

L'enseignement de techniques d'expression et de communication (TEC) à l'université : Décalage entre formation et besoins langagiers des étudiants biologistes

Souad BENABBES

Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi, Algérie

Reçu le 26 décembre 2017 | Accepté le 12 décembre 2018

RÉSUMÉ. L'article présente les résultats issus d'une enquête par questionnaire menée en Algérie auprès d'étudiants biologistes, pour qui le français est la langue d'enseignement dès leur accès à l'université. Ce nouveau mode d'apprentissage constitue une source de difficultés pour ces étudiants, se traduisant par leur mauvaise assimilation des savoirs transmis et engendrant des difficultés et des imperfections linguistiques importantes. 68 étudiants interrogés s'expriment sur les difficultés qu'ils rencontrent en cours de spécialité, y compris la manière dont ils évaluent contenus du module du TEC (Techniques d'Expression et de Communication) nouvellement introduit dans les filières scientifiques et techniques. Cet article propose pour ce faire une analyse sociodidactique des besoins langagiers des étudiants biologistes qui se focalise sur les enjeux sociolinguistiques et didactiques pour l'élaboration des programmes. Il ressort de l'analyse des résultats que les contenus dispensés en TEC ne répondent pas aux besoins réels et aux attentes des étudiants.

Mots-clés : *besoins langagiers, étudiants, filières scientifiques, analyse sociodidactique.*

ABSTRACT. The article presents some results from a questionnaire survey conducted in Algeria among biology students, for whom French is the language of instruction as soon as they enter university. This new mode of teaching / learning is a source of difficulties for these students, resulting in their poor assimilation of knowledge transmitted and causing significant linguistic dysfunctions. 68 students interviewed expressed their difficulties in the specialty course, including the way in which they evaluate the contents of the newly introduced TEC (Expression and Communication Techniques) module in the scientific and technical fields. The analysis of the results shows that the content provided in TEC does not meet the real needs and expectations of students.

Keywords: *language needs, students, scientific fields, sociodidactic analysis.*

✉ **auteur correspondant :** souadbenabbes@yahoo.fr

Pour citer cet article (Style APA) : Benabbes, S. (2018). L'enseignement de techniques d'expression et de communication (TEC) à l'université : Décalage entre formation et besoins langagiers des étudiants biologistes. *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 3(2), 96-104. doi: 10.17509/francisola.v3i2.15743

1. INTRODUCTION

Notre communication s'inscrit dans le domaine de la sociodidactique. Elle tente de soulever l'une des problématiques de l'enseignement/apprentissage de français à l'université algérienne : les besoins langagiers des étudiants, les compétences communicatives qui leur sont nécessaires en cours de français et en rapport avec leur filière de formation. Cette question s'impose avec acuité pour les patriens et occupe le devant de la scène des préoccupations des étudiants. Ces derniers se trouvent en classe, face à une langue qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment et qui constitue un obstacle majeur à l'accès aux savoirs scientifiques et à la réussite académique. De leur côté, les enseignants, disposant d'une autonomie particulière, conçoivent les cours de français, à leur guise, sans se faire guidés par des manuels ou des programmes qui répondent aux attentes des étudiants.

Cette contribution a pour objectif de s'interroger sur l'utilité de l'introduction de la matière de Techniques de l'Expression et de la Communication dans l'enseignement des filières scientifiques à l'université et d'examiner la nature des pratiques langagières de ces étudiants dans ces classes, à partir de la question suivante : les pratiques langagières dans les filières scientifiques et les outils didactiques mis en place par les enseignants de TEC répondent-ils aux besoins réels des étudiants et leur permettent-ils d'accéder efficacement aux savoirs scientifiques et plus largement de maîtriser le français ultérieurement dans un contexte social ou professionnel ?

Nous supposons que l'une des raisons principales liées à notre problématique est le manque de standardisation des objectifs et des contenus d'enseignement adaptés au profil des étudiants. Ce manque dont on fait l'hypothèse qu'il est imputable à l'absence des programmes, des manuels et particulièrement d'analyse des besoins d'étudiants qui devrait être conçue dès le début de l'année universitaire.

Après une politique d'arabisation entamée par l'État algérienne au début des années 80, l'enseignement des matières scientifiques dans l'enseignement scolaire

commença à être dispensé en arabe. En dépit des multiples réformes établies dans l'enseignement supérieur, le français demeure la langue d'enseignement et de rédaction des travaux académiques dans les filières scientifiques. À partir de cette discontinuité linguistique, les décideurs de la dernière réforme universitaire de 2013 ont concentré leurs efforts et leur attention sur les besoins des étudiants inscrits dans les filières scientifiques, d'où l'introduction d'une nouvelle matière au premier semestre appelée « TEC » (Techniques d'expression et de communication) qui a pour objectifs la compréhension et la rédaction des documents scientifiques en langue française ainsi que l'utilisation et la traduction des termes scientifiques. Un volume horaire de 45 heures a été consacré à cette matière.

Quelles méthodes adopter, quels paramètres prendre en compte en vue d'élaborer des contenus adaptés aux besoins des étudiants algériens des filières scientifiques ? Ces étudiants éprouvent des difficultés à s'approprier et à reconstruire des savoirs disciplinaires dispensés en langue française, étant donné que toutes les matières scientifiques ont été enseignées, depuis leur scolarité en langue arabe. Face à la complexité de l'enseignement/apprentissage de français spécialisé à l'université algérienne, une approche sociodidactique des besoins langagiers des étudiants de filières scientifiques en français s'avère incontournable pour la construction des contenus adaptés. Selon Cortier (2007) l'approche sociodidactique est :

Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. (Cortier, 2007, p.36)

L'approche sociodidactique est un croisement entre didactique et sociologie en s'intéressant particulièrement aux

interactions entre ces deux champs. Elle analyse la façon dont les paramètres institutionnel, économique, juridique, géographique, psychologique, ethnologique, historique impactent dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, et réciproquement, comment cette acquisition agit ou peut agir sur le social ou l'extra-scolaire. La sociodidactique établit ses principes didactiques, contenus et activités pédagogiques en vue d'impliquer les paramètres contextuels, sociaux, dans l'enseignement/apprentissage. Elle étudie les langues sous l'angle de leur usage, en tant que pratique sociale. Elle est conçue donc comme une didactique contextualisée, qui se construit à partir de l'environnement d'apprentissage et pour lui.

L'analyse des besoins est une étape incontournable dans l'élaboration des programmes de formation en langues vivantes ou étrangères car elle est liée directement à tous ce qui est nécessaire à un apprenant en tant qu'acteur social, amené à communiquer dans différentes situations. Richterich constate en effet que : « les besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante correspondant aux exigences nées de l'emploi de la langue dans une multitude de situations de la vie sociale des individus et des groupes » (Richterich, 1973, p.36).

Selon Porcher, l'analyse des besoins langagiers des apprenants et la centration sur ces derniers contribuent à anticiper leurs attentes et leurs priorités en matière d'apprentissage car en identifiant personnellement ses besoins, l'apprenant apprend à apprendre et à devenir en conséquence autonome :

Cette analyse des besoins est aujourd'hui trop souvent dévoyée, c'est-à-dire, transformée en une entreprise de verrouillage qui consiste à croire qu'on peut à coup sûr et une fois pour toutes repérer et fixer les besoins langagiers d'un public, puis en déduire un programme d'enseignement optimal qui répondrait totalement à ces besoins et seulement à eux. (Porcher, 1978, p.9)

Robert précise qu' : « un programme d'enseignement qui ne s'appuierait pas sur une analyse continue des besoins langagiers ne saurait être efficace. » (Robert, 1984, p.26).

Ainsi, il convient de s'efforcer de concevoir des programmes efficaces dont les objectifs d'apprentissage correspondent aux besoins de groupes spécifiques d'apprenants. L'analyse des besoins langagiers étant « le résultat à la fois d'une observation objective des situations universitaires et des compétences qu'elles exigent, et d'enquêtes menées auprès d'enseignants qui assurent les cours disciplinaires auprès d'étudiants allophones » (Mangiante & Parpette, 2011 p.42).

Au fait, depuis que l'expression « analyse des besoins » a été introduite par Michael West dans les années 1920, plusieurs modèles ont été proposés par différents chercheurs pour aborder cette question : 1) le modèle centré sur l'analyse de la situation cible (Munby, 1978), 2) le modèle centré sur l'analyse de la situation actuelle (Richterich & Chanceler, 1980), 3) le modèle centré sur l'apprentissage (Hutchinson & Waters, 1987), 4) le modèle centré sur l'apprenant (Berwick, 1989) et enfin 5) le modèle centré sur les tâches (Long, 2005).

Tout d'abord, Munby (1978) a tenté de lier l'analyse des besoins plus particulièrement à des objectifs ambitieux plaçant l'apprenant dans la position centrale. Ce modèle a été connu à travers l'introduction de « l'opérateur des besoins communicatifs » qui en est la composante prédominante, reprise par plusieurs chercheurs. Cette composante vise à spécifier les compétences langagières dont un groupe d'apprenants a besoin dans la situation cible.

De leur côté, Richterich et Chanceler (1980) précisent que le besoin n'est pas un objet qui existe et il vaut mieux qu'une grille soit préalablement élaborée en vue d'identifier les besoins, les attentes et les demandes des apprenants. Ce modèle s'intéresse particulièrement à l'apprenant car selon ces auteurs, il occupe la place centrale et est entouré par la société et la culture. Autrement dit, tout part de l'apprenant et revient à ce dernier.

Selon Hutchinson et Waters (1987), d'autres chercheurs se sont intéressés davantage aux besoins langagiers et ont négligé la façon dont les apprenants

apprennent. Afin de préciser cet élément, ils ont introduit une distinction fondamentale entre une approche basée sur la « situation cible » et une approche basée sur l'« apprentissage ». Selon eux, la première approche permet de déduire que l'apprentissage est totalement déterminé par l'apprenant, tandis que la deuxième approche implique un processus de négociations entre les individus et la société.

Bewick (1989) définit « l'analyse des besoins » comme étant un écart entre un état actuel et un état futur désiré et distingue d'une part, ce qu'il appelle les « besoins ressentis » (touchent directement les apprenants) et d'autre part, des « besoins perçus » (le jugement des experts certifiés à l'égard des besoins langagiers). Cette distinction permet d'atteindre un équilibre entre le modèle centré sur l'apprenant et celui centré sur l'enseignement. Selon lui, « besoins ressentis » est une expression peu raffinée et égocentrique d'un état futur souhaité que les individus peuvent être amenés à formuler si les planificateurs posent les bonnes questions.

Enfin, Long (2005) propose une analyse des besoins langagiers basée sur les tâches. Cette approche, qui est la plus récente dans l'analyse des besoins langagiers, est développée à partir de l'idée que les apprenants apprennent une langue en effectuant des tâches plutôt qu'en utilisant du vocabulaire ou de la grammaire. Une tâche est généralement décrite comme une activité dans laquelle les gens s'engagent à atteindre un objectif, et implique l'utilisation significative de la langue (Long, 1985). Il présente ainsi un modèle d'analyse des besoins langagiers constitué de trois domaines principaux. Premièrement, il identifie ce qu'il appelle l'« analyse des tâches cibles » englobant les tâches que les gens font dans la vie quotidienne. D'après Long (2005), les tâches cibles seront le résultat de l'analyse des besoins basée sur les tâches. Le deuxième domaine, les « types de tâches », inclut le classement des tâches cibles en différents types de tâches. Le dernier domaine, les « tâches pédagogiques », englobe des matériaux et des activités que les apprenants font réellement dans la classe

(remplir/modifier un formulaire de réservation tout en écoutant un appel téléphonique ou un jeu de rôles comprenant un client et un greffier qui font/changent une réservation).

2. MÉTHODE

Pour évaluer si les contenus de la matière TEC sont en corrélation avec les besoins langagiers d'étudiants biologistes, nous avons dans un premier temps observé le déroulement d'un cours du TEC, dispensé dans une classe de 1^{ère} année universitaire. Dans un second temps, nous avons élaboré un questionnaire. Ce dernier a été administré à 78 étudiants, 68 l'ont complété et retourné (taux de réponse : 87%).

La mise en place d'une observation a pour but de:

- caractériser et analyser la démarche préconisée par l'enseignant dans un cours de TEC ;
- savoir si cet enseignant se mobilise de plus en plus pour une analyse des besoins langagiers de ses étudiants.

L'enquête menée auprès d'étudiants vise à :

- savoir qui sont ces étudiants ;
- s'informer sur leurs pratiques langagières et les représentations qu'ils se font de français ;
- mettre le point sur leurs difficultés et analyser leurs besoins en matière de TEC.

2.1. Présentation de la recherche enquête

Notre recherche a été réalisée à la faculté des Sciences de la Nature dans l'une des universités algérienne, auprès de deux groupes de 68 étudiants, inscrits au premier semestre de la filière de Biologie, ainsi que leur enseignant de TEC. Rappelons que ces étudiants ont suivi toute leur formation scolaire en langue arabe ; le français n'a été enseigné qu'en qualité de langue étrangère durant neuf ans d'apprentissage, ce qui renvoie à un ensemble de 1200 heures de formation en cette langue.

2.2. Observation non participante

Avant de mener notre observation, nous avons choisi de soumettre les étudiants à un test de positionnement en vue d'identifier leur niveau en FLE. Une banque de question a été ainsi établie et mise en place à l'entrée universitaire 2013/2014. Pour chaque étudiant de l'échantillon, nous avons examiné la corrélation entre le résultat au test et la note obtenu dans la matière de TEC au semestre1. Notre observation de la classe a été menée, à partir d'une grille d'observation dans laquelle nous avons noté ce que l'enseignant et ses étudiants faisaient.

2.3. Questionnaire

Le questionnaire adressé aux étudiants (cf. Annexe, p.11-13) comporte 21 questions, réparties en questions fermées et ouvertes pour éviter les biais pouvant engendrer une liste de questions uniformes. Une logique dans leur enchainement est préservée afin de faciliter le cheminement du répondant. Celui-ci doit pouvoir suivre, plus ou moins, le raisonnement de l'enquêteur. Le questionnaire est divisé en quatre parties. La

première permet de connaître le profil du répondant ou de la répondante (données biographiques comme le sexe, l'âge, le type de baccalauréat). La deuxième partie vise à découvrir l'environnement sociolinguistique des étudiants (pratiques langagières des étudiants dans le contexte familial, social et universitaire). La troisième partie traite le rapport de ces étudiants à la langue française (niveaux des étudiants et leurs représentations de français, leurs difficultés et importance du français dans leur parcours universitaire). La quatrième et dernière partie est axée sur les besoins et attentes des étudiants en matière de TEC (présence des tests, objectifs et type de français enseigné dans le cours, supports utilisés et apport de la formation en TEC).

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1. Test du positionnement et observation de la classe

Tableau 1. Résultats du test de positionnement en français des deux classes

Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1	Niveau B2	Niveau C1	Niveau C2
33	22	08	05	00	00
48.52%	32.35%	11.76%	07.35%	00	00.00%

Les résultats globaux indiqués dans le tableau ci-dessus montrent que le niveau d'environ 80% d'étudiants varie du A1 à A2. Seulement 13 étudiants (19.11%) ont atteint le niveau B1 et B2 et sont montrés capables à suivre des études supérieures en français. Ainsi, la majorité des étudiants est d'un niveau débutant, et il n'existe quasiment personne qui a pu atteindre un niveau avancé. Notons que ces étudiants ont suivi le même parcours scolaire, soit neuf ans de formation en français.

3.2. Résultats de l'observation non participante

La grille d'observation nous a permis de remarquer l'absence de cohérence entre les objectifs assignés à la matière par les

concepteurs des programmes et les contenus proposés en cours de TEC. La non maîtrise de la spécialité de Biologie par l'enseignant sollicité pour assurer la matière a été visible, se traduisant par le recours au français général et non scientifique qui ne répond pas aux attentes de notre population. Par ailleurs, l'absence des tests de niveau ne permet pas une élaboration optimale d'un programme spécifique, adapté au profil et aux attentes des étudiants. Ces derniers qui sont inscrits dans les filières scientifique et technique représentent un vrai public de FOS/FOU. Ayant des besoins langagiers particuliers tels que la compréhension des cours magistraux, la rédaction et la lecture des textes de spécialité et la présentation des travaux, les cours qui leur sont proposés s'inscrivent

dans la continuité de leur apprentissage du FLE au secondaire.

3.3. Résultats de l'enquête par questionnaire

Les résultats que nous présentons ci-après concernent quelques questions qui étaient particulièrement destinées à nous

permettre de cerner les représentations et les pratiques langagières des étudiants quant à l'usage du français et d'examiner le degré de leur estimation du cours de TEC.

3.3.1. Caractéristiques sociodémographiques des étudiants interrogés

Tableau 2. Caractéristiques des étudiants observés selon les variables Sexe et filière de baccalauréat

Filière de baccalauréat	Homme	Femme	Total
Sciences Expérimentales	16	28	44
Maths techniques	7	17	24
Nombre total	23	45	68

Selon les données présentées dans le tableau 2, les étudiants visés par cette recherche sont en majorité de sexe féminin (65%). 44 de ces étudiants ont un baccalauréat en Sciences Expérimentales contre 24 issus de la filière de Maths Techniques. Le croisement des données « sexe et filière de baccalauréat » montre que la formation en licence en Biologie a tendance à se féminiser en Algérie comme ailleurs quel que soit la filière des bacheliers.

Les étudiants visés par cette recherche sont âgés de 20 à 26 dont (75.00 %) sont nouvellement inscrits. La promotion de la première année Biologie se compose de 86 étudiants divisés en trois groupes, chaque groupe comporte approximativement 28 étudiants.

3.3.2. Pratiques langagières des étudiants selon le contexte de communication

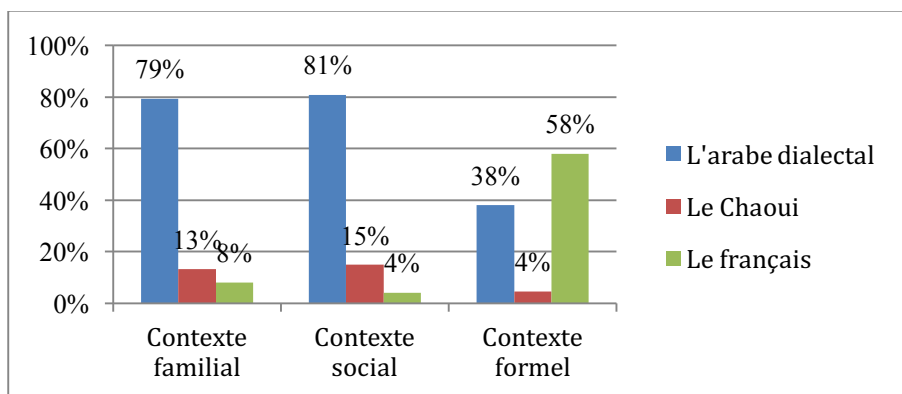


Figure 1. Pratiques langagières des étudiants

Lors de la collecte des données, nous avons demandé à nos enquêtés de nous communiquer leur perception des langues en présence au Algérie, c'est-à-dire des langues qu'ils parlent en famille, avec leurs amis en contexte social et avec leurs enseignants et collègues à l'université. En effet, nous avons constaté la présence de trois langues, à savoir

l'arabe dialectal, langue majoritairement utilisée dans toutes les situations de communication familiales et sociales (80%) excepté avec les enseignants à l'université où les étudiants affirment utiliser majoritairement le français avec un pourcentage de 58%, suivi de l'arabe dialectale (38%). Notons que le chaoui, l'une

des variantes du berbère caractérisant exclusivement la région des Aurès en Algérie est utilisé en famille (13%) suivi du français (8%).

3.3.3. Niveau, apprentissage et représentation du français

Environ la moitié des étudiants enquêtés (48%) voit que son niveau de français est moyen. Classée en deuxième position après l'arabe selon le degré de compréhension, le français pour la plupart des étudiants (77%) est une langue de savoir et de technologie, de civilisation et de prestige et qui leur permet d'accéder aux savoirs scientifiques. Bien que l'enseignement se fasse exclusivement en français dans la filière de la biologie, 28% des étudiants interrogés répondent qu'ils ne l'utilisent pas qu'occasionnellement entre eux à l'université. La grande partie des étudiants (85%) préfère avoir tous les enseignements en langue française et trouve que le français est une langue indispensable à l'appropriation des matières principales et à l'accès au monde du travail. Les étudiants expliquent que le français représente un atout non négligeable pour décrocher un poste de travail. Les emplois dans les secteurs de l'enseignement et de la santé requièrent de parler correctement au moins une langue étrangère, en plus de sa langue maternelle.

Cependant, 17 sur 68 étudiants optent pour l'enseignement bilingue en biologie et disent que le recours à l'arabe pourrait palier aux problèmes d'incompréhension qui surviennent en cours. 8 étudiants seulement aimeraient que la dispersion des matières scientifiques se fasse dans leur langue arabe étant donné qu'ils n'étaient pas formés initialement en langue française et que leurs

pré-requis sont fort éloignés des besoins langagiers actuels.

3.3.4. Sources de difficultés dans la compréhension des cours

La question n°13 vise à classer par ordre croissant d'importance les points sur lesquels les enquêtés éprouvent des difficultés, quant à la compréhension des cours magistraux ou des documents écrits. La compréhension difficile liée à la langue française et la terminologie scientifique et le manque de séances de renforcement linguistique aux étudiants en difficultés sont perçues comme les premières sources de difficultés. Vient après les méthodes et les stratégies adoptées par les enseignants qui, selon les répondants, ne prennent pas en considération les difficultés et besoins des nouveaux étudiants et suivent un rythme qui n'est pas adapté à leur niveau de compréhension. Lors d'une recherche menée par Boyer et Coridian en 2002, il s'est arrivé qu'il y a de vrais points de convergence entre les différents cours magistraux observés qui demeurant dans la majorité des cas des « conférences monologues » ou des « monologues expressifs ». (Altet, 1994). En effet, L'enseignement en Biologie se fait généralement par le moyen de photocopies et de documents écrits dans une langue difficilement accessible pour la plupart d'étudiants. De son côté, Galinon-Méléneç (1996) trouve qu'il existe une réelle inadéquation entre « le besoin de la majorité des étudiants qui arrivent à l'université et l'offre d'enseignement faite par le corps des enseignants chercheurs ». Enfin, l'absence des sorties sur terrain, l'insuffisance de références bibliographies et l'absence d'intégration d'outils technologiques ont été cités comme dernières sources de difficultés.

Tableau 3. Sources de difficultés

Q 13 : Quels sont les difficultés et les obstacles que vous rencontrez lors de la compréhension des cours et des travaux dirigés, dans votre discipline ? Mettez un numéro d'ordre d'importance de 1 à 6.	Moyenne
Désignation	
Problèmes de langue française, vocabulaire et terminologie scientifique difficile.	5.21
Manque de séances de soutien et de renforcement aux étudiants en difficultés en termes d'apprentissage des matières.	4.96
Méthode et stratégies d'explication adoptées par les enseignants ne permettent pas réellement un bon apprentissage.	3.48
Absence des sorties sur le terrain.	2.65
Insuffisance de références bibliographiques.	1.23
Absence d'intégration des outils technologiques	1.00

3.3.5. Besoins des étudiants en matière de TEC

S'agissant des besoins réels des étudiants, la majorité écrasante (86%) a une préférence pour l'enseignement, via un français scientifique à visé professionnelle dans le cours de TEC. Ces mêmes étudiants signalent l'absence totale des tests de niveaux, l'insuffisance du volume horaire consacré au cours de TEC et l'incohérence des supports utilisés avec la discipline de formation en cours ou lors de l'évaluation qui se limite à des questions directes. Enfin, les étudiants insatisfaits du contenu de TCE, s'attendent majoritairement (73%) à ce que ce cours soit axé sur la rédaction des documents scientifiques, la terminologie et les techniques d'expression orale et écrite en rapport avec la spécialité. La majorité des étudiants a des insuffisances en matière de technolécure inhérent à la spécialité. Par ailleurs, l'enquête a démontré que le module de TEC se centre exclusivement sur l'étude terminologique ce qui ne concorde pas avec les besoins et attentes exprimés par ce public.

4. CONCLUSION

En dépit de nombreuses réformes entreprises dans le système éducatif, l'université algérienne est toujours confrontée à un problème majeur : celui de la « fracture linguistique » provoquée par la discontinuité linguistique de la langue d'enseignement des sciences et techniques. L'arabisation des disciplines scientifiques n'a pas concerné l'enseignement supérieur. Les nouveaux étudiants de première année se trouvent face à un cursus entièrement en

français, à l'université qui percutent sur l'assimilation des savoirs scientifiques. L'introduction de la matière « Techniques d'expression et de communication » vise à soutenir cet apprentissage, par l'acquisition des compétences langagières et communicatives. Cette recherche nous a permis de relever certains problèmes et de repérer des dysfonctionnements liés à des compétences linguistiques jugées insuffisantes par la majorité des étudiants, accédant à l'université ; à une mauvaise adaptation des contenus d'enseignement aux besoins des étudiants. Le croisement des résultats du test de positionnement, de l'observation de la classe des biologistes et du questionnaire qui leur a été administré révèle la nécessité de remédier aux obstacles linguistiques par la mise en place des techniques de rédaction scientifique et la centration sur la terminologie relative aux matières enseignées et surtout par l'introduction de nouvelles méthodes axées sur des manuels et des programmes mis à la disposition des enseignants et des étudiants. Enfin, une interaction pédagogique, doit être instaurée entre enseignant et étudiants, davantage centrée sur les besoins langagiers de l'apprenant, sur l'autonomisation et la conscientisation des apprentissages.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous les participants à la recherche pour leur haute implication ainsi que toutes les personnes de l'université qui nous ont facilité la mise en place de notre recherche.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, 15, 35-44.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming : From theory to practice. In R. Berwick (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 48-62). Cambridge : Cambridge University Press.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48, 41-61.
- Cortier, C. (2007). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Symposium du 10 Colloque international de L'AIRDF, Villeneuve d'Ascq.
- Galinon-Méléneq, B. (1996). L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. In J. Donnay et M. Romainville (Dir.) : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (pp.11-31). Bruxelles : De Boeck Université.
- Hutchinson, T et Waters, A. (1987). English for specific purposes : A learning-centered approach. Cambridge : Cambridge University Press.
- Long, M.H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M.H. Long (Ed.), *Second Language needs analysis* (pp. 19-76). Cambridge : Cambridge University Press.
- Mangiante, J-M., Parpette C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG. Piolat, A. 2001. *La prise de notes*. Paris : PUF.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Porcher, L. (1978). Interrogations sur le public, la langue, la formation, in *Études de linguistique appliquée*. N° 30, Didier Erudition, Paris, p.5-17.
- Richerich, R. & Chancerel, J-L. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language* Pergamon Press.
- Richerich, R. (1973). Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes, in *Le français dans le monde*, n°109, p.21-25.
- Robert, J-M. (1984). *Besoins langagiers et système intermédiaires stabilisés-Essai de dégagement des besoins langagiers par l'interlangue*. Publications Universitaires Européennes, Série XXI, Linguistique, Vol.21. Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.