que la non maîtrise de la langue française soit un obstacle empêchant les étudiants de réussir dans leurs cursus universitaires dans les filières francophones. Le FOU fait partie de ces réalités émergentes en Algérie ; cela est bel et bien constaté à travers de « *nouvelles réalités imposées par un marché linguistique totalement imprévu et par une demande, très forte, d'un public inopiné, nombreux et exigeant.* » (Atrouz, 2011, p. 30). En effet, la forte affluence des étudiants algériens et/ou étrangers dans les Centres d'Enseignement Intensifs des langues

(CEIL)¹, implantés dans toutes les universités algériennes, fait partie des éléments contextuels contribuant à l'apparition et à l'émergence de ce courant didactique en Algérie.

Pourquoi tant de réflexions et de débats sur cette réflexion didactique ? Et que recouvre-t-elle ? Dans quel champ didactique s'inscrit-elle ? Nous tenterons de répondre ci-après à ce questionnement en commençant par un bref historique de l'enseignement du français pour un public universitaire. Ensuite nous allons exposer une série de définitions qui ont été données au FOU par plusieurs didacticiens et en faire la synthèse. Ces essais de définitions nous conduiront à cerner les composantes pédagogiques et apports didactiques du FOU.

2. Historique de l'enseignement du français pour un public universitaire

Bien que l'acronyme du FOU soit assez récent dans la didactique du FLE, la démarche méthodologique a fait son apparition dans l'enseignement du français depuis les années 70 sous d'autres acronymes et appellations. Il en va de même pour l'enseignement de l'anglais. Des distinctions méthodologiques, des besoins nouveaux et pressant tant à l'écrit qu'à l'oral ont fait surgir de nouvelles approches pour une meilleure prise en charge du public étudiant.

Le contexte dans lequel se font les enseignements du français dans l'enseignement supérieur relève principalement du « *domaine éducationnel dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif* » (Conseil de l'Europe, 2003, p. 41). L'intérêt et l'importance dont jouit l'enseignement du français dans l'université francophone est la résultante d'une influence politico-économique. Par politique nous entendons les accords de coopérations avec les universités françaises et la volonté de diffuser la langue française dans les pays francophones. Les savoirs internationalisés et les exigences de la mondialisation sont les principales raisons économiques de cette volonté de promouvoir l'enseignement du français au supérieur.

¹ Les Centres d'Enseignement intensif des langues (CEIL) sont des établissements publics du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. C'est l'un des services communs de l'Université au même titre que la Bibliothèque Universitaire Centrale ou le Centre de l'Audio-visuel et du Télé-enseignement. La mission principale du CEIL est de prendre en charge l'enseignement des langues étrangères dont ont besoin les étudiants et le staff administratif de l'université. En plus, il permet au public hors université de suivre des formations en langues étrangères selon leurs besoins spécifiques (à la carte).

L'enseignement du français à un public universitaire a fait l'objet de plusieurs recherches en didactique du FLE et ce, depuis les années 70. Nombreuses sont les productions scientifiques et interventions didactiques qui ont été mises en place dans ce sens. Ces chercheurs et pédagogues ont jugé utile de proposer dispositifs de formation linguistique aux étudiants fraîchement inscrits aux filières dont le français est langue d'enseignement. Des modules et des matières de renforcement linguistique en langue française ont été rajoutés aux canevas de ces filières.

Dans certains pays francophones et en France métropolitaines, des méthodes et des manuels ont été élaborés par des didacticiens afin de venir en aide aux étudiants allophones. Des étudiants qui se heurtent, dès leur première inscription à l'université, à des problèmes d'ordre linguistique. Ces méthodes s'inscrivaient dans le cadre de l'approche du français de spécialité.

À partir des années 90, enseignants et étudiants ont pris consciences de ce problème épineux dû à la non maîtrise de la langue française ; une langue dans laquelle se font l'intégralité des enseignements disciplinaires. En outre, l'augmentation du nombre d'étudiants internationaux a poussé les chercheurs à apporter des réponses pratiques à cette problématique.

Les centres d'enseignements intensifs des langues sont des structures à l'intérieur des enceintes universitaires comme est le cas de l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Ces centres sont composés généralement de salles de cours équipées matériel didactique requis.

Pour aider les étudiants en difficultés, notamment les allophones, nous avons opté dans certains pays francophones pour la création des centres proposant des formations linguistiques intensives. Quant aux méthodes et approches utilisées, les enseignants se servent des méthodes et manuels de l'approche communicative, du français technique, du français scientifique, du français de spécialité...

À titre d'exemple, les étudiants des filières scientifiques ayant échoué au test de positionnement sont systématiquement orientés à ces centres pour améliorer leur maîtrise de la langue. En Algérie, l'inscription est facultative pour les étudiants algériens mais obligatoire pour les étudiants étrangers allophones. Le système d'évaluation adopté dans ces centres est celui du CERCRL¹.

¹ Le **Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR)** est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.

En dépit de l'évolution des approches de la didactique destinées aux publics universitaires, il est un écart flagrant entre les méthodes proposées, les manuels conçus et les pratiques enseignantes. Ces dernières qui laissent désirer, n'ont pas changé depuis l'intégration des modules de renforcement linguistique. Les enseignants ignorent ainsi l'aspect communicatif et se basent sur l'enseignement de la terminologie à la méthode traditionnelle sous forme de listes de termes accompagnés de leur traduction.

Dans les pays du Proche et Moyen-Orient, en Amérique Latine et en Asie de l'Est, les représentations diplomatiques ont pris l'initiative de former les étudiants suivant des formations universitaires en langue française. En effet, des sessions de formations en langue française ont été dispensées aux centres culturels français implantés dans ces pays. Cet enseignement du français est destiné aussi bien aux étudiants universitaires inscrits aux universités locales qu'aux étudiants envisageant intégrer les universités françaises.

L'ouvrage des pratiques du français scientifique Balmet & De Legge (1992) fut l'un des manuels qui a servi les enseignants de français langue étrangère, les concepteurs de programmes de formation linguistique à orientation scientifique et technique. Ce programme à la fois théorique et pratique a été conçu dans l'objectif de promouvoir le français en milieu universitaire non francophones. Les auteurs mettent à la disposition des enseignants des outils pédagogiques et des propositions d'activités didactiques pour la classe.

Les concepts de français de spécialité et celui du français sur objectifs spécifiques destinés à un public universitaire ont généré la naissance de dénomination de français sur objectif universitaire (FOU). Mais qu'est-ce que le FOU selon les didacticiens du FLE ?

3. Le français sur objectif universitaire, essais de définition

L'appellation de français sur objectifs universitaires se trouve la plus pertinente et la plus utilisée par l'ensemble des didacticiens du FLE, pour désigner la démarche qui prend en charge les besoins spécifiques du public étudiant. Le FOU ou le FOS universitaire sont deux faces de la même pièce de monnaie car tout simplement la première appellation est calquée sur la seconde. « *On peut de prime abord assimiler le FOU à du français sur objectifs spécifiques destiné à des publics*

d'étudiants devant suivre leurs études dans un système universitaire français (ou francophone). » (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 135).

Les didacticiens qui se sont intéressés à ce champ didactique ont pu fournir des définitions plus ou moins convergentes entre elles et ce, grâce à leurs expériences en milieu universitaires. Par une analyse de ces tentatives de définitions, nous allons tenter d'en extraire les points de convergence et en faire la synthèse. Cela nous permettra de délimiter les balises de ce concept nouveau dans le champ de la didactique du français langue étrangère et langue seconde.

3.1. Le FOU vu par Emilia Hilgert

Emilia Hilgert a tenté dans son article de délimiter le champ du FLE au sein de l'université : « *le FLE à l'université se comprend comme français langue des études et qu'il prend une orientation spécifique, qui découle du fait que les étudiants sont mis devant des épreuves de natifs* » (Hilgert, 2009, p. 132). En effet, le FLE est la langue véhiculaire du savoir dans certaines filières universitaires comme nous l'avons bien cité auparavant. Les étudiants n'examinent pas dans des épreuves de langue française ; mais ils passent « *l'épreuve* » de la compréhension des cours magistraux et des photocopiés. Ils seront également évalués sur les connaissances disciplinaires et non sur la maîtrise de la langue des enseignements. Nonobstant, une bonne maîtrise de langue française contribue à réussir dans la compréhension des cours et dans les contrôles de connaissances disciplinaires. Ensuite elle définit le FOU par analogie au français de spécialité. Ainsi le FOU « *se distingue du français de spécialité en cela qu'il n'a pas le contenu d'une discipline* » dans lequel nous utilisons « *...un lexique transversal à orientation universitaire* » (Ibid, p. 133). Par lexique transversal, l'auteur fait allusion aux termes habituels utilisés sans ce type de cours à l'instar de : problématique, annonce du plan de travail, transition ou représentation, conceptualisation ou bien approche, démarche, classification, etc. L'objectif général du FOU est purement procédural où c'est la méthodologie qui prime (comment prendre des notes ? comment rédiger ? comment faire un exposé ? comment faire un mémoire ? comment prendre la parole ? etc.)

En termes de contenus, l'auteur énumère « trois orientations » comme suit :

- le FOU de la passerelle vers l'université siglé « F-univ » : « visant la connaissance de faits culturels, de conventions liées à la vie de l'université et de rituels du pays où l'on arrive » ;

- le FOU dont l’objectif est la compréhension du cours magistral, siglé « FOU-co », vise « *la compréhension orale et la prise de notes, ainsi que le discours Universitaire dans sa complexité* » ;
- l’orientation qui s’intéresse à la méthodologie de l’écrit est signée « F-méth » ; elle « *consiste en l’application des règles techniques d’écriture pour produire des textes structurés* ».

3.2. Définition de Florence Mourlhon-Dallies

Le FOU s’entend au singulier ou au pluriel ? Telle fut l’interrogation par laquelle la chercheuse a ouvert le débat sur cette démarche didactique. En effet, elle s’appuie sur l’ouvrage de référence de (Le français sur objectif universitaire, 2011) pour affirmer que le FOU s’entend bien évidemment au singulier (Français sur objectif universitaire). Ce singulier ne renvoie pas aux objectifs mais plutôt « à la typicité d’un public et d’un projet. » (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 135). Il en va de même d’ailleurs pour la méthodologie du Française sur Objectif Spécifique qui s’entend également au singulier. La relation entre les deux méthodologies est que la première n’est qu’une déclinaison de la seconde, de l’avis de Mangiante et Parpette (2011). Si le FOS s’adressait à des publics professionnels dont les profils sont hétérogènes, le FOU serait destiné à un public d’étudiants dont les profils disciplinaires sont plus ou moins homogènes.

Mourlhon-Dallies, (*Ibid*, p. 137) estime que le FOU « *a une acception plus large, étant un enseignement de français avec pour objectif la réussite d’un cursus universitaire.* » Comparativement au français académique (FA) qui se définit comme étant « *cette part de la langue à maîtriser pour réaliser l’ensemble des tâches scolaires et des devoirs à restituer, indépendamment des spécialités et des disciplines.* » Par conséquent, le FA est inclus dans le FOU. Ce dernier prend en charge un public plus large dépendant des disciplines universitaires différentes.

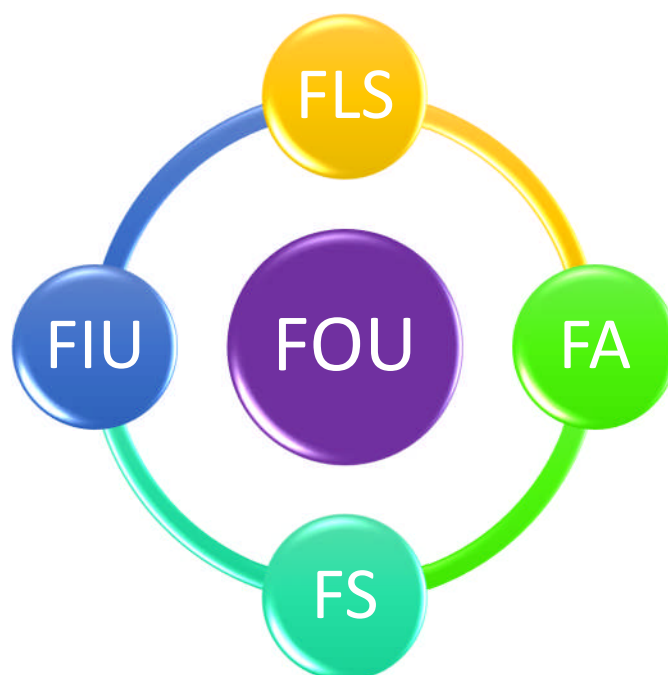
La chercheuse préfère puiser dans les mathématiques pour pouvoir donner une définition du FOU sous forme d’une équation. Cette dernière se veut un ensemble de courants didactiques dans lesquels puise le FOU. L’équation comportent les variables suivantes :

$$\mathbf{FOU = FA + FLS + FIU + x\%deFS [dérivé de FOS]}$$

Le concept se veut donc une combinaison du français académique (FA), français langue seconde, français de l’intégration universitaire, français de spécialité et du FOS. L’équation peut faire l’objet d’un schéma où le FOU est représenté par le noyau d’un atome autour duquel gravitent les éléments qui le composent. Ainsi le

schéma suivant illustre bel et bien cette relation de transversalité et de dépendance qu'entretient la démarche avec les autres approches connexes :

Figure 2 : éléments constitutifs du FOU



Source : faite par l'auteur

Dans ce schéma inspiré l'équation de Mourlhon-Dalliès, se concrétise la notion de l'éclectisme méthodologique. « *La résurgence actuelle de l'éclectisme en didactique des langues est visible dans la production éditoriale de ces dernières années* » (Richer, 2007, p. 27). En effet, la production des manuels et des méthodes d'apprentissage du français a favorisé le recours à cet éclectisme. En raison des besoins évolutions et nouveaux, les didacticiens se trouvent contraints de puiser dans plusieurs approches et méthodes didactiques pour en concevoir des programmes ou intervenir sur le terrain afin de résoudre des situations problème. Le FOU est l'une des formes les plus abouties de l'éclectisme didactique très en vogue.

3.3. Parpette et Mangiante, une démarche FOS en milieu universitaire

Spécialistes du FOS/FOU, Parpette et Mangiante ont orienté leurs recherches depuis le début du millénaire vers la didactique des langues appliquées. Ils ont tenté dans chacune de leurs productions scientifiques de donner des définitions plus ou moins précises aux concepts nouveaux FOS/FOU. Une déclinaison du FOS, le FOU est une démarche didactique destinée à un public universitaire préalablement identifié

dont les besoins minutieusement analysés en vue de leur intégration linguistique à l'université et de réussir leurs études dans ce palier supérieur.

Le FOU se traduit sur le terrain par une formation linguistique de courte durée dont le champ d'action est plus large car les enseignements visent les compétences langagières, communicatives, culturelles voire disciplinaires. Cette réflexion méthodologique prend en charge non seulement le volet linguistique et communicatif des besoins mais également des besoins en relation avec l'institution et l'université (compétences méthodologiques ou institutionnelles).

La dernière décennie a été marquée par une riche production scientifique centrée sur le contexte universitaire et sur l'étudiant. L'enseignement du français au supérieur est au centre des recherches récentes en didactique des langues. Cela est dû aux multiples interrogations et réflexion que cet enseignement suscite compte-tenu des enjeux politiques et institutionnels. (Parpette, 2010)

Puisque semblable au FOS en milieu universitaire, le FOU se concrétise selon un modèle quinaire. Ainsi nous procédons en cinq étapes de l'identification de la demande à l'élaboration didactique (Mangiante & Parpette, 2004). Appliquée exclusivement en contexte universitaire, la démarche du FOU se distingue essentiellement par la spécificité des deux étapes que sont l'analyse des besoins et la collecte des données (Parpette, 2010).

Les besoins du public universitaire sont définis en fonction des besoins dictées dictée par la formation disciplinaire. Cependant, les chercheurs ont établi une liste non exhaustive des besoins phares : la compréhension des cours magistraux ; la compréhension écrite des documents de travail ; la production des genres universitaires, la méthodologie de la production écrite ; la culture universitaire à la française...

Quant à la collecte et analyse des données, c'est une étape qui peut se faire par la collecte des documents authentiques en relation avec la discipline ou par des enquêtes et des observations sur le terrain. L'objectif en est de didactiser et se servir des discours collectés et triés.

En guise de synthèse, le FOU en tant que démarche préconisée au supérieur doit son apparition et son épanouissement à une combinaison d'approches similaires. Les caractéristiques du FOU se dégagent de la comparaison avec les approches précédentes ayant servi les didacticiens dans l'enseignement/apprentissage du français au cycle supérieur. Aux besoins précis d'intégration et de suivi des études supérieures, la démarche FOU tente d'apporter des réponses efficaces. Étant sur la même lignée du FOS, le FOU en est la version la plus aboutie. Ce champ didactique

constitue une démarche et non un produit pédagogique. Une démarche qui s'opère en cinq étapes : demande, analyse des besoins, collecte et analyse des données, élaboration didactique. Il s'agit d'une intervention didactique qui débouche sur l'élaboration d'un programme de formation au profit d'un public d'étudiants universitaires aux objectifs spécifiques. Ce public dispose le plus souvent de peu de temps pour se préparer sur le plan linguistique à suivre la formation disciplinaire.

Par ailleurs, les compétences à développer chez l'apprenant se définissent par rapport aux compétences requises dans la formation disciplinaire dont le français est langue d'enseignement. Le déficit de compétences est le résultat de la soustraction du profil de compétences requis et le profil de compétences acquis. Quant aux données collectées, elles servent de supports indispensables pour l'élaboration didactique.

Il convient de signaler ici que les principes méthodologiques de l'approche ne sont pas exhaustifs du fait de l'évolution des besoins et de la complexité des analyses des besoins et des discours universitaires.

Compte tenu de la diversité des publics et des situations académiques les chercheurs qui adhèrent à cette réflexion didactique propose de travail sur le « métier de l'étudiant » plutôt que de centrer les recherches sur l'apprenant. Cela leur permettra de prendre en compte, lors de l'élaboration didactique, des différentes dimensions à savoir linguistique, culturelle, institutionnelle et méthodologique. Le FOU se veut ainsi une intervention didactique dont la finalité est d'inculquer aux étudiants un savoir-faire linguistique en contexte académique.

Chapitre III. Les études d'architecture en Algérie : historique, public et formation

*« La formation de la perspective savante avec Alberti et Brunelleschi précise la séparation entre la construction qui est du domaine sensible, et l'architecture, qui est du domaine de l'intelligible... »
(Fichet, 1995, p. 13)*

Dans ce chapitre nous tenterons d'apporter un tant soit peu de données sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture en Europe en général et en Algérie en particulier. Ces éclaircissements théoriques sur les étapes par lesquelles est passé l'enseignement/apprentissage de l'architecture et de l'urbanisme aideront à mieux entamer les chapitres suivants de cette recherche. Partant de la problématique qui vise l'enseignement du français dans un département d'architecture, il nous semble indispensable de mieux comprendre l'enseignement de la l'architecture, en premier lieu, et préciser par la suite, l'enseignement du français qui sert de langue d'enseignement comme nous l'avons si bien précisé dans le chapitre précédent. Il faut aussi chercher à comprendre comment se font les enseignements en architecture ainsi que les changements apportés suite à l'introduction du système LMD en 2004. Il est à noter également que le processus d'apprentissage n'est pas non plus à négliger dans cette recherche et ce, afin de mieux cerner la situation et de voir les modes opérateurs mis en œuvre pour réaliser cet enseignement/apprentissage.

L'architecture en tant que discipline n'est que la résultante de plusieurs facteurs d'ordre politique, culturel, social, économique technique, philosophique voire religieux. Il s'agit bien entendu d'un enchevêtrement inextricable de facteurs et de circonstances qui sont à l'origine épistémologique de la naissance de la discipline de l'architecture telle que l'on connaît actuellement. Ainsi l'architecture doit, selon l'épistémologie, le caractère métadisciplinaire à cet enchevêtrement inextricable des facteurs sus cités.

1. Qu'est-ce que l'architecture ?

Étymologiquement, le terme « architecture » tire ses origines du latin *architectura* qui désignait « art de construire les maisons ». En outre, le terme italien *architettura* provient du grec *αρχιτεκτων* de *αρχι* (« chef, principe ») et *τεκτων* (« couvreur », « charpente », « construction ») qui signifie l'art de concevoir et de construire des édifices, ainsi que des villes. Exercée comme profession libérale depuis le Moyen Âge, l'architecture a vu octroyé un statut juridique protégeant les professionnels du domaine. (Bernard, 2018).

Sur les dictionnaires de langue française, nous trouvons que l'acception la plus répandue définit l'architecture comme « l'Art de concevoir et de construire les édifices. » (Robert, 2018). Dans cette acception, les lexicographes ont défini ce domaine par la combinaison entre l'art de la conception et celui de la construction. Une définition qui se rapproche des définitions techniques. Elle peut se définir comme l'art de bâtir des édifices.

Selon les spécialistes du domaine, l'architecture ne peut se définir que si nous l'associons à d'autres domaines connexes. Une spécialité du domaine de la construction situés aux confins de l'art et de la technique. Elle embrasse donc les aspects techniques, fonctionnels et esthétiques du bâtiment. L'architecte romain Vitruve l'a défini, dans son traité *De architectura*, dès le I^{er} siècle avant J.-C., comme suit : « *firmitas* (solidité), *utilitas* (commodité) et *venustas* (beauté). » (Germann, 1992)

Selon le même architecte romain, l'architecture « *est une science qui embrasse une grande variété d'études et de connaissances ; elle connaît et juge de toutes les productions des autres arts. Elle est le fruit de la pratique et de la théorie.* » (Moukarzel, 2015). Conjuguant théorie et pratique, l'architecture est qualifiée d'une science embrasant plusieurs domaines et un art qui s'inspire d'autres arts.

Le célèbre architecte français, Le Corbusier a défini l'architecture par analogie à la construction. Pour lui, « la Construction, c'est pour faire tenir ; l'Architecture, c'est pour émouvoir. » (Le Corbusier, 2008, p. 23). Il est tout à fait clair qu'on ne peut définir ce domaine en le dissociant de la construction. Ainsi, cette dernière est le produit final d'un architecte.

Dans le monde de la construction et du bâtiment, l'architecture est toujours associée à l'activité de l'homme. Nous ne pouvons donc dissocier l'architecture de l'homme. Ainsi, la définition donnée dans l'Encyclopédie pratique de la construction

et du bâtiment concrétise cette relation de l'être humain avec l'architecture ; l'architecture intervient pour organiser le milieu physique où vit l'homme :

« Si nous étions appelés à donner une définition de l'architecture, nous dirions par conséquent que l'architecture est l'organisation du milieu physique où vit l'homme. C'est, en effet, non seulement l'organisation du logis, de l'abri de la famille, mais de l'organisation de tout ce que nous construisons pour abriter, pour envelopper et pour faciliter toutes nos activités, donc de tout notre milieu physique. » (Dubuisson, 1968, p. 153)

Nous lisons dans le site web de l'Institut royal d'architecture du Canada que l'architecture est *« une passion, une vocation, un appel – en même temps qu'une science et une activité commerciale. On l'a décrite comme un art social, mais aussi comme une science artistique. Elle doit être l'expression du design à son meilleur. »* (Ordre des architectes canadiens, 2019). De cette définition tirée du traité de Architectura, nous retenons que l'architecture est d'abord une passion innée chez celui qui veut exercer ce métier. Cet art social est devenu une science artistique enseignée dans les écoles des beaux-arts et les instituts universitaires. L'architecture a donc changé de statut d'un métier artistique à une discipline à part entière.

Le XIX^e siècle a été marqué, en France, par l'épanouissement de l'enseignement en général et de l'enseignement supérieur en particulier. L'architecture n'est pas du reste d'autres disciplines ayant été intégrées dans l'enseignement professionnel et universitaire. L'expérience française dans ce sens a servi de modèle pour nombre de pays européens d'Amérique. Il faut savoir que l'enseignement de l'architecture en tant que discipline artistique doit son apparition à la France.

2. Genèse de l'enseignement académique de l'architecture

Il convient de mettre de lumière sur la signification du terme « enseignement » sur le plan didactique avant d'évoquer l'enseignement de l'architecture en tant que discipline. Ainsi, nous nous référons au dictionnaire de la didactique de Cuq (2003, p. 83) :

« Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.). »

L'acte d'enseigner consiste à relier les individus (apprenant et enseignant) dans le temps et dans l'espace. Il participe ainsi au progrès de tout un pays tant sur le plan socio-économique que sur le plan scientifique. L'enseignement ne résume donc pas au fait de dispenser un savoir ou un savoir-faire. Les méthodes didactiques et les perspectives pédagogiques sont dictées par la nature et les spécificités de la discipline à enseigner. Vu sa nature de discipline artistique et scientifique, l'architecture obéit à un enseignement pluridisciplinaire qui s'articule sur la théorie des disciplines connexes et sur la pratique du projet architectural et urbain.

Étant un art social, l'architecture en tant que discipline a toujours été enseignée dans les écoles des beaux-arts et les écoles spécialisées. L'émergence de l'enseignement de l'architecture remonte au Moyen-Âge. Dans cette période, un certificat de Magister Operis¹ était délivré aux stagiaires ayant suivi une formation de Maître d'œuvre. En France, les dirigeants ont accordé une importance majeure à l'enseignement de l'architecture et ce, dès le XVII^e siècle. L'académie royale d'architecture a vu le jour la veille du nouvel an 1672, en France. En effet, c'est Louis XIV qui en était le véritable fondateur. « Le 31 décembre 1671, il en ouvrit les travaux dans une séance solennelle. ». (Lemonnier, 1915, p. 447). Le roi a ainsi ouvert la première école du genre qui a accueilli une première promotion de 12 étudiants. La durée de formation était fixée de 3 ans sanctionnée par un diplôme d'architecte aux services de pouvoir.

Louis XIV a choisi d'implanter l'académie au « *Palais Cardinal, à l'hôtel de Brion, et plus précisément à un des bouts de la même galerie où est l'Académie royale de peinture.* » *cette institution royale avait deux missions principales à remplir à savoir : apporter des règles à l'architecture pratiquée en France ; développer un enseignement de qualité pour former les futurs architectes du roi. Quant aux contenus enseignés, les cours portaient sur la géométrie appliquée l'architecture et sur l'aspect artistique de l'architecture.* (Rousteau-Chambon, 2016, p. 10)

Pendant cent vingt-deux années (1671-1793) d'existence de l'académie royale, nous assistons à un enseignement de qualité prenant en charge les besoins de l'époque et intégrant les moyens respectant l'environnement rural et urbain. L'enseignement de l'architecture doit beaucoup à cette institution où la formation des futurs architectes qui touchaient à plusieurs disciplines à l'instar de l'hydraulique, l'optique et les mathématiques, a rapidement été recentrée sur le dessin et l'architecture.

Cet enseignement a favorisé la créativité et à l'emploi de nouveaux matériaux qui n'étaient pas auparavant utilisés dans la construction des bâtis. Les apports de

¹ Un titre latin signifiant que le détenteur est un constructeur qualifié (Maître d'œuvre).

l'architecture et sa contribution au développement de la vie des individus a fait de l'architecture une discipline respectée par tous.

Le XIX^e siècle a été marqué par le divorce entre l'architecture et d'autres spécialités connexes. Ce divorce a été dicté par les besoins accrus des spécialistes dans le cadre de révolution industrielle. Comme la société de l'époque exprimait de nouveaux besoins, un nouvel ordre s'imposait, c'est celui de diviser le champ d'intervention des maîtres d'œuvre en deux grandes disciplines : architecture et ingénierie civile et industrielle.

En France, nous assistons à nouveau système d'enseignement de l'architecture, dès le début du XX^e siècle. L'enseignement de cette discipline a été confiée aux écoles des Beaux-Arts coïncidant avec la création de la première école régionale en 1903. En 1940, une nouvelle réforme a dépossédé les écoles d'ingénieurs et d'art décoratif de leur habitation de former des futurs architectes. Le mouvement de protestation ayant gagné les beaux-arts en France métropolitaine a précipité la création des unités pédagogiques d'architectures devenus aujourd'hui les écoles nationales supérieures d'architecture. (Caroline & Patrick, 2009)

3. Histoire de l'enseignement de l'architecture en Europe

Le métier d'architecte a existé et évolué depuis l'antiquité. Et pour preuves le traité de « De Architectura »¹ de Vitruve, un écrit qui constituait une révolution dans l'art de bâtir. De plus, les architectes de l'époque doivent leurs sciences à l'héritage pratique et théorique de l'antiquité classique (Aristote, Platon, Euclide, etc.). Cependant, les architectes (de l'antiquité au moyen âge) furent des autodidactes. Ils avaient pour moyen d'inspiration les rares écrits et manuscrits conservés à l'instar de « De Architectura » de Vitruve, « Les Quatre Livres de l'architecture »². À cela s'ajoutent les expériences et les connaissances antérieures auxquelles ont abouti les civilisations antérieures. La formation de l'architecte relevait ainsi d'un caractère autodidacte. L'architecte apprenait à travers des méthodes empiriques transmises

¹ De architectura (en français « au sujet de l'architecture ») est le traité d'architecture en latin de Marcus Vitruvius Pollio (architecte romain qui vécut au I siècle av. J.-C) connu sous le nom de Vitruve, écrit vers le XVe siècle, et dédié à l'empereur Auguste.

² Le traité intitulé « Les Quatre Livres de l'architecture » est le chef d'œuvre d'Andrea di Pietro Della Gondola, dit Andrea Palladio. Architecture italien né à Padoue le 30 novembre 1508 et mort à Vicence le 19 août 1580. Il fut un architecte de la Renaissance italienne.

d'atelier en atelier, de chantier en chantier, et de génération en génération. Autrement dit la formation de l'architecture se faisait jusqu'au Moyen-Âge via l'apprentissage sur le tas où celui qui choisit le métier d'architecte n'a qu'à s'instruire et recevoir un enseignement en étant embauché dans un chantier afin d'apprendre le métier directement auprès de ses collègues et les professionnels du domaine.

La formation de l'architecte de l'antiquité au Moyen-Âge, relevait d'un caractère autodidacte. Ceci, revient au fait, que cette période n'a pas connu un enseignement de l'architecture dans le sens heuristique du terme. (Bouherour, 2000)

Le début de l'enseignement de l'architecture en tant que discipline à part entière loin de l'apprentissage sur le tas, doit son salut à la laïcisation des sciences et l'invention du livre. De plus, le dessin qui fut élevé au rang des disciplines artistiques est l'un des facteurs ayant favorisé la création de la discipline de l'architecture. L'Académie royale d'architecture créée tardivement, en 1671, et cette création est le fruit d'une longue réflexion : en 1662, Colbert¹. (Rousteau-Chambon H. , 2016, p. 9). L'académie adoptait, dès sa création, une pédagogie orientée sur les deux aspects théorique et pratique. Nous assistons alors à une rupture avec l'apprentissage sur tas dans les chantiers. (Bouherour, idem)

Le siècle de lumière n'était pas sans effet sur les études architecturales et le développement de l'enseignement/apprentissage de la discipline. Les circonstances et exigences de l'époque en matière d'architectes qualifiés furent les facteurs derrière le développement de cette spécialité. En effet, la discipline et la profession de l'architecture ont obéi dans le XVIIIe siècle à une nouvelle codification qui éclate en plusieurs corps. La création de l'école des ponts et chaussées en 1748 en était le fruit. Une école qui fut créée suite à l'arrêté du 14 février 1747 ; le texte de cet arrêté peut être considéré comme l'acte de naissance de l'École des ponts et chaussées. Aussi, la situation de l'académie royale s'est compliquée davantage d'autant plus que la nouvelle école a séduit les dessinateurs talentueux. De même, l'académie royale a signé son acte de décès en 1793. Après cette date, l'architecture, cette filière traditionnelle n'est plus autonome. Elle est plutôt enseignée au même titre que les études d'ingénieurs de ponts et chaussées.

Dès le XIX^e siècle, l'architecture, en tant que discipline, est enseignée dans les écoles d'ingénieurs et les écoles des beaux-arts en France. Ces dernières accueillent les candidats éprouvant un don pour le dessin, la sculpture et la créativité artistique.

¹ Jean-Baptiste Colbert né le 29 août 1619 à Reims, mort le 6 septembre 1683 à Paris, est un des principaux ministres de Louis XIV. Contrôleur général des finances de 1665 à 1683, secrétaire d'État de la Maison du roi et secrétaire d'État de la Marine de 1669 à 1683.

Souvent les architectes confondent entre l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts (ENSBA) et l'Académie royale de Peinture et de Sculpture fondée en 1648¹.

« L'acte créant l'Académie royale de peinture et de sculpture date du 20 janvier 1648, jour de la requête au Conseil du roi de Louis XIV (alors enfant) par l'amateur d'art Martin de Charmois (1605-1661), conseiller d'État originaire de Carcassonne où il possède un cabinet de curiosité remarquable. » (Musée des beaux-arts (Tours) & Musée des Augustins (Toulouse), 2000, p. 51).

Grâce à cette genèse relative à la création de l'Académie royale de peinture et de sculpture ; il est aisé de distinguer l'académie de l'école des beaux-arts. Cependant, il convient de noter que l'académie de peinture et celle de l'architecture ont introduit à l'épanouissement de l'Art en France en particulier et en Europe ne général.

L'ENSBA telle que l'on connaît actuellement date de 1819. En effet, l'Ordonnance royale du 4 août 1819 opère la fusion des deux Académies sus citées. Notons qu'il n'existait pas une école des beaux-arts en tant qu'établissement de formation spécialisée. Ce fut juste des ateliers dans lesquels les candidats et passionnés des arts apprenaient l'art qu'ils choisissent. Il s'agissait bien entendu d'un enseignement sur le tas. Cependant, les apprentis recevaient des enseignements à la fois pratiques et théoriques.

L'école fut installée dès 1693 au Palais du Louvre à Paris jusqu'en 1807 où elle a changé de demeure pour élire les locaux du Collège des Quatre-Nations (Palais de l'Institut) comme nouveau siège. 23 ans après soit en 1830, l'école démange et s'installe cette-fois-ci à 14, rue Bonaparte les locaux de l'ancien Musée des Monuments français².

Suite au décret impérial du 13 novembre 1863, l'école fut élevée au rang d'une académie des beaux-arts. Ce décret a non seulement changé de statut à l'institution mais a stipulé une réforme des programmes et créé des ateliers officiels d'Architecture de Sculpture, de Peinture et de Gravure à l'intérieur de l'École. Il faut signaler que L'ENSBA comptait à partir de cette date jusqu'en 1969³ trois sections réservées respectivement à l'apprentissage des disciplines de la Peinture, la Sculpture et l'Architecture.

¹ L'Académie royale de peinture et de sculpture est une ancienne institution d'État chargée en France, de 1648 à 1793, de réguler et d'enseigner la peinture et la sculpture en France durant l'Ancien Régime.

² Le musée des monuments français a été créé par Alexandre Lenoir après les destructions du patrimoine architectural intervenues pendant la période de la première période révolutionnaire française (1789-1794).

³ Date à laquelle l'ENSBA ne comptait plus l'architecture

Les enseignements dispensés au sein de l'école chevauchaient entre les cours magistraux (CM) dans les amphithéâtres et les exercices pratiques ainsi que les travaux dirigés (TD) développés dans les ateliers. Ces derniers sont supervisés par un enseignant chef d'atelier dit « patron »¹ assisté par des enseignants dont la tâche principale est d'accompagner et conseiller les élèves-architectes tout au long de la réalisation de leurs projets avant l'affichage final dit « concours ».

À noter que dans la section de l'architecture à l'ENSBA, nous distinguons deux types d'ateliers : les ateliers intérieurs dits officiels et les ateliers extérieurs dits « libres ». Pour le premier type, il s'agit des ateliers officiels dont les locaux se trouvent à l'intérieur de l'école. Quant au second type, c'est des ateliers libres sis à mitoyenneté de l'école. Ces ateliers sont, signalons-le, affiliés pédagogiquement à la même école ; autrement dit, les enseignements qui y sont dispensés sont les mêmes que ceux des ateliers officiels. (Samoyault-Muller, 2015)

3.1. De nouvelles écoles régionales d'architecture sous l'égide de l'ENSBA

Considérée comme l'une des prestigieuses écoles supérieures du pays, l'ENSBA fut la destination phare des jeunes français durant les XIX^e et XX^e siècles. En effet, le nombre d'étudiants admis ne cessait d'augmenter selon les données du tableau ci-dessous. Nous remarquons bien que les effectifs ont bel et bien triplé durant la première moitié du XX^e siècle alors que le nombre de locaux est resté stable. Il convient de signaler que le nombre d'élèves inscrits en architecture est considérablement supérieur comparativement à l'effectif des peintres et des sculpteurs. Le nombre d'élèves architectes aurait posé un problème à l'administration de l'école après 1953. Les données mentionnées sur le tableau ci-dessous montre l'affluence importante des élèves souhaitant poursuivre une formation d'architecture. Il en va de même pour les deux autres spécialités dispensées aux écoles des beaux-arts.

¹ Le chef d'atelier est l'enseignant responsable de l'atelier. C'est à lui qu'incombe la responsabilité du choix des thèmes et des projets avant de charger les étudiants de les réaliser sous sa tutelle et sa direction. Le chef d'atelier est assisté par des assistants qui à l'origine sont des architectes ou des dessinateurs voire sculpteurs.

Tableau 3 : le poids démographique des élèves de admis à l'ENSBA à travers les années

Année	Peintres	Sculpteurs	Architectes	Total
1894	289	163	813	1265
1928	238	135	1394	1767
1937	600	200	1200	2000
1953	2200		2300	3500

Source : Fait par l'auteur à partir des données trouvées sur internet

L'école ne pouvait plus supporter le poids démographique notamment durant la deuxième moitié du siècle passé. C'est pourquoi le ministère de la tutelle a décidé dès l'aube du XX^e siècle d'opter pour la création de nouvelles écoles des beaux-arts régionales dans les métropoles de l'hexagone. Ainsi l'illustre l'Archiviste Christophe Samoyault-Muller dit « Mannix » :

« Au contingent des élèves de l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris, il faut joindre ceux des écoles régionales d'architecture, véritables succursales de l'École de la rue Bonaparte. Établies successivement à partir de 1904 à Rouen, puis à Rennes, Lille, Marseille, Montpellier (1905), Lyon (1906), Strasbourg (1921), Grenoble (1925), Bordeaux (1928), Toulouse (1940), Alger (de 1940 à 1962), Nantes (1945), Clermont-Ferrand, et Nancy. Ces écoles dépendent directement du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Direction Générale des Beaux-Arts. » (Samoyault-Muller, 2015)

Des écoles régionales rattachées financièrement et administrativement à leurs municipalités respectivement, mais dépendantes pédagogiquement de l'ENSBA mère de Paris. En effet, nous dispensons les mêmes programmes qu'il soit en CM, en TD ou en ateliers. Les élèves-artistes et architectes des écoles régionales passent les mêmes examens que leurs homologues de l'école mère. Créées en 1903, ces annexes avaient pour objectif de ne pas obliger les élèves à rallier Paris. En 1953, nous dénombrons 13 écoles régionales auxquelles il faut ajouter les ateliers d'Outre-mer, à Alger, Tunis, Saïgon... (Bolle, 2017)

Les mouvements de grève qu'observaient les étudiants universitaires en mai 1968 n'étaient pas sans effet sur le sort de la branche de l'architecture au sein de l'ENSBA. De plus, « *les grèves se multiplient à l'École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA) de Paris et que la section architecture s'achemine vers sa fermeture, annoncée officiellement le 29 août 1968 par André Malraux¹.* » (Pommier, 2010, p. 157) En effet, ces événements ont précipité la suppression définitive de la section d'architecture de l'école. Ainsi, il a fallu attendre le 6 décembre 1968 pour

¹ Georges André Malraux (1901-1976), écrivain, aventurier, homme politique et intellectuel français. Il fut Ministre d'État chargé des Affaires culturelles (1959-1969)

que Malraux¹ signe le décret, relatif à la suppression de la section d'architecture de toutes les écoles de beaux-arts, et procède par la même occasion à la création de Unités Pédagogiques d'Architecture (UPA) à Paris progressivement jusqu'en 1975. Le ministre chargé des affaires culturelles souhaitait par cette décision l'intégration de l'architecture comme discipline dans l'enseignement supérieur à travers la création, des grandes écoles d'architectures. Le passage de l'architecture de l'ENSBA aux grandes écoles a rencontré beaucoup de contraintes d'ordre pédagogique voire technique, de l'avis des professionnels du domaine.

Dans le même sillage et s'agissant de l'intégration de l'architecture à l'université, l'article « Ateliers pluridisciplinaires » du n° 16 de Melpomène² débat du sujet. À cet effet, les auteurs de l'article intègrent, ajoute (Pommier, 2010, pp. 166-167), plusieurs champs universitaires : paysage, urbanisme ingénierie, économie, droit, sociologie, géographie et architecture. Cependant, l'architecture ne puisait que dans les arts et les disciplines techniques à l'instar des mathématiques, la chimie et de la physique.

La rentrée universitaire 1968-1969 a marqué le divorce entre l'architecture et les écoles de beaux-arts. Rattachée à l'enseignement supérieur, l'architecture est désormais une discipline enseignée dans les écoles supérieures d'architecture implantées dans les grandes métropoles de la France. Le cursus d'un architecte s'étale sur 6 ans dont la sixième année est considérée comme initiation à la recherche en post-graduation pour l'obtention du diplôme de docteur en architecture. Pendant les années 70 et 80, le diplôme d'architecte est à niveau de BAC + 6 ans.

Par ailleurs, la longueur des années d'études en architecture s'est vue rabaissée à cinq années durant les années 90. En effet, le décret n° 97-1096 du 27 novembre 1997 relatif aux études d'architecture constitue une nouvelle réforme dans l'enseignement de l'architecture en France. Entre 1997 et 2007, le cursus des études architecturales s'organisaient en trois cycles comme le stipule l'article 4 du même décret :

« Art. 4. - Les études d'architecture sont organisées en trois cycles :

¹ André Malraux (1901 – 1976), écrivain, homme politique et intellectuel français. Il a occupé le poste de Ministre d'État chargé des Affaires culturelles (1959-1969)

² Le Bulletin de la Grande Masse est une revue spécialisée en architecture parue pour la première fois en mai 1926. La revue est éditée par l'association des étudiants de l'ENSBA. Après s'être intitulée Bulletin de la Grande Masse, Melpo, puis L'Actualité de la Grande Masse, elle prend le titre de Melpomène à partir de 1959.

Un premier cycle d'études générales d'une durée de deux ans, conduisant au diplôme de premier cycle des études d'architecture, diplôme national de l'enseignement supérieur ;

Un deuxième cycle d'études fondamentales d'une durée de deux ans, conduisant au diplôme de deuxième cycle des études d'architecture, diplôme national de l'enseignement supérieur ;

Un troisième cycle d'approfondissement des connaissances, conduisant soit au diplôme d'architecte diplômé par le Gouvernement (DPLG), soit à un diplôme national de troisième cycle de l'enseignement supérieur dans les domaines de l'architecture. Le troisième cycle conduisant au diplôme d'architecte DPLG est d'une durée de deux ans. » (Ministère de la culture et de la communication, 1997)

Nous ne pouvons pas relater l'histoire de l'enseignement d'architecture en France sans évoquer l'Algérie où l'enseignement de l'architecture est héritier du système français.

4. Histoire de l'enseignement de l'architecture en Algérie

L'histoire de l'introduction de l'enseignement de l'architecture en Algérie ne peut être différente de celle de la France. Étant une colonie française, l'Algérie n'a connu l'enseignement de l'architecture, pour la première fois, en tant que discipline, qu'à travers l'unique école des beaux-arts créée à Alger en 1843. L'école des beaux-arts d'Alger connue communément sous l'appellation « Les Beaux-Arts » est une succursale de l'école mère de Paris. De plus, elle fut appelée école de dessin par rapport au premier cours qui était destiné au dessin et à la peinture. Elle revêt le caractère officiel et devint une école municipale en 1848. Les beaux-arts d'Alger a élu comme siège une bâtisse sise rue des généraux Morris en ville-neuve dans la capitale Alger. Selon Klein (2003), l'École a été promue au rang des écoles nationales en 1881 suite au décret du 08 novembre de la même année. De même, l'école municipale a changé de demeure pour s'installer dans une ancienne mosquée du quartier de la Marine située entre la rue d'Orléans et la rue des Consuls (mosquée El-Kechach). Ce décret fut également l'acte de naissance du cours d'architecture au sein de l'école nationale des beaux-arts d'Alger. Les historiens s'accordent à dire que jusqu'en 1940, la succursale algéroise n'était pas liée pédagogiquement à l'ENSBA de Paris. En effet, les enseignements qui y étaient dispensés étaient définis par l'équipe enseignante locale en fonction des besoins et des exigences de la région et du public. La définition et les choix des concours, des projets finaux et des critères de réussites relevaient du ressort des chefs d'ateliers dits « patron ». Dès 1940, l'école

d'Alger s'est vue accordée un statut particulier qui est celui d'école régionale en intégrant le giron de l'école mère ENSBA de Paris. Ce changement de statut est dû aux circonstances économiques et historiques de l'époque à savoir la seconde guerre mondiale et la nécessité d'assurer une continuité des cours. Les responsables de l'ENBA étaient ainsi contraints d'harmoniser les contenus des enseignements dispensés à Alger avec ceux de Paris pour permettre une homogénéité de la formation aux élèves rapatriés en zone libre à cause de la guerre.

4.1. Période de 1940-1970

Cette période se subdivise à son tour en deux périodes à savoir coloniale et postcoloniale. La période coloniale quant à elle qui s'étend de 1940 à 1962 a été marquée par le passage des élèves rapatriés en zone libre durant la seconde guerre mondiale. De même, cette période qu'a traversée l'école a vu également la venue des architectes-formateurs de l'ENSBA notamment durant les années 40. Quant à la période postcoloniale (1962-1970), elle n'a pas connu une rupture des études en dépit du départ massif des formateurs français après l'indépendance de l'Algérie en 1962. L'école continuait à former les élèves algériens en architecture, en arts plastiques et en arts appliqués.

Devenue l'école algérienne des beaux-arts (ENABA) suite au décret du 8 mai 1968, les beaux-arts d'Alger proposait trois sections de formations distinctes à savoir : les beaux-arts (peinture, sculpture, décoration, perspective, histoire de l'art, anatomie) ; les arts appliqués (miniature, enluminure, peinture sur bois, céramique, reliure, calligraphie, mosaïque).

La rentrée scolaire suivante soit 1968-1969 fut marquée par des contestations estudiantines dont les principaux acteurs ne sont autres que des élèves-architectes de l'ENABA réclamant le rattachement de leur branche à l'enseignement supérieur. Il convient de noter qu'il s'angoissait des mêmes revendications des étudiants français dans la même époque. Ainsi, le ministère de la tutelle ne tarde pas à satisfaire les revendications et transfère la section de l'architecture vers une nouvelle école (EPAU) créée à El-Harrach dans la banlieue algéroise (Est). Cette nouvelle école a marqué non seulement le détachement de la discipline des Beaux-Arts mais aussi la nouvelle formule de l'enseignement de l'architecture en Algérie en tant que discipline universitaire. *Qu'est-ce que l'EPAU et quelles en étaient les missions ?*

4.2. L'École Polytechnique d'Architecture et d'Urbanisme

Conçue en 1970 par l'architecte brésilien Oscar Niemeyer¹, l'école polytechnique d'architecture et d'urbanisme (EPAU) a été érigée dans la commune d'El-Harrach à l'Est de l'Algérois et à mitoyenneté des écoles supérieures de vétérinaires, l'école supérieure de l'agronomie, l'école supérieure polytechniques... L'EPAU est une école supérieure ayant son autonomie de gestion administrative et financière et son autonomie pédagogique. L'école est rattachée directement au ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

L'école existe jusqu'à nos jours et remplit toujours les mêmes missions qui lui ont été attribuées depuis sa fondation en 1970. L'EPAU s'occupe principalement de l'enseignement de l'architecture et de l'urbanisme. La recherche en matière de construction, d'urbanisme, d'habitat et de restauration fait également partie de ses missions. L'école a aussi pour mission la collecte et la centralisation de la documentation relative aux activités de formation et de recherche au sein de l'établissement ; la réalisation, d'études et de projets pour le compte de l'État, des collectivités locales et des établissements publics. Enfin l'école se charge de la réalisation de prestations de services avec des partenaires publics. (Agence universitaire de la francophonie, 2016)

Il a fallu attendre neuf ans, après l'indépendance du pays, pour que le système de l'enseignement supérieur soit enfin revu en 1971. Il faut noter que, durant cette période coloniale, il n'y a pas eu de rupture avec le système éducatif durant la période coloniale. La réforme de 1971 est considérée comme le point de départ de la nationalisation du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en Algérie. Une réforme dont la finalité majeure était de satisfaire les besoins de l'économie d'un pays, fraîchement indépendant, en matière de cadres qualifiés. Ainsi, la réforme de 1971 visait à opérer un changement profond dans les fondements mêmes du système de l'enseignement supérieur hérité de l'ère colonial. De même, les initiateurs de la réforme tentaient de créer une université authentiquement algérienne, intégrée dans le processus de développement du pays.

Aussi, une refonte totale des programmes de formation a ainsi été mise en œuvre par les spécialistes en la matière, dont la principale caractéristique réside dans les éléments suivants : diversification, spécialisation et professionnalisation. En d'autres termes, l'orientation plus poussée vers l'enseignement scientifique et technique. Par conséquent, cela s'est traduit entre autres par l'organisation de

¹ Oscar Ribeiro de Almeida de Niemeyer Soares (1907-2012) est un architecte et un designer brésilien. Il est un des plus célèbres architectes du XX^e siècle.

nouveaux cursus et l'apparition de nouveaux diplômes à savoir : la licence (BAC + 4), le diplôme d'enseignement supérieur DES (BAC + 4) et le diplôme d'ingénieur d'état (BAC + 5).

Quant à l'organisation des études au sein de l'EPAU, celle-ci est structurée en deux cycles : le premier s'étale sur 4 semestres alors que le second cycle est composé de 6 semestres d'études. Par ailleurs, il existe un troisième cycle dédié aux études en post-graduation.

4.2.1. Le premier cycle : quatre semestres

Le premier cycle des études d'architecture fut considéré comme un tronc-commun à travers lequel l'étudiant acquiert une formation de base lui permettant de s'initier au monde de l'architecture et de l'urbanisme.

Selon (Maillard, 1975, p. 13), l'étudiant ou le futur architecte développe, au cours des deux premiers semestres soit la première année à l'EPAU, sa créativité et son habileté graphique et spatiale. De plus, il acquiert les outils théoriques et méthodologiques nécessaires ; il est également sensibilisé aux facteurs humains et physiques intervenant dans l'utilisation et l'aménagement du milieu. Quant aux semestres suivants (2^{ème} année du premier cycle) ; celles-ci doivent permettre à l'étudiant d'être initié à la conception de propositions d'aménagement du milieu physique à partir de l'utilisation de l'information et des techniques élémentaires professionnelles.

Au terme de ce tronc-commun qui s'étale sur deux années d'études effectives, l'étudiant admis au cycle supérieur a la possibilité de choisir en fonction de sa motivation et ses aptitudes entre la filière de l'architecture et celle de l'urbanisme.

4.2.2. Deuxième cycle : quatre semestres

À l'issue de ce second cycle composé de six semestres répartis sur trois années d'études, le futur urbaniste ou le futur architecte se perfectionne et acquiert une qualification professionnelle dans la filière choisie.

« L'objectif de ce second cycle est de former des architectes et des urbanistes opérationnels à l'achèvement de ce II^e cycle, capables d'aborder la pratique de la profession comme généraliste doublé d'un spécialiste. » (Maillard, 1975, p. 12)

Ainsi, à l'issue de ce 2^{ème} cycle, l'étudiant se voit délivrer un diplôme d'architecte d'État ou celui d'urbaniste de l'État selon l'option choisie en début du cycle en question. Cependant, les études d'architecture ou d'urbanisme ne s'achèvent pas ce cycle car cet architecte ou urbaniste peuvent se perfectionner encore plus dans

leur spécialité et ce, grâce à l'ultime cycle des études supérieures qu'est celui de la post-graduation. Mais qu'est-ce que le troisième cycle à l'EPAU ?

4.2.3. Troisième cycle : de 4 semestres minimum.

Il s'agit d'un cycle d'études Post-Graduées dans lequel architectes et urbanistes peuvent se perfectionner en acquérant une haute spécialité dans leurs domaines respectifs. De surcroît, ces étudiants développent non seulement une haute spécialité mais participent également à la recherche scientifique et assurent même des tâches pédagogiques au sein de l'école. Les études dans ce cycle débouchent à la fois vers la voie de la recherche et celle de l'enseignement/apprentissage.

Durant les deux premiers semestres de ce cycle, l'étudiant reçoit des enseignements théoriques et pratiques de haut niveau. La première année est considérée comme une année préparatoire à la confection d'une thèse de fin d'études post-graduées. Après que l'étudiant soit initié à la recherche dans l'option qu'il choisit au préalable, il procédera durant les deux semestres suivant à la rédaction de la thèse. La réussite dans ce cycle est sanctionnée par la délivrance d'un diplôme de doctorat d'État dans la discipline du deuxième cycle. (Maillard, 1975, p. 13) précise enfin que *« ce troisième cycle n'est donc pas l'occasion pour l'étudiant d'acquérir une formation additionnelle et un second diplôme dans une discipline connexe ; c'est un cycle d'approfondissement et de recherche individuelle. »*

Ainsi, l'Algérie a formé les premiers formateurs en architecture et urbanisme après l'introduction des études d'architecture dans l'enseignement supérieur. C'est grâce à cette élite que les premiers instituts d'architecture et d'urbanisme furent créés durant les années 1970 et 1980. Mais de quoi s'agit-il ?

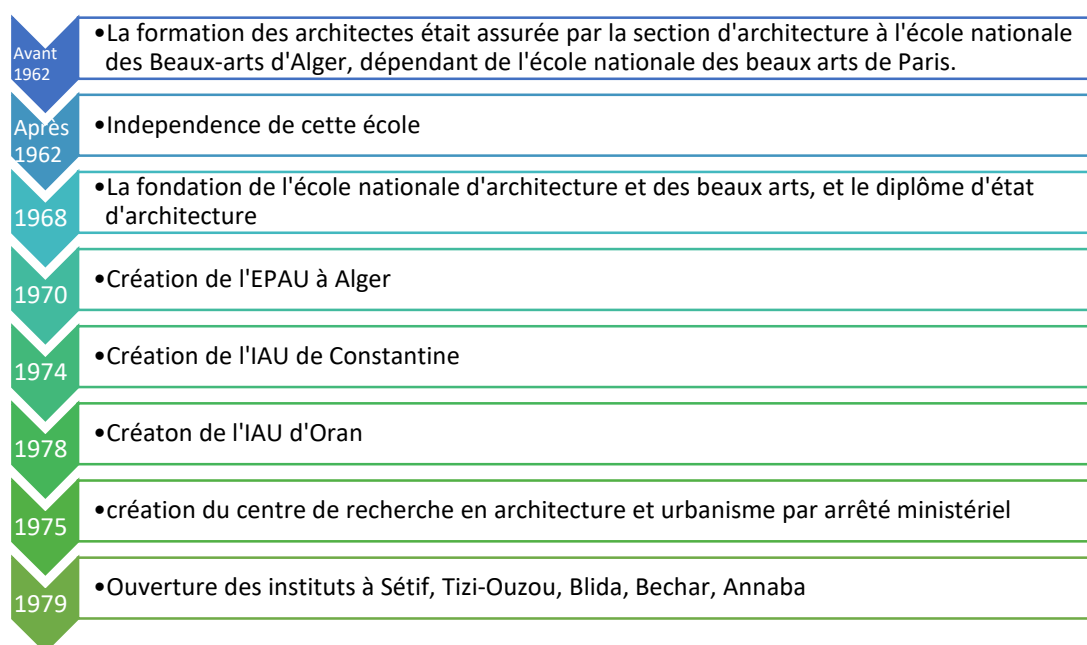
4.3. Création des instituts et département d'architecture en Algérie

Vu l'effectif des étudiants qui ne cessait de se multiplier d'année en année et en raison de l'orientation du pays vers l'édification et la construction civile et industrielle, le ministère chargé de l'enseignement supérieur a opté pour la création de nouveaux instituts et département d'architecture et d'urbanisme dans les universités des métropoles. En effet, l'université de Constantine a abrité le premier institut du genre. L'institut¹ d'architecture et d'urbanisme de Constantine (IAUC) a

¹ L'institut est un établissement où se fait l'enseignement de l'architecture sans qu'il y ait un cachet, un style qui le caractérise. Un institut n'est pas totalement indépendant, mais il dérive d'une université. Du point de vue gestion ; son budget lié à celui de l'université.

été officiellement créé en 1974¹. De même, un institut similaire a vu le jour, en 1978, dans la capitale de l'ouest ; il s'agit de l'institut de l'architecture et de l'urbanisme d'Oran (IAUO). L'institut en question est rattaché à l'université des sciences et de technologies d'Oran (USTO). En 1979, cinq autres instituts d'architectures ont été ouverts dans différentes universités et centre-universitaires² à savoir Sétif, Tizi-Ouzou, Blida, Bechar et Annaba, pour recevoir les étudiants souhaitant faire une carrière en architecture. « À la suite de ces initiatives, il y a eu enfin la création du centre de recherche en architecture et urbanisme par arrêté ministériel le 13 mars 1975. » (Kherra, 2014, p. 77). Dans la figure ci-dessous, nous recensons les différentes étapes par lesquelles est passée l'histoire de l'enseignement de l'architecture en Algérie de la période coloniale à celle postcoloniale.

Figure 3 : Chronologie du développement de l'enseignement de l'architecture en Algérie



Source : Faite par l'auteur

L'épanouissement de la discipline ne s'est pas arrêté aux années 1970 ; de nouveaux instituts et départements d'architecture ont intégré les cartes universitaires de 1984, 1989, 1998 et 2009. Et pour preuves, l'architecture est enseignée désormais

¹ Journal officiel, Arrêté du 20 Décembre 1974 portant sur l'ouverture et la nomination du directeur de l'institut d'architecture de l'université de Constantine.

² Le centre universitaire est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Le centre universitaire est administré par un conseil d'administration, dirigé par un directeur et est doté d'organes consultatifs. Il est composé d'instituts regroupant des départements et comporte des services techniques communs. Le centre n'a pas une autonomie de gestion et dépend d'une université, le plus souvent la plus proche géographiquement. Le centre peut être promu en université à condition que l'effectif des étudiants soit supérieur ou égal à 20.000.

dans 19 établissements de l'enseignement supérieur dont une école supérieure, dont quatre instituts universitaires et 14 départements dépendant des facultés des quatre coins du pays. Dans le tableau suivant nous exposons les différents établissements où est enseignée l'architecture en Algérie depuis son intégration à l'enseignement supérieur en 1970.

Tableau 4 : instituts et départements d'architecture implantés en Algérie

Année de création	Institut / Département	Institution de rattachement	Région
1970	Département d'architecture de l'EPAU	École polytechnique d'architecture et d'urbanisme - Hocine Aït Ahmed (EPAU), Alger	Centre
1974	Institut d'architecture et d'urbanisme de Constantine	Université Frères Mentouri, Constantine 3	Est
1978	Département d'architecture d'Oran.	Université Mohamed Boudiaf USTO, Oran.	Ouest
1979	Institut de l'architecture et de l'urbanisme de Blida	Université Saâd Dahleb, Blida 1	Centre
1979	Département d'architecture de Tizi Ouzou.	Université Mouloud Mâameri de Tizi Ouzou	Centre
1979	Institut d'Architecture et science de la terre de Sétif	Université Ferhat Abbas, Setif 1	Est
1979	Département d'architecture de Annaba	Université Badji Mokhtar, Annaba	Est
1979	Département d'architecture de Béchar	Université Tahri Mohamed de Béchar	Sud-Ouest
1985	Département d'architecture de Biskra ¹	Université Mohamed Khider de Biskra	Sud-Est
1998	Département d'architecture de Tlemcen ²	Université Abou Bekr Belkaïd, Tlemcen	Ouest

¹ À Biskra, la première promotion d'étudiants en architecture entame son cursus d'études universitaires durant l'année académique 1985-86 à l'Institut National de l'Enseignement Supérieur (INES) d'Architecture suite au décret n°84/253 du 18 août 1984. Cet institut fera partie du Centre Universitaire de Biskra créée en juillet 1992 (décret exécutif n°295/92 du 07/07/1992). Le département d'architecture verra le jour en 1998 suite à la création de l'université de Biskra (décret exécutif n 219/98 du 07/07/1998). Quelques années plus tard, le département sera d'abord un constituant de la Faculté des Sciences et des Sciences de l'Ingénieur et ensuite de celle des Sciences et de la Technologie de l'Université Mohamed KHIDER.

² Décret exécutif n° 98 – 391 du 02 décembre 1998 portant création de l'université Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen

1998	Département d'architecture de Mostaganem ¹	Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem.	Ouest
2001	Département d'architecture de l'université Amar Thledji, Laghouat ²	Université Amar Thledji, Laghouat	Sud
2008	Département d'architecture de Béjaia ³	Université Abderrahmane Mira, Béjaia	Est
2009	Institut d'architecture de, Batna ⁴	Université EL HADJ Lakhdhar, Batna	Est
2009	Département d'architecture de Tébessa. ⁵	Université Laarbi Tebessi, Tébessa.	Est
2009	Département d'architecture de Jijel. ⁶	Université Mohamed Sedik Ben Yahia, Jijel.	Est
2010	Département d'architecture de Oum-El-Bouaghi. ⁷	Université Larbi Ben M'hidi, Oum-El-Bouaghi	Est

¹ Le décret exécutif n° 98-220 du 13 Rabie El Aouel 1419 correspondant au 7 juillet 1998 portant création de l'université de Mostaganem.

² Décret exécutif n 01-270 du 30 Jumada Al-Thani 1422 correspondant au 18 septembre 2001 complété et modifié par le Décret exécutif n 10-198 du 15 Ramadan 1431 correspondant au 25 août 2010.

³ Le département d'architecture de Bejaia est l'un des plus jeunes établissements universitaires de l'enseignement d'architecture en Algérie, créé par l'arrêté N 79 du 06/05/2009 en 2008. Il est rattaché à la Faculté de technologie "ST" depuis sa création avec le LMD comme système d'enseignement ou une formation en première post graduation en architecture intitulée "Architecture, ville et territoire" a été habilitée en 2012.

⁴ Décret exécutif n°10-109 du 11 Avril 2010 modifiant et complétant le décret exécutif n° 89-136 du 1er août 1989 portant création de l'Université de Batna.

⁵ Décret exécutif n° 09-08 du 7 Moharram 1430 correspondant au 04 janvier 2009 portant création de l'université de Tébessa

⁶ Décret N° 09.92 du 17 Février 2009 complétant et modifiant le précédent décret et donnant une autre nomination à la faculté. La faculté des sciences et de la technologie. En vertu de l'arrêté N° 345 du 21 Décembre 2009 portant création des départements de la faculté des sciences et de la technologie de l'université et complété et modifié par l'arrêté N°82 du 17 Mars 2010

⁷ Le département d'Architecture (LMD) a ouvert ses portes pour les nouveaux bacheliers en septembre 2010.

2010	Département d'architecture de Chlef.¹	Université Hassiba Benbouali, Chlef.	Ouest
2011	Département d'architecture de Guelma.²	Université 8 MAI 1945, Guelma.	Est
2014	Département d'architecture et d'urbanisme d'Alger 1	Université Benyoucef Benkheda Alger 1 (pôle universitaire d'excellence)	Centre

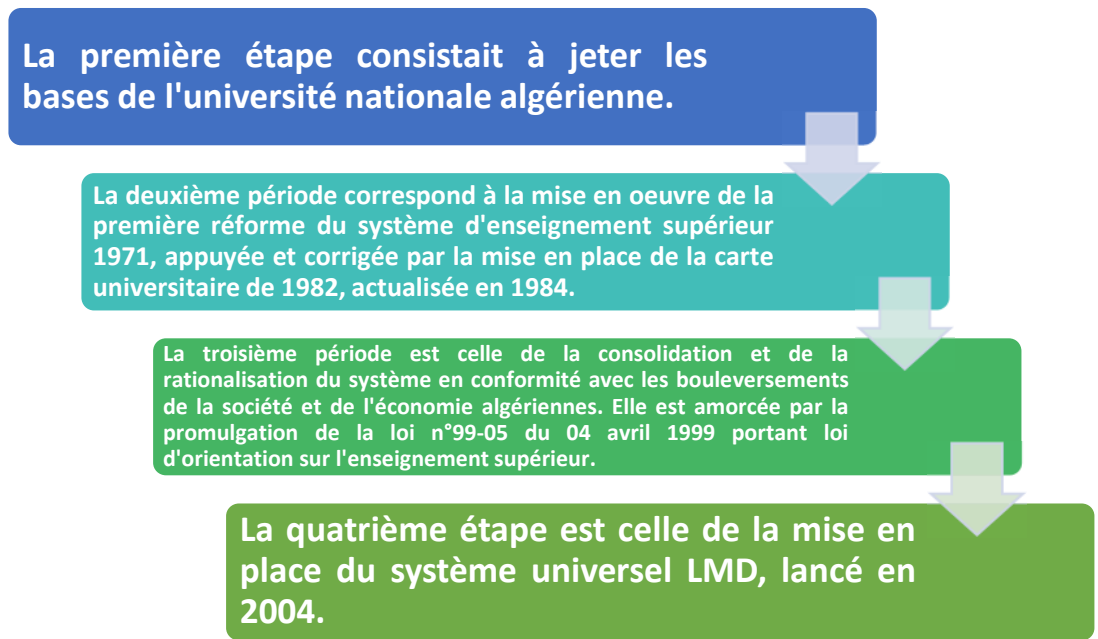
Source : fait par l'auteur

Quant à l'évolution de l'enseignement supérieur en Algérie, nous avons pensé à schématiser la chronologie de cette évolution par le schéma ci-dessous. Nous remarquons que l'architecture a toujours fait l'objet de toutes les réformes du secteur, depuis son rattachement à l'enseignement supérieur. Il faut savoir que le ministère de la tutelle accorde une importance majeure à cette discipline de par son importance dans le développement du pays et de par la demande accrue par les nouveaux bacheliers.

¹ Décret exécutif n° 11-40 du 3 Rabie El Aouel 1432 correspondant au 6 février 2011 modifiant et complétant le décret exécutif n° 01-209 du 2 Joumada El Oula 1422 correspondant au 23 juillet 2001 portant création de l'université de Chlef.

² A Guelma, la première promotion d'étudiants en architecture entame son cursus d'études universitaires durant l'année universitaire 2011-2012, il était un domaine qui fait partie du département de génie civil et hydraulique. Le département d'architecture et d'urbanisme a vu le jour durant l'année universitaire 2013- 2014.

Figure 4 : évolution de l'enseignement supérieur algérien



Source : fait par l'auteur

4.4. Profil d'entrée des étudiants orientés vers la discipline

Puisqu'il s'agit d'une filière de l'enseignement supérieur, la détention d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire algérien ou diplôme équivalent est la condition sine qua non pour qu'un candidat puisse être admis pour faire des études d'architecture. Cependant, les modalités d'admission dans les départements et instituts d'architectures ne sont pas fixes ; elles changent chaque année. En effet, avant 2006, la mention du baccalauréat ne figurait pas parmi les modalités d'accès aux études d'architecture. Cependant, ce n'est qu'en 2006 que le bachelier candidat souhaitant étudier architecture devait avoir au moins la mention assez-bien au baccalauréat soit une moyenne supérieure ou égale à 12.50 et ce conformément à ce que stipule la circulaire n° 02-06 du 16 mai 2006¹. Cette moyenne minimale se voit changer chaque année et ce, en fonction de la capacité d'accueil des établissements en matière de places pédagogiques disponibles et l'encadrement. Ces moyennes minimales se voient à la hausse chaque année. À titre d'exemple, la moyenne minimale exigée pour se préinscrire dans un département ou institut universitaire d'architecture lors de l'année universitaire 2015-2016 était fixée à 13.50/20, toutes filières autorisées confondues. Alors que pour l'EPAU, la moyenne minimale est de 14/20. Il faut rappeler que ces moyennes minimales ne sont pas définitives et seuls les

¹ Circulaire n° 02 du 18 Rabie Ethani 1427 correspondant au 16 mai 2006, portant sur les préinscriptions et l'orientation des nouveaux bacheliers au titre de l'année universitaire 2006-2007.

résultats finaux de l'orientation qui définissent la moyenne minimale requise pour chaque année universitaire. Il est à noter qu'elles sont supérieures aux moyennes fixées par les circulaires.

Quant aux filières autorisées pour accéder à la filière, seules les filières scientifiques et techniques sont retenues en raison de la nature du domaine de l'architecture. Ainsi nous retenons les filières suivantes du BAC selon l'ordre de priorité :

- **Mathématiques ;**
- **Techniques-Mathématiques¹ ;**
- **Sciences expérimentales.**

Après que le nouveau bachelier remplisse les conditions requises, son vœu d'étudier architecture sera étudié à la base d'un classement et conditions pédagogiques complémentaires de pré-inscription. Le classement se fait sur la base de la moyenne générale obtenue au Baccalauréat : pour participer au classement, la moyenne générale obtenue au baccalauréat doit être supérieure ou égale à la moyenne minimale définit dans le circulaire des préinscriptions.

L'accès à l'école d'architecture, au département ou institut universitaire est donc sélectif ; ce cursus est réservé aux premiers de la classe. Cependant ces établissements universitaires recrutent dans cette filière des profils variés. Des spécialistes en la matière et des responsables pédagogiques font le point sur les conditions indispensables pour intégrer l'EPAU ou un institut d'architecture. Les conditions sont définies en fonction des besoins de la société et du marché du travail.

4.4.1. Accès à l'EPAU

L'accès à cette « prestigieuse » école se faisait auparavant au même titre que celui d'autres établissements universitaires avant que le ministère de la tutelle ait, en 2009-2010, opté pour la nouvelle formule des classes préparatoires en vue de l'intégration des grandes écoles.

Ces classes préparatoires intégrées (CPI) ont été instaurées par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans le but d'arriver à des formations de qualité. L'objectif est, en effet, de former des architectes capables de faire de la recherche, d'émanciper les esprits, les motiver et les mettre en compétition continue. Il convient de mentionner que les CPI consistent en la formation des étudiants, admis sur classement des moyennes selon l'ordre de mérite et les places

¹ Toutes options confondues à savoir : génie civil et génie des procédés, génie électrique.

pédagogiques disponibles, sur une durée de deux ans d'enseignement intensif leur permettant d'accéder à la grande école pour un autre cursus de trois ans après un concours d'admission. Un concours organisé à l'issue de la deuxième année de CPI. La réussite aux examens des deux années de classes préparatoires est une condition sine qua non pour pouvoir passer le concours d'accéder à la grande école. L'étudiant admis à ce concours intégrera systématiquement la grande école pour trois années supplémentaires lui permettant de se voir délivrer un diplôme d'architecte d'État ; le cas échéant ; autrement dit dans le cas où les inscrits venaient à échouer, ils auraient quand même droit à une autre alternative. En fait, les étudiants qui échoueront seront réorientés vers les instituts et départements d'architecture implantés dans les autres universités, selon la compétence territoriale, pour poursuivre la formation en vue de l'obtention du diplôme d'architecte.

À cet effet, le ministère de la tutelle représentée par l'administration de l'école offre des moyens matériels et pédagogiques conséquents à l'instar des ateliers équipés, des fonds documentaires et des centres de calculs¹...

Il faut savoir également que la mise en œuvre des classes préparatoires intégrées vise à former des cadres de haut niveau dans cette spécialité et assurer le développement technologique dans les différentes spécialités d'architecture, d'urbanisme, de restauration et de conservation.

5. Description de la formation d'architecture en Algérie

Depuis l'introduction du système LMD en Algérie, la formation architecturale a subi quant à elle des changements profonds tant sur la forme que sur le contenu. En effet, le diplôme d'architecte d'État qui se préparait en un seul cycle qu'est le premier cycle, se prépare désormais en deux cycles à savoir le premier cycle (Licence) et le deuxième cycle (Master).

Depuis le rattachement de la discipline à l'enseignement supérieur, l'enseignement de 'architecture en tant que discipline universitaire obéit au règlement pédagogique de l'université algérienne. Les contenus des enseignements sont conçus par le ministère de la tutelle.

¹ Un centre de calcul est un espace contenant des salles équipées des ordinateurs professionnels reliés à Internet de très haut débit.

À l'image d'autres filières et discipline, l'étudiant inscrit en architecture acquiert au fil des années d'études un certain nombre de compétences dont des compétences transversales et d'autres spécifiques à la discipline. De plus, l'étudiant est amené à installer des compétences scientifiques en relation étroite avec la spécialité ainsi que des compétences d'ordre cognitif : techniques de rédactions, d'analyse, production d'un projet de fin d'études, élaboration d'un rapport de stage, etc. En outre des compétences transversales et cognitives, les contenues sont, toutefois, un peu plus riches et condensés en architecture. Ainsi, le planning hebdomadaire des études s'avère le plus chargé avec au moins 36 heures d'études effectives réparties entre cours magistral, travaux dirigés (TD), travaux pratiques (TP) et atelier de projet.

Les contenus académiques des programmes n'ont été définis officiellement que six ans après l'intégration de la discipline à l'enseignement supérieur. En effet, les contenus ont été fixés dans l'arrêté ministériel du 6 janvier 1976¹. La teneur de ce texte stipule la nomenclature des modules entrant dans le curriculum des études en vue du diplôme d'Architecte. La liste de ces modules est fixée conformément aux décrets du 25 Août 1971 portant nouvelle organisation des diplômes universitaires à l'annexe de l'arrêté (cf. Annexe 1). Selon le même texte, les enseignements doivent être dispensés dans au minimum 4920 heures et réparties en dix (10) semestres soient cinq années universitaires².

Lors de l'analyse de la nature des modules formant le curriculum, nous retenons 20 modules spécifiques à l'enseignement de l'architecture dont 7 sont en option. Les modules en commun avec les autres filières techniques et les modules ayant des équivalents dans les filières de sciences humaines et des langues sont au nombre de 44 dont 4 au choix.

Les programmes du curriculum de la filière d'architecture sont restés sans changement jusqu'à l'introduction du LMD en 2005. Cependant, des orientations et des textes complémentaires ont été apportés au texte de 1976, en 1984, dans le but d'améliorer et d'organiser les enseignements dans la filière. Nous citons entre autres :

- l'arrêté ministériel du 23 septembre 1984 fixant les modalités de l'organisation de l'évaluation et de la progression dans les études universitaires ;

¹ Arrêté du 6 Janvier 1976 portant fixation de la liste des modules entrant dans le curriculum des études en vue du diplôme d'Architecte.

² Année universitaire est l'équivalent de 28 semaines d'études sans compter les coupures pédagogiques et les vacances.

- circulaire n° 13 du 23 Septembre 1984 portant listes des disciplines dont l'architecture à progression annuelle partielle ;
- circulaire n° 21 du 29 Octobre 1984 fixant les dispositions particulières de l'organisation de l'évaluation et de la progression dans les études d'architecture.

Il est à rappeler que ces textes ont été conçus non seulement pour compléter le texte principal de 1976 et les textes généraux qui régissaient l'enseignement universitaire, mais aussi pour initier au nouveau système d'évaluation. 1984 fut l'année de la rupture avec l'ancien système modulaire (prérequis) et l'adoption du nouveau système annuel dit de de type compensatoire.

5.1. Introduction du système LMD en architecture

À l'exception des sciences médicales, toutes les disciplines ont été concernées par le basculement du système d'enseignement dit classique au nouveau système mondial dit « LMD ». En effet, tous les contenus des programmes pédagogiques ont été revus voire améliorés par des commissions nationales. De plus, de nouvelles filières ont été introduites pour la première fois, d'autres ont été supprimées et ce, en fonction du marché du travail et de la mondialisation. Même l'architecture des enseignements et les organigrammes des facultés et des départements ont subi des modifications.

À l'image de toutes les disciplines, l'architecture fut concernée par l'introduction du LMD, même si cette introduction est faite progressivement au fur et à mesure que le système classique disparaît. À l'inverse d'autres disciplines et filières, l'architecture a presque maintenu les mêmes programmes pédagogiques établis en 1976 ; seuls les intitulés des matières et des unités qui ont changé.

L'année universitaire 2004/2005 a été marquée par l'introduction des projets pilotes du système LMD en Algérie. Seuls dix établissements universitaires sur 56 existants à cette époque, ont été choisis pour le lancement progressif du système LMD et la réforme de l'enseignement universitaire. (Bouherour, 2000, p. 49)

Les départements d'architectures de Constantine, d'Oran et de Blida furent les départements pilotes où le système LMD fut introduit pour la première fois en architecture. Ainsi, la filière de l'architecture s'est vue, depuis 2005/2006, introduire le dispositif LMD progressivement jusqu'à sa généralisation en 2010. Quant à l'EPAU, le basculement de l'ancien système au système LMD a été fait tardivement en 2011.

Tous les projets de réformes concernant la filière de l'architecture ont toujours été confiés à l'EPAU en collaboration avec le comité pédagogique national de l'architecture (CPN). Les propositions émanant de ces deux institutions sont ensuite enrichies et discutées par le comité national de technologie (CNT) dont fait partie l'architecture. En effet, la refonte des programmes de l'enseignement de l'architecture a puisé essentiellement dans les expériences françaises dont les orientations du rapport d'Armand Fremont¹.

Il convient d'évoquer le contexte général dans lequel s'inscrit cette réforme des études d'architecture dans le cadre du système LMD en Algérie. En effet, la réforme n'est que le fruit de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur promulguée le 04 avril 1999² par le ministère de la tutelle. La mise en application effective de cette loi s'est faite progressivement à partir du 23 août 2003 suite à la promulgation du Décret exécutif fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université³. Ce texte de loi fut le point de départ de la réforme des enseignements du supérieur en Algérie. Une réforme qui s'est basée sur les recommandations de la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE)⁴. (Ministère de l'enseignement supérieur MESRS, Janvier 2004)

La formation en architecture s'inscrit désormais dans le dispositif LMD. Les études s'organisent ainsi en trois paliers à savoir la Licence⁵, le Master⁶ et le

¹ Il est recteur des académies de Grenoble (1985-1989) et de Versailles (1991-1997), directeur de la programmation et de développement universitaire au ministère de l'Éducation (1989-1991) et président du conseil scientifique de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale, DATAR (1999-2002). Étant recteur de l'académie de Versailles chargé d'établir un plan d'architecture 2000, il remet un rapport en décembre 1992, dans lequel il recommande le recentrement des enseignements de l'architecture sur celui du projet architectural, tout en incitant à une meilleure prise en charge de la recherche. Il préconise un cursus en trois cycles, une plus grande autonomie des écoles d'architecture, une orientation diversifiée et une professionnalisation en fin de cursus par un stage long. Ce rapport a suscité un grand débat en France et en Europe. In refonte de l'enseignement de l'architecture, rapport d'étape, septembre 1994. Ministère français de l'équipement des transports et du tourisme, direction de l'architecture et de l'urbanisme.

² Loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 Correspondant au 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur

³ Décret exécutif n° 03-279 du 24 Joumada Ethania 1424 correspondant au 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université.

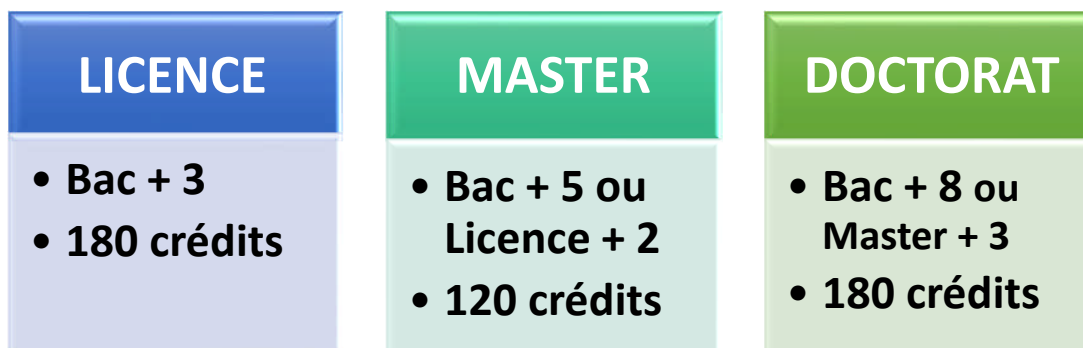
⁴ La CNRSE a été créée et installée par le Président de la République le 20 mai 2000, rapport final adopté le 15 mars 2001, in: le quotidien El Watan, N° 3124 du 18/03/2001).

⁵ Licence : Après le baccalauréat, l'étudiant s'inscrit à l'Université pour une formation qui le mènera. En 1ère étape à la licence après 6 semestres d'études réussies. Elle correspond à l'obtention de 180 crédits. La licence est soit générale soit qualifiante. La 1ère oriente vers des études de Mastère, la seconde vers la vie active.

⁶ Master : Après la Licence générale, l'étudiant s'inscrit pour une formation de Mastère après 4 semestres d'études réussies, correspondant à 120 crédits. Le Mastère est soit général, soit qualifiant.

Doctorat¹. La figure ci-dessous résume le schéma général de l'architecture des enseignements dans le nouveau système LMD :

Figure 5 : le schéma général de l'architecture des enseignements dans le nouveau système LMD



Source : fait par l'auteur et dont le contenu est inspiré du site du MESRS.

- Un premier cycle s'étale sur trois années soient 6 semestres (BAC + 3). Ce cycle est sanctionné par la délivrance d'un diplôme de licence académique ou professionnelle après l'obtention de 180 crédits.
- Le deuxième cycle dont la durée est égale à deux années d'études (BAC + 5 ou Licence + 2) soient 4 semestres, l'étudiant est amené à réaliser 120 crédits pour se voir délivrer le diplôme de master de recherche ou professionnel ;
- Troisième cycle ou dont la durée est de 3 ans (Bac + 8, ou licence + 5, ou master + 3) aboutissant au doctorat et sanctionné par la soutenance d'une thèse (180 crédits). (Ministère de l'enseignement supérieur MESRS, Janvier 2004, p. 3)

Désormais, les enseignements d'architectures dispensés dans le cadre du système LMD sont organisés en unités pédagogiques dites unités d'enseignements (UE)². Il existe trois types des UE comme suit :

- Les unités d'enseignement fondamentales (UEF) qui regroupent les enseignements de base ou matières de spécialité. Ce sont souvent les matières dont le coefficient est le plus élevé comparativement avec les autres UE ;
- Les unités d'enseignement de Découverte (UED) permettant à l'étudiant de découvrir d'autres disciplines et de l'aider en cas de réorganisation ;
- Les unités d'enseignement transversales (UET) regroupant des enseignements de langues étrangères, d'informatique, etc., pour

¹ Doctorat : Diplôme sanctionnant un travail de recherche original mené dans une équipe universitaire, un organisme de recherche ou dans une entreprise.

² Une unité d'enseignement est un ensemble de matières choisies pour leurs cohérences.

l'acquisition d'une culture générale et des techniques méthodologiques. Les matières de cette unité sont considérées comme optionnelles voire facultatives en raison de volume horaire, du coefficient et de nombre de crédit réduit comparativement aux deux autres types d'unités. (Université Saâd Dahleb, 2018)

Quant aux contenus des UE, les concepteurs des nouveaux programmes pédagogiques des études architecturales dans la perspective du nouveau système LMD se sont inspiré des expériences étrangères notamment Française, Polonaise et Canadienne. Ainsi les enseignements se sont structurés autour de unités pédagogiques comme suit (Aïche, 2006, p. 53):

- Arts et représentation (15%, soit 546 heures) ;
- Théorie et pratique du projet (32%, soit 1134 heures) ;
- Histoire et théorie de l'architecture (10%, soit 378 heures) ;
- Construction et sciences exactes (24%, soit 840 heures) ;
- Sciences de l'homme (9,5%, soit 336 heures) ;
- Urbanisme et environnement (9,5%, soit 336 heures).

Les programmes pédagogiques ont été revus par une commission nationale réunissant les spécialistes et les experts en les matières de tous les départements d'architectures et de l'EPAU. Dans un souci d'harmoniser les contenus à enseigner et afin de garantir une mobilité pour les étudiants, les concepteurs ont maintenu les matières dites fondamentale dans l'enseignement/apprentissage de l'architecture à l'instar de : mathématiques (analyse, analyse spatiale et géométrie descriptive) ; physique (cinématique, résistance des matériaux et physique du bâtiment), chimie (techniques des matériaux de construction), équipement ; topographie et l'histoire critique de l'architecture. Par ailleurs, si de nouvelles matières étaient introduites pour la première fois à l'instar du dessin et de la conception assistés par ordinateur (DAO et CAO), d'autres matières ont été définitivement bannies de la liste des matières à enseigner dans le cadre du système LMD en architecture. Nous citons entre autres : les matières relatives à l'économie, à la législation, au management et à la gestion...

Avec la mise en place du nouveau système LMD, l'enseignement des langues étrangères notamment le français et l'anglais a refait à nouveau surface. Conscients de l'importance de la maîtrise des langues étrangères ; les concepteurs des programmes n'ont pas manqué d'intégrer les matières du français et de l'anglais dans les UED tout au long du premier cycle soit les six premiers semestres de la formation du futur architecte.

Par ailleurs, de nouvelles matières en étroite relation avec l'architecture, entre autres : les systèmes de l'information géographique (SIG) ; l'urbanisme ; la sociologie de l'habitat et de la construction, statistiques, chantiers et composantes... Il faut noter que ces matières ont été rajoutées aux programmes pédagogiques des études d'architecture afin d'assurer une formation de qualité pour le futur architecte à travers l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité.

5.2. L'organisation des études d'architecture en Algérie

La formation d'architecte qui s'étalait, auparavant dans le système classique, sur cinq années d'études a gardé la même durée sauf que les études sont désormais organisées en deux paliers à savoir le cycle de Licence et celui du Master.

5.2.1. Premier cycle (Licence ou BAC + 3)

Considéré comme un parcours principal dans les études d'architecture, le cycle de licence s'organise dans le cadre du système LMD sur trois années réparties en six semestres valant 30 crédits chacun. Cette organisation en semestres a pour objectifs d'alléger les contenus enseignés et assurer une mobilité des étudiants inscrits dans la même filière. Les contenus des matières de chaque semestre sont définis en fonction de la thématique du semestre. (Aïche, 2006, p. 55), les a énumérés comme suit :

- Semestre 1 : Fondamentaux, représentation, espace ;
- Semestre 2 : L'objet architectural ;
- Semestre 3 : L'architecture, l'habiter et l'usage ;
- Semestre 4 : Architecture et pensée constructive ;
- Semestre 5 : Architecture et ville ;
- Semestre 6 : Architecture et doctrine.

Il faut dire que durant les quatre premiers semestres, l'étudiant ne fait que s'initier à l'architecture proprement dite. En d'autres termes, le futur architecte s'initie, durant ces deux années, au dessin, au projet architectural (Atelier) et à l'architecture. Cette première phase d'études constitue la formation de base de l'étudiant en architecture. Quant à la dernière année du premier cycle, l'étudiant commence à se spécialiser petit à petit en architecture et ce, à travers les stages effectués sur le terrain¹ ; la réalisation du projet de fin d'études dit projet final et la projection architecturale.

¹ Bureaux d'études techniques ; visites aux chantiers de constructions ; bureaux techniques communaux ; visites des monuments historiques...

La première année de licence d'architecture est proprement dite une mise à niveau et introduction aux sciences et à la technologie. Les contenus pédagogiques de ces deux premiers semestres valent une initiation à l'architecture. En deuxième année, l'élève architecte entame son apprentissage du projet architectural. Cet apprentissage théorique doit être accompagné d'un stage pratique sous forme de voyage d'étude ou sorties scientifique vers des chantiers, des sites archéologiques, des monuments ou des chefs d'œuvre architecturaux. L'ultime étape de cette formation de licence qu'est la troisième année est basée sur la maîtrise du projet architectural. Outre ce savoir-faire de base que doit acquérir l'élève architecte dans cette formation de base, il convient de signaler que les nouveaux programmes issus de la réforme préconisent l'acquisition d'un savoir-faire spécifique. Les matières de sculpture, arts plastique, CAO, DAO et informatique permettent à l'architecte de faire une présentation graphique de son projet final et de réaliser des maquettes de sites et de projets réalisés.

À l'issue de la formation, l'élève architecte admis se voit délivrer un diplôme de licence académique lui permettant d'accéder au monde professionnel dans son domaine¹.

Pourtant le système LMD s'est généralisé dans tous les départements et instituts d'architecture en Algérie, mais aucune offre de licence professionnelle en architecture n'a été proposée dans le comité pédagogique national de la filière d'architecture. En effet, toutes les offres de formations LMD sont académiques.

Par ailleurs, ce parcours de la formation de base en architecture débouche vers une licence académique en architecture (BAC+3) licence académique, permet au licencié d'accéder accès vers un master (sans sélection ou avec sélection sur titre en fonction des capacités disponibles). Au niveau du deuxième cycle ou cycle de master, l'orientation se fait vers un master professionnel (la majorité des étudiants) ou master recherche (selon des critères spécifiques). (Université Hassiba Benbouali, 2010/2011, p. 8) Ainsi l'accès au master qu'il soit professionnel ou académique dépend de la volonté et du choix du licencié. *Un master en architecture, de quoi s'agit-il ?*

5.2.2. Deuxième cycle (Master ou Licence +2)

Les études en deuxième cycle (master) s'organisent en quatre semestres (S7, S8, S9 et S10). L'étudiant masterant reçoit une formation à la fois théorique et

¹ Les domaines qui peuvent accueillir un licencié en architecture : Architecture d'intérieur, scénographie, techniques de restauration des monuments historiques, design architectural et urbain, architecture du paysage, bureaux d'études techniques, bureaux techniques municipaux, subdivisions de l'urbanisme et de l'architecture des daïras, aménagement urbain, assistance à la maîtrise d'ouvrage et à la maîtrise d'œuvre, marketing et communication en architecture et en urbanisme, techniques de modélisation architecturale et urbaine, etc.

pratique, dans les trois premiers semestres, histoire d'approfondir ses connaissances en matière de projet et de recherche architecturale et urbaine. En effet, ce parcours offre un enseignement en deux temps car à l'inverse des S7, 8 et 9, le dernier semestre (S10) est consacré principalement à la réalisation de deux travaux à savoir le projet architectural et le mémoire et ce, dans le cadre du projet de fin d'études (PFE). Durant ce semestre, l'étudiant assiste à des séminaires de perfectionnement en fonction de l'option du master choisi. Le PFE constitue une preuve de la maîtrise du projet architectural. Quant au mémoire, dont le thème est en étroite relation avec la thématique du projet architectural, est une aptitude à la recherche et à ses méthodes. De plus, l'étudiant est amené à effectuer des stages pratiques durant les trois premiers semestres (7,8 et 9) dont la durée s'étale entre 14 et 30 jours chacun. Les thématiques de et les lieux des stages gravitent autour de la pratique de la maîtrise d'œuvre et celle de l'ouvrage. Les stages pratiques ont pour objectifs la maîtrise du projet urbain et mise en situation professionnelle. Ils sont aussi un approfondissement des connaissances théoriques apprises tout au long du cursus universitaire de l'architecte.

Les connaissances acquises à l'issue de cette formation qui s'étale sur une durée de deux années permettront au licencié en architecture de bénéficier d'un socle théorique des connaissances fondamentales en architecture. En d'autres termes, ce cycle de formation constituera la voie vers la spécialisation en architecture à travers la diversification des profils. Les offres de master qui en découleraient permettraient la construction de carrières professionnelles plurielles, plus évolutives et capables de s'adapter aux besoins et aux exigences du marché et du contexte international, national et régional. (Université Hassiba Benbouali, 2013/2014, p. 8) Il faut noter que ces masters de de recherche ouvrent droit aux détenteurs à des formations doctorales en fonction de l'option (architecture ou urbanisme).

5.3. Description du déroulement de la formation

Depuis que les offres de formations en licences aient été harmonisées par le ministère de la tutelle, les programmes pédagogiques dispensés, dans les instituts et départements d'architecture en Algérie, sont les mêmes. En effet, les matières enseignées sont classées dans quatre types d'UE à savoir les UEF, UEM, UED et UET. Pour l'acquisition des contenus des matières, les enseignements sont dispensés sous les aspects pédagogiques universels dont les cours magistraux Travaux dirigés et les travaux pratiques.

Outre ces aspects pédagogiques, l'atelier d'architecture ou l'atelier de projet représente la spécificité de l'enseignement de l'architecture partout dans le monde. En

effet, il s'agit d'une forme d'enseignement assez particulière puisqu'il présente tous les aspects de l'acquisition et l'application des connaissances (CM, TP, TD et le projet). De même, le nombre d'étudiants dans la classe de l'atelier d'architecture est très réduit comparativement au CM. Nous pouvons dire que l'atelier est le centre pédagogique de tout l'enseignement de l'Architecture. Ainsi les enseignements se font de manière pratique en Atelier autour duquel gravitent des enseignements appelés « cours théoriques ou d'appuis » en forme de cours magistraux, travaux dirigés et pratiques. (Archi Info DZ, 2015)

Notons que l'ENSBA de Paris est à l'origine de l'appellation d'Atelier puisque l'enseignement de l'architecture se faisait tout comme les autres disciplines artistiques dans des atelier équipés. Les enseignements étaient donnés par un enseignant responsable dit « chef d'atelier » assisté par des enseignants assistants. L'Atelier désigne à la fois l'espace ou le local dans lequel les cours sont dispensés et également la matière enseignée qu'est le plus souvent le projet d'architecture.

L'Atelier occupe à lui seul, presque la moitié du volume hebdomadaire des enseignements. Classé dans les UEF, l'Atelier est enseigné est à raison de 6 à 12 heures par semaines sur un volume horaire hebdomadaire de 27 heures. (Université Hassiba Benbouali, 2010/2011, p. 24) Le plus souvent nous réservons une journée entière pour un atelier de dix heures. Le volume horaire hebdomadaire accordé cette matière centrale est défini en fonction des programmes semestriels, de la disponibilité des locaux et du personnel enseignant qualifié. Les premiers cours en atelier sont intensifs histoire d'initier l'étudiant aux outils de l'architecture et à l'architecture elle-même. Les cours sont renforcés par des travaux pratiques de dessin codifié, atelier de maquette et atelier de sculpture.

Dans un local équipé de tables à dessin et de panneaux d'affichage, des étudiants dont le nombre oscille entre 10 et 24 maximums (en fonction du nombre de tables) sont encadrés par un enseignant responsable d'ateliers et des enseignants assistants. L'enseignant responsable doit être d'une formation d'architecte alors que les assistants peuvent être des ingénieurs civils, des spécialistes des dessins ou même de sculpture et d'arts plastiques. En atelier, ils n'apprennent pas que l'architecture mais plutôt, le dessin, l'imagination, la sculpture, etc. le caractère pluridisciplinaire et transversal de l'Atelier a pour objectif de permettre à l'élève architecte de se familiariser avec les outils de l'architecture à l'instar du dessin, conception des plans, façonnage de maquettes, etc.

Les étudiants doivent remettre chaque semaine un travail au responsable de l'atelier pour le corriger. Dans le jargon de l'Atelier, cette correction est qualifiée de consultation. Cette dernière se fait, le plus souvent par l'enseigne en chef ou à défaut

par l'un de ses assistants, autour des travaux de l'étudiant, entre autres : Idée du projet, Esquisse, Plans, Maquettes, etc. À la fin de chaque semestre, l'étudiant est amené à présenter individuellement un travail dit projet final¹. La présentation est dite affichage final car l'étudiant affiche les plans qu'il a dessinés sur le panneau d'affichage et essaye de faire un exposé oral dans lequel il défend son projet (idée, conception, matériaux, formes...). Il faut noter que chaque semestre est caractérisé par un ou plusieurs objectifs logiques et successifs définis au préalable dans le canevas de chaque palier des études d'architecture. Le produit final de ses objectifs semestriels n'est autre que la matérialisation sur des plans dessinés ou des maquettes façonnées ou même des animations en 3 dimensions (3D). Aussi convient-il de préciser qu'en Atelier les élèves architectes matérialisent (conçoivent) leurs idées (pensées) architecturales sur des documents graphiques. Sur le plan spatial, l'Atelier est un espace (salle) le plus souvent de forme régulière, polyvalent, meublé de tables à dessin, le cas échéant des planches et des tréteaux. Chaque meuble est occupé par un étudiant. (IDEM).

Pour ce qui est des cours magistraux, ces derniers sont dispensés, dans des amphis ou des amphithéâtres, sous forme de cours oralisés par des enseignants en fonction de la spécialité et de la matière enseignée. Les enseignants recourent le plus souvent aux discours oralisés sous forme de conférence ; l'enseignant est donc le seul locuteur. Le conférencier se sert du tableau comme outil didactique pour expliquer, écrire certaines notions voire dessiner des schémas. Cependant, certains enseignants préfèrent utiliser le data-show ou le vidéo projecteur pour projeter leurs cours préalablement conçus sur Microsoft PowerPoint sous forme de diaporama.

Selon Bouherour (2005, pp. 61-62), « l'atelier reste le lieu idéal pour l'apprentissage du projet. Les écoles devront disposer de locaux adaptés à cet objectif » [...] L'atelier est donc le local qui distingue un département d'architecture d'autres départements techniques et scientifiques. Appelés lieux collectifs de travail sont connus à travers le monde sous différentes appellations : atelier, workshop, Werkstatt, design studio...

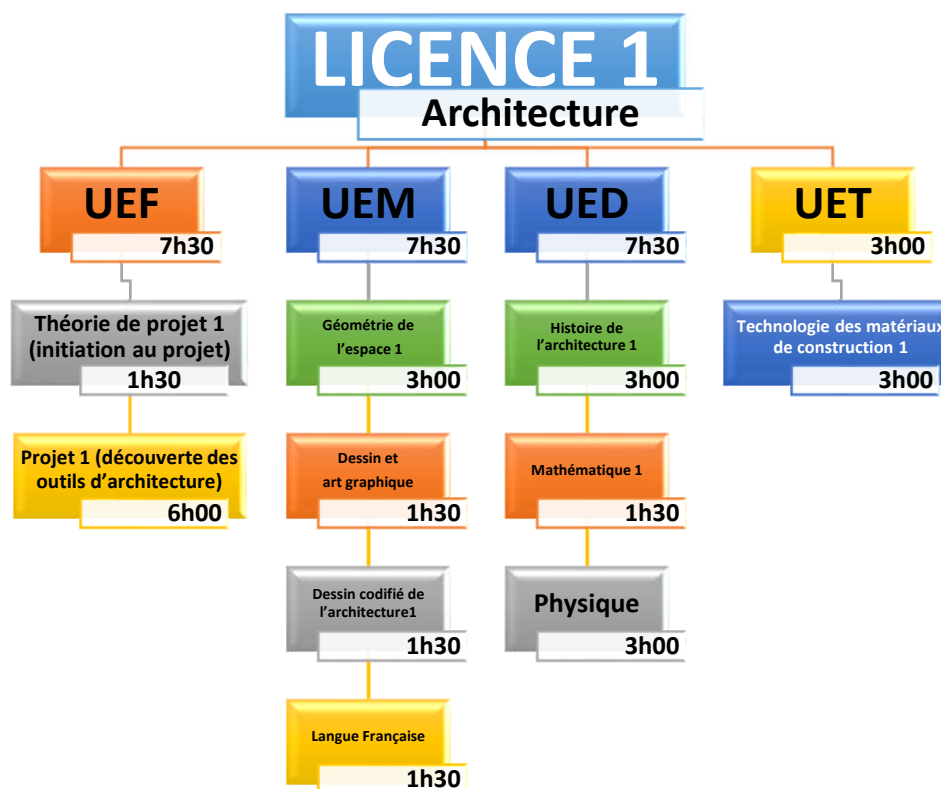
L'étudiant d'architecture passe plus de temps en atelier qu'en amphithéâtre, en salle de TD ou laboratoire de TP. C'est l'espace de travail par excellence où étudiants et enseignants dialoguent, travaillent, pratiquent et se perfectionnent en architecture.

¹ Projet final en architecture est un travail personnel qui consiste en un projet architectural ou urbain accompagné d'un rapport de présentation.

5.4. Les matières enseignées en Licence 1

Le restant du volume horaire hebdomadaire est réparti sur d'autres unités d'enseignements. En effet, les matières des Techniques de structure de construction et d'équipements se réservent un volume horaire considérable en raison de leur importance. Il en va de même pour ce qui est des matières d'Urbanisme et l'Histoire Critique de l'Architecture (HCA). Les matières de Sciences Exactes sont enseignées sous forme de cours magistraux et de TD alors que les celles des sciences de la terre, de la topographie et de la géographie sont enseignés sous forme de TP hebdomadaires ou semi-mensuels. Enfin pour les matières de Langues et Terminologie, le volume horaire est fixé à raison d'une heure et demie soit 920 minutes par semaine, ces matières sont enseignées le plus souvent dans des TD, ou à défaut nous pouvons les enseigner sous forme de CM.

Figure 6 : Organigramme du parcours des études d'architecture de d'urbanisme



Source : fait par l'auteur

Cette architecture des enseignements est conçue en fonction des exigences socioéconomiques et de la nature de la discipline qui embrasse à la fois sciences et arts. L'unité des sciences techniques a pris la part de lion en matière de volume horaire. Quant aux unités transversales, le volume horaire n'excède pas à 1h30 par semaine.

5.5. Évaluation

Parmi les spécificités du système LMD, nous citons le système modulaire comme mode d'évaluation des acquis et des compétences des étudiants universitaire tout au long de leurs cursus universitaires. En effet, l'adoption du système modulaire a donné une primauté du contrôle continu des connaissances sur l'évaluation sommative. Par conséquent, l'étudiant est, sous ce système, évalué au fur et à mesure de l'avancement des enseignements. Ainsi, plusieurs critères et indices de réussite figurent dans la grille d'évaluation de l'enseignant ; l'étudiant subit au moins un contrôle continu en sus des tests de TD, de TP (selon la nature et l'aspect pédagogique de la matière) et des examens semestriels écrits.

Par ailleurs, la compensation des matières ne se fait qu'entre les matières appartenant à la même unité d'enseignement. L'élève-architecte devrait donc acquérir l'ensemble des unités d'enseignement pour se déclarer admis d'un semestre à un autre. Les semestres quant eux sont compensables à condition que l'étudiant puisse acquérir d'un total d'au moins 45 crédits dans les deux semestres pour pouvoir accéder au niveau supérieur. Les crédits des matières non acquises et non compensées sont considérés comme des dettes. L'étudiant est donc amené à repasser l'examen jusqu'à ce qu'il acquière le crédit requis. Les prérequis sont ainsi la condition sine qua non afin de garantir une garantie pour l'acquis.

En dépit de toutes les réformes de l'enseignement supérieur en Algérie, l'atelier de projet ou le projet architectural n'a fait l'objet d'aucun changement ni de forme ni de contenu. Il demeure la résultante de toutes les autres matières enseignées.

Depuis l'intégration de l'architecture dans l'enseignement supérieur en 1970, le système modulaire fut le système d'évaluation qui régissait les études d'architecture.

« La réforme de 1971, l'enseignement de l'architecture à l'instar des autres disciplines passe d'un système modulaire à un système annuel ; et d'une évaluation par module à une évaluation basée sur la compensation, c'est-à-dire sur la moyenne annuelle compensable des matières à l'exception du module du projet (d'atelier). » (Aïche, 2006, p. 45)

L'année 1984 a été marquée par le passage du système modulaire au système annuel. En d'autres termes, les responsables de l'enseignement supérieur ont préconisé le passage d'un système d'évaluation basé sur les prérequis vers un autre basé sur la compensation sans pour autant changer les types d'examens. Il faut noter que l'évaluation en architecture présente une certaine particularité comparativement

aux autres disciplines en raison de sa pluridisciplinarité. Aussi la circulaire spéciale¹ qui a été promulguée à cet effet dans le but d'actualiser le mode d'évaluation en architecture en général et les coefficients, contrôles en particulier. Le même texte a tranché sur les critères de réussite en Atelier.

Le système compensatoire auquel a opté le ministère de la tutelle stipule à ce que l'étudiant ait au moins un 10/20 comme moyenne générale pour se déclarer admis et peut ainsi passer au niveau supérieur. Cependant, la moyenne générale compensée n'est pas la seule condition ; l'élève architecte doit également être admis en Atelier avec une moyenne égale à 10/20. Quant aux autres matières la note éliminatoire était fixée à 05/20 ; si l'étudiant obtient une note éliminatoire dans l'une des matières, il est systématiquement ajourné même si les deux premières conditions sont remplies.

L'introduction du système LMD fut le synonyme de l'adoption de l'approche par compétence dans l'enseignement supérieur. En effet, les contenus pédagogiques formulés dans le cadre de cette réforme mettent bel et bien l'accent sur l'acquisition des compétences afin de garantir une meilleure insertion des élèves-architectes dans le contexte professionnel de l'architecture. L'acquisition des compétences, tous types confondus, constitue désormais la finalité de l'enseignement supérieur algérien dans le nouveau contexte du système LMD.

Précisons que le mode d'évaluation en architecture n'a pas trop changé même si les textes, les orientations et les dispositions de l'évaluation ont changé depuis la réforme. Toutefois, les enseignants commencent à se familiariser avec le nouveau mode d'évaluation et notamment les contrôles contenus et ce, grâce à la formation continue des enseignants et celles des enseignants universitaires nouvellement recrutés. Il en va de même pour les étudiants qui se sont vite adaptés avec cette évaluation puisqu'ils y étaient déjà initiés dans l'enseignement général. Même en atelier, la moyenne de cette matière centrale est calculée à la base de plusieurs critères et dont la moyenne arithmétique fait la moyenne semestrielle de la matière. Précisons qu'en dépit de « la légèreté » des réformes, la matière de l'Atelier a gardé sa spécificité et ne peut être considérée comme toutes autres matières enseignées. En effet, l'Atelier constitue un lieu de convergence de toutes les matières enseignées au sein du département d'architecture. (Bouherour, 2000)

En guise de conclusion, l'architecture en tant que métier et discipline tient de bonnes relations avec le français comme langue d'exercice et langue d'enseignement. En effet, l'architecture telle qu'on la connaît aujourd'hui doit beaucoup à

¹ Circulaire n° 21 du 29 Octobre 1984 fixant les dispositions particulières de l'organisation de l'évaluation et de la progression dans les études d'architecture.

l'architecture française et européenne. Bien que l'anglais ait été introduit dans les canevas de formation architecturale en Algérie, depuis la première réforme de 1971, le français continue à être la langue privilégiée des architectes et dans la recherche scientifique. En outre, la formation en architecture se base essentiellement sur les enseignements du projet et ceux liés aux sciences techniques. Quant aux enseignements théoriques, ils alimentent le projet sur le plan théorique. Nous accordons peut d'intérêt aux matières secondaires à l'image des sciences humaines et des langues. La charge du volume horaire, la nature des études et l'aspect purement technique de la discipline font de l'architecture une spécialité très difficile à étudier. Le taux d'échec en première année est très important selon les statistiques. À ces raisons s'ajoute la non maîtrise de la langue d'enseignement qui constitue un obstacle majeur devant les étudiants notamment en premier cycle. Pourtant la maîtrise de la langue ne fait l'objet d'aucune évaluation, mais la compréhension et la production se font dans la langue française qui est la seule langue qui véhicule les enseignements disciplinaires. (Cf. Annexes 1 & 2)

Les carences en langue française sont constatées tout au long du cursus et principalement en fin de cycle. Les compétences en matière de communication dans le 1^{er} font cruellement défaut. Les besoins linguistiques et communicatifs sont ressentis aussi bien par les étudiants que par leurs enseignants. C'est pourquoi nous tenterons de traiter de la question de l'enseignement de la langue française dans le département d'architecture de l'université de Chlef. Les deux parties suivantes purement expérimentales pourront nous renseigner sur la réalité linguistique dans ce département et la conduite à tenir pour une meilleure prise en charge des étudiants sur le plan linguistique et communicationnel.

Deuxième partie : Investigation didactique

Chapitre I. Cadre et terrain de recherche

Comme nous l'avons abordé précédemment, notre recherche concerne directement un domaine relevant de la sphère des sciences techniques, plus particulièrement la filière de l'architecture. Une filière où la langue française est la seule langue véhiculaire des enseignements. Par conséquent sa maîtrise aussi bien par les étudiants que par les enseignants est plus qu'indispensable. La politique de généralisation de la formation d'architecture et d'urbanisme a permis d'introduire cette spécialité à l'université de Chlef. Pour des raisons de proximité, nous avons choisi de mener notre enquête didactique dans le département d'architecture et d'urbanisme qui se rattache à l'université de Chlef. Nous tenterons de délimiter, dans le présent chapitre, le cadre de notre recherche.

Ce chapitre n'est qu'un aboutissement logique de la réflexion entreprise dans ce travail de recherche ; il en constitue le commencement de la partie pratique. En effet, cette dimension pratique de la recherche découle du caractère didactique de la recherche menée dans cette thèse.

Dans le présent chapitre nous allons faire la lumière sur le contexte et le terrain de recherche. La population de l'étude composée des étudiants et des enseignants sera présentée en détail dans ce premier chapitre de la partie pratique. Le terrain de recherche qu'est le département d'architecture fera l'objet d'une description détaillée.

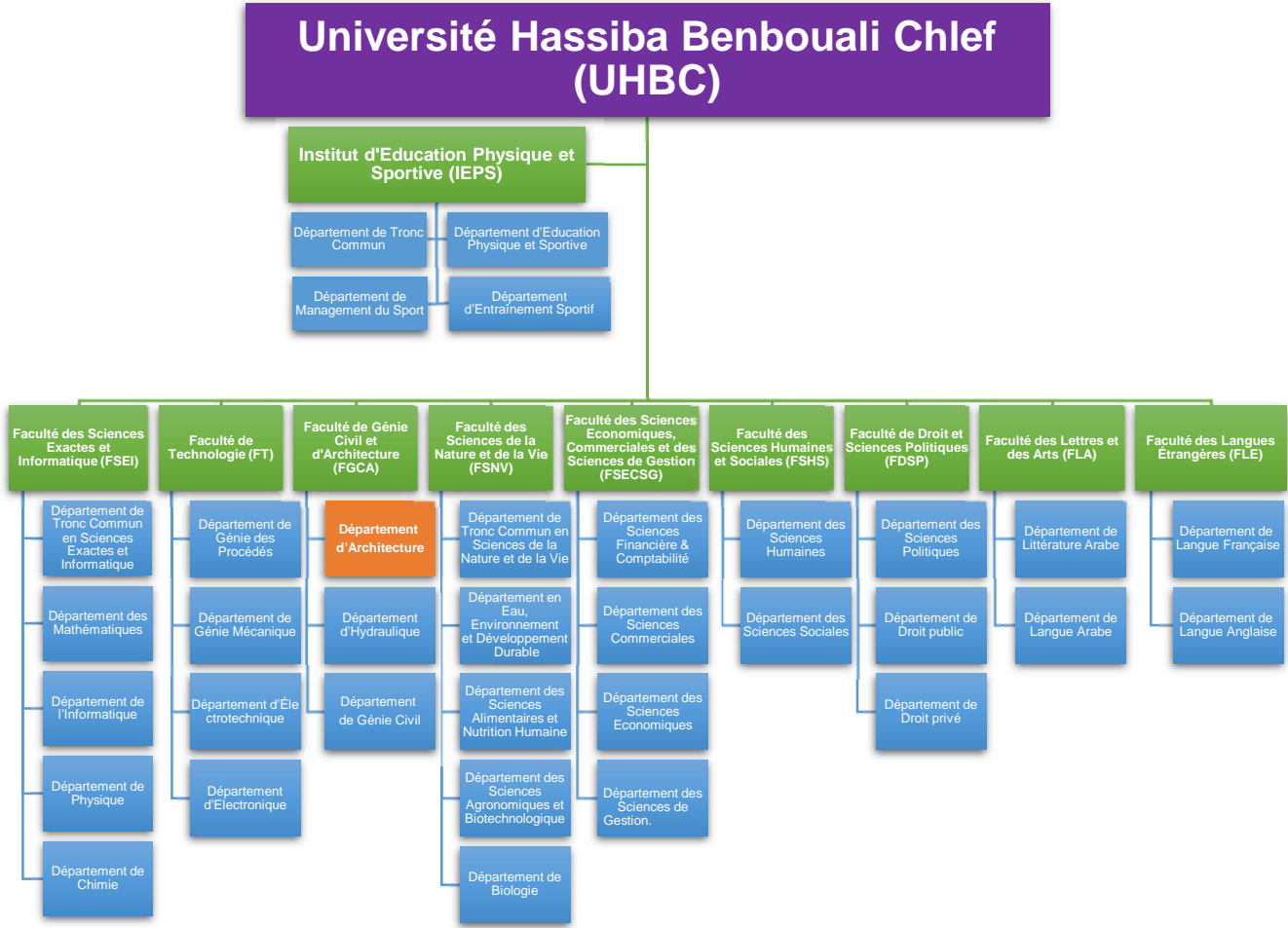
En outre, nous tenterons dans ce chapitre d'étudier la teneur de la demande émanant du département d'architecture dans le but d'élaborer un programme d'enseignement du français sur objectifs universitaires. L'identification de la demande qu'est la première étape de la démarche FOU sera sanctionnée par la constitution du corpus de cette recherche.

La tradition veut que la demande soit formulée par un organisme, une institution ou par un centre de formation dans l'attente de recevoir un programme linguistique qui puisse répondre aux besoins non seulement des étudiants mais aussi de l'équipe pédagogique. La demande vise principalement de satisfaire le besoin linguistique spécifiques d'un public particulier.

1. Département d'architecture et d'urbanisme de l'université de Chlef

Créé en 2010, le département d'architecture est le plus jeune département que compte l'université Hassbiba Benbouali de Chlef (UHBC). Il se rattache administrativement et pédagogiquement à la faculté de génie civil et d'architecture. Il faut savoir que l'université de Chlef compte neuf facultés et un institut. Les formations offertes par l'UHBC couvrent la majorité des domaines du savoir, à l'exception des sciences médicales, et qui en font une université complète. L'organigramme suivant recense et schématise toutes les formations qu'offre l'université, actuellement, et les département et facultés de rattachements.

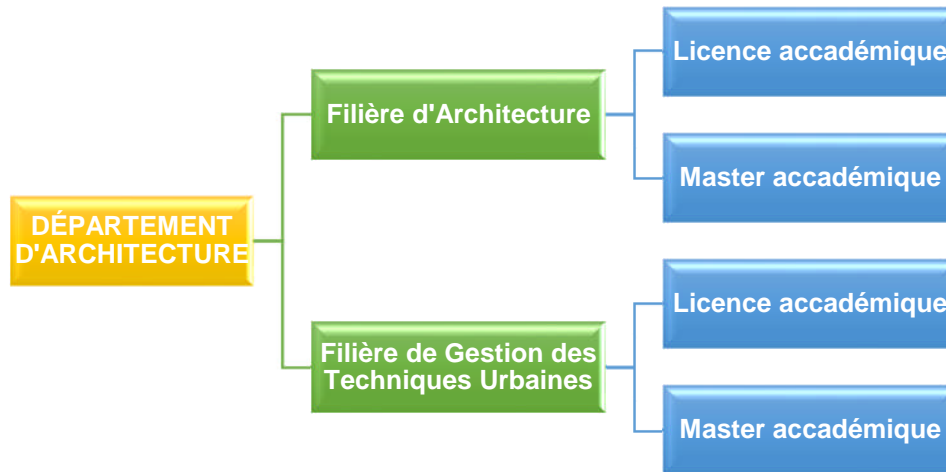
Figure 7: Organigramme de l'université Hassiba Benbouali de Chlef



Source : Fait par l'auteur à partir des données disponibles sur le site de l'université

Le département de notre investigation est l'un des trois départements qui comptent la faculté du génie civil et d'architecture. Le département est spécialisé dans la formation des filières d'architecture et celle de la gestion des techniques urbaines relevant du même domaine de l'Architecture, Urbanisme et Métiers de la ville. L'organigramme suivant explique bel et bien l'organisation des études dans ce département et les diplômes proposés.

Figure 8 : Organisation des études dans le département d'architecture



Source : Fait par l'auteur

Le département en question a reçu la première promotion des futurs architectes à l'automne de 2011. Il est habilité de former des architectes suivant la logique du système LMD. Cette formation en graduation s'étale sur cinq années dont trois en licence et deux en master. La formation en premier cycle, répartie en six semestres, est sanctionnée par un diplôme de licence académique. À la fin du cycle, l'étudiant est amené à présenter un projet architectural de fin d'étude accompagnée d'une pièce écrite qui vaut un mémoire.

Le diplôme de licence ouvre droit à son porteur de postuler pour poursuivre ses études en deuxième cycle. Après quatre semestres d'études, l'étudiant est déclaré admis et obtient le titre de Master en Architecture. Un diplôme lui permettant d'exercer le métier d'architecte dans le cadre de la législation en vigueur et les exigences de l'ordre national des architectes. Ce diplôme vient de remplacer l'ancien diplôme d'architecte ingénieur du système classique. Quant à la formation en post-graduation, le département n'a pas encore l'habilité pour assurer une formation dans ce cycle et ce, faute d'enseignants de rang magistral habilité à diriger des travaux de recherche.

L'accès aux études d'architecture à l'université de Chlef est tributaire des conditions générales fixées par le ministère de la tutelle. Quant à la compétence territoriale, le département reçoit des étudiants de la wilaya de Chlef et des wilayas limitrophes à l'image de Aïn Defla et Tissemsilt.

1.1. Objectifs de l'offre de formation

L'offre de formation proposée n'est qu'une mise à jour des contenus dispensés à travers l'ensemble de départements et instituts universitaires d'architecture en Algérie. Cette offre actualisée a pris en charge les exigences de marché algérien et le contexte de la globalisation et de la mondialisation. En effet, les concepteurs du canevas ont fait en sorte d'adapter la formation en question au développement technologique et scientifique dans le domaine. Les contenus des programmes de matières est inspiré également des expériences étrangères reconnues dans la discipline. Une formation qui favorise l'innovation et l'esprit d'analyse et de critique chez les futurs architectes, considéré comme acteur social. L'actualisation des programmes d'enseignement d'architecture, en Algérie, est dictée les besoins évolutifs du contexte socioéconomique national, régional et international. Une mise à jour des contenus de formation qui se veut une adéquation de la formation dispensée en Algérie avec les normes et standards internationaux notamment après la généralisation du système LMD.

Le programme de la première année est scindé en deux semestre comprend dix matières dont deux figurent dans l'unité d'enseignement fondamentale, quatre en unité d'enseignement méthodologique, trois en unité d'enseignement de découverte et une en unité d'enseignement transversale. Quant au français, c'est une matière de l'unité d'enseignement méthodologique. Selon le canevas le volume horaire hebdomadaire alloué aux étudiants de première année est estimée à 25 heures et 30 minutes dont six heures réservées pour l'atelier de projet. Nous constatons que les mêmes matières et répartition semestrielle sont reconduites en deuxième semestre (pair). (Cf. Annexe 3)

Tableau 5: Programme du premier semestre de licence 1 d'architecture

Unités d'Enseignement	Volume horaire hebdomadaire				Coeff	Crédits
	CM	TD	TP	Atelier		
UE fondamentales						
Théorie de projet 1 (initiation au projet)	1h30				1	11
Projet 1 (découverte des outils d'architecture)				6h	3	
UE méthodologie	CM	TD	TP	Atelier		
Géométrie de l'espace 1	1h30	1h30			2	9
Dessin et art graphique		1h30			1	
Dessin codifié de l'architecture		1h30			2	
Langue française 1 (terminologie)		1h30			1	
UE découverte	CM	TD	TP	Atelier		
Histoire de l'architecture 1	1h30	1h30			2	7
Mathématique 1	1h30				1	
Physique	1h30	1h30			1	
UE transversales	CM	TD	TP	Atelier		
Technologie des matériaux de construction 1	1h30		1h30		2	3
Total Semestre 1	9h	9h	1h30	6h	16	30

Source : (Université Hassiba Benbouali, Offre de formation LMD : Licence académique d'architecture, 2010/2011)

Tableau 6 : Programme du deuxième semestre de licence 1 d'architecture

Unités d'Enseignement	Volume horaire hebdomadaire				Coeff	Crédits
UE fondamentales	CM	TD	TP	Atelier		
Théorie de projet 2	1h30				1	11
Projet 2				6h	3	
UE méthodologie	CM	TD	TP	Atelier		
Géométrie de l'espace 2	1h30	1h30			2	9
Sculpture		1h30			1	
Dessin codifié de l'architecture 2		1h30			2	
Langue française 2		1h30			1	
UE découverte	CM	TD	TP	Atelier		
Histoire critique de l'architecture 2	1h30	1h30			2	7
Mathématique 2	1h30				1	
Physique du bâtiment	1h30	1h30			1	
UE transversales	CM	TD	TP	Atelier		
Technologie des matériaux de construction 1	1h30		1h30		2	3
Total Semestre 1	9h	7h30	4h30	6h	16	30

Source : (Université Hassiba Benbouali, Offre de formation LMD : Licence académique d'architecture, 2010/2011)

Les deux tableaux récapitulent les matières enseignées durant les deux premiers semestres de la première année de Licence, le niveau sur lequel se focalise notre investigation didactique. Nous y retrouverons le volume horaire attribué à chaque matière, les coefficients le nombre de crédit requis ainsi que la forme des enseignements.

1.2. Encadrement

L'encadrement au département d'architecture est assuré par une équipe pédagogique de différentes spécialités en relation avec la discipline. La tâche de l'enseignement des matières d'architecture est confiée aux architectes. Quant au reste des modules techniques, ils sont assurés par des ingénieurs civils, des hydrauliciens et des informaticiens. Pour ce qui est de la langue française elle est enseignée par des enseignants de français.

Faute d'encadreurs permanents, les responsables du département font le plus souvent appel aux enseignants vacataires, le plus souvent des architectes en exercice, et des ingénieurs civils. Nous ne dénombrons que 19 enseignants permanents pour l'année universitaire 2015/2016 contre au moins 35 enseignants vacataires. Il convient de signaler ici que la matière du projet ou de l'atelier est assurée par trois enseignants de formation architecturale. Nous tenterons de détailler les profils des enseignants dans la partie expérimentale.

1.3. Moyens matériels

Ayant pour objectif de former des futurs architectes, le département d'architecture dispose de moyens matériels à des fins pédagogiques. Nous recensons au moins 9 laboratoires qui sont directement rattaché au département :

- laboratoire de matériaux de construction d'une capacité d'accueil de 30 étudiants ;
- laboratoire de mécanique de sol d'une capacité d'accueil de 30 étudiants ;
- laboratoire de résistance des matériaux d'une capacité d'accueil de 30 étudiants ;
- laboratoire de langues d'une capacité de 20 étudiants maximum ;
- laboratoire numérique (multimédia) de 25 places ;
- deux laboratoires de photographie ;
- laboratoire de sculpture ;
- laboratoire de cartographie et topographie.

En effet, le département d'architecture de Chlef doit beaucoup au département de génie civil. Ce dernier fut le premier institut ayant fait l'objet du lancement du centre universitaire de Chlef dans les années 1980. Ces moyens matériels ont favorisé l'accréditation de l'ouverture d'un département d'architecture à Chlef.

Aux laboratoires, s'ajoutent les salles de TD, les salles de dessins, les amphithéâtres et les salles de TP. Le département compte à sa disposition les locaux suivants :

- 16 salles d'atelier de dessin ;
- 32 salles de TD ;
- 12 salles de TP ;
- amphis : quatre amphis d'une capacité de 160 places chacun ; un amphi de 320 places et un autre amphi de 320 places ;
- 4 salles d'informatique de capacité de 60 micro-ordinateurs (15 chacune). Ces salles sont dédiées aux séances de travaux pratiques de dessin assisté par ordinateur (dao)

Les locaux de cours, de TD et TP sont équipés de tous les moyens didactiques nécessaires y compris les Data-show. Quant aux salles de dessins dédiés à la matière de l'atelier de projets, elles sont dotées des tables de dessins professionnelles permettant aux nouveaux étudiants de s'initier au dessin technique et à la conception des plans architecturaux.

1.4. Terrains de stage et formations en entreprise

Dans les filières techniques et scientifiques, les étudiants sont souvent obligés d'effectuer des stages pratiques périodiques pour valider leurs cursus universitaires. C'est le cas dans le département d'architecture où le stage est conçu comme un complément de la formation permettant à l'étudiant d'enrichir son savoir avec des connaissances spécialisées et spécifiques. À l'issue de chaque stage, l'étudiant est amené d'établir un rapport de stage qui fera l'objet d'une évaluation par l'enseignant responsable de stage.

Pour assurer une meilleure prise en charge des étudiants, le département d'architecture a signé des conventions avec des partenaires sociaux et socio-économiques. Nous énumérons quelques institutions et entreprises ayant accepté d'accueillir les futures architectes pour des stages pratiques de 21 jours :

- direction de wilaya des équipements publics DEP ;
- direction de wilaya du logement DL ;

- direction de wilaya de l’urbanisme et de la construction DUC ;
- l’office de la promotion et de la gestion immobilière OPGI ;
- services techniques communaux ;
- bureaux d’études techniques publics et privés ;
- entreprises de réalisation publiques et privées.

Il faut savoir que l’accent est, de nouveau, mis sur le recours au stage dans les universités en s’inspirant des expériences des grandes écoles à l’image de l’EPAU. La généralisation du stage et son caractère obligatoire est l’un des fruits de l’introduction du système LMD en l’harmonisation des canevas de formation en Architecture.

1.5. Fonds bibliothécaires spécialisés

Afin d’assurer une formation de qualité, la bibliothèque de la faculté ainsi que la bibliothèque centrale de l’université se sont dotées depuis 2010 d’un nombre important de titres relatifs à la spécialité de l’architecture récemment intégrée à l’université de Chlef. Actuellement, les étudiants ont à leur disposition près de 1000 titres de spécialité. Ces titres varient entre ouvrages, revues spécialisées, dictionnaires, et manuels dans les trois langues à savoir l’arabe, le français et l’anglais.

2. Population de l’étude

Puisque notre recherche s’inscrit dans le cadre de la démarche FOU au profit des étudiants d’architecture, notre population se constitue principalement des étudiants inscrits en première année licence d’architecture à l’université de Chlef. L’étude concerne non seulement les étudiants mais aussi leurs enseignants.

2.1. Public des étudiants

Pour des soucis d’objectivité et pour bien cerner notre recherche, nous n’avons retenu dans notre échantillonnage de la population que les étudiants de la première année. Le choix du public du premier cycle soit la licence par rapport au deuxième cycle (master) s’explique dans un premier abord par l’urgence de la maîtrise de la langue française qu’est une langue d’enseignement ; et dans un second abord, par l’absence d’une matière linguistique (français) dans le deuxième cycle.

Comme évoqué plus haut, ce sont des détenteurs d'un baccalauréat dans les séries de sciences expérimentales, mathématiques et maths-techniques. Bien que ces filières convergent par leurs contenus, les profils de ces étudiants sont hétérogènes. Pour ces raisons d'hétérogénéité des profils, nous avons décidé de mener notre enquête didactique auprès de toute la population sans procéder à l'échantillonnage représentatif. Ainsi notre population se compose de 362 étudiants inscrits effectivement en première année licence et poursuivent leurs études régulièrement. Ainsi, l'enquête par questionnaire touchera toute la population pour mieux connaître ce public universitaire spécifique. Les détails et les particularités de ce public seront dévoilés dans la partie de l'analyse des besoins après dépouillement et analyse des questionnaires.

Par ailleurs, lors de l'étape de collecte de données, nous serons dans l'obligation de procéder à la technique probabiliste, l'échantillonnage en « grappes » ou par groupes. Les raisons de ce choix seront explicitées dans le chapitre de la collecte et analyse de données.

Notre recherche se réalise ainsi auprès des étudiants d'architecture dans un premier abord. Dans un second temps, la recherche se focalisera sur l'équipe enseignante du département. En somme la population que cible cette étude est composée à la fois d'étudiants préparant une licence d'architecture ainsi que leurs enseignants, toutes spécialités confondues. À signaler que même le personnel administratif faisant partie de l'équipe pédagogique dudit département figure dans notre échantillon.

L'urgence de ces étudiants de première année de licence réside dans le fait qu'ils doivent acquérir les compétences requises afin de pouvoir comprendre les cours magistraux, les TD, accéder au sens des documents écrits qui leur sont remis, consulter des ouvrages de spécialité (tous les ouvrages sont en français) ; interagir avec leurs enseignants en français. Il en va de même pour les tâches scripturales où les étudiants doivent répondre par écrit à des consignes émanant de leurs formateurs.

Le public cible fait partie de la catégorie des étudiants qui poursuivent leurs études universitaires en français dans leur pays d'origine à l'inverse des étudiants poursuivant les mêmes études mais dans un pays francophone où le français est langue maternelle. Cette distinction est importante d'autant plus qu'elle oriente le choix des outils d'analyse de notre corpus. De même, les besoins en langue française des étudiants inscrits au département d'architecture ne se limitent pas uniquement aux compétences communicatives. Les compétences culturelles de la langue française font également cruellement défaut chez ces étudiants. En d'autres termes, les étudiants suivent des cours de FOU dans le but d'être capables d'assurer certaines tâches en

milieu universitaire. Des tâches de compréhension de cours, prises de notes, rédaction de mémoires ou des thèses, etc. ce qui a donné naissance à la nouvelle « tendance » didactique dite compétence universitaire. (Yasri-Labrique. & Qotb, 2011)

Par ailleurs, notre public se voit obligé d'améliorer ses compétences en langues français non seulement pour réussir dans ses études mais aussi pour affronter le monde professionnel après la fin de ses études. Il convient de rappeler que la langue française est la langue privilégiée dans le monde professionnel de l'architecture. Il s'agit « *des publics spécifiques sans objectifs spécifiques* » (Lehmann, 1993, p. 54)

Compte tenu de la nature de recherche et de ses objectifs, centrée sur les besoins de la population de l'étude, la collecte et l'exploitation des données s'inscrivent, faut-il rappeler, dans l'approche qualitative visant à comprendre le phénomène à l'étude et établir le sens des comportements observés (Angers, 2009, p. 157).

Nous allons nous baser dans cette étape sur l'étude de cas ou de petits nombres d'individus ou d'étudiants.

« Par son insertion dans le terrain, le chercheur qualitatif peut amener un éclairage intéressant sur le fonctionnement réel d'une organisation, non seulement celui décrit dans l'organigramme mais sur l'organisation telle que vécue par les personnes qui en font partie. » (Deslauriers, 1996, p. 13).

Le nombre d'étudiants formant l'échantillonnage sera délimité en fonction de la nature de cette étape. Ainsi l'échantillonnage par grappes ou groupes s'impose pour pouvoir ensuite généraliser les résultats obtenus sur l'ensemble des étudiants de la population.

2.2. Public des formateurs

Nous ne pouvons pas parler du public étudiant sans parler de leurs formateurs qu'ils soient spécialisés (en architecture) ou formateurs de la langue française. En effet, le public des formateurs est formé des enseignants chercheurs permanents et des enseignants assistants et vacataires. D'après la pré-enquête menée sur le terrain, l'immense majorité des formateurs est spécialisée en architecture. Nous constatons également que le département fait appel à des enseignants spécialistes en physique, en mathématiques, en hydraulique, en informatique et même en génie civil. Quant à la matière de la mise à niveau en langue française (niveau Licence 1) et celle de terminologie (niveau de Licence 2), l'administration fait appel à des enseignants de français. Faute d'enseignants de français disponibles, l'administration charge le plus

souvent un des enseignants-architectes ou ingénieurs civils pour assurer les TD des matières linguistiques dans les deux niveaux.

Interroger ces derniers est important dans la mesure où ils nous permettent d'obtenir des informations sur ce qui est attendu dans la conception d'un projet de fin d'études de manière à ce le cours de français puisse préparer les étudiants à sa réalisation.

En dépit de leur indisponibilité, nous allons tenter de toucher à toute la population des enseignants. Leurs avis sur la question de l'enseignement du français au département nous sera d'une grande utilité notamment dans le recensement des besoins des étudiants voire dans l'élaboration didactique du cours de FOU.

3. Origine de la demande

La demande d'élaboration d'un cours de langue est souvent formulée par l'institution représentée par son équipe pédagogique. Pourtant habilité à demander ce type de cours, le chef du département n'a pas formulé une demande officielle pour des raisons que nous ignorons. Cependant, une demande de cours de FOU a été envisagée par l'équipe pédagogique vu le besoin pressant de promouvoir l'enseignement du français et d'améliorer le niveau de sa maîtrise chez les étudiants du premier cycle. De même l'identification de la demande est le résultat d'une réflexion personnelle sur la question et dans le but de faire une proposition des pistes didactiques permettant d'aider à la fois étudiants et équipe pédagogique à surmonter ce problème de carence en matière du français, langue des enseignements. Le résultat final de cette réflexion didactique pourrait éventuellement être à disposition des instances compétentes pour en tirer profit.

Il convient de noter ici que cette réflexion puise dans les textes de loi organisant l'enseignement supérieur et notamment l'enseignement/apprentissage des langues étrangères entre autres : le français. Nous le lisons clairement dans le premier texte de loi datant de 1971. Ce texte de loi, en l'occurrence l'arrêté ministériel du 25 août 1971, portant mesure d'intégration d'un enseignement en langue étrangère dans les établissements d'enseignement supérieur (option français) stipule dans son article 2 que :

« Art. 2—Au cours de leur scolarité, les étudiants reçoivent une formation en langue étrangère telle qu'à l'issue de leurs études. Ils seront en mesure de comprendre et d'assimiler dans cette langue les acquisitions nouvelles des sciences objet de leur spécialisation. » (Ministère de l'enseignement supérieur MESRS, 1981, p. 14)

Ainsi le cours du français a toujours été au centre des réflexions sur l'enseignement supérieur en Algérie. Et pour preuves, il n'y a pas une seule réforme sans évoquer la question de l'enseignement des langues étrangères et principalement le français. De surcroît tous les textes officiels régissant et organisant l'enseignement supérieur en Algérie offrent une marge manœuvre aux équipes pédagogiques pour concevoir et trier les contenus à enseigner en ce qui concerne l'enseignement la langue étrangère en l'occurrence le français, langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques. Toutefois la même importance est accordée également à l'enseignement du français dans les départements arabophones. L'objectif en est de former des étudiants qui puissent s'ouvrir sur les autres cultures. La centration est donc mise sur l'apprenant et les contenus du savoir à dispenser dans cette matière.

Il est indéniable que l'élaboration d'un cours de FOU peut découler d'une demande formulée par l'équipe pédagogique ou les responsables de l'institution. Néanmoins, le même cours peut être une offre de formation que propose un organisme appartenant à l'enseignement supérieur à l'instar des départements de langues et les centres d'enseignement intensifs des langues. Ainsi notre recherche s'inscrit dans la deuxième possibilité et ce, faute d'une demande officielle émanant du département d'architecture en question. Mais pour plus d'efficacité et d'efficacités, nous prenons en considération les doléances et les propositions faites officiellement par l'équipe pédagogique. Il s'agira donc d'une offre qui s'appuie sur les besoins et les attentes de tous les acteurs du département.

Il convient de signaler que les offres existantes dans ce sens répondent plutôt à des objectifs généraux d'un cours de français. Autrement dit, les contenus des cours convergents plutôt vers le français sur objectif général (FOG). Pour convaincre les enseignants et les responsables de la limite de tels programmes linguistiques, nous recourons à la proposition d'une formation linguistique alternative qui prendra en charge réellement les besoins exprimés aussi bien par les enseignants que par les étudiants en langue française. L'enjeu est donc de taille.

Pour Parpette (2002, p. 20), la formulation d'une demande ressemble à une véritable commande. Elle est discutée par les spécialistes en termes de compétence globale attendue à l'issue de la formation. La commande est identifiable lorsqu'un organisme demande à l'institution d'enseignement ou à un enseignant de langue de proposer un programme de formation linguistique à un public particulier, avec un objectif précis de formation, dans des conditions particulières de durée, d'horaires, voire de coût, etc.

L'identification de la demande aide l'enseignant ou l'équipe chargés de la conception du programme linguistique à répondre aux besoins des publics. Pour ce

qui est de notre cas d'étude, il s'agit bel et bien d'une demande implicite de formation FOU destinée aux étudiants de première année licence d'architecture. Une demande de formation qui se distingue par les besoins spécifiques et par la durée très courte. Il s'agit d'une demande urgente, ce qui résulte des pressions sur le concepteur qui dispose de peu de temps avant le début de la formation.

4. L'analyse des besoins via le questionnaire

À première vue, le questionnaire semble être l'outil d'investigation le plus visible voire le plus utilisé dans les enquêtes menées dans le cadre des recherches en sciences humaines. Il est aussi une des méthodes les plus fiables pour recueillir les données et des informations dans le seul objectif de comprendre et d'expliquer les phénomènes étudiés. En effet, cet instrument dont la didactique en général et la didactique des langues en particulier se servent le plus souvent, apparaît comme une méthode scientifique. Toutefois, cet outil de recherche nécessite la mobilisation des compétences statistiques auxquelles le didacticien n'a pas été initié.

Le questionnaire fait partie, selon (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 74), de la catégorie des enquêtes semi-directives. Les deux chercheurs précisent que la caractéristique fondamentale du questionnaire est qu'il est organisé, présenté et réalisé auprès des informateurs en tant qu'enquête explicite.

Le questionnaire occupe « une position de choix parmi les instruments de recherche mis à contribution par le sociolinguiste, car il permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative » (Calvet & Dumont, 1999, p. 15). Cet instrument scientifique d'enquête ne peut se réduire en une interminable liste de questions en désordre. Il s'agit plutôt de questions bien réfléchies et qui vont avec les objectifs de la recherche.

L'analyse de besoin ne doit pas se limiter à un inventaire de situations de communication ou à des actes de paroles voire des points de langues dont a besoin le public cible. Le chercheur en FOU doit se pencher en continu sur les besoins réels des apprenants. De même ; il est appelé à se recentrer sur la réalité de l'apprenant en l'interrogeant sur son propre apprentissage ainsi que sur les besoins langagiers. Ainsi l'analyse des besoins revêt un caractère fiable et rigoureux.

Le questionnaire constitue pour notre recherche un sondage qui permettra de faire parler les apprenants sur leurs propres processus d'apprentissage et leurs besoins comme ils les conçoivent. Ces apprenants pourront à travers ce sondage s'exprimer

non seulement sur leurs besoins linguistiques mais aussi sur les contenus qu'ils veulent étudier dans cette matière.

4.1. Questionnaire administré aux apprenants

4.1.1. Description du questionnaire

Pour réaliser une analyse des besoins efficiente, nous avons puisé dans des grilles d'analyses contenues dans les travaux de certains chercheurs en didactique des langues appliquées. Nous en citons :

- Le cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, (2001) : un modèle centré sur l'approche actionnelle.
- Le modèle de grilles d'analyse des besoins langagiers utilisées en anglais sur objectifs spécifiques (Munby, 1981) : un modèle centré sur l'analyse de la situation cible. Il a essayé de faire évoluer l'analyse des besoins vers des objectifs ambitieux tout en orientant la centration sur l'apprenant.
- Le modèle d'analyse des besoins en Anglais sur objectifs spécifiques centré sur les apprentissages au lieu de la situation cible (Hutchinson & Waters, 1987). L'auteur divise les besoins en trois grandes catégories à savoir les nécessités, les lacunes et les attentes.
- Le modèle centré sur l'apprenant (Berwick & Johnson, 1989). Ce modèle prend en considération la négociation, l'information, l'échange, les activités de sensibilisation, l'évaluation et la rétroaction et les activités d'apprentissage. En outre la formulation des objectifs s'appuie sur la consultation.
- Le modèle centré sur l'analyse de la situation actuelle (Richterich, 1992). Ce modèle où l'apprenant occupe une place centrale, s'intéresse aux besoins avant et pendant l'apprentissage.
- Le modèle centré sur les tâches (Long, 2005). C'est le modèle le plus récent considérant que les tâches recensées ne sont que les résultats de l'analyse des besoins basée essentiellement sur les tâches.
- Le modèle pratique de l'analyse des besoins de (Carras, Kohler, Sjlilgyi, & Tolas, 2007) est basé essentiellement sur le recensement des besoins langagiers et culturelles en fonction du domaine et du lieu de la formation. Dans cet ouvrage, les auteurs présentent des exemples réalisés en France.
- Le modèle de Mangiante & Parpette, (2004) ; (2011), considéré comme le modèle le plus récent en la matière. Les auteurs de ces deux ouvrages de références se focalisent sur la distinction entre les besoins, langagiers, culturels et les besoins méthodologiques.

Le questionnaire a donc pour objectif de recueillir les informations et les données sur le parcours des apprenants en langue française et leurs besoins en langue française pour poursuivre leurs études en architecture. Lors de l'élaboration de cet instrument d'enquête, nous avons opté pour les deux volets principaux à savoir le passé pédagogique des apprenants en langue française ainsi que les besoins en langue française pour réussir leurs études.

Notons que le choix de cet outil de recherche est motivé par l'avantage qu'il offre en matière d'anonymat et de liberté d'expression. En effet, cette technique de collecte de donnée rassure le répondant quant à l'anonymat de ses renseignements signalétiques et aux réponses mentionnées sur le questionnaire. Elle lui permet également de s'exprimer librement en répondant aux questions sans contrainte aucune. Quant aux autres techniques à l'image de l'entretien et l'observation en situation, elles nous seront difficiles à réaliser et ce, faute de temps, de moyens, de disponibilités des étudiants et des enseignants. Les autorisations de filmer et d'enregistrer sont également difficiles à délivrer.

Il est à noter ici que la conception du questionnaire obéit à certaines règles méthodologiques pour une rigueur scientifique. Les questionnaires sont, comme le constatent (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 75), fondés sur des indices recueillis sur le terrain (et non dans les spéculations du chercheur), de façon de plus en plus cadrée. (*Cf. Annexe 4*)

4.1.1.1. Passé pédagogique en langue française

Dans ce volet, il est question d'interroger les étudiants sur leur passé pédagogique relatif à l'apprentissage du français avant d'arriver à l'université. En dépit des textes et des programmes, le parcours des étudiants en langue française n'est pas du tout homogène. Cela s'explique par la divergence des niveaux de maîtrise de la langue française. C'est pourquoi nous avons opté, dans ce premier volet du questionnaire, pour des questions en relation avec le nombre d'année qu'avait passé chaque étudiant dans l'apprentissage du français et en quelle année avait-il commencé l'apprentissage de cette langue étrangère voire dans quel palier de l'enseignement général. Il sera question aussi de savoir s'ils avaient suivi des cours de français dans des établissements extra scolaires à l'instar des écoles privées ou des instituts français¹ implantés en Algérie. De plus, nous cherchons à savoir si les apprenants ayant suivi des cours dans ce sens, avaient obtenu des certificats ou diplômes

¹ Institut français d'Algérie fait partie du réseau mondial des instituts français. Son bâtiment principal se trouve à Alger. L'Institut français d'Algérie comporte 5 antennes locales supplémentaires : Annaba, Oran, Constantine, Tizi Ouzou et Tlemcen.

terrifiants leurs niveaux en langue française en fonction des échelles du CECRL. Il en va de même pour les étudiants ayant passé des tests de connaissance de français (TCF) ou examens pour l'obtention des diplômes d'évaluation en langue française DELF et diplôme approfondi en langue française (DALF). Étant donné de l'impact des relations sociohistoriques de l'Algérie avec la France, nous avons intégré un item pour savoir si parmi les étudiants interrogés, figurent un ou des étudiants ayant suivi une partie de leur scolarisation en France ou dans un où l'enseignement est dispensé en français.

4.1.1.2. Besoins réels en langue française

Dans ce second volet qui s'avère crucial, nous tentons de cerner les besoins réels des étudiants en langue française selon leurs propres estimations. En effet, il s'agira d'une analyse des représentations de notre public à propos des besoins qu'ils estiment urgents pour s'en sortir dans diverses situations de communication inhérentes à leur formation en architecture. Les items que nous avons réservés pour ce volet nous permettrons, une fois l'analyse faite, d'établir une liste exhaustive des besoins réels du public en langue française. De même, les résultats du questionnaire permettent également de tracer une liste des types de compétences linguistiques à inculquer aux futurs architectes. Dans cette partie du questionnaire, nous pourrions également confirmer ou infirmer les hypothèses émises quant au niveau réel de la maîtrise du français sans même recourir à un test de positionnement sur l'un des six niveaux du CECRL. Les besoins en langue française formulés par les étudiants selon leurs propres estimations servent par la suite à la formulation des objectifs du cours de FOU.

Pour ce qui est des besoins réels des futurs architectes en langue française, nous les interrogerons via ce questionnaire histoire de savoir leur préférence entre le français à visée universitaire (le français relatif à la discipline de l'architecture et de l'urbanisme) et le français usuel (français qu'ils utilisent dans des situations extra-universitaires, c'est-à-dire dans différentes situations de la vie quotidienne).

Par ailleurs, il faut souligner la difficulté que peuvent rencontrer les étudiants interrogés quant à l'expression de leurs besoins en langue française. Afin de lever toute ambiguïté et pour rendre cette difficulté surmontable, nous avons recouru à des assertions toutes faites et consigner aux étudiants de cocher celles qui leur conviennent. De même, il est possible qu'ils cochent sur plusieurs réponses parmi celles proposées dans chaque item de ce second volet.

4.1.2. Conception du questionnaire

L'analyse des besoins est conçue sous forme d'un formulaire composé de quatre types de questions. Nous pouvons donc distinguer les questions dichotomiques, les questions à réponses ou à choix multiples, les questions ouvertes ainsi que les questions d'échelles. L'enquêté est amené à choisir une réponse sur deux quand il s'agit d'une question dichotomique. Quant aux questions à réponses multiples, les étudiants questionnés pourraient choisir une ou plusieurs réponses parmi celles proposées. Pour ce qui est des questions ouvertes, nous les avons réservées pour les renseignements signalétiques. Les questions à échelle graduée ou d'échelles, quant à elles, font partie des questions les plus utilisées dans la conception des formulaires de questions en sciences humaines et sociales. Elles sont, signalons-le, peu contraignantes pour le répondant et facilite par la même occasion l'analyse quantitative et qualitative.

Pour parvenir à la formulation des questions, nous avons opté pour la méthode conceptuelle. Autrement dit, nous avons décomposé les concepts de la première hypothèse en deux parties.

Notons que le questionnaire destiné aux étudiants se subdivise en quatre parties du point de vue des objectifs assignés préalablement. Nous avons ainsi réparti les questions comme suit :

4.1.2.1. Première partie : Informations d'ordre général

Cette première partie a pour objectif de collecter les informations de l'étudiants à savoir le sexe, l'âge, Sexe, la filière du baccalauréat et la Moyenne générale obtenue à l'examen de BAC.

4.1.2.2. Deuxième partie : Passé pédagogique de l'apprenant

Cette partie comporte les questions relatives au niveau général des étudiants en langue française et les représentations qu'ils ont sur l'apprentissage du français comme langue d'enseignement dans le département d'architecture et de l'urbanisme. L'apprenant enquêté s'identifie dans un premier temps en inscrivant ses renseignements signalétiques à savoir : l'âge, le sexe, la moyenne obtenue au baccalauréat, la note obtenue à l'épreuve de français, le nombre d'années durant lesquelles il a reçu l'enseignement du français dans les cycles antérieurs de l'enseignement général... De plus, nous tenterons de savoir quelles représentations ont ces étudiants sur la langue française et également identifier les causes derrière les difficultés rencontrées en langue française. Aussi, cela nous permettra de repérer si la

non maîtrise de la langue est due à une motivation qui fait défaut ou à une insuffisance de savoirs en la matière.

4.1.2.3. Troisième partie : Besoins d'études en langue française

Les questions vont porter, dans la présente partie, sur les besoins spécifiques de notre public en langue française ainsi que la conduite à tenir pour s'améliorer dans cette langue. Les questions tentent ainsi de disséquer l'importance de langue française dans le parcours des études d'architecture selon la propre estimation des étudiants. L'interrogation des apprenants à travers ses questions nous donne la possibilité de repérer les difficultés auxquelles sont exposés ses étudiants qu'il soit lors de l'apprentissage du français ou lors des situations différentes relatives aux différents cours et TD de leur spécialité.

4.1.2.4. Quatrième partie : Problèmes liés à l'environnement des études

Dans cette partie, la centration est faite sur la teneur et la conception du cours de français qui doit être enseigné dans le département en question. Les questions formulées dans cette partie ont pour but de prendre en considération les attentes des apprenants et leurs avis quant à la conception finale du cours de français dispensé en première année licence d'architecture. Ainsi, les questions posées pourraient nous aider à connaître le degré de motivation qu'éprouvent les étudiants pour apprendre le français et quelles compétences souhaitent développer au cours de cet apprentissage. De plus, nous veillerons également à savoir quelles sont les activités que préfèrent ces étudiants dans la classe de langue française. C'est ainsi que nous pourrions cerner les objectifs et les pistes didactiques servant de socles pour la conception du cours de FOU.

Le questionnaire se compose de 23 questions dont quatre relatives aux renseignements signalétiques. (Cf. Annexe 4)

4.1.3. Objectifs du questionnaire

Cette enquête par questionnaire à l'intention des étudiants a pour objectifs de :

- recenser les renseignements signalétiques des étudiants à savoir l'âge, le sexe, la filière du baccalauréat, la moyenne générale ainsi que la note de l'épreuve de français obtenues au baccalauréat ;
- les représentations qu'ont les étudiants sur la langue française en tant que langue d'enseignement ;
- les difficultés et carences qu'éprouvent les étudiants en langue française ;

- recenser et identifier des besoins réels en langue française selon la propre estimation des étudiants.

4.2. Questionnaire à l'intention des enseignants du département d'architecture

4.2.1. Description

À l'image du premier questionnaire, l'analyse des besoins auprès des enseignants du département se fait via un formulaire de questions. Ce questionnaire s'adresse à tous les enseignants du département d'architecture, toutes spécialités confondues. Il vise à recueillir les informations sur le statut de la langue française et son enseignement dans le département. À travers les 14 questions que compte le questionnaire, nous examinerons les profils des enseignants répondant, le niveau de maîtrise de la langue des étudiants selon le propre avis de leurs enseignants, les perspectives et les propositions d'un cours de français adapté à ce public et enfin les difficultés soulevées dans l'enseignement de cette matière. Le questionnaire comporte pratiquement les mêmes questions du premier questionnaire relatives aux besoins langagiers mais reformulées et adaptées au niveau des enseignants. Quant aux types de questionnement, nous avons opté pour les questions ouvertes, les questions dichotomiques ainsi que les questions à échelle graduée. Étant donné que la recherche vise l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur, la conception de cette grille d'analyse des besoins a été faite sur la base du modèle de Long (2005). Compte tenu de l'utilisation de l'approche actionnelle dans ce palier d'enseignement, ce modèle basé sur le recensement des besoins langagiers à travers les tâches, ce modèle est le plus approprié pour cette grille d'analyse destinée aux enseignants. (Cf. annexe 5)

4.2.2. Objectifs du questionnaire destiné aux enseignants d'architecture

Quoi que les objectifs des questionnaires convergent vers la même finalité qu'est la conception et la mise en place d'un cours de FOU, les objectifs opérationnels de chaque questionnaire sont distincts. Ainsi le présent questionnaire que nous avons conçu pour les enseignants a pour objectifs opérationnels de :

- se renseigner sur dans quelle(s) langue(s) sont dispensés les cours, TD et ateliers d'architecture ;
- connaître les difficultés rencontrées par les étudiants en langue française selon l'estimation de leurs enseignants ;

- savoir également l'origine de ces lacunes et difficultés et si elles constituent un réel obstacle dans leurs études ;
- savoir quel français, doivent maîtriser les étudiants pour réussir leurs études d'architecture ne serait-ce que pour la première année de licence.

4.3. Mode de passation des questionnaires

Le choix du mode de diffusion du questionnaire est tributaire du type de l'enquête et ses objectifs. La passation ne dépend donc pas des moyens à la disposition de l'enquêteur. Il existe plusieurs modes de diffusion des questionnaires : le questionnaire administré en face-à-face ; le questionnaire autoadministré ; le questionnaire via le téléphone, le questionnaire en ligne...

Puisque l'enquête en ligne rencontre un succès croissant, nous avons opté pour ce canal de diffusion de nos questionnaires. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'application de Google Forms pour la conception des questionnaires et même pour la diffusion. L'indisponibilité des enquêtés en raison de la charge des études nous a poussé à opter pour ce choix afin de toucher un grand nombre d'enquêtés. En effet, la passation a été faite via les courriels des étudiants ainsi qu'à travers le partage du lien du questionnaire. Solliciter les enquêtés pour nous communiquer leurs courriels nous a permis aussi d'expliquer l'intérêt de l'enquête, son contexte et ses modalités. En d'autres termes, la sollicitation de l'enquêteur est une sorte de motivation aux personnes ayant certaines réticences à collaborer dans cette enquête.

Nous avons prévu une période d'enquête, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants, conséquente allant d'une à trois semaines. La durée a été respectée par tous les étudiants et ce grâce au partage du lien sur les réseaux sociaux. Quant aux enseignants, la participation à l'enquête fut timide pour des raisons que nous ignorons. Cependant, Le taux de retour d'une enquête en ligne était plus au moins satisfaisant par rapport à ce que nous nous attendions.

Chapitre II. Traitement et analyse des besoins

Nous présenterons, dans ce chapitre, dans le détail tous les résultats obtenus suite au dépouillement des questionnaires. Les résultats obtenus seront dévoilés, organisés, présentés sous formes de représentations graphiques et statistiques. Le dépouillement des données se fait dans des grilles. Les données quantitatives seront exprimées en effectif et en pourcentage. Quant aux données qualitatives, elles seront détaillées dans grilles. L'exposition des résultats obtenus sera suivie d'un commentaire statistique et didactique. Il convient de signaler ici que les résultats des deux questionnaires ne sont que les réponses obtenues aux questions posées.

Il faut savoir que le taux de retours des questionnaires administrés aux étudiants était de 100 % soit 362 questionnaires remplis. Ce taux satisfaisant donne du crédit aux résultats obtenus. Il a ainsi une valeur de réassurance. Le degré de fiabilité des résultats du questionnaire administré aux apprenants dépend de ce nombre de participants et de sa représentativité de l'échantillon.

Quant au taux de retour de l'enquête chez les enseignants, il était de l'ordre de 60 %. Statistiquement parlant, ce taux est acceptable et pourra nous renseigner d'une manière assez fiable sur les informations que nous souhaitons récolter. Les raisons de ce faible taux n'ont pas une importance majeure dans cette recherche car il s'agit d'un questionnaire complémentaire.

Les résultats obtenus seront détaillés ou plus ou moins détaillés en fonction de la complexité de la question. Pour ne pas trop surcharger ce chapitre, nous allons nous contenter des informations essentielles sur la méthodologie et renvoyer aux annexes pour plus de détail.

Après le moment de l'analyse détaillée des résultats, vient le moment de la synthèse générale. Ainsi ce chapitre sera sanctionné par une synthèse des résultats obtenus. Cette synthèse se veut aussi une reprise des résultats clés pour la recherche. Nous y énumérons également les enseignements tirés, les principales découvertes, les résultats marquants voire plus significatifs.

Nous allons présenter les résultats obtenus suite au dépouillement des questionnaires. Nous exploiterons les données de chaque étape et de chaque instrument dans l'ordre suivant : le questionnaire administré aux étudiants ; le

questionnaire administré aux enseignants. Enfin, ce chapitre sera sanctionné par un commentaire général relatif aux besoins dégagés de cette enquête.

1. Dépouillement du questionnaire administré aux étudiants

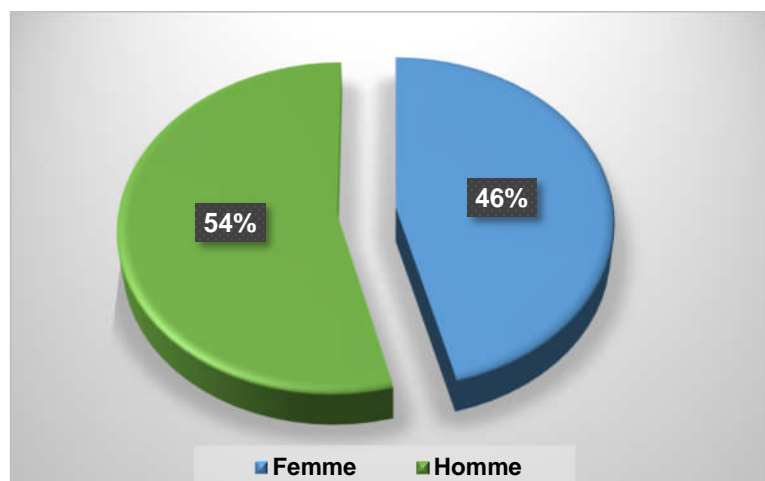
1.1. Informations d'ordre général

1- Sexe :

Tableau 7 : Fiche signalétique sur le sexe des étudiants

Sexe	Effectif	Taux
Homme	166	45,86%
Femme	196	54,14%
Total	362	100,00%

Graphique 1 : répartition des participants selon le sexe



Source : fait par l'auteur

Sur les 362 étudiants que compte la promotion de la première année d'architecture de l'université de Chlef, prédomine la gence masculine à raison de 54.14 % contre 46.84 % pour la gence féminine. Cette prédominance, quoique négligeable, est motivée par la nature du travail de l'architecte. Il faut rappeler que l'architecte chevauche entre son bureau et les chantiers, un métier qui est réservé le

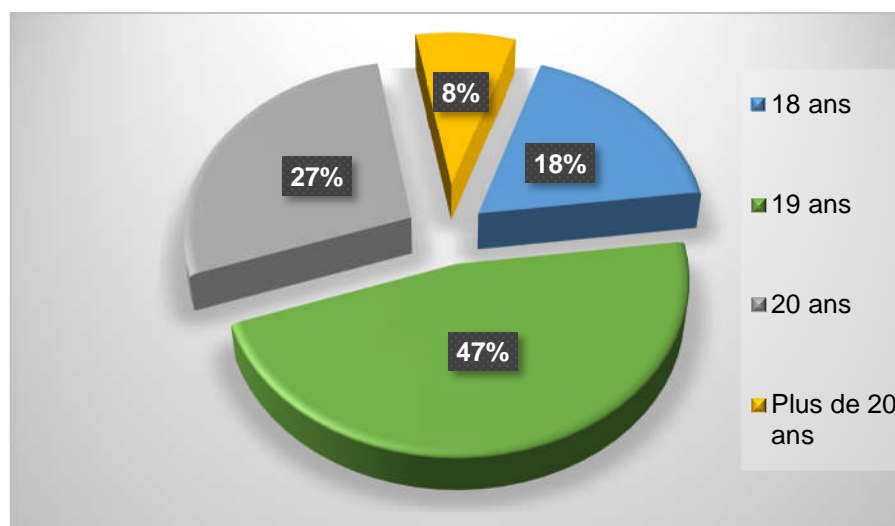
plus souvent pour les hommes notamment dans une société dont les valeurs masculines sont en dominance.

2- Âges des questionnés

Tableau 8 : Fiche signalétique sur l'âge des étudiants

Âge des étudiants	Effectif	Taux
18 ans	65	17,96%
19 ans	169	46,69%
20 ans	100	27,62%
Plus de 20 ans	28	7,73%
Total	362	100,00%

Graphique 2 : Âge des étudiants enquêtés



Source : fait par l'auteur

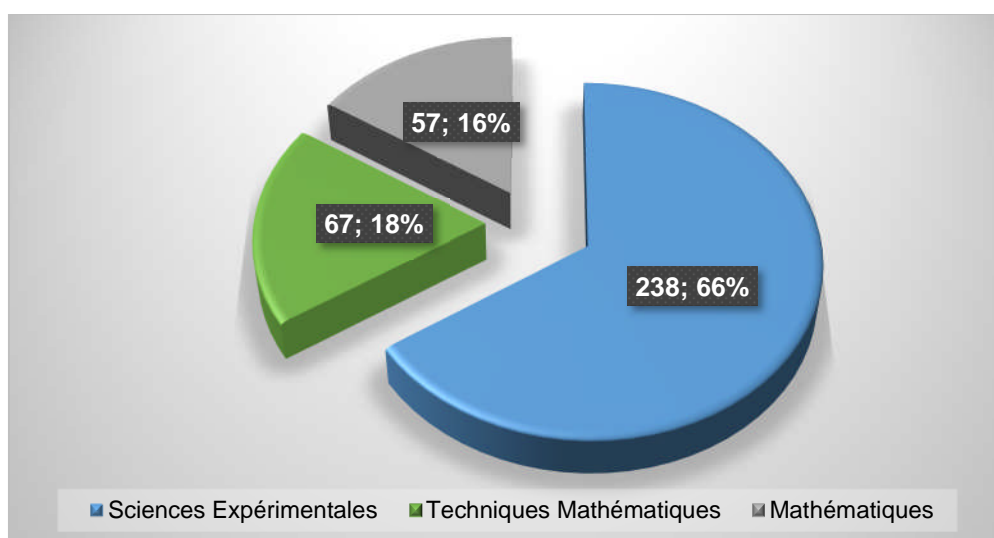
La moyenne d'âge des étudiants inscrits en première année d'architecture oscille entre 18 et 20 ans à raison de 92 % au total. Les 8 % restant représentent les étudiants âgés de plus de 20 ans. Ainsi, 47 % des étudiants sont âgés de 18 ans car fraîchement bacheliers. D'après les résultats obtenus, le plus jeune âge retenu est de 18 ans alors que l'étudiant le plus âgé a 27 ans. Par ailleurs, il est des étudiants ayant déjà eu un diplôme universitaire avant de s'inscrire au département d'architecture pour préparer un second diplôme, ce qui explique l'âge élevé de certains étudiants. Il est également des étudiants exerçant d'autres professions et qui se sont inscrits pour poursuivre une nouvelle formation d'architecture. Notre population se constitue donc des étudiants âgés de moins de 30 ans, une population jeune.

3- Filière du baccalauréat :

Tableau 9 : Les filières du baccalauréat

Filières de baccalauréat	Effectif	Taux
Sciences Expérimentales	238	65,75%
Techniques Mathématiques	67	18,51%
Mathématiques	57	15,75%
Total	362	100,00%

Graphique 3 : Les filières de baccalauréat



Source : fait par l'auteur

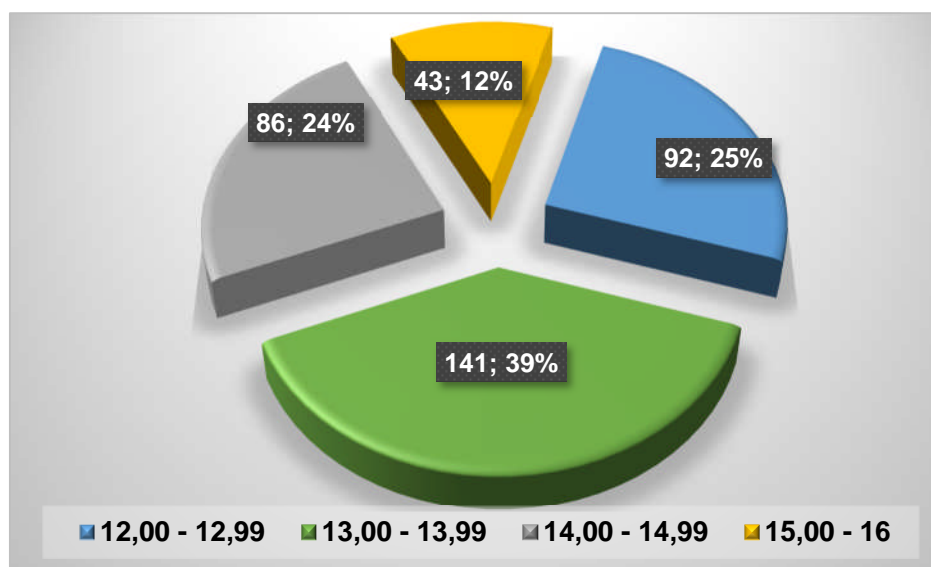
Les résultats montrent bel et bien que l'immense majorité des étudiants questionnés avaient suivi une formation en sciences expérimentales, au lycée, à raison de 66 %. En deuxième lieu, vient la filière des techniques mathématiques avec 18%. La filière de mathématiques est représentée quant à elle par un taux avoisinant les 16%. Il convient de signaler que les classes des filières de techniques maths et mathématiques sont réputées par l'effectif réduit des élèves. Il faut savoir que dans les lycées algériens, nous trouvons souvent plus de classes de sciences expérimentales contre une classe de maths-techniques et une autre de mathématiques. En outre, il est des lycées où nous ne trouvons aucune classe de maths ce qui explique cet effectif réduit des étudiants mathématiques.

4- Moyenne générale au BAC :

Tableau 10: Moyenne générale obtenue au baccalauréat

Moyenne générale obtenue au baccalauréat	Effectif	Taux
12,00 - 12,99	92	25,41%
13,00 - 13,99	141	38,95%
14,00 - 14,99	86	23,76%
15,00 - 16	43	11,88%
TOTAL	362	100,00%

Graphique 4 : Moyenne générale obtenue au baccalauréat



Source : fait par l'auteur

Les moyennes contenues dans l'intervalle allant de 13.00 /20 et 13.99/20 sont les plus retenues dans les résultats obtenus, avec un taux avoisinant 40 %. Les étudiants ayant obtenu entre 12 et 12,99 de moyenne et ceux ayant obtenu entre 14 et 15 représentent 49 % de la population à l'étude. Les moyennes dépassant 15 / 20 représentent 12 % de l'effectif. Il faut dire que la moyenne minimale d'admission en architecture est de 12.50 /20 et ce, en fonction des places pédagogiques disponibles et de l'encadrement. Ces dernières années, cette moyenne minimale a été revue à la hausse en raison de la forte demande des nouveaux bacheliers pour cette spécialité.

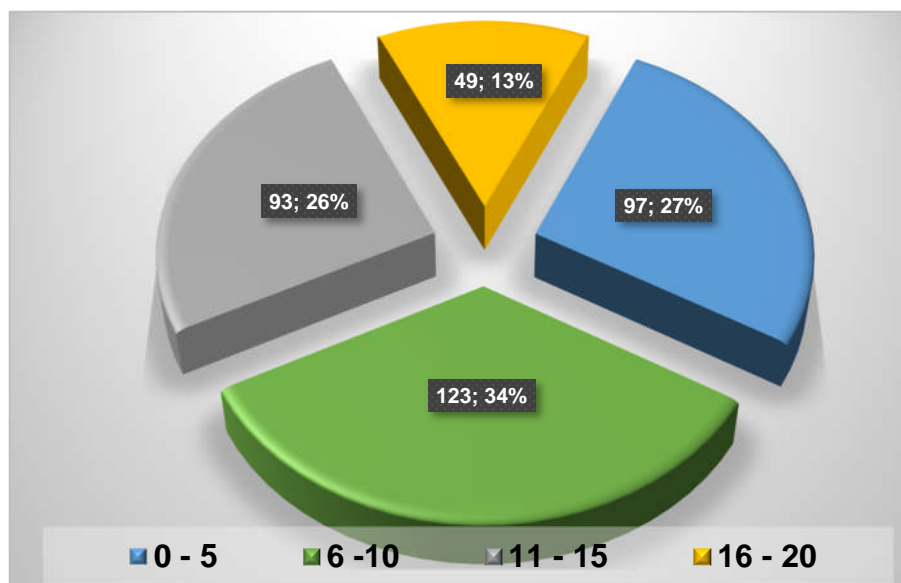
1.2. Passé pédagogique de l'apprenant

5- Note obtenue à l'épreuve de français au baccalauréat :

Tableau 11 : Notes obtenues à l'épreuve de français

Notes obtenues à l'épreuve de français	Effectif	Taux
0 - 5	97	26,80%
6 -10	123	33,98%
11 - 15	93	25,69%
16 - 20	49	13,54%
Total	362	100,00%

Graphique 5 : Notes obtenues à l'épreuve de français



Source : fait l'auteur

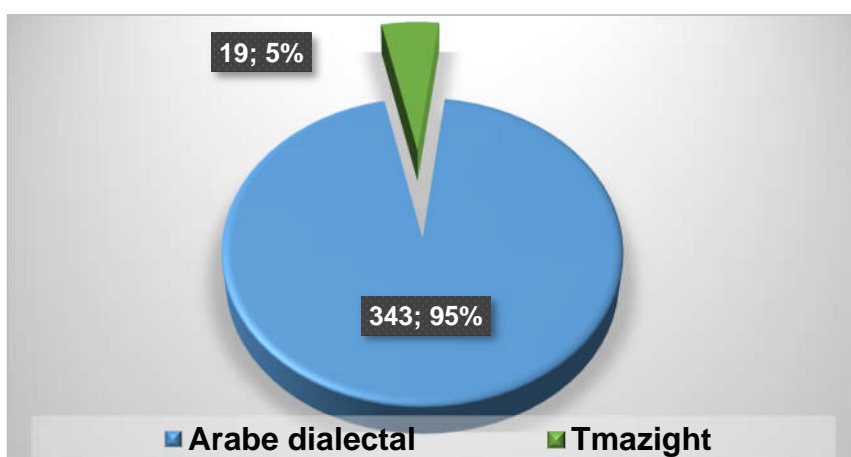
Les résultats obtenus montrent que 123 étudiants parmi 362 ont obtenu une note oscillant entre 6 et 10/20 soit un taux de 34%. Le pourcentage des étudiants ayant eu des notes entre 0-5/20 et ceux ayant eu des notes entre 11-15/20 sont pratiquement proportionnels : nous retenons 26 et 27 % respectivement. Par ailleurs, il n'y a que 49 étudiants soit 13% de la population d'enquêtés qui ont pu avoir des notes allant de 16 à 20/20 dans l'épreuve de français à l'examen de baccalauréat, toutes spécialités confondues. Il convient de noter que le sujet de français du baccalauréat est commun pour les filières de sciences expérimentales, techniques mathématiques et mathématiques.

6- Quelle est votre langue maternelle ?

Tableau 12 : langue maternelle

Langue Maternelle	Effectif	Taux
Arabe dialectal	343	94,75%
Tamazight	19	5,25%
Total	362	100,00%

Graphique 6 : langue maternelle



Source : fait par l'auteur

Nous constatons que l'arabe est la langue maternelle de la majeure partie des étudiants interrogés. Cependant, la langue tamazight est représentée par près de 5%. Cela s'explique par la position géographique de la wilaya de Chlef. Les étudiants dont le tamazight est la langue maternelle viennent de la côte Est de Chlef à savoir Béni Haoua, Breira et Oued Goussine. Une région où la langue prédominante n'est autre que le « tachelhit » ou « chleuh », une variété de la langue tamazight qui, signalons-le, est déclarée langue officielle au même titre que l'arabe dans la constitution de 2016.

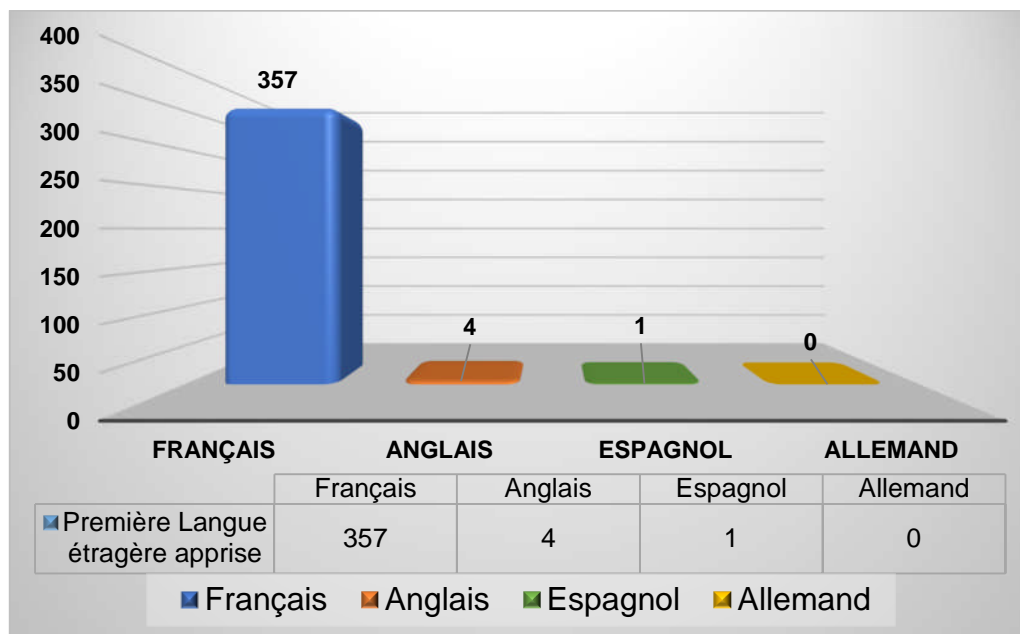
7- Quelle(s) langue(s) étrangère(s) que vous avez apprise(s) à l'enseignement de base ?

Tableau 13 : Première Langue étrangère apprise

Première Langue étrangère apprise	Effectif	Taux
Français	357	98,62%
Anglais	4	1,10%

Espagnol	1	0,28%
Allemand	0	0,00%
Total	362	100,00%

Graphique 7 : Première Langue étrangère apprise



Source : fait par l'auteur

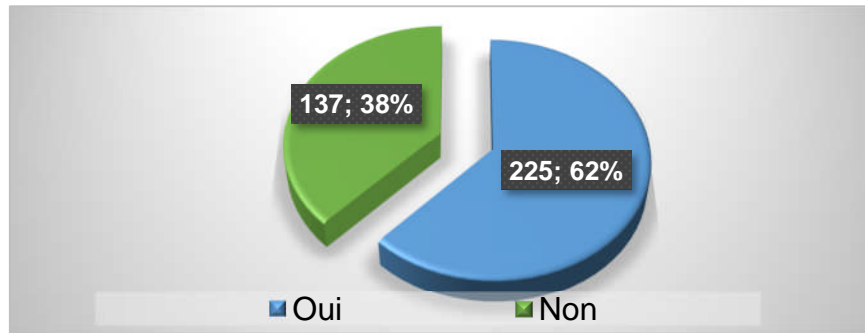
Comme pressenti, c'est le français qui est la première langue étrangère apprise par les étudiants questionnés à raison de 99%. Quatre étudiants avaient mentionné avoir commencé l'apprentissage des langues étrangères par l'anglais. De plus, l'espagnol était la première langue étrangère apprise par un seul étudiant de l'échantillon. Cependant, nous ne dénombrons aucun étudiant ayant commencé par l'allemand comme première langue étrangère apprise dans son cursus scolaire de base.

8- Aimez-vous la langue française ?

Tableau 14 : Amour de langue française

Amour de la langue française	Effectif	Taux
Oui	225	62,15%
Non	137	37,85%
Total	362	100,00%

Graphique 8 : Amour de la langue française



Source : fait par l'auteur

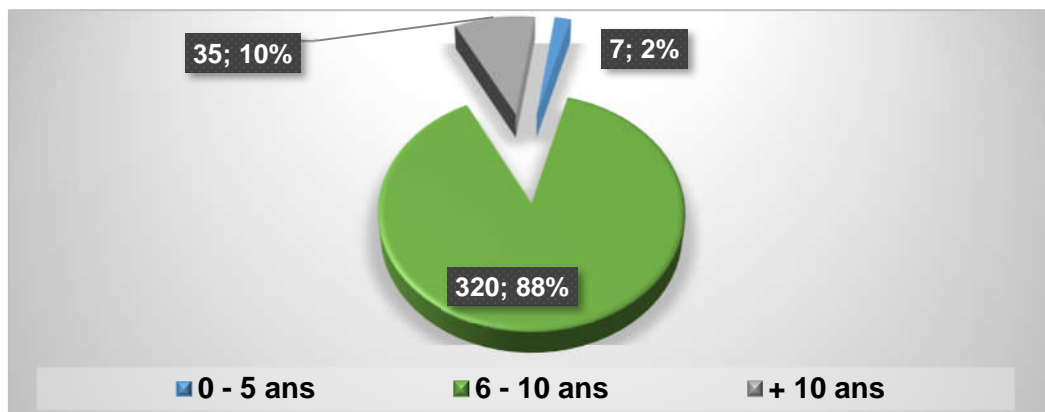
Au moins 62 % de l'échantillon à l'étude affirment aimer la langue française alors que le reste n'éprouve aucun amour pour cette langue étrangère pourtant la langue par laquelle les cours d'architecture sont dispensés. Les raisons derrière ces deux sentiments opposés sont nombreux et sont d'ordre psychologique, social et idéologique. Par ailleurs, l'amour d'une langue se veut une motivation pour l'apprendre.

9- Depuis combien d'années avez-vous commencé l'apprentissage de la langue française ?

Tableau 15 : Durée de l'apprentissage de langue française

Durée de l'apprentissage de langue française	Effectif	Taux
0 - 5 ans	7	1,93%
6 - 10 ans	320	88,40%
+ 10 ans	35	9,67%
Total	362	100,00%

Graphique 9 : Durée d'apprentissage de langue française



Source : fait par l'auteur

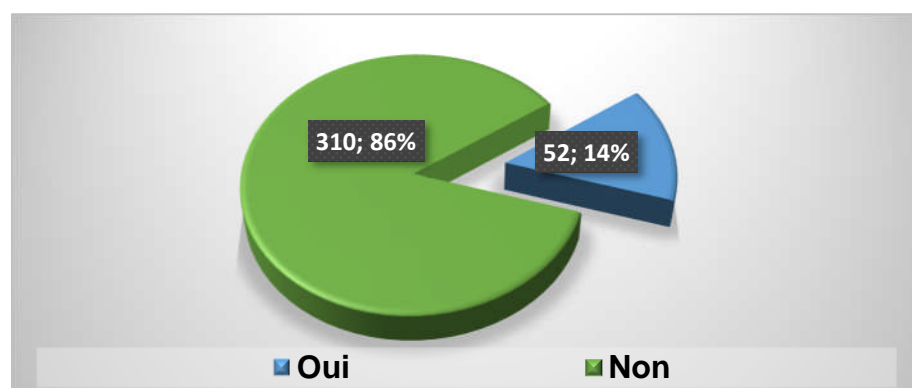
Les résultats obtenus affirment que 90 % des étudiants ont commencé à apprendre le français depuis au moins 5 ans. La majeure partie des répondants affirment également qu'ils étudient cette langue depuis presque 10 ans ; ce qui mène à déduire que le commencement fut à l'école primaire. 2% des étudiants apprennent le français depuis plus de 10 ans, un taux très faible. Rappelons que l'apprentissage de la langue française en Algérie commence à l'école primaire. Après la réforme de 2003, l'élève fait sa première année d'apprentissage du français langue étrangère dès la troisième année primaire. Quant aux étudiants ayant commencé l'apprentissage du français depuis moins de 5 ans, cela s'explique par la situation exceptionnelle par laquelle est passée l'Algérie où les enseignants de français faisaient cruellement défaut dans tous les paliers. C'est le cas dans régions dites « enclavées » notamment après l'intégration de l'apprentissage du français dès la deuxième année primaire. Le manque d'enseignants de français s'est fait ressentir également au palier moyen après le passage du système fondamental au moyen (de trois années d'études à quatre), ce qui a nécessité plus d'enseignants dans toutes les matières et particulièrement en français.

10- Avez-vous étudié la langue française dans une école ou institut privés ?

Tableau 16 : Apprentissage du français dans un autre établissement

Apprentissage du français dans un autre établissement	Effectif	Taux
Oui	52	14,36%
Non	310	85,64%
Total	362	100,00%

Graphique 10 : Apprentissage du français dans un autre établissement



Source : fait par l'auteur

Seuls 52 étudiants sur les 362 répondent avoir suivi des cours de français dans un institut ou école de langue ; soit un taux de 14%. En effet, il s'agit des cours de

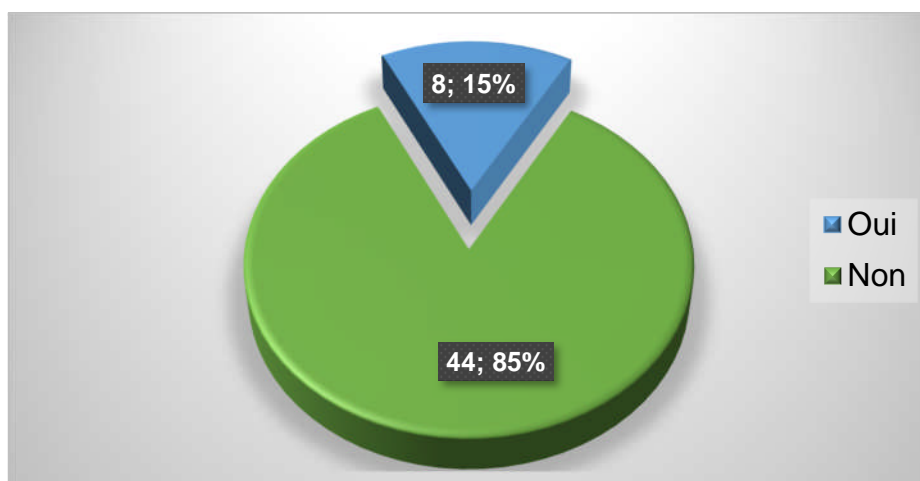
français de soutien ou en vue d'obtenir un certificat ou un diplôme en langue française. Les 86 % des étudiants se sont contentés de l'apprentissage du français dans des situations scolaires sans avoir recours à des cours extra-scolaires.

- Avez-vous obtenu un certificat ou un diplôme en langue française ?

Tableau 17 : certification en langue française

Certification en langue française	Effectif	Taux
Oui	08	15.38%
Non	44	84.62%
Total	52	100.00%

Graphique 11 : certification en langue française



Source : fait par l'auteur

D'après les résultats dépouillés, nous retenons que l'immense majorité des étudiants ayant suivi des cours de français dans des écoles ou instituts de langues n'avaient pas reçu de diplômes ou certificats. Seulement 15 % soit 8 étudiants avaient reçu des diplômes et des certificats à l'issue de leur formation dans cette langue. Souvent l'objectif principal des étudiants n'est pas d'être certifié ou d'avoir un diplôme en langue française mais plutôt d'améliorer la maîtrise de cette dernière.

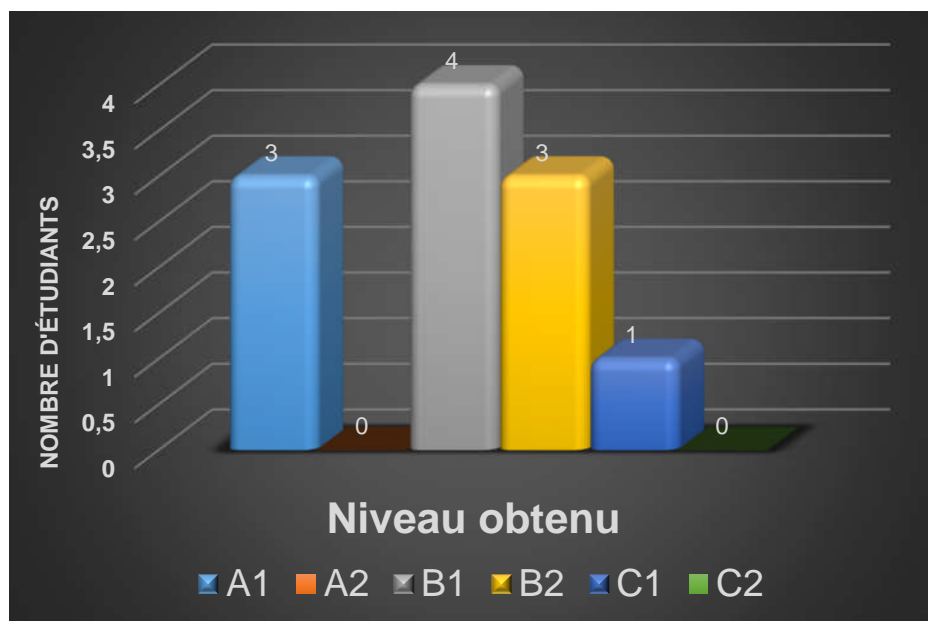
- Si Oui, cochez son équivalence par rapport aux niveaux du CECRL

Tableau 18 : Niveaux obtenus par rapport au CECRL

Niveau obtenu	Effectif	Taux
A1	3	37,50%
A2	0	0,00%

B1	4	50,00%
B2	3	37,50%
C1	1	12,50%
C2	0	0,00%
Total	11	137,50%

Graphique 12 : Niveaux obtenus par rapport au CERCRL



Source : fait par l'auteur

Nous remarquons à travers ce diagramme que sur les huit étudiants ayant reçu un diplôme ou un certificat à l'issue de leur formation de langue dans une école ou institut privés, quatre soit 50 % avaient obtenu le niveau B1, trois ont pu obtenir le niveau B2, trois autres ont eu le niveau élémentaire soit A1 alors qu'un seul étudiant a été placé dans le niveau C1.

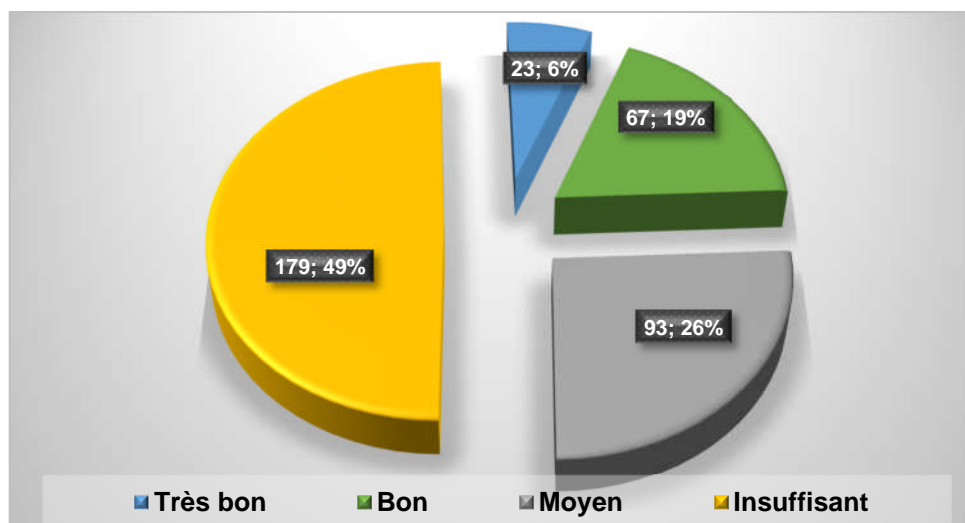
11- Comment évaluez-vous votre niveau en langue française ?

Tableau 19 : Auto évaluation du niveau du français

Auto évaluation du niveau en français	Effectif	Taux
Très bon	23	6,35%
Bon	67	18,51%
Moyen	93	25,69%

Insuffisant	179	49,45%
Total	362	100,00%

Graphique 13 : Auto évaluation du niveau du français



Source : fait par l'auteur

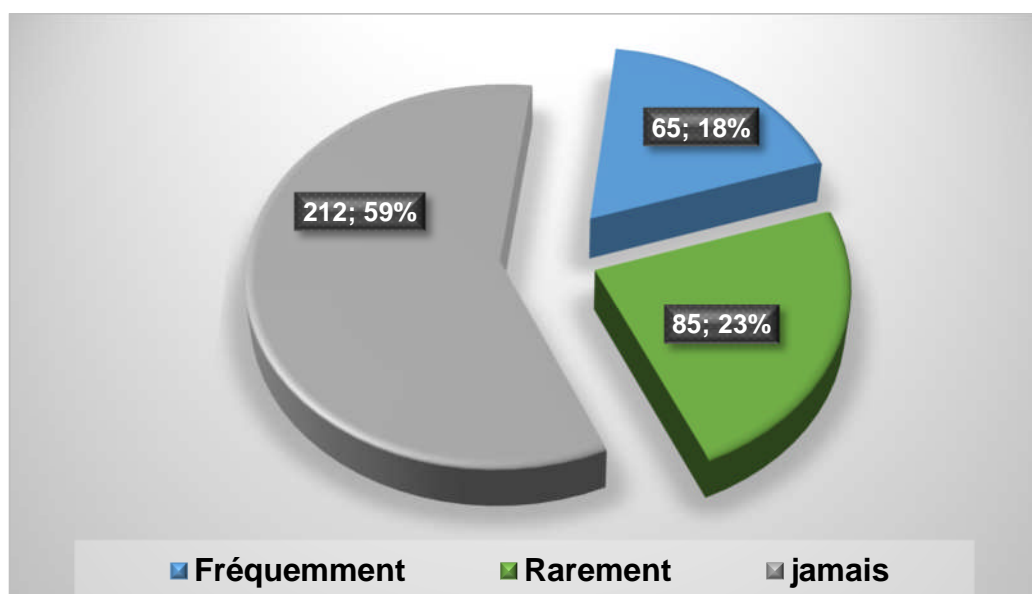
Les réponses à cette question nous renseignent sur le niveau des étudiants en langue française selon leur propre évaluation. En effet, la moitié estime que leur niveau s'avère insuffisant alors que les taux relatifs aux niveaux moyen et bon sont presque proportionnels 26%, 19% respectivement. Enfin, 23 étudiants soient 6% de la population à l'étude se voient très bons en langue française.

12- Faites-vous usage de la langue française en dehors de l'université ?

Tableau 20 : Usage du français en dehors de l'université

Usage du français en dehors de l'université	Effectif	Taux
Fréquemment	65	17,96%
Rarement	85	23,48%
Jamais	212	58,56%
Total	362	100,00%

Tableau 21 : Usage du français en dehors de l'université



Source : fait par l'auteur

Près de 60 % des étudiants affirment ne jamais utiliser le français dans des situations extra-universitaires. Cependant nous remarquons qu'au moins 85 étudiants de cette population utilisent rarement cette langue en dehors de l'université. Enfin la catégorie des étudiants qui font usage de cette langue dans leur vie quotidienne est représentée, selon le graphique, par 18 % de la population. Dans une société arabophone ou berbérophone, l'utilisation du français ne se fait pas ressentir. La situation sociolinguistique régnante ne favorise pas le recours au français dans la vie de tous les jours.

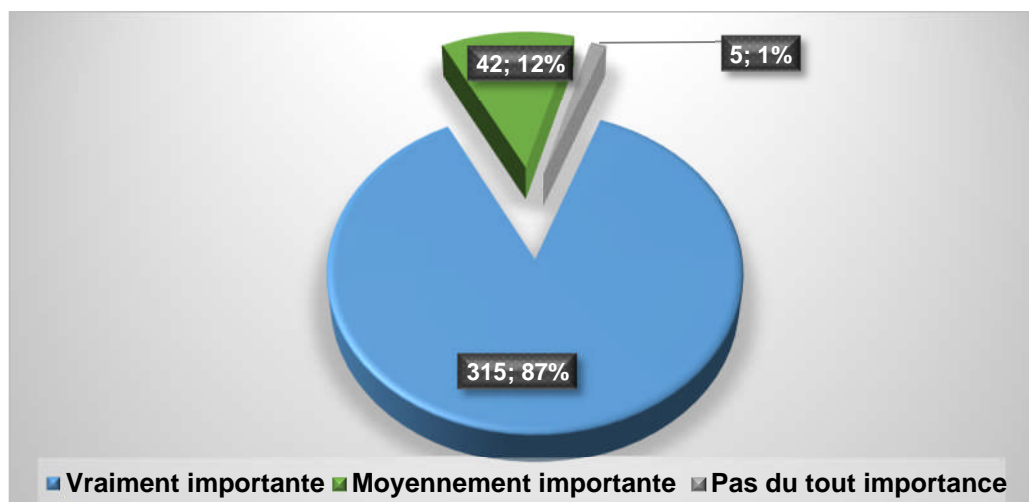
1.3. Besoins d'études en langue française

13- Pour votre carrière de futur architecte, estimez-vous que la langue française est :

Tableau 22 : Importance du français en architecture

Importance du français en architecture	Effectif	Taux
Vraiment importante	315	87,02%
Moyennement importante	42	11,60%
Pas du tout importance	5	1,38%
Total	362	100,00%

Graphique 14 : Importance du français en architecture



Source : fait par l'auteur

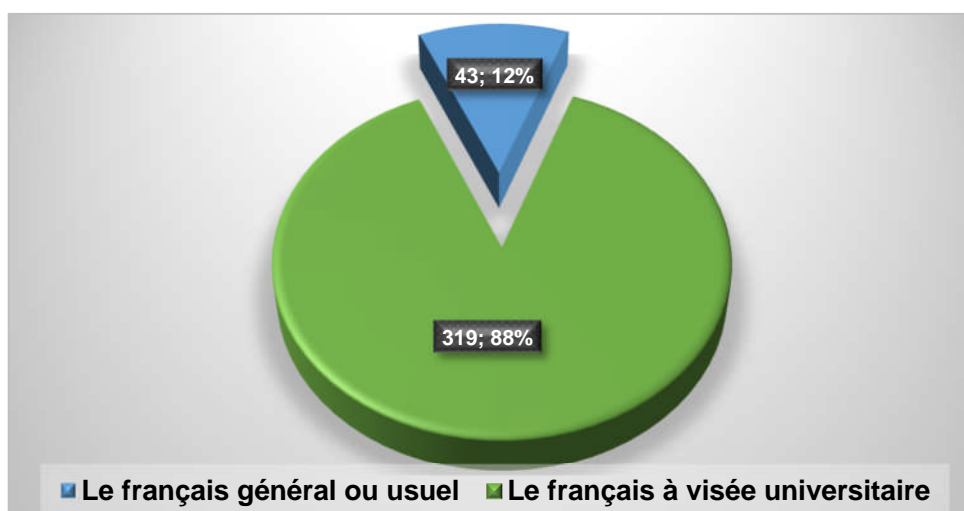
La lecture du graphique fait savoir que l'immense majorité des étudiants soit 87% considèrent que la maîtrise de la langue française est vraiment importante pour suivre les étudiants d'architecture. En contrepartie, un faible taux de 12 % la considère moyennement importante. 1% de la population estime que cette langue n'est pas du tout importante dans leurs études. Les étudiants sont donc conscients de l'utilité de la maîtrise de la langue d'enseignement dans le département d'architecture. L'utilité de cette langue ne se limite pas aux études mais aussi dans la carrière professionnelle comme nous l'avons évoqué dans le chapitre III de la première partie.

14- Quel français aimeriez-vous apprendre ?

Tableau 23 : Variété du français à apprendre

Variété du français souhaité	Effectif	Taux
Le français général ou usuel	43	11,88%
Le français à visée universitaire	319	88,12%
Total	362	100,00%

Graphique 15 : Vériété du français à apprendre



Source : fait par l'auteur

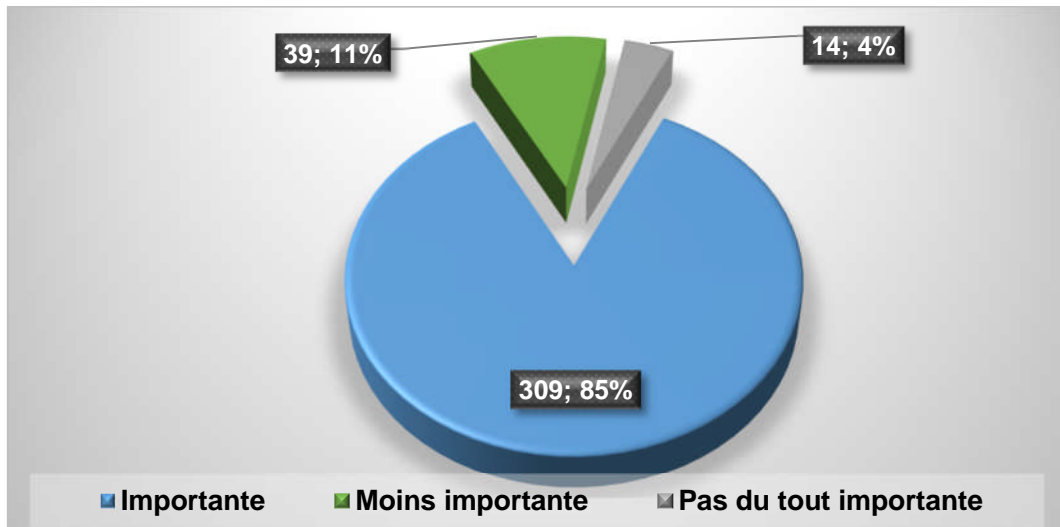
S'agissant de la variété de français auquel optent les étudiants dans la matière du français, nous remarquons que 319 étudiants, soit 88% du public en question a choisi d'apprendre le français à visée universitaire, celui qui concerne leur filière de l'architecture et de l'urbanisme. Néanmoins, le reste soit 12 % optent pour le français général ou usuel ; autrement dit le français utilisé dans les différentes situations de la vie quotidienne. Les besoins pressants dans le contexte universitaire motivent les étudiants pour un français à visée universitaire dans le but de réussir leurs études disciplinaires.

15- Pour vous la matière de français est-elle :

Tableau 24 : Importance de la matière de français

Importance de la matière de français	Effectif	Taux
Importante	309	85,36%
Moins importante	39	10,77%
Pas du tout importante	14	3,87%
Total	362	100,00%

Graphique 16 : Importance de la matière de français



Source : fait par l'auteur

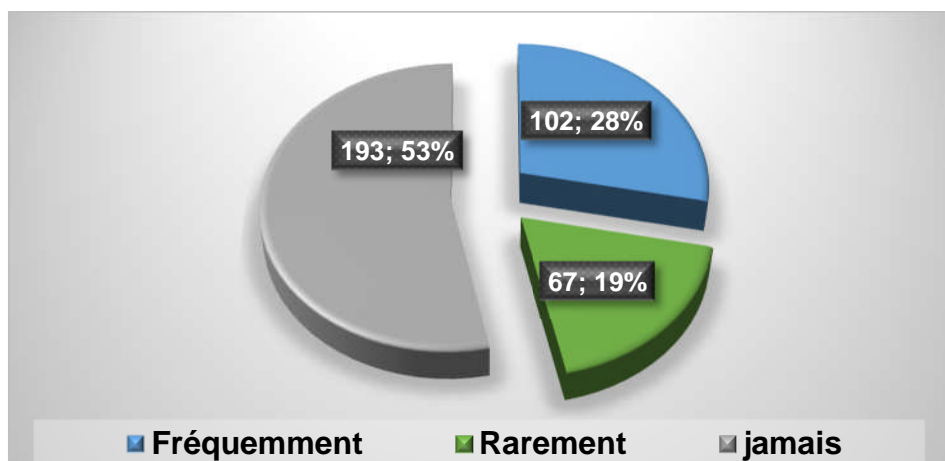
Du point de vue de l'importance de la matière de français dans le cursus universitaire des études d'architecture, 309 étudiants soit 85 % la considèrent importante alors que 11 % d'entre eux la jugent moins importante. 14 étudiants représentant 4% de la population ne voient aucune importance d'étudier le français comme matière enseignée à l'université. Ainsi les étudiants ne s'opposent pas à l'apprentissage du français dans le cadre de leurs études universitaires. Bien que l'emploi du temps de la première année études d'architecture soient trop chargées, les étudiants sont conscients de l'importance de l'enseignement de cette matière linguistique au même titre que les matières disciplinaires.

16- Assistez-vous aux cours de français dispensés au département d'architecture ?

Tableau 25 : Assiduité au cours de français

Assiduité au cours de français	Effectif	Taux
Fréquemment	102	28,18%
Rarement	67	18,51%
Jamais	193	53,31%
Total	362	100,00%

Graphique 17 : Assiduité au cours de français



Source : fait par l'auteur

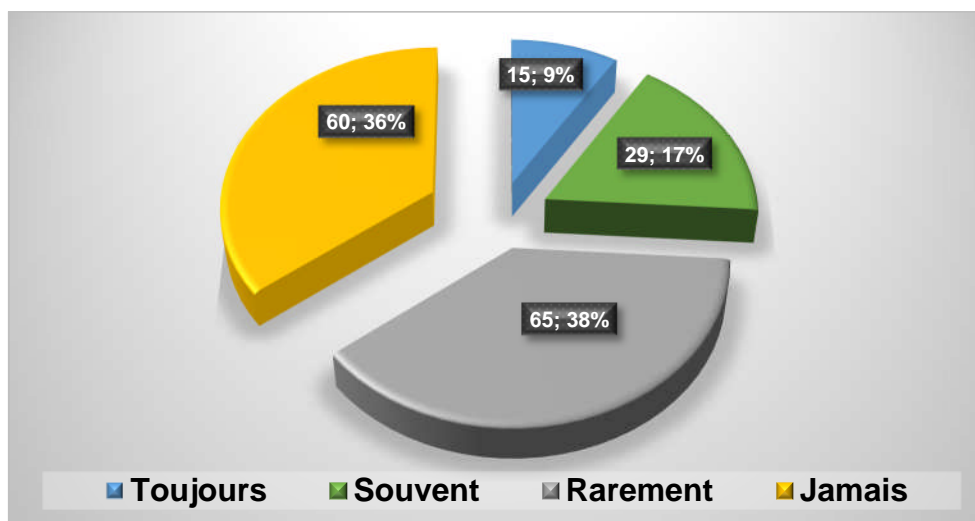
D'après les informations récoltées, nous lisons dans le graphique ci-dessus que l'assiduité au cours de français (cours de mise à niveau en français) est vraiment timide. En effet, les étudiants qui n'assistent jamais ou s'y rendent rarement représentent plus de la moitié de la population à savoir, 53 %. Par ailleurs les étudiants qui assistent régulièrement à ce cours sont représentés par un taux de 47 % répartis, soit 19 % qui assistent souvent et seulement 28 % qui assistent toujours. Cette assiduité timide au cours est motivée par le caractère facultatif du cours magistral ; les étudiants ne craignent pas l'exclusion et préfèrent se pencher sur les matières relevant des unités fondamentales et dont le coefficient est vraiment important. Il faut savoir également que faute de locaux et d'encadrement, les responsables pédagogiques proposent de dispenser le TD de français dans un amphitheâtre sous forme d'un CM.

- Si fréquemment ou rarement, participez-vous pendant le cours ?

Tableau 26 : Participation dans le cours de français

Participation dans le cours de français	Effectif	Taux
Toujours	15	8,88%
Souvent	29	17,16%
Rarement	65	38,46%
Jamais	60	35,50%
Total	169	100,00%

Graphique 18 : Participation dans le cours de français



Source : fait par l'auteur

Nous constatons d'après les résultats dépouillés que parmi les étudiants qui assistent à ce cours de français, il n'y a que 26% d'entre eux qui participent régulièrement à ce cours, soit 17% qui participent souvent et seulement 09% qui participent de façon régulière.

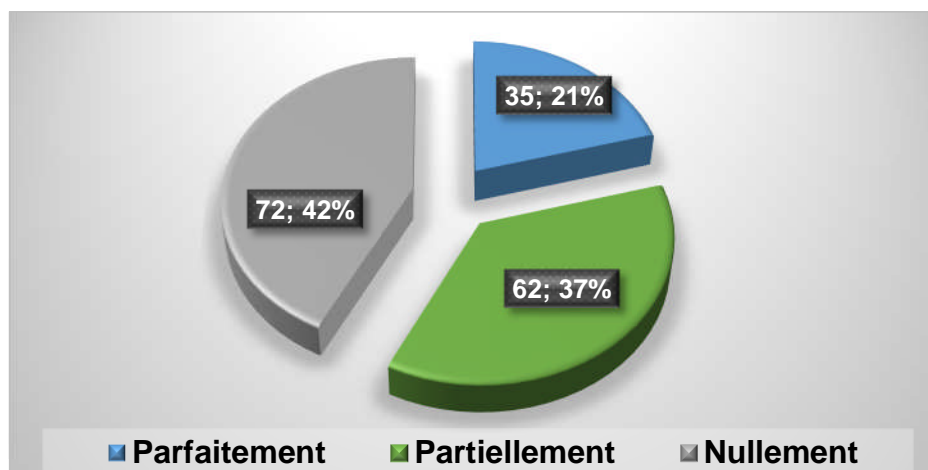
En contrepartie, il apparaît clairement que l'immense majorité des étudiants ne fournit aucun effort pour animer le cours. Et pour preuves, les étudiants qui ne participent jamais ou qui participent rarement pendant ce cours représente plus de la moitié de la population à savoir, 36 et 38 % respectivement soit 74% des enquêtés. Cela s'explique par la façon dont nous dispensons ce cours, par le type d'enseignement qu'adopte l'enseignant chargé de la matière. Il est de coutume aussi que les étudiants ne prennent pas l'initiative de participer dans un cours magistral. Ce type de cours est réputé par un modèle d'enseignement télégraphique ou transmissif. Souvent, l'enseignement est le seul locuteur ; et par conséquent les étudiants se trouvent désintéressés et adopte une stratégie de récepteur passif du savoir.

17- Ces cours de français répondent à vos besoins en langue française :

Tableau 27 : Efficacité des cours de français

Efficacité des cours de français	Effectif	Taux
Parfaitement	35	20,71%
Partiellement	62	36,69%
Nullement	72	42,60%
Total	169	100,00%

Graphique 19 : Efficacité des cours de français



Source : fait par l'auteur

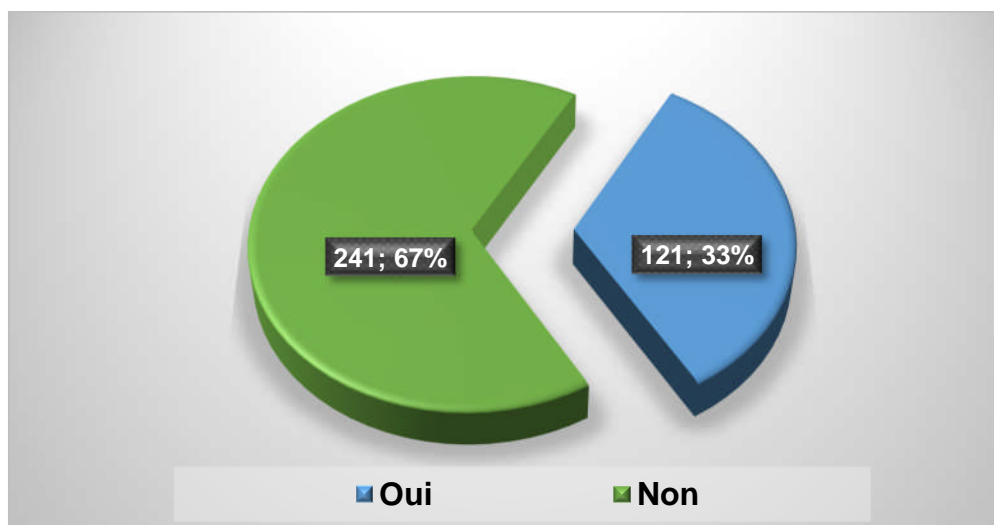
Dans le graphique représentant les résultats récoltés concernant l'efficacité de la matière de français pour répondre aux besoins des étudiants d'architecture, nous retenons qu'au moins 42 % des étudiants enquêtés déclarent que le cours de français ne répond nullement à leurs besoins. Par contre 62 étudiants affirment que le cours répond partiellement à leurs besoins en langue française. Pour le reste des étudiants, le cours de français est efficace à leurs yeux car répond, selon leur propre estimation, efficacement à leurs besoins en la matière. Ces données récoltées viennent confirmer le besoin pressant de concevoir un nouveau cours de français qui soit adapté au mieux aux besoins de ces étudiants. Ainsi, le cours de français tel qu'il est enseigné a montré ces limites.

18-Estimez-vous le volume horaire imparti à la matière de français est suffisant ?

Tableau 28 : Convenabilité du volume horaire imparti du cours

Convenabilité du volume horaire imparti du cours	Effectif	Taux
Oui	121	33,43%
Non	241	66,57%
Total	362	100,00%

Graphique 20 : Convenabilité du volume horaire imparté au cours



Source : fait par l'auteur

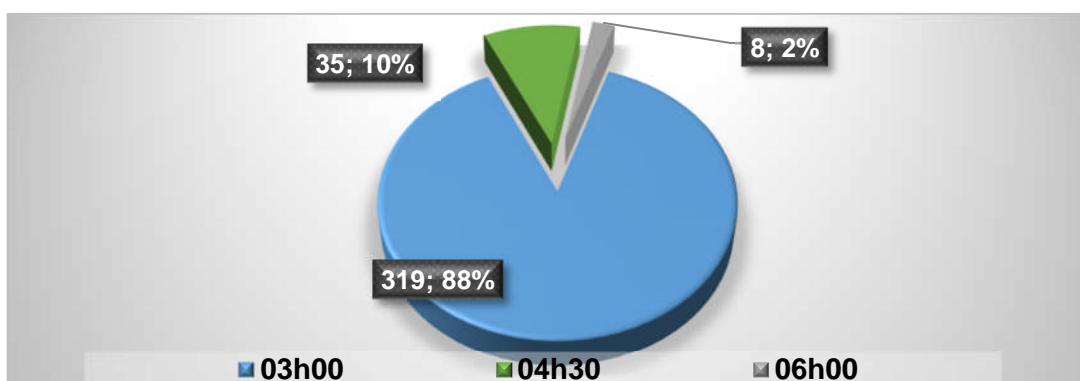
Comme nous le constatons sur le graphique, 241 étudiants soit 67% du public d'enquêtés considèrent que le volume horaire hebdomadaire consacré à la matière de français insuffisant. Par contre, seulement 121 d'entre eux soit un taux de 33% le trouvent suffisant. De ce fait, les étudiants veulent un volume horaire hebdomadaire qui soit consacré à la matière du français. Pour la majorité le volume actuel de 90 minutes par semaine s'avère insuffisant et rend le cours inefficace.

- **Si non, proposez un volume que vous estimez répondre à vos besoins et attentes vis-à-vis le module en question :**

Tableau 29 : Volume horaire proposé

Volume horaire proposé	Effectif	Taux
03h00	319	88,12%
04h30	35	9,67%
06h00	8	2,21%
Total	362	100,00%

Graphique 21 : Volume horaire proposé



Source : fait par l'auteur

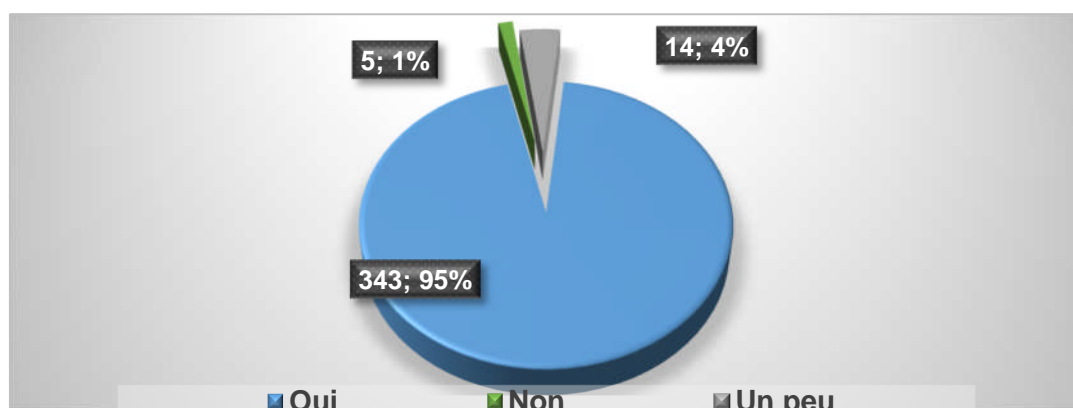
Trois heures par semaine serait le volume horaire hebdomadaire idéal consacré pour la matière de français, de l'avis des étudiants. En effet, nous lisons sur le graphique que 319 soit un taux de 88% proposent ce volume horaire qui, selon eux, répond au mieux à leurs besoins. De plus 35 étudiants soit 10 %, proposent d'étudier le français à raison de 4h50 par semaine. Pour les 02% restant des étudiants enquêtés, ces derniers vont jusqu'à proposer un volume de 06h00 par semaine. Selon la propre estimation des étudiants, le volume horaire de trois heures par semaine serait efficient pour un bon enseignement de la matière linguistique.

19- Voulez-vous réellement améliorer votre maîtrise du français ?

Tableau 30 : Volonté d'amélioration de la maîtrise du français

Volonté d'amélioration de la maîtrise du français	Effectif	Taux
Oui	343	94,75%
Non	5	1,38%
Un peu	14	3,87%
Total	362	100,00%

Graphique 22 : Volonté d'amélioration de la maîtrise du français



Source : fait par l'auteur

La quasi-totalité des étudiants expriment bel et bien leur volonté et motivation à améliorer la maîtrise de la langue française. 343 étudiants soit 95% du public d'enquêtés désirent donc se perfectionner en langue française. Quant aux 5% restant, nous retenons 4% qui veulent améliorer un peu leur français alors que 1% représentant quatre étudiants qui s'oppose à cette volonté.

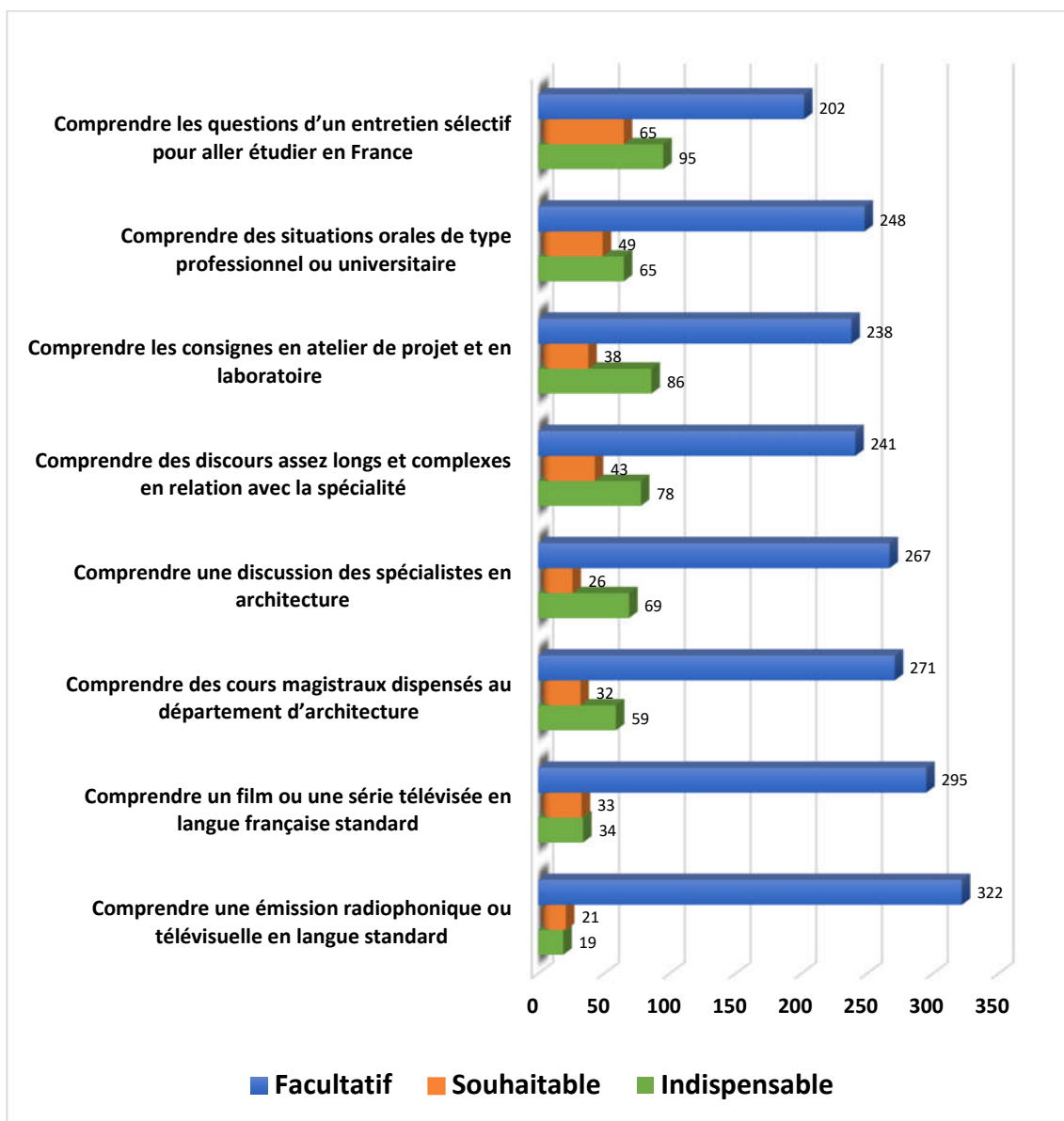
- **Si Oui, dites pour quelle raison ? (Possibilité de cocher plusieurs cases)**
- **Besoins en compréhension orale**

Tableau 31 : Besoins en compréhension de l'oral

Compréhension de l'Oral	Indispensable		Souhaitable		Facultatif		Totaux	
	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux
Comprendre une émission radiophonique ou télévisuelle en langue standard	19	5,25 %	21	5,80 %	322	88,95 %	362	100,00 %
Comprendre un film ou une série télévisée en langue française standard	34	9,39 %	33	9,12 %	295	81,49 %	362	100,00 %
Comprendre des cours magistraux dispensés au département d'architecture	59	16,30 %	32	8,84 %	271	74,86 %	362	100,00 %
Comprendre une discussion des spécialistes en architecture	69	19,06 %	26	7,18 %	267	73,76 %	362	100,00 %
Comprendre des discours assez longs et complexes en relation avec la spécialité	78	21,55 %	43	11,88 %	241	66,57 %	362	100,00 %
Comprendre les consignes en atelier de projet et en laboratoire	86	23,76 %	38	10,50 %	238	65,75 %	362	100,00 %
Comprendre des situations orales de type professionnel ou universitaire	65	17,96 %	49	13,54 %	248	68,51 %	362	100,00 %

Comprendre les questions d'un entretien sélectif pour aller étudier en France	95	26,24 %	65	17,96 %	202	55,80 %	362	100,00 %
---	----	---------	----	---------	-----	---------	-----	----------

Graphique 23 : Besoins en compréhension de l'oral



Source : fait par l'auteur

S'agissant de la compréhension orale, les étudiants interrogés avaient exprimé leurs besoins à travers cette grille à échelle. En effet, les réponses apportées montrent dans son ensemble que les besoins en compréhension orale ne s'avèrent pas indispensables voire souhaitables. De plus, les étudiants qualifient les compétences en compréhension orale par facultatives par rapport à leurs objectifs d'améliorer leur maîtrise de la langue. Ainsi, nous retenons que les compétences relatives aux consignes données en laboratoire et en atelier, celles relatives au domaine et au monde

professionnel sont plus ou moins considérées comme indispensables ou souhaitables par des taux oscillant entre 20 et 30%. Par ailleurs, les compétences de compréhension orale relevant du français quotidien revêtent un caractère facultatif aux yeux des enseignants ; les taux relatifs à cette échelle dépassant le 80 % pour chaque compétence.

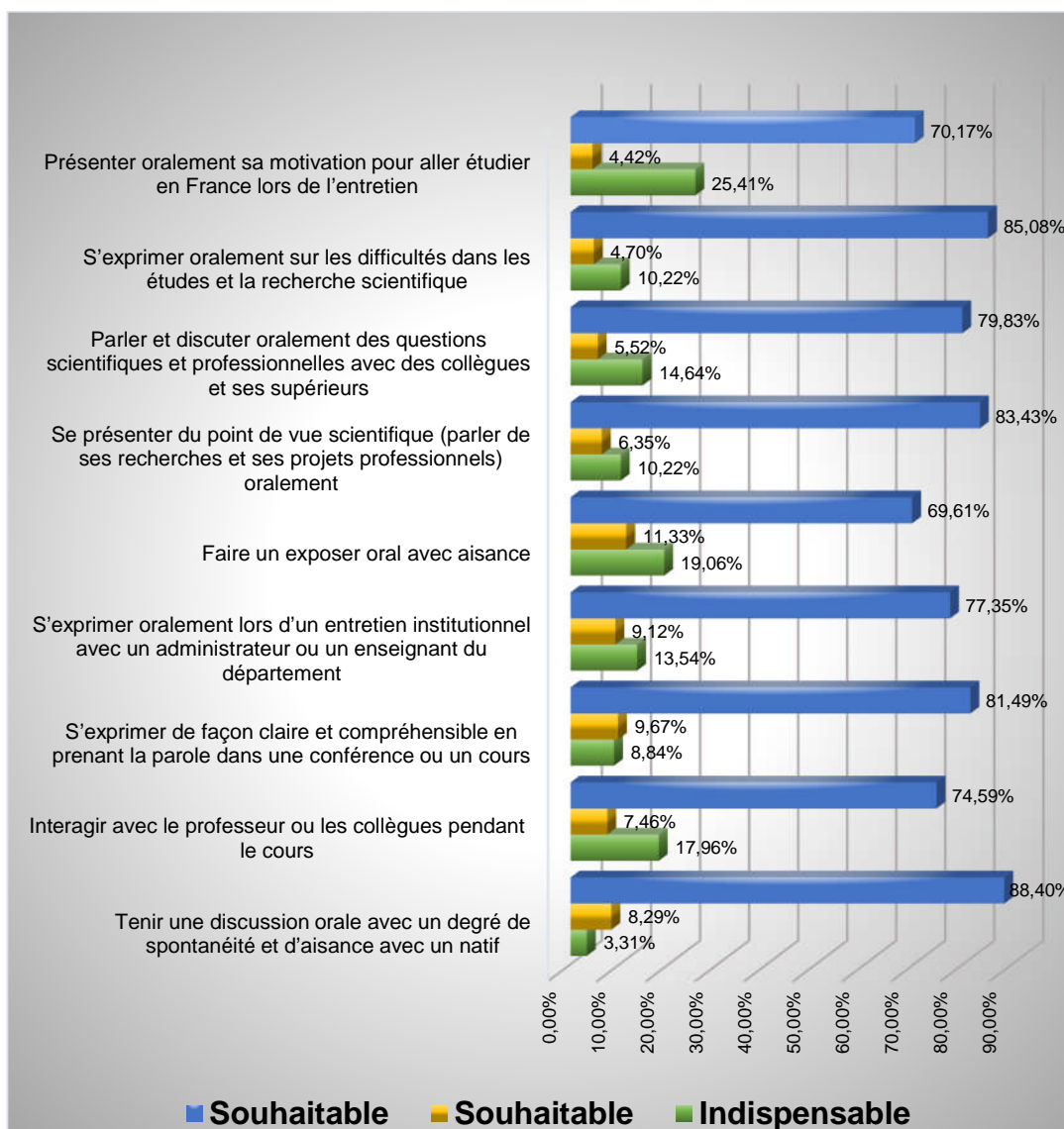
- Besoins en production orale

Tableau 32 : Besoins en production orale

Production Orale	Indispensable		Souhaitable		Facultatif		Totaux	
	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux
Tenir une discussion orale avec un degré de spontanéité et d'aisance avec un natif	12	3,31%	30	8,29 %	320	88,40 %	362	100,00%
Interagir avec le professeur ou les collègues pendant le cours	65	17,96 %	27	7,46 %	270	74,59 %	362	100,00%
S'exprimer de façon claire et compréhensible en prenant la parole dans une conférence ou un cours	32	8,84%	35	9,67 %	295	81,49 %	362	100,00%
S'exprimer oralement lors d'un entretien institutionnel avec un administrateur ou un enseignant du département	49	13,54 %	33	9,12 %	280	77,35 %	362	100,00%
Faire un exposé oral avec aisance	69	19,06 %	41	11,33 %	252	69,61 %	362	100,00%

Se présenter du point de vue scientifique (parler de ses recherches et ses projets professionnels) oralement	37	10,22 %	23	6,35 %	302	83,43 %	362	100,00 %
Parler et discuter oralement des questions scientifiques et professionnelles avec des collègues et ses supérieurs	53	14,64 %	20	5,52 %	289	79,83 %	362	100,00 %
S'exprimer oralement sur les difficultés dans les études et la recherche scientifique	37	10,22 %	17	4,70 %	308	85,08 %	362	100,00 %
Présenter oralement sa motivation pour aller étudier en France lors de l'entretien	92	25,41 %	16	4,42 %	254	70,17 %	362	100,00 %

Graphique 24 : Besoins en production orale



Source : fait par l'auteur

La production orale ne semble pas être une priorité pour les futurs architectes. Et pour preuves, les résultats obtenus nous renseignent que le public d'enquêtés considère comme « facultatif » d'acquérir des compétences en production orale notamment pour discuter avec un natif ou discuter les difficultés et les questions liées à la recherche scientifique. Nous remarquons qu'au moins 70 % des répondants ont coché la troisième case à savoir « facultatif », ceci explique que la majorité ne voit aucune nécessité de se focaliser la production orale. Cependant, le quart des étudiants ont exprimé leurs besoins en production orale dans le seul objectif de pouvoir réussir dans un entretien oral sélectif pour aller étudier en France. Il est à signaler qu'un nombre important d'étudiants notamment ceux inscrits en filières scientifiques et techniques souhaitent poursuivre leurs études en France, tous cycles confondus. De plus, sur les 362 étudiants interrogés, nous apprenons que 69 d'entre eux soit près de

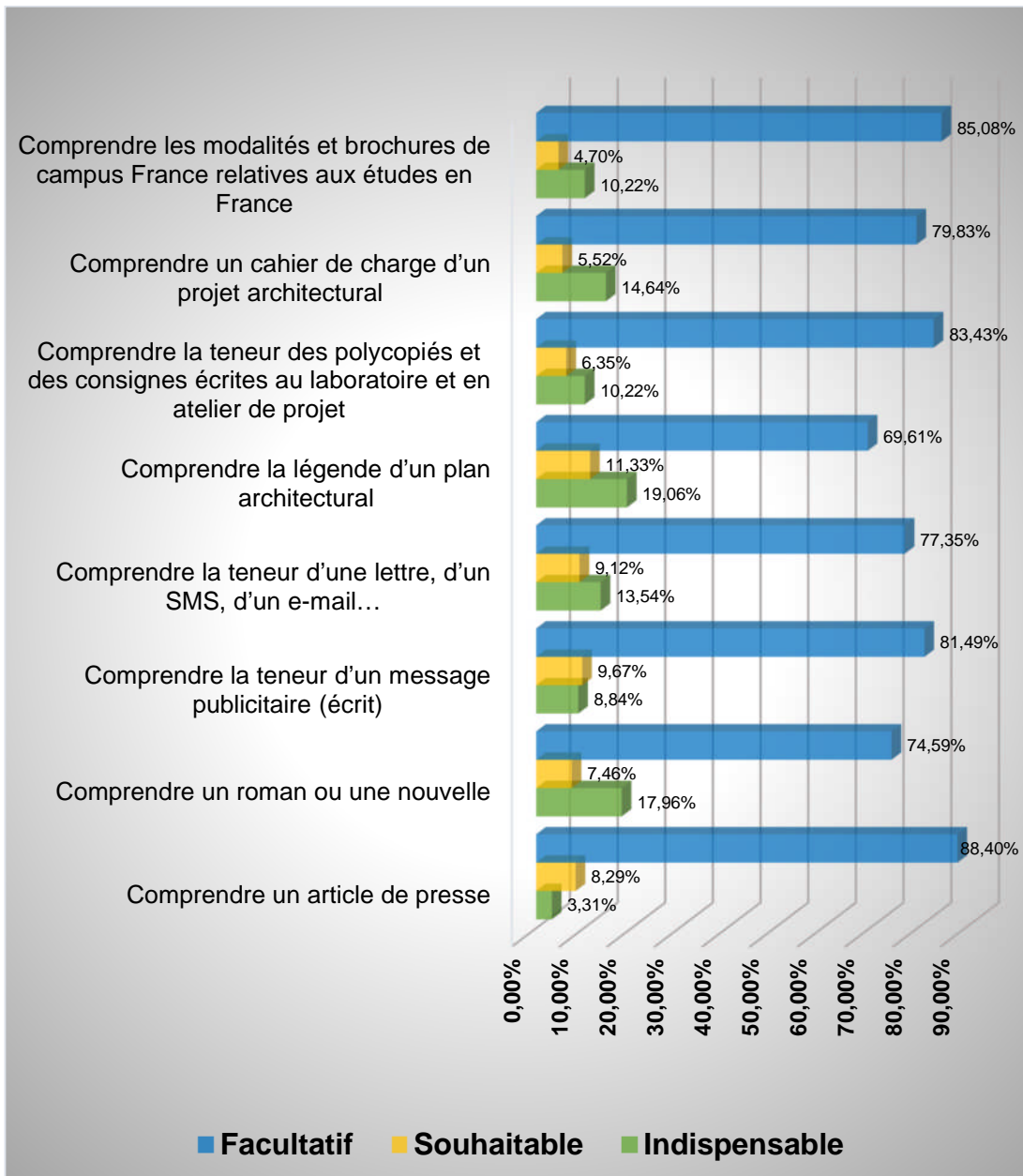
18 % ont exprimé leur besoin à interagir oralement avec non seulement leurs collègues mais aussi avec le professeur en classe sur les questions liées aux études. Ainsi le développement des compétences en production orale ne constitue pas une priorité non plus une urgence pour le public de futurs architectes. En dépit de leurs carences en la matière, le public en question veut faire une sélection parmi les cours qui peuvent faire l'objet du programme de la matière de français.

- Besoins en compréhension écrite

Tableau 33 : Besoins en compréhension écrite

Compréhension de l'écrit	Indispensable		Souhaitable		Facultatif		Totaux	
	Effectif	Taux %	Effectif	Taux %	Effectif	Taux %	Effectif	Taux %
Comprendre un article de presse	23	3,31 %	29	8,29 %	310	88,40 %	362	100%
Comprendre un roman ou une nouvelle	42	17,96 %	33	7,46 %	287	74,59 %	362	100%
Comprendre la teneur d'un message publicitaire (écrit)	33	8,84 %	30	9,67 %	299	81,49 %	362	100%
Comprendre la teneur d'une lettre, d'un SMS, d'un e-mail...	46	13,54 %	19	9,12 %	297	77,35 %	362	100%
Comprendre la légende d'un plan architectural	42	19,06 %	57	11,33 %	263	69,61 %	362	100%
Comprendre la teneur des photocopiés et des consignes écrites au laboratoire et en atelier de projet	47	10,22 %	39	6,35 %	276	83,43 %	362	100%
Comprendre un cahier de charge d'un projet architectural	55	14,64 %	29	5,52 %	278	79,83 %	362	100%
Comprendre les modalités et brochures de campus France relatives aux études en France	49	10,22 %	23	4,70 %	290	85,08 %	362	100%

Graphique 25 : Besoins en compréhension écrite



Source : fait par l'auteur

Pour ce qui est des besoins en compréhension de l'écrit, les répondants ont qualifié de facultatif, le développement des compétences dans cette aptitude de la langue française. En effet, nous remarquons que les répondants ayant coché la case de « facultatif » oscille entre 69 et 88% pour tous les besoins proposés. Une minorité des étudiants représentés par des taux allant de 04 à 17 % n'ont pas caché leur besoin de développer des compétences en compréhension écrite notamment la lecture des légendes de plans, les topos et consignes écrites d'atelier et de laboratoires... En somme, la compréhension de l'écrit en tant que telle ne figure pas parmi les besoins pressants des étudiants d'architecture. Cependant, la compréhension des documents écrits est une aptitude indispensable pour réussir les études d'architectures. En outre,

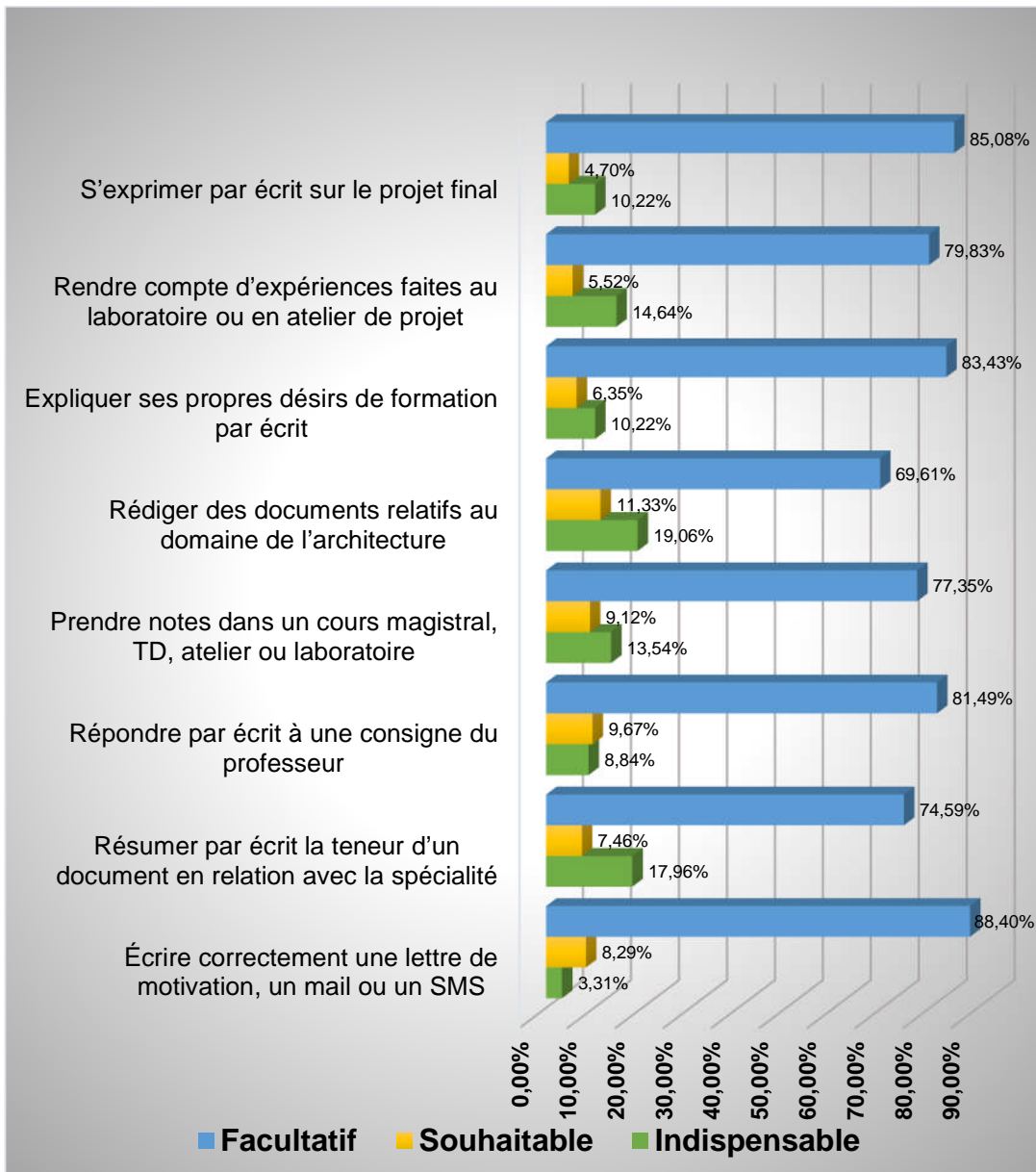
la compréhension des documents en relation avec les études a fait l'objet de plusieurs recherches en didactique du français à visée universitaire.

- Besoins de production écrite

Tableau 34 : Besoins en Production écrite

Production écrite	Indispensable		Souhaitable		Facultatif		Totaux	
	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux
Écrire correctement une lettre de motivation, un mail ou un SMS	189	52,21 %	120	33,15 %	53	14,64 %	362	100%
Résumer par écrit la teneur d'un document en relation avec la spécialité	159	43,92 %	102	28,18 %	101	27,90 %	362	100%
Répondre par écrit à une consigne du professeur	161	44,48 %	95	26,24 %	106	29,28 %	362	100%
Prendre notes dans un cours magistral, TD, atelier ou laboratoire	129	35,64 %	138	38,12 %	95	26,24 %	362	100%
Rédiger des documents relatifs au domaine de l'architecture	158	43,65 %	141	38,95 %	63	17,40 %	362	100%
Expliquer ses propres désirs de formation par écrit	101	27,90 %	128	35,36 %	133	36,74 %	362	100%
Rendre compte d'expériences faites au laboratoire ou en atelier de projet	322	88,95 %	26	7,18 %	14	3,87 %	362	100%
S'exprimer par écrit sur le projet final	319	88,12 %	22	6,08 %	21	5,80 %	362	100%

Graphique 26 : Besoins en Production écrite



Source : fait par l'auteur

À l'inverse des trois autres aptitudes, la production écrite revêt un caractère plus ou moins indispensable pour le public d'enquêtés. Ces futurs architectes n'ont pas manqué d'exprimer leur besoin de développer leurs compétences dans cette aptitude et principalement la rédaction des projets finaux et les comptes rendus d'expériences faites au laboratoire et aux ateliers de projet. La case « indispensable » a été fortement cochée par les répondants ; près de 89 % de la population d'enquêtés ont exprimé leur besoin langagier concernant la rédaction des projets de fins d'études et les comptes rendus d'expériences. Pour ce qui est des réponses par écrit à des consignes écrites ou la rédaction des documents en relation avec le domaine d'études, les taux de la première et la deuxième case sont pratiquement proportionnels (35 à

40% pour chacune) comparativement à la case « facultatif » dont les taux n'ont pas dépassé les 30 %. Un taux relativement faible si nous l'opposons aux deux autres cases voire les 3 autres aptitudes précédentes. Il convient de signaler que certains répondant souhaitent ou voient indispensables d'apprendre les techniques de rédaction des lettres, SMS ou mails formels ou amicaux ; il s'agit bel et bien des besoins subjectifs par opposition aux besoins objectifs sur lesquels s'entendent la majorité des apprenants.

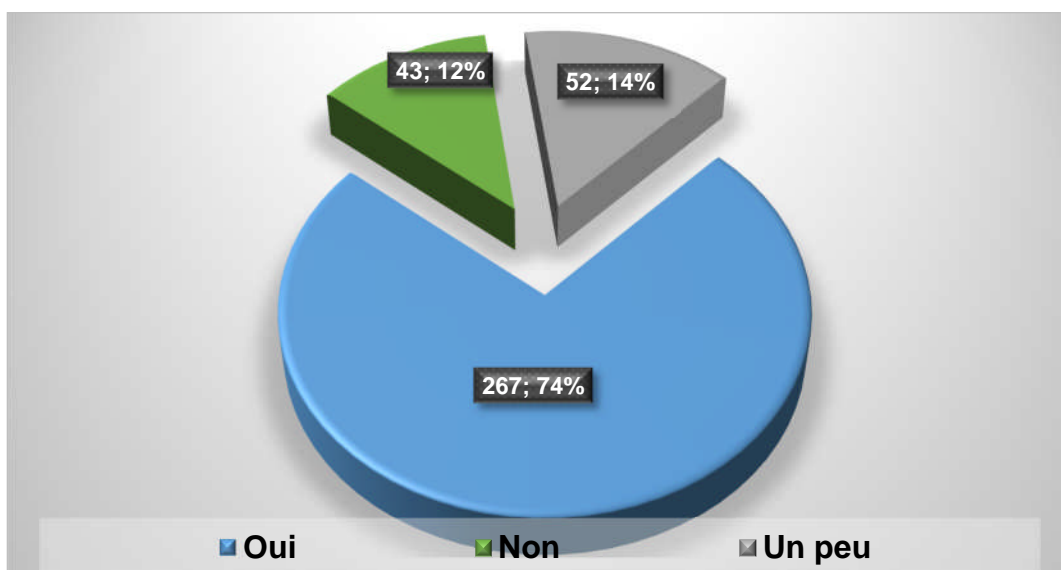
1.4. Difficultés en langue française et environnement d'étude

20-Trouvez-vous des difficultés à suivre votre formation d'architecture en langue française ?

Tableau 35 : Difficultés dues à la non maîtrise de langue française

Difficultés dues à la non maîtrise de langue française	Effectif	Taux
Oui	267	73,76%
Non	43	11,88%
Un peu	52	14,36%
Total	362	100,00%

Graphique 27 : Difficultés dues à la non maîtrise de langue française

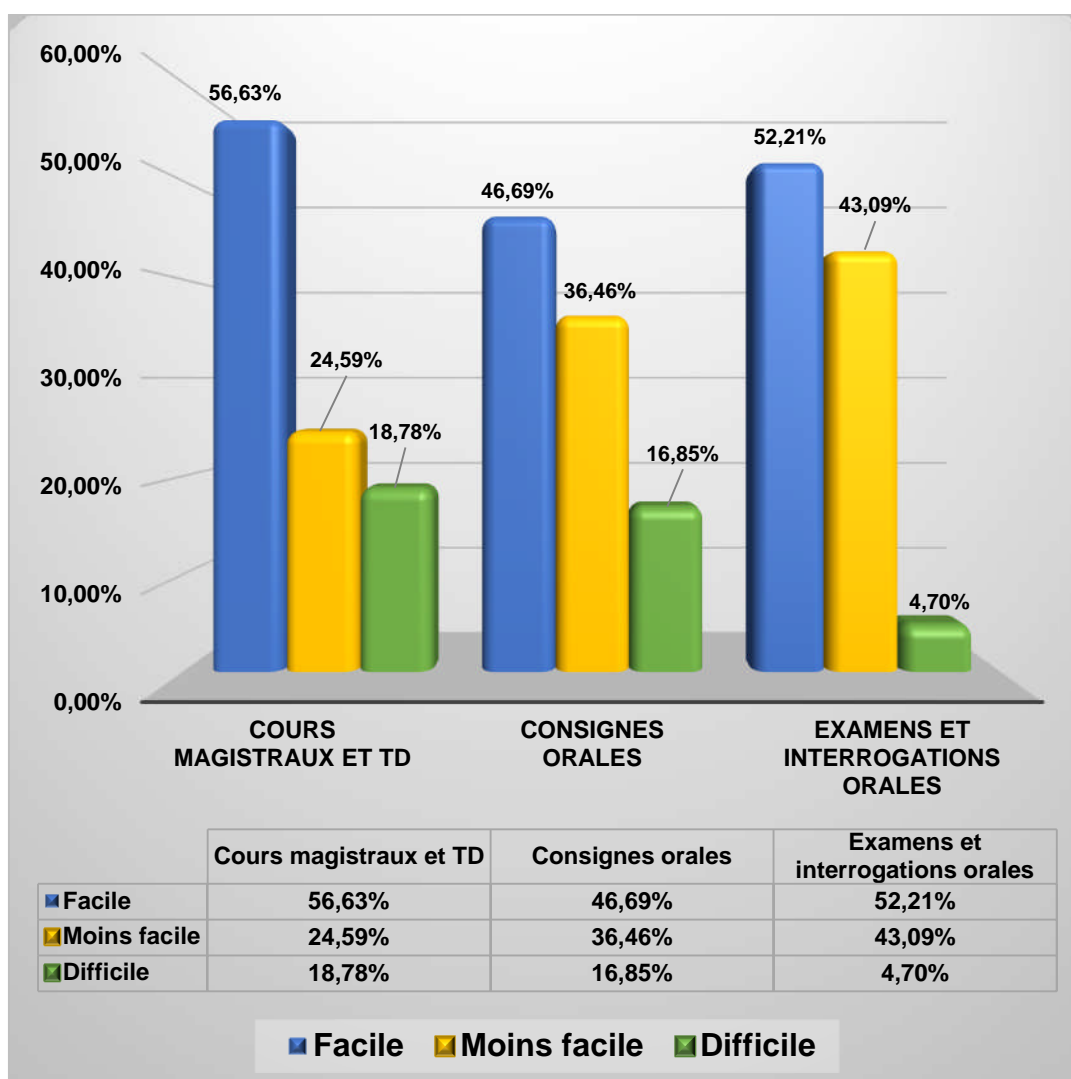


Source : fait par l'auteur

Les résultats contenus dans le tableau nous fournissent le nombre d'étudiants ainsi que les pourcentages à partir des réponses comptabilisées ; ces chiffres nous confirment que 267 étudiants sur les 362 affirment avoir des difficultés en langue française les empêchant de suivre les études d'architecture. Dans le même sillage, nous constatons que 52 étudiants soit 14% des enquêtés avaient coché la case « Un peu » ; ceci dit qu'ils rencontrent des difficultés en langue française mais sans qu'elles aient un impact sur leur cursus universitaire. Les étudiants ayant infirmé avoir des difficultés dans cette langue sont au nombre de 43 soit un taux de 12%. Les chiffres confirment encore une fois la non maîtrise de la langue d'enseignement. L'hypothèse de départ devient une évidence ; le taux de 74% est considérable dans une telle recherche. L'enjeu de l'étude est donc de taille.

- Si Oui ou un peu, où résident vos difficultés ?
- Difficultés en compréhension de l'Oral

Graphique 28 : Difficultés en compréhension de l'Oral

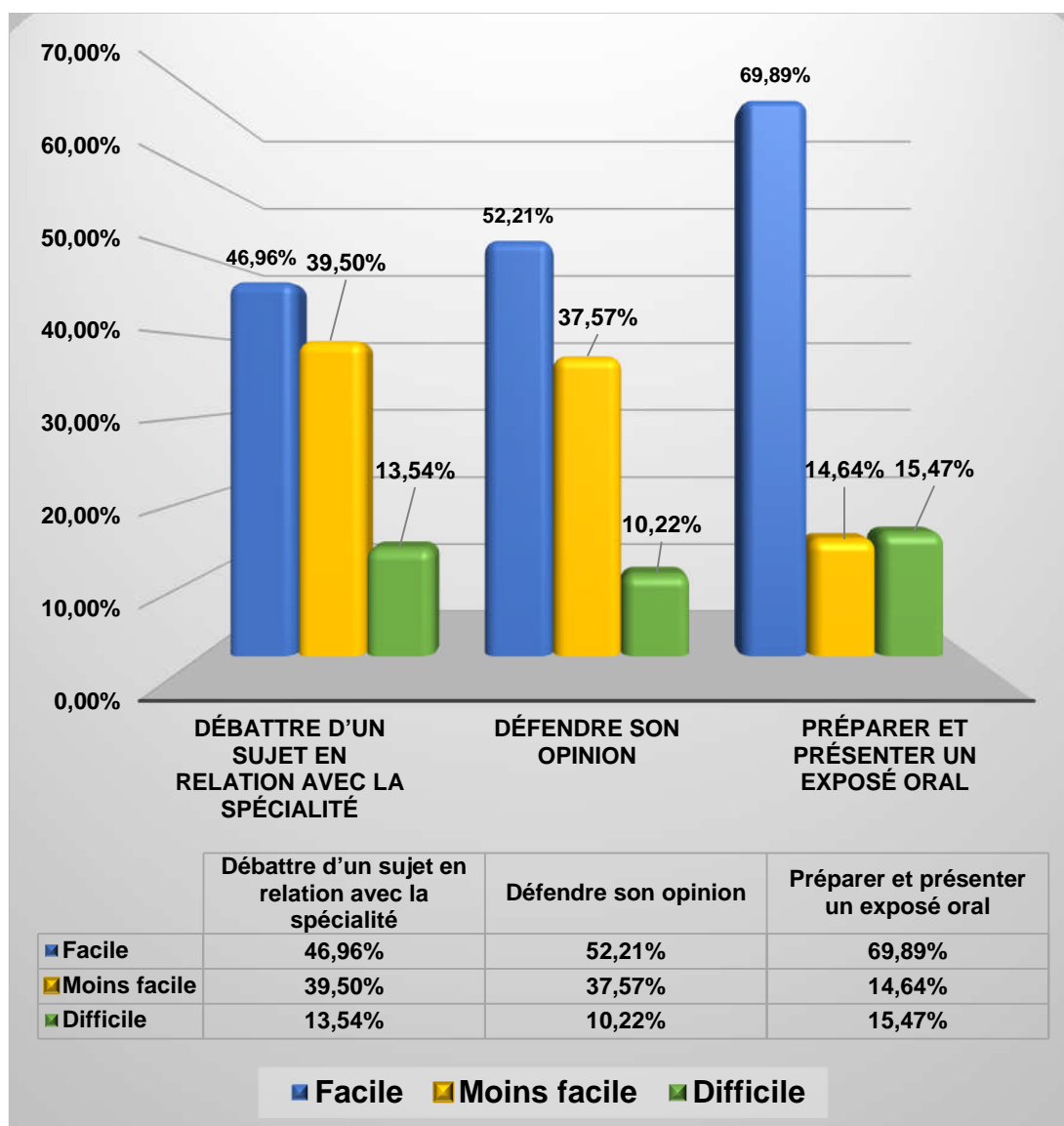


Source : fait par l'auteur

La lecture du graphique montre que les difficultés en compréhension orale ne sont recensées que chez une minorité des étudiants dont le pourcentage ne dépassant pas les 19% pour chaque situation. De plus, la majorité des étudiants affirment ne pas avoir des difficultés dans cette aptitude de réception avec des taux plus ou moins proportionnels. De même, les étudiants interrogés n'éprouvent aucune difficulté à comprendre les examens et interrogations oraux ; seulement 4.70 % des enquêtés éprouvent des difficultés dans ce sens. Si nous croisons ces données avec celles obtenues dans la question 21, nous constatons une correspondance claire. Ce rapport de conformité n'est pas fortuit, les résultats de cette partie du questionnaire ne font que confirmer les résultats précédents.

- Difficultés en production orale

Graphique 29 : Difficultés en production orale

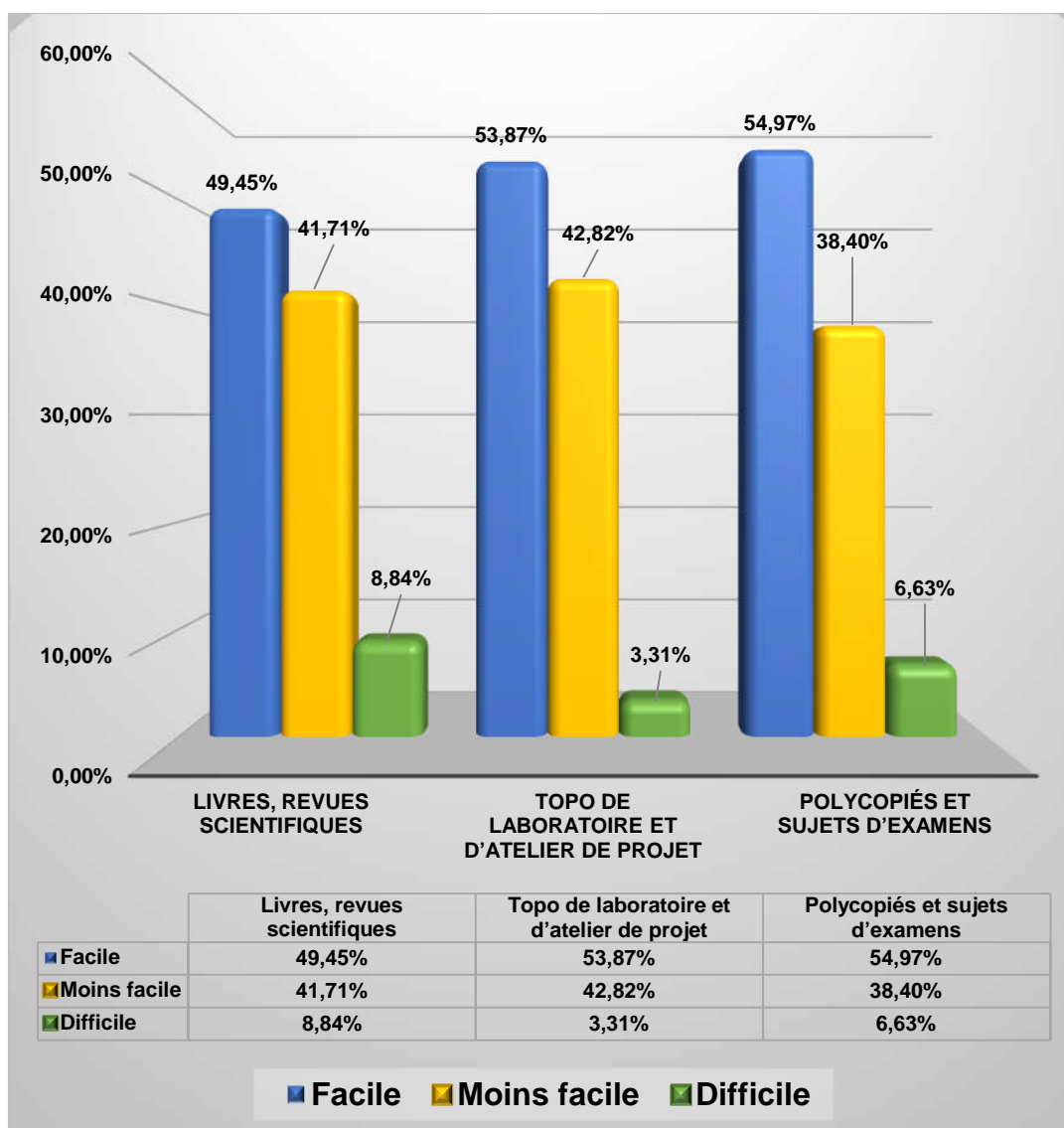


Source : fait par l'auteur

S'agissant de l'aptitude de la production orale, les répondants la trouvent facile quand il s'agit des exposés oraux (69,89%) ; débattre un sujet en relation avec la spécialité (46,96%) ; défendre son opinion (52,21%). Une autre catégorie la trouve moins facile avec respectivement 39,50% ; 37,57% et 14,64%. Le taux des étudiants rencontrant des difficultés en production orale ne dépasse pas les 16% de l'ensemble des enquêtés. Quoiqu'ils ne s'expriment pas aisément à l'oral mais pour eux, ils ne trouvent pas de difficultés sur le plan de l'expression orale, cela apparait bel et bien lors de l'exposition des projets finaux. Ainsi les réponses à cette question supposent que ces futurs architectes se trouvent plus ou moins à l'aise quant à la production orale.

- Difficultés en compréhension de l'écrit

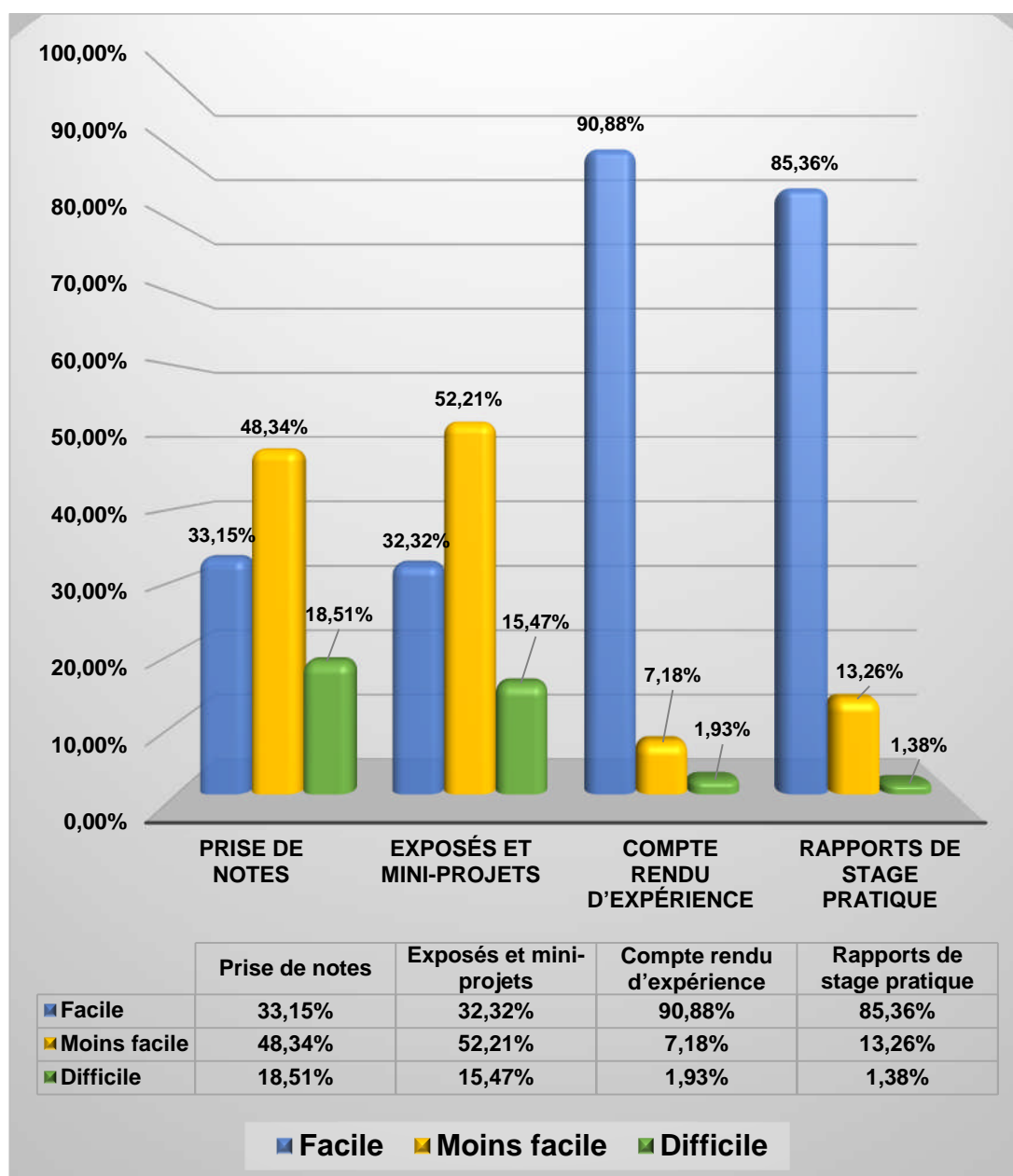
Graphique 30 : Difficultés en compréhension de l'écrit



Source : fait par l'auteur

Pour ce qui est de cette habilité de la compréhension de l'écrit, nous constatons que peu d'étudiants témoignent avoir des difficultés lors de la lecture des livres ou revues scientifiques (8.84%). Cependant près de 91% la trouvent moins facile voire facile avec respectivement, 41.71% et 49.45%. Quant à la compréhension des topos de laboratoires, nous retenons que 3.31% de la population qui la qualifient de difficile alors que 42.82% la trouvent moins facile et 53.78 la considèrent plutôt facile. S'agissant de la compréhension des photocopiés de cours et des sujets d'examens, plus que moitié des étudiants soit 54.97% la qualifient de facile, 38.40 % moins facile et enfin 6.63% se trouvent en difficultés à comprendre ce type de supports.

Graphique 31 : Difficultés en production écrite

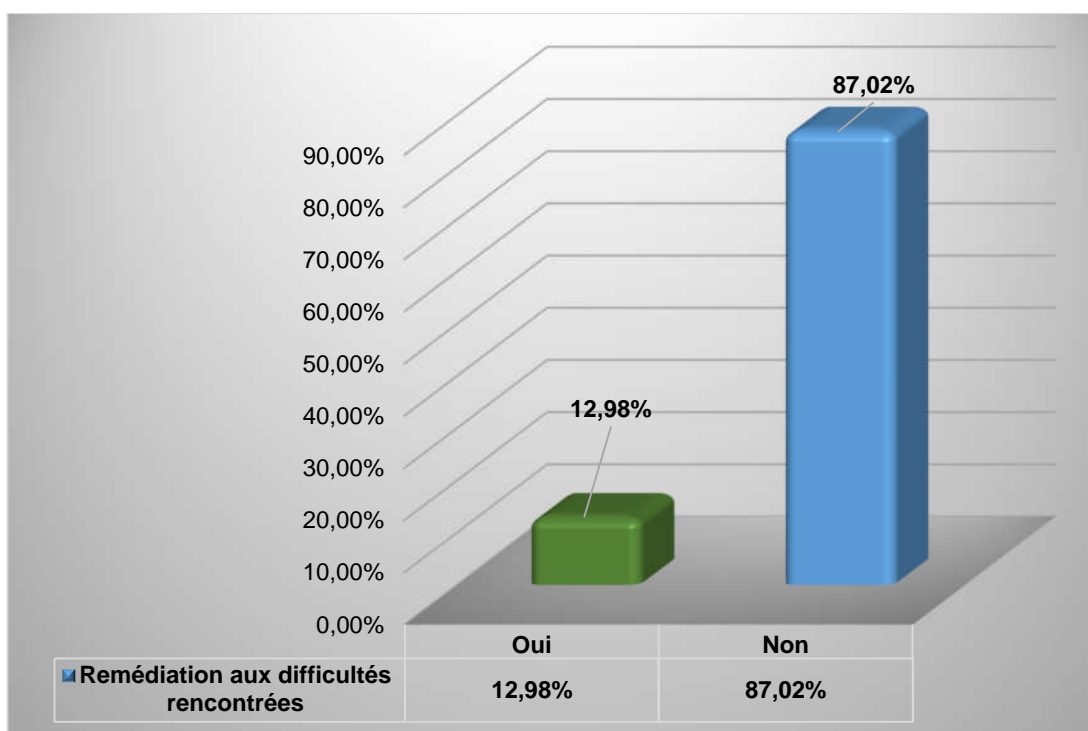


Source : fait par l'auteur

Si le public d'enquêtes n'a pas éprouvé d'énormes difficultés en compréhension écrite, compréhension et production orales, ce n'est pas le cas pour l'aptitude de la production écrite. En effet, la rédaction de certains types d'écrits s'avère un maillon faible pour ce public de futurs architectes. Les techniques de rédaction des comptes rendus d'expériences et les rapports de stage posent d'énormes difficultés aux apprenants, près de 90% des apprenants les trouvent difficiles alors que le reste les qualifient de moins faciles. Pour les techniques de prises de notes et la préparation des exposés et mini-projets, les avis des étudiants divergent ; la moitié affirme être à l'aise alors que l'autre moitié partageant les avis entre difficile et moins facile. Ainsi, sans l'ombre d'un doute, les difficultés et les besoins des étudiants d'architecture formant notre population de l'étude, résident principalement dans l'aptitude de la productible écrite. Les résultats obtenus suite au dépouillement des questionnaires n'ont fait que confirmé l'une des hypothèses de départ.

21- En cas de difficultés, y remédiez-vous ?

Graphique 32 : Remédiation aux difficultés rencontrées



Source : fait par l'auteur

D'après les résultats obtenus pour cette question, 87.02% des étudiants interrogés affirment ne pas recourir à la remédiation en cas de difficultés rencontrées en langue française. À l'inverse, 12.98% d'entre eux prennent la peine de le faire et remédie à leurs lacunes dans cette langue. Il faut rappeler que les étudiants en question ne manquent pas de motivation pour améliorer leur niveau et remédier à leurs lacunes, mais ils se trouvent confrontés aux contraintes de temps et de la conduite à tenir.

- Si oui, comment vous y remédiez ?

Graphique 33 : Stratégies de remédiation



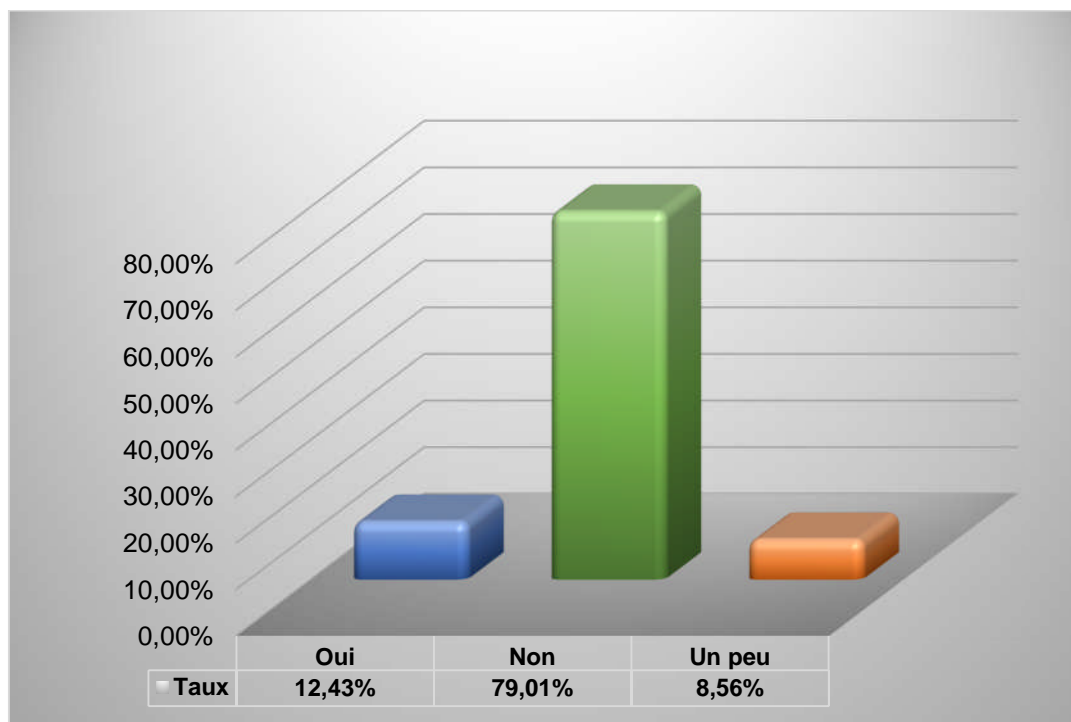
Source : fait par l'auteur

Sur les 47 étudiants ayant affirmé leur recours à la remédiation, ils tentent de remédier à leurs lacunes via différentes stratégies. Nous retenons que 35.64% préfèrent suivre des cours de français dans une école ou institut privés en dehors de l'université. 27.62% demandent de l'aide au professeur de français. 12.43% choisissent de regarder des vidéos en relation avec la spécialité alors que 11.60% optent pour écouter des chaînes radiophoniques ou chanson d'expression française.

Cependant, 08% regardent les chaînes télévisées françaises au moment où seulement 04.70 % lisent des livres et des textes de spécialité.

22- Faites-vous des efforts personnels pour améliorer votre maîtrise de la langue française ?

Graphique 34 : Efforts personnels

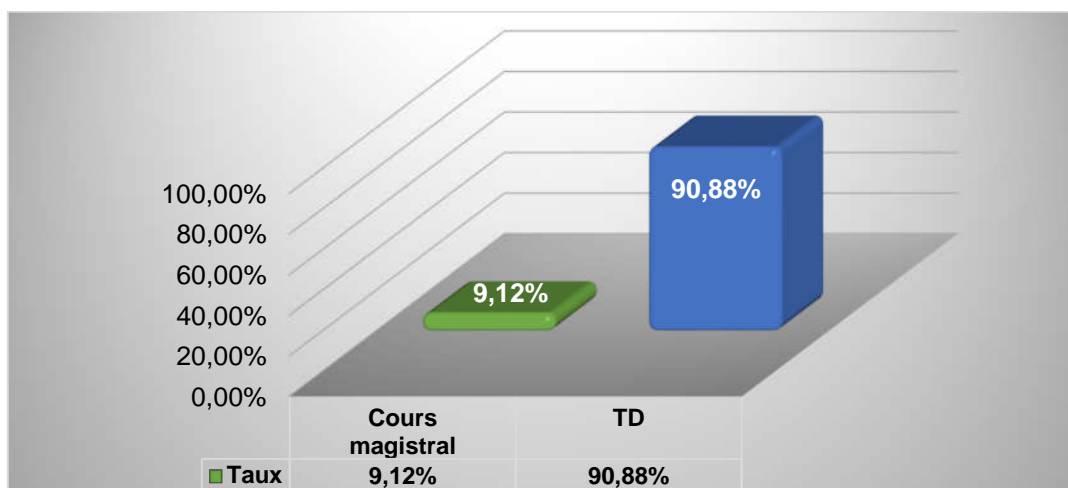


Source : fait par l'auteur

En réponse à la question des efforts personnels en vue de l'amélioration de la maîtrise de la langue, l'immense majorité des répondants soit près de 80% ne fournissent aucun effort. Il n'y a donc que 12.43 % qui affirment faire des efforts histoire d'améliorer leurs niveaux. 08.56% font peu d'efforts dans le même but. Pour diverses raisons, il n'est pas toujours possible de fournir des efforts supplémentaires de la part de l'apprenant afin d'améliorer sa maîtrise de la langue. Nous en citons, le manque de temps et le manque de moyens.

23- Sous quelle forme préférez-vous que la matière de français vous soit enseignée ?

Graphique 35 : Forme d'enseignement de la matière de français

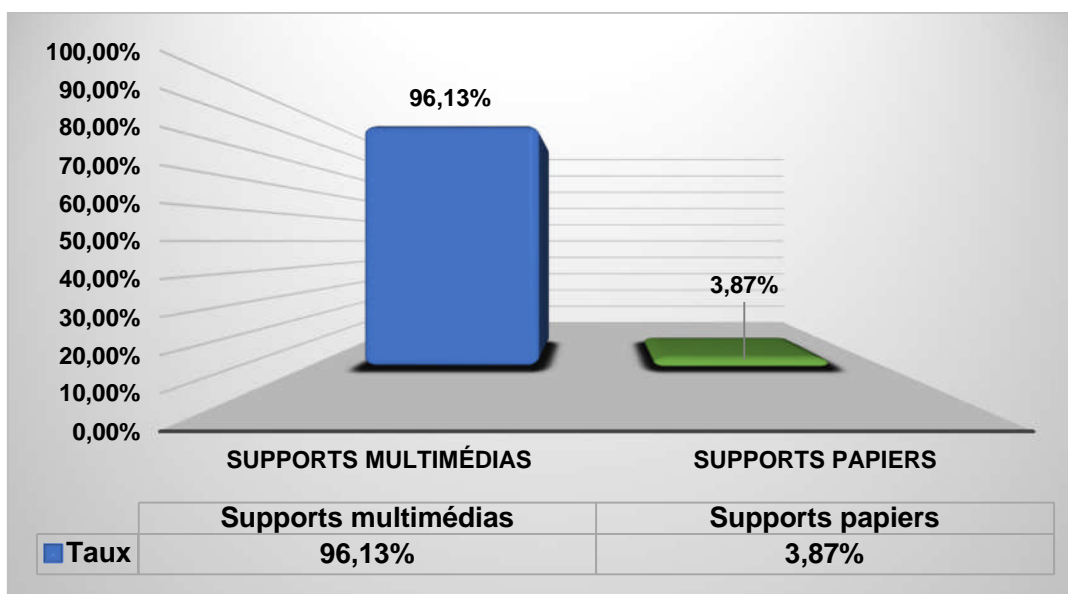


Source : fait par l'auteur

Le choix du type d'enseignement de la matière de français est clairement défini par les étudiants à travers leurs réponses. En effet, nous retenons que l'immense majorité représentée par un taux de 91% en faveur des travaux dirigés. Le taux des étudiants ayant choisi le cours magistral ne dépassant pas les 09%. Si les étudiants rejettent la proposition du CM, c'est parce que cette forme a été contestée par les étudiants. Une forme qui a montré ses limites dans l'enseignement du cours de français pour les futurs architectes.

24- Quel support préférez-vous lors de l'apprentissage du français ?

Graphique 36 : Supports privilégiés dans l'enseignement de français



Source : fait par l'auteur

Le public d'enquêtés a un penchant très clair pour les supports didactiques multimédias (96.13%). Les répondants préférant les supports papiers ne représentent que 3.87%. Il est évident que les étudiants se familiarisent plus avec ce type de

supports qui relèvent des technologies de l'information et de la communication. De plus, les TICE sont une source de motivation et un moyen d'attirer l'attention des étudiants au contenu du cours. Non seulement elles facilitent l'enseignement mais augmente la cadence des interactions.

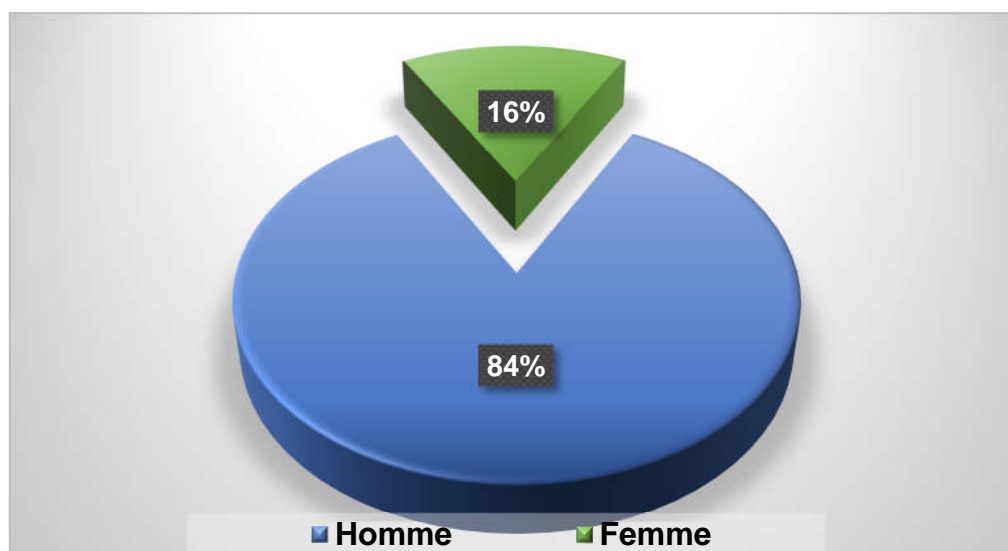
2. Analyse des résultats du questionnaire administré aux enseignants

1- Sexe des enquêtés

Tableau 36 : Sexe des enseignants enquêtés

Sexe des enseignants	Effectif	Taux
Homme	16	84,21%
Femme	3	15,79%
Total	19	100,00%

Graphique 37 : Sexe des enseignants enquêtés



Source : fait par l'auteur

Les questionnaires récoltés ont été remplis à 16% par des enseignantes et à 84% par des enseignants. La dominance du sexe masculin parmi le personnel enseignant du département est bel et bien apparente dans ce graphique représentant les résultats du

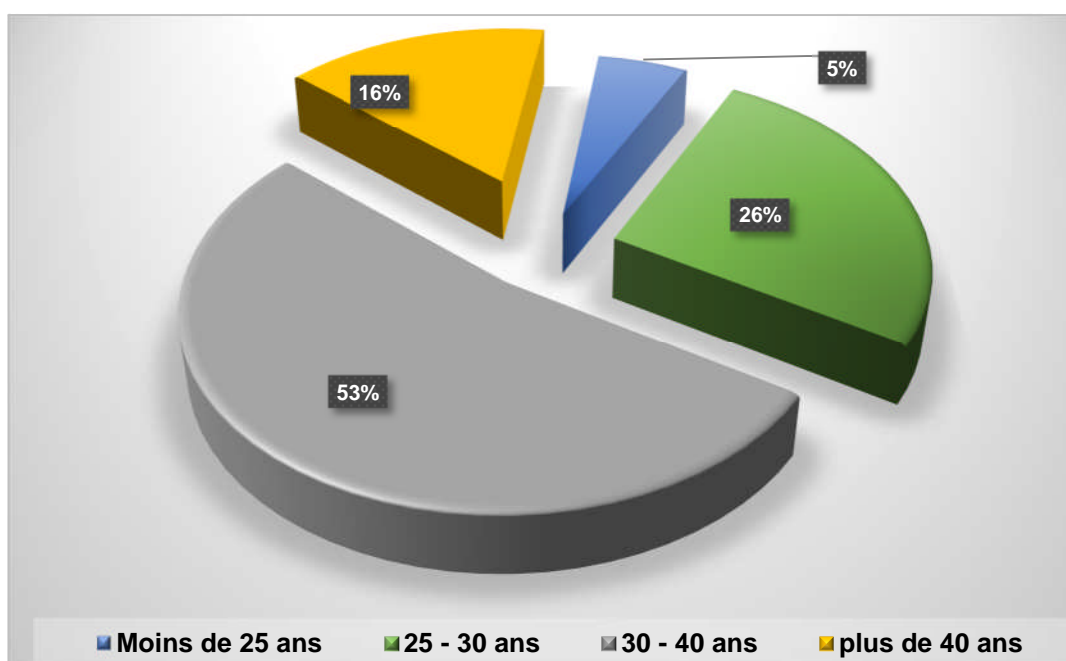
dépouillement des questionnaires. Ces résultats sont proportionnels aux résultats obtenus lors du dépouillement es questionnaires administrés aux étudiants. Il convient de rappeler qu'il est connu de tous que les filières scientifique et techniques connaissant une affluence de la gente masculine.

2- Âge des enquêtés

Tableau 37 : Âge des enquêtés

Âge des enquêtés	Effectif	Taux
Moins de 25 ans	1	5,26%
25 - 30 ans	5	26,32%
30 - 40 ans	10	52,63%
Plus de 40 ans	3	15,79%
Total	19	100,00%

Graphique 38 : Âge des enquêtés



Source : fait par l'auteur

La moyenne d'âge des enseignants ayant répondu au questionnaire est de 31,5 ans ; le plus jeune enseignant a 23 ans alors que le plus âgé est un sexagénaire. Nous

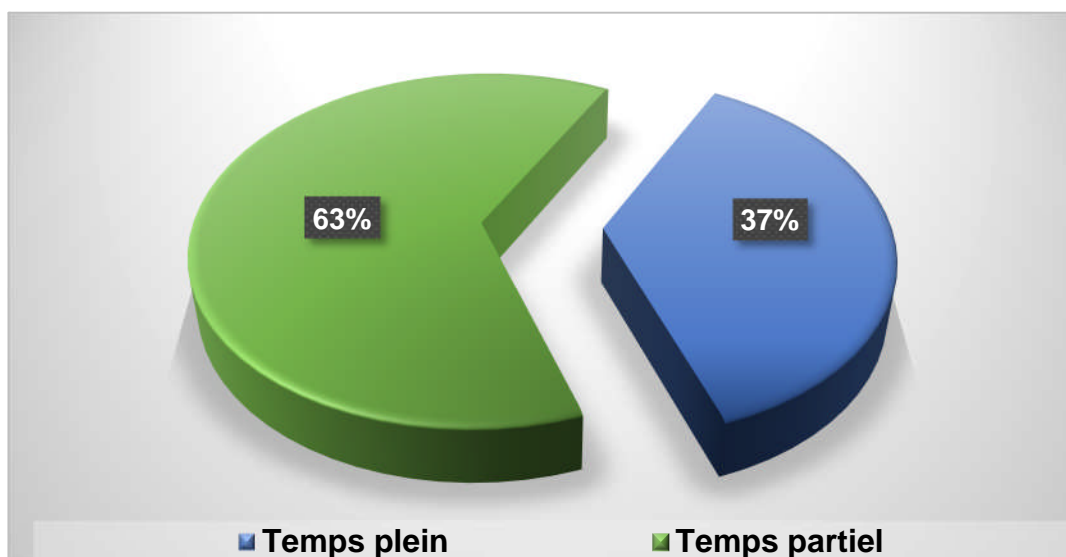
remarquons également que la moitié des enseignants sont âgés entre 30 et 40 ans. Cependant, 16% des enseignants sont âgés de plus de 40 ans. Le déterminant de l'âge est indispensable dans l'analyse finale des réponses au questionnaire.

3- Actuellement, enseignez-vous à temps plein ou à temps partiel ?

Tableau 38 : durée de travail

Durée de travail	Effectif	Taux
Temps plein	7	36,84%
Temps partiel	12	63,16%
Total	19	100,00%

Graphique 39 : durée de travail



Source : fait par l'auteur

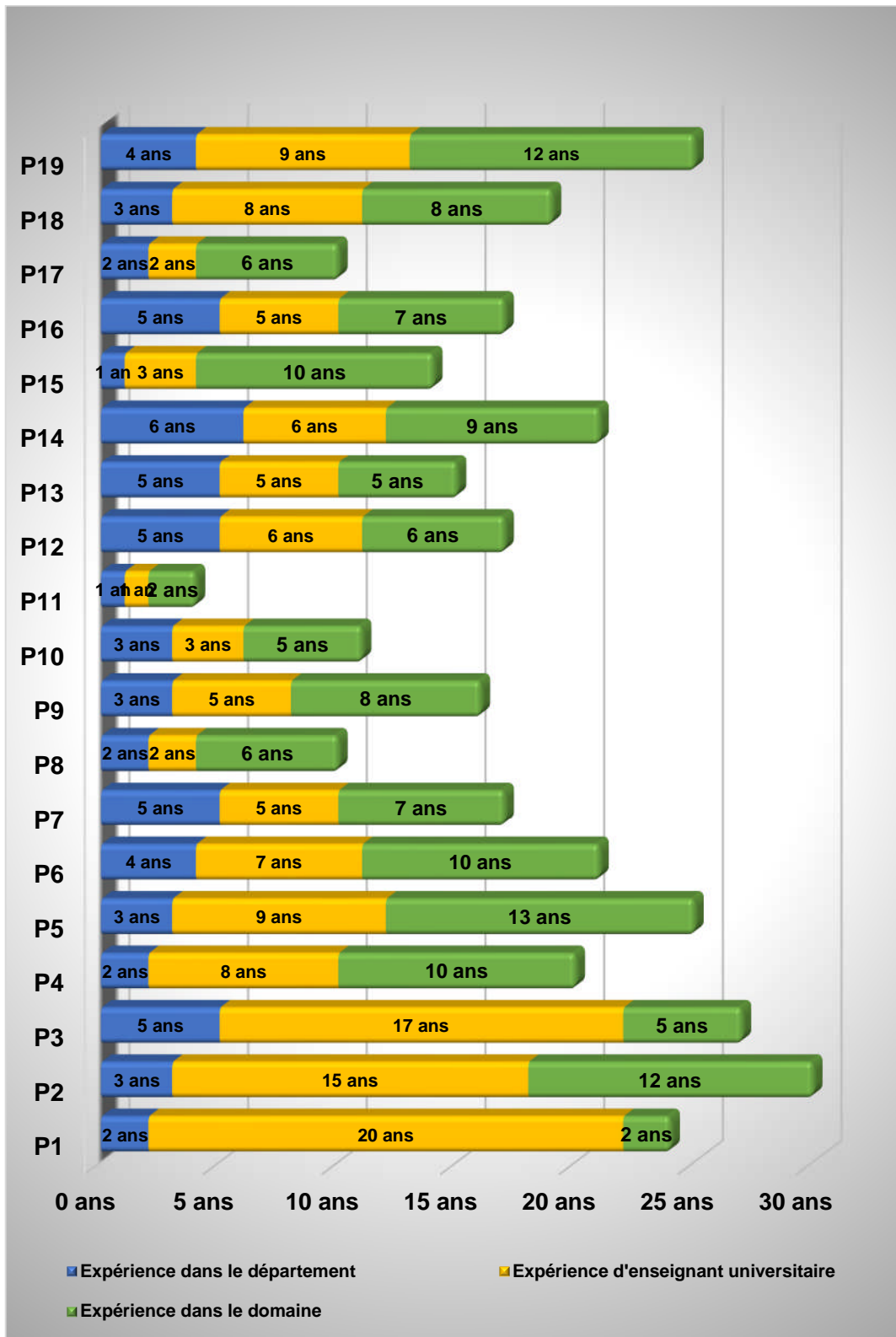
Parmi les enseignants enquêtés, nous trouvons 63% d'entre eux travaillent à temps partiel ; en d'autres termes ils assurent des heures de vacation dont le volume hebdomadaire n'excédant pas à 12 heures. À l'inverse, seuls 37% des enseignants travaillent à temps plein. Ces derniers sont attachés au département d'architecture. Parmi les enseignants qui travaillent à temps partiel au département, nous trouvons les enseignants assistants qui jouissent de certains privilèges au sein du département. Ils occupent le plus souvent des postes de chef d'atelier, responsables de TP ou chargés de TD.

4- Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous ?

Tableau 39 : Expérience professionnelle

Professeurs	Expérience dans le département	Expérience d'enseignant universitaire	Expérience dans le domaine
P1	2 ans	20 ans	2 ans
P2	3 ans	15 ans	12 ans
P3	5 ans	17 ans	5 ans
P4	2 ans	8 ans	10 ans
P5	3 ans	9 ans	13 ans
P6	4 ans	7 ans	10 ans
P7	5 ans	5 ans	7 ans
P8	2 ans	2 ans	6 ans
P9	3 ans	5 ans	8 ans
P10	3 ans	3 ans	5 ans
P11	1 an	1 an	2 ans
P12	5 ans	6 ans	6 ans
P13	5 ans	5 ans	5 ans
P14	6 ans	6 ans	9 ans
P15	1 an	3 ans	10 ans
P16	5 ans	5 ans	7 ans
P17	2 ans	2 ans	6 ans
P18	3 ans	8 ans	8 ans
P19	4 ans	9 ans	12 ans

Graphique 40 : Expérience professionnelle



Source : fait par l'auteur

À la question de l'expérience professionnelle des enseignants sollicités pour remplir ce questionnaire, 5 enseignants sur 19 ont déclaré avoir à leur actif 5 ans d'expérience en tant qu'enseignant au département 'architecture, soit le quart de la

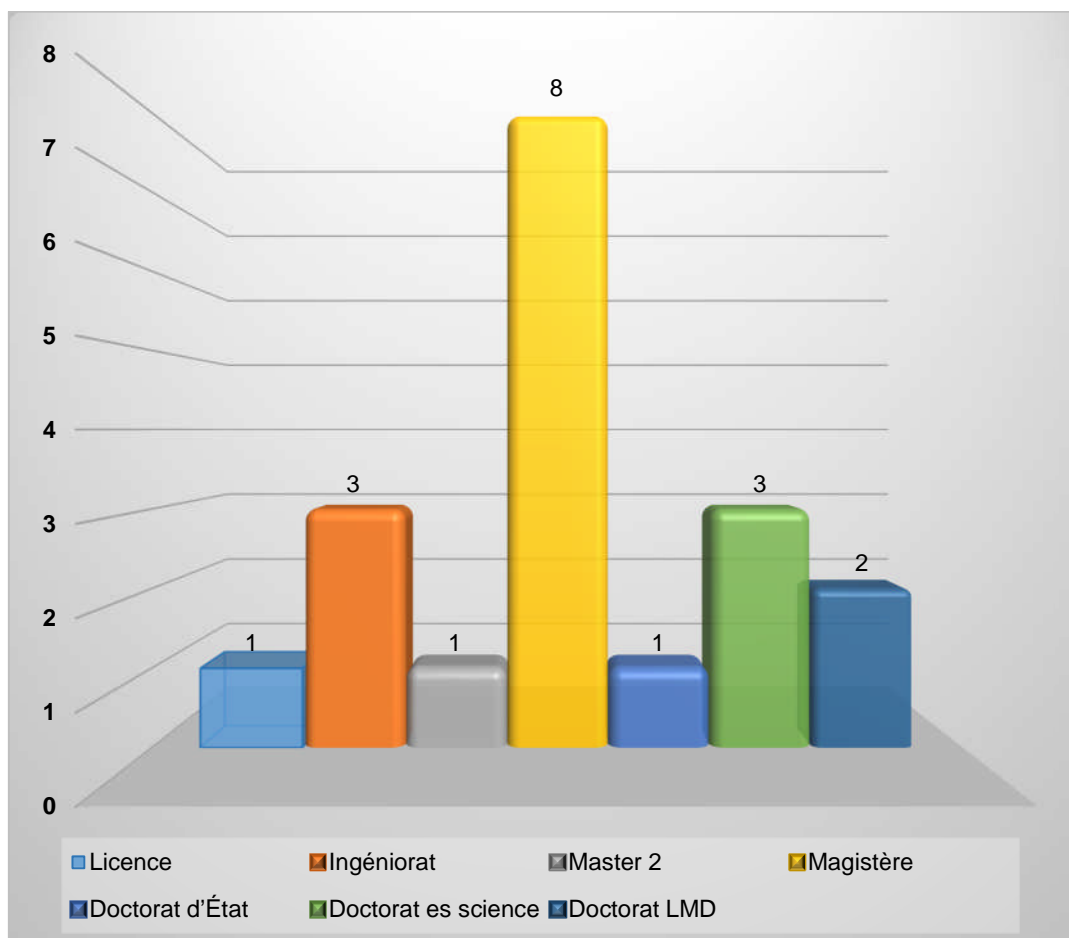
population enquêtée. 5 ans, c'est l'âge de ce département jeune. L'enseignant le moins expérimenté au sein du département a au moins une année d'expérience ; nous comptons également des enseignants qui y enseignent depuis 2, 3 voire 4 années. Quant à l'expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement supérieur en général, l'intervalle oscille entre 2 et 20 ans. Nous remarquons que la majorité des enseignants questionnés enseignent depuis moins de 10 ans. Cependant, 3 enseignants sur 19 enseignants ont plus de 15 ans d'expérience en tant qu'enseignants universitaires, soit un taux de 15%. Pour ce qui est de l'expérience professionnelle dans le domaine de l'architecture et l'urbanisme, les résultats obtenus dévoilent un intervalle allant de 2 à 12 années d'expérience. La moitié des enseignants avouent avoir cumulé au moins 5 ans d'exercice dans le domaine en question. Les entretiens que nous avons pu avoir avec quelques enseignants, nous ont révélé que l'immense majorité des enseignants du département avaient exercé ou exercent encore dans des bureaux d'études techniques (BET) en tant qu'ingénieurs ou conseillers techniques ; ce qui explique l'expérience professionnelle dans le domaine en parallèle avec l'expérience de l'enseignement.

5- Quel est le niveau du diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu dans l'enseignement supérieur ?

Tableau 40 : Diplômes supérieurs

DIPLOMES	Effectif	Taux
Licence	1	5,26%
Ingéniorat	3	15,79%
Master 2	1	5,26%
Magistère	8	42,11%
Doctorat d'État	1	5,26%
Doctorat es science	3	15,79%
Doctorat LMD	2	10,53%
Total	19	100,00%

Graphique 41 : Diplômes supérieurs



Source : fait par l'auteur

Huit enseignants sur 19, soit presque la moitié, détiennent un diplôme de magistère. Pour le diplôme d'ingénieur et de doctorat ès sciences, les résultats sont proportionnels : 3 enseignants sont inférieurs de formation alors que le même nombre est détenteur d'un doctorat, 2 enseignants déclarent avoir en leur possession un doctorat LMD, soit 10 %. Trois sujets questionnés sont titulaires respectivement d'une licence, master II et doctorat d'État. Étant fraîchement créé, le département d'architecture de Chlef a fait appel à un nombre important d'enseignants vacataires, assistants et mêmes des enseignants d'autres universités de Blida et de Mostaganem et ce, pour parer au déficit d'encadrement.

6- Quel sont la ou les matières en charge ?

Tableau 41 : Matières en charge

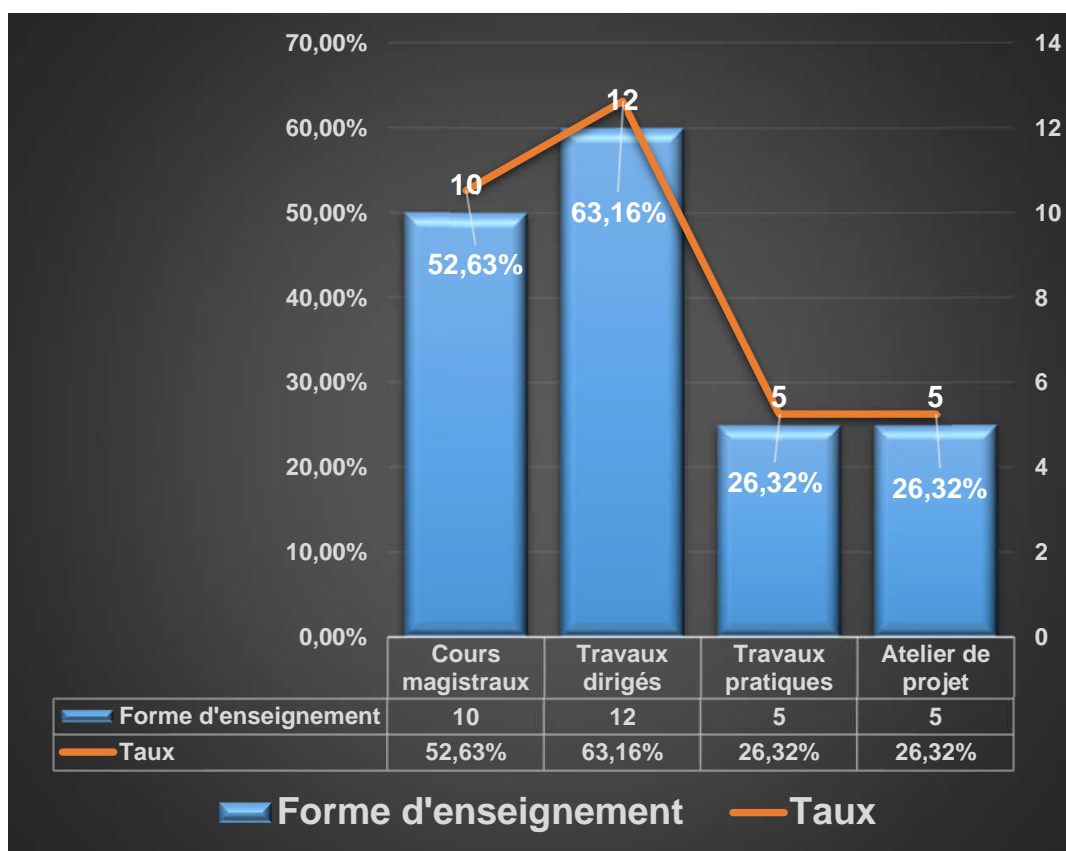
Professeurs	Matières en charge	
P1	Atelier de construction	Physique
P2	Atelier de projet	

P3	Langue française (terminologie)		
P4	Histoire critique de l'architecture		
P5	Atelier de projet	Histoire critique de l'architecture	
P6	Atelier de projet	Sociologie urbaine et	
P7	Théorie de projet	Psychologie de l'espace	
P8	Atelier de construction	Résistance des matériaux	Mathématique
P9	Technologie des matériaux de construction		
P10	Résistance des matériaux	Informatique et DAO	
P11	Atelier de construction	Photographie en architecture	
P12	Atelier de construction	Langue anglaise	
P13	Technologie des matériaux de construction		
P14	Photographie en architecture		
P15	Dessin codifié de l'architecture		
P16	Informatique et DAO		
P17	Histoire critique de l'architecture		
P18	Atelier de projet		
P19	Atelier de projet		

Les sujets questionnés à leur charge au moins une matière à enseigner chaque semestre et ce, selon le volume horaire hebdomadaire. De plus, il est des enseignants qui assurent deux voire trois matières par semestre. Notons que l'attribution des matières est du ressort de l'administration du département en fonction du profil scientifique de l'enseignant, sa disponibilité et les conditions du seuil maximal du volume horaire hebdomadaire. De même, les enseignants ont le droit d'exprimer leurs vœux quant aux matières et niveaux qu'ils souhaitent prendre en charge. Par ailleurs, nous remarquons bel et bien que la matière de français n'est assurée que par un seul enseignant sur les 19 sujets sondés. C'est pourquoi des explications à cette question ont été nécessaires. Ainsi nous avons appris suite à des discussions que nous avons menées avec madame le chef du département. Cette dernière nous a précisé que faute de locaux, le cours de français est dispensé sous forme d'un cours magistral ; les étudiants sont donc divisés en deux sessions vu la capacité de l'amphi. Par conséquent la tâche de l'enseignement de cette matière est attribuée à un seul enseignant à raison de 03 heures par semaine.

7- Forme d'enseignement

Graphique 42 : Forme d'enseignement



Source : fait par l'auteur

Dix des enseignants sondés, soit 52.63 %, dispensent leurs cours sous forme de cours magistraux. 12 enseignants, soit 63.16 % ont précisé qu'ils sont chargés de travaux dirigés. Quant aux travaux pratiques et aux ateliers de projets, les pourcentages sont proportionnels. Là, nous retenons que 6 enseignants sur 19, soit un taux de 26.32 %, affirment dispenser leurs cours sous les deux dernières formes citées. Il convient de préciser que la forme d'enseignement est définie principalement par la nature de la matière ; exception faite pour certaines matières faute de locaux ou d'encadrement.

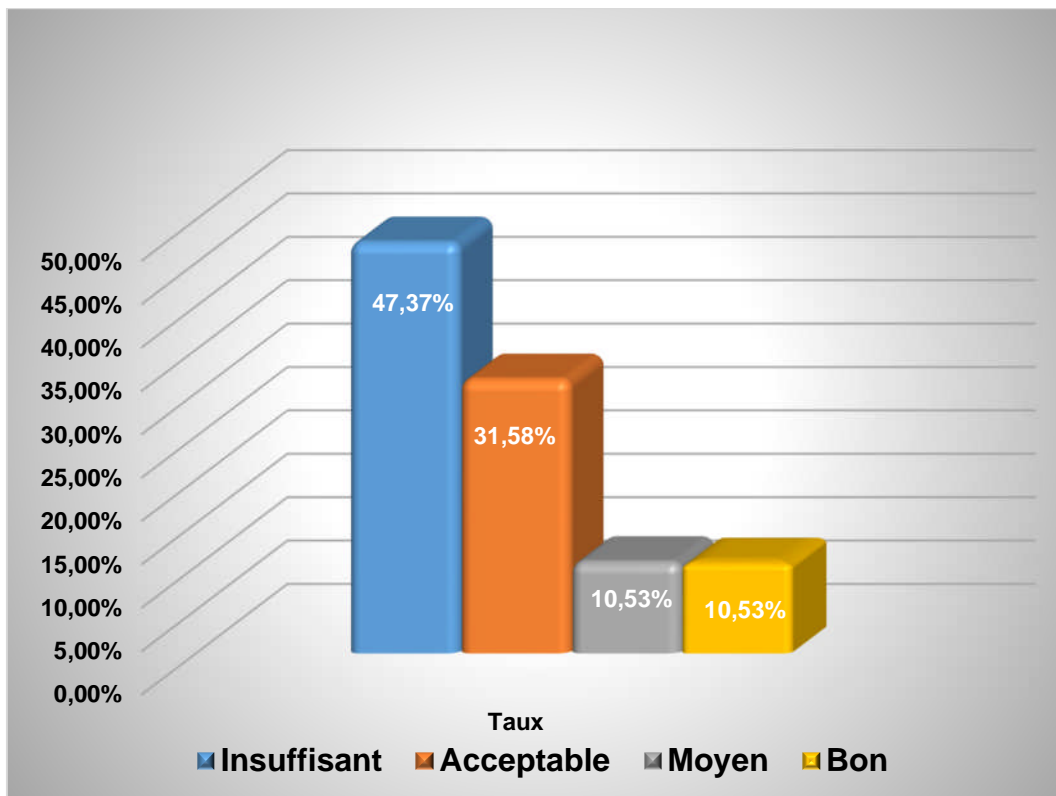
8- Évaluation du niveau général des étudiants en langue française ?

Tableau 42 : Évaluation du niveau des étudiants en langue française

Évaluation du niveau des étudiants en langue française	Effectif	Taux
Insuffisant	9	47,37%
Acceptable	6	31,58%
Moyen	2	10,53%

Bon	2	10,53%
Total	19	100,00%

Graphique 43 : Évaluation du niveau des étudiants en langue française



Source : fait par l'auteur

Pour cette question, les avis sont très partagés. Sur les 19 questionnaires recueillis, nous dénombrons 9 avis, soit 47.37%, affirmant que le niveau général des étudiants en langue française est plutôt insuffisant ; 6 des sujets sondés le trouvent acceptable. Deux, soit 10.53%, des enseignants enquêtés sur 19 évaluent le niveau de leurs étudiants de « moyen » dans l'ensemble. Il en va de même pour les deux enseignants restants qui considèrent que le niveau en langue française est « Bon ». Bien que les avis soient divergents quant à cette question de niveau des étudiants en langue française, la majorité écrasante soit près de 80% s'entend à le qualifier d'acceptable voire insuffisant.

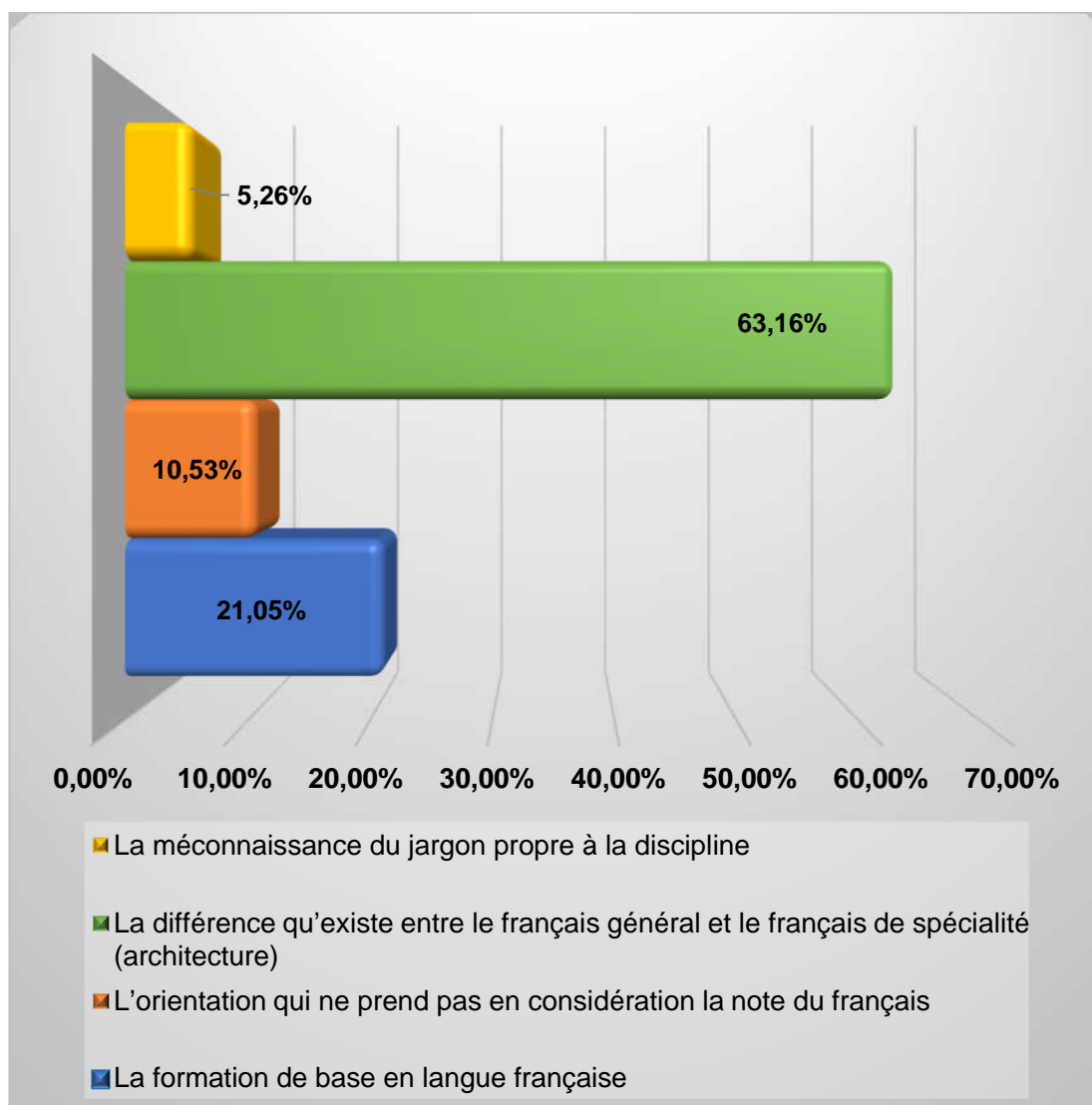
- **Si insuffisant ou acceptable, selon vous cela est dû à :**

Tableau 43 : Avis des enseignants sur les carences des étudiants en langue française

Avis des enseignants sur les carences des étudiants en langue française	Effectif	Taux
---	----------	------

La formation de base en langue française	4	21,05%
L'orientation qui ne prend pas en considération la note du français	2	10,53%
La différence qu'existe entre le français général et le français de spécialité (architecture)	12	63,16%
La méconnaissance du jargon propre à la discipline	1	5,27%
Total	19	100,00%

Graphique 44: Avis des enseignants sur les carences des étudiants en langue française



Source : fait par l'auteur

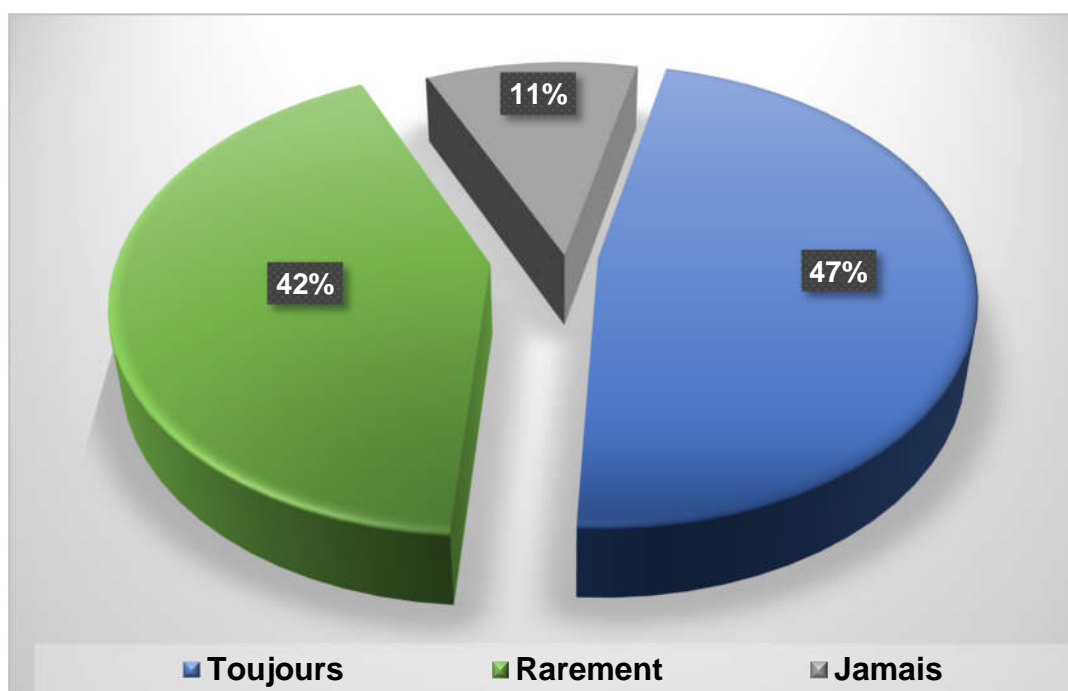
À cette question, 12 enseignants sur 19, soit un taux de 63.16%, ont confirmé l'hypothèse de la différence qui existerait entre le français général et le français de spécialité (architecture). 4 sujets sondés, soit 21%, remettent en cause la formation de base reçue par ces étudiants en langue française. De même, deux enseignants, soit 10,53%, relèvent que le maillon faible réside dans l'orientation à l'université ; les critères ne prennent pas en considération la note de l'épreuve de français obtenue à l'examen final du baccalauréat. Cependant un seul enseignant trouve que la difficulté des étudiants à maîtriser le français et à suivre des études d'architecture en français réside dans le jargon de l'architecture dont un nombre important d'étudiants n'en détiennent pas l'essentiel.

9- La communication avec vos étudiants se fait-elle en langue française ?

Tableau 44 : Communication en langue française

Communication en langue française	Effectif	Taux
Toujours	9	47,37%
Rarement	8	42,11%
Jamais	2	10,53%
Total	19	100,00%

Graphique 45 : Communication en langue française



Source : fait par l'auteur

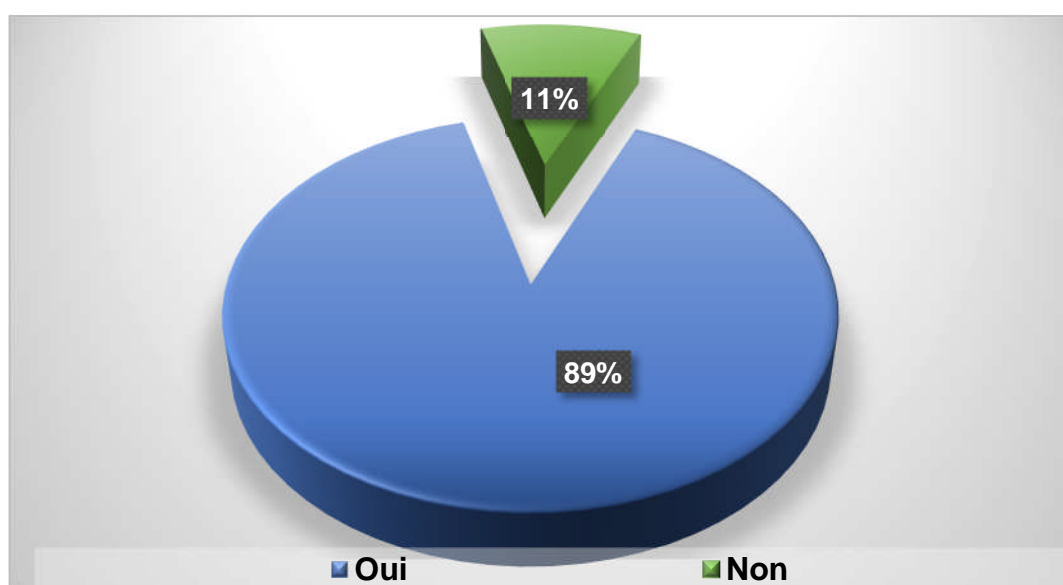
Sur l'ensemble des enseignants enquêtés, nous retrouvons que 9 d'entre eux, soit 47%, qui affirment leur recours à la langue française lors de la communication et l'interaction avec leurs étudiants. 8 enseignants sur 19, soit 42%, avouent que la communication avec cette langue se fait avec une fréquence rare. Les deux enseignants restants ne communiquent jamais en langue française. Par conséquent, les compétences de communication semblent être moins importantes voire moins problématisées dans le domaine de l'architecture. Selon les dires de ces deux derniers sujets questionnés, ces compétences communicatives ne constituent pas en tant qu'objet d'apprentissage, une priorité pour les étudiants. C'est pourquoi cette minorité d'enseignant voient que la communication en langue française n'a pas d'importance dans le processus enseignant/apprentissage de l'architecture et encore moins dans les différentes pratiques pédagogiques.

10- À votre avis, la non maîtrise du français peut être un facteur d'échec pour les étudiants d'architecture ?

Tableau 45: La non maîtrise du français

La non maitrise de la langue	Effectif	Taux
Oui	17	89,47%
Non	2	10,53%
Total	19	100,00%

Graphique 46 : La non maîtrise du français



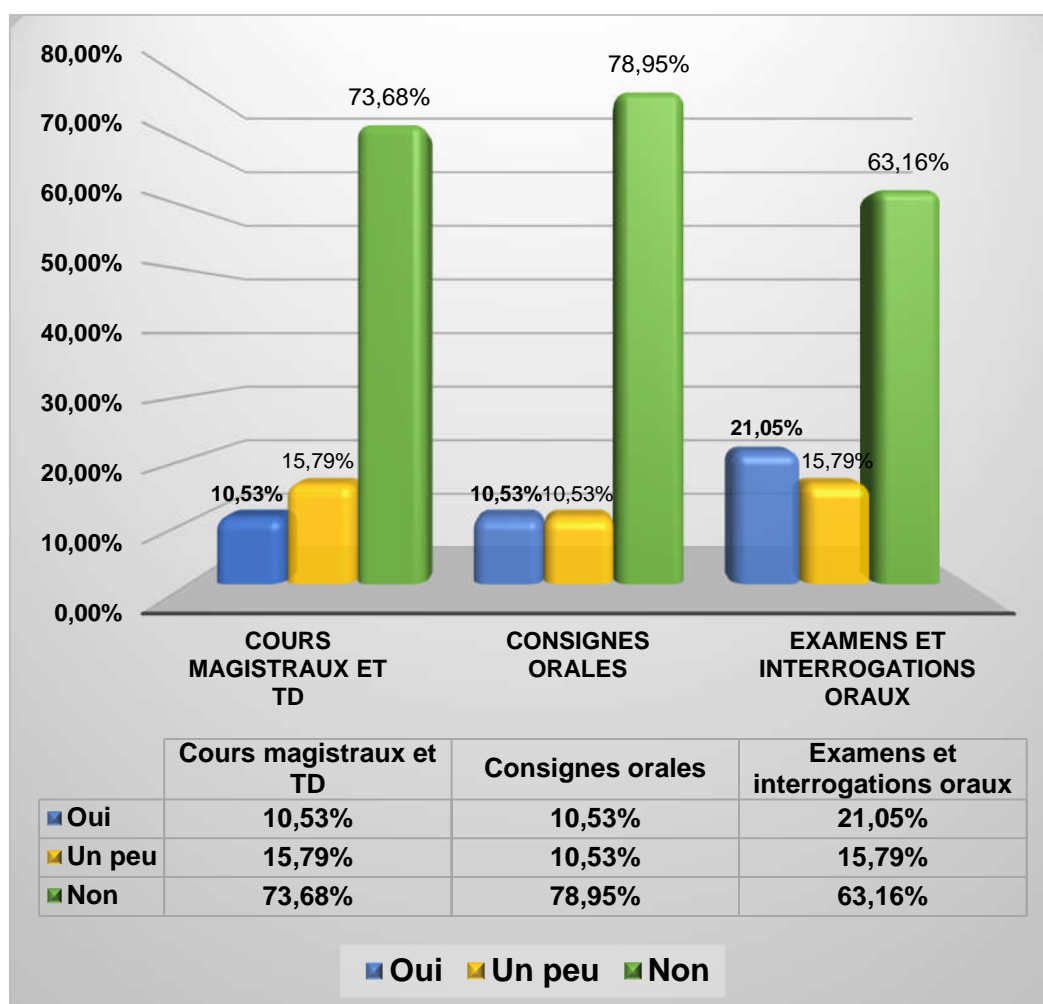
Source : fait par l'auteur

Sur les 19 sujets enquêtés, nous n'avons pas été surpris de constater qu'au moins 17 d'entre eux, soit 88%, affirmant que la non maîtrise de la langue française est l'un des premiers facteurs de l'échec des étudiants dans les études d'architecture. 2 enseignants représentés par un taux de 11% écartent cette hypothèse et ne voient aucune relation de cause à effet entre la maîtrise de la langue et la réussite dans cette filière. Par ailleurs, le croisement de cette variable avec celle de la question précédente, nous permettra de déduire que les mêmes enseignants ayant avoué ne jamais communiquer dans cette langue avec leurs étudiants sont eux-mêmes qui ne voient pas la non maîtrise de la langue comme obstacle de réussite. De surcroît, dans notre esprit, cette question n'était qu'un, complément de la précédente pour revêtir notre recherche avec plus de scientificité et de rigueur.

11-D'après vous, où résident les difficultés des étudiants en langue française les empêchant de suivre les cours d'architecture ?

- Difficultés en compréhension de l'oral

Graphique 47 : Difficultés en compréhension de l'oral

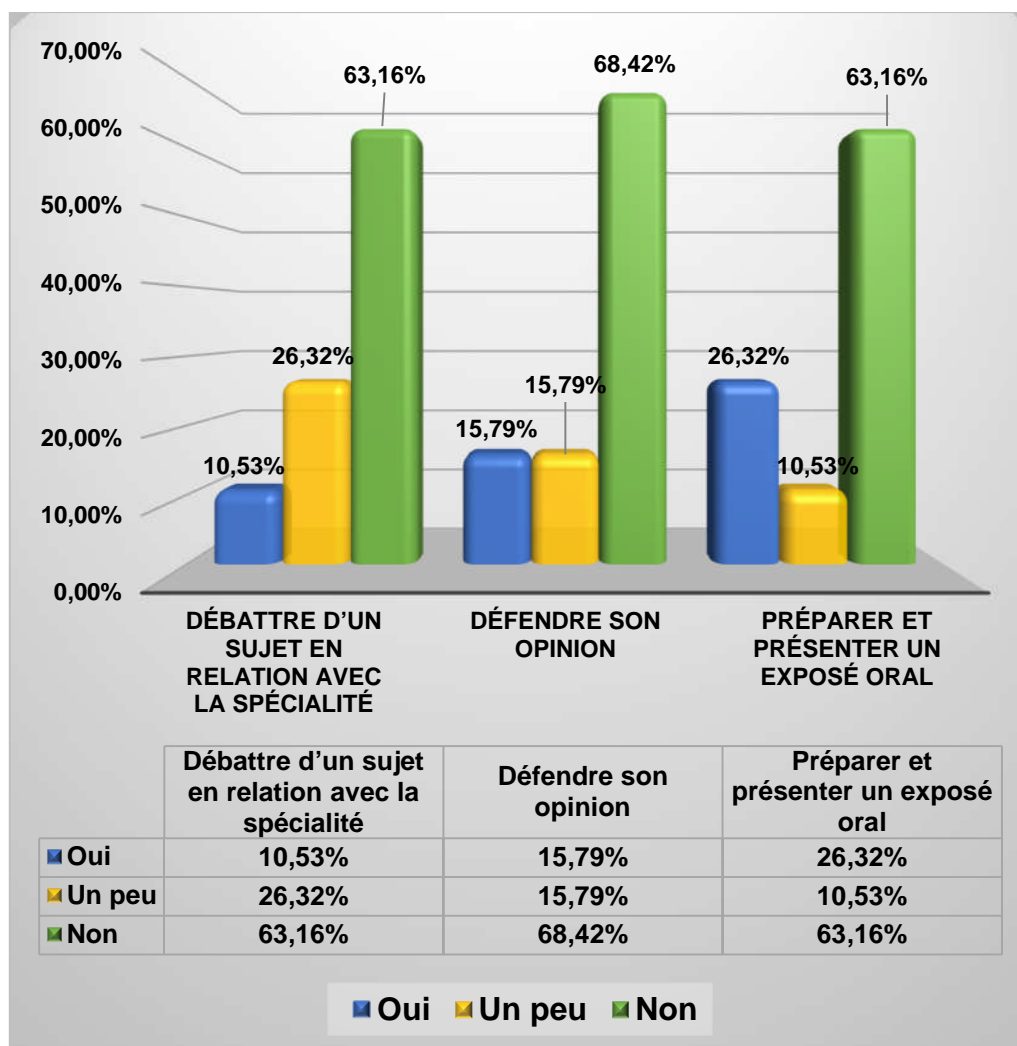


Source : fait par l'auteur

La réponse à cette question montre clairement l'unanimité de la majorité écrasante des enseignants sur les difficultés que rencontrent les étudiants en compréhension de l'oral. En effet, entre 63 et 78% des sujets enquêtés réfutent que les difficultés des étudiants résident au niveau de l'aptitude en question. Cependant 4 enseignants, soit 21%, déclarent que les étudiants ont des difficultés à comprendre les examens et interrogations oraux. 3 enseignants sur 19, soit 15,79%, reconnaissent que les étudiants ont un peu de difficultés lors de la compréhension des cours magistraux et TD ainsi que les examens et interrogations oraux. 10,53% de la population enquêtée voient que les étudiants éprouvent des difficultés dans la compréhension des consignes orales ; des consignes émanant des enseignants de l'atelier de projet et de travaux pratiques.

- Difficultés en production orale

Graphique 48 : Difficultés en production orale

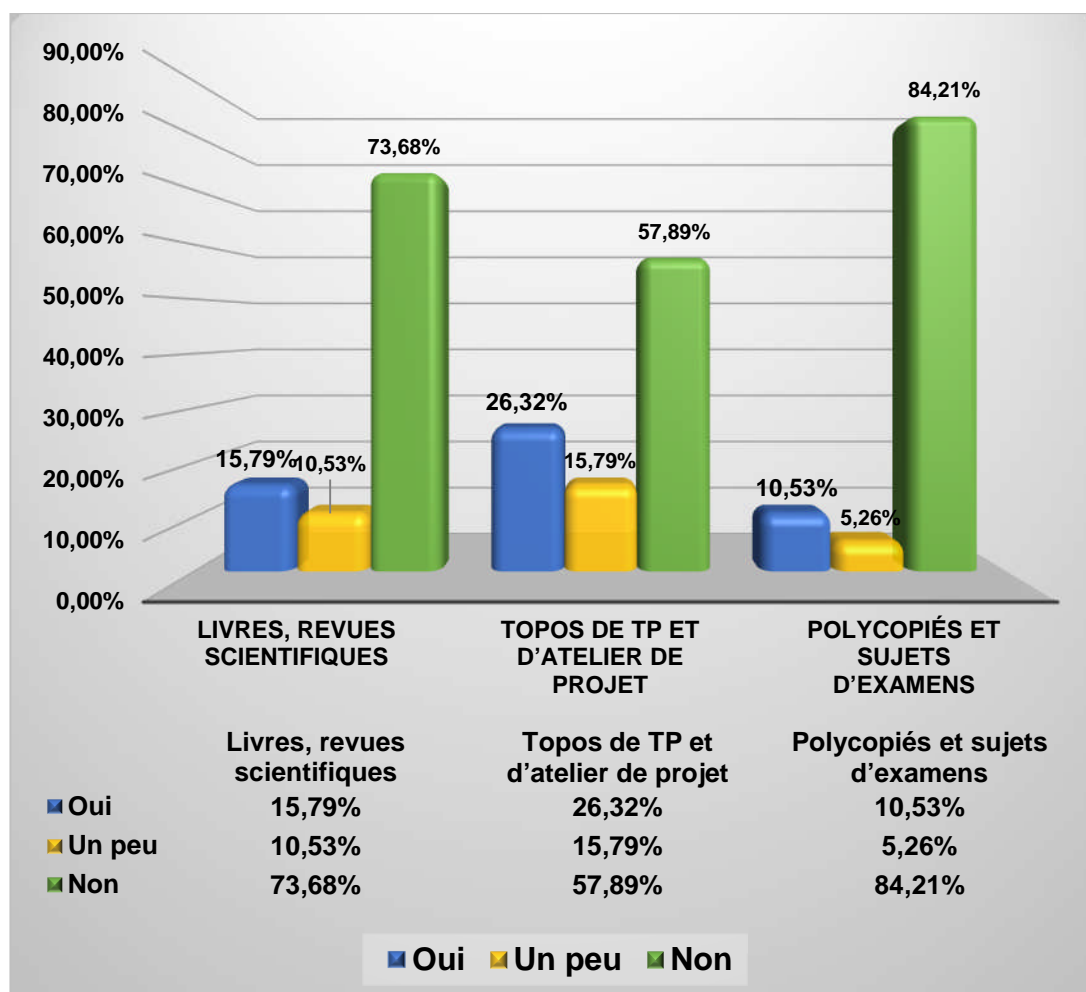


Source : fait par l'auteur

S'agissant de l'aptitude de la production orale, le constat ne semble pas faire exception de la compétence de réception. Les résultats obtenus après dépouillement des réponses à cette question sont à l'image des aboutissements précédents dans le questionnaire remis aux étudiants. De plus, les chiffres de cette dimension semblent être proportionnels avec ceux de la question précédente. Ainsi, les étudiants n'éprouvent, selon leurs enseignants, pas de difficultés à communiquer à l'oral. L'immense majorité des enseignants questionnés s'entendent à dire que leurs disciples n'ont pas assez de problèmes à défendre leurs opinions oralement, En somme, les étudiants en question rencontrent peu de difficultés lors de la discussion orale des questions liées à la spécialité aussi bien que la préparation et la présentation des exposés oraux. Ceci ne veut pas dire que les étudiants ont l'aisance du verbe mais d'après les dires de certains enseignants, ils s'en sortent pas mal.

- Difficultés en compréhension de l'écrit

Graphique 49 : Difficultés en compréhension de l'écrit

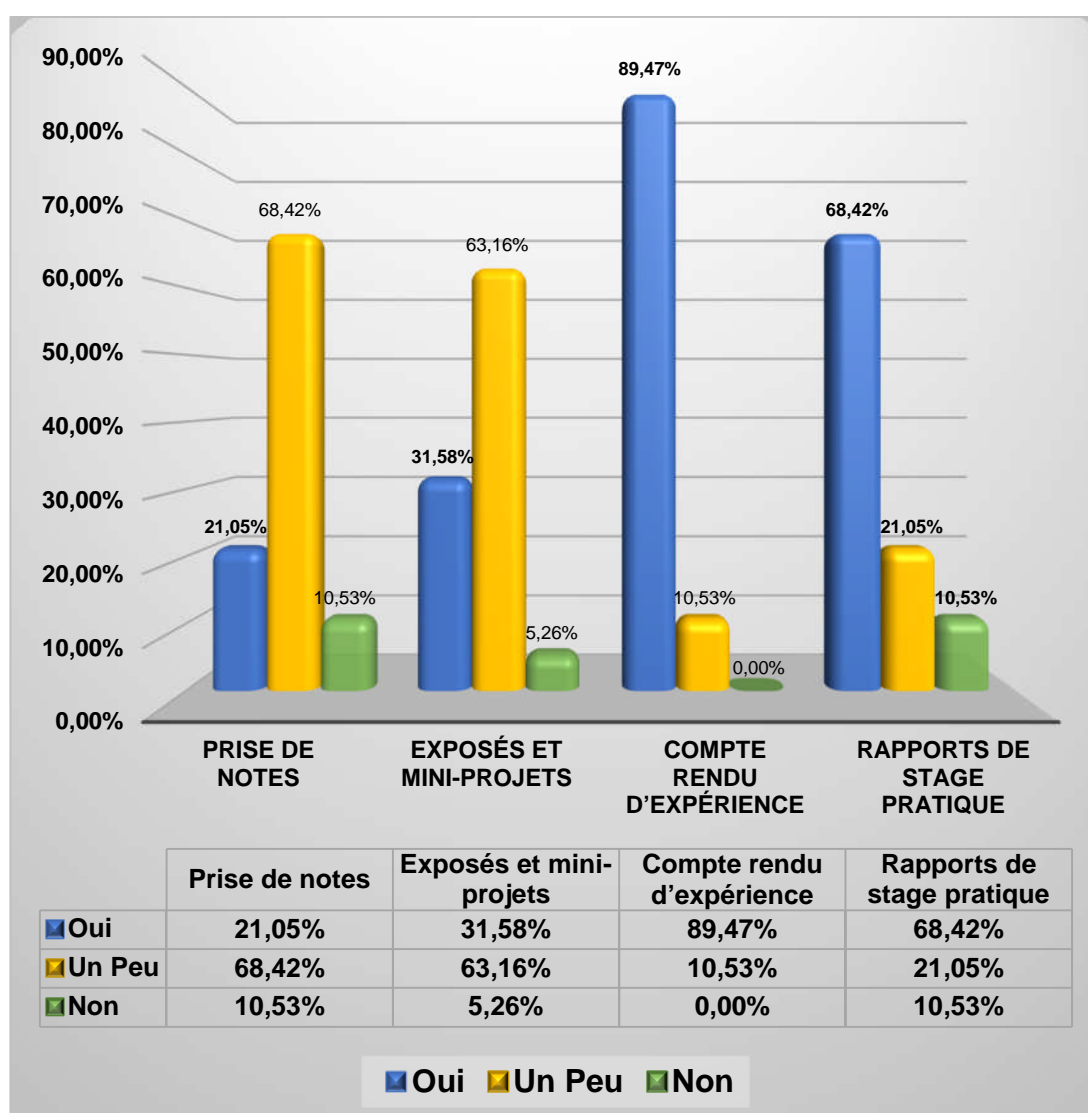


Source : fait par l'auteur

Seize enseignants, soit 84.21 %, approuvent que les carences des étudiants en compréhension de l'écrit ne résident pas au niveau de la compréhension des photocopiés de cours et les sujets d'examens. Quant aux livres et revues scientifiques, la compréhension ne constitue, selon l'avis de 14 enseignants (74%), pas un maillon faible pour les étudiants. Par contre, 5 des enseignants de l'échantillon constatent que les étudiants ont du mal à comprendre les topos de TP et d'atelier de projet. 3 autres enseignants, soit 15.79% disent que les apprenants en question ont peu de difficultés à accéder à la teneur ou sens de ce type de supports écrits relevant de leur spécialité.

- Difficultés en production écrite

Graphique 50 : Difficultés en production écrite



Source : fait par l'auteur

À l'instar des étudiants, les enseignants de spécialité aussi bien que les enseignants de langue avouent que les difficultés auxquelles font face leurs étudiants,

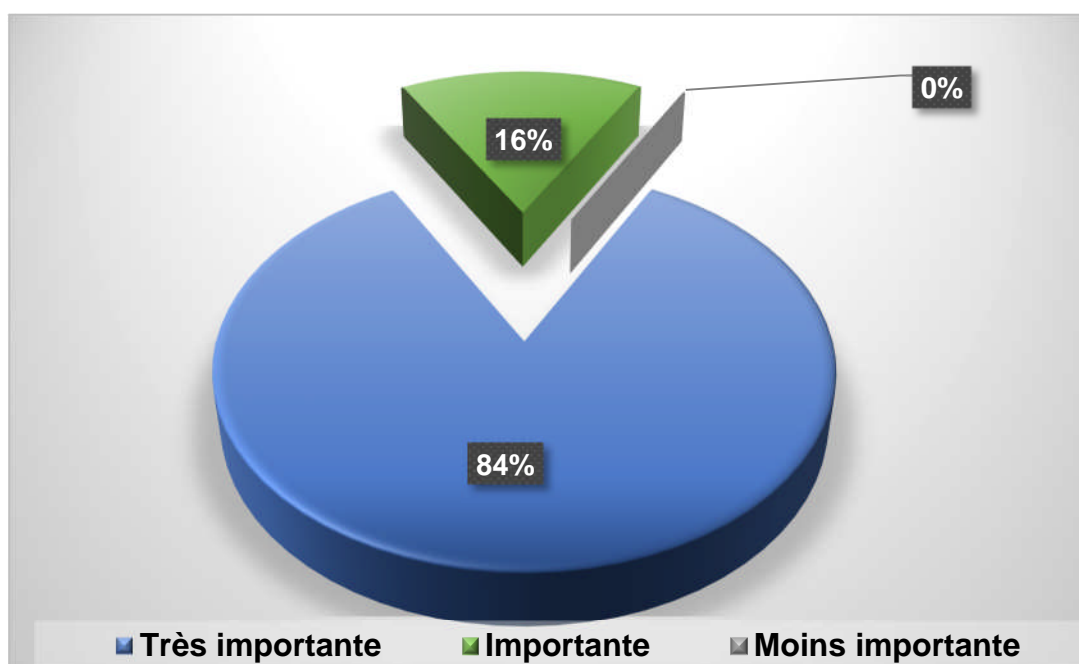
sont ressenties dans la production et principalement celle de l'écrit. Les réponses des enseignants montrent bel et bien que les difficultés sont de l'ordre de la rédaction des comptes rendus des expériences, celle des rapports de stages pratiques ; moitié moins les exposés écrits et la prise de notes. De surcroit, sur les 19 réponses, nous n'avons pas été surpris de savoir qu'aucun sujet enquêté n'avait la case de « non » pour les comptes rendus d'expériences ; 89 % des enseignants ont confirmé par « oui » et 11% par « un peu ». Il en va de même pour la rédaction des rapports ; 90% des sujets enquêtés reconnaissent cette difficulté alors que 2 enseignants sur 19 ne croient pas que la technique en question constitue l'une des difficultés des étudiants en production écrite. Les avis des enseignants quant aux deux autres techniques sont différents mais la majorité converge vers la case « un peu ». De même, les résultats révèlent qu'au moins 31.58% avouent que les étudiants éprouvent des difficultés lors de la rédaction des exposés et mini-projets ; 21.05 % des questionnés disent la même chose pour la technique de la prise de notes.

12-La matière de français est-elle importante dans la formation d'architecture ?

Tableau 46 : Importance du français en architecture

Importance du français en architecture	Effectif	Taux
Très importante	16	84,21%
Importante	3	15,79%
Moins importante	0	0,00%
Total	19	100,00%

Graphique 51 : Importance du français en architecture



Source : fait par l'auteur

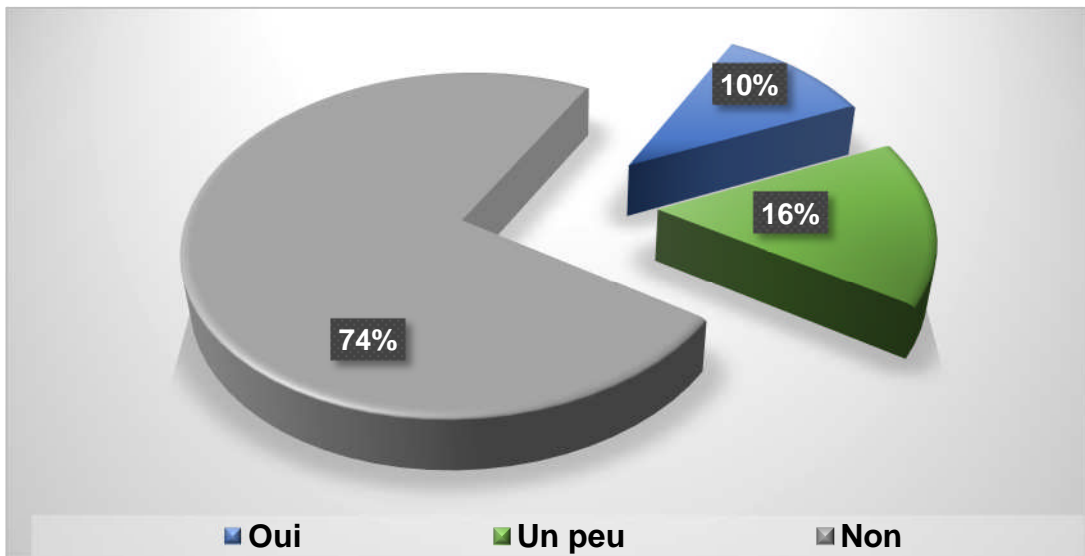
Sur les 19 questionnaires, nous n'avons relevé aucune réponse niant l'importance de la matière de français dans le parcours de l'étudiant d'architecture. En effet, 16 des sujets enquêtés, soit 84%, qualifient cette matière d'importante dans le cursus des étudiants. La matière est plutôt importante, de l'avis de 3 enseignants soit 16% de la population sondée. Les enseignants du département ne s'opposent donc pas à cette matière de perfectionnement en langue française et reconnaissent son importance dans le parcours de l'étudiant inscrit en architecture et urbanisme.

13-Estimez-vous que le cours de français tel qu'il est dispensé répond-il réellement aux besoins des étudiants ?

Tableau 47 : Efficacité

Efficacité	Effectif	Taux
Oui	2	10,53%
Un peu	3	15,79%
Non	14	73,68%
Total	19	100,00%

Graphique 52: Efficacité



Source : fait par l'auteur

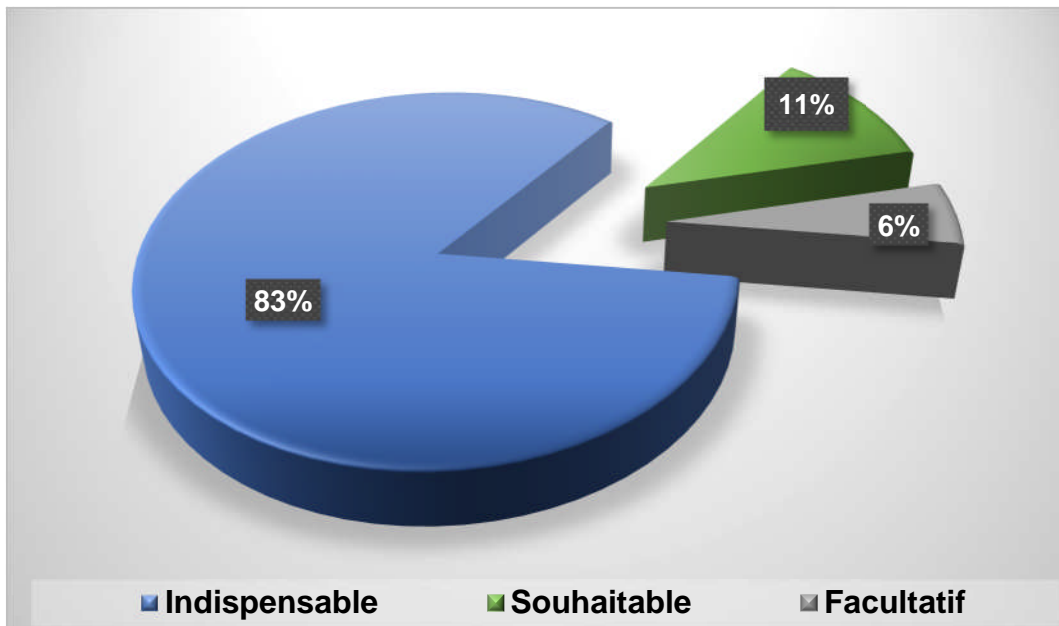
Pour une majorité des enseignants sondés, représentée par 73.68%, le cours de français tel qu'il est dispensé ne répond pas du tout aux attentes et besoins des étudiants dans cette langue. Cependant 5 enseignants croient en l'efficacité de ce cours sous sa forme actuelle, 15 % « Un peu » ; 10% « Oui ». Lors de nos entretiens avec certains des enseignants sondés, nous avons appris que ce constat est le fruit d'une comparaison entre les résultats obtenus dans la matière de français et la réalité de la maîtrise de cette langue dans les autres matières notamment celles de la spécialité.

14-Pensez-vous que la conception d'un nouveau contenu pour la matière de français est indispensable ?

Tableau 48 : Conception du cours de français

Conception de cours de FOU	Effectif	Taux
Indispensable	15	78,95%
Souhaitable	2	10,53%
Facultatif	1	5,26%
Total	18	94,74%

Graphique 53 : conception du cours de FOU



Source : fait par l'auteur

Sans surprise aucune, la majorité des enseignants, soit un taux de 78.95%, trouvent indispensable, la conception d'un nouveau cours de français répondant ainsi aux besoins réels des étudiants d'architecture dans cette langue d'enseignement. Deux autres enseignants, soit 10.53%, souhaitent bien qu'un nouveau programme soit établi pour cette matière. Toutefois, un seul enseignant enquêté précise qu'il est facultatif de concevoir un nouveau contenu pour cette matière. Le besoin de repenser le cours de français est bel et bien exprimé par l'immense majorité des enseignants. Cela témoigne de l'urgence de cette demande quoi qu'officieuse. Les enseignants sont les témoins les plus crédibles qui puissent nous renseigner non seulement des besoins de leurs étudiants en français mais aussi mais sur la façon la plus adéquate dont le cours de français doit être enseigné

3. Commentaire des résultats et recensement des besoins des étudiants

Avant d'entamer cette recherche, nous savions pertinemment que la langue de communication dans le domaine de l'architecture, de l'urbanisme et du génie civile, en Algérie, n'est autre que le français. Cette dernière sert non seulement à la communication entre les acteurs dans le domaine de l'architecture mais aussi une langue d'enseignement pour les futurs architectes.

Le questionnaire administré aux étudiants nous a d'abord renseigné sur les informations d'ordre général à savoir le sexe, l'âge la moyenne et la filière du baccalauréat. Grâce à cet instrument de recherche, nous avons pu tirer des renseignements sur leur biographie langagière, sur la spécialité, sur leurs besoins langagiers et sur les difficultés rencontrées.

Après avoir analysé les résultats obtenus suite au dépouillement des réponses des étudiants, nous tenterons de recenser les besoins des futurs architectes en langue française. Ainsi nous allons confirmer ou infirmer les hypothèses émises au départ de cette recherche. En effet, le dépouillement des questionnaires nous a permis, en tant qu'outil de recherche, de recenser plus précisément les situations de communication dans lesquelles se trouveront, ultérieurement, les apprenants de ce département au cours de leur cursus de base qu'est la licence. Dans ce sens, nous lisons sur le manuel de (Mangiante & Parpette, 2004, p. 12) que cette analyse signifie que :

« [...] la première étape de mise en œuvre du programme de formation est ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse des besoins. Celle-ci consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations. »

Ainsi, dans notre cas d'étude, ce recensement se focalisera sur les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant de l'architecture durant son cursus universitaire de premier cycle voire le deuxième cycle, dans un premier temps. Il s'agira également, dans un second temps, des situations où il sera amené à communiquer en français dans ses activités professionnelles en tant que maître d'ouvrage, technicien ou expert. Mais puisque notre recherche s'inscrit dans une perspective de français sur objectif universitaire, la centration ne va être faite que sur les situations de communication en milieu universitaire.

Ce n'est pas tout mais encore moins si nous citons les difficultés auxquelles est confrontée la majorité des étudiants d'architecture. Nous précisons que le recensement de ces difficultés ressenties en langue française relève également de cette étape cruciale qu'est l'analyse des besoins linguistiques. De même, cet outil a permis de dévoiler la nature des discours propres à cette discipline. Il s'agit ici des discours produits dans le contexte universitaire et dont l'objectif est purement didactique, professionnel et scientifique. Les attentes des étudiants de ce cours de français sont à ne pas exclure de cette analyse des besoins et ce, en vue d'élaborer un programme de cours de français sur objectif universitaire, autrement dit « sur mesure » ou « à la carte ».

Vu le paysage linguistique algérien qui tend vers la francophonie motivée par la place qu'occupe le français comme la première langue étrangère, nous avons jugé utile de recenser les situations de communication orales en milieu universitaire et en dehors de l'université bien que la majorité d'entre eux aient affirmé qu'ils n'avaient pas recours à cette langue dans des situations extra scolaires. Aussi les futurs architectes sont appelés à écouter des messages oraux dans les situations suivantes :

- cours magistraux (CM) ;
- travaux dirigés (TD) ;
- interrogations orales ;
- interactions et réponses des condisciples ;
- exposés des camarades ;
- consignes orales en atelier de projets et en laboratoires ;
- consignes orales pour effectuer des tâches lors des stages pratiques ;
- entretien sélectif pour aller étudier en France (Campus France).

Par la même occasion, les mêmes étudiants en situation de communication orale sont appelés à :

- tenir une discussion orale en langue française ;
- interagir avec le professeur ou les collègues pendant le cours ;
- s'exprimer de façon claire et compréhensible en prenant la parole dans une conférence ou un cours ;
- s'exprimer oralement en français lors d'un entretien institutionnel avec un administrateur ou un enseignant du département ;
- faire un exposé oral en langue française ;
- se présenter du point de vue scientifique (parler de ses recherches et ses projets professionnels) oralement ;
- parler et discuter oralement des questions scientifiques et professionnelles avec des collègues et ses supérieurs ;

- s’exprimer oralement sur les difficultés dans les études et la recherche scientifique ;
- présenter oralement sa motivation pour aller étudier en France lors de l’entretien.

Quant à la communication écrite nous avons recensé plusieurs situations tant sur le plan de la réception que sur celui de la production. Aussi, le public en question est amené à lire et comprendre en français :

- comprendre la teneur d’une lettre, d’un SMS, d’un e-mail... ;
- comprendre la légende d’un plan architectural ;
- comprendre la teneur des photocopiés et des consignes écrites au laboratoire et en atelier de projet ;
- comprendre un cahier de charge d’un projet architectural ;
- comprendre les modalités et brochures de campus France relatives aux études en France.

Sur le plan de la production des écrits universitaires, les apprenants sont amenés à :

- écrire correctement une lettre de motivation ;
- résumer par écrit la teneur d’un document en relation avec la spécialité ;
- répondre par écrit à une consigne du professeur ;
- prendre notes dans un cours magistral, TD, atelier ou laboratoire ;
- rédiger des documents relatifs au domaine de l’architecture ;
- expliquer ses propres désirs de formation par écrit ;
- rendre compte d’expériences faites au laboratoire ou en atelier de projet ;
- s’exprimer par écrit sur le projet final ;
- assimiler et acquérir la terminologie propre à l’architecture.

Signalons que cette liste des situations que nous avons pu recenser n’est pas exhaustive. En effet, l’étudiant universitaire est confronté à plusieurs situations durant son cursus, que nous ne pouvons pas les recenser toutes. Nous nous contentons de celles sur lesquelles a porté l’enquête.

Les réponses des étudiants au questionnaire ont fait ressortir les situations de communication qui leur pose problèmes dans leur cursus des études d’architecture. Le dépouillement des réponses a également permis de dévoiler les représentations qu’ont les étudiants sur les besoins ressentis en langue française, toutes situations de cours ou d’examens confondues. Nous pouvons ainsi citer les difficultés recensées principalement au niveau de l’écrit. Des besoins ressentis beaucoup plus en

production qu'en compréhension et ce, de l'avis des étudiants. Nous détaillerons cela comme suit :

Nous avons remarqué que l'aptitude de la production écrite a pris le dessus avec un taux de plus de 63.81%. D'après les étudiants, il est donc plus que souhaitable voire indispensable de se perfectionner dans cette compétence. Un bon nombre des étudiants déclarent être capable de rédiger en français de petits textes de type : SMS, lettre amicale, un mail... Mais les mêmes étudiants se trouvent en difficulté lors de la rédaction des rapports de stage, des comptes rendus d'expériences faites au laboratoire, des discours de présentation de projet final... Nous rappelons que l'accent a été mis principalement sur les techniques de rédaction des rapports de stage et les comptes rendus ; des besoins manifestés avec taux avoisinant les 90 %. Les autres techniques ne sont pas à exclure des besoins mais il s'avère que les difficultés que peuvent causer dans un cours, TD ou TP d'architecture ne sont pas ressenties par la majorité des étudiants.

Quant à la compétence de l'écrit au niveau de la réception, cette aptitude ne constitue, selon les étudiants, pas une urgence. En effet, selon les réponses et les taux obtenus, la compréhension de l'écrit ne semble pas être une des difficultés que rencontrent les étudiants d'architecture dans leur cursus universitaire. Cependant, il est quelques étudiants dont le taux n'est pas important, déclarent avoir des difficultés à comprendre les topos des expériences de laboratoires et les consignes écrites de l'atelier de projet. Cette difficulté est ressentie beaucoup plus dans la phase de la production des comptes rendus et rapports. En d'autres termes, le processus de la rédaction exige une bonne compréhension du topo contenant le protocole de l'expérience ou le projet architectural à réaliser.

Il est à mentionner que la compétence de l'oral est ressentie, qu'il soit au niveau de la production ou au niveau de la réception, comme un besoin secondaire. En effet, le besoin en matière de l'oral n'était exprimé que par une minorité des étudiants-enquêtés. La majorité des sujets questionnés n'accordent toutefois pas une importance à cette compétence. De même, nous n'avons pas recensé un nombre important indiquant que l'oral fasse partie de leurs difficultés en langue française et principalement dans leur cursus universitaire. Preuve en est ; les étudiants arrivent avec leur français plus ou moins basique à assimiler la teneur des cours dispensés au département sans rencontrer beaucoup de difficultés.

Face aux difficultés en langue française, les étudiants d'architecture mobilisent des stratégies diverses dans le seul but de réussir leurs études de premier cycle. En situation de cours, de TD, d'atelier ou de TP, l'étudiant se trouve obligé à contrecarrer les difficultés en langue française dues principalement aux carences linguistiques et à

la pauvreté de son bagage lexical. Pour ce faire, la majorité recourt à la lecture des écrits relatifs à la spécialité en faisant usage des dictionnaires bilingues pour déchiffrer le contenu. D'autres étudiants préfèrent demander de l'aide à l'enseignant de français afin qu'ils remédient à leurs carences. Parmi les étudiants faisant des efforts personnels pour améliorer leurs niveaux, nous retrouvons minorité qui préfère écouter des chansons ou regarder des programmes télévisés d'expression française. La lecture des écrits en relation avec l'architecture est un moyen pour que les étudiants mémorisent ou recopient des expressions toutes faites pour les réinvestir ultérieurement dans les activités rédactionnelles. En revanche, nous n'avons recensé que 47 étudiants, soit un taux de 13% de la population, qui optent pour la remédiation en cas de difficultés. Un taux relativement faible comparativement à la majorité.

Il est à mentionner que le cours de français sous sa forme actuelle ou tel qu'il est dispensé ne répond nullement aux besoins non plus aux attentes de notre public, et ce l'avis d'une majorité représentée par un pourcentage de près de 80 %. La majorité des étudiants assidus à ce cours de français estiment que leur niveau n'a pas progressé et encore moins en assistant à ce cours de français. Assurément le cours tel qu'il est enseigné ne prend pas en charge les besoins réels en langue française des étudiants inscrits au département d'architecture.

Dans le seul objectif d'améliorer leur niveau de maîtrise de la langue française et dans la visée de réussir leurs études notamment les deux premières années du premier cycle, les étudiants optent pour un cours de français qui soit en mesure de répondre leurs besoins spécifiques ou universitaires. C'est pourquoi la majorité d'entre eux ne refuse pas de suivre cette matière mais à condition que le volume horaire soit revu à la hausse ; ils proposent 3 heures par semaine soit deux séances. Quant à la forme ou le type d'enseignement, les futures architectes refusent fortement le cours magistral et optent pour le type de travaux dirigés. Rappelons que le nombre réduit des étudiants dans un TD où l'espace scénique d'une salle de cours aide au mieux l'étudiant à se perfectionner dans une langue étrangère. Aussi, faut-il noter que sur le plan didactique, les réponses de la majorité des étudiants révélèrent bel et bien qu'ils sont plus à l'aise face à des supports multimédias plutôt qu'avec des supports papiers. Le choix du moyen didactique est à prendre en considération car très efficient en matière de motivation et d'économie du temps. Les études faites dans ce sens ont révélé que le cours dispensé au moyen des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTICs) permet aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant le gain du temps et la motivation. De plus, les résultats de l'assimilation des cours sont plus que satisfaisants sous cette forme d'enseignement. Si les étudiants avaient insisté sur le cours multimédia, c'est parce qu'ils se sentent beaucoup plus actifs et motivés

que dans un cours classique. L'accès à l'image, au son, à l'animation et au texte est un facteur favorisant pour un processus d'enseignement / apprentissage efficient, de l'avis des spécialistes de la didactique en générale et la didactique des langues étrangères en particulier.

La volonté des étudiants à améliorer leur maîtrise en langue française est bel et bien exprimée par majorité des étudiants, soit près de 95%. Il en va de même de leur conscience de l'importance de cette langue dans leurs études universitaires d'autant plus le français est la seule langue d'enseignement.

S'agissant du type de français à étudier, les répondants se penchent sur le français à visée universitaire plutôt que sur le français général ou usuel. Une preuve tangible que le public des apprenants est non seulement conscient de l'urgence des besoins mais aussi du contexte dans lequel le cours de français est dispensé. Ce résultat confirme en partie une de nos hypothèses stipulant que ces apprenants veulent apprendre *DU* français et non *LE* français.

3.1. Besoins culturels

Le recensement des besoins culturels et interculturels des étudiants d'architecture se fait au même titre que les besoins langagiers. Il est en effet primordial que les besoins langagiers aillent ensemble avec les besoins culturels et interculturels dans la conception d'un cours de FOU ; en d'autres termes joindre l'utile à l'agréable. Ces besoins culturels sont requis pour réussir une communication avec des interlocuteurs francophones ainsi que l'intégration universitaire.

Parmi les besoins culturels que nous avons pu recenser implicitement, nous citons :

- L'étudiant inscrit au département d'architecture est appelé à se familiariser avec le système universitaire ; un système qui est totalement différent du système éducatif ou scolaire.
- L'étudiant a besoin de s'inspirer des compétences interculturelles pour réussir une communication en langue française (expressions idiomatiques, figées, expressions scientifiques...)
- Faire éviter à l'apprenant de la langue française tout problème d'ordre communicationnel, il faut lui apprendre à séparer le bon grain de l'ivraie en termes d'implicites culturels d'autant plus que le programme d'architecture est inspiré principalement du programme français.
- Le système de cours, d'évaluation (évaluation continue, formative, crédits, dettes), de passage dans le cadre du système LMD

- Le système de l'enseignement supérieur algérien : type d'établissements (universités, écoles, instituts ; facultés...); formation académique ou professionnelle...
- Les examens de moyenne durée, les rattrapages, les compensations...
- La place et le statut de l'enseignant universitaire ((chargés de CM, chargé de TD, de TP, chef d'atelier ...)
- Les types de bibliothèques, l'accès, la recherche documentaire, le prêt de documents...
- Le système d'études dans le département d'architecture : ateliers, projet final, stage pratique, assiduité...

Tous ces besoins culturels relatifs aux études d'architectures en particulier et au système de l'enseignement supérieur algérien en général, seront pris au sérieux dans l'élaboration du cours de FOU. Certes, ce sont des besoins secondaires comparativement aux besoins langagiers mais sans lesquels l'aboutissement du cours n'aurait aucun sens.

En guise de conclusion, nous reconnaissons que les besoins des étudiants ne se limitent pas uniquement aux besoins langagiers mais aussi aux besoins culturels. Aussi, les besoins langagiers ne se limitent pas à une seule aptitude mais ils varient en fonction des désirs individuels de chaque étudiant, de son propre niveau en français, de son passé pédagogique et de ses intentions. En revanche répondre à tous les besoins langagiers voire culturels n'est pas une chose aisée notamment si l'on prend en considération l'urgence de la demande et le contexte de la formation. Dans notre cas, la rédaction et plus principalement la technique du rapport et celle du compte rendu qui s'avère le maillon faible pour l'ensemble des étudiants. La priorité sera donc donnée à cette aptitude sans pour autant négliger les autres besoins. Ainsi les autres aptitudes seront développées implicitement au fur et à mesure que les étudiants arrivent à se familiariser avec les deux techniques de rédactions sus-citées.

Remédier aux difficultés rencontrées par les étudiants nous emmène à prendre en considération les situations de communication, les plus répandues dans l'enceinte universitaire. De même, la conception du cours prendra en charge les compétences linguistiques dans lesquelles, la majorité des étudiants se trouvent en difficultés notamment en situation de cours.

Il convient de rappeler que cette liste des besoins et les attentes des étudiants dégagés via cet outil de recherche qu'est le questionnaire n'est pas exhaustive. Elle est selon, (Mangiante & Parpette, 2004, p. 13), évolutive. « *L'analyse des besoins n'est pas une recherche achevée une fois pour toutes à partir d'un instant dans la démarche de conception de la formation. On a tout intérêt à la considérer comme*

évolutive, et ce pour au moins deux raisons. » (Idem). Évolutive ! Oui, parce qu'elle parte des hypothèses formulées préalablement par l'enseignant concepteur du programme, sur la base des premières informations recueillies auprès de l'organisme demandeur, puis elle évolue au fur et à mesure que l'enseignant « côtoie » sur le terrain les acteurs et participants à cette formation. Ainsi, à ces besoins recensés à cette étape, nous pourrions bien rajouter d'autres au fur et à mesure que nous avançons dans la recherche.

Il convient de rappeler que cette phase d'analyse des besoins doit être confirmée voire complétée par l'étape de la collecte et analyse des données auprès des acteurs de la formation architecturale. Cette étape de collecte de donnée fera l'objet du chapitre suivant.

Chapitre III. Analyse des données collectées

Étant donné que la liste des besoins dégagés lors de l'étape de l'analyse des besoins n'est pas exhaustive et compte tenu du caractère évolutif de cette étape ; notre enquête s'étend vers les documents propres à la discipline. En effet, nous œuvrons à collecter les documents authentiques que nous jugeons utiles pour notre recherche avant de les analyser. Cette étape de FOU s'intitule « collecte et analyse des données ». Elle sert en fait d'un complément de l'enquête déjà entreprise. Le recours à une telle étape ne remet pas en cause l'étape précédente mais plutôt la complète. La nécessité de cet outil d'enquête réside dans le fait que notre public ne peut, à lui seul, définir ses propres besoins langagiers, du moins avec précision. Rappelons que les étudiants fraîchement bacheliers et inscrits à l'université ne sont pas en mesure d'exprimer leurs besoins éventuels vu qu'ils sont novices et loin du milieu universitaire qui diffère totalement du milieu de l'enseignement général scolaire.

Ce chapitre traitera de la partie centrale dans la démarche FOU qui est la collecte des données. Une étape qui demande un savoir-faire qui est loin d'être acquis définitivement. Une fois collectées, il faut travailler les données et les traiter. Nous sommes donc en train de travailler à la méthodologie, pour l'écrit particulièrement, qui est un discours qui pose encore beaucoup de questions méthodologiques.

Notre recherche s'est orientée vers une seule aptitude de l'écrit à savoir la production ou la rédaction des écrits universitaires. Ainsi, le champ d'investigation est bel et bien délimité en fonction des besoins récurrents qu'éprouvent l'immense majorité de notre public des étudiants d'architecture. Par conséquent la collecte des données concernera principalement les documents en relation avec la matière de technologies de matériaux de construction et les rapports de stages pratiques. Des stages que les étudiants effectuent dans des bureaux d'études, des chantiers ou même dans les bureaux techniques des administrations et des collectivités locales.

À mentionner que ce chapitre se subdivise en deux grandes parties : une première partie qui sera consacrée à la collecte et l'analyse des données existantes ; la seconde partie sera consacrée aux données sollicitées. Dans notre cas, il s'agira, pour les données existantes, des écrits réalisés aussi bien par les étudiants que par leurs enseignants. Quant aux données sollicitées, nous nous contentons des écrits obtenus lors de la pré-enquête, entre autres, tous les écrits relevant du protocole de la recherche

que nous menons dans le département d'architecture et que nous avons décrit dans le chapitre précédent. Mais qu'est-ce que l'analyse des données collectées du point de vue méthodologique et selon la didactique des langues étrangères ?

1. Recueil des données à l'université

Le recueil des données est l'une des étapes cruciales de la démarche FOU. Étape dans laquelle l'enseignant concepteur du programme est amené à entrer en contact avec le milieu institutionnel et universitaire. L'objectif de ce contact est de s'enquérir de plus près sur le milieu qui recevra le public pendant la formation et le milieu auquel il est destiné à l'issue de la formation en question. La collecte de données en FOU a deux fonctions principales selon (Mangiante & Parpette, 2011) :

- informer l'enseignant sur le fonctionnement de l'institution ou le milieu demandeur de la formation, dans notre cas, il s'agit bien entendu du département d'architecture ;
- apporter à l'enseignant, le terrain linguistique authentique, nécessaire à la construction de son cours de FOU.

À l'issue de la première année de licence, les étudiants passeront en deuxième puis en troisième années pour obtenir une licence d'architecture. C'est d'ailleurs le milieu que les apprenants vont retrouver à l'issue de la formation linguistique demandée. En effet, c'est dans ce milieu-là qu'il faut chercher ou demander les données réellement authentiques utilisées en cours ; c'est-à-dire les discours, les documents utilisés réellement dans ce milieu. Et c'est là où commencent les difficultés qui entravent le chercheur ou le concepteur du programme : comment se procurer ces documents ? Est-il toujours possible de se procurer tous les documents demandés ? Dans notre cas, les documents authentiques sont le plus souvent, des cours des collègues, des examens, des corrigés types, des topos de laboratoires et d'ateliers de projets... Nos collègues d'autres départements sont-ils toujours coopératifs ? Accepteraient-ils facilement de nous confier leurs propres cours et supports pédagogiques ? En dépit de ces deux interrogations qui s'avèrent très probables, la collecte de données dans un milieu universitaire est plutôt aisée si nous la comparons à d'autres milieux non universitaires ou secteurs sensibles. La proximité de l'endroit de la formation linguistique avec les besoins des apprenants est un facteur favorisant pour une collecte de donnée plus facile voire rapide. Autrement dit, les données ce dont nous avons besoin sont dans le cours, l'atelier ou le laboratoire d'à côté, c'est plus simple, il suffit de bien s'entendre avec ses collègues et savoir demander.

Nécessaire mais pas suffisant, le polycopié ne suffira pas. L'essentiel du cours n'est pas toujours le support mais plutôt l'oral ou la façon dont le cours est dispensé. Or, il est indéniable que la grande difficulté du français à l'université, c'est que nous sommes sur des procédures universitaires fondées sur l'oral. En effet, il est connu de tous que ce système est présent dans plus de 60% des systèmes universitaires dans le monde. En revanche, dans notre cas, les documents oraux, nous n'en avons pas besoin dans cette étape et encore moins dans notre recherche notamment après avoir focalisé la teneur du cours sur la compétence scripturale ou rédactionnelle. Ainsi la tâche ne va pas être très dure ; nous montrerons ci-après comment y procéder.

- Nous allons dans un premier abord voir concrètement la véracité des compétences requises selon ce qui a été avancé par les étudiants et leurs enseignants lors de l'enquête. La vérification se fait sur la base des documents que nous avons pu nous procurer sur le terrain auprès des acteurs de l'enseignement/apprentissage de l'architecture et l'urbanisme.
- Considérés comme un prolongement de l'analyse des besoins, les données qui seront recueillies sur le terrain nous serviront de supports pédagogiques dans la conception du programme linguistique.

Il convient de signaler que le milieu des études et les discours récurrents sont à ne pas négliger dans la sélection des données à collecter. Cette sélection a pour but de faire familiariser les étudiants avec ces discours pour que ce soit le moins compliqué possible ensuite pour eux. Une tâche qui, dans l'ensemble, n'est pas une chose extrêmement facile.

Ainsi, cette collecte de donnée constitue, pour nous concepteur de programme, une sorte de supports de formation à l'université. En effet, lorsque nous entraînons des apprenants à la rédaction d'un quelconque type d'écrit, il faut partir des exemples des écrits réalisés par d'autres enseignants ou étudiants. Ces écrits servent de supports desquels s'inspirent les apprenants et apprennent le moule de la technique d'expression visée. Par conséquent, la collecte de donnée est un support de formation aussi bien pour l'enseignant que pour l'étudiant par la suite.

1.1. Méthode de recueil de données

Pour procéder à une collecte de données dans le cadre de la didactique ; il faut planifier cette opération et se fixer des objectifs clairs. Il faut chercher, dans un premier temps, la « porte d'entrée » ; autrement dit chercher la bonne personne qui puisse ouvrir cette porte et prendre au sérieux la demande de collecte. Ensuite, il faut entrer en contact avec les acteurs du département et tisser des liens individuels. Pour

renforcer ces liens, la personne chargée de la collecte doit tenir un discours persuasif et convaincant à l'égard de ces acteurs. Ainsi, une phase d'introduction et d'explication du projet s'impose pour élucider toute ambiguïté sur la question. Cette démarche est considérée à la fois comme explication et sensibilisation à la formation continue du personnel ou des disciples.

Par ailleurs, il convient de savoir le rôle de chacun des acteurs dans l'institution et en quoi pourrait-il nous aider dans la collecte des données. Il faut également s'assurer de la motivation des acteurs pour participer à cette étape. Pour éviter toute sorte de sensibilité, il faut entrer en négociations avec ces acteurs sur les types de données sollicitées et discuter ainsi les questions de confidentialité. C'est en respectant ce processus que la collecte de données peut commencer.

1.2. Types de documents collectés

Nous allons procéder par établir, tout d'abord, un tableau dans lequel nous dresserons une liste de données à recueillir et ce, en fonction des situations de communications déjà recensées et les besoins dégagés dans le chapitre précédent. En effet, la conception du tableau prend en considération les situations de communication possibles dans un contexte universitaire.

Situations / Supports cibles	Données à collecter – Forme de la collecte
Cours magistral	<ul style="list-style-type: none"> - présentations sous forme de diaporamas faites via les logiciels Microsoft Powerpoint¹ et Prezi² - photocopiés de cours faites par les étudiants ; - photocopiés de cours faites par l'enseignant ; - prises de notes des étudiants ; - plans détaillés ; - programme du cours.
Topos de travaux pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - topos et fiches de séance de TP pour étudiants ; - topos et fiches de séance de TP pour enseignant ; - guide d'utilisation de machines et appareils.

¹ Microsoft PowerPoint est un logiciel qui fonctionne sur ordinateur et smartphone. Il est fait pour éditer de présentations. PowerPoint fait partie de la suite Microsoft Office.

² Considéré comme une alternative à PowerPoint, Prezi est un logiciel de bureautique interactif permettant à son utilisateur de modéliser une présentation sans diapositives.

Écrits et évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - brouillons (pour voir le processus) ; - comptes rendus avant correction ; - comptes rendus après correction ; - critères de réussite ; - barèmes de notation ; - livres de méthodologie.
Données culturelles	<ul style="list-style-type: none"> - documents écrits des universités (présentation des formations) ; - photo des panneaux d'informations ; - consignes et manuels de manipulation sur les appareils ; - Travail en groupe (binôme, trinôme ou quadrinôme) ; - modalités de travailler dans un laboratoire ; - organisation générale des cours, modalités d'examens ; - comportement des étudiants, relations entre étudiants et enseignant.

Source : fait par l'auteur

2. Traitement de données recueillies

Nous qualifions le traitement de documents, recueillis sur le terrain, par la grosse étape, une étape indispensable voire cruciale dans la démarche FOU. En effet, nous ne pouvons pas nous servir des documents que nous avons déjà collectés à leur état brut. Les données telles qu'elles sont n'apportent rien à l'enseignant ou l'équipe chargée de la conception d'un cours de FOU. Le traitement repose donc sur un nombre de stratégies et de critères pour pouvoir en tirer profit à l'issue de l'opération.

2.1. Cours magistral

Tout d'abord, il est à préciser que le cours choisi est celui de technologies de matériaux de construction. Ce cours est dispensé, sous forme d'un cours magistral, une fois par semaine à raison de 90 minutes (une heure et demie), soit huit cours par semestre, ce qui donne un volume horaire de 21 heures au total. Devant la masse de cours et de photocopiés, qu'est-ce qui est astucieux d'en retenir et de traiter ?

Les cours sont tellement liés les uns aux autres qu'on ne puisse pas les séparer. Nous avons du mal à sélectionner des extraits dans un cours. Lors du traitement il nous était impossible d'isoler ou séparer un extrait du reste du polycopié ; nous nous rendons compte le plus souvent qu'il est difficile de comprendre parce qu'il renvoie à ce qui s'est passé avant. Autrement dit les extraits et polycopiés sont interdépendants. À contrario, il est des données qui n'apparaissent que dans un seul cours et qui sont très utiles. Et aussi l'avantage d'avoir des données qui ne sont pas trop dépendantes de ce qui s'est passé avant, c'est à dire dans le cours précédent.

Donc question : qu'est-ce qu'on est censé garder pour le traitement et l'analyse ? Quels cours parmi tous les cours ? Nous n'aurons pas toujours réponse à tout, il peut y avoir des choix différents suivant les cours et les objectifs assignés au départ de cette étape. Est-ce que nous pouvons sélectionner qu'un seul cours parmi les autres ? C'est fort possible car si nous tentons de balayer tous les cours que nous avons recueillis, cela fait une masse de documents énorme notamment par rapport au facteur de temps et au facteur de précision. De ce fait, nous pouvons prendre un ou deux cours sur lequel nous repérons les phénomènes langagiers que rencontrent les étudiants. Quel choix est le plus favorable et le plus adéquat à la nature de notre étude ? Il est probablement logique et efficient de prendre un cours d'autant plus que le cours est dispensé à raison d'une heure et demie par semaine. En effet, il convient de signaler que si nous retenons l'ensemble des cours recueillis pour les analyser, la tâche deviendrait surdimensionnée. Collecter un tas de cours, pour une heure et demie par semaine, n'est pas du tout proportionnel. Pour cela, il faut rappeler que l'équation la plus indubitable veut que le temps de la formation linguistique aille avec le temps de la collecte des données ; ils sont donc liés.

Ainsi, le lien qui lie le volume horaire hebdomadaire alloué à la matière et les données qu'on traite, est extrêmement important. Le cas échéant, la collecte de donnée n'aura aucune importance. Le choix d'un seul cours parmi d'autres est fait sur des critères efficients pourrait servir la conception du cours de langue. Là, la notion du temps est plus qu'importante vu l'urgence de la demande et les objectifs spécifiques dans le contexte universitaire.

Ce n'est pas tout mais encore moins si nous citons d'autres raisons qui nous poussent à sélectionner une ou quelques polycopiés parmi d'autres, à savoir le risque de lassitude de travailler sur une seule discipline. En effet, il se trouve que les méthodes d'enseignement ne sont pas diversifiées ; il en va de même pour les sujets traités. Il faut savoir aussi que les éléments discursifs ainsi que les phénomènes de la langue sont les mêmes dans un seul polycopié et peuvent ne pas être différentes dans tous les polycopiés du même cours. C'est pourquoi, les résultats obtenus lors de

l'analyse d'un polycopié peuvent être généralisés sur le reste de tous les cours. De ce fait, il faut limiter le nombre de polycopiés à analyser parce qu'il y a forcément différence entre la masse de données collectée et le temps que nous avons pour nous en servir.

2.2. Devoirs écrits et productions des étudiants

Compte tenu de la nature de notre recherche, ce type de données s'avère très important mais pas accessible dans la plupart des cas. Il est difficile d'obtenir des devoirs ou rédactions corrigées car nos collègues refusent le plus de nous confier de tels documents pour plusieurs raisons que nous ignorons jusqu'à l'écriture de ces lignes. Mais d'après nos discussions avec certains collègues spécialistes en architecture, les demandeurs de ce type de documents n'aspirent pas trop la confiance notamment quant à l'anonymat et la critique subjective. Certains se réservent le droit de sélectionner les données qu'ils estiment utiles. Le cas échéant, ils refusent de ne remettre aucun document au chercheur.

L'écrit universitaire aux yeux des étudiants n'est autre que des plans composés de parties ritualisées à l'instar de l'introduction, le développement, la conclusion, la synthèse... Ce ne sont pas les plans qui manquent mais plutôt la méthodologie qui fait le plus souvent défaut dans la quasi-totalité des productions des étudiants tant sur le plan de l'écrit que celui de l'oral. À première vue les rédactions des étudiants sont dépourvues de méthodologie même si le plan est respecté. De plus, les consignes orales des enseignants portent toujours sur la touche personnelle de l'étudiant et de s'éloigner du plagiat. Ils encouragent la reformulation mais interdisent le plagiat comme ils l'appellent communément « copier-coller ». Parmi les supports collectés dans ce type de données, nous citons : des exemples de devoirs traités, des grilles d'évaluation, des fiches méthodologiques, des topos d'expériences... Après avoir traité les données recueillies, l'analyse s'avère très importante avant de pouvoir proposer des activités pédagogiques. Nous allons donc procéder à une analyse du discours. Mais qu'est-ce que l'analyse de discours en FOU et pourquoi elle est si importante ?

2.3. Pourquoi l'analyse de discours en FOU ?

Oui très important de s'interroger sur la question ! L'analyse du discours (AD) est très importante en FOU à tel point que des sessions de formation et des stages sont organisées sous forme d'unité dans les formations de FOU. FOU et analyse du

discours sont, rappelons-le, issus de la même branche qu'est la linguistique. Pourquoi cette analyse est si importante dans la démarche FOU ? Nous l'avons déjà évoqué car l'analyse des données est une étape cruciale de la démarche. De plus c'est à partir des résultats de l'analyse du discours que nous allons pouvoir établir un programme linguistique (cours de FOU).

La notion « d'analyse de discours » peut recouvrir des acceptions et des concepts divers et ce, en fonction du domaine. C'est l'usage qu'on fait de l'analyse du discours qui définit la définition de la notion. Selon (Gajewska, 2001, p. 137), c'est l'acception du cours qui définit la langue enseignée par un enseignant : « *Dis-moi ce que tu comprends par discours et je saurais quelle langue tu enseignes* ». L'AD n'est pas propre seulement au domaine de la linguistique ; elle est également présente dans les domaines relevant des sciences humaines et sociales à l'instar de la psychologie, l'anthropologie, la sociologie pour ne citer que ceux-là.

Relevant du domaine de la linguistique, l'analyse du discours consiste à décrire les phénomènes langagiers tels qu'ils sont. De même, en didactique, nous ne nous contentons pas de décrire mais nous allons un peu plus loin en tentant d'interpréter ces phénomènes constatés et le pourquoi de la récurrence de certains nombres de ces phénomènes ou caractéristiques linguistiques. Le didacticien s'interroge ainsi sur la ou les raisons derrière ce qui est observé via l'analyse du discours. En d'autres termes, le concepteur du cours de FOU se sert de l'analyse du discours comme outil linguistique au service de la didactique. Le travail du didacticien va donc au-delà du descriptif pour atteindre l'interprétatif.

Le contexte fera l'objet de la première interprétation des phénomènes constatés. Nous cherchons à déterminer le lien entre les caractéristiques d'un discours et le milieu, le moment voire le cadre. Le jargon définit la nature du domaine ou de la discipline.

Il est incontournable de faire la distinction entre les termes de « texte » et « discours » avant de définir l'analyse du discours. Une distinction sans laquelle l'analyse du discours serait confondue à une simple analyse de textes.

2.3.1. Textes vs discours

« Discours » est souvent pris comme synonyme de « texte ». Or, la nuance est bel et bien faite si nous nous référons aux définitions données par des linguistes. Il est donc important de distinguer entre les deux notions qui sont le plus souvent utilisées à tort et à travers. Nous ne pouvons appréhender cette distinction sans nous référer

aux travaux et publications de Jean-Michel Adam¹. Le texte est, pour ce linguiste (Adam, 1987, p. 57) :

« une unité composée de n séquences (où n est compris entre 1 séquence et un nombre n de séquences, Ces (n) séquences peuvent être soit elliptiques, soit complètes. Compris comme une structure séquentielle ; T (texte) se réécrit ainsi :

T. structure séquentielle = n Séq $\left\{ \begin{array}{l} \text{élliptiques} \\ \text{complètes} \end{array} \right\}$ »

Par cette définition logique, Adam définit le texte par rapport aux séquences qu'il comprend. Par séquence, nous entendons la dominante que comporte le texte. Ainsi un texte peut comporter une seule séquence (narrative, injonctive, argumentative...) ou plusieurs séquences (n séquences). Loin de la typologie de texte, Jean-Michel Adam propose de se pencher sur la dominante séquentielle dans un texte.

Nous retiendrons également cette définition du « texte » donnée par (Carlotti, 2011, p. 36) :

« L'acception linguistique de texte est le résultat d'un glissement depuis la définition traditionnelle du texte comme production écrite vers le sens d'unité de discours supérieure à la phrase, dans l'échelle lettre – mot – phrase – texte (en passant par-dessus le paragraphe, unité intermédiaire entre la phrase et le texte). »

Selon l'auteure, la notion de texte en linguistique est incluse dans la notion de discours. De plus, le texte ne peut se réduire à une suite de phrase ou de paragraphes. Le texte peut également être défini du point de vue linguistique comme un ensemble d'expressions linguistiques pour des fins de communication.

Le discours est, selon Adam :

« un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institution, lieu, temps) ; ce dont rend bien compte le concept de "conduite langagière" comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée ». (Adam, 1990, p. 23)

On comprend que l'énoncé peut être caractérisé par des attributs de texte, mais le plus important est l'acte de langage accompli dans une certaine situation (participant, institution, lieu, temps). Cela se reflète bien dans le concept d'acte de langage ; c'est-à-dire la réalisation d'un certain type de discours dans une situation donnée.

Jean-Michel Adam définit le texte comme étant « un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (discours) » (Idem, p. 23).

¹ Linguiste français, Jean-Michel Adam est professeur honoraire de l'Université de Lausanne.

Ainsi, le texte ne peut devenir concret que lorsqu'il est produit dans une situation déterminée sous l'effet d'autres éléments extralinguistiques.

« Comme discours ou énoncé le terme texte prend des valeurs variables. On l'emploie souvent comme un équivalent d'énoncé, comme une suite linguistique autonome, orale ou écrite, produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une situation de communication déterminée. » (Maingueneau, 2009, p. 81).

Pour le définir, Maingueneau cite (De Beaugrande & Dressler, 1981) qui définissent le texte comme étant une « **occurrence communicationnelle** » qui satisfait à des critères interdépendants :

- Un critère de cohésion, perceptible en particulier dans le jeu des dépendances entre les phrases ;
- Un critère de cohérence [Cohérence/Cohésion].

Aussi, les deux définitions convergent vers l'ensemble ou l'enchaînement de séquences formées de phrases ou d'énoncés progressant en fonction des deux critères de cohérence/cohésion. Ceci implique qu'un « texte » est plus qu'une somme d'énoncés juxtaposés. C'est plutôt une structure transphrastique tout en assurant une cohérence et une cohésion. Le texte est aussi caractérisé par la progression d'énoncés ; c'est-à-dire les informations et les idées se renouvèlent d'énoncé en énoncé. Chose qui donne une dynamique à n'importe quel texte.

Quant au terme « **discours** », il est le plus souvent pris dans son acception la plus large, « celle qu'il a précisément dans analyse du discours » (Maingueneau, p. 28). Le terme désigne principalement un mode d'appréhension du langage plutôt qu'un champ d'investigation. Maingueneau précise que dans cet emploi discours n'est pas susceptible de pluriel : nous disons « le discours », « le domaine du discours », etc. Dans son acception la plus simple par rapport au texte, le discours est conçu, comme l'association d'un texte et de son contexte.

Pour Michel Foucault, il propose une autre définition du discours comme étant : « un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive » (L'archéologie du savoir, 2008, p. 153). Nous retenons donc que l'énoncé est l'unité de base du discours ; en d'autres termes elle se situe dans les unités linguistiques du discours. De plus, le discours comprend également l'emploi ou la mise en œuvre de ces éléments linguistiques qui le composent.

Par ailleurs, si le texte est un ensemble d'énoncés abstrait, le discours serait un ensemble d'énoncés réalisés, de l'avis de (Sarfati, 2012, p. 79). J-M Adam (2020, p. 39) le rejoint dans la même perspective ; il voit que le discours n'est qu'une inclusion du texte dans son contexte. Nous entendons par contexte, conditions de production et

de réception. Comme cité supra, le texte considéré comme objet abstrait, est résultant de la soustraction du contexte opérée sur le discours (objet concret). Ainsi J-M Adam (*Idem*, p. 23) représente cette relation discours/texte par les équations suivantes :

Discours = texte + condition de production

Texte = discours — condition de production

L'auteur désigne par condition de production, le contexte. Autrement dit les conditions de la réalisation du texte. Ce dernier sera donc la production langagière du discours. Le texte est considéré comme un discours dépourvu des conditions de sa production.

2.3.2. La mise en pratique de l'AD dans la didactique des langues étrangères

Tout d'abord il faut distinguer l'AD dans la didactique *DES* langues étrangères et l'AD dans la didactique *EN* langues étrangères dans les disciplines non linguistiques. Cette distinction s'impose car l'AD est beaucoup plus présente dans le deuxième cas de figure. L'AD en didactique des/en langues étrangères a pour objectif d'observer et de décrire des corpus oraux ou écrits en fonction des besoins et de la nature de la discipline. Il est coutumier que la didactique des langues en général se sert des disciplines connexes à l'instar de la linguistique, la psychologie, la pédagogie... La DDL puise dans ces disciplines afin de trouver des solutions à des situations-problèmes et en vue d'améliorer l'enseignement/apprentissage des langues. Ces disciplines dites de références permettent aussi bien au didacticien qu'au chercheur en didactique de trouver des solutions à des niveaux différents. Nous en citons les niveaux métadidactique, méthodologique et technique. Qu'en est-il pour l'AD dans la démarche FOU ?

2.4. L'analyse du discours dans la démarche FOU

Lors de l'élaboration d'un programme linguistique dans le cadre de la démarche FOU, l'analyse du discours intervient à l'étape de l'analyse des données collectées. Elle consiste en :

- la sélection des documents authentiques en fonction de leur fréquence d'utilisation au sein des situations de communication ciblées dans l'analyse des besoins ;
- le repérage des structures linguistiques récurrentes induites les différents paramètres énonciatifs de ces situations ;

- les liens unissant les différents discours qui puissent exister dans les situations de communications ciblées.

En effet, la récurrence est liée principalement à la discipline et à son fonctionnement contextuel. L'étude de la langue, du vocabulaire à elle seule ne suffit pas si nous ignorons le fonctionnement ; sinon un décalage sur le plan linguistique pourrait se produire. L'analyse du discours permet au didacticien de repérer sur quoi travailler dans l'élaboration didactique du cours.

Dans notre cas, les données recueillies sont sous forme de documents authentiques. Ils ont déjà été sélectionnés dans l'étape de l'analyse de besoins. Nous n'analyserons que les documents et les discours les plus fréquents ou dont nous aurons le plus besoin. L'analyse de discours répertorie les textes qui puissent faire partie de la même catégorie, le même genre ou type. À partir donc du discours dominant que nous pourrions classer les textes dans des catégories et avoir une prise de conscience sur les liens unissant les différents discours qui priment.

Si nous nous référons aux travaux de Florimond Rakotonoelina, nous trouverons que « *L'objectif des analyses consiste à comprendre les configurations discursives en jeu à travers les échanges interactionnels en « classe »* » (Rakotonoelina, 2017). Le but de l'analyse est donc de clarifier la relation entre les différents discours propres à la discipline. Il s'agit dans notre recherche d'une discipline non linguistique. Décrire et comprendre ces discours préalablement répertorié cible non seulement les enseignants mais aussi les apprenants dans le but de leur faire améliorer les compétences linguistiques dans la langue cible. Prendre conscience des types et caractéristiques des discours régnant dans cette discipline est l'affaire de tout un enseignant de langue dans une discipline non linguistique. Cela leur permet de construire d'une façon efficiente les savoirs ou contenus à enseigner.

Il convient de rappeler que l'émergence de l'AD dans la didactique des langues en général et dans la didactique des langues sur objectifs spécifiques remontent aux années 90. Les anglophones ont devancé les francophones dans cette approche. Et pour preuves, c'est John Malcolm Swales (*Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, 1990) qui fut le premier didacticien à avoir appliqué l'analyse des genres (genre analysis) au domaine des langues de spécialité.

L'analyse de genres, une approche sur laquelle reposent les recherches menées en « English for Specific Purposes » (ESP) et en « English for Academic Purposes » (EAP). Il en va de même pour l'AD qui a vite intégré la didactique des langues étrangères en général et la didactique des langues de spécialité et sur objectifs spécifiques en particulier. Par ailleurs, Dudley-Evans & Maggie Jo Saint proposent

une distinction entre l'analyse des genres et l'analyse de discours. Pour les auteurs, les deux termes se chevauchent et sont utilisés à tort et à travers ; il va falloir établir la distinction entre les deux :

“In this section we will look at the burgeoning influence of discourse studies in general, and genre studies in particular on the development of research in all areas of ESP. First, however, we should be clear about how we will use the two overlapping terms of discourse analysis and genre analysis. Any study of language or, more specifically, text at a level above that of the sentence is a discourse study. This may involve the study of cohesive links between sentences, of paragraph structure, or the structure of the whole text. The results of this type of analysis make statements about how texts — any text — work. This is ‘applied’ discourse analysis. Where, however, the focus of the text analysis is on the regularities of structure that distinguish one type of text from another type, this is genre analysis and the results focus on the differences between text types, or genres.” (Dudley-Evans & Maggie Jo Saint, 1999, p. 87)

Les deux chercheurs ont examiné l'influence croissante des deux approches à savoir l'AD en général et l'analyse de genres en particulier sur le développement de la recherche dans tous les domaines de langues sur objectifs spécifiques. L'analyse du discours et l'analyse du genre convergent vers l'étude du texte tant sur le niveau supérieur que sur le niveau inférieur. Quand l'étude porte sur le niveau supérieur du texte jusqu'au niveau de la phrase, là nous sommes dans l'analyse du discours. Cela implique les liens de cohérence entre les phrases et entre les paragraphes. L'analyse du discours s'intéresse au fonctionnement du texte. En revanche, lorsque l'étude porte sur les traits distinctifs qui permettent de classer les textes dans des genres. Là, il s'agit bel et bien de l'analyse de genre ; les résultats établissent les différences entre les types de texte ou les genres. C'est ainsi que les deux chercheurs spécialistes en ESP avaient distingué les deux techniques d'analyses.

L'école française de la didactique n'était pas non plus loin de ce qui se passait dans l'école anglo-saxonne. En effet, c'est le Sophie Moirand¹ qui est derrière l'initiative de fonder, en 1989, le Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires connu sous le sigle « CEDISCOR ». L'AD à cette époque ne s'intéressait qu'à la description et l'analyse des discours politiques, scientifiques et journalistiques. Le but en était de déchiffrer, les représentations, les raisonnements, les idéologies... et ce, à travers les marques linguistiques utilisées voire récurrentes dans les discours qu'ils soient oraux ou écrits. L'AD n'a pas tardé à servir la didactique du français langue étrangère. Initialement, c'est les adeptes de l'approche communicatives qui s'en sont servis dans un premier abord. Ce n'est qu'après que l'AD ait fait don entrée en FOS et en français de spécialité. Simone Eurin Balmet et Martine Henao de Legge

¹ Sophie Moirand, est une linguiste française, professeure des universités en sciences du langage à l'université de Paris III - Sorbonne-Nouvelle.

furent parmi les premiers didacticiens à avoir puisé dans l'AD pour concevoir un cours de français à des fins scientifiques. Aussi, l'AD sera :

« utile à l'enseignant pour déterminer les contenus. Recueillant un corpus significatif du type d'écrit que les apprenants doivent comprendre ou produire, on étudiera les régularités syntaxiques, morphologiques, rhétoriques des textes d'un même domaine produits dans une situation donnée. » (Eurin-Balmet & de Legge, 1992, p. 64).

Les auteurs insistent sur les régularités récurrentes dans les situations de communication induisant à la production des écrits spécifiques. Ainsi l'analyse permet au chercheur ou concepteur de cours de langue de repérer les opérations discursives récurrentes dans les discours spécialisés. Selon Eurin et Henao, le concepteur de cours de français de spécialité ou de FOS se sert de l'AD pour décrire non seulement les écrits mais aussi à dévoiler les conditions dans lesquelles ils étaient produits ; en d'autres termes le contexte. L'idée de recourir à l'AD en FOS est née de l'application de l'approche fonctionnelle. Par ailleurs, l'AD ne doit pas porter uniquement sur les caractéristiques linguistiques des discours. Le cas échéant, la détermination des contenus à enseigner pourrait se heurter avec les limites de l'AD basée essentiellement sur les caractéristiques linguistiques. Il convient de distinguer entre les deux notions : discours / texte ; la délimitation des concepts de cette dichotomie facilitera notre tâche de l'analyse.

L'AD est désormais un outil incontournable dans la didactique du FOS/FOU. Preuve en est, les deux ouvrages de références dédiés au FOS de Mangiante et Parpette semblent confirmer que cet outil est indispensable pour le didacticien et principalement le concepteur de cours de langues sur objectifs spécifiques / universitaires. Ainsi, le didacticien spécialiste en FOS/FOU est amené à manier voire maîtriser cet outil avec aisance afin de mener à bien ses recherches et ses conceptions en la matière.

D'après Mangiante et Parpette (2011, pp. 47-48), les résultats fournis par l'analyse des discours collectés est l'un des facteurs qui est censé être en cohérence avec les activités pédagogiques que le concepteur est amené à concevoir. Parmi les apports de l'AD à la didactique du FOS, nous retiendrons cette organisation discursive de bas d'un cours magistral. Dans cette organisation discursive de bas, l'énoncé principal est superposé sur les énoncés dits secondaires directement liés à la situation de communication (Mangiante & Parpette, 2004, p. 52). Dans les études de cas que proposent les auteurs, ils évoquent les types de discours dans le cas d'une consultation médicale. Ils ne s'arrêtent pas au type de discours qu'est la description mais vont jusqu'à extraire les fonctions qui y sont liées. À travers cette exposition des études de cas, les chercheurs mettent à la disposition des futurs concepteurs de cours sur

objectifs spécifiques, des outils et des appareils méthodologiques leur permettant une analyse de discours efficiente. Ainsi le contexte et la nature de la discipline ou la spécialité déterminent ces appareils et ce, en fonction de la nature des discours récurrents.

L'AD est présente dans un autre ouvrage de référence de FOS : Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue (Carras, Kohler, Sjlilgyi, & Tolas, 2007). Les auteurs insistent dans la préface (2007, p. 10) sur le recours à l'AD comme outil incontournable pour l'analyse des données authentiques recueillies. Bien qu'ils admettent l'utilité de l'AD dans l'élaboration des programmes de FOS, nous ne trouvons aucune mise en œuvre de cet outil dans toutes les fiches proposées dans cet ouvrage. Ainsi les didacticiens spécialistes en FOS/FOU n'ont pas développé une analyse de de discours propre à cette approche. Il est donc primordial de puiser dans les expériences pratiques de l'école anglo-saxonne pour s'inspirer des techniques de l'AD qui puissent le mieux servir la didactique du FOS/FOU.

En somme, les discours recueillis sur le terrain qu'ils soient écrits ou oraux seront analysés aussi bien sur le plan discursif que pragmatique. L'analyse de discours prend en compte la spécificité des apprenants et la nature du contexte pour enfin aboutir à une conception didactique d'un corpus authentique et contextualisé. L'AD s'appuie également sur les programmes de compétences ; en d'autres termes le CECRL.

2.5. Analyse du discours des données collectées

Nous avons recueilli des écrits, auprès des étudiants et des enseignants de l'architecture, constituant le corpus qui fera l'objet de l'analyse du discours dans notre thèse. Il s'agit d'un discours de spécialité en milieu universitaire ; autrement dit milieu institutionnel. Dans son ensemble, le discours en question partage les mêmes propriétés et caractéristiques que les discours d'autres spécialités scientifiques et techniques. Quant aux spécificités particulières relatives à la filière de l'architecture et de l'urbanisme, celles-ci feront l'objet de cette analyse. Les traits distinctifs, et les particularités de la communication en architecture sont à extraire à l'issue de cette analyse de discours.

Pour ce qui est de la première catégorie des discours collectés, il s'agit des photocopiés de cours de TMC et des topos des TP. Ainsi l'analyse de ces discours consiste à dégager les caractéristiques et les aspects formels de ces types d'écrits. Ces documents collectés sont, rappelons-le, proposés par les enseignants aux étudiants d'architecture. Ce n'est pas forcément l'enseignant chargé du cours magistral ou celui

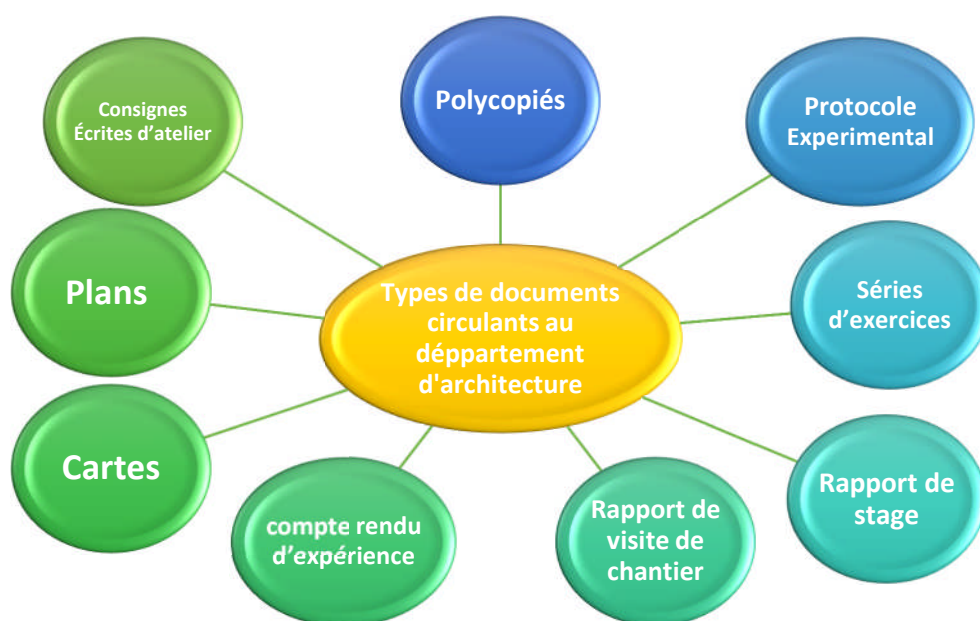
chargé des TP qui soit l'auteur de ces documents. Souvent, c'est l'enseignant responsable de matière qui se charge de préparer ces documents. Ces derniers peuvent faire l'objet d'une expertise de la part des membres du comité scientifique et ce, dans le but de vérifier la scientificité des données et validation sous formes de photocopiés de cours ou de TP. Les discours en question servent aussi bien enseignants qu'étudiants.

Le second type de discours que nous avons à analyser sont les écrits des étudiants et plus particulièrement les comptes-rendus d'expériences réalisés dans les séances de TP de TMC. L'objectif est de dégager les lacunes et les difficultés rencontrées par les étudiants en langue française. Nous décèlerons également les normes à suivre pour élaborer un compte rendu conformes aux exigences du discours scientifique propre à l'architecture. L'AD de ces documents nous servira par la suite dans l'élaboration du programme de formation de FOU pour les futurs architectes.

2.5.1. Genres discursifs circulant dans le département d'architecture

Lors de notre visite au département d'architecture de Chlef dans le cadre notre pré-enquête, nous avons pris connaissance des documents dont font usage, enseignants et étudiants. Nous en citons : les photocopiés, séries d'exercices, protocoles ou topos expérimentaux, consignes écrites d'atelier, plans, cartes, rapport de stage ; rapport de visite de chantier et compte rendu d'expérience.

Figure 9 : Documents écrits circulant dans le département d'architecture



Source : Faite par l'auteur

Nous tenterons de donner des définitions brèves des documents en question.

2.5.1.1. Le photocopié de cours

Un document contenant la récapitulation du contenu enseigné lors d'un cours magistral ou dans une séance de travaux dirigés. Il faut savoir que l'enseignement à l'université revêt un caractère oralo-graphique notamment en cours magistral. C'est pourquoi, une trace écrite est plus qu'indispensable durant et à la fin de cours aussi bien pour le conférencier que pour les disciples. Le photocopié « *correspond un objet écrit équivalent thématiquement au cours complet* » (Bouchard, Parpette, & Pochard, 2005, p. 4). Ce document largement utilisé dans l'enseignement supérieur servira toutes les catégories des étudiants à savoir ceux qui prennent part au CM ou ceux qui le sèchent. Pour la première catégorie, le photocopié est un support complémentaire leur permettant d'enrichir leurs connaissances acquises oralement lors du CM. par contre, il constitue un élément de découverte pour les absents.

L'élaboration du photocopié de cours ne relève pas des prérogatives de l'enseignant, il n'est donc pas obligé de remettre ce document à ces étudiants à l'issue du CM ou du TD. Par ailleurs, l'enseignant montant une bonne une bonne foi pédagogique opte le plus souvent par la remise de ce document à ses étudiants même pour les absents. Par ailleurs, dans le rituel universitaire, c'est à l'étudiant de concevoir son propre photocopié à partir des notes prises lors du cours ; le « *Cours De Linguistique Général* » de Ferdinand de Saussure en illustre. En effet, cet ouvrage publié, en 1916, à titre posthume n'est que la collection des photocopiés de ces étudiants.

Le photocopié est souvent daté et comportant un ou plusieurs cours d'une seule matière qu'elle soit semestrielle ou annuelle. Il est recommandé aux enseignants de mettre à jour et à réviser leurs photocopiés chaque année en vue d'actualiser les informations. Pour certains étudiants studieux, le photocopié constitue un texte lacunaire dont les vides doivent être comblés par des annotations marginales et en le confrontant à d'autres ressources disponibles. Des ressources tirées le plus souvent des références bibliographiques que contient le photocopié.

2.5.1.2. Consigne écrite d'atelier de projet

L'enseignant principal chargé de l'atelier de projet est chargé de concevoir et d'administrer des consignes écrites aux étudiants afin de réaliser des tâches. Selon les approches didactiques de l'enseignement du projet en architecture, la consigne générale doit contenir l'objectif de l'exercice ainsi que les détails à prendre en

considération dans la réalisation de l'exercice. Il s'agit des instructions écrites sur lesquelles l'étudiant est amené à s'appuyer pour accomplir les tâches qui lui sont confiées. Ce document contient un préambule du projet à l'étude ; il est suivi par les phrases impératives sous forme d'une énumération ou une grille d'évaluation. En notes de bas de page, nous trouvons la signification de certains mots qui paraissent difficiles ou des explications relatives à des théories ou des détails importants. Il faut noter que ce document n'est pas largement utilisé par les enseignants ; la plupart se contentent d'émettre des consignes oralement ou via des diapositives projetées via le data-show.

2.5.1.3. Protocoles expérimentaux

Il s'agit du premier document que prépare l'enseignant chargé des travaux pratiques en collaboration avec le laborantin dont l'objectif est le bon déroulement de l'expérience conformément aux normes requises. Appelé communément « *topo expérimental* » ; le protocole est un document descriptif des conditions et du déroulement de l'expérience. Il permet également de garantir la confirmation ou l'information de l'hypothèse formulée au préalable. Il se veut un plan détaillé contenant les étapes, les modalités de l'expérience ainsi que l'hypothèse.

Comme tous documents scientifiques, la recevabilité d'un protocole expérimental dépend des critères d'évaluation. Ainsi (d'Ham, 2009, p. 3) propose une grille d'évaluation permettant aux enseignants de TP de s'assurer de la validité d'un protocole. L'évaluation du protocole d'expérimentation en tant qu'objet de représentation comme suivant les critères ci-dessous :

- **Le protocole est exécutable** : les paramètres des actions sont définis, le protocole est structuré et il respecte les contraintes matérielles et temporelles du TP.
- **Le protocole est communicable** : il est adapté au niveau de l'exécutant, il prend une forme facilement lisible, et il contient les types d'information adaptés.
- **Évaluation de l'expérimentation** décrite par le protocole.
- **L'expérimentation est pertinente** : elle permet de répondre à la question posée.
- **La réponse à la question est fiable** : l'exactitude des résultats obtenus (justesse & reproductibilité) est contrôlée.

Au département d'architecture, les protocoles sont l'œuvre de l'enseignant responsable de la matière de technologies de matériaux de construction. Les enseignants concepteurs des protocoles prennent ; sans nul doute, connaissance des

critères d'évaluation sus-cités pour produire des protocoles caractérisés par la recevabilité et l'adéquation avec la nature de chaque expérience.

2.5.2. Plan architectural

Une représentation graphique et technique d'un bâtiment servant de comprendre des différentes parties de la bâtisse avant, pendant et après la construction. Ce document comporte une partie écrite dénommée la légende. Cette partie située souvent en bas du graphique permettant la lecture ses différentes composants. La légende est faite de phrase nominales.

2.5.3. Carte géographique

La carte géographique est une représentation graphique de l'espace. Ce document s'inscrit dans une démarche de communication. Ainsi la carte permet de communiquer un certain nombre d'informations sur un espace, les espaces voisins ou sur des phénomènes géographiques ou géologiques. La légende permet non seulement de lire la carte mais de diffuser des conventions géographiques facilement repérables par le lectorat cible. À côté de chaque icône, nous trouvons des phrases nominales disparates.

2.5.4. Rapport de stage

À ne pas confondre avec le compte rendu et le rapport de visite de chantier, le rapport de stage est un document écrit rapportant les différentes tâches et activités que le stagiaire a réalisé lors de son passage dans le lieu de stage. Il s'agit d'un discours descriptif où le stagiaire est amené à décrire le domaine et son rôle au sein de l'établissement ou l'institution. Il comporte, une page de garde, une introduction, un développement, une conclusion et un sommaire. Le nombre de page n'est délimité mais ne dépassant pas le plus souvent les vingt pages. Lors de sa remise à l'administration, le rapport de stage fera l'objet d'une évaluation par le maître de stage qui est le plus souvent l'enseignant de l'atelier de projet architectural.

2.5.5. Rapport de visite de chantier

À ne pas confondre avec le Procès-verbal de chantier, le rapport de visite de chantier est une technique d'expression rapportant les observations faites lors de la visite d'un chantier. Des visites qui rentre dans le cadre des activités pédagogiques extra scolastiques.

2.5.6. Compte-rendu d'expérience.

Un compte rendu d'expérience est un document écrit permettant au lecteur de prendre connaissance du protocole d'une expérience faite au laboratoire. Ce document dresse également un bilan de constats faits lors des étapes de l'expérience et des résultats qui en découlent. Nous pouvons donc prendre connaissance du contenu de l'expérience sans y avoir pris part et ce, grâce à cette trace écrite qui relève des écrits universitaires techniques. Lors de la rédaction d'un compte-rendu d'une activité scientifique, il faut être concis, clair et précis car type de discours est considéré comme une brève histoire. Si cette histoire est bien relatée, le lectorat cible peut facilement en saisir la teneur.

En l'absence de définitions claires, cette technique d'expression largement utilisée à l'université est souvent confondu au rapport ou au compte-rendu de réunion. Universitaires et non universitaires utilisent souvent le mot rapport pour désigner un compte-rendu.

Sur le plan méthodologique, un compte rendu d'expérience compte inévitablement cinq étapes à savoir : l'introduction ; le déroulement de l'expérience ; l'observation ; l'interprétation des résultats obtenus et la conclusion. Cet écrit est sanctionné à la fin par la confirmation ou l'information de l'hypothèse contenue dans le protocole de l'expérience.

Après avoir recensé les écrits dominant au sein du département d'architecture et d'urbanisme de l'université de Chlef, nous tenterons de procéder à l'analyse de certains genres qui nous paraissent utiles à notre recherche. Pour ce faire, nous avons opté pour la grille d'analyse de (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal, & Riverin, 2015, pp. 5-7).

2.6. La grille d'analyse de Chartrand

Nous citons ce passage de l'ouvrage de Chartrand où elle énumère les caractéristiques des genres de discours :

« En référence, principalement, aux travaux de J.-M. Adam, aux théorisations du cercle Bakhtine (1984) et aux travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève (Bronckart, 1996; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001; Schneuwly et Dolz, 1997) qui mettent au premier plan l'aspect social des productions langagières, nous pouvons définir le genre comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps. Nous reviendrons plus loin sur certains aspects de cette définition. » (Ibid, p.3).

Comme mentionné par Chartrand et al., chaque genre du discours se distingue d'autres genres par cinq caractéristiques à savoir communicationnel, textuel, sémantique, grammatical et graphique.

- « Caractéristiques communicationnelles : la situation de communication ; l'intention de communication ; lieu social de la production/réception ; énonciateur et destinataire ; le monde représenté ; le thème traité.
- Caractéristiques textuelles : structure et plan de texte, séquences textuelles ; système énonciatif (présence ou absence de modalités ; discours rapporté...) ; l'emploi privilégié de procédés langagiers (exemplification, définition, reformulation, explicitation, etc.).
- Caractéristiques sémantiques : présence de figures (de style) ou non ; champs sémantiques ; emploi particulier du lexique ; vocabulaire courant ou spécialisé ; précis ou non ; de sens propre ou figuré.
- Caractéristiques grammaticales : emploi privilégié de structures de phrase (passive, concessive, interrogative, emphatique, etc.) ; emploi d'une ponctuation plutôt neutre ou plutôt expressive.
- Caractéristiques graphiques ou visuelles (autres que les signes de la langue) : iconographie ou non ; marques graphiques et typographiques ou non ; intitulés ou non ; mise en page élaborée ou non, compte tenu du support privilégié : livre, affiche, dépliant, journal, revue, brochure, site Web, panneau, etc. » Ibid (2015, pp. 6-7)

Notre choix porté sur cette grille d'analyse est motivé par sa pertinence et son adéquation avec les documents collectés. Nous avons donc jugé utile de s'appuyer sur cette grille pour décortiquer les caractéristiques des écrits qui feront l'objet de cette analyse. Nous abordons l'analyse par les photocopiés.

3. Analyse de notre corpus

3.1. Les photocopiés de CM et TD

Le corpus analysé est constitué de 50 photocopiés de cours et de TD, toutes matières confondues. Il s'agit des matières dont le photocopié est le seul support du cours. Nous citons : TMC ; théorie de projet ; histoire critiques de l'architecture.

3.1.1. Caractéristiques communicationnelles

Nous avons recensé les caractéristiques communicationnelles dans le tableau suivant :

Tableau 49 : caractéristiques communicationnelles des polycopiés

Intention de communication	Énonciateur	Destinataire	Lieu social de production / réception	Temps et lieu
Informier, décrire et expliquer	L'enseignant chargé de la matière	Les étudiants	L'université (Amphi et salle de TD)	Chlef, 2015

3.1.2. Caractéristiques textuelles

Il s'agit des documents tapuscrit paginés et dont le volume varie de 20 à 33 pages pour chaque matière. Ce sont des écrits dont l'immense majorité commence par une introduction et une conclusion à la fin. Le document est fait de plusieurs paragraphes d'une longueur moyenne séparés par des titres et des sous-titres. Quant à la progression thématique, la majorité des polycopiés sont caractérisés par des thèmes constants. Les idées s'enchaînent à thèse éclatés notamment dans les passages à dominante descriptive. Par ailleurs, nous constatons que les textes analysés sont majoritairement à dominante descriptive. Le but est d'illustrer et d'exemplifier via la description dynamique quand il s'agit des procédures expérimentales et statique quand il s'agit de matériaux et structures. Il convient de signaler que la majeure partie des introductions et des préambules des polycopiés revêtent une caractéristique discursive narrative où le concepteur retrace la genèse ou l'histoire de la formation et de l'apparition du matériau, d'un style ou d'une théorie.

3.1.3. Caractéristiques sémantiques

Le vocabulaire dominant dans les textes analysés est spécifique dans son intégralité au domaine de l'architecture et du génie civil. Il s'agit bien entendu des termes purement techniques et dont le champ lexical est restreint. Le choix de ces termes est motivé par le procédé de caractérisation dominant dans les documents analysés. Pour ce faire, les concepteurs des polycopiés optent pour des verbes d'action et d'un nombre important d'adjectifs qualificatifs ou épithètes souvent mélioratifs. Il convient de noter également que certains polycopiés comportent beaucoup de notes

de bas de page servant à donner des définitions de certains mots clés ou à des notions liées étroitement avec le sujet.

3.1.4. Caractéristiques grammaticales

En parcourant les photocopiés, le premier constat fait est relatif à l'utilisation de la forme passive. Une caractéristique grammaticale qui témoigne bel et bien de l'objectivation du discours. De plus ; les structures phrastiques emphatiques sont très fréquentes dans l'ensemble des documents analysés. Il en va de même pour les structures impersonnelles pour exprimer des généralités, des postulats ou même rappeler certaines règles ou normes. Quant à la longueur des phrases, nous relevons que seuls les photocopiés relatifs à la matière de l'histoire critique de l'architecture qui sont caractérisés par des phrases longues. A l'inverse de cette matière, le reste des photocopiés est conçu au moyen des phrases courtes le plus souvent nominales. Pour ce qui est de la ponctuation employée dans les photocopiés de cours, il est hors de doute que cette dernière est neutre car il s'agit bien évidemment d'un discours scientifique objectivé.

3.1.5. Caractéristiques graphiques

Puisqu'il s'agit d'une discipline technique, nous relevons que les documents analysés sont riches en chiffres, signes et symboles. Ces derniers constituent, en effet, une partie intégrante des contenus de la discipline. Souvent, les symboles, formules et signes anticipent sur le volet explicatif sous forme d'une séquence textuelle explicative-expositive. Nous remarquons également l'écriture de certains termes ou passage en gras, parfois d'autres en couleur pour les mettre en relief vue leur importance dans le cours. Quant à l'illustration et l'exemplification, ce procédé se fait au moyen des figures, des graphes, des schémas ; des dessins ou même des cartes géographiques ou géologiques. Pour des buts explicatifs et illustratifs, la majeure partie des photocopiés se caractérisent par la présence constante des tableaux notamment dans les photocopiés de TD. La mise en page n'est pas commune à toutes les matières. En effet, chaque enseignant adopte une mise en page différente et ce, en fonction du contenu et les exigences de la matière. Pour la pagination, très peu de photocopiés sont paginés et comporte une table de matière. Il est à noter également que la bibliographie fait cruellement défaut dans certains photocopiés.

3.2. Analyse des comptes rendus d'expériences

Au cours de notre enquête menée auprès du département d'architecture de Chlef, nous avons pu collecter un nombre de 88 comptes rendus d'expériences faits par les étudiants. Les écrits collectés concernent trois expériences différentes, donc trois séances de travaux pratiques. Les données que nous allons analyser sont le produit du même public. La collecte a été faite suite à la sollicitation de l'enseignant chargé du TP de TMC. Il faut bien noter que les comptes rendus en question ont déjà fait l'objet d'une évaluation par le même enseignant.

3.2.1. Caractéristiques communicationnelles

Intention de communication	Énonciateur	Destinataire	Lieu social de production / réception	Temps et lieu
Informer de manière objective et concise sur un phénomène ou un matériau. Rapporter de manière objective et concise les principales étapes de l'expérience et discuter les résultats obtenus	L'étudiant	L'enseignant chargé de travaux pratiques de TMC	L'université (Laboratoire de TMC)	Chlef, 2015

3.2.2. Caractéristiques textuelles

À travers l'analyse des travaux collectés, nous avons pu constater que les textes produits sont à dominante descriptives où les étudiants recourent aux procédés descriptifs pour retracer les différentes étapes du déroulement de l'expérience. À cela s'ajoutent les procédés de comparaison et de caractérisation des aspects. De plus, l'énumération est une caractéristique à ne pas négliger dans l'analyse des comptes rendus des trois expériences. Juste en haut, nous trouvons l'intitulé de l'expérience

précédé de « compte rendu de l'expérience de ...). Quant aux titres, la moitié des travaux comportent des titres et des sous-titres de chaque partie alors que l'autre moitié négligent totalement de mentionner même les grands titres des parties à savoir l'introduction, le déroulement de l'expérience, les résultats et la conclusion. Par ailleurs, au moins 90 % des comptes rendus sont dépourvus de dates et du lieu de l'expérience. Pourtant, ces informations sont très importantes lors de la rédaction d'un compte rendu.

Les textes sont divisés en paragraphes dont la longueur est considérablement courte. Cependant, ces textes manquent d'organisateur textuels et d'ajout d'information. Les titres utilisés sont souvent informatifs. Quant aux parties du compte rendu ; nous retrouvons dans la majorité des travaux une introduction de la nature de l'expérience, du contexte de la réalisation et de son intérêt pour la discipline et la matière de TMC. Dans l'introduction, l'étudiant rappelle du problème de la problématique posés et des hypothèses émises suivant le protocole de l'expérience remis par l'enseignant. Ensuite, les étudiants décrivent le déroulement de l'expérience et les manipulations faites sur l'appareillage avant de conclure par mentionner les résultats obtenus. Ces derniers apparaissent comme une solution au problème posé en introduction. Quant à la ponctuation, elle est quasi-absente dans la plupart des écrits analysés.

3.2.3. Caractéristiques sémantiques

Le champ sémantique dominant dans les comptes rendus d'expérience est lié étroitement au sujet. De plus, nous relevons que les étudiants utilisent des expressions d'hypothétiques, de cause, de conséquences au moyen des connecteurs et structures syntaxiques. Nous y trouvons également un jeu polyphonique des pronoms (je ; nous ; et on). Quant à la ponctuation, elle est quasi absente dans la plupart des écrits analysés. De même, l'utilisation de la ponctuation neutre est très fréquente comparativement à la ponctuation expressive qu'on ne trouve que dans la partie introductive où la problématique est annoncée via une interrogation. Il s'agit d'une interrogation rhétorique. Pour ce qui est des verbes, ce sont les verbes d'actions qui prédominent les deux parties à savoir le déroulement de l'expérience et les résultats. Il est à signaler que les étudiants font recours au vocabulaire utilisés dans les protocoles d'expériences.

3.2.4. Caractéristiques grammaticales

L'numération et les phrases nominales courtes sont la principale caractéristique grammaticale des comptes rendus collectés. Il s'agit, en fait, d'une

stratégie d'évitement à laquelle recourent les étudiants faute de maîtrise de la compétence scripturale et principalement la technique d'expression du compte rendu. Bien qu'elles comportent beaucoup d'erreurs, les structures syntaxiques sont simples. Il y a lieu de noter que la répétition est fortement constatée dans un nombre important de travaux. Par contre la modalisation est totalement absente car il s'agit bien évidemment d'un discours technique objectivé. Par ailleurs, nous relevons une utilisation fréquente des abréviations principalement des unités de mesures, des matériaux de construction et également des appareillages. L'objectif en est d'éviter la répétition. Nous citons certaines abréviations constatées :

- Unités de mesure : Kg ; °C ; T ; MPa ; g ; mm ; m³ ; l...
- Composants chimiques : C 2S abréviation du silicate bicalcique (Bélite); C 3S abréviation du silicate tricalcique (Alite); C 3A abréviation de l'aluminate tricalcique (Célite); C 4AF abréviation de l'alumino-ferrite tetracalcique (Célite)...
- Types de matériaux : CHF (ciment de haut fourneau) ; CEM (ciment) ; Les (ciments portlands artificiel) ; BP (Béton précontraint) ...

L'analyse des écrits nous a permis également de remarquer une dominance des chiffres et ce, pour exprimer les numéros, les références, la date, l'heure et parfois même les coûts ou les prix en devises.

3.2.5. Caractéristiques graphiques et matériels

Les comptes rendus analysés sont faits en plusieurs pages dont le nombre varie entre 4 et 12 pages reliée au moyen d'un spirale et couvert par une page de garde comportant les noms de l'enseignant, de l'étudiant, l'intitulé du TP ; le niveau et le département de rattachement. Sur les 88 comptes rendus, nous n'avons dénombré que 4 travaux manuscrits alors que le reste est tapuscrit. Notons que les alinéas ainsi si que la séparation entre les paragraphes est presque absente dans l'ensemble des comptes rendus. Les écrits sont composés de textes, des énumérations, des iconographes (figures, tableaux, graphes, histogrammes, images, dessins, esquisses...). Quant à la mise en page, il semble que l'enseignant ne fournit pas une feuille de style servant de Template ou de modèle. Ainsi, la mise en page est différente d'un travail à l'autre. Il en va de même pour les polices d'écriture utilisées (Times New Roman, Arial, Thoma...) et leurs tailles (12_{pt} ; 14_{pt} ; 16_{pt}).

Synthèse

L'énumération des genres discursifs circulant dans le département et l'analyse des deux genres faisant l'objet de notre recherche, nous ont permis de relever les particularités de chaque genre sur les plans textuels, sémantique, grammatical, communicationnel, graphique et matériel. Ces caractéristiques qui diffèrent d'un genre à l'autre constituent partiellement les lacunes des étudiants d'architecture en matière de compétence scripturale.

Suite à l'analyse de ces genres discursifs qui circulent dans le monde professionnel des architectes et des ingénieurs civils, nous constatons que ces documents présentent des particularités sur tous les plans (communicationnel, textuel, linguistique, graphique et matériel) et ces caractéristiques peuvent être la source de difficultés des techniciens en question. Ces particularités sont à prendre en considération dans le chapitre de l'élaboration des séquences didactiques.

Afin de pouvoir cerner défensivement les lacunes et les besoins pressants des étudiants en matière de rédaction des écrits universitaires et principalement le compte rendu d'expérience ; nous allons procéder à présent à l'analyse linguistique des écrits collectés. Une analyse qui permettra de relever les lacunes et les carences linguistiques récurrentes qui sont commises par notre public et qui nuisent à la maîtrise de la compétence scripturale.

Ainsi tenterons de les prendre en charge dans le dernier chapitre par l'élaboration des activités dans le but d'y remédier. Suite aux écrits collectés, nous procédons à l'analyse des lacunes linguistiques des écrits des étudiants d'architecture. Il s'agit des lacunes constatées dans les écrits collectés qui ne sont pas produits par notre public dont nous analysons les besoins. Il est à noter que ces lacunes ne nuisent pas à la lisibilité des documents.

3.3. Analyse linguistique des comptes rendus d'expériences







Il est hors de doute que l'immense majorité des écrits des étudiants comportent au moins une erreur linguistique qu'elle soit d'ordre orthographique, syntaxique ; morphosyntaxique ou lexicale. Lors de l'analyse des caractéristiques des écrits collectés, nous avons bel et bien remarqué la présence de certaines lacunes linguistiques. Aussi, sommes-nous contraints à les faire passer à nouveau sous la loupe de l'analyse linguistique pour relever les lacunes de notre public et y remédier dans la partie de l'élaboration du cours de FOU. Les erreurs seront classées selon leur

nature comme suit : erreurs d'ordre orthographique, grammatical et morphosyntaxiques.





3.3.1. Erreurs d'orthographe

Nous avons, au cours de la lecture et l'analyse des données collectées, relevé un certain nombre de lacunes et d'erreurs d'orthographe dont nous citons les plus répandues et les plus récurrentes :




- La confusion entre les graphèmes principalement entre « c » et « s » ; « f » et « v » : « è » et « ain » « i » et « é » :

-  **Fishe* au lieu de fiche**
-  **fitesse* au lieu de vitesse**
-  **précontrè* au lieu de précontraint**
-  **biton* au lieu de béton**
-  **mortié* au lieu de mortier**
-  **cable* au lieu de sable**

- L'omission totale des accents (aigu, grave et circonflexe) ; dans certains travaux l'utilisation des accents est erronée :

-  **etape* au lieu de étape**
-  **materiaux* au lieu de matériaux**
-  **platre* au lieu de plâtre**
-  **deuxième* au lieu de deuxième**

- L'inversion et la confusion entre les lettres au sein du même mot :

-  **artamure* au lieu d'armature**
-  **gralunat* au lieu de granulât**
-  **mélagner* au lieu de mélanger**

- La confusion entre les graphèmes génère une confusion entre logogrammes lexicaux et grammaticaux :

-  **son/ sont**
-  **a/à**
-  **ou/où**
-  **donc/dans**
-  **dont/dans**
-  **et/est**

- Non-respect de la majuscule au début de la phrase
- Absence quasi-totale de la ponctuation qu'elle soit neutre ou expressive

- Omission de certaines lettres importantes
- Economie de syllabes

3.3.2. Erreurs de grammaire

- Adjonction de la marque du genre et du nombre :
 - ✚ **Le noyaux* ; le tableaux* ; le mélanges* ; les résultats obtenues***
- Omission des marques du genre et du nombre
- Emploi erroné des déterminants
- Absence des connecteurs logiques
- Mauvaise utilisation des rapports logiques
- Absence de la concordance des temps et des modes
- Non maîtrise de la conjugaison des verbes ; ils conjuguent ainsi les verbes à l’infinitif.

3.3.3. Erreurs de morphosyntaxe

- L’accord de « tout » quand il est employé comme déterminant :
 - ✚ « **Tout les travaux** »* au lieu de « **toux les travaux** »
 - ✚ « **tous les expériences** »* au lieu de « **toutes les expériences** »
- Mauvaise utilisation de la classe grammaticale qui convient :
 - ✚ **Participe de* développement de la qualité au lieu « AU développement »**
 - ✚ **On rajoute à* l’eau au lieu « De l’eau »**
 - ✚ **On verse au* récipient au lieu de « Dans le récipient »**
 - ✚ **On ajoute du sable pour* le* mélange au lieu de « Au mélange »**
 - ✚ **Dans* l’Algérie au lieu de « EN Algérie »**
- La confusion entre les désinences muettes
 - ✚ **il mélangent* au lieu de « il mélange »**
 - ✚ **ils manipule* au lieu de « ils manipulent »**

3.4. Commentaire des résultats de l’analyse linguistique

L’analyse linguistique des comptes rendus d’expériences, une des techniques d’expression les plus utilisées dans l’enseignement supérieur, nous a permis non seulement de recenser les erreurs linguistiques mais aussi de déterminer les causes et les origines. Une fois l’origine de l’erreur est identifiée, la tâche de remédiation quant

à elle devient plus efficiente voire pertinente. Il est indispensable, en didactique des langues en général et en didactique du FOU en particulier, de chercher et comprendre les origines des erreurs relevées afin de dégager les moyens et les voies pour y remédier.

Pour ce qui est des erreurs d'orthographe, elles sont souvent liées à une mauvaise distinction des homophones. En effet les étudiants font le plus souvent un mauvais choix de l'orthographe quand il s'agit des homophones. Cela est dû également à la primauté du français oral qu'ils reçoivent beaucoup plus que le français écrit. Vu le nombre important des étudiants durant le cours magistral et le débit rapide du conférencier, certains étudiants éprouvent une mauvaise perception de son. Ainsi, ils ne peuvent pas transcrire l'image acoustique en une image orthographique correcte. Il en va de même pour les lacunes dues aux problèmes de prononciation et d'articulation. Il faut savoir que les erreurs de prononciation ne concernent pas uniquement l'oral. Ils concernent par ailleurs l'écrit : les apprenant qui commettent des erreurs de prononciation transcrivent ainsi les phonèmes selon leur propre réalisation à l'oral.

La pauvreté du bagage lexical en langue française des étudiants d'architecture est l'une des causes principales induisant les étudiants à commettre des erreurs d'orthographe dans la rédaction de leurs devoirs écrits. L'habitude au langage texto et l'abréviation ont aussi leur impact sur la bonne orthographe des mots. Ce n'est pas tout mais encore moins si l'on cite le niveau de maîtrise du français qui demeure insuffisant et à améliorer. Par ailleurs, il est de nouveaux mots propres au domaine de l'architecture dont les étudiants font la découverte pour la première fois, c'est pourquoi ils ne mémorisent pas assez rapidement leur orthographe. De même, les erreurs interlinguales sont dues généralement aux phénomènes interférentiels.

Sur le plan grammatical, les erreurs se résument dans la non maîtrise de la conjugaison, de la morphologie des verbes ; le mauvais choix des déterminants et des prépositions. Ainsi la cohérence temporelle n'est pas assurée dans la majorité des travaux. Il en va de même pour la cohérence phrastique et textuelle due essentiellement à l'absence des connecteurs logiques, d'une part, et de de l'autre part à l'utilisation inadéquate de ces derniers.

Nous avons classé ces erreurs en deux classes en vue d'expliquer les causes poussant les étudiants à commettre ce type d'erreurs : erreurs intralinguales et erreurs interlinguales. Pour la première catégorie « *sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère.* » (Öztoğat, 1993, p. 70) ; autrement dit c'est l'acquisition et l'intériorisation des règles enseignées qui font défaut chez l'apprenant de la langue étrangère sans pour autant recourir à sa langue maternelle. Cependant,

les erreurs interlinguales sont celles qui « *proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre.* » (Öztoğat, 1993, p. 69). Nous avons remarqué, à travers notre analyse, la dominance que les erreurs interlinguales. C'est-à-dire qu'un nombre important d'étudiants utilisent font recours au transfert négatif ; ils investissent donc leurs acquis en langue maternelle dans la langue cible qu'est la langue française dans notre recherche. En revanche, pour les étudiants commettant des erreurs de type intralingual, ces derniers en dépit de leur connaissance de la règle grammaticale, ils en font une application erronée.

Quant aux erreurs morphosyntaxiques, il s'agit des erreurs dues essentiellement à l'ignorance des règles dites erreurs de compétence. Toutefois, les erreurs dues à la connaissance des règles sans pour autant les appliquer dites erreurs de performance, sont en nombre très minime. Faute de connaissance suffisantes des règles et de leur application, les étudiants d'architecture éprouvent d'énormes difficultés et lacunes d'ordre morphosyntaxiques lors de la rédaction des écrits universitaires. En effet, nous avons remarqué que les erreurs sont commises inconsciemment et involontairement à cause de l'ignorance des règles et par conséquent, l'étudiant considère sa production comme étant correcte. C'est pourquoi, l'étudiant ne procède pas à corriger ces erreurs.

En revanche, les étudiants n'accordent pas une importance majeure à la langue correcte lors de la rédaction de leurs devoirs écrits. Il en va de même pour l'enseignant évaluateur qui conçoit une grille d'évaluation dont les indicateurs et les critères ne visent que le volet technique sans pour autant accorder une importance à la langue. En outre, le futur architecte, en rédigeant son écrit, ne se concentre que sur la consigne qui lui a été administrée par l'enseignant et mise par conséquent sur le protocole correct de l'expérience, la procédure, les calculs et la validation des hypothèses. Cette ignorance du volet linguistique est à l'origine d'une charge cognitive dont souffre l'étudiant notamment lors du processus de rédaction. « *Autrement dit, l'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte.* » (Barbier, Piolat, & Roussey, 1998, p. 84). La priorité est donc donnée au volet relatif à la discipline et à la matière de TMC tout en mettant la maîtrise de la langue au second plan.

Ces erreurs, fautes et lapsi permettent aux didacticiens une traçabilité des stratégies mobilisées par les apprenants en rédigeant leurs travaux écrits. Ils les orientent également sur les différents processus de l'apprentissage de la langue étrangère en général et de la compétence scripturale en particulier. Une fois le

processus de l'apprentissage décortiqué ; le didacticien et le pédagogue peuvent intervenir pour inculquer les compétences requises à la fois pour remédier aux erreurs commises et pour améliorer l'habilité visée.

Ce bilan des erreurs récurrentes, des caractéristiques des textes analysées et les observations faites sur le terrain nous permettent sans l'ombre d'un doute de réfléchir sur les pistes didactiques que nous pouvons mettre en œuvre dans le seul but d'améliorer la maîtrise de la langue principalement sur le plan rédactionnel.

Pour remédier intégralement ou partiellement aux difficultés en langue française éprouvées par les futurs architectes, il est primordial de procéder à la proposition des pistes didactiques. Cette étape si importante dans la démarche FOU fera l'objet du dernier chapitre.

Troisième partie : Intervention pédagogico-didactique

Chapitre I. Proposition des pistes didactiques

Dans ce premier chapitre de l'investigation didactique, nous aborderons la conduite à tenir pour élaborer le programme de formation linguistique au profit de notre public - étudiants inscrits en première année licence d'architecture et d'urbanisme de l'université de Chlef-. Cette élaboration didactique du programme est l'aboutissement des étapes précédentes à savoir l'analyse des besoins et l'analyse des données collectées.

Nous nous interrogeons sur les contenus à enseigner et sur la manière dont le cours sera dispensé au public de futurs architectes. En effet, le concepteur du cours FOU se penche d'abord sur les apprentissages qui feront l'objet de son cours. Puis il passe à l'étape de la construction des activités. Les objectifs pédagogiques assignés à l'issue de l'étape précédente doivent être traduits en compétences de communication dans le dispositif didactique. Notons qu'il est indispensable de penser au comment mettre en place ce dispositif par l'enseignant de FOU. De surcroit, le programme linguistique n'aurait aucune efficacité si le mode pédagogique n'était pas fourni. Les propos de Mangiante et Parpette confirment et illustrent bel et bien ce qui précède :

« La classe est l'aboutissement de toute la démarche de réflexion sur les besoins, de recherche d'informations sur le domaine, de collecte des données et de construction de documents pédagogiques. Si la manière dont les choses se déroulent dans la classe n'est pas solidement pensée, tout ce qui précède perd une grande partie de son utilité » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 79)

Par ailleurs, les informations et données obtenues au cours des étapes précédentes serviront de socle dans l'élaboration didactique du cours. Ainsi, nous nous y appuyons pour assigner les objectifs pédagogiques et déterminer les compétences à améliorer chez le public cible. En outre, la finalité majeure de l'élaboration d'un contenu à enseigner est d'inculquer aux étudiants d'architecture des compétences dont les besoins sont fortement ressentis.

Cette élaboration didactique se résume dans notre recherche en la proposition des pistes didactiques qui pourraient répondre le mieux aux besoins des étudiants en langue française et ce, dans le but majeur de réussir leur première année d'études architecturale.

1. Plan de travail

Pour élaborer des contenus à enseigner à notre public, nous sommes contraints de nous référer aux résultats obtenus dans les chapitres de la partie expérimentale. Ainsi, un éclaircissement théorique sur les composantes de ce programme linguistique s'impose. Par conséquent, ce cadrage théorique se veut des réponses aux interrogations suivantes :

- ✚ **Quelle forme prendrait l'intervention didactique dans notre recherche ?**
- ✚ **Quel(s) objectif(s) devrions-nous assigner en réponse aux besoins recensés ?**
- ✚ **Quel type d'activités devrait être mis en place ?**
- ✚ **Quel type de tâches devrions-nous choisir ?**
- ✚ **Quelles stratégies d'enseignement / apprentissage devrions-nous mobiliser avant et pendant le cours ?**
- ✚ **Quel choix de supports ferions-nous pour élaborer les activités ?**

Le travail d'élaboration didactique consiste en la conception d'une ou de plusieurs séquences didactiques d'enseignement/apprentissage de la production écrite. Cette élaboration a pour objectif de développer, chez les étudiants inscrits en première année licence d'architecture, la compétence à rédiger des genres textuels en relation avec la discipline en particulier et le domaine en général. Autrement dit, le programme visera des écrits universitaires à dominantes : explicative, expositive et argumentative à l'instar des comptes rendus de travaux pratiques.

Nous procédons dans ce chapitre par répondre aux interrogations ci-dessus. Ces dernières serviront des étapes à suivre avant de mettre en pratique le programme linguistique au profit des étudiants d'architecture. Passons à présent à la définition de ce qu'est *une séquence en didactique des langue étrangères*.

2. Qu'est-ce qu'une séquence didactique ?

Omniprésent en didactique et également dans les disciplines connexes à l'image des sciences de l'éducation, la psychopédagogie et la pédagogie, le concept de séquence didactique est ainsi exposé à un flou terminologique. C'est pourquoi nous allons exposer certaines définitions dont la teneur converge vers le domaine de la didactique des langues. Cependant, il est des notions qu'on retrouve dans toutes les définitions : suite d'éléments, homogénéité et cohérence.

La séquence didactique est un ensemble d'activités qui seront dispensées dans des séances différentes. En d'autres termes, c'est une suite d'activités, hiérarchisées, organisées et également finalisées. La séquence comprend donc des activités d'enseignement/apprentissage dépourvues des activités d'évaluation. La teneur d'une séquence répond aux exigences de l'institution, du public et de l'adjectif assigné au préalable par l'enseignant et ou le didacticien.

Nous avons pu recueillir quelques définitions données au concept de séquence didactique largement utilisé dans la didactique :

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de Jean-Pierre Cuq, nous lisons :

*« on nomme **séquence** une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactiques [...] A une séance peuvent correspondre plusieurs séquences, et, à l'inverse, une séquence peut durer plusieurs séquences. » (Cuq, 2003, p. 220)*

Selon Cuq, l'activité est l'unité de base de la séquence et la séance est considérée comme étant son unité de mesure dans le temps. De plus la séquence obéit à un nombre de critères qui sont définis par la nature de la discipline, le profil des étudiants ainsi que par le lieu de l'enseignement / apprentissage. La séquence didactique peut être dispensée dans plusieurs séances et inversement car nous pouvons dispenser plusieurs séquences en une seule séance pédagogique.

En sciences de l'éducation, nous trouvons, dans *le dictionnaire actuel de l'éducation*, une définition qui se rapproche des deux premières :

« Un ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (Legendre, 2005, p. 1228).

La séquence didactique est donc organisée en un nombre défini de séances dont le but ultime est d'atteindre un objectif d'apprentissage précédemment défini. Elle vise à inculquer une ou plusieurs compétences. Dans une dynamique de progressivité, l'enseignant conçoit les contenus à enseigner à ses apprenants sous forme d'une séquence et anticipe ainsi sur la durée requise pour la maîtrise d'une compétence. Quant à la séance, elle fait progresser l'apprenant pour maîtriser la ou les compétences visées par l'objectif de la séance. La durée d'une séance à l'université est généralement fixée à 90 minutes pour les cours magistraux et les travaux dirigés alors qu'elle varie entre deux et trois heures pour les travaux pratiques.

Deux chercheurs en didactique en l'occurrence, Joaquim Dolz-Mestre et Bernard Schneuwly ont procédé, en 1998, à la conceptualisation d'un modèle type de

la séquence didactique propre à l'enseignement de l'oral (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1998). Ce modèle a été étendu, en 2001, pour toucher à la production des genres écrits. En outre, pour (Dolz-Mestre, Noverraz, & Schneuwly, 2001, p. 6), « *une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit* ».

Deux composantes sont à retenir de cette définition à savoir « enchaînement » et « mise en ordre ». Par enchaînement, nous entendons succession, dépendance et interdépendance des activités. En effet, cette succession assure aussi une cohérence entre les contenus des activités. Quant à la mise en ordre, elle implique l'organisation des éléments de la séquence entre eux : les notions abordées dans les activités sont ordonnées d'une façon linéaire.

Figure 10 : Structure de base d'une séquence didactique



Source : (Dolz-Mestre, Noverraz, & Schneuwly, 2001)

La structure se compose de quatre étapes distinctes qui se complètent entre elles : la mise en situation, la production initiales, les modules des activités et enfin la production finale. Premièrement, la mise en situation correspond à la situation problème ou la situation de départ contenant le problème de communication et le texte qu'on vise à produire à l'issue de la séquence. Elle constitue à la fois une évaluation diagnostique des représentations des apprenants sur le genre à produire et également une situation introductive au genre textuel visé. Deuxièmement, la production initiale est l'équivalent du premier jet ou la toute première production faite par l'apprenant comme une découverte. Troisièmement, chaque module se subdivise en sous-modules couvrant un aspect spécifique. Une fois tous les modules réalisés avec succès, ils laissent place à la dernière étape qu'est la réalisation de la production finale. L'aboutissement n'en est rien d'autre que la production finale. En d'autres termes, la production finale est l'aboutissement de toute séquence didactique. Une fois accomplie, la séquence didactique est bouclée et pourrait donner lieu à une évaluation de type sommative voire formative.

Par ailleurs, la séquence dépend de le ou les objectifs assignés. Mais qu'est-ce qu'un objectif d'apprentissage ?

3. Objectif d'apprentissage

Pour Richterich ; « les deux notions d'objectif et de besoin sont difficiles à cerner d'autant plus qu'elles appartiennent au langage courant et qu'elles sont essentielles à toute activité humaine. » (Richterich, 1985, p. 17)

« On appelle objectif ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés. La notion d'objectif implique que l'on fixe en même temps les modalités de mesure de son degré d'atteindre. On ne confondra donc objectif avec des notions qui pourraient paraître comme quasi synonymes de celles de but, de finalité ou d'intention. » (Cuq, 2003, p. 180)

L'objectif est censé décrire ce que l'apprenant sera capable de faire à l'issue de la ou les séquences didactiques. Il doit être formulé à l'aide d'un verbe d'action.

Selon Robert Frank Mager : un objectif est :

« une intention communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi avec succès tel ou tel enseignement. » (Mager, 2005, p. 20).

Autrement dit, l'objectif pédagogique consiste en la description d'un ensemble de comportements que l'enseignant vise de voir l'étudiant capable de manifester durant ou après la fin de la séance.

Pour Michel Minder :

« Dans une perspective plus actuelle, nous dirons qu'un objectif est la description des composantes du comportement à acquérir :

- *description de la composante mentale (la représentation) :*
 - *le nouveau savoir à mobiliser (la compétence);*
 - *le processus mental à mettre en œuvre (la capacité).*
- *description de la composante observable : la conduite visible que l'étudiant sera capable de manifester (la performance). » (Minder, 2007, p. 29)*

Viviane et Gilbert De Landsheere estiment qu'un objectif précis doit comporter les composantes essentielles suivantes :

- *« Qui produira le comportement souhaité ?*
- *Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ?*
- *Quel sera le produit de ce comportement (performance) ?*
- *Dans quelles conditions le comportement doit-il avoir lieu ?*

- *Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ? » (De Landsheere, 1975, p. 214)*

Les deux spécialistes en sciences de l'éducation illustrent ce qui précède par fournir des exemples :

Ils donnent comme exemple :

« L'élève saura construire un poste de radio à transistors en choisissant lui-même les pièces au magasin, en se référant au schéma adopté. L'appareil devra capter correctement des émissions d'au moins cinq émetteurs différents sur ondes moyennes et de cinq émetteurs sur ondes longues. » (Ibidem)

Par ailleurs, en didactique, il existe plusieurs types d'objectifs qui découlent ou qui se démultiplient de l'objectif général voire premier. Ce dernier est défini, par Daniel Hameline, comme étant « *un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.* » (Hameline, 1980, p. 98).

En outre, le même auteur fournit une définition plus précise pour l'**Objectif spécifique, opérationnel, terminal** ; il est

« issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que 4 exigences « opérationnelles » soient satisfaites :

- *décrire de façon univoque, claire le contenu de l'intention pédagogique ;*
- *décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;*
- *mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester ;*
- *indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat. » (Hameline, 1980, p. 100)*

Enfin nous avons un autre type d'objectifs qu'est **l'intermédiaire ou transitoire** est un jalon nécessaire dans le passage vers l'objectif terminal.

Il faut noter que la formulation des objectifs d'enseignement/apprentissage définit le type d'activités et/ou tâches à proposer dans le dispositif de formation. Ainsi nous développons ci-après ces deux concepts d'activités et de tâches en didactique des langues étrangères.

4. Activité d'apprentissage

Selon Jean pierre Cuq, *l'activité d'apprentissage* « peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève) » (Cuq, 2003, p. 15)

Pour Yves Reuter et Al. :

« *L'activité* concerne tout ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche :

- ses conceptions du contenu d'enseignement ;
- sa construction ou élaboration du sens et de l'intérêt de la tâche ;
- son désir de travailler et sa motivation à répondre aux injonctions qui lui sont faites ;
- les opérations cognitives qu'il met en jeu pour concevoir ou accomplir la tâche ;
- les interactions avec les autres sujets engagés dans la tâche ;
- les actions physiques nécessaires à cet accomplissement... »
(Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2013, p. 12)

Les deux définitions dissipent le flou terminologique et distinguent ainsi l'activité de la tâche. En effet, les deux notions sont interdépendantes l'une de l'autre principalement dans le domaine de la didactique des langues. En outre, Jacques Leplat et de Jean-Michel Hoc ont levé toute opacité sur la définition des deux notions en fournissant des définitions précises du point de vue de la psychologie cognitive.

« D'après les acceptions courantes, la tâche indique ce qui est à **faire**, l'activité, ce qui **se fait**. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. »
(Leplat & Hoc, 1983, pp. 50-51).

La notion d'activité englobe donc celle de tâche. En effet, l'activité est l'aboutissement de la réalisation de la ou les tâches. Il convient de signaler que le terme activité en didactique est souvent pris pour synonyme d'exercice. Or, l'activité peut contenir des exercices mais le contraire n'est pas vrai.

Compte tenu de ce qui précède, il est hors de doute que la tâche est une partie intégrante de toute activité d'apprentissage. Mais réflexion faite, la notion de tâche est centrale dans l'une des approches didactiques de l'enseignement / apprentissage des langues. Il s'agit bel et bien de l'approche actionnelle, une approche très préconisée

dans l'élaboration des activités didactiques du français sur objectifs spécifiques et universitaires.

Les éditeurs des méthodes de français proposent un nombre interminable de manuels et méthodes. Parallèlement au français général où l'enseignant se sert des activités de ces méthodes sans les adapter, en FOS/FOU, il est recommandé à l'enseignant de concevoir ses propres activités et ce, en fonction des besoins du public. Mais réflexion faite, le FOU n'a pas inventé des activités particulières. Ce qui revient à dire qu'en termes d'activités didactiques, nous gardons les mêmes questionnaires de compréhension orale, de compréhension écrite... Autant dire que la démarche FOU n'a pas inventé du côté des exercices.

Par ailleurs, les méthodes du français général et celles du français de spécialité peuvent servir d'ossature ou inspirer le concepteur dans l'élaboration d'un programme linguistique dans le cadre de la démarche FOU. Les batteries d'exercices que proposent ces méthodes et manuels peuvent également enrichir les contenus des activités didactiques en FOU. Toutefois les concepteurs des cours FOU recourent principalement aux exercices de production tout en les didactisant. Quant aux supports authentiques,

En didactique du FLE, l'activité d'apprentissage est l'unité de base d'une séquence. En effet, c'est l'objectif opérationnel (se déclinant de l'objectif général) qui se traduit par une activité d'apprentissage.

4.1. Conception d'une activité d'apprentissage

Quant à la conception et à la mise au point des activités proposées aux apprenants, elles reposent, selon Parpette et Mangiante :

« sur des options méthodologiques qui peuvent être résumées de la façon suivante :

- ***développer** des formes de travail très participatives qui permettent d'une part une pratique maximale de la langue, d'autre part un apport important des apprenants. Considérant que c'est la pratique qui assure l'apprentissage, et non pas l'enseignement en lui-même, nous veillons à limiter la participation de l'enseignant, à la rendre discrète pendant le déroulement des activités. Son rôle est capital, on l'a vu, dans toutes les étapes qui précèdent l'entrée en classe, y compris naturellement la **préparation des activités**, mais il est important que la classe soit avant tout le champ d'action des apprenants ;*
- ***favoriser** le plus possible une communication réelle dans le cours en favorisant l'échange d'informations et la concertation ;*

- **combiner** le travail collectif avec des moments de travail individuel, voire autonome. » (Mangiante & Parpette, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, 2004, p. 47)

Par option méthodologique, nous entendons que la conception des activités, dans le cadre de la démarche, se réalise d'une manière éclectique. En d'autres termes, le concepteur puise dans plusieurs méthodes et approches pour enfin proposer des activités qui conviennent au mieux à ses apprenants. Cette élaboration des activités didactiques prend ainsi en considération, les intentions communicatives, les formes de travail, et le mode opératoire des activités en classe. La cohérence entre les activités de la même séquence est donc recommandée en vue d'atteindre les objectifs assignés.

4.2. Type d'activités proposées pour la recherche

Mangiante et Parpette précisent que les types d'activités, s'inscrivant dans la démarche FOU, pour lequel opte l'enseignant de langue relève du niveau « *Micro* », qui est celui des types d'activités à construire. » (Mangiante & Parpette, 2011, p. 162). Quant au niveau « *Méso* », il concerne, selon les deux auteurs, le choix opéré sur les points à aborder dans les activités à savoir le lexique, l'organisation textuelle, les points de langues et ce, en fonctions des objectifs instaurés à l'issue de l'analyse des besoins.

Nous avons opté dans la présente recherche pour l'approche actionnelle comme choix méthodologique sur lequel repose aussi l'élaboration des activités et la formulation des objectifs opérationnels. Ce choix est motivé par le contexte universitaire, l'aptitude visée et la logique de l'approche du FOU. Cette dernière n'est que le prolongement des approches communicative et actionnelle. En outre, nous nous inspirons, dans l'élaboration des activités, des propositions et des orientations du CECR.

Évoquant l'approche actionnelle comme choix méthodologique nous conduit à rappeler que cette approche est la plus utilisée, de nos jours, dans l'enseignement universitaire. L'enseignement du français n'est pas à exclure de l'enseignement supérieur qu'il soit en tant que langue enseignée (département de français) ou langue d'enseignement (départements francophones). La langue est considérée, dans l'approche actionnelle, comme un instrument de communication dans le but de réaliser une action bien définie. A l'inverse de l'approche communicative où la communication est un objectif en soi, l'approche actionnelle la considère comme un dispositif intermédiaire.

Pour qu'un programme ou une séquence soient accomplis ; l'apprenant est amené, dans une perspective actionnelle, à réaliser un ou des devoirs appelés communément tâches. *Mais quel type de tâches pour notre dispositif didactique ?*

4.3. Type de tâches pour le dispositif didactique

Le terme tâche renvoie, en didactique, à l'approche actionnelle. En effet, cette démarche didactique est appelée communément approche par tâches. Une approche noyau autour de laquelle gravitent des tâches de natures différentes en fonction la discipline, l'activité et le profil du récepteur.

La tâche est définie, selon l'approche actionnelle, comme étant « *toute action ancrée dans un contexte social (pour lui donner sa pleine signification) et marquée par une intentionnalité, débouchant sur un résultat.* » (Vahed & Mehrabi, 2017, p. 100). L'apprenant est donc appelé à réaliser la tâche sous forme des actions tout en mobilisant des compétences déjà acquises (prérequis) et des compétences qu'il faut apprendre (requis). Notons que l'accent est mis sur les actions ayant une relation étroite avec la vie quotidienne ou la vie réelle (contexte social); l'objectif en est d'attirer l'attention des apprenants et les motiver.

Puisque nous allons nous appuyer dans l'élaboration didactique de notre programme sur le socle européen commun de références, nous nous permettons de rapporter l'acceptation de la tâche telle qu'elle est donnée dans le CECR :

« est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »
(Conseil de l'Europe, 2003, p. 16)

De cette définition, Nous retenons que dans une perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social s'engageant à accomplir des obligations, à résoudre une situation-problème ou à atteindre un but visé. La réalisation d'une tâche se concrétise par un résultat observable à l'image de : écrire une lettre, traduire un texte, contracter un texte...

Il est opportun de signaler que la tâche en tant qu'outil didactique a un prolongement dans la vie sociale. En d'autres termes, les tâches réalisées lors de l'apprentissages peuvent être réinvesties dans des situations extra-scolastiques en vue de réaliser des actions. Ce qui convient de dire que la tâche d'apprentissage est une simulation préparant l'acteur social à mettre en œuvre les compétences acquises. Dans le même sillage, nous lisons sur le CECR que :

« il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »

(Ibid, p. 15)

Ainsi la tâche peut être réalisée individuellement ou collectivement par des apprenants (acteurs). Outre les compétences acquises, l'acteur social mobilise ses facultés affectives et volitives en vue d'aboutir à un résultat donné. La mobilisation de la compétence langagière à elle seule ne suffit pour l'accomplissement d'une tâche dans le domaine de l'enseignement (apprentissage des langues étrangères. La mobilisation de ces facultés passe inévitablement par l'adoption d'un certain nombre de stratégies d'enseignement/apprentissage. ***Quelles stratégies doit mobiliser l'apprenant en amont et en aval du cours ?***

5. Stratégies à mobiliser

En dépit de leur importance dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues, les stratégies d'enseignement/apprentissages ont toujours été ignorées lors de la conception des programmes linguistiques. En effet, l'accent est souvent mis sur les contenus à enseigner. Aussi, est-il indispensable voire primordial de prendre au sérieux les stratégies d'apprentissage des apprenants lors du choix des méthodes d'enseignement. Les stratégies dépendent de la motivation, les conditions de scolarisation (endroit, temps, âge, conception de l'enseignement, situation sociale...)

A l'instar des notions didactiques, la notion de stratégie est définie différemment par les didacticiens. Sur le dictionnaire « ***Le petit Robert : 2018*** », nous trouvons l'acception suivante relative à la stratégie : « *un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire* ». Étymologiquement parlant, le terme tire son origine du domaine militaire avant servir la psychologie cognitive et la didactique voire les domaines connexes.

En sciences de l'éducation : est une stratégie d'apprentissage un « *ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* ». (Legendre, 2005). La stratégie d'apprentissage relève donc du champ de la pédagogie. En effet, l'apprenant réfléchit sur son propre apprentissage tout en s'organisant pour atteindre l'objectif escompté tout en fournissant moins d'efforts et en mobilisant le savoir dont il dispose.

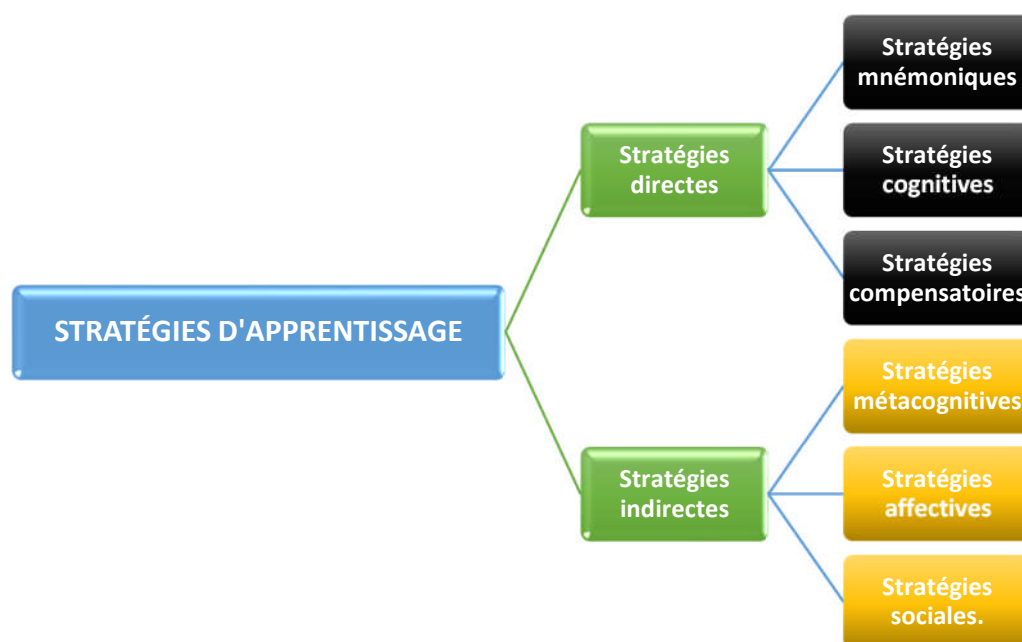
Il convient de savoir que plusieurs acceptions ont été formulées comme tentative de définir avec précision le concept de stratégie d'apprentissage. La plupart des définitions ont été données par des pédagogues et des spécialistes en sciences de l'éducation. En dépit de ce flou terminologique, (Cyr & Germain, 1998, p. 5) précisent qu'on « *emploie généralement aujourd'hui l'expression stratégies d'apprentissage en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.* »

Le processus mental auquel recourt l'apprenant de la langue étrangère en emmagasinant les informations nouvelles avant de les sélectionner et les réutiliser à bon escient en fonction de la situation de communication à laquelle fait face, est appelé une stratégie d'apprentissage.

La définition d'une stratégie d'apprentissage est le fruit d'une interrogation sur la manière dont un apprenant acquiert une langue. Les stratégies relèvent plutôt du domaine psychologique et plus particulièrement de la psycholinguistique.

Ces stratégies changent selon le contexte et l'objectif assigné. C'est pourquoi Rebecca L. Oxford a classé les stratégies en deux grands groupes à savoir stratégies directes et indirectes. Pour la première classe, elle comporte les stratégies mnémotechniques, cognitives et compensatoires. Alors que les stratégies indirectes sont représentées par les stratégies métacognitives, affectives et sociales. L'organigramme ci-dessus résume cette classification :

Figure 11 : Classification des stratégies : aperçu général



Source : (Cyr & Germain, 1998, p. 30)

5.1. Stratégies mnémoniques

À travers cette stratégie l'apprenant fait des liens mentaux, utilise des images et des sons, et fait des actions.

5.2. Stratégies cognitives

Elles sont relatives à la pratique de la langue (écrire, parler, répéter, résumer...), à créer des structures à raisonner et émettre et recevoir des messages.

5.3. Stratégies compensatoires

Dans ce type de stratégies directes, l'apprenant fait appel à son intelligence en utilisant des indices linguistiques et d'autres indices. Elles lui permettent également de surmonter ses lacunes et combler ces carences en langues étrangères (traduire, utiliser le dictionnaire, paraphraser, recourir à la langue 1...)

5.4. Stratégies métacognitives

Dans ce type de stratégies l'apprenant observe et repense son apprentissage d'un autre angle en vue de le rendre plus efficient (l'attention, l'auto-gestion, l'identification du problème, autorégulation, auto-évaluation...)

5.4.1. Stratégies affectives

Par stratégies affectives, nous entendons que l'apprenant tente de s'encourager dans ses apprentissages et par conséquent diminuer son anxiété due à la surcharge cognitive. Il prend également des pouls émotifs

5.4.2. Stratégies Sociales

L'apprenant, cet acteur social essaye de se servir de son caractère social pour améliorer ses apprentissages tout en posant des questions, en échangeant avec ses camarades et ses enseignants, de coopérer avec les autres et de cultiver son empathie (s'ouvrir sur le monde).

Après avoir fait de la lumière sur la notion de stratégie d'apprentissage et élucider les différentes stratégies énumérées, il convient de préciser qu'il est indispensable prendre en considération ces stratégies que mobilisent les apprenants

durant le cours de FOU. Ainsi, le but en est de réfléchir et d'inférer sur les stratégies cognitives et métacognitives efficaces mises en œuvre par l'apprenant afin d'exploiter au mieux ses ressources cognitives lors du cours.

Par ailleurs, nous allons prendre en considération ces stratégies dans l'élaboration didactique des séquences. Nous allons ainsi mettre l'accent sur les stratégies pédagogiques à appliquer ou à faire valoir en vue d'aider les étudiants à mieux surmonter leurs lacunes linguistiques. Des stratégies à la fois efficaces et pratiques mais qu'on ne peut pas toujours observer ou évaluer.

David Little (1997, p. 16) a évoqué ce point où elle avance que « *la compétence stratégique opère parfois au-dessous, parfois au-dessus du seuil de conscience.* ». C'est pourquoi notre travail se focalisera principalement sur les comportements observables auxquels optent délibérément les apprenants.

Après avoir abordé les points précédents relatifs à la conception du programme linguistique au profit du public à l'étude, nous tenterons de mettre la lumière sur les documents qui vont servir de supports des activités didactiques envisagées. Ainsi, ***quel choix de support ferons-nous ?***

6. Le choix de supports didactiques

Le document en didactique est « *tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique* » (Cuq, 2003, p. 75). Il jouit donc d'une importance indiscutable dans l'activité pédagogique. En outre, le choix obéit à certaines caractéristiques et modalités d'exploitations et ce, en fonction de plusieurs critères.

En vue de la conception des activités didactiques et dans l'objectif de l'accomplissement des tâches par les apprenants lors du cours de français sur objectif universitaire, le recours aux documents authentiques est vivement indispensable. En effet, le choix des documents et supports didactiques en contexte universitaire passe inévitablement par l'ingénierie de la formation. Une fois les besoins dégagés et exprimés en objectifs pédagogiques, l'enseignant du FOU transpose les objectifs opérationnels en supports didactiques authentiques. L'utilisation de ces derniers peut éventuellement subir une opération de didactisation selon la nature du document en vue de l'adapter à l'activité et au niveau des apprenants.

La disponibilité et l'exploitabilité des documents authentiques présente des avantages indéniables à l'enseignant concepteur. Ils sont caractérisés par un contenu

riche et varié. Ces documents authentiques facilitent l'acquisition d'une compétence communicative effective et lui permet d'entrer en contact avec les situations de communication réelles. Par document authentique, nous désignons « *tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle* » (Ibid. : 29).

Mourlhon-Dallies (2010) estime que pour proposer un programme de FOU, il existe trois options :

- **L'option analytique** : elle consiste à décortiquer des discours authentiques pour montrer l'imbrication des différents plans de référence. Ensuite, ces discours sont traités séparément. L'objectif est de permettre à l'apprenant d'identifier chaque discours et à les maîtriser par la suite. Cette option a été largement utilisée dans l'ouvrage de Parpette et de Mangiante (2011).
- **La progression par priorisation** : elle prend en considération le niveau des étudiants afin de progresser dans les activités du rudimentaire au plus complexe. En d'autres termes, prendre en compte le niveau des étudiants pour « *les amener à penser leur activité en fonction du degré de complexité cognitive* ». La conception passe tout d'abord par ces trois étapes clés : « *Re-produire, Re-formuler, Re-lier* » ; celles-ci aideront au mieux les étudiants à prendre connaissance des discours universitaires.

Il est de coutume que lorsque nous voulons entraîner des gens à rédiger des devoirs, il faut partir d'exemples de devoirs, pour les exposés, la même chose, etc. à titre d'exemples, les rapports de stages rédigés par les étudiants des années précédentes serviront de modèles pour les étudiants actuels afin de s'en inspirer et d'apprendre la méthodologie adéquate. Il s'agit d'ailleurs de la fonction fondamentale de la collecte des données qui est de servir de support de formation. En revanche, dans notre cas nous n'avons pas pu avoir accès à des comptes rendus des années précédentes. C'est pourquoi nous n'allons pas nous servir des comptes rendus qui ont fait l'objet de l'étape de la collecte et analyse des données.

Nous lisons, dans la même entrée du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, que le document « *résulte d'un choix méthodologique qui lui assigne, dans la séquence didactique dans laquelle il est inséré, une place, une fonction [...] ainsi que des objectifs généraux ou spécifiques de formation* ». Ce qui résulte que le choix des supports doit être fait soigneusement en fonction de l'objectif d'apprentissage, le niveau des apprenants et la nature de l'activité.

Nous allons par ailleurs nous servir des sujets d'examens, des exemples de rédactions, des devoirs annotés par l'enseignant de la spécialité, des ouvrages de méthodologie de la rédaction disciplinaire. Nous nous contentons donc des documents

et supports disponibles à une seule condition qu'ils soient authentiques. L'authenticité des documents et leur relation avec la discipline est la condition sine qua non pour le choix de supports. Ce n'est pas tout mais encore moins si l'on évoque la possibilité de didactiser les documents dont nous disposons pour l'élaboration des activités. Il est donc indispensable de choisir des supports qu'on peut didactiser et transposer en activités didactiques.

Les supports choisis doivent être accessibles aux étudiants pour leur faciliter la tâche dans le processus d'apprentissage du cours de langue. De plus, le jargon de l'architecture et la relation du contenu avec la discipline sont l'une des caractéristiques de ces supports afin de pouvoir associer la langue à la spécialité. Aussi, faut-il signaler que le choix de supports repose également sur les éléments de la créativité, l'attractivité et la motivation notamment dans le volet de production écrite.

Il faut savoir que les documents authentiques relevant de la même discipline constituent, pour les étudiants d'architecture, une source de motivation par ce qu'ils sont en relation étroite avec les situations de communication réelles. Aussi, est-il préférable de travailler la production écrite en partant de « *la compréhension écrite des corrigés, modèles et annales fournis par les enseignants pour un travail de repérage de ces caractéristiques et règles d'écriture* » (Mangiante & Parpette, 2011, p. 167). C'est ainsi que les étudiants pourraient repérer les formes linguistiques récurrentes ainsi que les spécificités des genres textuels. En d'autres mots, les écrits produits par des étudiants d'autres promotions ou des enseignants de spécialité serviront de matrices textuelles aussi bien pour l'enseignant de FOU que pour ses étudiants.

Par ailleurs, l'utilité du choix du support et son adéquation avec l'activité réside dans sa représentation de l'objet de l'apprentissage. Il sert donc de modèle pour l'apprenant qui est amené à produire un document similaire.

*« Stratégies et processus impliquent l'utilisation de supports pédagogiques [et de documents] faisant intervenir les différentes perceptions de l'apprenant de manière à l'aider à se représenter ce que l'on cherche à lui faire apprendre »
(Demeuse & Strauve, 2013, p. 100)*

Tout comme les objectifs et les besoins, les documents pédagogiques méritent, selon notre estimation, une réflexion spécifique.

Chapitre II. Conception didactique

Le but de la présente recherche était de déterminer les besoins langagiers et communicatifs, dans le cadre de la démarche FOU, des étudiants inscrits en première année licence d'architecture. L'aboutissement de ce travail d'audit linguistique débouche sur une implication didactique qui se traduit par la conception d'un programme linguistique au profit dudit public. En effet, le programme de formation devrait cibler spécifiquement les besoins linguistiques ; méthodologiques et communicatifs identifiés dans les chapitres précédents.

La conception d'un programme de formation linguistique dans le cadre de la démarche FOU relève principalement d'une ingénierie de formation linguistique. Cependant, les différentes étapes de la conception du cours, sa mise en place et son évaluation sont du ressort de l'ingénierie didactique. (Mangiante & Parpette, 2016)

La présentation du cours se fait dans une grille regroupant les modules prévus. Nous avons réparti le programme en deux modules à savoir un module dédié à l'organisation des idées et un second consacré à l'expression des idées et au commentaire. Chaque module se subdivise à son tour en trois séquences didactiques. Nous avons opté pour le modèle de structure de base d'une séquence didactique de Dolz-Mestre et al. (2001) dans la conception de ces séquences.

Le contenu de chaque séquence est présenté, sous forme de colonnes, en termes d'objectifs communicatifs, de la dimension linguistique, discursive et socioculturel et du matériel pédagogique requis. N'y figurent ni les supports pédagogiques ni les objectifs culturels pour laisser à l'enseignant chargé du cours, une marge de manœuvre lors de la conception de sa fiche pédagogique.

1. Architecture du plan de la formation linguistique

Tableau 50 : modules du plan de formation

MODULES	
MODULE I : Organiser les informations	Séquence 1 : Prendre notes en CM, TD et TP
	Séquence 2 : Contracter un document
	Séquence 3 : Résumer un document
MODULE II : Exprimer ses idées et commenter	Séquence 1 : Verbaliser un document non textuel
	Séquence 2 : Répondre par écrit à une consigne
	Séquence 3 : Rédiger un compte rendu d'expérience

Tableau 51 : Plans des séquences du module 1

MODULE I :				
Organiser les informations				
	Objectifs communicatifs	Dimensions linguistiques, discursives et socioculturelles	Matériel pédagogique et activités	
			Supports	Activités
Séquence 1 : Prendre notes en CM, TD et TP	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un discours scientifique écrit ou oral ; - savoir utiliser un dictionnaire / glossaire ; - apprendre à synthétiser une ou des informations; - mémoriser et retenir l'essentiel ; - adoption d'une écoute active ; - rapporter objectivement des informations 	<ul style="list-style-type: none"> - Lexique et syntaxe spécifique à la discipline ; - techniques d'abréviation et signes conventionnels ; - synonymie et polysémie ; - la bonne utilisation des dictionnaires de langue et des glossaires ; - présence d'indices forts incitant à la prise de notes ; - terminologie disciplinaire ; - distinguer les termes génériques des termes spécifiques ; - procédés de nominalisation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Support audiovisuel d'un CM sur l'Histoire de l'architecture ; - Supports écrits de CM (polycopiés) ; - des documents non textuels (graphique, tableau avec des données chiffrées, visuels, planches, maquettes et dessins). 	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'écoute, la compréhension et l'esprit de synthèse ; - pousser l'étudiant à devenir autonome et à mieux mémoriser le cours ; - savoir sélectionner les informations à prendre ou ne pas prendre en notes.

MODULE I :
Organiser les informations

Séquence 2 : Contracter un document	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des éléments de la situation de communication ; - faire le plan du texte ; - réduire la taille d'un document sans perdre sa visée communicative. 	<ul style="list-style-type: none"> - La situation de communication : la visée explicative, l'enjeu du discours ; - organisation textuelle (enchaînements logiques) - procédés d'énumération (nombres, adverbes, groupes prépositionnels) ; - la voix passive ; - reconstitution d'un texte au moyen des articulateurs et substituts ; - identification des définitions ; - identification des procédés explicatifs ; - la description objective ; - le discours objectivé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des affiches ; - des photos ; - documents sonores et audiovisuels ; - des légendes de cartes géographiques et plans ; - textes sur internet ; - extraits des articles scientifiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Techniques de la contraction des textes ; - dégager le champ lexical et l'idée générale du texte ; - travail de repérage des éléments essentiels d'un texte ; - mise en relation, comparaisons des termes et expressions relevant de la spécialité ; - rédaction d'un texte comportant des définitions et des procédés explicatifs.
--	---	---	---	---

MODULE I :

Organiser les informations

Séquence 3 : Résumer un document

- | | | | |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Résumer un document (écrit ou oral) à partir d'un plan détaillé, en fonction d'une intention de communication ;- être capable de structurer / organiser textuellement un écrit (cohérence et cohésion textuelles). | <ul style="list-style-type: none">- La prise de notes ;- emploi de tournures impersonnelles ;- procédés de la nominalisation ;- procédés de la pronominalisation- repérage des facteurs de la cohésion du texte ;- les procédés anaphoriques lexicaux et syntaxiques ;- les substituts lexicaux et grammaticaux ;- la substitution dans la cohésion du texte ;- l'effacement du locuteur, souci d'objectivité ;- le lexique méta discursif (noter, souligner, faire observer, l'insistance...) ;- les subordonnées relatives ;- les subordonnées de cause / conséquence ;- connaître / identifier et respecter le genre et le type textuels d'un discours écrit dans les consignes d'exercices, d'examens, etc. | <ul style="list-style-type: none">- Documents audios et audiovisuels ;- documents écrits ;- documents non textuels ;- extraits des articles scientifiques et des photocopiés ;- protocoles d'expériences. | <ul style="list-style-type: none">- Technique du résumé ;- dégager la structure du texte ;- la description dans sa fonction explicative ;- résumé d'un texte par suppression des définitions, des reformulations, des commentaires...- respect des règles d'écriture en fonction du genre textuel ;- hiérarchiser des idées, des notions, des résultats, etc ; |
|---|---|---|---|

Tableau 52 : Plans des séquences du module 2

MODULE II : Exprimer ses idées et commenter				
Séquence 1 : Verbaliser un document non textuel	Objectifs communicatifs	Dimensions linguistiques, discursives et socioculturelles	Matériel pédagogique et activités	
			Supports	Activités
	<ul style="list-style-type: none"> - commenter un document non textuel ; - analyser un document non textuel ; - décrire un document non textuel ; - Présenter un document non textuel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjectifs de couleur ; - les procédés explicatifs ; - les présentatif ; - les verbes de perception ; - l'expression de la condition ; - les adverbes de quantité/ de fréquence ; - la passivation ; - les outils linguistiques de description / définition. - le discours objectivé ; - les marqueurs temporels et spatiales ; - le lexique général et spécialisé ; - les données et les références culturelles. 	<ul style="list-style-type: none"> - plans d'architecture ; - maquette ; architecturale ; - graphe ; - histogramme ; - carte géographique ; - carte géologique 	<ul style="list-style-type: none"> - consignes explicites ; - commenter un plan d'architecture ; - commenter une maquette ; - lire et commenter la légende d'un document graphique ; - situer dans le temps et l'espace ; - présenter un projet architectural

MODULE II : Exprimer ses idées et commenter

Séquence 2 : Répondre par écrit à une consigne

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une consigne d'exercice/d'examen ; - comprendre les conseils de rédaction et de réponses ; - identifier les mots-clés et les notions du cours dans une consigne ; - respecter les règles d'écriture (discours scientifique) ; - répondre par écrit à une consigne écrite/orale. | <ul style="list-style-type: none"> - les procédés descriptifs et explicatifs et argumentatifs ; - les connecteurs logiques (introduisant une cause, une conséquence, une comparaison, une opposition) ; - la tournure impersonnelle ; - les procédés anaphoriques ; - le lexique de spécialisé ; - les références culturelles. | <ul style="list-style-type: none"> - Documents écrits comprenant des consignes écrites / Orales dont la teneur vise la rédaction ; - Corrigés-type des exercices et des examens ; - protocoles d'expériences ; - consignes d'atelier de projets. - | <ul style="list-style-type: none"> - des activités de compréhension (des exercices visant la compréhension des sens des verbes des consignes ; - exercices de repérage pour l'identification des mots et expressions clés ; - exercices de reformulation ; - exercices de complétion. |
|--|--|---|---|

MODULE II : Exprimer ses idées et commenter

Séquence 3 : Rédiger un compte rendu d' expérience

- Repérer le plan de la page et compte rendu de l'expérience ;
- Réinvestir ses connaissances dans la production d'un second jet ;
- S'auto évaluer ou évaluer le travail d'un autre étudiant.

- Procédés d'énumération ;
- connecteurs chronologiques;
- procédés d'illustrations ;
- adjectifs numéraux ;
- adjectifs de couleurs ;
- temps de conjugaison (présent de l'indicatif (à valeur de vérité générale) ; passé composé ; imparfait (description) ;
- les présentatifs ;
- les verbes de perception ;
- verbes d'opinion ;
- L'expression de la condition ;
- les adverbes de quantité/ de fréquence ;
- verbes d'opinion.

- Puzzle sur la forme construit à partir d'un ou deux (simples) comptes rendus ;
- les productions des étudiants de l'année passée ou d'autres groupes.
- compte rendu type de l'enseignant chargé du TP ;
- grille d'évaluation (méthodologie) ;
- protocoles d'expériences.

- Activités de mis en ordre du puzzle mélangé permettant de connaître les étapes du compte rendu ;
- reconstruction de la structure du texte ;
- mise en commun des notes prises pendant l'expérience ;
- rédiger le second jet en s'aidant par la grille d'évaluation.

À travers cette grille contenant le programme détaillé des modules et séquences de notre cours de FOU. Nous avons en effet, montré la nécessité de prendre en considération les différentes variables qui puissent entrer dans l'élaboration de ce programme linguistique. Nous citons entre autres, l'objectif de cette formation, l'analyse des besoins et le niveau linguistique voire disciplinaire des étudiants.

L'outil construit dans ce chapitre a pour objectif premier d'accompagner l'enseignant chargé de la matière de français dans le département d'architecture dans l'élaboration des fiches pédagogiques (pour enseignants et pour étudiants). La conception de ces dernières, repose donc sur les contenus des séquences et les directives de la démarche.

Par ailleurs, il convient de souligner que les modules de ce programme peuvent servir d'autres enseignants de français dans d'autres disciplines similaires étant donné que certaines compétences sont transversales à d'autres disciplines universitaires. Pour utiliser les mêmes modules dans d'autres disciplines, il faut les adapter si nécessaire au niveau linguistique et disciplinaire du public et également à la nature de la discipline.

Ainsi, l'enseignant chargé de dispenser le cours de FOU est appelé à élaborer des activités d'apprentissage répondant aux besoins du public de futurs architectes. Des activités favorisant l'autonomie de l'apprentissage, basées sur la pédagogie de tâche et l'approche actionnelles.

L'élaboration des activités didactiques conformément au programme préétabli répondant aux exigences suivantes :

- le recours aux documents authentiques servant de supports et ciblant les situations de communications réelles auxquelles sont confrontées les étudiants ;
- s'inspirer des activités contenues dans les ouvrages de FOS/FOU et des méthodes de l'apprentissage de français ;
- pour développer l'autonomie de l'étudiant lors de l'apprentissage du français, il est recommandé de concevoir les activités suivant les principes méthodologiques de l'approche actionnelle ;
- se référer aux exigences méthodologiques de la démarche FOU dans l'élaboration des activités pédagogiques ;
- prendre en considération le volume horaire réservé à la matière.

2. Mise en place du programme linguistique

Comme nous l'avons cité précédemment, le cours de FOU que nous avons tenté d'élaborer est destiné à des étudiants inscrits en première année d'architecture. La finalité principale est de réussir les études en premier cycle. Pour cela le niveau de maîtrise générale de la langue française à atteindre est le B2 (intermédiaire) selon le CECR (compréhension des informations détaillées des textes relevant du domaine et s'exprimer par écrit pour rendre compte d'une expérience, d'une visite de chantier ou d'un travail réalisé en atelier de projet). À cela s'ajoute la préparation de l'étudiant à la vie active dans son domaine d'étude et ce à l'issue de la licence soit le premier diplôme universitaire.

Étant donné que le français est une matière annuelle réparties sur deux semestres, le volume horaire qui lui est réservé hebdomadairement n'excédant pas à 90 minutes soit une heure et demi sous forme d'un TD. Chaque semestre est sanctionné par une évaluation sommative sous forme d'un examen écrit.

Par ailleurs, il ne faut pas confondre le travail de conception de cours de FOU avec la préparation de cours. Cette deuxième tâche est supplémentaire mais pas élémentaire. Le programme linguistique se veut, rappelons-le, un curriculum ; c'est pourquoi il ne faut pas le réduire à un manuel.

Il est à souligner que le travail de conception d'un cours de FOU est toujours tributaire aux contraintes de temps. Un programme linguistique dans le cadre de la démarche FOU n'est pas un cours déjà prêt au préalable. C'est pourquoi il est souvent difficile de faire admettre au demandeur le temps que prend l'élaboration d'un tel cours. Le concepteur aussi bien que le demandeur doivent être conscient de la nécessité du temps suffisamment long que puisse prendre l'élaboration d'un cours de FOU. De surcroît, le programme revêt un caractère évolutif en fonction des besoins évolutifs et des résultats de son évaluation.

Une fois le programme linguistique élaboré et mis entre les mains des enseignants de la filière d'architecture, l'élaboration et la conception des séquences didactiques devient plus facile voire systématique.

La conception des modules du programme linguistique se veut une réponse au « **QUOI ?** » et au « **COMMENT ?** » enseigner ? « *La réflexion sur la construction des activités de classe comporte deux éléments : **quoi** enseigner, quels apprentissages viser, mais aussi et surtout **comment** envisager ces activités.* » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 46). Cependant la seconde interrogation n'a pas fait l'objet des recherches et investigations didactiques. Il en va de même pour les enseignants qui s'interrogent le

plus souvent sur les contenus à enseigner en ignorant les méthodes et les techniques de la mise en œuvre de ces contenus. C'est pourquoi les concepteurs de cours de FOU s'intéressent le plus souvent aux : types d'exercices ; supports didactiques ; la boîte à outils. Ainsi les didacticiens accordent une importance majeure aux séquences didactiques au détriment de la façon de conduire une activité ou une séquence didactique.

Selon (Mangiante & Parpette, 2011) la réflexion didactique obéit à trois niveaux de réflexion : « niveau macro » ; « niveau méso » ; « niveau micro ».

Dans le premier niveau, nous tiendrons compte du lieu de formation, de sa nature, du volume horaire, du profil disciplinaire... C'est dans ce niveau que se définissent les supports et le types d'activités à proposer dans le programme. Le « *niveau macro* » correspond dans notre recherche au département d'architecture et d'urbanisme relevant de l'université de Chlef. Le cours de FOU doit être en corrélation avec le profil des étudiants de première année Licence, leur niveau en langue française voire disciplinaire. Quant aux nombres d'heures allouées au cours du français, il est fixé par 90 minutes par semaine pendant au moins 14 semaines soit un total de 21 heures par semestre.

Il faut savoir que tous ces paramètres sont à prendre en considération pour opérer des choix lors de l'élaboration du programme linguistique. Ils revêtent donc un rôle déterminant dans la conception et le choix des points à travailler. C'est cette étape qui est considérée comme le deuxième niveau « Méso ». Dans ce niveau, nous avons déterminé les points à travailler en fonction des objectifs instaurés préalablement. Nous avons donc décidé de travailler sur la prise de notes, la terminologie, la contraction des textes, le résumé, la rédaction du compte rendu d'expérience et également la cohésion et la cohérence textuelles.

Enfin, le troisième niveau qu'est le « *niveau micro* » ; ce dernier se focalise sur le type d'activités et exercices à construire. C'est l'équivalent de la dernière étape qui suit la conception des séquences didactiques. Ce niveau est commun entre l'enseignant concepteur du programme linguistique et l'enseignant chargé de dispenser le cours. Faute de temps et pour une meilleure prise en charge des étudiants au niveau linguistique, nous avons confié cette tâche de concevoir des fiches pédagogiques et d'en choisir les activités et les exercices à l'enseignant qui sera chargé d'enseigner le cours de FLE au public cible. Ce choix est motivé également par l'hétérogénéité des profils linguistiques des étudiants ; un paramètre qu'il faut prendre au sérieux lors de la conception des fiches pédagogiques.

Une fois les objectifs du cours de FOU formulés, les modules et les séquences conçues, il ne reste que la construction des activités et fiches pédagogiques pour les mettre en œuvre. Comment mettre en œuvre un cours de FOU ?

3. Mise en œuvre du cours de FOU

L'implication de l'enseignant concepteur d'un cours de FOU est vivement recommandée. En effet, sa disponibilité aide à mieux exécuter le programme élaboré même par d'autres enseignants. En revanche, la spécificité de ce cours rend inévitablement la situation délicate. De ce fait, il faut sélectionner les enseignants à qui le cours sera confié pour le dispenser aux étudiants. Nous rencontrons souvent deux catégories d'enseignants de langue dans les filières scientifiques où le français est la langue d'enseignement : des enseignants ayant une solide formation en didactique du FLE et une longue expérience mais qui n'ont pas été formés pour dispenser des cours de FOS/FOU dans des disciplines non linguistiques ; une autre catégorie qui compte des enseignants de spécialité mais ne sont pas spécialistes en didactique du FLE/FOU/FOU qui se chargent d'enseigner le français faute d'enseignant spécialistes. La deuxième catégorie est la plus dominante d'après le constat fait sur le terrain au cours de notre investigation didactique. Cependant, il faut signaler qu'il existe très peu d'enseignants disposant de la formation nécessaire voire requise pour dispenser ce genre de cours dans des filières non linguistiques.

L'élaboration et la mise en œuvre des programmes de FOU requiert de la part des organismes demandeurs des ressources humaines (enseignants et pédagogues) et matériels (outils didactiques, locaux et documents). Par ailleurs, nous avons relevé que la concertation et la collaboration entre les filières dont les enseignements se font en français et le département de français fait cruellement défaut. De plus, la formation des enseignants universitaires notamment ceux qui sont fraîchement recrutés ne prend pas en considération le volet linguistique. Il n'y pas une concordance entre la formation des enseignants et la réalité du terrain. En effet, un bon nombre d'enseignants des filières techniques ne s'impliquent pas dans cette politique de la réforme de l'enseignement universitaire qui visent aussi bien les compétences disciplinaires que linguistiques (français). Résultat, la faille dans l'enseignement / apprentissage des langue étrangères est bel et bien apparente.

Quel est le profil des enseignants qui sont habilités de dispenser un cours de français sur objectif universitaire ? les enseignants de spécialités ont-ils été préparés pour dispenser de tels cours ? Quelle méthode voire pédagogie faut-il mettre en place

pour ce public universitaire en matière de français ? La réponse à ces interrogations constitue une infirmation ou une confirmation de la dernière hypothèse de notre recherche relative au « *Comment enseigner un cours de FOU ?* »

Pour un enseignement / apprentissage efficient du cours de FOU dans l'enseignement supérieur algérien, nous avons jugé utile de faire intervenir plusieurs acteurs suivant ce plan de travail :

- Intégrer les programmes linguistiques (langue d'enseignement) dès la première année de la formation initiale (Licence 1).
- Mettre en place un plan de formation continue au profit des enseignants de français et des enseignants de spécialité dans l'objectif de les initier aux nouvelles démarches de l'enseignement de la langue à des fins spécifiques, universitaires, académiques voire professionnelles.
- Les responsables et les équipes de formations sont appelés à adopter une méthodologie adéquate pour l'amélioration de la maîtrise de la langue d'enseignement pour les publics concernés.
- Créer des équipes mixtes rassemblant les enseignants de français et les enseignants de la spécialité pour discuter les carences linguistiques ressentis chez les étudiants afin d'y remédier.
- Mettre à jour l'analyse des besoins à chaque fois que les enseignants le jugent utile sachant que liste des besoins n'est jamais exhaustive mais plutôt évolutive.
- Pour atteindre les objectifs assignés, il faut que les enseignants soient motivés et conscients du défi à relever à l'issue de la formation.

Par ailleurs, il faut rappeler que nous avons opté dans cette intervention didactique pour l'approche actionnelle comme la démarche didactique la plus adéquate avec le contexte universitaire. Ainsi la conception des fiches pédagogiques et des activités didactiques se fait conformément aux principes de cette approche. Cependant, le recours à d'autres approches à l'instar de l'approche communicative, l'approche par compétence ou la pédagogie de projet n'est pas à exclure. En effet, outre l'appui sur l'approche actionnelle, notre recherche s'inscrit également d'une perspective éclectique et ce, pour répondre au mieux aux besoins et exigences aussi bien des étudiants mais aussi de l'institution. Il faut savoir également que l'approche actionnelle a ses limites ; c'est pourquoi le recours à d'autres approches ou méthodologie s'impose.

Nous recommandons aux enseignants qui seront chargés d'exécuter ce programme linguistique de diversifier les activités à proposer aux étudiants. Des activités favorisant le travail collaboratif, le développement des compétences visées. La diversification des activités va également avec le type des supports et exercices

choisis. L'enseignant évite, ainsi, à ces étudiants la monotonie des activités répétitives et similaires. Il en va de même pour les consignes des exercices qui doivent être claires concises et précises. Pour éviter une perte de temps et faire avancer les apprentissages, la formulation des consignes doit prendre en considération le critère de l'univocité et s'éloigner des consignes équivoques.

D'après les chercheurs du CRAPEL de Nancy Debaisieux Boulton, les activités que l'on doit proposer sont « *conscientes et organisées dont l'objectif est la mise en place de conditions favorisant l'acquisition, c'est-à-dire l'internalisation des savoirs et savoir-faire* » (Debaisieux & Boulton, 2007, p. 44). Ces activités sont, enchaînent-ils, organisées selon trois phases :

- ***Des activités de découverte*** : dans lesquelles l'étudiant découvre l'objectif de l'activité ou en d'autres termes, ce qu'il a à apprendre à travers cette activité d'apprentissage. À titre d'exemple l'activité relative aux techniques d'abréviation qui permet à l'étudiant de découvrir les techniques de la prise de note.
- ***Des activités de mise en pratique systématique*** : dans lesquelles l'étudiant tente d'apprendre des savoirs langagiers qui lui seront utiles dans la même séquence voire module. L'activité de nominalisation utile pour réaliser le résumé d'un texte à travers le réinvestissement des acquis.
- ***Des activités de mise en pratique non-systématique*** : ce type d'activités vise à développer chez l'apprenant des savoir-faire communicatifs. L'apprenant pourra ainsi interagir pertinemment dans des situations de communication déterminées. (Gremmo, 1997, p. 68)

Le choix des activités à lui seul ne suffit pas d'internaliser chez l'apprenant les compétences visées. Le choix des supports authentiques offre aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant un éventail des composantes de la compétence de communication sous toutes ses formes. Le bon choix des supports offre la possibilité de les exploiter en fonction des objectifs assignés. Dans notre cas, l'enseignant a l'embaras du choix parmi des milliers de supports authentiques en relation avec la spécialité et les contenus des séquences didactiques. Nous avons ainsi proposé un éventail de supports auxquels l'enseignant peut recourir pour les exploiter en classe. Nous avons pris en compte la thématique de la séquence et la corrélation avec le niveau disciplinaire et linguistique des étudiants. À titre d'exemple, dans la séquence de la verbalisation d'un document non textuel, il a été proposé des supports authentiques utilisés dans la discipline à l'image des cartes géographiques, topographiques, des maquettes, des plans architecturaux... ces supports répondent aux critères suivants :

- contenant le jargon de la discipline :

- accessibles pour les étudiants ;
- lisibles et cohérents ;
- stimulant la motivation et la créativité des apprenants.

Quant aux outils ou matériels didactiques, l'enseignant du cours de FOU aura besoin du matériel ordinaire à savoir : des photocopiés, un tableau, des dictionnaires (de langue et de discipline). Pour une performance et pour plus de motivation, l'enseignant pourra recourir à l'utilisation du data-show ou du vidéo projecteur. L'utilisation des Technologies de l'information et de la communication (TICEs) est dictée par la nature de l'activité et dans le but d'économiser le temps et les efforts fournis aussi bien par l'enseignant et l'apprenant.

Puisque notre recherche est orientée vers une didactique de l'écrit médiée par le français sur objectif universitaire, notre travail repose sur une approche collaborative et sur des ateliers d'écriture. Pour le travail collaboratif, nous nous inscrivons dans une optique socio-constructive dictée par le choix méthodologique de l'approche actionnelle. L'objectif en est de pousser les étudiants à l'entraide pédagogique où ils pourront remédier à leurs lacunes par leurs propres condisciples. Quant à l'atelier d'écriture qui est considéré non seulement comme type d'enseignement mais aussi comme un stimulateur de la motivation de l'apprenant.

Il convient de noter que, dans un atelier d'écriture, il n'est pas question d'une simple consigne de production écrite mais plutôt de le mettre en situation de production. En effet, (Pimet & Boniface, 2016, p. 25) affirment qu'« *un atelier d'écriture est un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans un certain plaisir* ». De plus, dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, nous apprenons que :

« l'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur. » (Cuq, 2003, p. 27)

Les stratégies et les attitudes de production écrite qu'adoptent les enseignants en classe de FLE se diversifient. Mais elles convergent toutes pour un but ultime commun qui est de rendre l'apprenant capable de produire à l'écrit dans des situations de communications différentes. L'atelier d'écriture est l'une de ses stratégies qui a donné ses fruits depuis son apparition notamment. Mais pousser l'apprenant à écrire en le mettant dans une situation de production n'est pas une tâche aisée non seulement pour l'enseignant mais aussi pour l'apprenant.

Parmi les avantages de la stratégie de l'atelier d'écriture, nous citons :

- construit un lieu de créativité
- favorise le désir d'écriture chez l'apprenant ;
- favorise le désir de s'exprimer et le plaisir d'écrire ;
- renforce les relations entre les participants ;
- permet un partage de mots à travers l'écriture.

Il est à noter également que l'écriture en groupe a de nombreuses vertus : -

- échange d'idées entre les étudiants ;
- l'entraide notamment dans la traduction de mots et l'orthographe ;
- les participants se consultent entre eux sur le sujet ;
- encourage les interactions entre les membres du sous-groupe ;

Ces interactions permettent aux apprenants d'exprimer leurs idées entre eux sans peur et facilite ainsi la tâche à l'enseignant qui peut ainsi prendre en charge tous les apprenants répartis en sous-groupes. Il joue ainsi le rôle d'animateur plutôt que d'instructeur.

Ainsi, **Myers** (2004) confirme que cette stratégie crée une ambiance pédagogique entre les apprenants, les motive et les met en confiance :

« Chaque membre d'un groupe peut puiser à la source de connaissances de ses camarades et apprendre de nouveaux savoir-faire. L'élaboration collective d'un texte suit le même principe, mais exige, de plus, la discussion des idées des différents partenaires »
(Myers, 2004, p. 105)

À travers l'écriture collective, l'apprenant peut aisément développer sa compétence langagière tout en renforçant son autonomie. Cela se fait par la combinaison du sentiment d'intégration et celui de la coopération. Aussi, l'apprenant s'inspire des types d'écriture de son petit groupe pour en approprier son propre style le permettant de développer sa créativité et sa compétence rédactionnelle.

Par ailleurs, il convient de noter que l'effectif en classe de FOU doit être réduit entre 15 et 20 étudiants. Il faut rappeler que les groupes pédagogiques dans le département d'architecture sont assez chargés (entre 30 et 50 étudiants) et ce, faute d'encadrement. Cet effectif va à l'encontre de la politique de la réforme de l'enseignement supérieur en Algérie, engagée en 2004, suite à l'introduction du système LMD. Un système qui repose sur la pédagogie active où nous favorisons l'apprentissage expérientiel. Autrement dit, l'apprenant « apprend en faisant ».

Il est hors de doute qu'il est compliqué de pouvoir aider chacun des apprenants d'une classe remplie (30 bancs = 30 disciples) et remédier à toutes les lacunes. En effet, plus l'effectif des apprenants est important dans une classe de langue, plus la tâche de l'enseignement devient lourde à exécuter. En outre, le travail de l'enseignant

devient épuisant pour la simple raison est qu'il lui devient difficile de stimuler les élèves afin qu'ils s'impliquent, participent, prennent la parole et canaliser en même temps. À cela s'ajoute le problème de comportements de certains apprenants qui, en raison de l'effectif important, est difficile à gérer.

Il est difficile de mettre en place la pédagogie différenciée au service de la didactique de l'écrit dans une classe à fort effectif. Pour pouvoir faire appel aux éléments de la différenciation dans un cours de l'écrit, il faut que l'enseignant sollicite individuellement chaque apprenant et dispose de temps pour reformuler les consignes. Il est évident de signaler que les apprenants ne commettent pas tous les mêmes erreurs et par conséquent, ils n'ont pas besoin des mêmes remédiations. C'est pourquoi que l'effectif de la classe de FOU doit être réduit afin que l'enseignant chargé de dispenser le cours puisse individualiser au mieux et au maximum l'aide apportée aux apprenants. La réussite des apprenants est donc importante grâce à cet effectif réduit permettant aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant de réaliser les objectifs assignés.

La pédagogie des grands-groupes n'a pas lieu d'être dans le FOU ; une démarche dont l'objectif premier est de prendre en charge les besoins linguistiques spécifiques voire universitaires d'un public dans le but d'y remédier. Et pour preuves, cette pédagogie est derrière l'échec de la majorité des étudiants en cours de français. Un échec linguistique qui génère un autre qui est celui de la discipline. La taille des groupes de TD et des sections de cours magistral est donc derrière l'échec des étudiants notamment en première année. N'étant pas habitués à ces groupes à effectifs élevés, les étudiants ne s'adaptent pas rapidement. Partant de ce fait, la pédagogie différenciée serait la solution pour améliorer la qualité des enseignements au sein du département d'architecture notamment en cours de FOU.

Travailler en petit effectif est vivement recommandée dans la démarche FOU. Cela permettra à l'enseignant de passer dans les rangs de former de petits sous-groupes et de pouvoir également cerner et identifier à chaud les erreurs et y remédier immédiatement. Cependant, l'augmentation des effectifs ressemble à la multiplication des niveaux. L'enseignant perd ainsi son rôle de médiateur de savoir comme le dictent l'approche actionnelle et la pédagogie active ; il risque d'adopter un modèle d'enseignement transmissif en raison de l'effectif élevé. De plus, une classe de FOU nombreuse nécessite de la part de l'enseignant, plus de temps, d'énergie, de préparation des différenciations et de la correction.

Nous nous permettons de nous inspirer, dans cette recherche, de la gestion sanitaire de la pandémie mondiale du COVID-19 où le personnel médical n'a pas opté pour le regroupement des malades atteints du virus dans une salle et leur administrer un traitement collectif. La prise en charge des patients se fait individuellement selon

plusieurs critères à savoir l'âge, le sexe, les antécédents sanitaires... Cet exemple illustre bel et bien l'avantage qu'offre l'effectif réduit aux enseignants de langue.

Nous proposons dans cette intervention didactique aux enseignants qui seront chargés de dispenser ces modules de formation linguistique d'opter pour un modèle hybride oscillant pour le travail coopératif ou en sous-groupe et l'individualisation de travail.

4. L'évaluation

L'évaluation est une partie intégrante de tout un programme de programmation. En effet, tout programme doit être sanctionné par une forme d'évaluation en fonction de la nature de la discipline et de la matière. Le type d'évaluation de notre programme dépend des modalités d'évaluation de l'institution et des lois en vigueur. L'élaboration d'un dispositif de formation dans le cadre de la démarche FOU doit « *aboutir logiquement à l'élaboration d'épreuves d'évaluation adaptées à ce public* » (Mangiante & Parpette, 2011, p. 54)

Selon Janine Courtillon, « *l'évaluation est un aspect incontournable de la construction d'un cours. La conception qu'on a de l'évaluation et de la progression donne l'image de la compétence que l'on attend d'un étudiant* » (Courtillon, 2003, p. 43). L'auteur confirme le caractère indispensable de cet instrument de mesure et de vérification des acquis qu'est l'évaluation. Elle est non seulement l'aboutissement de tout un dispositif de formation mais aussi élément d'accompagnement de l'exécution du programme.

La pertinence de l'évaluation dépend de celle des objectifs assignés au préalable. Ainsi, (Qotb, 2008, p. 199) précise que « *plus ces objectifs sont clairs et bien définis, plus il est facile de déterminer le degré de réussite dans une formation donnée.* »

Dans le même sillage, l'évaluation intéresse tous les acteurs de la formation à savoir : enseignants, apprenants et responsables de l'institution. Pour ce qui est de l'institution, les résultats de l'évaluation l'intéressent dans la mesure où ils lui permettent d'évaluer le dispositif de la formation disciplinaire. L'institution peut réagir en fonction des résultats pour adopter ou refuser le dispositif de formation linguistique qui lui est proposé. Quant aux enseignants, l'évaluation est un instrument par lequel ils peuvent mesurer le degré de l'atteinte des objectifs préalablement assignés. Pour ce qui est des apprenants, les résultats obtenus à l'issue de l'évaluation

reflètent le degré de leur satisfaction quant aux acquis et aux besoins ressentis en langue française.

Dans le cadre de la démarche FOU, l'évaluation des travaux des étudiants en cours de langue n'a pas pour but de faire distinguer les apprenants mais plutôt d'évaluer la fiabilité du programme proposé par rapport aux besoins exprimés par les apprenants et des attentes de l'institution. Dans notre cas, la réussite des étudiants dans la formation disciplinaire doit beaucoup à la formation de renforcement linguistique. La question de l'évaluation à l'université a peu intéressé les spécialistes en la matière. Et pour preuves, non seulement les recherches font défaut dans ce sens mais aussi l'évaluation dans le supérieur reçoit beaucoup de critiques. En effet, l'évaluation à l'université n'est pas le synonyme de se préparer à un examen. Certains enseignants ne cessent pas de renvoyer l'étudiant au sujet d'examens. Cependant, nous ne formons pas des professionnels mais des étudiants notamment en premier cycle.

Il n'existe pas une évaluation propre à l'approche du FOU, les concepteurs des programmes recourent aux instruments d'évaluations répandues pour évaluer les compétences visées dans les objectifs pédagogiques. L'évaluation en tant que processus intrinsèque à l'enseignement apprentissage peut intervenir à tout moment. En fonction des objectifs du cours, l'évaluation peut apparaître à plusieurs moments de l'apprentissage sous différentes formes : continue, sommative, certificative ou formative.

L'enseignant chargé du cours de FOU des futurs architectes est censé évaluer les compétences scripturales des étudiants ; selon Sophie Moirand, en fonction des composantes suivantes :

- « **une composante linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- **une composante discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- **une composante référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- **une composante socioculturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. » (Moirand, 1982, p. 20)

L'enseignant doit prendre en compte les quatre composantes lors d'élaboration de la grille d'évaluation. Il convient de noter que le cours élaboré nécessite la mise en œuvre de deux modalités d'évaluation à savoir la formative et la sommative. La première intervient au fur et à mesure que les cours se dispensent : autrement dit pendant l'action de la formation. Cette modalité a pour objectif de faciliter et guider les apprentissages. À travers l'évaluation formative, l'enseignant pourra identifier les dysfonctionnements des processus de l'apprentissage et de la production et y remédie. En revanche, à travers l'évaluation sommative, l'enseignant évaluera les productions finales des apprenants afin de valider et ou certifier la formation.

Conformément à la réglementation en vigueur et en se référant au canevas, l'évaluation sommative intervient à la fin de chaque semestre sous forme d'un examen de moyenne durée (EMD). La validation de la formation est conditionnée par l'obtention d'une note chiffrée égale ou supérieur à 10/20. Cependant, cette évaluation n'est pas aussi importante pour les étudiants par rapport aux autres matières de la spécialité. C'est pourquoi une évaluation de type fonctionnelle s'impose. Cette modalité ne relève toutefois des prérogatives pédagogiques de l'enseignants de FOU mais plutôt de celles des enseignants de la discipline. À travers l'évaluation fonctionnelle, les enseignants chargées de la formation disciplinaires sont habilités de constater la progression des étudiants en langue française et son impact sur leur rendement dans les différentes matières non linguistiques. À titre d'exemple, l'enseignant de la matière de TMC peut constater l'évolution en matière de maîtrise la langue à travers les comptes-rendus qui sont considérés comme produits finaux.

L'évaluation en classe de FOU ne devrait pas poser de problèmes aussi bien pour les étudiants que pour leurs enseignants car les activités favorisent l'action pratique et se traduit sur le terrain par des tâches réalisées. Ainsi, ce type d'enseignement pousse l'étudiant à s'approprier des outils pour une autoévaluation car déjà conscient de ses besoins et de ce qu'il attend d'un tel cours de perfectionnement linguistique.

5. Possibilité de généralisation des résultats de recherche

Les résultats de la présente recherche sanctionnée par le programme de formation linguistique pourraient, sans un nul doute, servir d'autre spécialités similaires à l'architecture. En effet, le contenu de ce programme linguistique pourrait être d'une grande utilité pour les étudiants préparant une licence d'urbanisme, de

gestion des techniques urbaines, de génie civil, hydraulique... Ce cours de FOU constitue un « facilitateur » pour les publics des filières en question.

En effet, le programme tel qu'il est proposé peut faire l'objet d'une légère adaptation pour qu'il soit transversal établissant des liens entre les besoins communs des spécialités apparentées. Mangiante et Parpette (2011 : 124) estiment que la transversalité de tours de FOU passe inévitablement par l'établissement d'une liste de macro-compétences communes à toutes les disciplines similaires. Dans notre cas, nous pouvons bien proposer une liste de productions d'écrits universitaires comme macro-compétences de bases communes à toutes les filières scientifiques et techniques.

Toujours est-il que les compétences transversales sont liées les unes aux autres de manière très significative et ce, depuis l'introduction du système LMD en Algérie. L'harmonisation des contenus des canevas de licences et des socles communs a favorisé une certaine transversalité des compétences de certaines spécialité appartenant au même domaine d'étude. Il faut rappeler que les compétences transversales sont évolutives.

L'harmonisation du programme de formation linguistique n'exclut pas les spécifiés disciplinaires mais met en corrélation les variables communes aux spécialités. Le présent programme peut faire également l'objet d'un couplage avec un autre programme conçu dans la même perspective en vue d'enrichir les contenus et prendre en charge les besoins pressants communs des étudiants de ces spécialités.

La généralisation et l'adaptation de ce dispositif de formation permet non seulement aux étudiants de développer des compétences transversales en langue française mais facilite aussi la mobilité des étudiants. La mobilité des étudiants notamment en deuxième cycle de master nécessite l'acquisition des compétences transversales disciplinaires et linguistiques. De ce fait, l'harmonisation des contenus de l'enseignement du français à visée universitaire doit passer de l'universitaire vers l'interuniversitaire.

Quant à la possibilité de généralisation des résultats de recherche du présent travail, il importe de prendre en considération la représentativité du contexte universitaire spécifique des études architecturales avec les autres filières dont les variables sont communes. Lors de l'enquête que nous avons menée au département d'architecture, nous avons pris connaissance que ce département revêt une certaine représentativité dans certains autres départements et filières grâce aux points en commun : public étudiant suivant une filières scientifique et techniques ; le français est langue d'enseignement ; possibilité de changer de spécialité en deuxième année de

licence ou en master dans le cadre de la transdisciplinarité entre les filières du socle commun. Néanmoins, il s'avère important d'élargir la présente recherche et l'approfondir pour vérifier la possibilité de généralisation de ses conditions. Enfin cette proposition de généralisation du programme linguistique, dans le cadre du FOU, se veut une intervention didactique complémentaire.

Pour ne pas conclure, dans ce chapitre final, nous avons explicité la démarche FOU par une intervention didactique sanctionnée par la proposition d'un programme de formation au profit du public cible. Un programme ayant pris en charge les besoins du public étudiant dans le contexte universitaire. La réflexion spécifique a été menée dans un contexte sociolinguistique du français langue étrangère et langue d'enseignement, en Algérie. Cette intervention a essayé, rappelons-le, de servir comme référence pour les enseignants de français et l'équipe pédagogique du département pour promouvoir l'enseignement du français dans le département. Il pourrait également être enrichi par des contributions d'autres chercheurs et didacticiens.

Nous proposons dans le même sillage de faciliter la tâche aux chercheurs pour effectuer leur stage audit département. L'objectif est de collecter le maximum de discours qui y circulent et en faire une base de données. « *Ainsi une base de données mutualisées pourra être, à terme, constituée pour faciliter la mise en place des formations linguistiques.* » (Mangiante & Parpette, 2011, p. 133)

Quant au choix pédagogique, il dépend des conditions, offertes par le département, dédiées à l'enseignement du français. Le choix est tributaire également du profil des étudiants et des stratégies qu'ils puissent mobiliser pour se perfectionner dans cette langue.

Conclusion et perspectives

Au terme de ce modeste travail de recherche dans lequel nous nous sommes attaché à délimiter de façon pragmatique le champ de la démarche du français sur objectif universitaire. Cette déclinaison du Français sur objectifs spécifiques ne peut pas se démarquer des autres méthodes et approches de la didactique du FLE de par les similitudes et les différences constituant les deux faces de l'enseignement du français en général. Si le FOU s'oppose au reste des méthodologies du FLE en termes de publics, d'objectifs et de contextes, il n'en reste pas moins lié par les convergences en matière de finalités visant l'amélioration de la prise en charge des besoins linguistiques en langue française quel que soit le statut que revêt cette langue.

Nous avons tenté dans cette réflexion didactique de mettre la lumière sur la notion du FOU qui demeure peu connue et moins répandue dans le supérieur algérien. En effet, les recherches dans ce sens se focalisent sur le FOS ; une approche très répandue dans les recherches faites dans le cadre des formations professionnalisantes. Cependant, le FOU est souvent assimilé au FOS « universitaire ». C'est pourquoi nous avons essayé dans la première partie de la thèse de lever l'ambiguïté de la dénomination par des éclairages terminologiques et méthodologiques. À l'inverse du français, la même approche en langue anglaise « EAP¹ » est en plein essor en Algérie. Le nombre de recherches et de programmes élaborés dans ce sens en sont la preuve tangible.

Hormis les éclairages théoriques apportés dans la première partie de cette thèse pour élucider tous les flous et ambiguïtés méthodologiques et terminologiques, nous avons abordé la genèse des études architecturales en Algérie de la période coloniale à la période postcoloniale. Il a fallu relater l'histoire de l'enseignement de l'architecture en tant que spécialité à l'école des Beaux-Arts d'Alger jusqu'à ce qu'elle soit devenue une discipline enseignée à l'université. De même, la lumière a également été mise sur les textes régissant la formation de la discipline de l'architecture et de l'urbanisme à l'ère des réformes de l'enseignement supérieur en Algérie. Cet éclairage théorique fut une base pour entamer la phase expérimentale de notre recherche qui avait pour objet d'étudier le cours du français dispensé au département d'architecture de l'université de Chlef.

Au terme de la partie expérimentale, il nous est possible d'apporter des éléments de réponses à la question principale de la recherche : ***Quel programme linguistique devrions-nous mettre en place pour les futurs architectes de l'université de Chlef ? Et quelle influence aurait-il sur les pratiques de classe ?***

¹ English for Academic Purposes (l'anglais pour des objectifs académiques)

La réponse à la première interrogation nous a conduit à examiner les trois premières hypothèses émises au début de ce travail. Grâce à l'enquête didactique menée auprès des étudiants et des enseignants, nous avons pu confirmer que les besoins ressentis en langue française sont spécifiques ; liés à la nature de la discipline. L'analyse des besoins est la pierre angulaire et le point de départ de notre recherche. Les résultats de cette étape cruciale ont, par conséquent, défini le choix de concepts, de la démarche didactique et les éléments qui gravitent autour de notre expérimentation. De plus, les besoins pressants sont ressentis sur le plan de la rédaction des écrits universitaires ; principalement le compte-rendu d'expérience et le rapport de stage. En dépit de la diversité des besoins des étudiants en langue française, la prise en charge a été orientée vers une perspective du français sur objectif universitaire. Une démarche qui répond à la fois aux besoins spécifiques et qui va avec le contexte académique ou universitaire.

La prise en charge des besoins spécifiques des étudiants en contexte universitaire se fait dans le cadre de la démarche FOU et se focalisera sur les compétences rédactionnelles en relation avec la discipline. Au regard de tout ce que nous avons obtenu comme résultats et exposé comme commentaires ; il importe de noter que nous avons confirmé les trois premières hypothèses. Ainsi la réponse à la première partie de la question de recherche a bel et bien été concrétisée par le choix du programme, de la démarche et l'intervention didactique efficiente.

Le sondage réalisé auprès des acteurs de la formation a été appuyé par une analyse du discours des données relatives à la discipline collectées sur place. Les résultats et conclusions tirées de cette analyse ont débouché sur la formulation des objectifs pédagogiques du cours de FOU avant d'être traduits par des modules et séquences didactiques. Cette partie expérimentale a été sanctionnée par l'élaboration du programme du cours de FOU destiné aux étudiants de première année licence d'architecture les aidant à mieux surmonter leurs lacunes en langue française et réussir, par conséquent, le premier cycle des études architecturales.

Par ailleurs, les besoins sur le plan oral sont moins exprimés aussi bien par les étudiants que par leurs enseignants. La compréhension des discours oraux en langue française ne semble pas figurer parmi les lacunes et les besoins pressants de notre public. Il en va de même pour la production orale lors des CM, TD, TP et Atelier. En dépit des difficultés qu'ils peuvent rencontrer à l'oral, les étudiants n'y accordent pas une importance majeure vu que toutes les évaluations se font à l'écrit. Le recours des enseignants à la traduction lors de l'explication des cours fait disparaître les lacunes en compréhension orale. En outre, les besoins relatifs à la présentation d'un exposé oral, la compréhension orale des intervenants du domaine en français n'ont été

exprimés que par un nombre minime des étudiants questionnés. Aussi, faut-il signaler que la quatrième hypothèse a été infirmée. L’infirmité de cette hypothèse nous a permis, par la suite, de mettre en place le programme de formation linguistique avec précision.

C’est pour les raisons sus-énumérées que nous avons délimité notre champ de travail en ne prenant en charge que les besoins ayant eu un nombre important d’adhésion de la part des étudiants (plus de 80%). L’adhésion des étudiants et des enseignants pour la compétence rédactionnelle fut un signe fort qui révèle que la rédaction des écrits universitaires en relation avec la discipline constituait un besoin immédiat pour les étudiants.

Il convient de signaler ici qu’enseignants de la discipline et étudiants ont exprimé leur vœu pour un nouveau programme de la matière du français. Un programme qui, selon leur propre estimation, leur permettra d’améliorer leur maîtrise de langue française. Et par conséquent, ils pourront suivre leurs études aisément en langue française. Face à cette volonté, nous pouvons encore une fois confirmer la teneur de la première hypothèse stipulant que *les futurs architectes auraient des besoins spécifiques liés à leur filière et au fait de suivre un cursus en français*.

Quant à la seconde partie de la problématique de recherche, les enseignants de la discipline souhaitent voir une nouvelle forme de l’enseignement du français au département autre que celle existante. Pour eux, un nouveau programme est le synonyme d’une nouvelle pédagogie, d’une nouvelle forme d’enseignement. Il importe de rappeler ici que le cours de français tel qu’il a toujours été enseigné au département, depuis sa création, a montré ses limites voire son échec. Et pour preuves le taux d’échec important dû en particulier, selon l’équipe enseignante, à la non maîtrise de la langue par laquelle se font les enseignements. Le sondage et les entretiens avec l’équipe pédagogique du département, nous ont permis de confirmer la cinquième hypothèse précisant que le contexte universitaire induirait à des pratiques de classe spécifiques.

Le cours de français sur objectif universitaire n’est pas une succession de séquences didactiques à dispenser ; il constitue à la fois un contenu à enseigner et une démarche didactique spécifique et adaptée au contexte. Vu la spécificité du contexte, nous avons pu tirer la conclusion que l’enseignant à qui nous confions cette tâche d’enseigner ce cours doit être initié à la pédagogie active et la pédagogie différenciée afin de pouvoir mener à temps et à terme cette mission. Non seulement, le contexte universitaire exige le recours à la pédagogie active mais aussi la contrainte du temps limité qui fait que cette pédagogie soit la mieux adaptée. De même, l’hétérogénéité des profils linguistiques et disciplinaires des étudiants enjoignent au concepteur de

préconiser la pédagogie différenciée dans le but de remédier aux différenciations. C'est là où nous avons pu confirmer la sixième hypothèse qui préconise la primauté de l'ingénierie pédagogique sur l'ingénierie de la formation.

Pour synthétiser, il faut noter qu'à travers les deux outils de recherche à savoir le questionnaire et l'analyse du discours des données collectées, nous avons dégagé les principaux besoins ressentis chez les apprenants selon leur propre estimation et de l'avis de leurs enseignants. Il s'agit des besoins pressants à l'écrit. Des besoins confirmés par l'analyse des besoins et cernés par l'analyse des données collectées vers la rédaction des écrits universitaires. Ainsi, nous avons orienté la teneur du programme vers les compétences rédactionnelles des écrits en relation avec la spécialité. Le type de démarche a été déterminé dans un premier lieu par le contexte universitaire et dans un second lieu par les besoins et la nature des objectifs académiques.

En parcourant les différentes réflexions traitant de la question de programmes et de curricula, nous avons opté pour bâtir un contenu d'enseignement de français dont la finalité est d'aider les étudiants d'architecture sur le plan linguistique et ce, en fonction de leurs besoins et du contexte dans lequel sera dispensé.

À l'issue du travail d'investigation didactique, nous sommes passé à l'élaboration prospère dite des unités didactiques au profit des étudiants de première année licence de français. Un dispositif de formation basé sur les expériences d'enseignement / apprentissage du français en milieu universitaire. En effet, nous avons proposé deux modules ; contenant chacun trois séquences didactiques. Le premier module, intitulé : « *organiser mes informations* », est réservé pour l'initiation aux techniques de la prise de notes, la contraction des textes et le résumé. L'objectif de ce module est d'entraîner les étudiants aux techniques sus-citées ; il se résume donc à un module d'entraînement à l'écrit et de renforcement linguistique. Dans ce module, l'enseignant chargé de la matière est amené à proposer diverses activités didactiques entre autres celles traitant des points de langue en relation avec les techniques d'expression visées tout en s'appuyant sur des documents authentiques relatifs à la spécialité. De même, nous avons également suggérer de concevoir des activités suivant les principes de l'approche actionnelle.

Quant au second module dont l'intitulé est : « *exprimer ses idées et commenter* », est consacré à la verbalisation par écrit d'un document non textuel, à répondre par écrit à une consigne et enfin à la rédaction d'un compte-rendu d'expérience. Dans ce module, il est demandé à l'enseignant d'inculquer aux étudiants les techniques et la méthodologie de rédaction scientifique des types des écrits visés et particulièrement le compte-rendu d'expérience.

L'intervention didactique a été faite sous forme d'une grille où nous avons énuméré les objectifs communicatifs pour chaque séquence, les dimensions linguistiques, discursives et socioculturelles ainsi que le matériel pédagogique requis. Aussi, l'enseignant pourra faire un choix parmi une batterie de propositions didactiques.

En dépit de l'importance de l'élaboration didactique du cours dans la démarche FOU, notre travail de recherche ne peut pas se résumer à cette étape. En effet, la tâche de la conception qui constitue l'aboutissement de toutes les étapes de l'approche du FOU mais ne suffit pas pour prendre en charge les besoins linguistiques des étudiants. Il est indéniable que le contexte spécifique de la recherche a un impact tant sur les contenus à proposer que sur la pratique de classe à adopter pour traduire avec efficacité les objectifs assignés en fonction des besoins recensés. C'est pourquoi nous avons opté pour une pédagogie mixte à la fois active et différenciée. Chose qui permettra de développer chez le futur architecte des compétences transversales qui lui seront utiles non seulement dans son cursus universitaire mais aussi dans sa vie professionnelle ultérieurement.

Ce qui a permis de développer chez les étudiants des compétences transversales comme : - la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite et la compétence grammaticale. S'agissant des aspects grammaticaux à traiter, ces derniers étaient toujours tirés des documents authentiques à visée professionnelle. Les étudiants devaient d'abord les observer dans ces contextes et ensuite, formuler des hypothèses à partir des constats réalisés. Ces activités avaient deux objectifs principaux : privilégier la communication et développer la capacité à réfléchir en langue cible en passant par leurs propres intuitions.

En somme, notre travail de recherche ne s'est pas limité à l'identification des besoins, la formulation des objectifs d'apprentissage et la conception des contenus à enseigner. Bien au contraire, nous sommes contraint de suivre une démarche éclectique en puisant dans d'autres approches et méthodologies en fonction de la thématique et du profil linguistique et disciplinaire des étudiants. Dans ce sens, nous avons opté pour une méthode mixte favorisant le travail individuel et le travail collectif ou collaboratif. Le but en est d'encourager la découverte, l'imagination et la communication chez les étudiants.

Le dispositif de formation en question s'étale sur un semestre d'étude de 14 semaines à raison d'une séance d'une heure et demi par semaine. Suivant le canevas officiel, nous avons proposé de dispenser la matière du français sous forme d'un TD. Quant à l'effectif, nous l'avons plafonné à 20 étudiants par groupe pour un meilleur

rendement suivant les principes de la pédagogie différenciée et la pédagogie des groupes réduits.

Concernant les difficultés qui ont rendu difficile, notre travail ; elles sont d'ordre théorique et pratique. Par théorie, nous faisons allusion à la démarche FOU qui est née du souci d'aider les étudiants allophones pour poursuivre des études universitaires en France et s'intégrer dans la société française. Par conséquent, toutes les recherches faites dans ce sens traitent des questions et des thématiques où le terrain de recherche est un pays francophone. En outre, toutes les recherches faites, en Algérie, dans le cadre de la didactique des langues appliquées, avaient pour réflexion didactique l'approche du FOS ou le FOS universitaire. C'est pourquoi, il nous était difficile d'adopter une telle approche dans le contexte universitaire algérien. De surcroît, pour des soucis méthodologiques, la démarche FOU est qualifiée d'approche et non de méthodologie. Cette dernière n'a pas développé de nouvelles théories ; elle puise plutôt dans d'autres méthodologies et approches similaires. À tout cela s'ajoute le problème du volume horaire. Suite à la proposition des enseignants et étudiants de dispenser le cours sous forme de TD à raison de deux séances par semaine soit trois heures par semaine, nous avons élaboré le programme linguistique. Néanmoins, le volume de 90 minutes par semaine reste inchangé et le programme doit être adapté au volume horaire officiel du canevas.

Quant aux difficultés rencontrées sur le plan pratique, le recensement et l'identification des besoins n'est jamais exhaustive quoique l'effort fourni, dans cette étape, soit important. En dépit de la précision des outils de recherche utilisés, les propositions didactiques méritent d'être mises à jour. L'urgence de la demande et le temps n'étaient pas non plus en notre faveur pour élaborer un cours de FOU qui puisse combler toutes les lacunes exprimées par les étudiants au cours de leur cursus de premier cycle. De même, il convient de signaler ici le nombre important des données à dépouiller et analyser, la diversité des besoins recensés et la difficulté à chercher les supports déclencheurs qui seront utilisés dans l'élaboration des activités didactiques. Ce n'est pas tout mais encore moins, vu la conjoncture liée à la pandémie mondiale de la COVID-19, nous n'avons pas pu effectuer des observations en classe et solliciter les enseignants pour des entrevues.

En guise de perspectives postdoctorales, il importe de rappeler ici que l'objectif premier de cette recherche n'était pas de valider les hypothèses de recherche et élaborer un programme au profit de la population cible. Notre travail se veut à la fois une solution au problème de la non maîtrise de la langue française et son impact sur la poursuite des études architecturales ; et également une contribution à la démarche du français sur objectif universitaire dans le supérieur Algérien. Si nous

revenons à l'intitulé de la thèse, nous comprenons que la recherche s'intéresse en particulier aux étudiants du département d'architecture mais en général à tous les étudiants des filières scientifique et technique dans le contexte du supérieur algérien. Les résultats de cette recherche et les conclusions qui en sont tirés pourraient éventuellement être réinvestis dans d'autres départements similaires voire dans d'autres universités. Pour que les efforts fournis ne soient pas déployés vainement ; il aurait fallu actualiser et mettre à jour le programme proposer et l'adapter aux besoins et profil à la fois disciplinaires et linguistiques du public cible.

N'ayant pas eu le temps pour aller jusqu'au bout dans nos recherches, nous nous permettons de proposer un second programme pour le second semestre qui soit consacré uniquement pour l'oral. Même si l'oral n'a pas l'objet des besoins exprimés par la majorité des étudiants lors du sondage, il reste tout de même un besoin peu exprimé mais qui pourraient empêcher certains étudiants de mener à bien leurs études au département d'architecture.

Enfin, il importe de noter que les enseignants de français ou les enseignants de la discipline chargés de dispenser le cours de FOU ne sont pas formés dans cette approche didactique. Ces derniers éprouvent d'énormes difficultés dans la conception des activités didactiques adaptées au cours de FOU. Il convient donc de programmer des sessions de formation au profit de ces enseignants dans le cadre de la formation continue. Une formation dont la finalité est de les initier à cette approche et de les imprégner dans le bain de la diversification des supports pédagogiques et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). L'avenir du FOU est donc prometteur en Algérie notamment si nous le conjuguons avec l'enseignement à distance, une technique d'enseignement en plein essor depuis l'apparition de la pandémie mondiale en 2019. Le FOU est une démarche très adaptée au type d'enseignement adopté par le ministère de la tutelle dit « hybride ».

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1987, Décembre). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*(56). Consulté le 05 10, 2020, sur https://www.persee.fr/docAsPDF/prati_0338-2389_1987_num_56_1_1461.pdf
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistiques textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle* (éd. 2ème). Liège: Mardaga.
- Adam, J.-M. (2020). *La linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours* (éd. 4ème). Paris: Armand Colin,.
- Agence universitaire de la francophonie. (2016, 12 11). *Ecole polytechnique d'architecture et d'urbanisme*. Consulté le 03 12, 2018, sur AUF: https://www.auf.org/les_membres/nos-membres/ecole-polytechnique-darchitecture-et-durbanisme/
- Agence universitaire de la francophonie. (Mars 2016). *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb État des lieux et propositions*. Rapport commandité à Latifa Kadi-Ksouri (Algérie); Abdelouahad Mabrouh (Maroc); Mohamed Miled (Tunisie), L'Agence universitaire de la Francophonie, Paris. Consulté le 04 09, 2017, sur http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=887
- Aïche, M. (2006, Juin). La pédagogie du projet architectural : analyse des pratiques pédagogiques à la lumière des méthodes actives : pour un meilleur développement des compétences des étudiants de fin de cycle. *Thèse de doctorat ès sciences en architecture soutenue sous la direction du Pr. Mohamed Salah Zerouala*, 273. Constantine, Algérie: Université des frères Mentouri.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (éd. 5ème). Montréal: CEC.
- Archi Info DZ. (2015). *Enseignement de l'architecture en Algérie*, html. Consulté le 03 05, 2018, sur Annuaire de l'architecture algérienne: de la Formation à l'exercice de la Profession: <https://archiinfo.fr/gd/curriculum.htm>
- Arezki, A. (2008). Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien. *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*(23), pp. 21-31. Consulté le 08 08, 2015, sur <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf>
- Atrouz, Y. (2011). CEIL, FOU et marché linguistique en Algérie. *Synergies monde*(08), pp. 25-31. Consulté le 06 08, 2017, sur <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html>
- Barbier, M.-L., Piolat, A., & Roussey, Y. (1998). Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire en langue seconde. *Revue française de pédagogie*(1), pp. 83-98. Consulté le 10 23, 2020, sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1138

- Bernard, A. (2018). *Architecture, définitions et explications*, html. (l. Techno-Science.net, Éditeur) Consulté le 03 02, 2019, sur Techno-Science.net: https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Architecture.html#ref_1
- Berwick, R., & Johnson, R. K. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. (Cambridge University Press, Éd.) *Llanguage programming: From theory to practice.*, pp. 48-62.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Bolle, G. (2017). Les élèves de l'École régionale d'architecture de Bordeaux (1928-1968): parcours scolaires et trajectoires professionnelles. *Carnet de recherches du Comité d'histoire du ministère de la Culture sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles*. Récupéré sur Carnet de recherches du Comité d'histoire du ministère de la Culture sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01965590/document>
- Bouchard, R., Parpette, C., & Pochard, J.-C. (2005). Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2. *Cahiers du Français Contemporain*(10), pp. 191-208. Consulté le 02 04, 2020, sur https://www.researchgate.net/profile/Robert_Bouchard2/publication/47390038_Le_cours_magistral_et_son_double_le_polycopie_relations_et_problematique_de_reception_en_L2/links/55d1b32808ae2496ee657e43.pdf
- Bouherour, N. (2000, Mars). L'Enseignement de l'architecture en Algérie. La pédagogie du projet. *Thèse de doctorat ès sciences en architecture soutenue sous la direction du Pr. Mohamed Salah Zerouala*, 306. Constantine, Algérie: Université des frères Mentouri.
- Boukhannouche, L. (2016). La langue française à l'université algérienne: changement de statut et impact. (Faculté de Lettres de l'Université de Porto, Éd.) *Carnets. Revue électronique d'études françaises de l'APEF*(Deuxième série 8). doi:10.4000/carnets.1895
- Boyer, H. (2010, Novembre 30). Les politiques linguistiques. (Éditions ENS-LSH, Éd.) *Les langages du politique*(94), pp. 67-74. Consulté le 06 02, 2016, sur <http://journals.openedition.org/mots/19891>
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues*. Paris: Hachette Littérature.
- Calvet, L.-J., & Dumont, P. (1999, Avril). *L'enquête Sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Carlotti, A. (2011). *Phrase, énoncé, texte, discours : De la linguistique universitaire à la linguistique scolaire*. Limoges: Lambert-Lucas.

- Caroline, C., & Patrick, F. (2009, Juin). Langages de l'architecture / architecture des langages : construction du sens dans le vocabulaire architectural. *Intelligence collective et organisation des connaissances*, pp. 239-248. Consulté le 03 03, 2020, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01234371/document>
- Carras, C., Kohler, P., Sjlagyi, E., & Tolas, J. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue - Techniques et pratiques de classe* (éd. Brigitte Faucard). Paris: Clé International.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., Sénéchal, K., & Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (éd. 2ème). (C. É.-G. DIDACTICA, Éd.) Québec: Université Laval., Canada: Didactica, C É F. Consulté le 08 08, 2020, sur https://www.researchgate.net/publication/299778955_Caracteristiques_de_50_genres_pour_developper_les_competchances_langagieres_en_francais/link/57052d6c08ae74a08e271444/download
- Cheriguen, F. (1997). Politiques linguistiques en Algérie. *Mots. Les langages du politique*, 1(52), pp. 62-73.
- Conseil de l'Europe. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Council of Europe.
- Courbières, C., & Fraysse, P. (2006, Juin). Langages de l'architecture / architecture des langages : construction du sens dans le vocabulaire architectural. (Université Jean Moulin Lyon 3 et ENSSIB, Éd.) *Intelligence collective et organisation des connaissances*, pp. 239-248. Consulté le 06 08, 2020, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01234371/document>
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette .
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- d'Ham, C. (2009, Janvier). La construction de protocole expérimental : objet et moyen d'apprentissage. *Les Cahiers pédagogiques*(469), p. 4. Consulté le 11 16, 2020, sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-construction-de-protocole>
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics (Longman Linguistics Library)*. London: Routledge.
- De Landsheere, V. e. (1975). *Introduction à la recherche en éducation* (éd. 3ème, Vol. 5 de Pédagogie d'aujourd'hui). Paris: Presses universitaires de France.
- Debaisieux, J.-M., & Boulton, A. (2007). Alors la question c'est...? Questions pragmatiques et annotation pédagogique des corpus. (Centre de Recherches et

d'Applications Pédagogique, Éd.) *Cahiers de l'AFLS*, 13(2), pp. 31-59. Consulté le 10 23, 2020, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00326975>

Demeuse, M., & Strauve, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage* (éd. 2 éd). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill. doi:<http://dx.doi.org/10.7202/301190ar>

Deslauriers, J.-P. (1996, 11 07). L'itinéraire d'un chercheur qualitatif. (É. d. (HEC), Éd.) *Cahier de recherche*, pp. 1-17. Consulté le 11 02, 2018, sur http://expertise.hec.ca/chaire_entrepreneuriat/wp-content/uploads/96-11-07-itineraire_chercheur.pdf

Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un nouvel enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école* (éd. 1ère). Paris: ESF éditeur.

Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (éd. 1ère, Vol. 1). Bruxelles: De Boeck.

Dubuisson, B. (1968). *Encyclopédie Pratique de la Construction et du Bâtiment*. Paris: Quillet.

Dudley-Evans, T., & Maggie Jo Saint, J. (1999). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eurin-Balmet, S., & de Legge, M. H. (1992). *Pratiques du français scientifique* (éd. 1ère). Paris: Hachette FLE.

Fichet, F. (1995). *La théorie architecturale à l'âge classique. Essai d'anthologie critique*. Bruxelles: Editions Mardaga.

Fishman, J. A. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Cambridge: Rowley Mass Newbury House.

Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir* (Vol. 1). Paris: Gallimard.

Gajewska, E. (2001). L'analyse du discours et l'enseignement des LE sur objectifs spécifiques. *Romanica Cracoviensia*(11), pp. 136-145. Consulté le 05 10, 2020, sur <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=653&action=pdf>

Germann, G. (1992). *Vitruve et le vitruvianisme*. Romandes: Presses polytechniques et universitaires.

Gremmo, M.-J. (1997, 01 01). Matériaux d'enseignement et apprentissage de langue : les options didactiques des "modules de français pour les professionnels du tourisme". (ATILF-CNRS Nancy, Éd.) *Mélanges CRAPEL*(23), pp. 63-79. Consulté le 10 23, 2020, sur http://web.atilf.fr/IMG/pdf/06_gremmo.pdf

- Hameline, D. (1980). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* (éd. 2ème). Paris: Editions E.S.F - Entreprise moderne d'édition.
- Haugen, E. (1959, Mars). Planning for a Standard Language in Modern Norway. (University Trustees of Indiana, Éd.) *Anthropological Linguistics*, 1(3), pp. 8-21.
- Hilgert, E. (2009). Un corpus au service du français sur objectifs universitaires: interviews d'enseignants-chercheurs. (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogique, Éd.) *Mélanges CRAPEL*(31), pp. 131-145. Consulté le 11 03, 2017, sur http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/07_Hilgert_E.pdf
- Holtzer, G. (2004, Janvier). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques, histoire des notions et des pratiques. Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métier. *Le français dans le monde, Recherche et applications*, pp. 8-24. Consulté le 02 03, 2017, sur <https://www.fabiennehbaider.com/documents/HoltzerHistoriqueFos.PDF>
- Hueber, J. (2018). Documenter le patrimoine et l'architecture d'Alger: les Feuilles d'El-Djezaïr. *ABE Journal. Architecture beyond Europe*.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibrahimi, K. T. (2015, Décembre). L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(70), pp. 53-63. Consulté le 12 12, 2017, sur <http://journals.openedit>
- Kherra, N. (2014). Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques ux étudiants inscrits en architecture. *Thèse de Doctorat ès Sciences en Didactique des langues soutenue sous la direction du Pr. Gaouaou Manaa*. Batna, Algérie: Université El Hadj Lakhdar.
- Klein, H. (2013). *Les feuilles d'El-Djezaïr*. Alger: L.Chaix.
- Le Corbusier. (2008). *Vers une architecture*. Paris: Flammarion.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3ème). Montréal: Guérin.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère: Les programmes en question*. Paris: Hachette FLE.
- Lemonnier, H. (1915, Octobre). Cinquante années de l'Académie Royale d'Architecture (1671-1726). *Journal des savants*(13^e année), pp. 445-460. Consulté le 02 05, 2018, sur https://www.persee.fr/docAsPDF/jds_0021-8103_1915_num_13_10_4453.pdf
- Leplat, J., & Hok, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 1(3), pp. 49-63.

- Les enseignants du FOS,. (2013, Janvier 08). Consulté le 10 03, 2017, sur LE FOS.COM: <http://www.le-fos.com/historique-7.htm>
- Little, D. (1997). La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, pp. 9-40. Consulté le 10 10, 2020, sur <https://books.google.dz/books?id=cAvlVJeXgMAC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=La+comp%C3%A9tence+strat%C3%A9gique+examin%C3%A9e+par+rapport+%C3%A0+la+ma%C3%Aetrise+strat%C3%A9gique+du+processus+d%27apprentissage+des+langues&source=bl&ots=sTaTdns9DT&sig=ACfU3U0GJ8OVFBOZ>
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. *Second language needs analysis*, pp. 19–76. Consulté le 11 10, 2018, sur https://www.researchgate.net/profile/Rebeca_Jasso-Aguilar/publication/222347193_Sources_Methods_and_Triangulation_in_Needs_Analysis_A_Critical_Perspective_in_a_Case_Study_of_Waikiki_Hotel_Maids/links/59ebc7234585151983cb768a/Sources-Methods-and-Triangulation
- Louis-Jean, C. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: PUF.
- Mager, R. F. (2005). *Comment définir des objectifs pédagogiques* (éd. 2ème). Paris: Dunos.
- Maillard, A. (1975). *Ecole polytechnique d'architecture et d'urbanisme (10 octobre 1974 - 9 décembre 1974)*. Paris: Unesco.
- Mangueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Points.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2016, Juin 24). Le FOU : des dispositifs à la mise en œuvre didactique. (Presses Universitaires d'Artois, Éd.) *Actes du colloque du forum Heracles de juin 2009 "Le Français sur Objectifs Universitaires"*, pp. 163-177. doi:10.4000/books.apu.13673
- 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*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble PUG.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies monde*(8), pp. 115-134. Consulté le 08 07, 2020, sur <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mangiante.pdf>
- Mestaoui, L. (2017). Le « butin de guerre » camusien, de Kateb Yacine à Kamel Daoud. *Babel*(36), pp. 143-159. doi://doi.org/10.4000/babel.5002
- Minder, M. (2007). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation -Le cognitivisme opérant -*. Paris: De Boeck Supérieur.

- Ministère de l'éducation nationale. (2016, juin). Nouveau Programme de Français. *Programme*. (d. d. Commission nationale des programmes, Éd.) Alger, Algérie: Office National de la Publication Scolaire ONPS. Consulté le 04 07, 2017, sur <http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%203%20aprinaire/Fran%C3%A7aisw.pdf>
- Ministère de l'enseignement supérieur MESRS. (Janvier 2004). *Extrait du dossier des réformes des enseignements supérieurs*. Rapport sur la réforme, Alger. Consulté le 12 12, 2015, sur <https://www.mesrs.dz/reforme-des-enseignants>
- Ministère de la culture et de la communication. (1997, 27 11). Décret n° 97-1096 relatif aux études d'architecture. Paris, France. Consulté le 02 02, 2018, sur <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000752651/2007-12-30/>
- Ministere de l'education nationale. (2006). *Report de l'enseignement de la première langue étrangère de la deuxième année à la troisième année de primaire*. Circulaire ministérielle, Alger. Consulté le 07 08, 2017, sur <http://ara.cndp-dz.org/modules/nossos/html/nas4.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale. (2008, Janvier 23). Loi n° 08-04 portant loi d'orientation sur l'Éducation nationale. *Journal Officiel n° 04*. Alger, Algérie. Consulté le 04 07, 2017, sur <http://www.joradp.dz/ftp/jo-francais/2008/f2008004.pdf>
- Ministère de l'enseignement supérieur MESRS. (1981). *Reccueil de textes légiclatifs 1971-1980*. Alger, Algérie: Offices des publications universitaires OPU.
- Ministère de l'enseignement supérieur MESRS. (2008, Février 23). Loi n° 08-06 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur. *Journal officiel n° 10 du 27 février 2008*, 33-37. Alger, Algérie.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mokaddem, K. (2008). Choix et pertinence des méthodes pratiquées pour l'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie : Etude des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif (2003). *Thèse de doctorat ès sciences en didactique soutenue sous la direction de Mme Fatema-Zohra CHIALI-LALAOUI*, 357. Oran, Algérie: Université dOran.
- Moukarzel, J.-R. (2015). L'architecture, un art qui embrasse la science. *Hermès*(2), pp. 226-231.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies monde, Tome I: Approche épistémologique et définition du périmètre*(08), pp. 135-143. Consulté le 04 04, 2017, sur <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html>

- Munby, J. (1981). *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Designing the Content of Purpose-Specific Language Programmes* (éd. 1ère). Cambridge: Cambridge University Press.
- Musée des beaux-arts (Tours), & Musée des Augustins (Toulouse). (2000). *Les peintres du roi, 1648-1793*. Paris, Réunion des Musées Nationaux.
- Myers, M. J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Ordre des architectes canadiens. (2019). *Qu'est-ce que l'architecture*. Consulté le 05 03, 2019, sur L'Institut royal d'architecture du Canada: <https://raic.org/fr/raic/quest-ce-que-larchitecture>
- Öztoğat, N. (1993). Analyse des erreurs / analyse contrastive. (université d'Anadolu, Éd.) *Grammaire et didactique des langues*(590), pp. 66-76.
- Parpette, C. (2010, Janvier). *Faire des études supérieures en langue française*. Paris: Clé international.
- Pimet, O., & Boniface, C. (2016). *Atelier d'écriture mode d'emploi*. Paris: ESF Editeur.
- Pommier, J. (2010). La revue Melpomène (1958-1966) : l'architecture chez les étudiants des Beaux-Arts. (Éditions de la Sorbonne, Éd.) *Sociétés & Représentations*(2), pp. 157-172. doi:DOI 10.3917/sr.030.0157
- Présidence de la République. (1963). Constitution de la république algérienne démocratique. Alger, Algérie.
- Présidence de la république. (1991, 16 01). Loi no 91-05 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe. *Journal Officiel de la République Algérienne n° 03*, 38-41. Alger, Algérie. Consulté le 02 02, 2016, sur https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_isn=22038&p_lang=fr
- Qotb, H. (2008, 09). Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet. *Thèse de doctorat ès sciences du langage soutenue sous la direction de Mme le Professeur Chantal Charnet*, 622. Montpellier, France: Université Paul Valéry - Montpellier III. Consulté le août 08, 2020, sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document>
- Queffélec, A., Smaali, D., Debov, V., & Derradji, Y. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Louvain-la-Neuve. Paris: De Boeck-Duculot-AUF.
- Rakotonoelina, F. (2017). Avant-propos : De l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères : un recentrage des problématiques. *Les Carnets du Cediscor*(13), pp. 8-17. Consulté le 05 13, 2020, sur <file:///C:/Users/INFO/Desktop/cediscor-1003.pdf>

- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Richer, J.-J. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E. *Synergies Chine*(02), pp. 27-34. Consulté le 02 04, 2017, sur <https://gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf>
- Richterich, R. (1985). *Objectifs spécifiques en langue étrangère: Les programmes en question*. Paris: Hachette FLE.
- Richterich, R. (1992). *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris: Didier.
- Robert, P. (2018). *Dictionnaire de la langue française, Dictionnaire Alphabétique*. Paris: Société du nouveau Littré, Le Robert.
- Rousteau-Chambon, H. (2016). *L'enseignement à l'Académie royale d'architecture*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Samoyault-Muller, C. (2015, Juin). *L'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, les écoles d'architecture : Genèse et évolution de l'enseignement et des lieux d'enseignement*, html. (L. S. Architectes, Éditeur) Consulté le 11 11, 2018, sur La Grande Masse des Beaux-Arts: http://www.grandemasse.org/?c=actu&p=ENSBA-ENSA_genese_evolution_enseignement_et_lieux_enseignement
- Sarfati, G.-É. (2012). *Éléments d'analyse du discours* (éd. 2ème). Paris: Armand Colin.
- Sebane, M. (2011). FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? *Synergies monde*, 2(8), pp. 375-380. Consulté le 01 06, 2017, sur <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane.pdf>
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (éd. 1ère). Cambridge: Cambridge University Press.
- Université Hassiba Benbouali. (2010/2011). Offre de formation LMD : Licence académique d'architecture. *Cannevas de licence académique d'architecture*, 147. Chlef, Algérie.
- Université Hassiba Benbouali. (2013/2014). Cannevas de formation Master Académique. *Offre de Formation*, 147. Chlef, Algérie.
- Université Saâd Dahleb. (2018). *Système LMD*. Consulté le 08 02, 2018, sur Université de Blida 1: <http://www.univ-blida.dz/systeme-lmd/qu-est-ce-qu-une-unite-d-enseignement>
- Vahed, S., & Mehrabi, M. (2017, 07 05). Mise en place de l'approche actionnelle dans une classe inversée du fle : vers une évolution de la pédagogie universitaire. (Universitas Pendidikan Indonesia, Éd.) *FRANCISOLA: Revue indonésienne*

de la langue et la littérature françaises, 2(1), pp. 93-108. doi:doi:
dx.doi.org/10.17509/francisola.v2i1.7530

Yasri-Labrique., É., & Qotb, H. (2011, Juin 9-11). Mise en place d'un dispositif de formation de Français sur Objectifs Universitaires. (Université Sorbonne Nouvelle, Éd.) *Actes du Colloque International "Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle"*, pp. 1-13. Consulté le 11 05, 2017, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02023202/document>

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
ملخص	5
Sommaire	6
Introduction	8
1. Questionnement	11
2. Hypothèses de recherche	13
3. Organisation du travail	14
Première partie : Contexte et cadrage théorique	16
Chapitre I. Le français en Algérie, politique et statuts	17
1. Politique linguistique en Algérie	17
1.1. Quelle politique linguistique en Algérie ?	19
1.2. Genèse de la langue française en Algérie	21
1.2.1. Première apparition du français en Algérie.....	21
1.2.2. Le français à l'ère coloniale	22
1.2.2.1. Période de 1883-1922	22
1.2.2.2. Période de 1922-1962	22
1.3. Statuts du français au fil du temps	23
1.3.1. Le statut de langue officielle.....	23
1.3.2. Le français langue étrangère ou seconde ?.....	23
2. L'enseignement du français en Algérie	24
2.1. L'enseignement du français avant l'université	25
2.2. L'enseignement du français à l'université	26
2.3. L'enseignement du français dans les départements scientifiques et techniques	27
2.4. L'enseignement du français dans les départements d'architecture en Algérie	28
2.5. Le français dans le secteur de l'architecture et l'urbanisme en Algérie.....	29
Chapitre II : le français sur objectif universitaire (FOU)	30
1. Le français dédié aux publics spécialisés	30
1.1. L'enseignement du FLE aux publics spécialisés	33

1.2. L'émergence du concept de Français sur objectif universitaire (FOU)	35
1.3. Le FOU à l'université algérienne.....	36
1.4. Contexte d'émergence du FOU en Algérie.....	37
2. Historique de l'enseignement du français pour un public universitaire.....	39
3. Le français sur objectif universitaire, essais de définition.....	41
3.1. Le FOU vu par Emilia Hilgert	42
3.2. Définition de Florence Mourlhon-Dalliès.....	43
3.3. Parpette et Mangiante, une démarche FOS en milieu universitaire.....	44

Chapitre III. Les études d'architecture en Algérie : historique, public et formation 47

1. Qu'est-ce que l'architecture ?.....	48
2. Genèse de l'enseignement académique de l'architecture	49
3. Histoire de l'enseignement de l'architecture en Europe.....	51
3.1. De nouvelles écoles régionales d'architecture sous l'égide de l'ENSBA	54
4. Histoire de l'enseignement de l'architecture en Algérie	57
4.1. Période de 1940-1970	58
4.2. L'École Polytechnique d'Architecture et d'Urbanisme	59
4.2.1. Le premier cycle : quatre semestres.....	60
4.2.2. Deuxième cycle : quatre semestres	60
4.2.3. Troisième cycle : de 4 semestres minimum.	61
4.3. Création des instituts et département d'architecture en Algérie	61
4.4. Profil d'entrée des étudiants orientés vers la discipline.....	67
4.4.1. Accès à l'EPAU	68
5. Description de la formation d'architecture en Algérie	69
5.1. Introduction du système LMD en architecture	71
5.2. L'organisation des études d'architecture en Algérie	75
5.2.1. Premier cycle (Licence ou BAC + 3).....	75
5.2.2. Deuxième cycle (Master ou Licence +2).....	76
5.3. Description du déroulement de la formation	77
5.4. Les matières enseignées en Licence 1	80
5.5. Évaluation	81

Deuxième partie : Investigation didactique 84

Chapitre I. Cadre et terrain de recherche 85

1. Département d'architecture et d'urbanisme de l'université de Chlef.....	86
1.1. Objectifs de l'offre de formation	89
1.2. Encadrement	92

1.3.	Moyens matériels	92
1.4.	Terrains de stage et formations en entreprise	93
1.5.	Fonds bibliothécaires spécialisés	94
2.	Population de l'étude	94
2.1.	Public des étudiants	94
2.2.	Public des formateurs.....	96
3.	Origine de la demande	97
4.	L'analyse des besoins via le questionnaire.....	99
4.1.	Questionnaire administré aux apprenants	100
4.1.1.	Description du questionnaire	100
4.1.1.1.	Passé pédagogique en langue française	101
4.1.1.2.	Besoins réels en langue française	102
4.1.2.	Conception du questionnaire.....	103
4.1.2.1.	Première partie : Informations d'ordre général.....	103
4.1.2.2.	Deuxième partie : Passé pédagogique de l'apprenant.....	103
4.1.2.3.	Troisième partie : Besoins d'études en langue française	104
4.1.2.4.	Quatrième partie : Problèmes liés à l'environnement des études	104
4.1.3.	Objectifs du questionnaire	104
4.2.	Questionnaire à l'intention des enseignants du département d'architecture.....	105
4.2.1.	Description	105
4.2.2.	Objectifs du questionnaire destiné aux enseignants d'architecture	105
4.3.	Mode de passation des questionnaires	106
Chapitre II. Traitement et analyse des besoins		107
1.	Dépouillement du questionnaire administré aux étudiants.....	108
1.1.	Informations d'ordre général	108
1.2.	Passé pédagogique de l'apprenant	112
1.3.	Besoins d'études en langue française	120
1.4.	Difficultés en langue française et environnement d'étude.....	138
2.	Analyse des résultats du questionnaire administré aux enseignants.....	147
3.	Commentaire des résultats et recensement des besoins des étudiants.....	168
3.1.	Besoins culturels	173
Chapitre III. Analyse des données collectées		176
1.	Recueil des données à l'université.....	177
1.1.	Méthode de recueil de données.....	178
1.2.	Types de documents collectés.....	179
2.	Traitement de données recueillies	180
2.1.	Cours magistral	180

2.2.	Devoirs écrits et productions des étudiants.....	182
2.3.	Pourquoi l'analyse de discours en FOU ?.....	182
2.3.1.	Textes vs discours	183
2.3.2.	La mise en pratique de l'AD dans la didactique des langues étrangères.....	186
2.4.	L'analyse du discours dans la démarche FOU.....	186
2.5.	Analyse du discours des données collectées.....	190
2.5.1.	Genres discursifs circulant dans le département d'architecture	191
2.5.1.1.	Le photocopié de cours	192
2.5.1.2.	Consigne écrite d'atelier de projet	192
2.5.1.3.	Protocoles expérimentaux	193
2.5.2.	Plan architectural.....	194
2.5.3.	Carte géographique	194
2.5.4.	Rapport de stage.....	194
2.5.5.	Rapport de visite de chantier.....	194
2.5.6.	Compte-rendu d'expérience.....	195
2.6.	La grille d'analyse de Chartrand.....	195
3.	Analyse de notre corpus	196
3.1.	Les photocopiés de CM et TD	196
3.1.1.	Caractéristiques communicationnelles.....	197
3.1.2.	Caractéristiques textuelles	197
3.1.3.	Caractéristiques sémantiques	197
3.1.4.	Caractéristiques grammaticales.....	198
3.1.5.	Caractéristiques graphiques	198
3.2.	Analyse des comptes rendus d'expériences.....	199
3.2.1.	Caractéristiques communicationnelles.....	199
3.2.2.	Caractéristiques textuelles	199
3.2.3.	Caractéristiques sémantiques	200
3.2.4.	Caractéristiques grammaticales.....	200
3.2.5.	Caractéristiques graphiques et matériels.....	201
	Synthèse	202
3.3.	Analyse linguistique des comptes rendus d'expériences	202
3.3.1.	Erreurs d'orthographe	203
3.3.2.	Erreurs de grammaire.....	204
3.3.3.	Erreurs de morphosyntaxe	204
3.4.	Commentaire des résultats de l'analyse linguistique	204
Troisième partie : Intervention pédagogique-didactique		208
Chapitre I. Proposition des pistes didactiques		209
1.	Plan de travail	210
2.	Qu'est-ce qu'une séquence didactique ?	210
3.	Objectif d'apprentissage	213

4.	Activité d'apprentissage	215
4.1.	Conception d'une activité d'apprentissage	216
4.2.	Type d'activités proposées pour la recherche	217
4.3.	Type de tâches pour le dispositif didactique.....	218
5.	Stratégies à mobiliser.....	219
5.1.	Stratégies mnémoniques	221
5.2.	Stratégies cognitives	221
5.3.	Stratégies compensatoires.....	221
5.4.	Stratégies métacognitives	221
5.4.1.	Stratégies affectives	221
5.4.2.	Stratégies Sociales	221
6.	Le choix de supports didactiques.....	222
Chapitre II. Conception didactique		225
1.	Architecture du plan de la formation linguistique	226
2.	Mise en place du programme linguistique.....	234
3.	Mise en œuvre du cours de FOU	236
4.	L'évaluation.....	242
5.	Possibilité de généralisation des résultats de recherche	244
Conclusion et perspectives		247
Bibliographie		255
Table des matières		266
Table des figures		272
Liste des tableaux		274

Table des figures

Figure 1 : Rapport entre politique linguistique et planification linguistique	19
Figure 2 : éléments constitutants du FOU	44
Figure 3 : Chronologie du développement de l'enseignement de l'architecture en Algérie.....	62
Figure 4 : évolution de l'enseignement supérieur algérien	67
Figure 5 : le schéma général de l'architecture des enseignements dans le nouveau système LMD.....	73
Figure 6 : Organigramme du parcours des études d'architecture de d'urbanisme	80
Figure 7: Organigramme de l'université Hassiba Benbouali de Chlef.....	87
Figure 8 : Organisation des études dans le département d'architecture	88
Figure 9 : Documents écrits circulant dans le département d'architecture	191
Figure 10 : Structure de base d'une séquence didactique	212
Figure 11 : Classification des stratégies : aperçu général	220

Liste des tableaux

Tableau 1 : historique des approches dédiées aux publics spécifiques.....	31
Tableau 2 : Contexte de l'émergence du FOU en France	38
Tableau 3 : le poids démographique des élèves de admis à l'ENSBA à travers les années.....	55
Tableau 4 : instituts et départements d'architecture implantés en Algérie	64
Tableau 5: Programme du premier semestre de licence 1 d'architecture.....	90
Tableau 6 : Programme du deuxième semestre de licence 1 d'architecture.....	91
Tableau 7 : Fiche signalétique sur le sexe des étudiants.....	108
Tableau 8 : Fiche signalétique sur l'âge des étudiants.....	109
Tableau 9 : Les filières du baccalauréat.....	110
Tableau 10: Moyenne générale obtenue au baccalauréat.....	111
Tableau 11 : Notes obtenues à l'épreuve de français.....	112
Tableau 12 : langue maternelle	113
Tableau 13 : Première Langue étrangère apprise.....	113
Tableau 14 : Amour de langue française	114
Tableau 15 : Durée de l'apprentissage de langue française	115
Tableau 16 : Apprentissage du français dans un autre établissement.....	116
Tableau 17 : certification en langue française	117
Tableau 18 : Niveaux obtenus par rapport au CERCRL.....	117
Tableau 19 : Auto évaluation du niveau du français.....	118
Tableau 20 : Usage du français en dehors de l'université.....	119
Tableau 21 : Usage du français en dehors de l'université.....	120
Tableau 22 : Importance du français en architecture	120
Tableau 23 : Variété du français à apprendre	121
Tableau 24 : Importance de la matière de français	122
Tableau 25 : Assiduité au cours de français.....	123
Tableau 26 : Participation dans le cours de français.....	124
Tableau 27 : Efficacité des cours de français.....	125
Tableau 28 : Convenabilité du volume horaire imparti du cours.....	126
Tableau 29 : Volume horaire proposé.....	127
Tableau 30 : Volonté d'amélioration de la maîtrise du français.....	128
Tableau 31 : Besoins en compréhension de l'oral	129
Tableau 32 : Besoins en production orale.....	131
Tableau 33 : Besoins en compréhension écrite	134
Tableau 34 : Besoins en Production écrite.....	136
Tableau 35 : Difficultés dues à la non maîtrise de langue française.....	138
Tableau 36 : Sexe des enseignants enquêtés.....	147
Tableau 37 : Âge des enquêtés.....	148
Tableau 38 : durée de travail.....	149
Tableau 39 : Expérience professionnelle	150
Tableau 40 : Diplômes supérieurs.....	152
Tableau 41 : Matières en charge	153
Tableau 42 : Évaluation du niveau des étudiants en langue française	155
Tableau 43 : Avis des enseignants sur les carences des étudiants en langue française	156
Tableau 44 : Communication en langue française	158
Tableau 45: La non maîtrise du français.....	159
Tableau 46 : Importance du français en architecture	164
Tableau 47 : Efficacité	165
Tableau 48 : Conception du cours de français	166

Tableau 49 : caractéristiques communicationnelles des photocopiés	197
Tableau 50 : modules du plan de formation.....	226
Tableau 51 : Plans des séquences du module 1	227
Tableau 52 : Plans des séquences du module 2	230

I- Listes des modules à enseigner en Architecture

1976

Arrêté du 2 Janvier 1976 portant nomination du Chef de Département d'Interprétariat de l'Université d'Alger.

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,
Vu l'arrêté du 16 Juillet 1975 portant création d'un Institut de langues étrangères à l'Université d'Alger,

Vu l'arrêté du 18 Juillet 1975 portant liste des départements de l'Institut de langues Etrangères de l'Université d'Alger,

Sur proposition du Recteur de l'Université d'Alger,

Arrête :

Article 1^{er} – Monsieur Baghli Bachir est nommé en qualité de Chef de Département d'Interprétariat de l'Université d'Alger.

Art. 2. : – Le Recteur de l'Université d'Alger est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Bulletin de l'Enseignement Supérieur.

Fait à Alger, le 2 Janvier 1976

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Signé : M. S. BENYAHIA.

Arrêté du 6 Janvier 1976 portant fixation de la liste des modules entrant dans le curriculum des études en vue du diplôme d'Architecte.

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,
Vu les décrets du 25 Août 1971 portant nouvelle organisation des diplômes universitaires,

Arrête :

Article 1^{er} – La liste des modules entrant dans le curriculum des études en vue du diplôme d'Architecte est fixée conformément à l'annexe du présent arrêté.

Art. 2. : – Le présent arrêté sera publié au Bulletin de l'Enseignement Supérieur.

Fait à Alger, le 6 Janvier 1976

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Signé : M. S. BENYAHIA.

Annexe

La liste des modules entrant dans le curriculum des études en vue du diplôme d'Architecte.

Premier semestre			Deuxième semestre		
M	550	Mathématiques 1	M	552	Mathématiques 2
P	550	Physique	GEOG	603	Analyse spatiale.
M	551	Géométrie descriptive I	M	553	Géométrie descriptive 2
P	551	Physique du bâtiment	FEN	601	Technologie des matériaux de construction 1
HIM	101	Introduction à l'architecture	HIM	102	Architecture 1
Troisième semestre			Quatrième semestre		
ILSK	601	Démographie urbaine	HIM	104	Histoire critique de l'architecture 1
ICT	101	Introduction à l'analyse économique	ILJ	101	Sociologie 1
FEN	602	Construction 1	FEN	604	Constructions 2
FEN	603	Technologie des matériaux de constructions	FEN	605	Résistance des matériaux 1
HIM	103	Architecture 2	HIM	105	Logement - Habitations.
Cinquième semestre			Sixième semestre		
HIM	106	Histoire critique de l'architecture 2	HIM	108	Histoire critique de l'architecture 3
ILJ	103	Méthodologie des sciences sociales	ILJ	601	Sociologie de l'habitat
FEN	606	Constructions 3	FEN	608	Equipements 1
FEN	607	Résistance des matériaux 2	FEN	609	Structures 1
ICT	601	Planification des infrastructures	HIM	109	Projections 2
HIM	107	Projections 1	Huitième semestre		
Septième semestre			FEN	612	Equipements 3
GEOG	604	Géographie urbaine	FEN	613	Structures 3
ILJ	602	Sociologie de l'espace et des formes architecturales	HIM	111	Urbanisme 1
FEN	610	Equipements 2	HIM	113	Construction (atelier)
FEN	611	Structures 2	Dixième semestre		
HIM	110	Histoire critique de l'architecture 4	INF	601	Informatique 2
Neuvième semestre			FEN	616	Hydraulique urbaine
FEN	615	Equipements 4	ou		
ILH	005	Informatique 1	FEN	617	Structures spéciales
HIM	112	Urbanisme 2	+ Un module au choix parmi :		
ou			HIM	116	Architecture traditionnelle
FEN	614	Constructions spéciales	HIM	117	Programmes spéciaux
+ Un module au choix parmi :			HIM	119	Urbanisme opérationnel
HIM	114	Technologie	HIM	120	Architecture en milieu rural
HIM	115	Réalisations	HIM	121	Industrialisation du bâtiment

II- Circulaire n° 13, portant la liste des disciplines à progression annuelle partielle

Circulaire n° 13, portant la liste des disciplines à progression annuelle partielle

REFERENCE/- Arrêté du 1984 portant modalités générales d'organisation, d'évaluation et de progression pédagogiques dans les études universitaires.

ARTICLE 1/- En application de l'arrêté sus-visé et notamment de son article 7 la liste des disciplines à progression annuelle partielle est fixée comme suit :

- (a) - disciplines à progression annuelle durant les deux premières années d'études :
 - Technologie
 - Informatique
 - Architecture
 - Médecine
 - Optométrie
 - Formations courtes de graduation (filiales de techniciens supérieurs, notamment).
- (b) - disciplines à progression annuelle durant les trois premières années d'études :
 - Sciences exactes sanctionnées par les diplômes d'études supérieures (D.E.S)
 - Chirurgie dentaire
 - Sciences biologiques
 - Géographie (D.E.S).
- (c) - discipline à progression annuelle durant les quatre premières années d'études :
 - Géographie (filiales d'ingénieurs).

ARTICLE 2/- La progression est semestrielle durant la liste des études des disciplines citées à l'article 1 ci-dessus.

ARTICLE 3/- Le Directeur des Enseignements et les chefs d'établissements d'enseignement supérieur sont chargés, chacun en ce qui le concerne de l'application de la présente circulaire.

Fait à Alger, le 23 Septembre 1984.

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur
A.BERREHI.

III- Canevas de licence académique d'architecture (Semestres 1 & 2)

Semestre 1 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Atelier			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1(O/P)									
Théorie de projet 1 (initiation au projet)	21	1h30				1	11		
projet 1 (découverte des outils d'architecture)	84				6h	3			
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Géométrie de l'espace 1	42	1h30	1h30			2	9		
Dessin et art graphique	21		1h30			1			
Dessin codifié de l'architecture 1	21		1h30			2			
Langue française 1 (terminologie)	21		1h30			1			
UE découverte									
UED1(O/P)									
Histoire de l'architecture 1	42	1h30	1h30			2	7		
Mathématique 1	21	1h30				1			
Physique	42	1h30	1h30			1			
UE transversales									
UET1(O/P)									
Technologie des matériaux de construction 1	42	1h30		1h30		2	3		
Total Semestre 1	357	9h	9h	1h30	6h	16	30		

2- Semestre 2 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Atelier			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF2(O/P)									
Théorie de projet 2	21	1h30				1	11		
projet 2	84				6h	3			
UE méthodologie									
UEM2(O/P)									
Géométrie de l'espace 2	42	1h30	1h30			2	9		
Sculpture	42			3h		1			
Dessin codifié de l'architecture 2	21		1h30			2			
Langue française 2	21		1h30			1			
UE découverte									
UED2(O/P)									
Histoire critique de l'architecture 2	42	1h30	1h30			2	7		
Mathématique 2	21	1h30				1			
Physique du bâtiment	42	1h30	1h30			1			
UE transversales									
UET2(O/P)									
Technologie des matériaux de construction 1	42	1h30		1h30		2	3		
Total Semestre 2	378	9h	7h30	4h30	6h	16	30		

IV- Questionnaire à l'intention des étudiants

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche universitaire. Nous vous prions de bien vouloir y répondre le plus clairement possible. Le questionnaire est traité de manière anonyme (*Au moment de sa réception le questionnaire est directement saisi dans une base de données qui ne permet pas d'identifier les répondants*)

I- Informations d'ordre général

- 1- Sexe :
- 2- Âge :
- 3- Filière du baccalauréat :
- 4- Moyenne générale au BAC :

II- Passé pédagogique de l'apprenant

- 5- Note obtenue à l'épreuve de français au baccalauréat :
- 6- Quelle est votre langue maternelle ?
 - Arabe
 - Tamazight
- 7- Quelle(s) sont langue(s) étrangère(s) que vous avez apprise(s) à l'enseignement de base ?
 - Français
 - Anglais
 - Espagnol
 - Allemand

Si autres précisez.

- 8- Aimez-vous la langue française ?
 - Oui
 - Non
- 9- Depuis combien d'années avez-vous commencé l'apprentissage de la langue française ?
- 10- Avez-vous étudié la langue française dans une école ou institut privés ?
 - Oui
 - Non
- Avez-vous obtenu un certificat ou un diplôme en langue française ?
- Si Oui, cochez son équivalence par rapport aux niveaux du CECRL
 - A1
 - A2
 - B1
 - B2
 - C1
 - C2

- 11- Comment évaluez-vous votre niveau en langue française ?
 - Très bon

- Bon
- Moyen
- Insuffisant

12-Faites-vous usage de la langue française en dehors de l'université ?

- Fréquemment
- Rarement
- Jamais

III- Besoins d'études en langue française

13-Pour votre carrière de futur architecte, estimez-vous que la langue française est :

- Vraiment indispensable.
- Moyennement importante.
- N'a aucune importance.

14-Quel français aimeriez-vous apprendre ?

- Le français général ou usuel (maitrise de la langue française dans la vie quotidienne)
- Le français à visée universitaire (maitrise du français relatif à la discipline)

15-Pour vous la matière de français est-elle :

- Importante
- Moins importante
- Pas du tout importante

16-Assistez-vous aux cours de français dispensés au département d'architecture ?

- Fréquemment
- Rarement
- Jamais

Si fréquemment ou rarement, participez-vous pendant le cours ?

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

17-Ces cours de français répondent à vos besoins en langue française :

- Parfaitement,
- Partiellement,
- Nullement

18-Estimez-vous le volume horaire consacré à la matière de français est suffisant ?

- Oui
- Non

Si non, proposez un volume que vous estimez répondre à vos besoins et attentes vis-à-vis le module en question :

19-Voulez-vous réellement améliorer votre niveau en langue française ?

- Oui
- Non

Si Oui, dites pour quelle raison ? (Possibilité de cocher plusieurs cases)

Compréhension de l'oral	Indispensable	Souhaitable	Facultatif
Comprendre une émission radiophonique ou télévisuelle			
Comprendre un film ou une série télévisée			
Comprendre une discussion des spécialistes dans le domaine			
Comprendre une conférence en relation avec le domaine			
Comprendre des cours magistraux dispensés au département			
Comprendre des discours assez longs et complexes en relation avec la spécialité			
Comprendre les consignes en atelier de projet et en laboratoire			
Comprendre des situations orales de type professionnel ou universitaire			
Comprendre les questions d'un entretien sélectif pour aller étudier en France			
Production Orale	Indispensable	Souhaitable	Facultatif
Tenir une discussion orale en langue française			
Interagir avec le professeur ou les collègues pendant le cours			
S'exprimer de façon claire et compréhensible en prenant la parole dans une conférence ou un cours			
S'exprimer oralement en français lors d'un entretien institutionnel avec un administrateur ou un enseignant du département			
Faire un exposé oral en langue française			

Se présenter du point de vue scientifique (parler de ses recherches et ses projets professionnels) oralement			
Parler et discuter oralement des questions scientifiques et professionnelles avec des collègues et ses supérieurs			
S'exprimer oralement sur les difficultés dans les études et la recherche scientifique			
Présenter oralement sa motivation pour aller étudier en France lors de l'entretien			
Compréhension écrite	Indispensable	Souhaitable	Facultatif
Comprendre un article de presse			
Comprendre un roman ou une nouvelle			
Comprendre la teneur d'un message publicitaire (écrit)			
Comprendre la teneur d'une lettre, d'un SMS, d'un e-mail...			
Comprendre la légende d'un plan architectural			
Comprendre la teneur des photocopiés et des consignes écrites au laboratoire et en atelier de projet			
Comprendre un cahier de charge d'un projet architectural			
Comprendre les modalités et brochures de campus France relatives aux études en France			
Production écrite	Indispensable	Souhaitable	Facultatif
Écrire correctement une lettre de motivation, un mail ou un SMS			
Résumer par écrit la teneur d'un document en relation avec la spécialité			
Répondre par écrit à une consigne du professeur			
Prendre notes dans un cours magistral, TD, atelier ou laboratoire			

Rédiger des documents relatifs au domaine de l'architecture			
Expliquer ses propres désirs de formation par écrit			
Rendre compte d'expériences faites au laboratoire ou en atelier de projet			
S'exprimer par écrit sur le projet final			
Assimiler et acquérir la terminologie propre à l'architecture			

IV- Problèmes liés à l'environnement d'étude

20-Trouvez-vous des difficultés à suivre votre formation d'architecture en langue française ?

- Oui
- Non
- Un peu

Si Oui vos difficultés résident dans :

- Si OUI ou UN PEU, précisez vos difficultés en :		Oui	Non	Un peu
Compréhension écrite	Livres de spécialité			
	Polycopiés de cours et			
	Consignes écrites au			
Production écrite	Exposés ou activité			
	Prise de notes			
	Examens écrits			
	Comptes rendus d'expérience			
	Rapports de stage pratique ou sorties scientifiques			
Compréhension	Cours Magistraux			
	TD			

ion orale	Consignes orales d'atelier de projet			
Expression orale	Défendre un point de vue			
	Débattre d'un sujet			
	Présenter un exposé			
	Présenter son projet final			
	Poser des questions au professeur			

21-Y remédiez-vous :

- Oui.
- Non.

Si oui, comment vous y remédiez ?

- Lecture des livres et textes de spécialité en français
- Suivre des cours de français dans un autre établissement
- Regarder des chaînes télévisées françaises
- Regarder des vidéos en relation avec la spécialité en langue française
- Demander de l'aide au professeur de français
- Écouter des chaînes radiophoniques ou chansons d'expression française

22-Faites-vous des efforts individuels pour améliorer votre maîtrise de la langue française ?

- Oui
- Non

23-Sous quelle forme préférez-vous que la matière de français vous soit enseignée ?

24-Quel support préférez-vous lors de l'apprentissage du français ?

- Supports multimédias
- Supports textuels

V- Questionnaire à l'intention des enseignants

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche universitaire. Nous vous prions de bien vouloir y répondre le plus clairement possible. Le questionnaire est traité de manière anonyme (*Au moment de sa réception le questionnaire est directement saisi dans une base de données qui ne permet pas d'identifier les répondants*)

I- Informations d'ordre général

- 1- Êtes-vous une femme ou un homme ?**
 - Un homme
 - Une femme
- 2- Quel âge avez-vous ?**
 - Veuillez indiquer votre âge
 - ans
- 3- Actuellement, enseignez-vous à temps plein ou à temps partiel ?**
 - À temps plein
 - À temps partiel
- 4- Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous ?**
 - Indiquez les nombres d'années.
 - année(s) d'expérience en tant qu'enseignant(e) dans ce département
 - année(s) d'expérience en tant qu'enseignant(e) universitaire
 - année(s) d'expérience en tant qu'architecte ou ingénieur civil
- 5- Quel est le niveau du diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu dans l'enseignement supérieur ?**

Cochez une seule case.

 - Licence
 - Ingéniorat
 - Master 2
 - Magistère
 - Doctorat d'État
 - Doctorat es science
 - Doctorat LMD
- 6- Quels sont le ou les modules en charge ?**
- 7- Êtes-vous chargé de :**
 - Cours magistraux
 - Travaux dirigés
 - Travaux pratiques
 - Atelier de projet
- 8- Comment évaluer le niveau général des étudiants en langue française ?**
 - Insuffisant
 - Acceptable

- Moyen
 - Bon
 - Si insuffisant ou acceptable, selon vous cela est dû à :
 - la formation de base en langue française
 - l'orientation qui ne prend pas en considération la note du français
 - la différence qu'existe entre le français général et le français de spécialité (architecture)
 - la méconnaissance du jargon propre à la discipline
- 9-** La communication avec vos étudiants se fait-elle en langue française ?
- Oui
 - Non
- 10-** À votre avis, la non maîtrise du français peut être un facteur d'échec pour les étudiants d'architecture ?
- Oui
 - Non
- 11-** D'après vous, où résident les difficultés des étudiants en langue française les empêchant de suivre les cours d'architecture ?

- Si OUI ou UN PEU, précisez vos difficultés en :		Oui	Non	Un peu
Compréhension écrite	Livres de spécialité			
	Polycopiés de cours et TD			
	Consignes écrites au laboratoire			
Production écrite	Exposés ou activité			
	Prise de notes			
	Examens écrits			
	Comptes rendus d'expérience			
	Rapports de stage pratique ou sorties scientifiques			
Compréhension orale	Cours Magistraux			
	TD			
	Consignes orales d'atelier de projet			
Expression orale	Défendre un point de vue			

	Débattre d'un sujet scientifique			
	Présenter un exposé			
	Présenter son projet final			
	Poser des questions au professeur			

12- Quel rôle joue-t-elle la matière de français dans la formation d'architecture ?

13- Estimez-vous que les cours de français tels qu'ils sont dispensés répondent-ils réellement aux besoins des étudiants ?

14- Pensez-vous que la conception d'un nouveau contenu pour la matière de français est indispensable ?