

MELANGES PEDAGOGIQUES 1989

**LE FRANCAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT
UNIVERSITAIRE EN TUNISIE ET A
MADAGASCAR: COMPTE RENDU DE DEUX
ACTIONS DE FORMATION**

*F. CARTON
M. CEMBALO
R.DUDA*

ABSTRACT

This paper describes the development of two training programs for teachers involved with the problem of French as a Language for Academic Purposes and draws tentative conclusions on the development of the concept of "Français Langue d'Enseignement Universitaire (F.L.E.U.)". The countries concerned are Madagascar and Tunisia. Each program is described in terms of the background situation and the problems met with by students, the training scheme developed and the types of teachers involved. In Madagascar, the teachers taking part in the scheme are science teachers who train their students in the use of French, whereas in Tunisia, they are teachers of French. A short description of the curricula is given and recommendations concerning the implementation of training in French for Academic Purposes are put forward as a result of the experience gained from these two training schemes.

Le F.L.E.U. (Français Langue d'Enseignement Universitaire) pose actuellement un ensemble de problèmes aigus dans plusieurs pays francophones. Cet article rend compte de deux opérations de formation de formateurs au F L E U menées par le CRAPEL, l'une à Madagascar, l'autre en Tunisie. Ces opérations paraissent complémentaires par les enseignements que l'on peut en tirer. En effet, la première concerne des enseignants scientifiques qui tentent de régler en partie eux-mêmes les problèmes qui se posent dans leur établissement et la seconde des enseignants de français travaillant dans des écoles d'ingénieurs.

Ces deux pays ont en commun l'existence d'une langue nationale (l'arabe ou le malgache), perçue comme telle par la majorité des locuteurs au-delà des variations régionales ou sociales. Cette situation linguistique a permis l'arabisation ou la malgachisation, selon le pays, de l'enseignement primaire et secondaire. Cependant, pour un ensemble de raisons historiques et techniques, le vecteur de l'enseignement supérieur reste, pour l'essentiel, le français. Cette situation complexe entraîne des difficultés langagières considérables et croissantes pour les générations successives d'étudiants.

Il apparaît donc de plus en plus nécessaire:

- 1/ de mettre sur pied des formules d'aide à la maîtrise du F L E U destinées aux étudiants déjà engagés dans des cursus universitaires;
- 2/ d'envisager une formation, dès le secondaire, aux compétences souhaitées chez les étudiants.

L'action du CRAPEL a porté essentiellement sur le premier point. Elle a permis d'identifier des objectifs et des contenus possibles pour les structures d'aide, et d'amorcer une réflexion méthodologique spécifique aux établissements concernés.

Au cours de cette réflexion, il nous est apparu que l'expression "français scientifique et technique", utilisée couramment dans le domaine de la "mise à niveau" en français des étudiants scientifiques, était lourde de malentendus de toutes sortes: nous dirons pourquoi selon nous il conviendrait de l'abandonner.

I. MADAGASCAR

L'action de formation à laquelle contribue le CRAPEL concerne l'Etablissement d'Enseignement Supérieur des Sciences (E.E.S.S.) de Tananarive. Elle s'inscrit dans un projet général de mise à niveau linguistique des étudiants malgaches encouragé par la Mission de Coopération de l'Ambassade de France à Madagascar.

L'E.E.S.S., dont les fonctions de formation et de recherche sont similaires à celles d'une Faculté des Sciences en France, accueille environ 3400 étudiants en première année. Le taux d'échec est important et peut être imputé, au moins en partie, aux difficultés en français des étudiants. Compte tenu du nombre élevé d'étudiants de première année, une Commission *ad hoc* de l'E.E.S.S. chargée du problème de la mise à niveau linguistique a décidé de retenir les étudiants de quatrième année (niveau maîtrise) comme cibles d'une formation expérimentale à orientation communicative.

Ce choix présente plusieurs avantages: un nombre relativement peu élevé d'étudiants (environ 300), la possibilité d'orienter la formation non seulement vers les compétences académiques demandées par l'institution (exposé oral, rédaction de mémoires ou de synthèses par exemple), mais également vers des compétences souhaitées par des industriels. En effet, un grand nombre d'étudiants à l'issue de la quatrième année du cursus espèrent s'orienter vers le commerce et l'industrie (certains vers l'enseignement). Il est bien entendu que les enseignements tirés de l'expérience menée avec les étudiants de quatrième année doivent servir à terme pour les étudiants des années précédentes. Mais l'extension de l'expérience est autant fonction de la réussite de l'action actuelle que des moyens mis à la disposition des animateurs de cette mise à niveau linguistique.

Le travail préparatoire de la commission *ad hoc* de l'E.E.S.S. a débouché sur l'élaboration de six modules définis de la manière suivante:

MODULE 1: rédaction scientifique

Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de produire, dans sa spécialité, un texte cohérent et efficace. On entend ici par efficacité l'adéquation de l'expression au message visé.

MODULE 2: prise de notes/compréhension de cours

Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de sélectionner les informations pertinentes dans le cours et de les noter fidèlement.

MODULE 3: lecture d'articles

Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de repérer dans un texte de sa spécialité et de son niveau l'information pertinente à une recherche donnée.

MODULE 4: exercices d'entraînement

Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de discriminer les formes d'expression selon les critères logiques.

MODULE 5: communication pédagogique

Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable d'exposer à l'oral, devant un public et en s'appuyant sur des notes succinctes, un point du programme, en termes simples et univoques.

MODULE 6: communication professionnelle

Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable d'intervenir, à l'oral, dans les situations prévisibles de la vie professionnelle: entretien d'embauche, réunion, exposé de projet, etc., selon les critères professionnels admis.

Ces modules ont fait l'objet d'un atelier de réflexion et de conception de dix jours animé par trois membres du CRAPEL. Près de soixante enseignants scientifiques y ont participé.

La formation proprement dite s'est déroulée pendant l'année universitaire 1989-1990, dans les conditions suivantes:

- les étudiants étaient volontaires, mais ils devaient se montrer assidus dans tous les modules mis en place. Deux cents étudiants environ ont suivi la formation, signe qu'une formation de ce type correspond à une attente importante.
- le travail effectué ne donnait pas lieu à une évaluation institutionnelle pouvant avoir des répercussions sur le cursus des étudiants. Il est important en effet que ce type de formation ne puisse donner lieu à une sanction, mais apparaisse au contraire à chacun comme un plus.

- ce sont les enseignants scientifiques eux-mêmes qui préparaient (en équipes) et mettaient en oeuvre les différentes séances. Celles-ci donnaient lieu auparavant à des simulations.
- une spécialiste de français langue étrangère a assuré tout au long de l'opération la coordination du dispositif. Ce rôle s'est avéré indispensable pour la réussite de l'opération
- l'équipe a disposé d'une bibliothèque, et de moyens suffisants en reprographie et en moyens de reproduction sonore.

Une évaluation à mi-parcours a donné lieu aux observations suivantes:

1/ Dans le domaine de la communication orale

Il est apparu que le niveau des étudiants malgaches avait généralement été sous-estimé, et que leur bagage linguistique est plus étoffé qu'on ne le pense généralement. C'est que les étudiants ne sont quasiment jamais mis en situation d'utiliser ce qu'ils savent en français (problème des effectifs nombreux). Ils sont souvent peu conscients de leurs moyens d'expression, n'ont donc pas confiance dans leurs capacités, et sont paralysés lorsqu'on leur donne la parole, ce qui provoque de nombreuses fautes. La séquence d'objectifs a donc été la suivante:

- a) "déblocage de la prise de parole" ;
- b) structuration de la prise de parole ;
- c) prise en compte du destinataire ;
- d) les savoir-faire de l'exposé oral.

Le défi dans le domaine de l'expression orale (faire en sorte que les étudiants surmontent leur peur de faire des fautes et leur réticence à prendre la parole) a semble-t-il été gagné pour une grande part: pour beaucoup d'étudiants, les progrès ont été spectaculaires, grâce à un minimum de pratique dans des conditions psychologiques favorables. Deux facteurs selon nous ont été déterminants:

- le fait que les enseignants n'étaient pas des spécialistes de français a permis *la mise de côté de toute référence grammaticale*: les étudiants ont en effet un bagage linguistique suffisant pour prendre la parole (même si dans un premier temps ce ne sont pas des productions très longues). Les mettre en situation de pratiquer la langue sans se focaliser sur les fautes permet de diminuer les inhibitions, et finalement le nombre d'erreurs linguistiques.
- la mise en confiance systématique, par l'absence d'évaluation normative.

2/ Lecture de documents.

Les étudiants ne lisent pratiquement pas en dehors de leurs cours. Ils ne lisent jamais d'articles scientifiques. Les activités proposées leur permettent donc en elles-mêmes une pratique de lecture. Le fait là-aussi que ce soient des enseignants scientifiques qui prennent en charge la formation permet de mettre l'accent sur la communication scientifique écrite plutôt que sur les problèmes linguistiques. Il semble que les étudiants, après une certaine réticence, parviennent, sous la pression de leurs enseignants, à surmonter leur tendance au mot à mot pour accepter de lire en fonction d'un objectif (recherche d'information, faire un schéma, chercher un plan, etc.).

3/ Compréhension orale et prise de notes.

Le programme dans ce domaine s'est orienté vers les techniques de prise de notes au détriment de la vérification et l'entraînement de la compréhension orale.

Or, de l'avis même des étudiants, c'est cette deuxième orientation (compréhension orale de documents difficiles) qu'il conviendrait d'adopter. A terme il faudra envisager des modes d'entraînement flexibles et individuels (prêt de cassettes, centre de ressources).

II. TUNISIE

L'action de formation à laquelle participe le CRAPEL en Tunisie concerne les établissements d'enseignement supérieur scientifique et technique. L'action a d'abord pris la forme d'une exploration des problèmes rencontrés aux différents niveaux de formation: les administrations universitaires, les enseignants, les étudiants.

Le point de vue des administrations a été formulé par les directeurs des établissements d'enseignement supérieur scientifique et le Recteur des Universités du Nord, administrateur des établissements d'enseignement supérieur de la région tunisoise et du nord du pays. De formation universitaire française ou parfois nord-américaine, les responsables sont spécialistes de disciplines très différentes.

Les enseignants peuvent être caractérisés par un certain nombre de points communs. Ils sont, pour la plupart, de formation littéraire, formés dans des départements de Lettres. Leur maîtrise du français ne présente pas de défaut mais aucun n'avait reçu de formation spécifique à l'enseignement du Français Langue Etrangère. Certains sont engagés dans des travaux de recherche littéraire. Leur statut n'est pas homogène : certains sont en poste à temps complet dans l'institution scientifique, d'autres partagent leur emploi du temps entre un département de Lettres et un établissement scientifique, d'autres, enfin, sont vacataires et dispensent des enseignements dans plusieurs institutions. Il est à noter qu'un seul des enseignants du groupe était de formation scientifique et enseignait une autre discipline que le français. Dix sept enseignants venant de treize institutions ont participé à la formation.

Les étudiants sont caractérisés par leur extrême diversité, tant géographique que disciplinaire. Regroupés en fonction des résultats à l'examen qui sanctionne la fin des études secondaires tunisiennes, ils sont, pour la plupart, éloignés de leur domicile familial. Leur "ancienneté" dans l'enseignement supérieur s'échelonne entre une et quatre années. Les tâches qui les mettent en contact avec le français vont des cours universitaires à la participation aux stages dans des entreprises où les langues utilisées sont d'importance et de statut très inégaux.

Les résultats des consultations ont été très variables. Il s'en dégage, cependant, un noyau central de préoccupations communes:

- un diagnostic de difficultés reliées à la connaissance et à l'utilisation de la langue française;
- l'inadéquation des formations proposées jusqu'alors, soit en termes de temps insuffisant, soit en termes de méthodes et de contenus inadaptés;
- la volonté de mettre en place des types de formation nouveaux.

Le diagnostic est très semblable à celui de l'action à Madagascar: les difficultés mises en lumière sont plutôt liées à l'utilisation des connaissances en français qu'aux connaissances elles-mêmes. Les domaines d'urgence définis ont déterminé l'ordre dans lequel les problèmes seraient abordés dans la formation.

La formation des formateurs s'est déroulée en sessions de travail de deux semaines séparées par un semestre au cours duquel les directions déterminées dans les sessions de travail étaient mises en place, au moins sous forme "expérimentale". Le dispositif s'inspire des formations en alternance, où se succèdent périodes de formation et périodes de travail en situation réelle. Le travail des sessions a successivement porté sur la compréhension orale, l'expression écrite, l'expression orale et la compréhension écrite, en fonction des priorités déterminées par le diagnostic initial.

Chaque session comporte une partie de travail théorique constitué d'un apport d'informations par le CRAPEL sur l'aptitude langagière considérée, l'élaboration d'un plan de travail des activités du semestre à venir et l'évaluation du travail effectué avec les étudiants à partir des thèmes des séminaires précédents.

A l'issue des six sessions de travail, réparties sur deux années universitaires, et qui ont eu lieu dans différents établissements à la fois français et tunisiens, un programme de travail a été élaboré à l'intention des étudiants des différents établissements. Il s'articule autour du travail sur les aptitudes langagières. Il est construit sur un principe de proportions de sorte que chacun des établissements participant à la formation puisse l'adapter aux données locales. Il propose une répartition du travail en fonction des objectifs, des types d'activités et des documents. On trouvera ci-dessous, à titre d'exemple, le programme de compréhension orale qui a été élaboré.

PROGRAMME DE COMPREHENSION ORALE

25 % à 30 % : Textes longs, discursivement opaques, sans bruit. Reconnaissance : formes.

10 % à 25 % : prise de notes :

- questions préalables
- compléter des organigrammes
- reconstruction de plans
- reformulations

8 % à 20 % : discrimination :

- mots rares
- opacité sémantique
- hypothèses de sens des mots

8 % à 20 % : prévision : syllabe, mot, phrase.
fonctions langagières

30 % : Discours interactifs :

- discrimination d'intonation
de registre familier
changement de registre
- éléments non-verbaux

10 % : Discrimination : textes avec bruits

- accents
- débits rapides
- articulation faible

Une évaluation de la mise en place de ces programmes et de leurs résultats sur les institutions et les étudiants reste à réaliser.

III. FRANCAIS SCIENTIFIQUE ? OU DIDACTIQUE EN FRANCAIS DE DISCIPLINES SCIENTIFIQUES ?

Utiliser l'expression "français scientifique et technique" pour désigner l'utilisation de la langue française dans des domaines scientifiques ou techniques est commode mais dangereux. Se focaliser sur la spécificité supposée d'une "langue scientifique" conduit à une impasse. Il serait utile de cesser d'utiliser cette expression qui conduit à de graves malentendus.

Il est difficile de parler d'une "langue scientifique" qui engloberait toutes les disciplines. Le lexique spécifique est bien entendu extrêmement variable, et au plan morpho-syntaxique, les points communs entre un cours de botanique et un exposé de physique des solides ne dépassent guère les traits fondamentaux : ordre des mots, morphologie verbale et nominale. Les différences seraient encore plus accentuées entre une présentation orale et un mémoire écrit.

A l'intérieur d'une même discipline scientifique ensuite, il est difficile de dégager des points communs aussi bien en termes de conduites langagières qu'en termes de morpho-syntaxe entre un cours magistral, des instructions données en séance de travaux pratiques, et un article de revue: dans ces différentes situations, on ne trouve pas les mêmes actes de parole. Cela n'est pas vrai bien sûr pour le lexique, mais nous considérons, avec nos collègues scientifiques, que l'apprentissage du lexique spécifique d'une discipline fait partie de la didactique de cette discipline, et même de l'activité scientifique proprement dite. Nous excluons le lexique scientifique du champ de notre compétence d'enseignants de français réfléchissant à l'apprentissage des disciplines scientifiques en français.

Pour ces différentes raisons, il paraît peu efficace:

- de se lancer dans la description linguistique de corpus scientifiques avec l'espoir de rencontrer dans les régularités formelles la spécificité d'une langue scientifique que l'on pourrait ensuite enseigner: on n'évitera pas le risque de se perdre dans du repérage de formes. "Faute de modèle descriptif global, on tombe dans le catalogue de marques" (MOIRAND S., 1989), sans trouver de réponse à la question de la construction du sens (en production ou en compréhension). C'est qu'une "variété linguistique donnée n'est pas "spéciale" ou "spécifique" de façon absolue ou objective en vertu de ses structures formelles. Sa "spécificité" est plutôt le produit d'une relation particulière entre le discours et le ou les participants" (RILEY P., 1989).
- de faire avec les étudiants de l'"explication de textes scientifiques" ou de cours scientifiques enregistrés, en se concentrant sur la langue, et en pensant ainsi les familiariser avec les formes linguistiques propres au discours scientifique: quels critères permettent de déterminer, par exemple, qu'un document est plus représentatif qu'un autre de ce que les étudiants ont besoin d'apprendre?

Il y a en revanche des points communs entre les différentes disciplines scientifiques (que l'on compare par exemple un cours magistral en biologie, en géologie ou en chimie). Mais *ces points communs se situent non pas dans la langue utilisée (vocabulaire et morpho-syntaxe), mais dans les comportements langagiers et dans les actes de parole induits par des situations de communication semblables*: cours magistral, séances de travaux pratiques, organisation d'un article dans une revue spécialisée, mémoires et thèses.

En réalité, ce à quoi sont confrontés les étudiants ce sont des situations de communication dont la caractéristique commune est l'**enseignement en français d'une discipline scientifique**. Il nous paraît donc opératoire de commencer par procéder à un recensement des situations relevant de l'activité scientifique, et d'analyser les activités langagières qui y prennent place.

L'objectif d'une formation dans ce domaine consiste dès lors à préparer les étudiants à chacune de ces situations d'utilisation du français, en s'appuyant sur la compétence linguistique déjà acquise par eux. Dans les pays où le français est langue d'enseignement, les étudiants ont déjà passé un grand nombre d'années à suivre des cours de grammaire et de vocabulaire français, mais c'est le plus souvent dans l'emploi de ces connaissances que l'on relève des lacunes. L'exemple de l'université malgache est typique à cet égard. Dans la problématique de la mise à niveau en "français langue d'enseignement universitaire", c'est à l'**utilisation** des connaissances linguistiques qu'il est prioritaire de se consacrer, l'amélioration de la compétence linguistique se faisant alors par et dans les activités proposées.

Cela explique les orientations prises dans les deux actions de formation relatées ci-dessus:

- que faire avec des enregistrements de cours? Ils sont extrêmement utiles comme matériau pour un entraînement à la compréhension de cours (écoute sur objectif, prise de notes, stratégies d'écoute orientée, utilisation des connaissances linguistiques pour mieux comprendre, etc.). Il s'agit grâce à ces échantillons de se familiariser avec la situation de communication et le discours que celle-ci engendre. Dès lors, il est probablement inutile de rassembler des corpus très importants, avec l'espoir (que pour notre part nous n'avons jamais vu se réaliser) d'en mener une analyse systématique qui soit rentable pédagogiquement.
- le raisonnement est le même avec des documents écrits de spécialité.
- en expression orale, il s'agit de repérer les situations dans lesquelles des étudiants sont susceptibles d'avoir à intervenir, et de les y entraîner à travers des simulations.

CONCLUSION

A Madagascar, des enseignants scientifiques ont pris en charge les problèmes qui se posent dans leur Etablissement; en Tunisie, des enseignants de français se spécialisent dans la "mise à niveau" des étudiants scientifiques. Il s'agit de deux approches bien différentes de la formation, et, par suite, de deux problématiques de la formation de formateurs.

Dans le premier cas, les professeurs scientifiques sont amenés à raisonner surtout en termes de didactique de leur discipline, à réfléchir aux relations pédagogiques qu'ils entretiennent (à l'écrit et à l'oral) avec leurs étudiants, et aux savoir-faire scientifiques mis en jeu dans les apprentissages. Cette focalisation entraîne l'avantage d'une centration sur les problèmes d'utilisation de la langue en situation plutôt que sur les caractéristiques linguistiques proprement dites. Elle a pour retombée positive que les enseignants se sentent remis en question dans leurs pratiques pédagogiques, ce qui nous a d'ailleurs conduits à associer à cette action une équipe de spécialistes de didactique des sciences (le LIREPT, de l'Université de Paris VII).

Dans le second cas, il s'agit d'introduire les professeurs de français à la problématique de la didactique en français des sciences et techniques, et de les conduire à se centrer sur l'utilisation de la langue dans les situations d'apprentissage scientifique.

BIBLIOGRAPHIE

MOIRAND S. (1989), "Le discursif et le conversationnel", in *Le français dans le monde*, n° 229, novembre-décembre 1989, Hachette, Paris.

RILEY P. (1989), "Keeping secrets : ESP/LSP and the sociology of knowledge", *European Journal of Teacher Education*, vol 12, n° 2.