

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saïda Dr. Moulay Tahar
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de Master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française
Spécialité : Sciences du langage / Didactique et langues appliquées

**L'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) dans les filières
scientifiques : Cas des étudiants en 1^{ère} année biologie de l'université de
SAIDA**

Réalisé et présenté par :

M. TELLAL Zahia

Encadré par :

M.Aouchiche Ouardia

Devant le jury composé de :

M. HADBI Anissa

Président du jury

M.Aouchiche Ouardia

Encadrante

M. RADJI Fatima

Examinatrice

Année universitaire

2025-2026

Remerciements

Tout d'abord ' je remercie ALLAH ' le tout- puissant ' de m'avoir donné la force ' la santé et la patience nécessaire pour mener ce travail de recherche.

J'adresse mes plus profonds remerciements à Mme AIT YALA OUARDIA pour son soutien ; sa patience, ses conseils durant la réalisation de ce travail.

Je tiens également à remercier tous les enseignants et les enseignantes du départements des lettres et langue française pour l'encouragement durant tout mon parcours universitaire.

Dédicace :

A

Mes chers parents, pour leur amour infini, leur sacrifice et leurs prières qui m'ont guidé tout au long de mon parcours universitaire.

Résumé

Notre mémoire porte sur l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) dans les filières scientifiques, en étudiant le cas des étudiants de première année biologie de l'Université Dr Moulay Tahar de Saïda. L'objectif est d'identifier les besoins langagiers des étudiants et enseignants de la wilaya de Saïda. L'étude utilise une approche mixte combinant un questionnaire quantitatif et une grille d'observation qualitative, appliqués à un échantillon de 140 étudiants et à plusieurs séances de cours magistraux et de TP. Les résultats obtenus montrent que le français reste perçu comme une discipline générale déconnectée des besoins scientifiques, que la transition lycée–université constitue un choc pour environ un quart des étudiants, et que la maîtrise du vocabulaire technique, la prononciation et la rédaction de comptes rendus restent des obstacles majeurs.

Mots clés : français sur objectifs spécifiques (FOS), besoins langagiers, contexte algérien.

Abstract

Our thesis focuses on the teaching of French for specific objectives (FOS) in scientific fields, by studying the case of first-year biology students at the Dr. Moulay Tahar University in Saïda. The objective is to identify the language needs of students and teachers in the wilaya of Saïda. The study uses a mixed approach combining a quantitative questionnaire and a qualitative observation grid, applied to a sample of 140 students and several lectures and practical work sessions. The results obtained show that French remains perceived as a general discipline disconnected from scientific needs, that the transition from high school to university is a shock for about a quarter of students, and that mastery of technical vocabulary, pronunciation and writing reports remain major obstacles.

Keywords: French on specific objectives (FOS), language needs, Algerian context.

ملخص

تركز مذكرتنا على تدريس اللغة الفرنسية لأهداف محددة (FOS) في المجالات العلمية، من خلال دراسة حالة طلاب السنة الأولى في البيولوجيا في جامعة الدكتور مولاي طاهر ولاية سعيدة. الهدف هو تحديد الاحتياجات اللغوية للطلاب والمعلمين. وتستخدم الدراسة منهجًا مختلطًا يجمع بين الاستبيان الكمي وشبكة الملاحظة، ويتم تطبيقه على عينة مكونة من 140 طالبًا والعديد من المحاضرات حصص العمل التطبيقي. وتظهر النتائج التي تم الحصول عليها أن اللغة الفرنسية لا تزال تعتبر تخصصًا عامًا منفصلًا عن الاحتياجات العلمية، وأن الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة يمثل صدمة لنحو ربع الطلاب، وأن إتقان المفردات التقنية والنطق وكتابة التقارير لا يزال يشكل عقبات رئيسية.

الكلمات المفتاحية: اللغة الفرنسية حول أهداف محددة (FOS)، الاحتياجات اللغوية، السياق الجزائري.

Introduction générale

Introduction générale

Aujourd'hui, l'Algérie occupe la deuxième place des pays francophones selon l'Organisation internationale de la francophonie (OIF). Après l'indépendance, le paysage linguistique algérien a connu plusieurs tentatives d'arabisation des secteurs administratifs et économiques. Pourtant, la réalité montre que le français reste profondément ancré dans le monde économique et conserve une place centrale dans plusieurs sphères éducatives, professionnelles et sociales. C'est dans ce contexte de coexistence linguistique complexe que s'inscrit la problématique du présent travail.¹

L'apprentissage du français comme langue étrangère constitue un véritable investissement pour tous les secteurs professionnels. L'enseignant de français joue un rôle déterminant dans la formation aux métiers : améliorer l'expression passe par une meilleure compréhension des enjeux professionnels, et la maîtrise de la langue peut être considérée comme une compétence de premier plan. Le passage d'un environnement de communication majoritairement arabophone à un environnement universitaire et professionnel francophone représente un défi réel pour de nombreux étudiants et jeunes diplômés en Algérie. Cette transition génère un déficit de compétences en français, devenu aujourd'hui une préoccupation majeure dans le système universitaire et professionnel algérien.

L'histoire du français sur objectifs spécifiques (FOS) remonte aux années 1920, avec la parution du premier manuel de français spécialisé destiné aux militaires (1927). Ce « français militaire » ne visait pas la maîtrise globale de la langue, mais fournissait un bagage réduit de mots et d'expressions pour faciliter la communication dans un cadre précis. Le terme « français de spécialité

¹ Boukous, A. (2012). *Sociolinguistique et politique linguistique en Algérie*. Éditions CRASC.

» apparaît chez les lexicologues dans les années 1950, et c'est à partir des années 1980 que l'expression « français sur objectifs spécifiques », traduction de l'anglais *English for specific purposes*, se généralise. Selon Jean-Pierre Cuq, le FOS a pour mission de répondre aux besoins professionnels d'un public adulte, souvent étudiant. Au début des années 2000, Mangiante et Parpette (2004) affinent le domaine en établissant une distinction conceptuelle entre français de spécialité et FOS. Sebane Mounia Aïcha (2011) précise que le FOS s'intéresse à l'usage particulier de la langue en fonction de besoins spécifiques dans des situations précises, et non au français général.²

Ces fondements théoriques et historiques mènent directement à la situation spécifique de Saïda, ville de l'ouest algérien, où les défis linguistiques prennent une forme particulièrement marquée. Le profil sociolinguistique majoritairement arabophone de la région, l'accès limité aux supports pédagogiques adaptés comparativement aux grandes universités d'Alger ou d'Oran, l'insuffisance des équipements multimédias et des ressources documentaires en français, ainsi que le besoin de formation continue des enseignants en didactique du FOS constituent autant de facteurs qui fragilisent l'enseignement du français à l'université de Saïda. Ces constats, corroborés par des observations de terrain menées auprès des étudiants et des enseignants de l'établissement, soulignent la nécessité d'une approche didactique renouvelée.³

Dans ce contexte, la recherche de Zoubir Smail (2015-2016), dirigée par le Pr. Sebane Mounia Aïcha à l'Université Ibn Badis de Mostaganem, constitue une contribution de référence. Elle montre que la démarche du FOS, appuyée sur

² Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire didactique de la langue étrangère et seconde*. CLE International.

³ Sebane, M. A. (2011). FOS/FOU : quel français pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? *Revue des Langues de Spécialité*, 5(2), 45–62.

une approche cognitive intégrée, se révèle plus efficace que la méthode classique pour faciliter la compréhension et la production de textes scientifiques chez les étudiants en biologie. Ces résultats renforcent l'hypothèse centrale du présent travail : l'adoption d'une méthodologie FOS adaptée au contexte de Saïda permettrait d'améliorer de manière mesurable les compétences langagières des étudiants. Cette hypothèse sera vérifiée à l'aide de plusieurs indicateurs : des tests de compréhension de textes authentiques, l'analyse de productions écrites avant et après expérimentation, et des questionnaires d'auto-évaluation soumis aux apprenants.⁴

Face à cette réalité, la question centrale de cette recherche est :

Dans quelle mesure le cursus de français actuel répond-il aux besoins langagiers spécifiques des étudiants de première année biologie à l'Université de Saïda ? Plus précisément, comment l'absence d'une approche centrée sur le FOS influence-t-elle l'appropriation des concepts biologiques et la réussite aux examens dans une langue dont la maîtrise technique semble faire défaut ?

Afin de répondre à cette question nous proposons :

Hypothèse 1 : Les difficultés académiques rencontrées par les étudiants en biologie ne relèvent pas d'une carence cognitive en sciences, mais d'une barrière linguistique liée à la non-maîtrise du lexique spécialisé et des structures discursives propres aux sciences de la vie.

Hypothèse 2 : L'enseignement du français à l'Université de Saïda reste majoritairement axé sur le Français Général (FLE), négligeant les dimensions méthodologiques (prise de notes, rédaction de comptes-rendus de TP) nécessaires à l'intégration dans la communauté discursive des biologistes

⁴ Zoubir, S. (2016). *Effets de l'emploi de la méthodologie du FOS sur la compréhension de textes authentiques chez les étudiants de filières scientifiques en contexte universitaire algérien* (Thèse de doctorat, Université Ibn Badis, Mostaganem).

L'objectif principal de ce travail est d'identifier les besoins langagiers des étudiants et enseignants de la wilaya de Saïda et de proposer une démarche de formation adaptée, en s'inspirant des travaux de Zoubir Smail et Sebane Mounia Aïcha sur l'efficacité du FOS en contexte universitaire algérien. Nous tenterons de vérifier si les difficultés langagières viennent essentiellement d'un niveau faible en français et d'une absence de pratique de cette langue dans les situations académiques et professionnelles, comme le soulignent leurs recherches.

Cadre théorique

Chapitre 1 : Cadre conceptuel et spécificités du français en milieu scientifique (FOS)

Introduction partielle du chapitre 1

Le premier chapitre pose les bases théoriques nécessaires à la compréhension de notre étude en présentant d'abord le passage du français langue étrangère (FLE) au français sur objectifs spécifiques (FOS), puis en mettant en lumière les besoins langagiers propres à l'étudiant en biologie. Il s'agit également de montrer en quoi la langue française constitue un outil de communication, et un vecteur d'accès au savoir scientifique.

1 Du français langue étrangère (FLE) au français sur objectifs spécifiques (FOS)

L'évolution de la didactique des langues a conduit à segmenter l'enseignement du français en fonction des publics visés et des contextes d'apprentissage, le Français Langue Étrangère (FLE) constituant le socle premier de cette discipline

1.1. Définition du FLE

L'enseignement du français aux non-francophones repose historiquement sur une approche globale appelée le FLE. À ce titre, il est communément défini comme

*« Le FLE (Français Langue Étrangère) est défini comme une discipline d'enseignement et d'apprentissage du français, destinée à des personnes dont le français n'est pas la langue maternelle ».*⁵

Traditionnellement, cette approche s'adresse à un public non maternel dans un but culturel, scolaire ou touristique, et se déploie aussi bien en contexte

⁵ Kuşçu, E. (2016). Les méthodologies et les méthodes de l'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie : « je parle français et je voyage en français ». *International journal of languages' education*. 1. 105-105. 10.18298/ijlet.623.

d'immersion — au sein d'associations, d'écoles privées ou de centres universitaires en France — qu'à l'étranger.

Cependant, dans la mesure où cet enseignement s'inscrit généralement hors d'un contexte d'immersion quotidienne (Goï et Huver, 2012), une approche purement globale et communicative montre rapidement ses limites lorsqu'elle est confrontée à des besoins académiques ou professionnels précis. En milieu universitaire scientifique, les compétences générales du FLE s'avèrent insuffisantes pour répondre aux exigences techniques des apprenants, imposant ainsi une transition nécessaire vers le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)⁶

Selon Goï, C. et Huver, E. (2012), le FLE désigne l'enseignement du français comme langue non maternelle dans des contextes étrangers ou non francophones, hors immersion quotidienne en langue majoritaire, généralement pour des besoins scolaires, professionnels ou touristiques, sans accès massif au français dans la vie sociale réelle.⁷

Le français langue étrangère (FLE) forme un cadre didactique centré sur l'apprentissage du français. À l'origine, il vise l'enseignement et l'apprentissage du français à l'étranger, en milieux non francophones ou pour des apprenants de passage en France, souvent motivés par des objectifs professionnels, culturels, touristiques ou personnels. Par extension, le terme englobe aussi l'enseignement du français en France auprès des publics migrants.

1.2. Définition de FOS

À l'inverse du FLE, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) se caractérise par sa dimension pragmatique et fonctionnelle, dictée par l'urgence de besoins précis. Selon Cuq (2003), cette démarche vise un public demandeur d'un apprentissage ciblé, une idée partagée par Mangiante et Parpette (2004) pour

⁶ Lopes Marie-José. (2021). Le Français Langue Etrangère (FLE) en quelques questions. 'Alliance Française Paris Ile-de-France.

⁷ Goï, C. et Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176(1), 25-35. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0025>.

qui la formation est entièrement subordonnée à la réalisation de tâches professionnelles ou académiques précises. Cette spécificité, historiquement ancrée dans les travaux anglophones sur l'ESP (English for Specific Purposes) d'Hutchinson et Waters (1987), redéfinit en profondeur l'appareil didactique.

Dès lors, la langue n'est plus apprise pour elle-même, mais devient un outil d'accès au contenu disciplinaire (Challe, 2002 ; Lehmann, 1993). C'est précisément cette rupture méthodologique qui éloigne le FOS du français général : l'approche ne se centre plus sur une progression linguistique linéaire, mais s'organise autour des situations de communication réelles que les professionnels ou les universitaires devront maîtriser dans leur domaine d'activité.

Jean-Pierre Cuq définit ainsi le FOS :

« Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français, pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage »⁸

Le FOS est défini comme une approche pédagogique qui adapte l'enseignement du français à des besoins précis et immédiats des apprenants adultes, en se focalisant sur une méthodologie ingénierique efficace.

En synthèse, ces auteurs montrent que le FOS cible des professionnels devant communiquer dans des contextes précis. Ces définitions mettent l'accent sur une démarche structurée en étapes clés : analyse des besoins, élaboration d'un programme ciblé, utilisation de supports authentiques et évaluation des compétences spécifiques pour des contextes professionnels ou universitaires, comme les études scientifiques. Elles distinguent le FOS par son orientation

⁸ JEAN.P.C. « dictionnaire du français langue étrangère et second » .Clé International. Edition 2003 .p. 109-110

pratique et situationnelle, visant une opérationnalité rapide plutôt qu'une maîtrise globale de la langue

1.3. Objectifs fonctionnels (lexique technique vs. Général

Les objectifs fonctionnels du FOS se caractérisent par leur approche pragmatique et précise, qui met l'accent sur le lexique technique plutôt que sur le vocabulaire général, afin de répondre aux besoins concrets des apprenants. Cette méthode favorise un apprentissage rapide des compétences communicatives adaptées à des domaines professionnels ou universitaires spécifiques, comme la biologie⁹.

1.3.1. Lexique technique en FOS

Le lexique technique est le pilier central des objectifs fonctionnels du FOS, en visant la maîtrise de termes précis et spécialisés propres au domaine d'étude ou professionnel, comme « mitose », « écosystème » ou « procaryote » en biologie. Contrairement à un apprentissage général et dispersé, il repose sur des supports authentiques – articles scientifiques, protocoles de travaux pratiques – pour forger des compétences réceptives et productives immédiatement utilisables, facilitant ainsi l'accès direct au savoir disciplinaire.

Cette focalisation permet à l'apprenant de gagner en autonomie pour lire et rédiger des documents spécialisés dès les premières semaines de formation¹⁰.

1.3.2. Lexique général en FOS

Le lexique général occupe une place secondaire et utilitaire dans le FOS, servant de socle minimal pour articuler le discours technique sans alourdir l'enseignement par des structures complexes ou abstraites. Il inclut des mots

⁹ Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire didactique de la langue étrangère et seconde. CLE International.

¹⁰ Piccinin, A. (1996). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques. De Boeck.

courants comme les connecteurs logiques ("donc", "par conséquent") ou les marqueurs temporels ("ensuite", "pendant"), qui facilitent la fluidité sans être l'objectif principal. Cette approche évite la surcharge cognitive en première année universitaire, où les étudiants en biologie à Saïda concentrent leurs efforts sur la terminologie scientifique plutôt que sur un vocabulaire quotidien large¹¹.

Cette distinction entre le lexique technique et le lexique général montre l'esprit pratique du FOS : selon Mangiante (2010) le premier occupe 80 à 90% de l'enseignement lexical pour garantir une spécialisation efficace, alors que le second (10 à 20%) sert de colle pour fluidifier la communication¹².

1.4. Les caractéristiques du FOS

Le FOS présente des caractéristiques uniques que tout enseignant doit parfaitement maîtriser pour dispenser efficacement ces cours si particuliers. Prendre en compte ces spécificités représente une condition indispensable pour assurer le succès de toute formation dans ce domaine.

Ces particularités se déclinent en trois points principaux :

1.4.1. La diversité des publics du FOS

Le FOS se démarque d'abord par la grande variété de ses apprenants. Ces publics regroupent des professionnels en activité, des étudiants en phase de spécialisation, ainsi que des émigrés désireux de s'intégrer dans le monde du travail.

Richer souligne cette particularité avec précision :

¹¹Hedjoudj, A. (2015). Le français sur objectifs universitaires en filières scientifiques. Mémoire, Université de Tlemcen.

¹² Mangiante, J.-M., & Papette, C. (2010). Le français sur objectifs spécifiques. Hachette FLE.

« Les acteurs du FOS se singularisent, en ce qui concerne les apprenants, par une perception aiguë de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers dictés par une nécessité de maîtrise d'un réel professionnel, en ce qui concerne les enseignants, par une tension entre maîtrise langagière, culturelle et (mé) connaissance relative de la sphère sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement. »¹³

Les publics du FOS se répartissent en trois catégories essentielles :

- **Les professionnels**

Ces travailleurs ont besoin d'une formation linguistique ciblée pour répondre aux exigences de leur métier dans des secteurs variés, particulièrement le commerce, le tourisme, ou la médecine¹⁴.

- **Les étudiants non-spécialistes en langue**

Il s'agit principalement d'étudiants non francophones qui poursuivent des études supérieures en français, soit dans des universités francophones, soit dans des filières francophones de leur pays d'origine¹⁵.

- **Les émigrés**

Ces étrangers s'installent dans des pays francophones pour travailler, mais peinent à s'intégrer professionnellement faute de maîtrise suffisante du

¹³ Richer, J.-J. (2008). Le FOS : une démarche de projet. Le français dans le monde. Recherches et applications, (43), P 51

¹⁴ Richer, L. (2018). Didactique des langues et formation professionnelle. Presses Universitaires de France.

¹⁵ Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.

français. Le FOS leur offre une formation pratique pour améliorer leur employabilité et leur insertion sociale¹⁶.

1.5. Évolution vers le FOS

L'évolution du FOS représente un vrai tournant dans l'enseignement : on passe d'un FLE généraliste, destiné pour tout, à une approche sur mesure, spécialement conçue pour les adultes en formation professionnelle ou universitaire.

Dès les années 1950, le ministère français des Affaires étrangères impulse le français scientifique et technique (FST) pour défendre les intérêts économiques français à l'étranger. Ce FST cible des adultes experts dans leur langue maternelle, nécessitant un vocabulaire précis pour lire ou diffuser des travaux scientifiques¹⁷.

Dans les années 1980, le FOS émerge officiellement comme une branche pragmatique du FLE, avec un focus clair : identifier précisément les besoins des apprenants adultes. Contrairement au français général qui enseigne un peu de tout, le FOS va droit au but – former pour un métier concret ou des études supérieures exigeantes¹⁸.

Dès les années 1990, le FOS se dote d'une approche méthodique et structurée, presque comme un projet d'ingénierie : on commence par analyser les besoins réels, puis on conçoit un programme sur mesure, avec des documents

¹⁶ Mangiante, J.-M., & Papette, C. (2010). *Le français sur objectifs spécifiques*. Hachette FLE.

¹⁷ Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. CLE International

¹⁸ Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire didactique de la langue étrangère et seconde*. CLE International.

authentiques (articles pros, rapports techniques), avant d'évaluer les résultats concrets. Inspirée par Hutchinson et Waters, cette démarche maximise l'efficacité – chaque heure passée en classe doit porter ses fruits immédiatement¹⁹.

2 Les besoins langagiers de l'étudiant en biologie

Les étudiants de biologie, font face à des exigences linguistiques spécifiques en français pour réussir dans leur filière. Ces besoins se concentrent principalement sur la maîtrise de la lecture/compréhension et de la rédaction scientifique, essentielles pour suivre les cours magistraux, réaliser des TP et accéder au savoir disciplinaire.

2.1. Besoins en lecture et compréhension

La lecture de textes scientifiques domine les exigences : manuels descriptifs (morphologie cellulaire), protocoles expérimentaux et articles argumentatifs sur des thèmes comme la génétique ou l'écologie. Les difficultés principales concernent la terminologie technique ("procaryote", "méiose", "biodiversité") et les structures syntaxiques complexes (propositions relatives enchâssées, passif). À ce sujet, l'étude menée par Benali et Khelifa (2012) auprès d'étudiants de première année de licence (L1) en biologie révèle que 65 % d'entre eux comprennent moins de 60 % d'un texte scientifique standard en français ; un constat que les auteurs attribuent notamment à l'interférence de l'arabe²⁰.

¹⁹ Richer, L. (1997). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Revue des Gerflint*.

²⁰ Benali, A., & Khelifa, M. (2012). Difficultés de compréhension des textes scientifiques chez les étudiants en biologie. *Revue ASJP*, 136*(3), 10. <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/3/10/22983>

2.2. Besoins en rédaction scientifique

La production écrite exige des rapports de TP structurés selon le schéma IMRaD (Introduction, Matériel/Méthodes, Résultats, Discussion) et des résumés analytiques. Les étudiants peinent à adopter le registre impersonnel ("il a été observé que..."), les connecteurs logiques ("par conséquent", "en revanche") et la reformulation précise de résultats expérimentaux. À Saïda, les analyses de copies montrent des lacunes en cohérence argumentative et en nominalisation, essentielles pour le discours scientifique²¹.

Ainsi, en FOS biologie, la priorité va à la réception (lecture : 70%) avant la production (rédaction : 30%), car la compréhension conditionne l'accès au contenu scientifique. Des supports hybrides (textes bilingues, schémas annotés) et exercices progressifs (QCM → résumés → rapports complets) s'imposent pour ces étudiants majoritairement arabophones²².

3 La relation entre langue et savoir scientifique (la biologie)

3.1. Rôle médiateur du français :

Le français joue un rôle de médiateur central entre la biologie et l'étudiant, en transformant des phénomènes conçus, souvent invisibles à l'œil nu, en concepts abstraits intelligibles et manipulables intellectuellement. Grâce à une terminologie très précise, il permet de stabiliser et de codifier des processus dynamiques comme la division cellulaire, la biosynthèse ou le fonctionnement

²¹ Haddad, S. (2019). Analyse des productions écrites en filières scientifiques : cas de la biologie LMD. *Revue ASJP*, 41*(17), 2. <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/41/17/2/88484>

²² Mangiante, J.-M., & Papette, C. (2010). *Le français sur objectifs spécifiques**. Hachette FLE.*

des écosystèmes, lesquels ne peuvent être compris que via un langage scientifique normé. Des termes tels que « mitose », « génome », « population », « chaîne trophique » ou « homéostasie » ne sont pas de simples désignations contingentes, mais de véritables unités de savoir qui organisent la pensée, structurent la classification du vivant et orientent la perception scientifique chez l'apprenant.

En ce sens, la terminologie française devient un outil cognitif essentiel : elle permet aux étudiants en biologie de passer d'une description empirique du monde vivant à une compréhension conceptuelle structurée, conditionnée par les règles propres au discours scientifique ²³

Comme le montre l'analyse de la communauté scientifique, le savoir scientifique n'existe pas indépendamment de la langue dans laquelle il est formulé : il se construit à travers des énoncés, des descriptions, des classifications et des reformulations langagières spécifiques. Le français, dans ce cadre, devient alors un outil de « réalisation de l'objet scientifique » : il permet de dépasser le plan de l'intuition sensible et de traduire des observations en concepts normés, partageables et reproductibles²⁴.

3.2. Spécificités linguistiques

Le français de biologie mobilise des traits linguistiques propres, qui contribuent à donner au savoir scientifique son caractère objectif, désintéressé et généralisable.

- **La nominalisation** (transformer un verbe en nom : « se diviser » → « division », « se différencier » → « différenciation ») permet de concentrer

²³ Margaret, M. (2014). Langage et savoirs dans la communauté discursive scientifique. In *Langages et savoirs* (pp. 45–71). Éditions Le Manuscrit / OpenEdition.

²⁴ Calvet, L.-J. (2019). Les langues dans la recherche scientifique et son évaluation : quelques regards (Bulletin VALS-ASLA, 109, 93–110).

l'attention sur des processus plutôt que sur des actions individuelles, ce qui donne une impression de loi universelle.

- **Le passif** et les formes impersonnelles (« il a été observé que... », « la cellule est analysée... ») réduisent la présence de l'acteur humain et renforcent l'idée d'un objet scientifique autonome, indépendant de toute subjectivité personnelle.
- **Les structures causales** (« en raison de », « due à », « ce qui entraîne », « par conséquent ») permettent de relier des phénomènes et de mettre en évidence des liens de causalité, ce qui est essentiel pour rendre compréhensible une dynamique biologique comme, par exemple, la relation entre pollution et biodiversité ou entre mutation et expression génique ²⁵.

3.3. Interaction langue-savoir

L'interaction entre la langue et le savoir scientifique ne se limite pas à la simple transmission d'un contenu déjà constitué ; la langue intervient activement dans la construction même du savoir. Elle organise la manière de voir, de décrire et de raisonner sur le réel, ce qui fait que le choix ou la maîtrise d'une langue donnée ouvre ou ferme certaines perspectives cognitives et épistémiques ²⁶.

Pour l'étudiant en biologie, accéder au savoir disciplinaire suppose la maîtrise d'un discours scientifique bien particulier, structuré autour de schémas de texte précis (IMRaD), d'une voix impersonnelle, de la nominalisation et de chaînes causales. Apprendre le français de biologie ne se réduit donc pas à

²⁵ Calvet, L.-J. (2019). Les langues dans la recherche scientifique et son évaluation : quelques regards (Bulletin VALS-ASLA, 109, 93–110).

²⁶ Berthoud, J.-C. (2017). Plurilinguisme et construction des savoirs sous l'angle de diverses cultures scientifiques. Cahiers de l'Observatoire européen du plurilinguisme, 8, 1–18.

mémoriser un lexique, mais à adopter une manière de penser et de formuler le réel conforme aux conventions de la communauté scientifique francophone ²⁷.

Dans cette perspective, le FOS biologique devient un outil de médiation essentiel : il transforme la langue en levier actif qui structure les connaissances, oriente la recherche de l'information et conditionne la capacité à produire et à valider du savoir scientifique.

²⁷Frath, P., & Herreras, J. C. (2013). Plurilinguisme et créativité scientifique. In P. Frath & J. C. Herreras (Éds.), *Plurilinguisme et créativité scientifique* (pp. 22–45). Éditions Le Manuscrit. <https://shs.cairn.info/plurilinguisme-et-creativite-scientifique--9791022740944-page-22?lang=fr>

*Chapitre 2 : état des lieux et
obstacles à l'apprentissage à
Saida*

Introduction partielle

Ce chapitre est consacré à l'état des lieux de l'enseignement du français et de la biologie à l'Université de Saïda, ainsi qu'aux obstacles qui entravent l'apprentissage des étudiants de première année. Il s'intéresse d'abord aux contenus disciplinaires et linguistiques enseignés, méthodes pédagogiques mobilisées et aux écarts perçus entre les objectifs des enseignants et les attentes des étudiants. Il examine ensuite la rupture entre le secondaire et le supérieur, l'absence d'une véritable approche FOS, ainsi que les conséquences de cette situation sur l'appropriation des concepts techniques et sur la réussite académique des étudiants.

1. Description des contenus disciplinaires et linguistiques enseignés

Dans les universités algériennes, en particulier en première année biologie, les contenus enseignés combinent un volet disciplinaire scientifique et un volet linguistique en langue française, encore largement générale plutôt que spécifique

1.1. Contenus disciplinaires enseignés

Les étudiants de 1^{re} année biologie reçoivent des cours fondamentaux en biologie cellulaire, biologie générale, biochimie, écologie et parfois génétique, généralement dispensés en français, parfois avec des supports en arabe lors des explications orales. Les contenus visent à introduire les grands concepts : cellule, métabolisme, division cellulaire, cycles de vie, écosystèmes, etc., via des supports classiques tels que les cours magistraux, les polycopiés, et quelques manuels²⁸

Sur le plan épistémologique, on constate une forte priorité à la transmission de savoirs "savants" et à la mémorisation lexicale, avec peu de mise

²⁸ Sadiqui, M. (2021). Compétences disciplinaires et enseignement du français à l'université : cas des facultés scientifiques marocaines. Researchgate.

en scène du raisonnement expérimental ou de la démarche scientifique dans la langue d'enseignement²⁹³⁰.

1.2. Contenus linguistiques enseignés

En parallèle, les étudiants bénéficient généralement de « langue et terminologie » conçues comme des cours de français langue étrangère (FLE) de type général, centrés sur des compétences communicatives de base (lecture, compréhension, rédaction élémentaire), plutôt que sur un FOS biologique ciblé.

Les contenus linguistiques portent souvent sur :

- Compréhension de textes non spécialisés ou semi-scientifiques,
- Petites rédactions générales (paragraphe descriptif, narratif, argumentatif simple),
- Lexique de base et parfois quelques termes scientifiques, mais sans progression systématique adaptée à la biologie.

Peu de dispositifs intègrent des supports authentiques de biologie (protocoles de TP, extraits de manuels scientifiques, consignes de laboratoire) ou des aides bilingues explicites, ce qui limite la capacité des étudiants à relier le français au savoir disciplinaire³¹.

²⁹ COURCHINOX Sandrine. (2016). Transmission de contenus disciplinaires en contextes universitaires : une illustration au travers de cours magistraux. Université Stendhal-Grenoble 3

³⁰ Catherine Carras, Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein. (2021). Intégration langue / contenu disciplinaire : le discours didactique comme marqueur de la démarche scientifique. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.

³¹ MIMOUNI, A., & BEN BRAHIM, H. (2017). EFFETS DE QUELQUES AIDES APPORTÉES À UN TEXTE SCIENTIFIQUE SUR LE TAUX DE COMPRÉHENSION (CAS DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE BIOLOGIE À L'UNIVERSITÉ DE SAÏDA). *cahiers de langue et de littérature*, 1(12), 132-149. <https://asjp.cerist.dz/en/article/66838>

Ainsi, la séparation entre « cours de biologie » et « cours de français » aboutit à une dissociation entre le savoir et la langue, au détriment de l'appropriation des concepts. Les étudiants sont amenés à comprendre leurs cours par fragments, en alternant français, arabe et parfois anglais, sans disposer d'un cadre linguistique clairement articulé autour de leurs besoins biologiques réels³²

1.3. Méthodes pédagogiques utilisées (cours magistraux, TD, TP)

Les méthodes pédagogiques les plus utilisées dans les universités algériennes, notamment en première année biologie, reposent sur un trio classique : cours magistraux, travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP). Chacune de ces activités a un rôle bien précis dans l'acquisition des savoirs disciplinaires, tout en jouant indirectement sur la maîtrise du français scientifique.

- **Cours magistraux**

Les cours magistraux restent la forme privilégiée de transmission des connaissances dans les filières scientifiques à l'université. En général, l'enseignant développe le contenu de manière linéaire (définitions, schémas, lois) devant une grande salle d'étudiants, avec peu d'échanges oraux structurés en français.

Cette manière de faire favorise la mémorisation des notions et des formules, mais elle limite la participation active des étudiants, surtout lorsque le français devient une langue de spécialité qu'ils maîtrisent encore mal³³.

³² COURCHINOX Sandrine. (2016). Transmission de contenus disciplinaires en contextes universitaires : une illustration au travers de cours magistraux. Université Stendhal-Grenoble 3

³³Thyrion, F. (2011). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. Opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In Les voies du discours. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain. Consulté à l'adresse <https://books.openedition.org/pucl/9949>

- **Les travaux dirigés (TD)**

Les travaux dirigés ont une fonction claire : ils servent à renforcer la compréhension et à faire appliquer concrètement les notions vues en cours magistral. Concrètement, cela se traduit par des exercices de type QCM, de courtes rédactions ou l'analyse de petits documents disciplinaires, en lien avec la biologie.

En contexte algérien, ces séances restent toutefois souvent centrées sur la correction mécanique des exercices plutôt que sur une vraie reformulation argumentée en français. L'enseignant montre « la bonne réponse », mais l'étudiant ne prend que rarement la parole pour expliquer son raisonnement. Ce qui en ressort, c'est une maîtrise parfois mécanique des contenus, mais une faible appropriation d'un discours scientifique authentique en français.

Des études récentes montrent que l'ajout de tâches plus interactives – discussions guidées, jeux de rôle autour de situations expérimentales, reformulation de résultats en français technique – améliore nettement la compréhension et la production orale et écrite des étudiants³⁴.

- **Travaux pratiques (TP)**

Les TP prennent une place importante en biologie, car ils relient concrètement la théorie aux manipulations scientifiques : dissection, observation microscopique, culture de micro-organismes, dosage enzymatique, etc. C'est dans ces séances que l'étudiant passe du schéma théorique au vécu du laboratoire, en manipulant du matériel, en observant des phénomènes et en validant ou non des hypothèses.

Les consignes des TP sont généralement rédigées en français, ce qui peut désarçonner les étudiants peu à l'aise avec la langue scientifique. En revanche,

³⁴ ABADA, R. (2018). Entre techniques et stratégies d'enseignement dans l'université algérienne. 640-625, (4)2, *مجلة اقتصاد المال و الأعمال*. <https://asjp.cerist.dz/en/article/75102>

l'explication orale se fait souvent en arabe, ce qui crée un décalage entre le texte écrit et la parole, et ralentit la construction d'un vocabulaire scientifique cohérent en français.

Des études montrent que, lorsqu'on explicite davantage les termes français dans les protocoles de TP — par des glossaires, des aides-mémoires ou des reformulations bilingues —, les étudiants s'approprient mieux les concepts et produisent des comptes-rendus écrits plus clairs et plus scientifiques³⁵.

1.4. Objectifs déclarés des enseignants et écarts perçus par les étudiants

Les objectifs déclarés des enseignants en première année de biologie traduisent généralement la volonté de faire acquérir aux étudiants des connaissances de base solides, des compétences méthodologiques (observation, manipulation, analyse de résultats) et une capacité minimum à comprendre et à utiliser le discours scientifique en français. Dans les grilles de formation et les énoncés de programmes, ces objectifs apparaissent comme structurants, centrés sur la réussite disciplinaire et la préparation à la licence.

Par contre, les étudiants perçoivent fréquemment un écart entre ces objectifs affichés et la réalité de la classe. Ils soulignent surtout la difficulté de suivre les cours en français, de comprendre les consignes des TP et de relier les concepts théoriques aux situations pratiques, ce qui rend l'objectif de maîtrise scientifique en français loin d'être pleinement atteint. Cet écart entre les intentions pédagogiques déclarées et la perception des étudiants appelle à une

³⁵ Said Ghezal et Ameer Lahoual, « Enseignement du français dans les sections scientifiques et techniques universitaires en Algérie. EMILE serait-il une solution ? », Contextes et didactiques [En ligne], 15 | 2020, mis en ligne le 11 juillet 2020, consulté le 03 mai 2026. URL : <http://journals.openedition.org/ced/1936> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1936>

réexamination des pratiques enseignantes et à une meilleure articulation entre formation disciplinaire et formation linguistique spécifique³⁶

2. Le choc de la transition : analyse de la rupture entre secondaire (arabe) et supérieur (français)

2.1 Différences entre les pratiques langagières au lycée et à l'université

Les différences entre les pratiques langagières au lycée et à l'université sont marquées dans le contexte de l'enseignement de la langue scientifique, où les disciplines scientifiques sont majoritairement arabisées au secondaire et francophones au supérieur.

Au lycée, les pratiques langagières en français restent souvent centrées sur la langue générale et sur la dimension culturelle, même lorsque quelques textes scientifiques vulgarisés sont introduits. L'enseignement du français vise principalement la compréhension et la production de textes littéraires ou argumentatifs, avec une grammaire et une syntaxe travaillée pour elles-mêmes, plus que pour décrire des phénomènes scientifiques.

À l'université, le français devient une langue de spécialité : les étudiants doivent comprendre des cours, des consignes et des textes scientifiques en français, alors que leurs habiletés langagières restent souvent ancrées dans le français général. Les pratiques langagières académiques requièrent la maîtrise d'un discours scientifique précis, ce qui suppose une transition non seulement cognitive mais aussi linguistique, mal préparée par les pratiques du lycée³⁷.

³⁶ Amélie Duguet. (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie*. 192, pp.73-94

³⁷Trouche, L., Cazes, C., Jarraud, P., Rauzy, A. & Mercat, C. (2011). Transition lycée-université, penser des dispositifs d'appui. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(1-2), 37–47. <https://doi.org/10.7202/1005782ar>

2.2 Rupture dans les attentes académiques et les modes de travail

Au lycée, le travail est très encadré : l'enseignant impose des leçons et des exercices réguliers, des contrôles fréquents, des corrections rapides et une répétition systématique des contenus, ce qui favorise un apprentissage plutôt passif et répétitif, au sein d'un suivi quasi quotidien, avec des consignes très détaillées et une progression linéaire où la recherche autonome et la gestion personnelle du temps occupent peu de place ; à l'université, en revanche, les attentes changent radicalement : l'autonomie devient centrale, les étudiants devant organiser eux-mêmes leurs révisions, gérer des séries d'exercices sans correction systématique immédiate et apprendre à analyser des savoirs problématisés plutôt que des réponses toutes faites, les cours magistraux condensant davantage de contenus, l'évaluation devenant semestrielle et la prise de notes, la recherche documentaire ainsi que la reformulation en langage disciplinaire imposant une véritable reconfiguration de la méthode de travail habituelle³⁸.

2.3 Impact sur la compréhension des cours et des énoncés d'exercices

L'absence d'une approche FOS adaptée au français de biologie impacte directement la compréhension des cours magistraux et des énoncés d'exercices chez les étudiants de première année. Les termes de spécialité, les sigles et les structures syntaxiques complexes du français scientifique, lorsqu'ils ne sont pas explicités, rendent les contenus partiellement voilés, ce qui entraîne des erreurs de lecture, des confusions entre concepts proches et des réponses hors sujet³⁹.

³⁸<https://www.univ-lyon2.fr/lyceen-ne/du-lycee-a-luniversite-differences-et-similitudes> consulte le 2/5/2026

³⁹ Kadik, D., Dahou, F., Yaagoub, L., Gada, M., & Bouasla, A. (2016). Pour un enseignement/apprentissage du français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques. Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université de Médéa.

Les étudiants signalent fréquemment des difficultés à suivre le rythme des cours en français, à distinguer l'essentiel, à coder correctement les informations et à traduire en images mentales les phénomènes décrits

Les étudiants signalent fréquemment des difficultés à suivre le rythme des cours en français, à distinguer l'essentiel, à coder correctement les informations et à traduire en images mentales les phénomènes décrits. Ces obstacles se retrouvent aussi dans les énoncés de TP et d'exercices : consignes mal comprises, consignes ambiguës transformées en malentendus expérimentaux, ou réponses non ajustées aux demandes formulées en français scientifique⁴⁰.

3. L'absence de l'approche FOS : manque de support adaptés et conséquences sur l'appropriation des concepts techniques

3.1 Manque de supports spécifiques

Le manque de supports spécifiques constitue un véritable obstacle à l'apprentissage du français scientifique en biologie. Beaucoup d'étudiants se retrouvent confrontés à des textes disciplinaires rédigés dans un français très dense et technique, sans qu'ils aient accès à des versions simplifiées, à des schémas annotés ou à des supports pédagogiques vraiment ciblés pour les guider pas à pas⁴¹.

Dans la plupart des cours, il est encore rare de trouver des résumés en français clair, des schémas commentés, des glossaires de termes biologiques ou des fiches bilingues (arabe–français) pour expliquer les notions essentielles. Cette absence d'accompagnement lexical et sémantique donne souvent

⁴⁰Hedjoudj, A. (2015). Op cit, p 6

⁴¹ Bedia, N. (2021). Les pratiques langagières des étudiants universitaires algériens. *Revue ASJP*, 351(7), 2181687.

l'impression d'un « langage opaque », qui complique la compréhension des cours, des consignes de TP et même des énoncés d'examen.

Pourtant, les chercheurs en langues de spécialité rappellent que des dispositifs d'accompagnement sont essentiels pour aider les étudiants à passer naturellement du français général au français de biologie⁴².

3.2 Approche généraliste du français (FLE) au détriment d'un français sur objectifs scientifiques

L'approche généraliste du français (FLE), très présente dans de nombreuses universités algériennes – notamment en première année biologie –, privilégie un français de type « scolaire » plutôt qu'un français vraiment adapté aux besoins scientifiques des étudiants. Les cours restent souvent calqués sur le modèle traditionnel du FLE, avec des textes littéraires ou argumentatifs, une grammaire décontextualisée et peu de liens explicites avec les contenus de biologie, comme les protocoles de TP, la lecture de résultats ou la rédaction de comptes-rendus.

Cette approche passe à côté des besoins concrets en sciences : vocabulaire technique, formulation impersonnelle, phrases de causalité, structures de compte-rendu, reformulation de données et argumentation scientifique. Or, les recherches montrent que tant que le français reste purement général, les étudiants peinent à transférer leurs compétences vers le discours scientifique, ce qui creuse encore davantage la distance entre le savoir disciplinaire et la langue dans laquelle il est censé être compris et produit⁴³.

⁴² Kadik, D., Dahou, F., Yaagoub, L., Gada, M., & Bouasla, A. (2016). Pour un enseignement/apprentissage du français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques. Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université de Médéa.

⁴³ Kadik, D., Dahou, F., Yaagoub, L., Gada, M., & Bouasla, A. (2016). Pour un enseignement/apprentissage du français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques. Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université de Médéa.

4 Impact sur l'appropriation des concepts

4.1 Classification des obstacles lexicaux chez les étudiants

Les étudiants en biologie sont confrontés à plusieurs types de lexique en français scientifique, qui constituent autant d'obstacles à la compréhension lorsque la langue de spécialité n'est pas accompagnée.

4.1.1. Terminologie biologique spécialisée

Ils rencontrent des termes très scientifiques peu présents dans le français général : mitose, méiose, organite, etc. Ces mots nomment des concepts abstraits, souvent invisibles à l'œil nu, ce qui rend leur assimilation plus difficile sans support visuel ou explication progressive.

4.1.2. Sigles et abréviations

La biologie se charge de nombreux sigles : ADN, ARN, ATP, TCA, PCR, entre autres. Ces abréviations sont fréquemment utilisées oralement et par écrit, parfois sans rappel de leur signification, ce qui oblige l'étudiant à les mémoriser plutôt qu'à les comprendre en contexte.

4.1.3. Néologismes et emprunts scientifiques

Les étudiants manipulent aussi des néologismes formés à partir de racines grecques ou latines (« biosenseur », « bioreporteur ») ou des emprunts issus de l'anglais scientifique ("cluster genes", "knock-out", "transgene"), souvent conservés en français sans toujours être explicités⁴⁴.

4.2 Manifestations des difficultés

Les difficultés liées au lexique et à l'absence d'approche FOS se manifestent de manière concrète chez les étudiants en biologie, notamment en première année, à travers plusieurs types de manifestations repérables dans leurs travaux et leurs interactions.

⁴⁴ Thyron, F. (2011). Op, cit

Erreurs de compréhension et malentendus conceptuels

Les étudiants commettent souvent des erreurs de compréhension lorsqu'ils rencontrent des termes spécialisés, des sigles ou des structures complexes en français scientifique. Un mot mal interprété peut entraîner un malentendu conceptuel global, ce qui fausse la compréhension du processus étudié.

Ces erreurs se traduisent aussi par des réponses incohérentes aux questions de cours, par des reproductions littérales de phrases sans vraie restitution du sens, ou par des schémas annotés de façon incorrecte, montrant que le savoir n'a pas été vraiment intériorisé.

Déficit de rédaction scientifique

Sur le plan de la production, les étudiants accusent un déficit de rédaction scientifique :

- Difficulté à structurer un compte-rendu de TP selon le schéma IMRaD ou une logique d'observation/description/analyse,
- Utilisation d'un registre trop familier ou d'un vocabulaire flou et imprécis,
- Absence de connecteurs logiques et de structures impersonnelles,
- Confusion entre description, interprétation et argumentation scientifique.

Ce déficit se manifeste dans les copies d'examen, les rapports de TP et les résumés, où l'étudiant parvient à nommer des éléments mais peine à les relier de façon scientifique et cohérente, ce qui renforce la rupture entre le savoir disciplinaire et la capacité de l'exprimer en français⁴⁵

⁴⁵ Kadik, D., Dahou, F., Yaagoub, L., Gada, M., & Bouasla, A. (2016). Pour un enseignement/apprentissage du français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques. Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université de Médéa.

4.3 Impact sur la réussite académique et la confiance des étudiants face au discours scientifique en français

Sur le plan de la réussite, les difficultés de compréhension des cours magistraux, des consignes de TP et des énoncés d'examen se traduisent par des résultats moyens ou faibles, même lorsque les étudiants ont une bonne intuition du phénomène biologique. L'usage d'un vocabulaire imprécis, la peur de se tromper en français et le manque de supports adaptés entretiennent une forme de « double peine » : l'étudiant comprend mal le contenu disciplinaire parce qu'il ne maîtrise pas la langue qui le véhicule, et inversement ses lacunes disciplinaires sont attribuées à une simple absence de connaissances, alors que le problème est aussi linguistique.

Sur le plan de la confiance, nombre d'étudiants développent une attitude de méfiance vis-à-vis du français scientifique : ils évitent de prendre la parole en TD, craignent de rédiger des comptes-rendus ou de commenter des résultats, et se sentent souvent « exclus » du discours universitaire, perçu comme trop formel, trop technique ou trop éloigné de leur milieu. Cette perte de confiance décourage l'initiative, la reformulation personnelle des concepts et la participation active aux échanges, ce qui fragilise encore davantage leur intégration disciplinaire.

Chapitre 3 : cadre pratique

1. Méthodologie de la recherche

1.1. Choix du public

La population cible de cette enquête se compose principalement d'étudiants de première année biologie de l'Université Dr Moulay Tahar de Saïda. Les étudiants représentent le cœur de l'observation, car ils incarnent la transition de l'enseignement en arabe au lycée vers l'enseignement en français à l'université, et portent concrètement les difficultés et les besoins liés au français de spécialité.

Le choix de ce public se justifie par plusieurs raisons convergentes. La première année représente le moment charnière où les étudiants sont confrontés pour la première fois à un enseignement scientifique entièrement dispensé en français, sans avoir nécessairement acquis les compétences linguistiques nécessaires. C'est donc à ce stade que les besoins langagiers sont les plus aigus et les plus révélateurs des lacunes engendrées par la rupture entre le système secondaire arabophone et l'environnement universitaire francophone. Par ailleurs, cibler une filière scientifique telle que la biologie permet d'ancrer l'analyse dans un domaine disciplinaire précis, caractérisé par une terminologie spécialisée dense, ce qui correspond directement aux fondements de l'approche FOS.

1.2. Lieu de l'enquête

Le lieu de travail principal de cette recherche est la Faculté des sciences de l'Université Dr Moulay Tahar à Saïda, plus précisément le département de Biologie, où les observations et la collecte de données ont été menées.

1.3. Les outils d'investigation

- **Le questionnaire**

Le questionnaire constitue l'un des outils importants de cette enquête. Il s'agit d'un instrument de collecte de données de type quantitatif, composé de 12 questions fermées reprenant plusieurs thèmes essentiels : la perception de la transition de l'enseignement en arabe au lycée vers l'enseignement en français à l'université, la nature des difficultés linguistiques rencontrées en biologie, le recours

à des outils de soutien (applications de traduction, dictionnaires, traducteurs, aide de camarades), ainsi que la représentation que les étudiants se font de l'utilité du module de langue française dans leurs études. Ce support permet de mesurer, de manière systématique et comparable, les opinions, les pratiques et les besoins exprimés par un échantillon représentatif d'étudiants, en fournissant des données chiffrées faciles à analyser statistiquement.

Le questionnaire a été administré en présentiel, directement auprès des étudiants de première année biologie, lors des séances de travaux dirigés afin de garantir un taux de réponse optimal et de limiter les abandons. Les étudiants ont été informés du caractère anonyme et strictement académique de l'enquête, ce qui visait à réduire le biais de désirabilité sociale et à favoriser des réponses sincères. La passation s'est déroulée de manière collective, sous la supervision de l'enquêtrice, qui est restée disponible pour clarifier les consignes sans orienter les réponses.

- **La grille d'observation**

La grille d'observation est un outil qualitatif utilisé pour recueillir des données directement en contexte de classe. Elle est structurée autour de rubriques préétablies portant sur les pratiques langagières des enseignants et des étudiants, la gestion de la transition linguistique, la compréhension des consignes et des énoncés, la capacité des étudiants à rédiger seul un compte-rendu de TP, ainsi que les réactions et stratégies d'apprentissage observables en cours magistraux et en TP.

Cette grille permet de décrire et d'analyser les interactions pédagogiques, de repérer les ruptures et les points de tension entre langue et savoir scientifique, et de compléter les informations issues du questionnaire par des observations concrètes et contextualisées en situation réelle d'enseignement.

2. Analyse et interprétation des données

2.1. Analyse des observations

Grille d'observation des résultats du terrain

Critère observé	Résultats observés
Organisation des groupes et assiduité	14 groupes de 20 à 23 étudiants ; assiduité élevée en TP, assiduité faible en cours théoriques (français + spécialité).
Besoins et attentes des étudiants	Les apprenants sollicitent l'intégration d'exercices de grammaire appliquée au domaine scientifique.
Transition secondaire–université (langue)	Passage de l'arabe (secondaire) au français (université) perçu comme difficile ; adaptation aux termes scientifiques et aux protocoles expérimentaux exigent un effort important.
Pratique pédagogique des enseignants	Enseignants adoptent une approche hybride (français– arabe dialectal) pour compenser le faible niveau linguistique des étudiants ; l'oral se fait majoritairement en arabe dialectal, le français restant surtout écrit.
Compétences rédactionnelles et usages	Les étudiants rédigent les comptes rendus de TP par eux- même pour progresser, sauf quelques apprenants choisissent la facilité d'utiliser IA.
Paradoxe compréhension–expression	Une minorité comprend les notions scientifiques, mais ne parvient pas à les exprimer clairement en français, ce qui freine leur progression académique.
Conséquence filière (orientation)	L'obstacle linguistique pousse de nombreux étudiants à changer de filière, constaté comme un phénomène repérable dans le parcours de L1 biologie.

Analyse des résultats

- **Organisation des groupes et assiduité**

L'organisation de la filière est cohérente, mais montre une asymétrie dans l'engagement des étudiants selon le type de support étudiée : l'assiduité reste élevée en TP, perçus comme indispensables, alors qu'elle diminue nettement lors des cours magistraux, qu'il s'agisse de français ou de matières disciplinaires. Ce phénomène indique une hiérarchisation implicite des activités pédagogiques dans la représentation des étudiants, qui valorisent l'expérimentation concrète et la mise en pratique, au détriment de l'enseignement théorique souvent jugé abstrait et moins "utile" au premier regard. L'absence en cours magistral pourrait donc être interprétée comme un symptôme d'une mécompréhension du rôle de l'enseignement frontal dans la construction de l'argumentation scientifique et du lexique de spécialité, plutôt que comme un simple manque de motivation.

- **Besoins et attentes des étudiants**

Les étudiants expriment clairement la demande d'un français plus structurant et plus utile, privilégiant une dimension "pragmatique" plutôt qu'une instruction linguistique déconnectée des contenus disciplinaires.

Cette attente s'inscrit dans une logique de FOS : le français devrait être perçu comme un outil d'accès au savoir scientifique. Le recours permanent au dictionnaire, en revanche, témoigne de l'absence de passerelles lexicologiques et de glossaires adaptés, ce qui amplifie la charge cognitive et banalise malentendus et erreurs de compréhension. Le fait qu'ils se plaignent du "manque d'approche didactique des langues" signale un malaise par rapport à la non-intégration explicite du français au discours scientifique, les laissant seuls face à un lexique dense et à des structures discursives peu travaillées en classe.

- **Transition secondaire–université (langue)**

La transition entre l'enseignement en arabe au secondaire et l'enseignement en français à l'université est ressentie comme un choc : l'entrée en L1 biologie impose aux étudiants de maîtriser à la fois les savoirs scientifiques et une langue de spécialité pratiquement nouvelle. L'effort demandé pour assimiler termes techniques, protocoles expérimentaux et consignes françaises conduit à une surcharge cognitive : les étudiants comprennent souvent le concept, mais ne parviennent pas à le traduire en français, ce qui stoppe leur confiance et engagement.

- **Pratique pédagogique des enseignants**

Face à ce niveau linguistique, les enseignants misent sur une approche hybride, passant constamment du français à l'arabe ou à l'arabe dialectal. Cette méthode de survie linguistique permet de faire passer l'information, mais elle renforce la séparation entre le « savoir » (expliqué en arabe) et la « langue » (présente surtout dans les supports écrits). En revanche, l'enseignant devient ainsi un médiateur qui, pour faciliter le savoir, marginalise la langue dans laquelle savoir est normalement évalué, ce qui entretient un décalage entre compréhension orale et production écrite.

- **Compétences rédactionnelles et usages (IA, traduction)**

La difficulté à écrire ou produire des textes scientifiques en français se traduit concrètement par la rédaction des comptes-rendus de TP : la majorité des étudiants rédigent de manière autonome, reliant la rédaction à la traduction automatique ou à l'IA. Ce phénomène fait émerger un déficit d'analyse : les étudiants paraphrasent ou copient sans véritable reformulation, ce qui limite leur capacité à transformer l'expérience TP en savoir scientifique structuré. L'usage systématique de l'IA, sans accompagnement didactique, devient ainsi un substitut de la langue plutôt qu'un outil d'apprentissage, et cela va accentuer les carences rédactionnelles au lieu de les atténuer et les renforcer.

- **Paradoxe compréhension–expression**

Un phénomène particulièrement parlant est le décalage entre la compréhension et l’expression : certains étudiants assimilent les problématiques biologiques, suivent les explications et comprennent les consignes, mais restent incapables de reformuler ces concepts en français ou de produire des textes scientifiques corrects et cohérents.

Ce paradoxe illustre que la langue scientifique n’est pas intégrée comme un outil de pensée, mais reste perçue comme une contrainte formelle. L’étudiant peut « penser en français scientifique » en silence, mais ne parvient pas à la traduire en discours écrit, ce qui nuit à la qualité de ses réponses d’examen ou de ses rapports.

- **Conséquence filière (orientation)**

Enfin, l’obstacle linguistique a une conséquence structurelle : de nombreux étudiants, incapables de surmonter la barrière du français scientifique, choisissent de changer de filière lors de la première année. Ce phénomène montre que le français, loin d’être un simple outil d’enseignement, joue un rôle de filtre académique. Les étudiants qui ne parviennent pas à combiner maîtrise de la langue et maîtrise du savoir finissent par se repositionner dans des filières où le français, perçu comme moins dense ou moins omniprésent, semble plus accessible, ce qui souligne la nécessité de repenser le français sur objectifs scientifiques comme une variable de réussite.

Synthèse

Les observations de terrain réalisées en cours magistraux montrent une disparité d'assiduité : les étudiants sont très présents en TP, considérés comme essentiels, mais leur participation chute nettement en cours théoriques, qu'il s'agisse de français ou de matières de spécialité.

Les enseignants adoptent une pratique pédagogique hybride, alternant volontiers entre français, arabe et arabe dialectal, ce qui témoigne d'une tentative de réduction des barrières linguistiques mais entretient aussi une forme de dépendance au code-mixing.

Les interactions en classe restent dominées par l'arabe, le français servant souvent de support formel plutôt que de langue de pensée scientifique.

La rédaction des comptes rendus de TP apparaît comme un point faible majeur : la majorité des étudiants recourt systématiquement à l'intelligence artificielle ou à la traduction automatique, ce qui limite fortement leur capacité à analyser et à reformuler eux-mêmes leurs résultats.

Une petite minorité parvient à comprendre les problématiques scientifiques, mais se retrouve incapable de les exprimer en français, ce qui crée un décalage entre le savoir conceptuel et l'expression linguistique.

2.2. Analyse de questionnaire

1. Comment avez-vous trouvé le passage des sciences en Arabe (lycée) aux sciences en Français (université) ?

Tableau 1 : Répartition des étudiants selon leur appréciation du passage du lycée (Arabe) à l'université (Français)

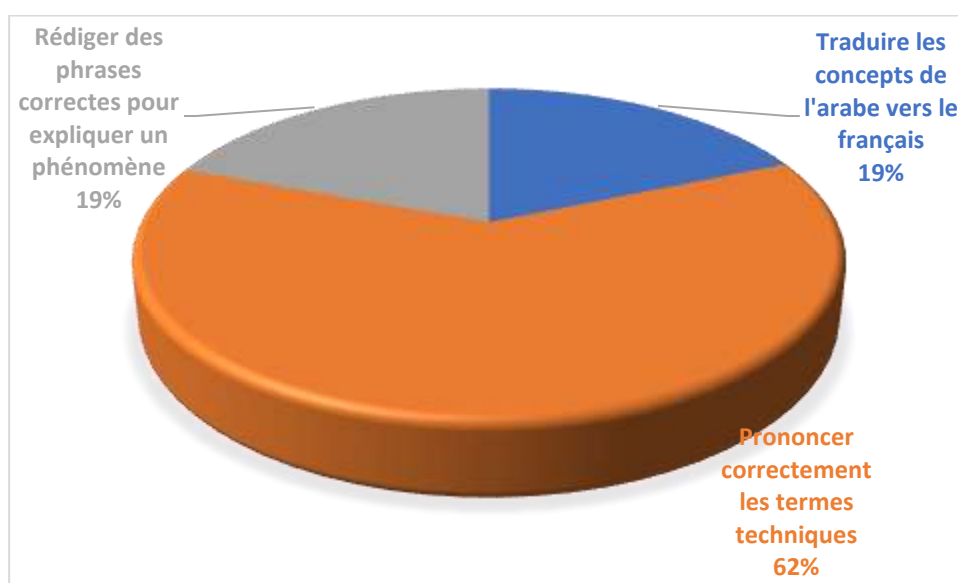
Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Très facile : aucun problème de compréhension	60	43%
Difficile : comprend les schémas, pas les textes	52	37%
Très difficile : totalement perdu(e)	28	20%
Total	140	100%

Les résultats de l'étude révèlent un fossé académique structurel lié à la transition linguistique de l'enseignement des sciences de l'arabe (au lycée) vers le français (à l'université) . Alors que 43% des étudiants trouvent cette transition facile , 57% font face à des difficultés majeures : 37% se heurtent à une barrière linguistiques les empechant de comprendre les textes malgré leur maitrise des supports visuels , tandis que 20% se trouve en situation de désorientation totale. Ces chiffres confirment que les difficultés rencontrées ne révèlent pas du niveau scientifique, mais d'un isolement linguistique ce qui souligne l'impératif de considérer les stratégies de transition pédagogique pour garantir l'équité des chances dans le parcours universitaire.

2. En cours de biologie, quel est votre plus grand obstacle linguistique ?

Tableau 2 : Répartition des étudiants selon leur plus grands obstacles linguistique en biologie (choix multiples)

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Traduire les concepts de l'arabe vers le français	26	19%
Prononcer correctement les termes techniques	87	62%
Rédiger des phrases correctes pour expliquer un phénomène	27	19%

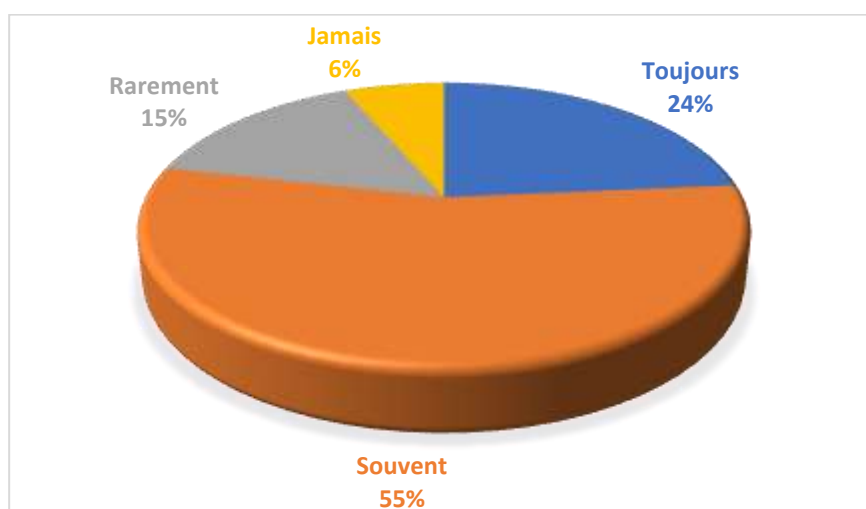


En cours de biologie, l'obstacle principal est la prononciation des termes techniques : 87 étudiants citent la difficulté à les prononcer correctement, contre 26 étudiants qui signalent la traduction des concepts de l'arabe vers le français, et 27 étudiants qui mentionnent la rédaction de phrases correctes pour expliquer un phénomène. Cette hiérarchie révèle que la langue est perçue d'abord comme un défi phonétique et lexical, davantage qu'un obstacle de traduction ou de production écrite, ce qui suggère un besoin de travail sur la familiarisation orale avec la terminologie scientifique plutôt que sur la grammaire seule.

3. Comprenez-vous le cours de biologie quand l'enseignant parle uniquement en français ?

Tableau 3 : Répartition des étudiants selon leur compréhension du cours de biologie uniquement en français

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Toujours	33	24%
Souvent	77	55%
Rarement	21	15%
Jamais	9	6%
Total	140	100%



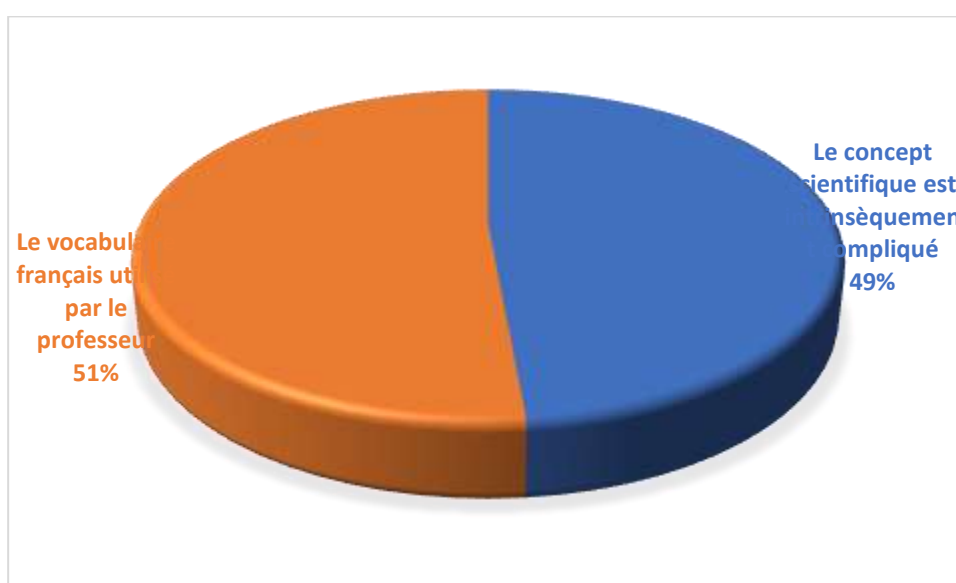
Une minorité d'étudiants (24%) affirme comprendre le cours de biologie « toujours » lorsque l'enseignant parle uniquement en français, 55% « souvent », 15% « rarement » et 6% « jamais ». Cela signifie que plus de trois quarts des étudiants parviennent, au moins partiellement, à suivre le cours en français, ce qui met en lumière leur capacité à s'adapter. Toutefois, cette compréhension « souvent » (55%) laisse entrevoir une marge d'incertitude dans l'assimilation des concepts complexes,

ne garantissant pas toujours la maîtrise technique requise. Par ailleurs, les 21% d'étudiants en difficultés quasi-permanente constituent en difficulté d'alerte. Cette frontière fragile entre compréhension habituelle et compréhension problématique souligne la nécessité d'une remédiation pédagogique, comme l'usage de supports visuels ou glossaires, pour sécuriser le parcours académique de cette catégorie d'apprenants.

4. Lorsque vous ne comprenez pas un concept en biologie, est-ce parce que le concept est complexe ou à cause de la langue ?

Tableau 4 : Répartition des étudiants selon la cause de non-compréhension d'un concept

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Le concept scientifique est intrinsèquement compliqué	68	49%
Le vocabulaire français utilisé par le professeur	72	51%
Total	140	100%

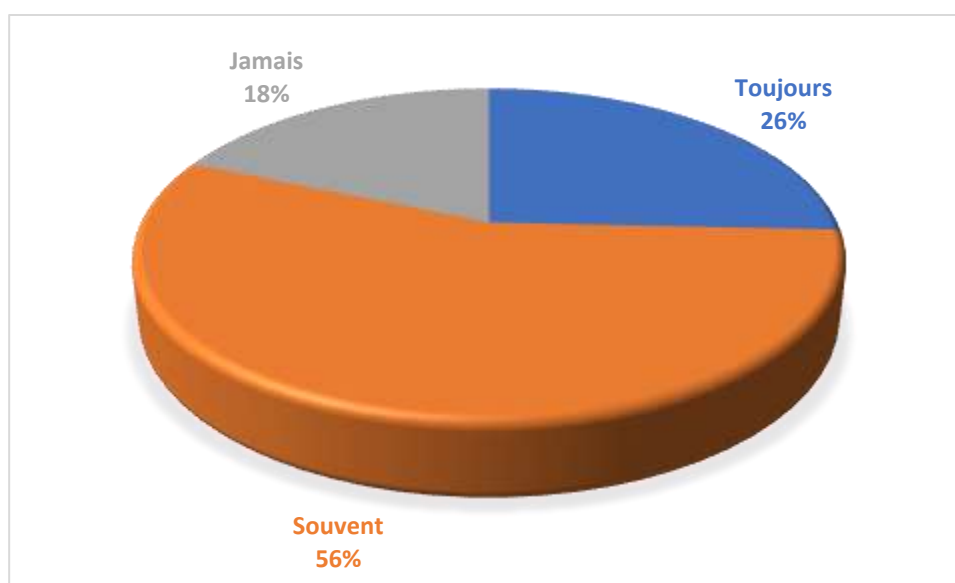


Près de la moitié du groupe attribue la non-compréhension à la langue : 51% déclarent que le vocabulaire français utilisé par le professeur est la cause principale, contre 49% qui jugent le concept scientifique intrinsèquement compliqué. Cet équilibre quasi exact entre les deux causes montre que, pour les étudiants, la langue ne constitue pas un facteur secondaire, mais un véritable frein central à l'accès au contenu disciplinaire, au point que la maîtrise du lexique apparaît comme une condition presque aussi essentielle que la complexité du savoir lui-même.

5. Pour vos révisions, avez-vous besoin de traduire vos cours en Arabe ?

Tableau 5 : Répartition des étudiants selon le besoin de traduire les cours en Arabe

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Toujours	36	25%
Souvent	78	56%
Jamais	26	19%
Total	140	100%

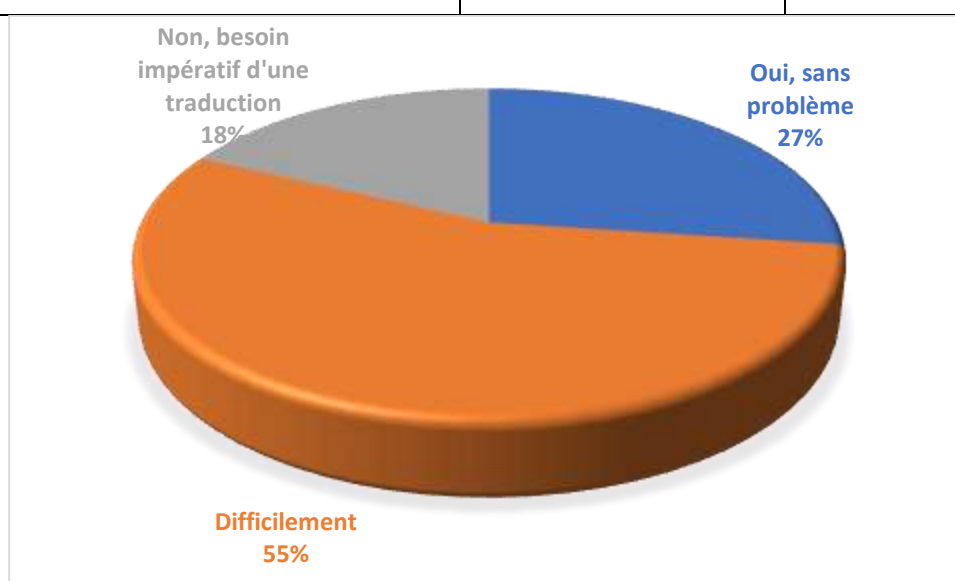


La majorité des étudiants éprouve le besoin de traduire leurs cours en arabe : 56% déclarent le faire « souvent » et 26% « toujours », tandis que 19% indiquent « jamais ». Ce résultat montre que près de cinq étudiants sur six se sentent obligés de recourir à la langue maternelle comme support de révision, ce qui confirme l'usage de l'arabe comme langue de conceptualisation, même si un peu moins d'un cinquième parvient à rester entièrement dans le français, illustrant ainsi une forte dépendance à la langue de confort pour la mémorisation et la reformulation des contenus scientifiques.

6. Arrivez-vous à lire et comprendre un énoncé d'examen de biologie sans aide

Tableau 6 : Répartition des étudiants selon la capacité à comprendre un énoncé d'examen sans aide

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Oui, sans problème	38	27%
Difficilement	77	55%
Non, besoin impératif d'une traduction	25	18%
Total	140	100%

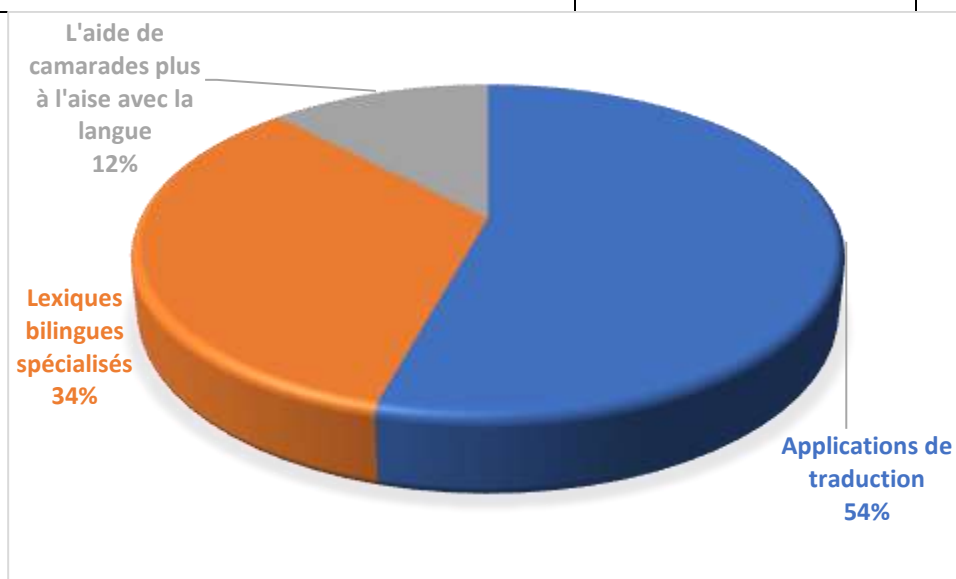


Environ un tiers des étudiants (27%) déclarent pouvoir lire et comprendre un énoncé d'examen de biologie « sans problème », 55% le font « difficilement », et 18% affirment avoir « besoin impératif » d'une traduction. Cela montre une nette majorité d'étudiants qui parviennent à franchir le seuil minimal de compréhension, mais seulement dans des conditions de tension, tandis qu'un peu moins d'un cinquième se trouve dans une situation de dépendance totale à l'égard de supports de traduction, ce qui souligne la nécessité d'un accompagnement spécifique au français de l'examen.

7. Quel outil utilisez-vous principalement pour pallier vos difficultés en français

Tableau 7 : Répartition des étudiants selon l'outil utilisé pour pallier les difficultés en français

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Applications de traduction	76	54%
Lexiques bilingues spécialisés	47	34%
L'aide de camarades plus à l'aise avec la langue	17	12%
Total	140	100%

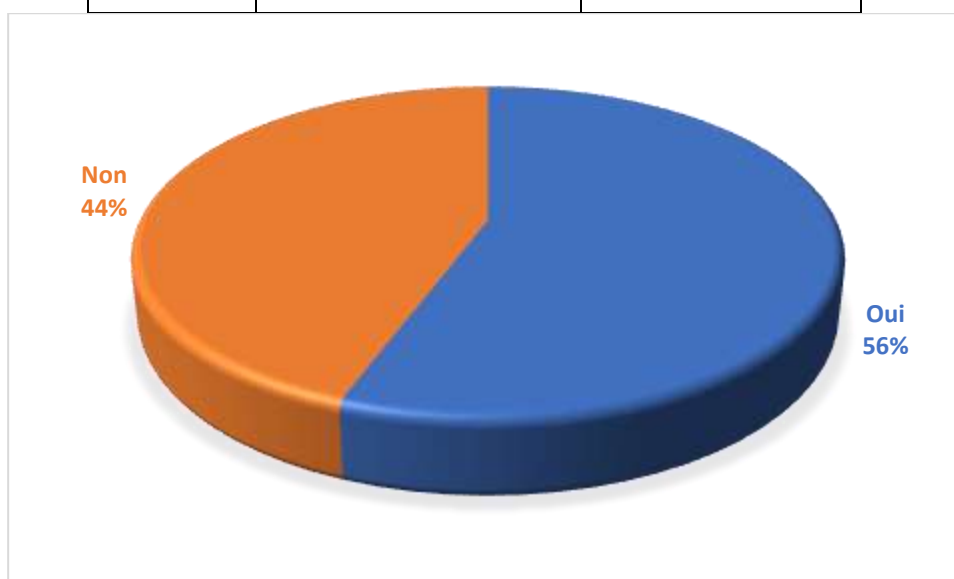


Les étudiants privilégient largement les applications de traduction comme outil principal pour surmonter leurs difficultés linguistiques, puisque 54% des répondants citent ces applications, 34% des lexiques bilingues spécialisés et 12% l'aide de camarades plus à l'aise en français. Ce résultat révèle une forte dépendance à des outils externes plutôt qu'à des compétences autonomes, et confirme la nécessité de développer des supports intégrés (guides, glossaires, résumés) au sein même de la formation, afin de réduire cette dépendance technologique et de renforcer la confiance envers la langue française.

8. Vous sentez-vous capable de rédiger un rapport de TP seul(e), sans aide extérieure (Internet/traducteur) ?

Tableau 8 : Répartition des étudiants selon la capacité de rédiger un rapport de TP seul(e)

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Oui	78	56%
Non	62	44%
Total	140	100%

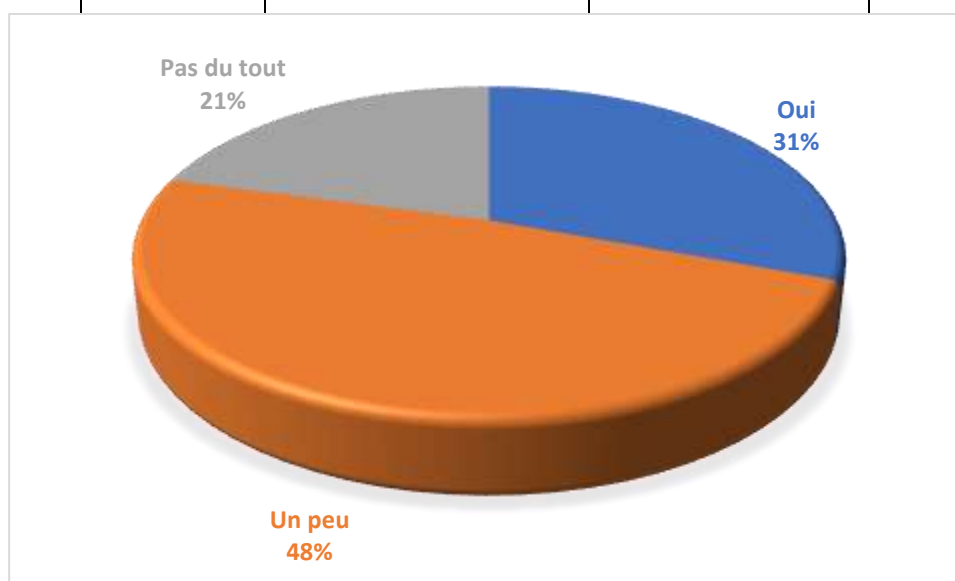


La majorité absolue des étudiants (56%) affirme être capable de rédiger un rapport de TP seul, sans aide extérieure, contre 44% qui déclarent ne pas en être capables, indiquant ainsi une base de compétence existante mais aussi une part non négligeable d'étudiants encore en grande difficulté rédactionnelle. Cette divergence mériterait une analyse approfondie. Elle pourrait s'expliquer par une différence entre les déclarations des étudiants et leurs pratiques réelles, mais cette hypothèse devrait être discutée explicitement dans le mémoire.

9. Le module de langue française vous aide-t-il directement pour vos cours de biologie ?

Tableau 9 : Répartition des étudiants selon l'utilité directe du module de langue française

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Oui	43	31%
Un peu	68	49%
Pas du tout	29	21%
Total	140	100%

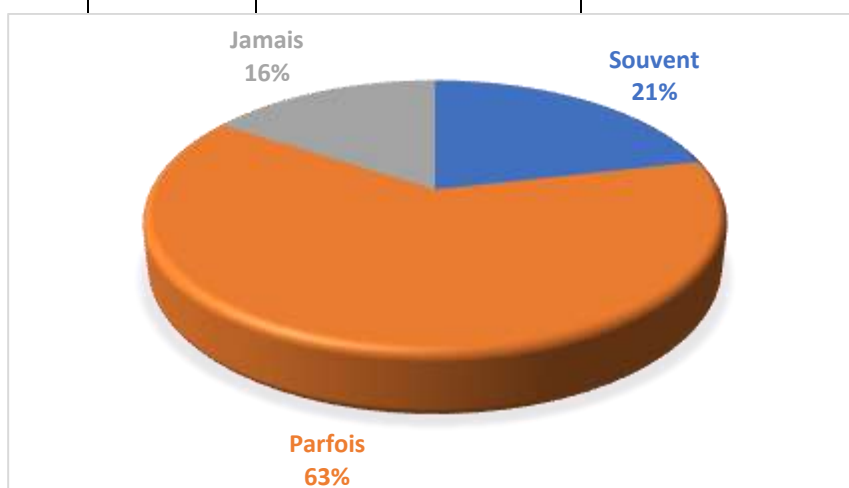


La perception de l'utilité directe du module de langue française reste mitigée : 31% des étudiants estiment que le module les aide « oui », 49% seulement « un peu » et 21% « pas du tout ». Ces pourcentages montrent que le français est perçu comme une discipline déconnectée des besoins disciplinaires, et appellent à une réorganisation du cours autour de contenus biologiques, de lexiques spécifiques et de textes authentiques, afin de rendre l'enseignement du français réellement fonctionnel pour la biologie.

10. En cours de français, étudiez-vous des supports liés à la biologie (cellules, animaux, plantes) ?

Tableau 10 : Répartition des étudiants selon la fréquence d'étude de supports liés à la biologie en cours de français

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Souvent	30	21%
Parfois	88	63%
Jamais	22	16%
Total	140	100%



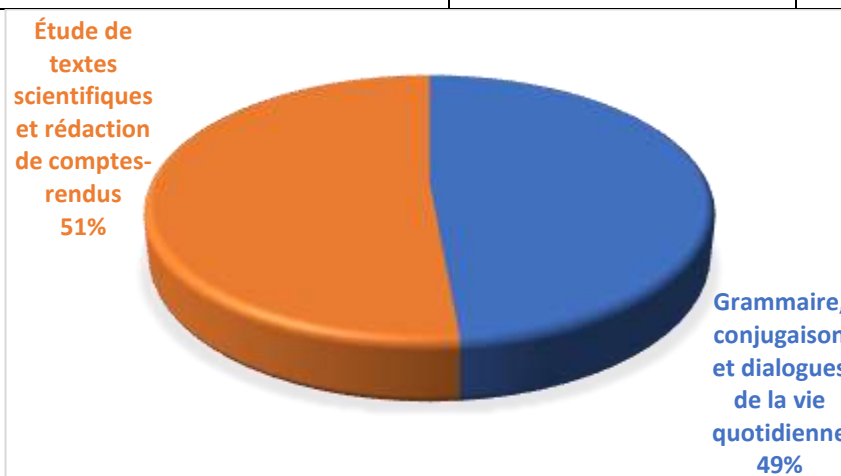
Seulement 21% des étudiants affirment « souvent » étudier des supports liés à la biologie (cellules, animaux, plantes) en cours de français, 63% « parfois » et

16% « jamais ». Cet écart important entre la spécialité et le support linguistique illustre une rupture persistante entre le savoir scientifique et la langue d'enseignement, et confirme le besoin de systématiser l'intégration de documents scientifiques authentiques (articles, protocoles, schémas commentés) dans le cours de français, afin de rendre l'apprentissage linguistique plus pertinent et contextualisé.

11. Quel type d'exercices pratiquez-vous le plus en cours de français ?

Tableau 11 : Répartition des étudiants selon le type d'exercices pratiqués en cours de français

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Grammaire, conjugaison et dialogues de la vie quotidienne	68	49%
Étude de textes scientifiques et rédaction de comptes-rendus	72	51%
Total	140	100%



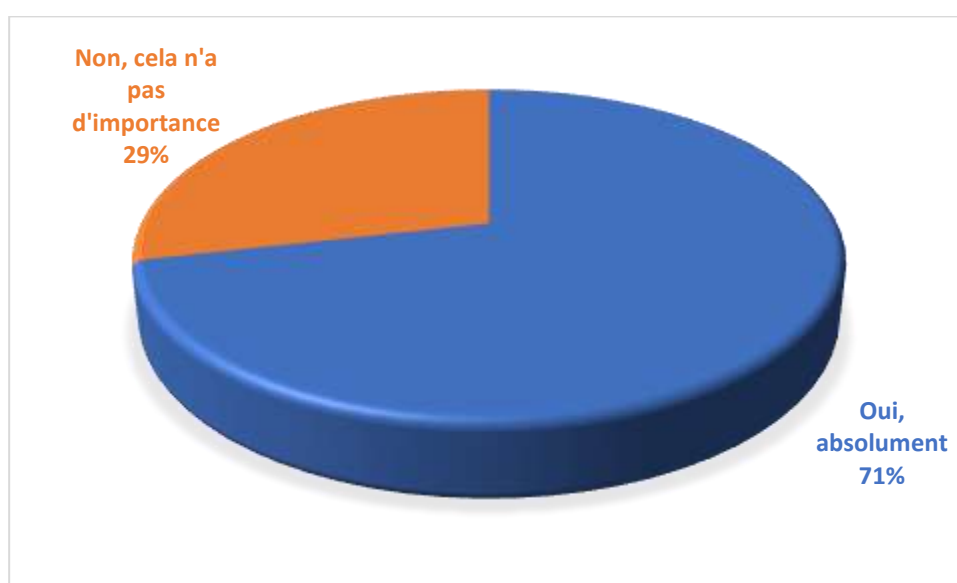
Les réponses mettent en évidence une répartition presque parfaite entre deux attentes pédagogiques distinctes : d'une part, le renforcement des compétences en français général à travers la grammaire, la conjugaison et les simulations de

dialogues quotidiens (49 %) ; d'autre part, le développement d'un français instrumental lié à la spécialité, axé sur l'étude de textes scientifiques et la rédaction de comptes-rendus (51 %). Cet avantage des activités de type FLE indique que le français reste encore largement conçu comme langue de communication générale plutôt que comme outil de médiation scientifique, ce qui explique en partie les difficultés des étudiants à transférer leurs compétences linguistiques vers le discours scientifique. Selon vous, le cours de français serait-il plus utile s'il était enseigné par un professeur ayant des connaissances en biologie ?

12. Selon vous, le cours de français serait-il plus utile s'il était enseigné par un professeur ayant des connaissances en biologie ?

Tableau 12 : Répartition des étudiants selon l'importance d'un professeur de français ayant des connaissances en biologie

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Oui, absolument	100	71%
Non, cela n'a pas d'importance	40	29%
Total	140	100%



Une nette majorité (71%) approuve l'idée qu'un professeur de français ayant des connaissances en biologie rendrait le cours plus utile, contre 29% pour lesquels cela n'a pas d'importance. Cet accord massif renforce la demande implicite d'un enseignement franco biologique, où la langue et la spécialité sont articulées grâce à un enseignant bilingue cognitif, capable de lier le discours scientifique et le discours linguistique, ce qui coïnciderait bien avec les principes du français sur objectifs spécifiques (FOS).

Synthèse

Les réponses au questionnaire convergent vers un même constat : la transition de l'enseignement des sciences en arabe au lycée vers l'enseignement en français à l'université demeure difficile pour une part importante des étudiants. En effet, 37 % jugent ce passage « difficile » et 20 % « très difficile », contre seulement 43 % qui l'estiment « très facile ».

Ces données révèlent que l'obstacle linguistique constitue le frein principal à l'apprentissage : près de la moitié des étudiants (51 %) attribue la non-compréhension d'un concept avant tout au vocabulaire français, et non à la complexité intrinsèque du savoir scientifique. Ce constat se confirme en cours de biologie, où les difficultés les plus fréquemment signalées sont la prononciation des termes techniques (54 %) et le recours systématique à la traduction du français vers l'arabe pour la révision (56 % « souvent », 26 % « toujours »).

Les énoncés d'examen demeurent également problématiques : plus de la moitié des étudiants (55 %) les comprennent « difficilement », et près d'un cinquième déclare avoir impérativement besoin d'une traduction pour les appréhender. Sur le plan de la production écrite, si 56 % des répondants estiment être en mesure de rédiger un rapport de travaux pratiques sans aide extérieure, 44 % restent tributaires d'outils tels qu'Internet ou les applications de traduction.

Ces résultats mettent en lumière une déconnexion notable entre le module de langue tel qu'il est actuellement dispensé et les besoins réels des étudiants en biologie. Seul un peu plus d'un tiers (31 %) considère que ce module les aide directement dans leurs cours disciplinaires, tandis que 49 % estiment qu'il y contribue « un peu » et 21 % « pas du tout ». Par ailleurs, plus de la moitié des étudiants (51 %) déclare que leur cours de français accorde une place équivalente aux textes scientifiques et aux contenus de la vie quotidienne, ce qui traduit une orientation insuffisamment spécialisée. Pour pallier leurs lacunes, ils recourent principalement aux applications de traduction (54 %) et aux lexiques bilingues (34 %).

Enfin, 71 % des répondants estiment que le cours de français serait plus utile si l'enseignant possédait des connaissances en biologie. Ce chiffre confirme la demande implicite, mais largement partagée, d'un enseignement du français clairement ancré dans la discipline scientifique — ce qui correspond précisément aux fondements de l'approche FOS.

Discussion générale des résultats

Les résultats montrent même concept : le français, tel qu'il est enseigné aujourd'hui, est surtout vécu par les étudiants en biologie comme une discipline générale déconnectée de leurs besoins réels, alors qu'ils dépendent fortement de cette langue pour accéder au savoir scientifique.

Cette situation explore deux limites principales : d'une part, un cours de français encore centré sur la grammaire et la langue de la vie quotidienne, au détriment d'une fonction de médiation scientifique, et d'autre part, une pratique de classe en biologie souvent bilingue, où l'arabe et le français se mélangent et entretiennent une certaine dépendance à la langue maternelle.

Les étudiants demandent clairement plus de supports liés à la biologie en cours de français ainsi que des enseignants à la fois compétents en langue et en discipline, ce qui s'inscrit naturellement dans la logique du français sur objectifs spécifiques (FOS) appliqué à la biologie.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre mémoire s'inscrit dans le champ de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) dans les filières scientifiques, en se focalisant sur le cas des étudiants de première année biologie de l'Université Dr Moulay Tahar de Saïda.

Notre objectif principal est d'identifier les besoins langagiers auxquels sont confrontés les étudiants et les enseignants de la wilaya de Saïda, et de proposer une démarche de formation adaptée, en s'inspirant des travaux de Zoubir Smail et Sebane Mounia Aïcha sur l'efficacité de la méthodologie du FOS en contexte universitaire algérien. Il s'agit de montrer comment le français peut être transformé d'un obstacle linguistique en un véritable outil de médiation pour l'accès au savoir scientifique.

Les résultats de notre recherche mettent en évidence plusieurs constats majeurs. La transition de l'enseignement en arabe au lycée vers l'enseignement en français à l'université est vécue comme une difficulté importante par un quart environ des étudiants.

Le vocabulaire technique, la prononciation des termes scientifiques et la compréhension des énoncés d'examen apparaissent comme les principaux obstacles linguistiques, et la rédaction autonome de comptes rendus de TP reste fragile, malgré une confiance déclarée.

Les étudiants utilisent massivement des applications de traduction et se sentent peu aidés par le module de langue actuel. Ils réclament clairement des supports liés à la biologie et des enseignants possédant à la fois des compétences linguistiques et disciplinaires. Parallèlement, les observations de terrain confirment une forte dépendance au code-mixing arabe-français, une assiduité inégale (forte en TP, faible en cours magistraux) et une difficulté persistante à analyser et reformuler les résultats scientifiques en français.

Ces résultats appellent à plusieurs recommandations et perspectives :

Il est essentiel de réorienter le cours de français vers une approche FOS, en intégrant systématiquement des documents authentiques de biologie (protocoles, articles, schémas commentés), en développant des glossaires bilingues et des aides visuelles,

Des modules de français sur objectifs universitaires (FOU), centrés sur la lecture, la compréhension et la rédaction scientifique, pourraient être introduits dès la première année, accompagnés de séances de co-rédaction et de feedback ciblé sur les comptes rendus de TP.

À plus long terme, des recherches comparatives pourraient être menées sur d'autres filières scientifiques (médecine, chimie, agronomie) afin de tester la transférabilité de la méthodologie du FOS et d'affiner les dispositifs de formation linguistique adaptés aux spécificités de chaque discipline.

Ainsi, le FOS ne serait plus perçu comme un enseignement secondaire, mais comme un levier central de réussite académique et d'insertion scientifique pour les étudiants algériens.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

- Boukous, A. (2012). Sociolinguistique et politique linguistique en Algérie. Éditions CRASC.
- Calvet, L.-J. (2019). Les langues dans la recherche scientifique et son évaluation : quelques regards. Bulletin VALS-ASLA, 109, 93–110.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.
- Frath, P., & Herreras, J. C. (2013). Plurilinguisme et créativité scientifique. In P. Frath & J. C. Herreras (Éds.), Plurilinguisme et créativité scientifique (pp. 22–45). Éditions Le Manuscrit.
- Kadik, D., Dahou, F., Yaagoub, L., Gada, M., & Bouasla, A. (2016). Pour un enseignement/apprentissage du français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques. Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université de Médéa.
- Lopes, M.-J. (2021). Le Français Langue Étrangère (FLE) en quelques questions. L'Alliance Française Paris Île-de-France.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette.
- Margaret, M. (2014). Langage et savoirs dans la communauté discursive scientifique. In Langages et savoirs (pp. 45–71). Éditions Le Manuscrit / OpenEdition.
- Piccinin, A. (1996). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques. De Boeck.
- Richer, L. (2018). Didactique des langues et formation professionnelle. Presses Universitaires de France.

- Thyron, F. (2011). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. Opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In Les voies du discours. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Articles scientifiques

- Abada, R. (2018). Entre techniques et stratégies d'enseignement dans l'université algérienne. *مجلة اقتصاد المال و الأعمال*, 2(4), 625-640.
- Bedia, N. (2021). Les pratiques langagières des étudiants universitaires algériens. *Revue ASJP*, 351(7), 2181687.
- Benali, A., & Khelifa, M. (2012). Difficultés de compréhension des textes scientifiques chez les étudiants en biologie. *Revue ASJP*, 136(3), 10.
- Berthoud, J.-C. (2017). Plurilinguisme et construction des savoirs sous l'angle de diverses cultures scientifiques. *Cahiers de l'Observatoire européen du plurilinguisme*, 8, 1–18.
- Carras, C., Causa, M., Pellegrini, F., & Stratilaki-Klein, S. (2021). Intégration langue / contenu disciplinaire : le discours didactique comme marqueur de la démarche scientifique. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.
- Duguet, A. (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie*, 192, pp.73-94.
- Ghezal, S., & Lahoual, A. (2020). Enseignement du français dans les sections scientifiques et techniques universitaires en Algérie. EMILE serait-il une solution ? Contextes et didactiques [En ligne], 15.
- Goï, C., & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176(1), 25-35.

- Haddad, S. (2019). Analyse des productions écrites en filières scientifiques : cas de la biologie LMD. *Revue ASJP*, 41(17), 2.
- Kuşçu, E. (2016). Les méthodologies et les méthodes de l'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie : « je parle français et je voyage en français ». *International Journal of Languages' Education*, 1, 105-105.
- MIMOUNI, A., & BEN BRAHIM, H. (2017). Effets de quelques aides apportées à un texte scientifique sur le taux de compréhension (Cas des étudiants de première année biologie à l'université de Saïda). *Cahiers de langue et de littérature*, 1(12), 132-149.
- Richer, J.-J. (2008). Le FOS : une démarche de projet. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, (43), P 51.
- Richer, L. (1997). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Revue des Gerflint*.
- Sebane, M. A. (2011). FOS/FOU : quel français pour les étudiants algériens des filières scientifiques ?, p.375.
- Sadiqui, M. (2021). Compétences disciplinaires et enseignement du français à l'université : cas des facultés scientifiques marocaines. Consulté sur ResearchGate.
- Sebane, M. A. (2011). L'enseignement du français spécialisé : entre démarche collaborative et approche cognitive en contexte universitaire. *El-Tawassol*, pages 198-206.
- Trouche, L., Cazes, C., Jarraud, P., Rauzy, A., & Mercat, C. (2011). Transition lycée-université, penser des dispositifs d'appui. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 37-47.
- Zoubir, S., & Sebane, M. (2016). L'enseignement du français spécialisé : entre démarche collaborative et approche cognitive en contexte universitaire.

Thèses et mémoires

- COURCHINOX, S. (2016). Transmission de contenus disciplinaires en contextes universitaires : une illustration au travers de cours magistraux. [Mémoire/Thèse], Université Stendhal-Grenoble 3.
- Hedjoudj, A. (2015). Le français sur objectifs universitaires en filières scientifiques. Mémoire de Master, Université de Tlemcen. (Cité également Op. cit., p. 6).
- Smail, Z. (2016). Effets de l'emploi de la méthodologie du FOS sur la compréhension de textes authentiques chez les étudiants de filières scientifiques en contexte universitaire algérien. Thèse de Doctorat en Didactique, Université Ibn Badis - Mostaganem.

Dictionnaires

- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire didactique de la langue étrangère et seconde. CLE International.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. CLE International.

Sitographie

- Université de Lyon 2. Du lycée à l'université : différences et similitudes. Consulté le 2/5/2026. URL : <https://www.univ-lyon2.fr/lyceen-ne/du-lycee-a-luniversite-differences-et-similitudes>
- Université Moulay Tahar Saïda. (2024). Catalogue en ligne des mémoires de master. OPAC CSS, Faculté des Lettres, des Langues et des Arts.

Annexes

Annexes

Questionnaire:

Dans le cadre d'un projet de recherche de fin d'études (master) qui porte sur L'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) dans les filières scientifiques : cas des étudiants en première année biologie de l'université de Saïda, ayant comme objectif d'explorer le domaine de la biologie en vue de répondre aux différents besoins d'apprentissage des étudiants inscrits dans cette filière, nous avons conçu le questionnaire ci-présent :

Comment avez-vous trouvé le passage des sciences en Arabe (lycée) aux sciences en Français (université) ?

- [...] Très facile : je n'ai aucun problème de compréhension.
- [...] Difficile : je comprends les schémas, mais pas les explications textuelles.
- [...] Très difficile : je me sens totalement perdu(e) à cause de la langue.

En cours de biologie, quel est votre plus grand obstacle linguistique ?

- [...] Traduire les concepts de l'arabe vers le français.
- [...] Prononcer correctement les termes techniques.
- [...] Rédiger des phrases correctes pour expliquer un phénomène.

Comprenez-vous le cours de biologie quand l'enseignant parle uniquement en français ?

- [...] Toujours
- [...] Souvent
- [...] Rarement
- [...] Jamais

Lorsque vous ne comprenez pas un concept en biologie, est-ce parce que :

- [...] Le concept scientifique est intrinsèquement compliqué.

- [...] Vous ne comprenez pas le vocabulaire français utilisé par le professeur.

Pour vos révisions, avez-vous besoin de traduire vos cours en Arabe ?

- [...] Toujours
- [...] Souvent
- [...] Jamais

Arrivez-vous à lire et comprendre un énoncé d'examen de biologie sans aide ?

- [...] Oui, sans problème.
- [...] Difficilement.
- [...] Non, j'ai impérativement besoin d'une traduction.

Quel outil utilisez-vous principalement pour pallier vos difficultés en français ?

- [...] Applications de traduction (ex: Google Traduction).
- [...] Lexiques bilingues spécialisés (Arabe-Français).
- [...] L'aide de camarades plus à l'aise avec la langue.

8. Vous sentez-vous capable de rédiger un rapport de TP seul(e), sans aide extérieure (Internet/traducteur) ?

- [...] Oui
- [...] Non

9. Le module de langue française vous aide-t-il directement pour vos cours de biologie ?

- [...] Oui
- [...] Un peu
- [...] Pas du tout

10. En cours de français, étudiez-vous des supports liés à la biologie (cellules, animaux, plantes) ?

- [...] Souvent
- [...] Parfois
- [...] Jamais

11. Quel type d'exercices pratiquez-vous le plus en cours de français ?

- [...] Grammaire, conjugaison et dialogues de la vie quotidienne.
- [...] Étude de textes scientifiques et rédaction de comptes-rendus.

12. Selon vous, le cours de français serait-il plus utile s'il était enseigné par un professeur ayant des connaissances en biologie ?

- [...] Oui, absolument.
- [...] Non, cela n'a pas d'importance.
- Merci de votre participation

Tables des matières

Remerciements	2
Résumé	4
Introduction générale	5
Cadre théorique	5
Chapitre 1 : Cadre conceptuel et spécificités du français en milieu scientifique (FOS)	6
1Du français langue étrangère (FLE) au français sur objectifs spécifiques (FOS)	7
1.1.Définition du FLE	7
1.2.Définition de FOS.....	8
1.3.Objectifs fonctionnels (lexique technique vs. Général.....	10
1.4.Les caractéristiques du FOS	11
1.5.Évolution vers le FOS	13
2Les besoins langagiers de l'étudiant en biologie.....	14
2.1. Besoins en lecture et compréhension.....	14
2.2. Besoins en rédaction scientifique	15
3La relation entre langue et savoir scientifique (la biologie)	15
3.1. Rôle médiateur du français :.....	15
3.2. Spécificités linguistiques.....	16
3.3. Interaction langue-savoir	17
Chapitre 2 : état des lieux et obstacles à l'apprentissage à Saida.....	19
1.Description des contenus disciplinaires et linguistiques enseignés.....	20
1.1.Contenus disciplinaires enseignés.....	20
1.2.Contenus linguistiques enseignés.....	21
1.3.Méthodes pédagogiques utilisées (cours magistraux, TD, TP)	22
1.4.Objectifs déclarés des enseignants et écarts perçus par les étudiants.....	24
2.Le choc de la transition : analyse de la rupture entre secondaire et supérieur.....	25

2.1 Différences entre les pratiques langagières au lycée et à l'université	25
2.2 Rupture dans les attentes académiques et les modes de travail.....	26
2.3 Impact sur la compréhension des cours et des énoncés d'exercices	26
3. L'absence de l'approche FOS : manque de support adaptés et conséquences sur l'appropriation des concepts techniques.....	27
3.1 Manque de supports spécifiques.....	27
3.2 Approche généraliste du français (FLE) au détriment d'un français sur objectifs scientifiques	28
4Impact sur l'appropriation des concepts	29
4.1 Classification des obstacles lexicaux chez les étudiants.....	29
4.2 Manifestations des difficultés.....	29
4.3 Impact sur la réussite académique et la confiance des étudiants face au discours scientifique en français	31
Chapitre 3 : cadre pratique.....	32
1.Méthodologie de la recherche	33
1.1.Choix du public	33
1.2.Lieu de l'enquête	33
1.3.Les outils d'investigation.....	33
2.Analyse et interprétation des données.....	35
2.1.Analyse des observations.....	35
2.2.Analyse de questionnaire.....	40
Conclusion générale.....	56
Références bibliographiques	59
Annexes	64
Tables des matières	68