

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université d'Ammar TELIDJI-Laghouat**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de français LMD**



**Mémoire en vue de l'obtention d'un diplôme de master en didactique du FLE**

**Thème :**

**L'écrit en FOU à l'épreuve  
des techniques rédactionnelles :  
Cas des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année médecine  
à l'université Amar Télidji**

**Présenté par : BELBOUL Sara.**

**MEKAHEL Manahel.**

**Membres du jury :**

**Président: Abdallah GRARI,**

**Maître-assistant « A », UATL.**

**Examinatrice : Fatima ZIOUANI,**

**Maître de conférences « B », UATL.**

**Directeur de recherche : Tayeb KHENCHA,**

**Maître assistant « A », UATL.**

**Année universitaire 2017-2018**

## ***Remerciements***

*Nous tenons à rendre grâce à ALLAH le tout puissant et miséricordieux, qui nous a donné la force et la patience d'accomplir ce travail.*

*Nous tenons à remercier notre directeur de recherche M.KHENCHA Tayeb, pour ses orientations, sa confiance, ses conseils, sa patience et ses encouragements qui ont constitué un apport considérable sans lequel ce travail n'aurait pas pu être mené au bon port.*

*Nos remerciements les plus sincères s'adressent aussi à M.GRARI qui a accepté de présider le jury.*

*Nos plus profonds remerciements sont adressés à Mme.ZIOUANI qui a accepté d'examiner ce travail.*

*Un grand merci à tous nos enseignants*

*Nous tenons à remercier l'enseignant chargé du module "français" à la faculté de médecine de Laghouat, la vice doyenne et tous le staff administratif de la faculté.*

*Nos vifs remerciements vont également à tous ceux qui ont contribué, de prêt ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.*

## *Dédicaces*

*Nous dédions ce mémoire :*

*A nos chers parents, pour leur amour, leur sacrifices, leur encouragements*

*et leurs prières*

*A nos chers frères et sœur*

*A nos familles*

*A nos chers enseignants*

*A nos chers amies et collègues*

## Résumé du mémoire

Depuis les années 20, beaucoup de recherches a été effectuées dans l'enseignement /apprentissage des langues vivantes dans le champ de la didactique des langues étrangères, ont fait apparaitre des publics ayant des demandes spécifiques. Cette prise en compte des chercheurs a donné lieu à un domaine varié, qui se caractérise par la diversité de ses disciplines appelé le *français sur objectifs universitaires*. C'est dans le but de faire acquérir aux étudiants universitaires des filières scientifiques et techniques des compétences langagières qui répondent à leurs besoins. Pour ce faire, Notre travail de recherche s'inscrit dans l'ensemble des réflexions et des pratiques concernant l'enseignement de l'écrit en langue étrangère et de comprendre les enjeux pédagogiques des cours rattachés aux activités de l'écrit en contexte de *FOU*.

**Mots clés :** Français Langue Etrangère, Français sur Objectifs Universitaires, la didactique du FLE, l'enseignement du FOU, techniques rédactionnelles, l'écrit universitaire, la prise de notes, la littéracie, le domaine de la médecine.

### تلخيص المذكرة

منذ العشرينيات أجريت الكثير من الأبحاث في تدريس و تعلم اللغات الحية في مجال التعليمية للغات الأجنبية. مما أدى الى ظهور فئة لها طلبات خاصة. هذا الاعتبار للباحثين اعطى مكان لمجال متنوع، بحيث يتميز بتنوع مجالاته المعرفية ، يدعى الفرنسية على أهداف جامعية. هذا بهدف جعل الطلاب الجامعيين ذوي التخصصات العلمية و التقنية كسب مهارات لغوية تلبي احتياجاتهم. لفضل هذا ، بحثنا العلمي يتمحور في مجموع من الانعكاسات و التطبيقات بخصوص تدريس الكتابة باللغة الأجنبية وفهم الدروس المتعلقة بالأنشطة الكتابية في سياق الفرنسية على اهداف جامعية.

### كلمات مفتاحية

الفرنسية لغة اجنبية، الفرنسية على اهداف جامعية، تعليمية الفرنسية لغة اجنبية، تدريس الفرنسية على أهداف جامعية، تقنيات التحرير، الكتابة الجامعية، تدوين الملاحظات، مجال الطب.

## SOMMAIRE

*Remerciements*

*Dédicaces*

INTRODUCTION ..... 1

### **PARTIE THEORIQUE**

#### **Chapitre I Aperçu historique du FOU**

1. Le français militaire.....	2
2. Le français scientifique et technique .....	3
3. Le français instrumental .....	4
4. Le français fonctionnel.....	5
5. Le français sur objectifs spécifiques.....	7
6. Le français langue professionnelle .....	8
7. Le français sur objectifs universitaire.....	9
7.1. La démarche du français sur objectif universitaire .....	10
7.2. Le « FOU » dans le contexte universitaire algérien .....	10

#### **Chapitre II La didactique de l'écrit à l'ère du FOU**

1. La définition de l'écrit :.....	15
2. La définition de l'écriture :.....	16
3. Les processus de l'activité d'écriture .....	18
4. La spécificité de l'écrit en FLE .....	20
5. L'écrit du Français sur objectif universitaire .....	21
6. Enseigner le français sur objectif universitaire .....	23
6.1. Enseigner l'écrit FOU.....	25
6.1.1. La littéracie .....	27
6.1.2. Les dimensions contextuelles .....	28
6.1.3. Construction des connaissances .....	29
6.1.4. Une reconsidération des difficultés .....	30
6.2. Les besoins langagiers des apprenants .....	31
6.3. Les spécificités de la tâche à enseigner /du métier d'enseignant .....	33
7. Les techniques rédactionnelles universitaires .....	35

7.1. La prise de notes .....	37
7.2. La communication écrite de la prise de notes .....	40

## **PARTIE PRATIQUE**

### **Chapitre III Cadre méthodologique et pratique**

1. L'enquête de terrain.....	45
1.1. Présentation des lieux de l'enquête : .....	46
1.2. Définition de la médecine : .....	46
1.3. Description du contexte .....	47
1.4. Présentation du public de l'enquête.....	47
2. Le questionnaire destiné aux étudiants.....	48
2.1. L'analyse et l'interprétation du questionnaire.....	49
2.2. Le bilan du questionnaire .....	62
3. L'analyse des écrits .....	63
3.1. L'analyse et l'interprétation des écrits .....	63
3.2. Le bilan de l'analyse des écrits.....	68
4-Entretien destiné à l'enseignant du module de Français .....	69
4.2. Le bilan de l'entretien.....	71
5. Les conduites pédagogiques .....	72

### **Chapitre IV Situation d'enseignement sur la prise de notes**

1. Le cours dispensé aux étudiants de la première année médecine.....	74
1.1. Le déroulement du cours .....	74
1.2. Objectif du cours .....	75
1.3. Le bilan du cours .....	76
2. Préconisations didactiques : .....	77
Conclusion: .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Références bibliographique .....	85

## **ANNEXES**

# **INTRODUCTION**

## Introduction

---

Beaucoup de recherches ont été menées, en grande partie, sur la diversité des écrits notamment celles qui concerne les écrits universitaires. C'est pourquoi le domaine de l'activité scripturale en milieu universitaire requiert un intérêt prépondérant pour les étudiants universitaires.

Dans ce sens, notre travail s'inscrit dans l'ensemble des réflexions et des pratiques concernant l'enseignement de l'écrit en langues étrangères. Dans ce contexte, nous allons tenter, dans un premier temps, d'analyser, de décrire et de comprendre les enjeux pédagogiques des cours rattachés aux activités de l'écrit en contexte de FOU (Français à Objectifs Universitaires). En effet, nos préoccupations, à ce propos, ne trouvent que des réponses fragmentaires dans les théorisations avancées dans le domaine.

Il y a lieu de noter qu'aujourd'hui il existe un écart dissymétrique entre les savoirs pré-requis des étudiants et les savoirs scripturaux proposés à travers le cursus universitaire (commentaire, analyse, compte rendu, prise de notes). Ce qui constitue, à notre avis, un véritable handicap pour l'écrit à l'université pour beaucoup d'étudiants.

**Comment l'université peut-elle intégrer un enseignement différencié des pratiques langagières qui s'accorde avec les nouveaux besoins des universitaires ?**

L'écrit universitaire, dans bien des cas, se trouve confronté à une complexité et à une diversité de productions écrites préconisées par les enseignants. Et on est en droit de s'interroger **comment un enseignant de FLE peut-il mener un acte pédagogique centré sur l'activité de l'écrit face à un public qui ne dispose pas de capacités requises pour l'écrit ?**

En ce qui nous concerne, nous appréhendons le rapport de nos étudiants face à l'enseignement des textes qu'ils ont à produire. Autrement dit, c'est le fait de diagnostiquer les besoins et de traiter les difficultés de notre public en matière

## Introduction

---

d'écriture et d'envisager un mode d'enseignement des savoirs universitaires conforme aux objectifs de formation.

Pour essayer de répondre à ces interrogations, il nous est nécessaire de mettre en avant quelques hypothèses. Ces dernières seront affirmées ou infirmées tout au long de ce mémoire :

- ↳ Nous croyons que l'université ne pourrait pas intégrer un enseignement sans passer par l'analyse des besoins des nouveaux bacheliers.
- ↳ Il nous paraît vital que connaître son public et planifier au préalable les enseignements serait la stratégie la plus adéquate qui pourrait développer des compétences scripturales.

Ce postulat qui se manifeste à différents niveaux, constitue pour nous, autant de pistes à explorer pour tenter de proposer des réponses pédagogiques, fondés sur des résultats pratiques.

Pour ce faire, nous nous sommes intéressés au statut du Français à l'université algérienne, particulièrement à l'écrit en contexte du FOU pour les étudiants de la première année médecine à l'université Amar Téliidji, afin de cerner le bain scriptural dans lequel évoluent les étudiants. Nous avons ensuite défini quelques concepts clés relatifs à notre thème de recherche, à savoir le parcours historique du FOU lié à l'enseignement de l'écrit universitaire.

Pour répondre à la problématique, notre travail sera réparti en **deux grands volets**.

**Le premier volet** sera consacré à *l'historique et au fondement théorique du FOU*.

Sur le plan théorique, nos travaux ne visent pas à valider un modèle, mais plutôt à trouver des réponses à des questions hypothétiques susceptibles d'éclairer les démarches d'enseignement que nous nous formulons vis-à-vis des difficultés éprouvées par les étudiants en situation rédactionnelle.

## Introduction

---

**Le second volet**, s'articule autour *de l'expérimentation*. Pour ce faire nous avons eu recours à trois outils d'investigation : un questionnaire, une analyse des écrits et un entretien. Ces enquêtes écrites ont constitué les moyens d'observation recueillis en situation d'écriture. La manière dont les enquêtés abordent l'écriture en contexte institutionnel nous a permis de disposer d'un ensemble de situations de l'écrit.

Pour bien mener l'analyse, nous avons eu recours à des d'outils d'enquêtes qualitatives et quantitatives.

# **PARTIE THEORIQUE**

# **Chapitre I**

## **Aperçu historique du FOU**

Dans le présent chapitre, nous mettrons en exergue un aperçu historique du FOU qui permet dans le but d'appréhender les caractéristiques de chaque période de son développement.

Ensuite, nous présenterons les différents publics visés par cet enseignement spécialisé, puisque le FOU se distingue par une diversité des disciplines : le droit, la médecine, la chimie, etc.

Enfin, nous étudierons aussi les spécificités discursives qui constituent une des particularités principales de cette branche du FLE.

### **1. Le français militaire**

L'appellation « *français militaire* » a été validée au cours des années vingt du siècle précédent.

À la suite de la première guerre mondiale, la France a pris une décision de rendre les soldats plus efficaces au niveau militaire à travers l'amélioration de leurs compétences langagières en français. C'est pourquoi elle a mis au point un document qui permet aux soldats non-francophones de s'exprimer et d'entretenir des rapports de hiérarchies militaires.

Ce manuel militaire a deux objectifs. D'une part, il doit faciliter les rapports des soldats avec leurs supérieurs en français. Et d'autre part, ces soldats, de retour dans leurs pays d'origine, doivent contribuer au développement de leurs pays.

La commission militaire chargée de la rédaction du manuel détermine les objectifs visés par ce type d'apprentissage :

*« La guerre a mis en évidence les services que peuvent rendre les troupes indigènes et nous a laissé de nombreuses formations aptes à alléger, dans une grande mesure, les charges militaires qui, jusqu'alors, incombaient presque uniquement aux contingents de la Métropole. L'expérience a montré que, pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant, d'ailleurs, après leur retour à la vie*

*civile, contribuer au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels »<sup>1</sup>*

Dans l'enseignement du français militaire, les enseignants accordent une importance particulière à la composition des classes, dont le niveau des élèves doit être homogène. Dans ce cas-là, les enseignants prennent en considération trois critères principaux : le degré d'instruction des soldats, leur dialecte parlé et le nombre limité à 20 élèves par classe.

Le manuel du français militaire se compose de 60 leçons, elles portent sur la vie quotidienne dans les casernes où on aborde également l'habillement, les verbes du mouvement, les grades, le salut, la visite des officiers, etc.

À cela s'ajoutent d'autres leçons portant sur la terminologie militaire élémentaire à savoir : le groupe de combat, la compagnie de mitrailleurs, le groupe d'engins d'accompagnement, les munitions, les transmissions et la signalisation, l'observation, le canon de campagne et le service de santé.

## **2. Le français scientifique et technique**

À partir des années 1960, on assiste à l'émergence d'un nouvel enseignement du français destiné à un public spécifique. A cette époque le français langue étrangère connaît un recul à l'échelle internationale, ce qui a sollicité chez les responsables français du Ministère des Affaires Etrangères à chercher de nouveaux publics dans divers domaines. Pour cela, on a accordé un intérêt croissant aux domaines scientifiques et techniques, afin de récupérer le statut mondial du français, cette volonté se traduit en plusieurs actions :

- La création du Centre scientifique et technique français à Mexico en 1961.
- La tenue des stages et des rencontres internationales ainsi que des "Journées d'études"<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Commission Militaire, « *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* », Lavauzelle. CH, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy.1926, P 25.

<sup>2</sup> Des Journées d'études à: Paris 1960, Strasbourg 1960 et Toulouse 1962.

- L'organisation des cours spéciaux pour étudiants étrangers dont une partie de ces cours était consacrée à des spécialités scientifiques.
- Le Ministère des Affaires Etrangères demande aux éditions Hâtier d'élaborer un manuel pour enseigner le français scientifique et technique. Ce manuel a vu le jour en 1971.
- Le service culturel de l'ambassade de France à Damas commence à assurer des cours des mathématiques en français.

Par ailleurs, l'expression « *français scientifique et technique* » selon LEHMANN est : « *l'une des plus anciennes de ce domaine, réfère à la fois à des variétés de langue et à des publics auquel on veut les enseigner. Tel quelle, elle ne renvoie à aucune méthodologie particulière* ». <sup>3</sup>

Il est à souligner que le *français scientifique et technique* est influencé par la méthodologie de la Structuro-Global audiovisuelle (SGAV). La SGAV est marquée par la présence du son et de l'image sur le même support.

Il est à noter que le français scientifique et technique a été fortement critiqué et qui se résume comme suit :

- La remise en cause des documents fabriqués.
- La remise en cause du parcours obligatoire de l'apprenant pour s'approprier une langue.
- La remise en cause des aspects universels des méthodes SGAV.
- La remise en cause de la primauté de l'oral sur l'écrit.

### 3. Le français instrumental

En poursuivant le parcours historique du FOU, il est à préciser qu'au début des années soixante-dix, un autre type de français de spécialité commence à gagner du terrain, dont l'appellation a été lancée en Amérique latine. Cette fois-ci, il s'agit de

---

<sup>3</sup> Lehmann, D., « *Objectifs spécifiques en langue étrangère* », Paris, Hachette, 1993, P41.

**français instrumental.** Né hors de l'hexagone, il a contribué à faciliter l'accès aux textes de spécialité.

Pour le français instrumental, l'apprentissage du français n'est qu'un moyen, voire un « instrument » pour faciliter l'accès aux textes de spécialités.

*« le français instrumental est un type d'enseignement fonctionnel du français qui concerne un public bien défini (des étudiants de l'université), et circonscrit à des activités précises (lire de la documentation spécialisée), limité à des objectifs bien déterminés (l'accès à l'information scientifique et plus largement au savoir), dans le cadre de filière d'études universitaires où une large partie de la documentation académique n'est disponible qu'en français »<sup>4</sup>*

Dans l'approche méthodologique du français instrumental, l'apprenant est le centre de l'apprentissage. Il représente un sujet énonciateur capable de prendre en charge son apprentissage et de déterminer les stratégies pédagogiques.

Tout cela n'exclut en rien les critiques avancées par certains didacticiens qui ont mis l'accent sur le danger de l'instrumentalisation de la langue.

Cette approche a préparé le terrain à l'émergence d'un nouveau français, appelé le « français fonctionnel », au milieu des années soixante-dix.

#### **4. Le français fonctionnel**

Suite à la crise économique qui a touché le monde entier, due au choc pétrolier 1973, la diffusion de la langue française à l'étranger a eu des répercussions négatives. Conséquemment, la langue française est victime d'un recul remarquable au niveau mondial qui se manifeste à travers plusieurs changements:

- Plusieurs pays décident de diminuer les heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères, y compris le français.

---

<sup>4</sup> Holtzer, G., « du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », in le français dans le monde, coll. recherches et applications, « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », janvier 2004, p. 14.

- Le recul du français gagne aussi les anciennes colonies en Afrique noire qui étaient considérées comme un espace francophone traditionnel,
- Le gouvernement français mène des restrictions budgétaires vis-à-vis de la diffusion du français à l'étranger comme :
  - Disparition des commissions audiovisuelles.
  - Diminution du nombre des coopérants culturels.
  - Création des bureaux pédagogiques.

Quant au terme « *français fonctionnel* », nous le devons à Louis PORCHER qui l'emploie pour la première fois dans son article « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ». Voici l'une des définitions qu'il en donne : « ... *le français fonctionnel est constitué de tout ce qui n'est pas français général. En réalité, il représente le nouvel accent mis sur des domaines apparemment spécifiques à l'intérieur de la langue française : discours des sciences, de techniques, de l'économie, bref de tout ce qui n'est ni littéraire, ni « touristique... »* »<sup>5</sup>

Pour ce faire, les responsables du Ministère des Affaires Etrangères notamment ceux de la DGRCSST<sup>6</sup> ont pris l'initiative de chercher de nouveaux publics qui pourraient rendre au français sa position privilégiée à l'étranger. Cela a donné naissance à un français dit fonctionnel au cours de l'année 1974. Ces publics sont à la fois des scientifiques, des techniciens et des professionnels.

La volonté est marquée par un aspect essentiel : l'enseignement du français ne se limite pas à un public littéraire mais il vise aussi un public diversifié qui touche tous les domaines professionnels.

---

<sup>5</sup> Porcher, L., « *Monsieur Thibault et le bec Bunsen* », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°23, 1976, p.66.

<sup>6</sup> DGRCSST : Direction Générale des Relations culturelles, Scientifiques et Techniques

## 5. Le français sur objectifs spécifiques

A partir des années quatre-vingt-dix du siècle précédent, on assiste à l'émergence d'un français dit français sur objectifs spécifiques (FOS).

*« Le français sur objectif 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 : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique »<sup>7</sup>*

Le français sur objectif spécifiques, commence à gagner du terrain suite à la proposition des services culturels relevant du Ministère des Affaires Etrangères de faire des formations afin de répondre à des besoins professionnels tels que le français médical, le français des affaires, le français des relations internationales, etc.

Le FOS met en évidence les besoins des apprenants, souvent des adultes et des professionnels, qui tentent à suivre des formations bien déterminées qui répondent à leurs besoins spécifiques. Les publics du FOS se divisent en trois catégories principales :

- **Des professionnels** : il s'agit des professionnels qui veulent apprendre le français en vue de faire face aux situations dans leur milieu de travail.
- **Des étudiants** : Ce sont souvent des étudiants non francophones qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité.
- **Des émigrés** : Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone afin d'améliorer leur vie professionnelle.

Actuellement, le champ du FOS s'est élargi, il touche tous les domaines professionnels et estudiantins, à titre d'exemple :

---

<sup>7</sup> Cuq, J-P., « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », asdifle/Clé International, Paris, 2003, pp. 109-110.

- Le français de la médecine.
- Le français scientifique et technique.
- Le français juridique.
- Le français de l'hôtellerie et du tourisme.
- Le français de traduction ou d'interprétation, etc.

En suivant une formation de FOS, l'apprenant va réaliser une tâche précise dans un domaine donné. Cette formation a pour objectif d'aider l'apprenant à mieux se préparer au monde professionnel.

## 6. Le français langue professionnelle

Au début du troisième millénaire, le FOS est marqué par un nouveau développement qui marquera son parcours. Il se voit obligé de s'adapter aux besoins du marché basés notamment sur des demandes croissantes du monde professionnel. D'une part, nous assistons à une diversification des domaines professionnels qui sont de plus en plus pointus (l'aéronautique, l'art floral, etc.). D'autre part, nous remarquons l'émergence des demandes d'amélioration des compétences en français des professionnels de qualification faible.

Mourlhon–Dallies (2006) précise dans ce sens que : « *Le FLP est le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier)*»<sup>8</sup>

Le français professionnel ou français à visée professionnelle est un domaine assez récent au sein des centres de formation de langue. Il fait encore l'objet de réorientation et d'adaptation en vue de mieux répondre aux besoins du monde professionnel.

---

<sup>8</sup> Mourlhon-Dallies, F., « *Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche* », In Apprendre le français dans un contexte professionnel, Acte de rencontres de la Délégation Générale de la langue française (DGLF), 2006. P 28-33.

## 7. Le français sur objectifs universitaire

Le Français sur Objectifs Universitaires est un nouveau concept didactique, comme type d'enseignement supérieur au sein du FOS. Il s'agit d'une approche didactique qui consiste à organiser l'enseignement de la langue à partir des besoins clairement identifiés d'un public particulier, professionnel ou universitaire.

*« Bien que le français sur objectif universitaire (FOU) ait été initialement conçu pour venir en aide aux étudiants allophones intégrant les universités françaises, ce concept a très vite suscité l'intérêt des universités francophones. En effet, la demande de formation au FOU ne cesse d'augmenter pour diverses raisons : la curiosité scientifique, les limites des cours du français général, le besoin de développer chez les étudiants des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques »<sup>9</sup>*

Avec l'émergence du concept de FOU, de nombreux programmes d'enseignement se sont mis en place afin de mieux préparer les étudiants à intégrer leur cursus universitaire du point de vue linguistique, disciplinaire et méthodologique.

Le cours de FOU vise à faire acquérir un savoir-faire d'ordre universitaire en matière d'analyse des besoins de formation, et de constitution de programme.

En FLE, le (FOU) est présent chez les étudiants universitaires non-francophones voulant suivre un parcours en français, autour d'une attitude qui serait susceptible à mobiliser des aptitudes cognitives (voire des compétences rédactionnelles). Ce dernier se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour dispenser ce type de cours dits universitaires.

Il se distingue par:

- **La diversité des disciplines universitaires**
- **Le temps limité consacré à l'apprentissage.**
- **Les besoins spécifiques**

---

<sup>9</sup> Ahmed Hafez, S., « L'enseignement du FOU en milieu universitaire francophone : Besoins et Contraintes ». In Le français sur Objectif Universitaire, 2011.p 78.

### 7.1. La démarche du français sur objectif universitaire

Le FOU, une branche du FOS, il cherche à donner une nouvelle dimension au français langue de communication scientifique et permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques.

Concevoir une formation de FOU au sein des universités, des filières ou des départements francophones vient en réponse à une commande en l'occurrence, doter l'étudiant de savoir et de savoir-faire en français pour réussir son parcours universitaire.

L'élaboration d'un programme de FOU passe donc par l'étape centrale du FOS qui est la collecte des données dont l'analyse permet de déterminer les compétences langagières à développer chez les étudiants à l'intégration universitaire, et d'en tirer les documents qui serviront de supports de formation.

### 7.2. Le « FOU » dans le contexte universitaire algérien

Après 1962, le paysage linguistique de la langue française a connu un changement d'ordre statutaire, et de ce fait, son champ d'utilisation était sensiblement réduit, notamment dans les secteurs de l'enseignement. Néanmoins, le français occupe encore une place non négligeable et garde toujours son prestige dans la société algérienne.

Bon nombre de locuteurs utilisent le Français dans différents domaines; tels que les études universitaires.

Dominique Caubet (1998) professeure des Universités d'arabe maghrébin à l'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales) explicite la situation : « *Le Français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu. D'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme langue étrangère au même titre que l'Anglais) mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme.* »

Le problème est qu'en France l'expression Français langue seconde renvoie à la première langue étrangère étudiée dès lors, pour des raisons institutionnelles, idéologiques ou éditoriales. En Algérie nous garderons le qualificatif « étrangère » consacré par l'usage, mais que ne justifie pas la situation linguistique actuelle du français dans notre pays.

La grande avancée des programmes algériens, imprégnés des dernières recherches en didactique, a introduit une « *nouvelle politique éducative* ».

Le président de la République Algérienne Démocratique et Populaire avait déclaré, lors du discours d'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif que :

*« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur ».*<sup>10</sup>

Ces innovations se sont traduites pour l'enseignement du français par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. La réforme a conservé au français ce statut de première langue étrangère, compte tenu du facteur historico-linguistique et de ses éléments les plus évidents<sup>11</sup>.

À l'issue de la réforme, un élève de « classe de terminale » devrait capitaliser durant tout son cursus plus de 1 000 heures de français.

---

<sup>10</sup> Bouteflika, A., La présidence de la République Algérienne Démocratique et Populaire, Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000, disponible sur l'adresse URL: [www.El-mouradia.dz](http://www.El-mouradia.dz) (page Consultée le 24 avril 2018).

<sup>11</sup> Ferhani, F., « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », in Le français aujourd'hui, 2006, volume 3, n° 154, pp. 11-18.

Dans le secteur d'enseignement universitaire, le français est toujours le vecteur de l'enseignement supérieur. Le français reste la langue d'études principale de nombreuses filières: médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école vétérinaire, polytechnique, l'informatique, le dessin industriel, etc.

C'est pour cette raison que les nouveaux bacheliers ressentent un malaise face à l'apprentissage du français, du fait qu'ils ont étudié le Français comme langue étrangère dans les cycles précédents, et souvent avec un volume horaire réduit pour les classes scientifiques.

Une réalité qui impose une prise en charge totale et immédiate des pratiques pédagogiques à ce niveau-là. Le français devrait surtout être différemment et mieux enseigné. En l'occurrence, ce n'est pas tant le volume horaire qui compte mais la qualité des méthodes et la performance des enseignants.

Une situation qui exige une volonté/efficacité des enseignements afin de rassurer les étudiants et leur offrir quelques clefs permettant l'intégration dans ce milieu universitaire dont l'usage du français est incontournable comme objet d'enseignement et moyen de transmission de savoir de spécialisation.

Dès lors nous parlerons par conséquent de l'enseignement du français sur objectif universitaire pour cerner le champ de préoccupations consistant à faire acquérir aux étudiants des compétences scripturales en termes de FLE.

*« Dans le contexte algérien, l'enseignement du primaire jusqu'au secondaire est dispensé en arabe et ce n'est qu'à partir de la troisième année de l'enseignement primaire que l'apprentissage du français apparaît dans les programmes. A l'université, cette arabisation n'a été poursuivie que dans certaines disciplines universitaires, sciences sociales, économiques, commerciales... Et la plupart des filières scientifiques et techniques telles que médecine, sciences vétérinaires, architecture... enseignent en français. Le français devient donc langue d'accès à la formation scientifique »<sup>12</sup>*

---

<sup>12</sup> Boukhannouche, L., « Langue française à l'université algérienne », in Carnet : revue électronique d'étude française. Série II, n°8, nov. 2016, p. 76-92

Cela signifie que l'université algérienne dispense un enseignement arabophone et un enseignement francophone. Ce qui pose un problème aux nouveaux arrivants à l'université qui se trouvent contraints de poursuivre des études complexes dans une langue que très souvent ils ne maîtrisent pas suffisamment.

Les étudiants sont donc face à une situation où on voit les nouveaux inscrits essentiellement ceux des disciplines scientifiques et techniques en français, en début de leur formation universitaire être confrontés à un double enseignement, il s'agit d'un enseignement de français (présenté sous forme de cours de langue) et qui se fait en français (qui concerne les cours de la discipline).

L'université algérienne offre une panoplie de formations en français assez importante aux étudiants ayant accès au supérieur, comme les sciences médicales (pharmacie, médecine, etc.) ou encore les filières techniques (informatique, architecture, etc.). Le français a donc le statut de véhicule d'enseignement à travers les cours en français.

Dans le but de régler les problèmes auxquels les étudiants se trouvent confrontés dès leur arrivée à l'université, les instructions officielles ont jugé d'avantage de mettre en place un dispositif de renforcement linguistique en langue française en début de cursus de certaines filières scientifiques et techniques francophones. On assiste donc à l'enseignement de français comme matière, incluse dans le programme de formation au même titre que les autres matières de spécialité.

Au terme de ce chapitre, nous avons vu le parcours du FOU tout au long de son histoire. Il a été d'abord mis en valeur les différentes caractéristiques de chaque étape du développement du FOU. Ensuite nous avons abordé les différents publics visés par cet enseignement spécialisé. Il a été également mis l'accent sur le FOU dans le contexte universitaire algérien.

## **Chapitre II**

### **La didactique de l'écrit à l'ère du FOU**

L'enseignement de l'écrit a toujours été une préoccupation fondamentale pour les enseignants, c'est pourquoi il a fait l'objet de nombreuses études.

« *Le savoir écrire est un méta savoir-faire cognitif, il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité* »<sup>13</sup>. L'acte d'écrire est très complexe dépassant largement le simple savoir linguistique, il s'agit davantage de compétences du sujet écrivant.

L'enseignement de l'écrit ne peut se faire en dehors de la situation de communication. Il faut donc mettre l'apprenant en situation de vouloir et de pouvoir écrire.

### **1. La définition de l'écrit :**

L'écrit est un concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples.

Pour définir l'écrit, il faut souligner que ce mot est dérivé du verbe « écrire », du latin *scribere*, il désigne le fait de tracer les signes graphiques qui représentent une langue<sup>14</sup>.

Dans le même contexte, l'écrit est défini par le dictionnaire de didactique comme :

« *Une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue susceptible d'être lu...* »<sup>15</sup>. L'écrit est ainsi une manière susceptible à concrétiser le langage sur un support dans le but de le lire. .

---

<sup>13</sup> Halté, J.-F., « *La didactique du français* », in *Revue française de pédagogie*, 1993, n°103, pp. 121-122.

<sup>14</sup> Masson, C., « *L'écriture est un voir. Construction du psychique* », in *Cliniques méditerranéennes*, 2005, volume 2, n° 72, pp 281 – 298, disponible sur adresse URL : <https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2005-2-page-281.htm> Consultée le 03 Janvier 2018 à 19h, p. 288

<sup>15</sup> Cuq, J-P., « *Dictionnaire De Didactique de FLE et FLS* », Paris, Clé International, 2003, pp.78-79.

L'écrit est aussi : « *est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques.* »<sup>16</sup>. L'écrit est donc l'ensemble des signes graphiques qui représentent une langue.

Dans le domaine de la didactique, Jean Pierre Robert précise que : « *en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc.* »<sup>17</sup>

Nous pouvons dire que l'écrit est une représentation de la langue parlée et de la pensée par le biais des signes, et que l'écrit englobe toutes les activités enseignées à l'école.

## **2. La définition de l'écriture :**

Vue l'importance accordée à la pratique de cet acte, maintes définitions ont été données à « écrire », « l'acte d'écriture », « écriture ».

L'écriture est une activité complexe qui associe à la fois plusieurs aspects psychologiques et linguistiques qui mettent en jeu la main et l'œil.

Christine Barré De Miniac souligne à cet effet que le mot écriture :

*«Peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final »*<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Larousse, « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Paris, 1994, 165p.

<sup>17</sup> ROBERT, J-P., « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Paris, L'Essentiel Français, 2<sup>ème</sup> édition, 2008, 36p.

<sup>18</sup> De Miniac, C-B., « *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche* », In *Revue française de pédagogie*, 1995, n°113, p.94.

C'est la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces, d'une certaine manière, « *L'écriture est la peinture de la voix* »<sup>19</sup>, c'est un système de signes visuels qui sert à transcrire les sons du langage parlé : c'est le fait de regrouper des lettres pour concevoir des mots puis des phrases pour obtenir un texte. Nous pouvons dire que l'écrit est la transcription des sons en lettres.

Écrire, n'est pas simplement encoder l'oral. «...*l'écriture est, néanmoins, plus qu'un instrument. En rendant la parole muette, elle ne la garde pas seulement, elle réalise en outre la pensée qui jusque-là reste à l'état de possibilité. Les traits les plus simples dessinés par l'homme sur le papier ne sont pas qu'un moyen, ils enferment aussi et ressuscitent à tout instant sa pensée*». <sup>20</sup>

Nous pouvons donc considérer que l'écriture est non seulement une manière destinée à fixer la parole et un moyen d'expression continu, mais aussi un moyen qui assure directement le fait d'accéder au mode des idées. Pour Christine Barré De Miniac l'écriture est considérée comme « *un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière* ». <sup>21</sup>

Certes, l'écriture reproduit bien le langage articulé, mais elle permet en plus de saisir la pensée et de lui faire traverser l'espace et le temps.

Ecrire nous permet d'adresser des messages ici et maintenant mais aussi, loin dans le temps et l'espace. En effet « *Les écrits parlent quand l'homme se tait* ». <sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Voltaire, (Arouet, F-M.) ; « *Dictionnaire philosophique portatif* », Genève, 1764, disponible sur l'adresse URL : <http://www.mon-poeme.fr/citations-ecriture-ecrits/>(page consultée le 21février 2018 à 22h24)

<sup>20</sup> Higounet, C., « *L'écriture* », Paris, Presses Universitaires de France, 1997. p. 3.

<sup>21</sup> De Miniac, C-B., « *Le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique* », Paris, presses universitaires du septentrion, 2000, p.19.

<sup>22</sup> Proverbe français, Recueil d'apophtegmes et axiomes (1855) disponible sur Adresse URL : <http://www.proverbes-francais.fr/proverbes-ecrire/#h1oxYRz7P4zDFwwu.99>,(consultée le 09 mars2018)

### 3. Les processus de l'activité d'écriture

Dans un premier lieu, il est important d'étudier tout d'abord les processus de l'activité d'écriture à travers les diverses représentations des modèles. Ensuite, nous nous attacherons à accorder plus particulièrement de l'importance aux spécificités de l'écriture en langue étrangère notamment le FLE.

*«L'acte d'écriture est soumis à des règles, à un processus précis de contraintes successives et diverses qu'il faut surmonter »<sup>23</sup>*

C'est dans les années soixante-dix et quatre-vingt qu'apparaît une nouvelle approche d'étude et d'analyse de texte portant sur les processus mentaux relatifs à l'acte d'écriture.

D'ailleurs, souvent dans les recherches sur la rédaction ou la production écrite, le terme processus d'écriture désigne : *« toute opération mentale qui sert à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite »<sup>24</sup>*. Des opérations qui expliquent le processus automatiquement enclenché lorsque le scripteur produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête.

Depuis les modèles de Flower et Hayes(1980), des chercheurs se sont succédé : Cooper et Matsuhashi (1983), Beach et Bridwell (1984), De Beaugrande (1984), Bereiter et Scardamalia (1987) focalisant leurs travaux sur la description et l'identification des processus mentaux actifs lors de la pratique de l'écriture.

Nous produisons le modèle d'écriture proposé par Hayes et Flower pour illustrer nos propos.

---

<sup>23</sup> Martin, M., *« Jeux pour écrire »*, Paris, Hachette édition, 1995.p.247.

<sup>24</sup>Whalen, K.L., *« Le Processus d'Écriture en Langue Maternelle »*, 1994, p.52, article disponible sur l'adresse URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000229/documentet> (consultée le 26 mars 2018).

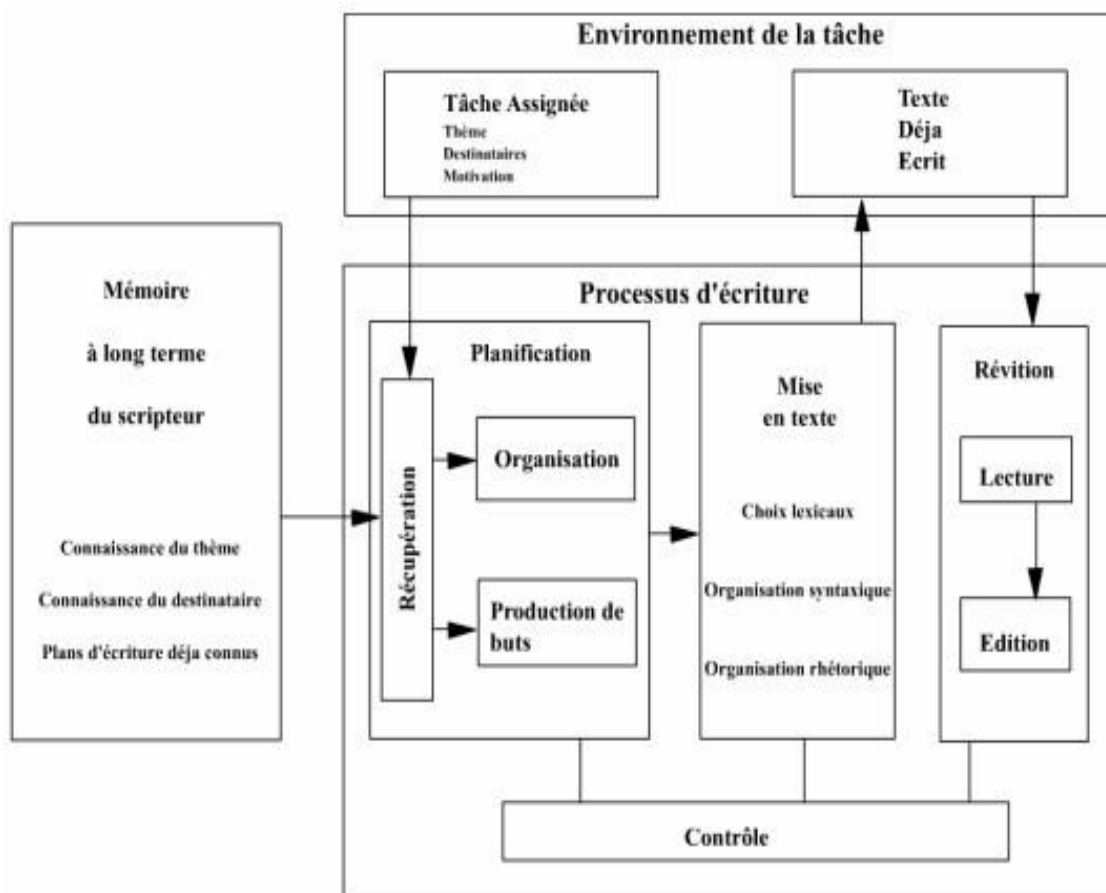


Figure 1 : Représentation schématique du processus d'écriture d'après Hayes & Flower, 1980, p. 11<sup>25</sup>

Il s'agit là du « monde » du scripteur constitué par trois composantes principales :

- **L'environnement de la tâche** : qui inclut, le texte déjà produit, une trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer, les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser.
- **Les connaissances conceptuelles, situationnelles** : relatives au destinataire et aux types de textes stockées en mémoire à long terme.
- **Le processus de production** : qui inclut la planification conceptuelle et la mise en texte et la révision.

<sup>25</sup> Garcia-Debanc, C. et Fayol, M., « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite », in *Pratique*, Décembre 2002, n°115/116, p.40.

Ce modèle met l'accent sur les aspects conceptuels de la production, il amène à comprendre la nature et les exigences de la tâche de rédaction ; c'est pour illustrer bien le cheminement de la tâche du scripteur, qui revient souvent en arrière, en rédigeant, afin de réorganiser son écrit et réviser la forme ou le contenu.

*« Ecrire un texte ne consiste plus alors à produire des structures linguistiques convenables d'un seul jet, mais plutôt de réaliser toute une série de résolutions de problèmes ».*<sup>26</sup>

Une résolution de problème qui se base sur les processus cognitifs telles les opérations de : planning, évaluation, révision , etc. Un modèle conceptuel ayant pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions.

En somme, « écrire » ne se résume guère au fait d'être une simple juxtaposition de segments qui sont déterminés par des liens établissant une hiérarchie, mais c'est un ensemble sémantique et syntaxique unifié.

#### **4.La spécificité de l'écrit en FLE**

La langue écrite possède des spécificités qui ne se retrouvent pas dans la langue orale ceci est confirmé par Josette Jolibert qui souligne que : *« l'écriture répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des trace ».*<sup>27</sup>

Autrement dit, écrire en Français langue étrangère met l'apprenant dans une situation problème qui demande l'intégration de toutes les connaissances et les techniques pour la résoudre. A cet effet, la langue écrite se produit en fonction d'une situation de communication car elle cherche à transmettre le message en faisant appel aux éléments de la communication écrite.

---

<sup>26</sup> Bunjevac, M., *« L'écrit en français langue étrangère Réflexions et Propositions »*, In Colloque de Strasbourg, USHS, 5-6 oct. 1991. p.53.

<sup>27</sup> Jolibert, J., *« formé des apprenants producteurs de textes »*, Paris, Hachette, 1994, p.11.

Dans le domaine des langues étrangères, l'acte d'écrire se présente comme une activité de construction de sens, il vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes, répondants à des intentions de communication.

Il s'agit d'installer une compétence de communication écrite. Cela fait intervenir cinq niveaux de compétences<sup>28</sup>:

**-Une compétence linguistique** : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale.

**-Une compétence référentielle** : connaissance des domaines d'expérience.

**-Une compétence socioculturelle** : connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle<sup>29</sup>.

**-Une compétence cognitive** : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

**-Une compétence discursive (ou pragmatique)** : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

L'écriture en langue étrangère se caractérise par sa complexité, car dans une situation d'écriture plusieurs facteurs interviennent comme l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire.

La compétence de production d'un écrit demeure une compétence langagière délicate. Elle est fortement liée à la relation qu'entretient l'apprenant avec l'écrit en général et l'écriture en particulier non seulement dans sa propre langue mais aussi dans toutes les langues qu'il a déjà connues. Elle est soumise à des paramètres bien spécifiques que comporte l'écrit et qui en font sa spécificité par rapport à l'oral.

## 5. L'écrit du Français sur objectif universitaire

*«...L'écriture n'étant alors que la partie émergée d'un iceberg constitué de la production de savoirs et de l'écriture progressive de ceux-ci, selon les modes de pensée de la*

<sup>28</sup> Cornaire, C. et Raymond P- M., « *La Production Ecrite* ». Paris, CLE International, 1999, p.4-5.

<sup>29</sup> Puren, C., « *La culture en classe de langue : "Enseigner quoi?" Et quelques autres questions non subsidiaires* », in *Les Langues modernes*, n° 4, Paris, 1998, p.43.

*discipline à laquelle il appartient..* »<sup>30</sup> . Français, discipline d'enseignement des filières scientifiques universitaires, oblige une prise en charge spécifique d'une rédaction faite en FLE à un niveau universitaire. Néanmoins à ce stade, les étudiants ne construisent pas des connaissances disciplinaires solides en langue française vu que toutes les matières scientifiques ont été dispensées au lycée et au collège uniquement en langue arabe.

Le flux de l'enseignement supérieur et la réalité des incompétences de l'écrit en français aux universités algériennes, reste un sujet récurrent, dans le domaine de la didactique de l'écrit à un niveau avancé, qui ne pourra en aucun cas être ignoré.

D'ailleurs, l'enseignement universitaire est dans une large mesure fondé sur la relation entre le cours magistral et les exigences disciplinaires en matière de production écrite.

Que pouvons-nous dire des écrits en FOU ? Une question pareille pourrait être appréhendée d'une manière anodine par un étudiant voulant suivre un parcours universitaire en français et lui apparaitre tout à fait anodine.

L'écrit est présent au sein du système scolaire et son évaluation se présente comme une étape décisive pour la réussite de l'apprenant. À l'université, les examens portant sur l'écrit sont plus nombreux que ceux portant sur l'oral.

À ce niveau-là, l'écrit de l'apprenant universitaire nécessite une précision morphologique, une adéquation syntaxique, l'emploi des éléments de cohésion textuelle et la mise en œuvre d'une cohérence discursive, il exige aussi la volonté et la perfection, pour apprendre à rédiger et à écrire d'une manière efficace.

L'écriture est rétablie en tant que processus de construction : essai-erreur, erreur-remédiation, remédiation-réécriture, l'étudiant fait face à plusieurs types d'écriture comme : l'écriture de reformulation (résumé, synthèse), l'écriture utilitaire (listes, modes d'emplois...), l'écriture d'invention (créations littéraires ou autres), l'écriture collective sous forme de projets de groupes.

---

<sup>30</sup> De Miniac, C-B., « *Le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques* » *op. cit.* p 12.

Les fonctions de ces écrits varient selon les objectifs et les intentions communicatives, ils peuvent servir :

- À retrouver la trace d'une action ou d'un résultat antérieur, en vue de reprise ou d'un prolongement.
- À noter ce qui risque d'être oublié au cours de la réalisation d'une tâche ou lors d'un cours magistral
- À ancrer les échanges au sein du groupe sur des données tangibles
- À communiquer les fruits d'une recherche.

Malheureusement, dans le domaine universitaire, la réalité toute autre. Souvent les étudiants, devraient être. Souvent les étudiants, devant être des vrais scripteurs dans un domaine universitaire professionnel et surtout opérationnel, là où la langue cible est non seulement un objet de cours, mais également un outil véhiculaire de savoirs spécialisés, sont souvent incapables de s'approprier la langue écrite.

Cette incompétence rédactionnelle s'interfère dans leurs acquisitions de la discipline pour pouvoir continuer leur cursus universitaire de spécialisation

Plus généralement, les cours de français sur objectif universitaire sur l'écrit des étudiants est présenté par des activités de reconstitution de « connaissances », de prise de notes comme un type d'écriture intermédiaire, c'est une pratique scripturale largement répandue à l'université, à tous les niveaux du cursus.

## 6. Enseigner le français sur objectif universitaire

Enseigner, dans son sens le plus courant, signifie : « *faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe* »<sup>31</sup>.

L'enseignement se définit, selon le dictionnaire le petit Robert comme « *l'action, l'art d'enseigner.* »<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup>Larousse, « *Dictionnaire électronique de Français* », disponible sur l'adresse URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseigner/29805>. (consultée le 09 Janvier 2018).

Cette action de "l'art d'enseigner" couvre le champ des pratiques scolaires ayant trait à l'enseignement de la langue et de ses enjeux.

D.Lacombe écrira dans l'Encyclopédie Universalis en 1968 que : « ... *la didactique ne constitue ni une discipline, ni une sous-discipline, ni même un faisceau de disciplines, mais une démarche, ou plus précisément un certain mode d'analyse des phénomènes de l'enseignement* »<sup>33</sup> .

Sans doute, pourrait-on avancer l'expression de « **français sur objectif universitaire** », qui signifie, dans ce cas, le français dans le contexte universitaire, il est à la fois langue enseignée et langue ou moyen d'enseignement.

Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU), comme concept émergeant avec spécificité celui du FLE, demeure un moyen linguistique pour les étudiants universitaires voulant suivre un parcours en français.

À ce stade, l'écrit est le lien sacré entre l'étudiant et son professeur. Il constitue une place importante et déterminative dans la réussite du cursus universitaire puisque à la fin de chaque semestre, il y est un examen écrit, .Le principe du travail universitaire repose en grande partie sur l'écrit.

L'usage de la langue française paraît relever un nouveau traitement pédagogique et institutionnel qui élabore des objets et des outils d'enseignement en fonction des besoins des jeunes bacheliers.

Les savoirs universitaires ne se construisent pas de façon arbitraire, mais ils sont soumis à une double contrainte : celle de la recherche et celle des finalités assignées à l'enseignement.

L'enseignant dans sa classe universitaire doit sans doute viser une synthèse cumulative et une complémentarité des démarches ; Quoi de plus simple en effet

---

<sup>32</sup> Le Robert, « *Dictionnaire de français* », Paris, SEJER, 2005, p.147.

<sup>33</sup> Astolfi, J-P., Et Develay, M., « *La Didactiques Des Sciences* », Presses Universitaires de France, 2002, p.4.

que d'affirmer que la matière disciplinaire du français dans l'enseignement universitaire est double : langue étudiée et langue d'acquisition des savoirs

Le FOU (Français sur Objectif Universitaire), comme type d'enseignement supérieur au sein du FOS (français sur objectif spécifique), désigne une approche didactique qui consiste à organiser l'enseignement de la langue à partir des besoins clairement identifiés d'un public particulier, professionnel ou universitaire.

En fait, comme le suggèrent J.M. Mangiante et C. Parpette : « *N'est-il pas préférable pour l'enseignement d'utiliser une méthode généraliste en début de formation et de consacrer son énergie et son temps à la création d'un matériel spécifique destiné à un niveau un peu plus avancé* ». <sup>34</sup>

Ainsi, le cours de FOU vise à faire acquérir-par les étudiants- un savoir-faire d'ordre universitaire en matière d'analyse des besoins de formation, et de constitution de programme. Il s'agit donc d'un domaine qui repose essentiellement sur les besoins des apprenants qui doivent être analysés selon les particularités de ce champ.

### 6.1. Enseigner l'écrit FOU

Dans le contexte universitaire, l'écrit en FLE exigé par les consignes des enseignants pour valider les différentes activités, et même tout le cursus, semble bénéficier d'une réelle attention. Ce qui est demandé à l'étudiant c'est à la fois la maîtrise de la compétence et l'adaptation à des formes de pensées et de travail spécifiques. Une articulation qui se manifeste assez dure pour les étudiants.

Sur fond d'inquiétude quant à la maîtrise de l'écrit français à ce niveau, se met en place un enseignement de l'écriture comme régulation à l'échec, ainsi, le français devient une compétence transversale, et son enseignement une réponse à la démarche interdisciplinaire.

---

<sup>34</sup> Mangiante, J-M. et Parpette, C., « *Le français sur Objectif Universitaire* », Paris, Presses Universitaires de Grenoble, 2011, pp 139-140.

Le souci de perfection langagière amène à la création de module « Français » fondés parfois sur des micro-habilités qui ne sont le plus souvent que des exercices d'assujettissement à la norme, parfois sur des savoirs procéduraux.

Et en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit, une démarche est donc recommandée pour cerner le travail sur cette compétence.

*Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2010)* proposent de répertorier, de classer et d'analyser les différents écrits universitaires en recourant toujours à une typologie inspirée de la théorie des genres textuels. Une méthode qui tente d'abord de dégager les compétences rédactionnelles requises, puis les classer selon un niveau de maîtrise linguistique ce qui pourrait constituer un référentiel de formation et une contextualisation incontournable.

En effet, le principe du Français sur objectif universitaire se caractérise par une ingénierie de formation « sur mesure » qui considère chaque demande comme une spécificité nécessitant des opérations très ciblées. Plus ponctuellement, ce type de cours rassemble des dispositifs élaborés afin de développer des compétences rédactionnelles, cette compétence se voit indispensable pour pouvoir suivre un cursus universitaire quelconque en FLE.

Comme le souligne Yves Reuter : « *l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse 'magique' des autres enseignements, essentiellement les sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison c'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer* »<sup>35</sup>. La rédaction d'un écrit n'est pas considérée comme une simple transposition de quelques connaissances et juxtaposition de quelques mots voire quelques phrases mais c'est une construction complexe, qui est le résultat de l'**interaction** entre un scripteur et un contexte sur maintes dimensions.

---

<sup>35</sup>Reuter, Y., « *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture* », Paris, Collection Didactique du Français, Edition ESF, 1996, disponible sur URL : [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://crpe.free.fr/contfran9.htm\(consulté le 17 Avril 2018 à 15h\)](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://crpe.free.fr/contfran9.htm(consulté le 17 Avril 2018 à 15h))

En somme, l'enseignement est présenté comme l'ensemble des pratiques pouvant et devant être mises au service de notre apprenant dans son contexte tout au long de son processus d'apprentissage rédactionnel universitaire, un processus d'écriture construit selon la démarche de « FOU », donc du « FOS » dont il est l'une des déclinaisons.

### 6.1.1. La littéracie

Dans le domaine de l'enseignement du français à l'université, les travaux relatifs à la Didactique du français dans l'enseignement supérieur ont émergé dans les années 90 avec l'ouvrage de Claude Fintz<sup>36</sup>, dans la décennie suivante, on a vu poindre des recherches sur les pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur. Les travaux et les recherches centrés sur l'écriture ont conduit vers des travaux sur la littéracie.

**La littéracie** selon Jean-Pierre Jaffré désigne :« *l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre et aussi dans le temps* »<sup>37</sup>

La construction du champ des littéracies universitaires qui, selon Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter, se donne comme :« *objectif de théoriser ce qui fait la spécificité et la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche elle-même (les pratiques des chercheurs)* »<sup>38</sup>.

En tant qu'approche et formalisation générique, les littéracies universitaires recouvrent divers genres de discours, qui peuvent relever de l'écrit et de l'orale. En somme c'est une conception générique des discours à l'université.

---

<sup>36</sup> Fintz, C., « *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* », L'Harmattan, 1998, p384.

<sup>37</sup> Jaffré, J-P., « *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* », Paris, L'Harmattan, 2004, p.31.

<sup>38</sup> Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D., « *Les Littéracies universitaires. Influences des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit* », in *pratiques*, 2012, n° 18, p. 9.

---

« Les littéracies universitaires semblent bien offrir un cadre de réflexion théorique et d'intervention didactique en permettant de mettre l'accent sur les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture. »<sup>39</sup>

L'apport majeur de la notion de littéracie réside dans l'analyse des pratiques de l'écrit, ce qui permet une évolution de la didactique de l'écrit.

Isabelle Delcambre<sup>40</sup> met en avant cinq dimensions des pratiques de l'écrit que la notion de littéracies universitaires permet de penser :

- Les dimensions contextuelles, sociales et culturelles.
- Le continuum dans lequel se déroulent les apprentissages de l'écrit, en réception comme en production.
- La nécessaire identification de « la nature des liens entre usages de l'écriture et construction des connaissances.
- Une reconsidération des difficultés des étudiants tenant compte des dimensions épistémologiques de l'écriture.

En somme, on peut résumer ces dimensions en trois pratiques de l'écrit :

### **6.1.2. Les dimensions contextuelles**

D'ailleurs, « Chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution tout à fait particulière que le scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ses caractéristiques »<sup>41</sup>.

Tout écrit complète un schéma de communication parcellaire, il répond à un discours antérieur et appelle d'autres discours, Il faut donc situer la production de

---

<sup>39</sup>Ibid., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D., p.29.

<sup>40</sup> Delcambre, I., « De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur », in Diptyque, 2012, n° 24, pp .9-31.

<sup>41</sup> Boyer, J.Y., et Dionne, J.P. et Raymond, P., « La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture ». Canada, les éditions logiques, 1995.p.138.

l'apprenant dans un contexte qui ait du sens pour lui et qui l'inscrive dans un type discursif faisant apparaître l'intention communicative.

F.François précise que la situation de communication orale ou écrite est : « *l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques* »<sup>42</sup>. Cette définition met l'accent d'une part, sur le contexte spatio-temporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur et le destinataire, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socio - culturel et ses connaissances.

L'enjeu pour l'enseignant de langue française sur objectif universitaire est de préparer l'étudiant à ces productions écrites, dans le cadre d'une situation de communication par des activités pédagogiques ciblées et précises. L'enseignant reconstitue alors les conditions matérielles et cognitives qui subordonnent l'activité de la production écrite.

L'enseignant, s'engageant avec ses étudiants-scripteurs d'une manière active et aussi novatrice que logique à prendre conscience des particularités des situations d'écriture et des exigences d'une telle pratique.

Cela interpelle un travail coopératif entre l'enseignant et l'apprenant pour mener à terme un vrai acte pédagogique.

### **6.1.3. Construction des connaissances**

La configuration et l'application des connaissances dans un domaine aussi structuré que celui de la production de l'écrit nécessitent des pré-acquis voire des représentations maniabiles obéissant aux différentes exigences des contextes rédactionnels, elles supposent l'acquisition d'un nombre varié de connaissances.

---

<sup>42</sup> François, F., cité dans Moirand, S., « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Paris, 1990,

L'acte d'écriture étant, selon la psychologie cognitive, une activité mentale qui suppose la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et d'un certain nombre d'opérations cognitives complexes.

Dans cette perspective, l'évolution de l'expertise permet ensuite au scripteur de disposer des ressources cognitives plus importantes pour élaborer un texte cohérent par l'augmentation de la capacité générale d'activation dans un réseau de connaissances. « *L'écriture comme la pensée, comme le muscle, demandent de l'exercice. Rien ne se fait du jour au lendemain : on ne naît pas écrivain, on le devient* ». C'est pourquoi on est loin de parler d'un processus formel fortuit mais plutôt d'une série d'activités cognitives liées à la rédaction d'un écrit. Des pratiques qui s'insèrent dans un contexte de constructions mentales

#### **6.1.4. Une reconsidération des difficultés**

À notre niveau, le développement des compétences rédactionnelles en FOU peut relever de la création de nouveaux contenus au cours même de l'écriture. Ce qui suppose que la rédaction d'un écrit suscite chez son scripteur l'élaboration de nouvelles pensées et, par conséquent, l'enrichissement de ses connaissances référentielles de l'écriture par le biais des pratiques de repérage, d'exercice-correction ou par une pratique fondée sur des modèles théoriques référentiels afin d'acquérir progressivement, avec l'expérience, une compétence d'écriture.

L'enseignant doit amener l'élève à repérer ses lacunes comme l'exprime Eckenschwiller(1994) : « *Nous aiderons le scripteur [...] à clarifier ses représentations de l'écrit, à analyser ses désirs mais aussi repérer ses difficultés. Nous espérons lui permettre ainsi d'envisager plus sereinement la rédaction, de trouver son style et pourquoi pas de découvrir un goût voire un talent pour l'écrit.* »<sup>43</sup>

L'enseignant doit cerner les difficultés afin de les minimiser, il doit faire progresser les connaissances dans un processus cognitif à travers trois grands ensembles : la planification, la génération du texte et la révision.

---

<sup>43</sup> Eckenschwiller. M., « *L'écrit universitaire* », Paris, Les éditions d'organisation, Paris, 1994, p. 10.

En somme, pour l'acquisition des connaissances impliquées dans la rédaction des textes, le scripteur doit savoir que la production de ces derniers requiert la mise en œuvre de certains ensembles de connaissances relatives à la situation d'écriture, au fonctionnement du code écrit (orthographe et grammaire) et au fonctionnement de la rédaction (cohérence, cohésion textuelle, types de textes).

## 6.2. Les besoins langagiers des apprenants

Dans le domaine de la didactique de langue, et pour certains spécialistes de la question, comme LASHLEY<sup>44</sup> qui considère le terme **de besoins langagiers** comme : « *l'état d'un individu par rapport à ce qui lui est nécessaire pour accomplir ses fins* »<sup>45</sup>

Dans le champ de la didactique du FLE, les besoins sont perçus comme des compétences qui demandent d'être développées dans le but de parvenir à un objectif.

L'analyse des besoins langagiers est considérée comme point de départ de la planification de tout programme d'enseignement spécifique : la précision des objectifs, la détermination des méthodes d'enseignement et les contenus, l'homogénéité ou l'hétérogénéité du public, sont à l'origine de l'analyse des besoins et des objectifs à atteindre.

En 1985, Richterich explique que l'expression "besoins langagiers" est un « *fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage.* »<sup>46</sup>

L'analyse des besoins est une étape réalisée par l'enseignant qui s'appuie particulièrement sur le ressenti de l'apprenant. Il s'agit de réunir des situations de communication que vivra l'étudiant au sein de l'université.

---

<sup>44</sup> Lashley (Karl Spencer) : *neuropsychologue américain.*

<sup>45</sup> Abdelgadir Babikir, H., « *Les besoins langagiers et les objectifs de l'apprentissage du français chez les adultes au Soudan* », Thèse de doctorat, Sous la direction ELAMIN, Y., Khartoum, 2003, p.168.

<sup>46</sup> Richterich, R., « *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* », Hachette, 1985, pp 22-23.

Pour un programme de FOU, l'analyse des besoins est l'une des étapes les plus importantes pour recueillir des données dans le but de concevoir un programme de formation adéquat, il s'agit de : « réunir l'ensemble des situations de communication que vivra (ou vit) l'étudiant au sein de l'université »<sup>47</sup>. De ce fait, c'est à l'enseignant – concepteur de se rendre auprès de son public pour recenser les besoins langagiers des apprenants.

Parpette et Mangiante<sup>48</sup> ont signalé que : « il est à noter que l'apprenant n'est pas toujours conscient de ses besoins et que son ressenti peut être trompeur... »<sup>49</sup>

L'enseignant est enclin à s'interroger sur les situations de communication et les tâches concernant les filières et les disciplines étudiées, dans lesquelles les étudiants se trouvent obligés d'accomplir : leur discours, leurs travaux, leurs échanges, etc.

Il est important, à ce stade, que l'enseignant s'en occupe, « l'enseignant doit donc s'appuyer sur d'autres sources d'informations pour analyser les besoins des étudiants »<sup>50</sup>, soit par les entretiens avec les responsables des filières, les enseignants des différentes disciplines, les personnels administratifs. Cette étape exige certaines enquêtes de la part des concepteurs ainsi qu'une formulation des hypothèses qui s'articulent autour des connaissances préalables.

A ce propos « l'analyse des besoins (...) consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations »<sup>51</sup>

Pour conclure, il est important de savoir que le public cible ne se sert du français que pour des fins professionnelles ou dans un cadre de recherches scientifiques pour des étudiants et non par le fait d'apprendre le français en tant que langue étrangère.

---

<sup>47</sup> Mangiante, J-M. et Parpette, C., « *Le français sur Objectif Universitaire* », op. cit. , p.51.

<sup>48</sup> Les deux auteurs :Chantal Parpette qui est maître de conférences à l'Université Lumière-Lyon 2 en didactique du FLE et Jean-Marc Mangiante qui est maître de conférences à l'Université d'Artois en FLE et en linguistique française, deux grands spécialistes dans le domaine du FOS

<sup>49</sup> Ibid. Mangiante, M. et Parpette, C., « *Le français sur Objectif Universitaire*, p.51.

<sup>50</sup> Ibid. p 52

<sup>51</sup> Mangiante, M. et Parpette, C., « *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* », Paris : Hachette FLE, 2004, p16.

Il est cependant considéré comme outil d'enseignement-apprentissage, contrairement à ceux, pour qui le français est un objet d'étude.

### 6.3. Les spécificités de la tâche à enseigner /du métier d'enseignant

Le métier d'enseignant est un métier d'intervention dans un système complexe dont il fait lui-même partie. D'innombrables variables sont susceptibles d'intervenir dans l'efficacité du processus d'enseignement.

Face à cette complexité, enseigner est d'abord un métier de prise de décision en situation, qui nécessite une connaissance de ces diverses variables.

#### a- Enseigner c'est gérer, décider, maîtriser les contenus à enseigner...

Enseigner c'est gérer des dispositifs : Il est fréquent que les progressions mises en place au préalable, les méthodes adoptées, les outils sélectionnés et les dispositifs imaginés viennent en décalage avec les objectifs visés, sans que l'enseignant en ait conscience. Un bon enseignant doit se soucier non seulement de choisir une bonne stratégie initiale, mais plus encore de l'ajuster en permanence à l'évolution de la situation.

À l'enseignant de prendre le temps d'analyse avant d'agir. Comme l'exprime parfaitement P.Perrrenoud en 1996 : « *enseigner c'est agir dans l'urgence...* »<sup>52</sup>

Aussi, l'enseignant doit disposer d'outils lui permettant cette gestion du complexe et cette prise de décision rapide. Ces outils sont à rechercher du côté de l'observation, de l'analyse, de la gestion, de la régulation et de l'évaluation des situations éducatives.

Enseigner c'est maîtriser les contenus à enseigner, surtout chez les enseignants universitaires dont l'identité professionnelle se définit d'abord à partir des contenus qu'ils enseignent.

#### b- Enseigner c'est : écouter, aider, faire vivre des valeurs...

Enseigner suppose une écoute et un effort d'attention. L'efficacité de l'enseignement peut au contraire être corrélée avec diverses familles de variables donnant corps à une formation professionnalisée.

---

<sup>52</sup> Perrenoud, P., « *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* », In *Recherche & Formation*, « *Les nouvelles technologies : permanence ou changement ?* », N°26, 1997, pp. 180-183.

P.Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, parle d'*éducabilité*<sup>53</sup>. Enseigner c'est croire en sa capacité de pouvoir toujours aider *autrui* à s'approprier du savoir

Enseigner, c'est faire vivre des valeurs, c'est être conscient des valeurs et des finalités d'un tel acte, L'enseignant est plus qu'un homme de communication, dont il doit posséder des qualités d'empathie et de congruence, il est un médiateur entre les étudiants et le savoir.

L'enseignant, un rôle majeur lui est reconnu. Il est un guide, un accompagnateur, un médiateur, il est l'organisateur de la situation didactique.

### **c- Enseigner : n'est pas apprendre**

Nous parlons souvent d'enseignement apprentissage, comme si enseigner et apprendre était les deux faces d'un même processus, toutefois J.Houssaye<sup>54</sup> a montré que le processus enseigner et le processus apprendre devrait être distingués, car ils n'obéissent pas à la même logique, quoique le professeur enseigne ce qui est appris ne peut en être le reflet. C'est l'étudiant qui apprend avec ses propres modalités et sans que nul ne puisse se substituer à lui.

Enseigner c'est rendre l'apprentissage signifiant, le processus apprendre ne peut être efficace que s'il s'inscrit dans la lignée des intérêts de l'étudiant, les savoirs enseignés n'ayant de sens que s'ils résonnent avec ses propres préoccupations.

Nous constatons que dans le domaine du FOU il n'existe pas de méthode spécifique car l'enseignement du FOU implique un public restreint à des objectifs précis et c'est le rôle de l'enseignant : de construire le matériel didactique adapté afin de palier la thématique généraliste des Canevas.

---

<sup>53</sup> Selon Philippe MEIRIEU : L'éducabilité est d'abord le principe "logique" de toute activité éducative: si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éduquables, il vaut mieux changer de métier, dans son ouvrage « *L'ensemble des "Cours de pédagogie"* », disponible sur l'adresse URL : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

<sup>54</sup> Houssaye, J., « *Le triangle pédagogique* », Peter Lang, 2000, pp 6-10, disponible sur l'adresse URL : [http://www.anim.ch/pxo3\\_02/pxo\\_content/medias/jean\\_houssaye\\_triange\\_pedagogique.pdf](http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triange_pedagogique.pdf) (consultée le 01 février 2018).

## 7. Les techniques rédactionnelles universitaires

Selon le Dictionnaire Pratique de Didactique du français langue étrangère et seconde<sup>55</sup>, J.P Robert, *la production* étymologiquement vient du bas latin *productos* mot issu du français classique *producere* qui signifie à la fois, faire avancer, faire pousser, faire grandir, développer.

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées, sa finalité est d'exploiter les savoirs acquis antérieur et les gérer selon les situations.

Les diverses productions écrites des étudiants constituent dans une large mesure une réécriture des discours disciplinaires dispensés par les enseignants ; il s'agit donc de reproduire, reformuler ou mettre en perspective des informations et des connaissances transmises par les cours et les documents complémentaires aux cours.

La production écrite se divise en deux activités : production et réécriture.

Les techniques rédactionnelles de reproduction permettent d'acquérir des méthodes pour réécrire de manière claire et concise et d'en déduire les compétences linguistiques requises pour permettre une reproduction pertinente.

Nous nous proposons d'analyser quelques techniques d'écrits, récurrentes en contexte universitaire.

### A- Le résumé :

Résumer : « vient du latin *resumere*, passé, en latin scolastique, au sens de « reprendre sommairement »<sup>56</sup>, qui veut dire reprendre en plus court, abrégé, réduire. C'est reproduire fidèlement dans une version condensée.

---

<sup>55</sup> Robert J.P., « Dictionnaire pratique de didactique de FLE », version électronique, disponible sur l'ADRESSE URL : [https://jeanpierrerober.fr/?page\\_id=17](https://jeanpierrerober.fr/?page_id=17), (consultée le 20 décembre 2017).

<sup>56</sup> Dictionnaire libre, Wiktionnaire, disponible sur l'adresse Url : <https://fr.wiktionary.org/wiki/r%C3%A9sumer>, (consultée le 23 avril 2018 à 22h55)

Résumer c'est recomposer un texte avec un minimum de mots, tout en restant fidèle à l'idée du texte source, c'est une représentation abrégée et précise du contenu. Cette brève rédaction inclue les idées majeures du texte, elle est dépourvue d'interprétation critique.

Le résumé doit être objectif tout en exposant le concept général du texte, ainsi que toutes ses idées fondamentales s'avérant nécessaires à la bonne compréhension.

**La compréhension** est la clé fondamentale du résumé, avant de pouvoir résumer un texte, il est important de bien le comprendre pour pouvoir extraire les idées principales, ensuite les reproduire fidèlement avec un style personnel, sans aucun jugement, de manière concise sans toutefois en dénaturer le sens.

Il s'agit donc de réécrire avec ses propres mots le texte de départ, en préservant l'essentiel de l'information qu'il véhicule, tout en condensant à environ 25% de son volume original.

En définitive, résumer, c'est réduire un énoncé en restituant l'essentiel des idées et de la structure.

### **B- Le compte rendu :**

Le compte rendu est une catégorie des techniques de productions écrites transversales qui se manifestent dans les filières scientifiques.

Le compte rendu est un texte écrit destiné à transmettre à un destinataire censé ne pas le connaître des informations sur un texte. Afin qu'il puisse s'en faire une représentation fidèle et la plus complète possible.

Le compte rendu permet de présenter avec précision le support de communication éventuellement enrichi de précisions. On peut, en outre, y trouver davantage de détails relatifs au contexte.

La valeur de ce type de texte tient avant tout à l'exactitude des faits rapportés, le jugement du rapporteur est effacé, second dans le compte rendu critique.

### C-La synthèse :

Est le fait de rendre compte de façon **objective, concise, ordonnée** de plusieurs documents. Ces documents peuvent être des textes, des représentations, etc. La réalisation d'une synthèse revient à produire un nouveau document organisé et cohérent. Dans ce dernier, seront exposés des éléments essentiels et nécessaires pour informer son interlocuteur de façon concise.

*La synthèse* réunit les activités du résumé et du compte rendu, dont elle est plus proche.

Elle permet de rassembler les éléments essentiels de plusieurs textes pour en donner un compte rendu cohérent. Il ne s'agit, en aucun cas, de rendre compte séparément de chaque document mais de produire un texte unique.

Pour la synthèse, on aurait recours à certaines techniques qu'on utilise pour le résumé ou le compte rendu d'un texte, car la synthèse présente avec eux des points communs.

#### 7.1. La prise de notes :

La prise de note sert à garder une trace écrite d'une intervention orale ou écrite. Elle permet de noter bien les informations nécessaires. Son objectif est la mémorisation : elle permet de retenir l'essentiel d'un cours.

Comme l'affirme Mangiante et Parpette : « *l'évocation du cours magistral convoque de manière quasi systématique la compétence de prise de notes. De nombreux travaux ont été conduits depuis la fin des années 1980 sur la prise de note en milieu universitaire* ». <sup>57</sup>

Prendre des notes, « *c'est savoir sélectionner l'essentiel de l'information reçue, organiser sa page de notes et présenter celle-ci de façon à pouvoir la réutiliser* »<sup>58</sup>, par exemple, pour la réviser.

---

<sup>57</sup> Mangiante, J-M. et Parpette, C., « *Le français sur objectif universitaire* », op. cit. , 2011, p91.

<sup>58</sup> Delord, R., « Prendre des notes », p1, disponible sur l'adresse URL : <http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/lettres/file/methodologie/Methodo%20-%20Prendre%20des%20notes.pdf> (consulté le 25 mai 2018).

La prise de notes a une dimension universelle, le système universitaire lui accordant une grande place, c'est une manière de retenir les savoirs enseignés pendant les cours, elle est conditionnée par une bonne compréhension orale ou écrite.

Les étudiants n'ont pas seulement à écouter et noter, mais à écouter, lire et noter. L'action implique d'accompagner la compréhension, base indispensable d'une prise de note utile.

Prendre des notes, ce n'est pas tout noter. Au contraire, c'est noter le plus important, l'essentiel, les grandes lignes du cours, les mots clés, les éléments pertinents. Il s'agit donc de faire une sélection, un tri et de laisser du côté les détails ou les exemples, les digressions, c'est-à-dire tout ce qui apparaît inutile ou hors sujet.

En 2003, Roussey et Piolat <sup>59</sup> affirment que les connaissances acquises à l'occasion de la prise de notes dépendent du contexte dans lequel l'activité est réalisée et notamment de la méthode de prise de notes utilisée. Le recours à une méthode pré-planifiée permet aux noteurs de mieux mémoriser les informations essentielles et les connaissances factuelles.

En somme, l'activité de prise de notes comporte trois étapes correspondant à différents niveaux impliqués dans l'acquisition de cette compétence :

**1)-La méthode de planification ou de pré-écriture :** lors de cette étape l'étudiant se livre généralement à planifier.

Une méthode par l'université de **Cornell**, utilisée aux études supérieures qui aide à bien planifier sa prise de note. Cette méthode consiste à subdiviser la feuille en quatre zones :

---

<sup>59</sup> Roussey, J.-Y., & Piolat, A. « Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes », 2003, 59p, disponible sur l'adresse URL : <http://www.arobase.to/v7/>, (consulté le 6 février 2018)

La figure ci-dessous illustre le modèle développé par l'université de Cornell.<sup>60</sup>

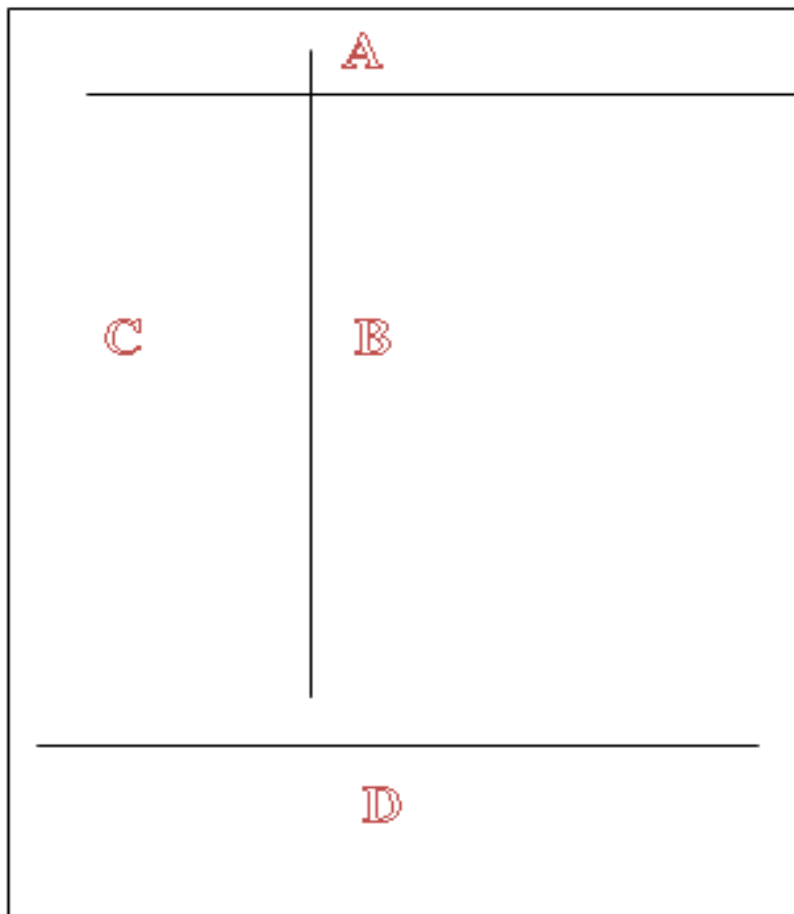


Figure 1: Le modèle de la feuille de Cornell

**La zone A : Références : cours, prof, sujet, date**

**La zone B : prise de note notes concises et aérées.**

**La zone C: Mots clés et Signes d'abréviation.**

**La zone D : synthèse résumé de la page si c'est nécessaire**

**2)-L'étape d'écriture :**

Suite à la planification, le scripteur passe à la transcription, un passage à l'acte, une codification rapide, efficace : abréviations, symboles, mise en page, etc. Cette

<sup>60</sup> Université de Cornell, « *Le système de prise de notes Cornell* », New York, 2016, p1, disponible sur l'adresse URL : <file:///C:/Users/HP/Desktop/cornell.pdf>,(consultée le 04 Avril 2018).

étape inclut une réflexion sur le caractère évolutif des abréviations au fur et à mesure que les énoncés et les termes deviennent récurrents

### 3)- L'étape de révision et de correction :

Cette étape se caractérise par des activités telle que :

- La vérification de l'organisation du texte et les liens entre les phrases (s'ils sont clairement établis).
- La vérification de la pertinence de l'information en fonction du projet d'écriture.
- La réorganisation des idées et l'élimination des redondances.
- L'élaboration d'une correction langagière (si c'est nécessaire).

**4)-L'entraînement** à la prise de notes se fait à partir d'extraits de cours préalablement étudiés. C'est une phase de sensibilisation de fait à partir de leur transcription, afin de permettre aux étudiants de réfléchir sur une matière fixe. Une fois compris les mécanismes de la prise de notes, les exercices d'entraînement se font en situation de réception orale. L'entraînement amène les étudiants à acquérir une certaine autonomie pour trouver leurs propres solutions en situation réelle.

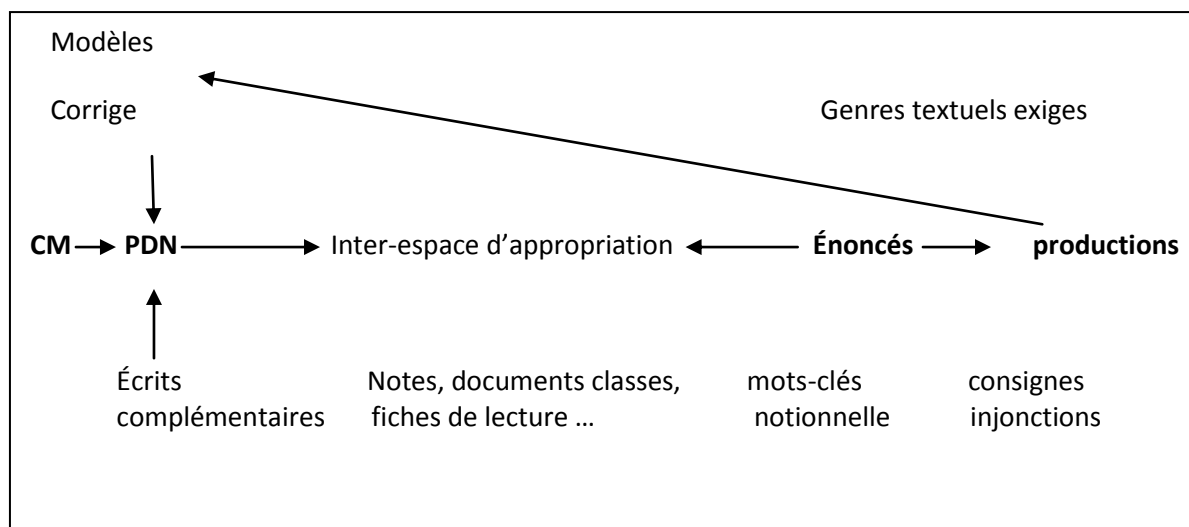
## 7.2.La communication écrite de la prise de notes

En situation de réécriture , l'étudiant modifie sa prise de note par des annotations, des traductions dans sa langue maternelle, il effectue des recoupements et des ajouts et se constitue ainsi, matériellement et mentalement, ce que nous appellerons un « inter-espace d'appropriation » du cours destiné à préparer la matière des productions écrites à venir.

Le schéma ci-dessous illustre le processus de communication écrite de la prise de note, élaboré par **Chantal Parpette** et **Jean-Marc Mangiante** (2011)<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Mangiante, J-M. et Parpette, C., « *Le français sur objectif universitaire* », *Partie II, chapitre 1 analyse et méthodologies : les écrits universitaire*, 2011 ,126p.



**Figure 2 Processus de la communication écrite universitaire**

L'enjeu pour l'enseignant de langue sur objectif universitaire est de préparer à ces reproductions par des activités pédagogiques ciblées.

L'enseignant reconstitue alors les conditions matérielles et cognitives qui subordonnent l'activité de production écrite.

En effet, l'activité de reconstitution de texte nécessite la patience et favorise l'intelligence, elle mobilise le raisonnement logique et une réalisation mentale de manière ponctuelle et intense.

Bref, une combinaison entre textes, tableaux, dessins, schémas et graphiques constituent un message composite original, aéré, agréable à l'œil voire facile à saisir.

La prise de note reflète la progression de la séance. Elle permet de mémoriser, de fixer les acquis.

La prise de notes en classe constitue un moyen efficace pour apprendre, une façon active de mobiliser l'attention et de synthétiser les connaissances dans une

formulation individuelle. Cette activité d'apprentissage revient à écrire maintenant pour comprendre et approfondir plus tard. Elle permet à l'étudiant de :

- S'informer sommairement du contenu du cours.
- Comprendre le contenu du cours.
- Se préparer à l'évaluation des apprentissages (contrôle).

Finalement, la complexité discursive croissante à laquelle les étudiants doivent faire face tout au long de leur parcours universitaire relève en grande partie du traitement formel de la prise de notes, du classement des données importantes, de leur hiérarchisation. Elles doivent être complétées par les connaissances méthodologiques qui président à la composition des divers genres textuels demandés aux étudiants.

Des pratiques qui représentent une phase individuelle aussi importante. Ainsi, chaque apprenant est donc censé, soit au niveau de la forme ou du contenu, d'authentifier, de singulariser et de perfectionner son écrit à ce niveau là.

# **PARTIE PRATIQUE**

## **Chapitre III**

### **Cadre méthodologique et pratique**

L'expérimentation est menée dans un but de concevoir une intervention susceptible d'aider les étudiants à progresser sur le plan de l'écrit, mais surtout sur le plan de la production de l'écrit.

C'est en quelque sorte opter pour un changement de mentalité que l'on convie le milieu universitaire, car la plupart des enseignants se définissent d'abord comme des transmetteurs de contenu et le moyen privilégié reste pour eux l'exposé magistral.

En somme, l'objet de l'expérimentation est double ; elle est d'abord constituée par un corpus de questionnaire pour pouvoir situer notre échantillon dans son contexte rédactionnel. Ensuite, l'analyse des rédactions proprement dites réalisée comme un pré-test.

L'objectif est de confectionner un mini-programme d'enseignement de l'écrit pour des universitaires/futurs médecins.

Le cadre pratique est composé d'un corpus qui comprend :

- ✓ Un questionnaire destiné aux étudiants de médecine.
- ✓ Une analyse des productions écrites.
- ✓ Un entretien avec l'enseignant chargé du module.
- ✓ Une situation d'enseignement.

Dans cette recherche, nous avons utilisé principalement la méthodologie descriptive pour identifier les besoins langagiers qu'éprouvent les étudiants de la première année médecine.

### **1. L'enquête de terrain**

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003, p.82) :

« *L'enquête de terrain est un élément central de la recherche en didactique des langues* ». <sup>62</sup> C'est la raison pour laquelle nous avons mené une enquête auprès de

---

<sup>62</sup> Cuq, J-P., op. cit. , 2003. p29.

ces étudiants pour identifier leurs besoins langagiers par rapport à leurs compétences de l'écrit.

C'est une phase incontournable qui a pour objectif principal de nous permettre d'observer les caractéristiques relatives à la réalité de notre échantillon et de repérer les besoins pour fournir des repères pédagogiques afin d'organiser la suite des enseignements.

### **1.1. Présentation des lieux de l'enquête :**

La faculté de médecine de Laghouat est la septième unité de formation et de recherche de l'université Amar TELIDJI de Laghouat, créée conformément au décret exécutif n°101-13 du 14 Mars 2013 modifiant et complétant le décret exécutif n° 207- 01 du 18 septembre 2001 portant création de l'université de Laghouat.

Dirigée par une doyenne et assistée de deux vices doyens : celui des études et des questions liées aux étudiants ; et celui de la post-graduation, de la recherche et des relations extérieures. L'administration de la faculté est conduite par le secrétaire général qui supervise plusieurs services, sous l'autorité du **Dr. BENLAHRECH Zakia Batoul** maître assistante en oncologie médicale et doyenne de la faculté.

La faculté comporte dix enseignants dont quatre seulement sont permanents.

### **1.2. Le domaine de la médecine :**

Selon le dictionnaire Le Robert 2012, la médecine est une :

*« Science qui a pour objet la conservation et la rétablissement de la santé ; art de prévenir et de soigner les maladies de l'homme »<sup>63</sup>*

Quant à la personne qui exerce la médecine il est titulaire du diplôme de docteur en médecine. Le diplôme d'Etat de docteur en médecine est issu d'une formation de

---

<sup>63</sup> Le Robert, « Dictionnaire le Robert collègue de langue française », Conseil Général, Marseille, 2011, p878.

sept ans pour un médecin généraliste, composée de trois ans d'études précliniques, trois ans d'études cliniques et un internat (un an).

L'admission en faculté de médecine se fait par sélection des étudiants au niveau baccalauréat. Une mention Très Bien (plus de 16/20) au baccalauréat est généralement nécessaire pour accéder aux études de médecine.

Les études de médecine permettent d'acquérir les connaissances scientifiques et l'expertise clinique nécessaires afin d'exercer la profession de médecin.

### 1.3. Description du contexte

Les étudiants algériens nouvellement arrivés à l'université pour préparer un diplôme d'État de **Docteur en Médecine**, sont plus nombreux chaque année. Pour obtenir ce diplôme les étudiants doivent effectuer sept-ans d'étude.

Le cours de français s'inscrit dans le cadre d'une démarche d'apprentissage du français aux nouveaux bacheliers pour les rendre plus actifs dans leur apprentissage notamment en matière d'écriture en langue française.

Dans ce contexte expérimental on s'intéresse à la technique de la prise de notes, étant une technique fondamentale aux études supérieures.

Même si les étudiants ayant suivi un bon cycle secondaire de français, ils ne sont pas préparés à la pratique des techniques d'écriture comme: la synthèse de documents, la prise de notes, le compte rendu de TP etc., contrairement au résumé et à la lettre administrative qui font l'objet d'initiation dès le secondaire, néanmoins la fonction de ces dernières techniques d'écriture sont rarement explicitées à ce stade secondaires.

### 1.4. Présentation du public de l'enquête

La recherche a été réalisée en milieu universitaire auprès de 30 étudiants, inscrits en première année médecine pour l'année universitaire 2017/2018, âgés de 17 à 18 ans. Il s'agit de nouveaux bacheliers qui viennent de différentes régions : **Laghouat, Djelfa, Ghardaïa, El Bayadh** et leurs communes.

---

Quant à notre échantillon d'étude, il comporte trente étudiants. Notre public est en difficulté par rapport à l'écrit français selon les différentes évaluations faites par les enseignants, mais qui ne posent pas particulièrement de problèmes de comportement et d'intelligence vu qu'ils sont tous titulaires d'un BAC avec une moyenne supérieure à 16 /20.

## 2. Le questionnaire destiné aux étudiants

« Le questionnaire est un moyen d'entrer en communication avec des informateurs, en les interrogeant un à un et d'une façon identique »<sup>64</sup>

Le questionnaire destiné aux étudiants, relatif à notre recherche a pour finalité de :

- Cerner les besoins langagiers en production écrite, précisément en rédaction de prise de notes.
- Recueillir des données sur l'identité et les représentations rédactionnelles des étudiants.

Il s'agit ici de faire une évaluation *diagnostique* sur les compétences acquises avant d'engager le processus d'enseignement.

Pour apporter des réponses à notre questionnement, nous avons réalisé un questionnaire que nous avons distribué à trente étudiants pris au hasard, et qui ont constitué à notre avis, un échantillon assez représentatif.

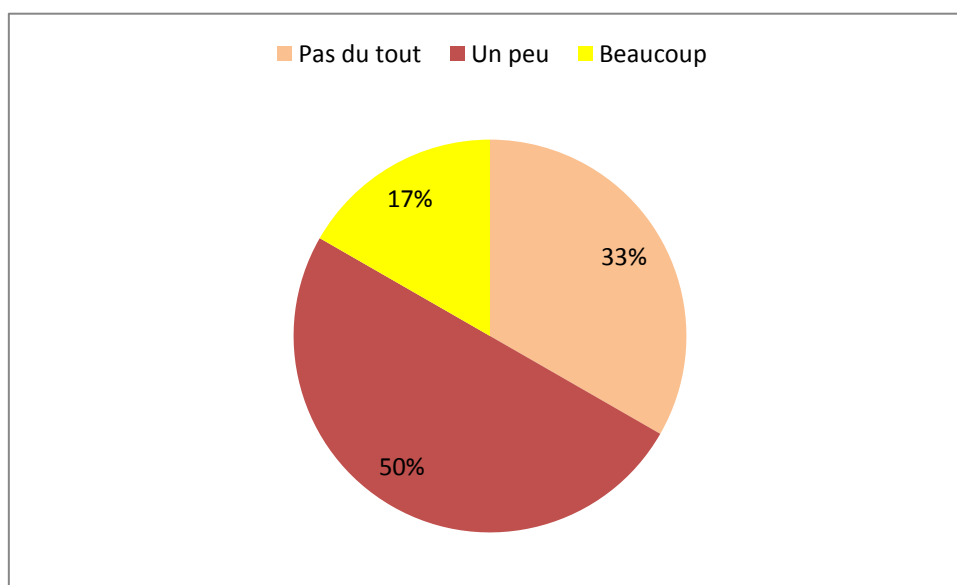
---

<sup>64</sup> Angers, M., « initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines », Alger, Casbah EDITION, 1997, p 181

## 2.1. L'analyse et l'interprétation du questionnaire

### Item 1 : aimez-vous étudier le français ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Pas du tout	10	33,30%
Un peu	15	50,00%
Beaucoup	5	16,70%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

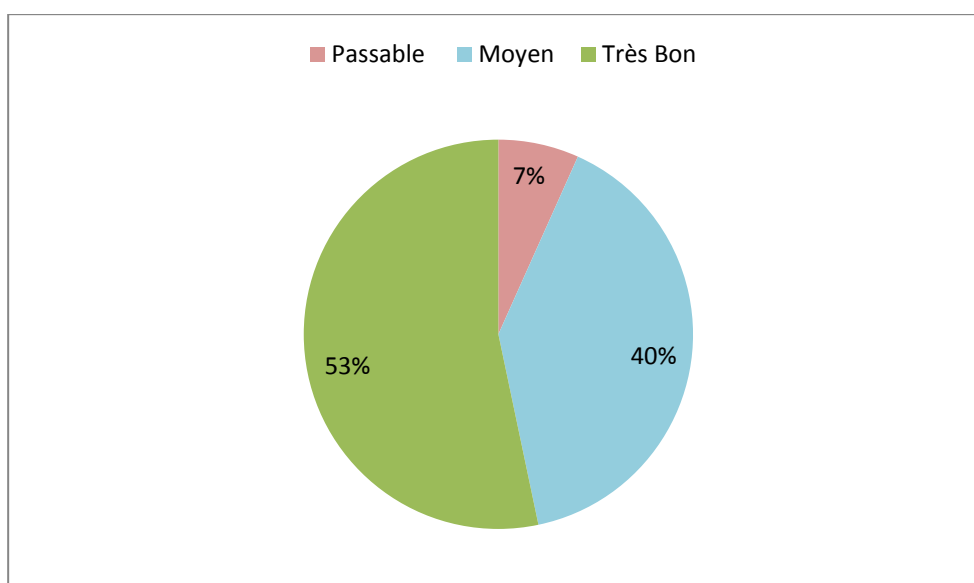


**Figure 3: l'intérêt des étudiants envers cette matière**

Les réponses varient entre 50%, 17 %, et 33%. Par ailleurs, on constate que 50% des étudiants interrogés n'aiment pas beaucoup étudier le français, compte tenu de leurs carences et de leurs difficultés en la matière bien que le cursus suivi se fait en langue française.

**Item 2 : comment jugez-vous votre niveau en français ?**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Passable	2	6,70%
Moyen	12	40,00%
Très Bon	16	53,30%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

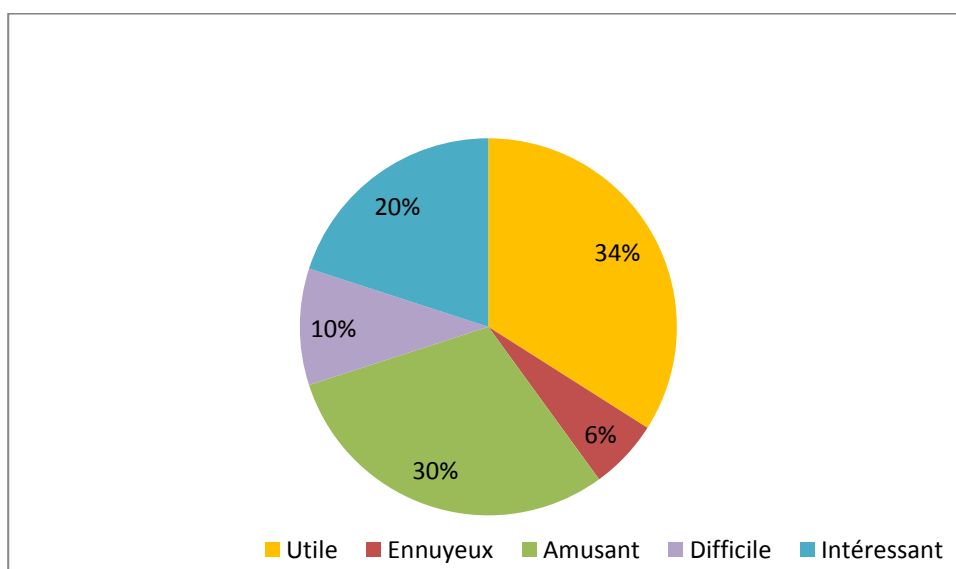
**Figure2 : Le niveau des étudiants en français.**

Les réponses sont un peu mitigées et vont de 6,70 %, de 40% et de 53,30%. Cependant 40% des étudiants estiment que leur niveau en français est moyen ce qui est paradoxal, car on a pu constater que la plupart des étudiants avaient des difficultés à lire et à comprendre des textes de leur spécialité.

**Item 3 : puisque vous êtes en 1<sup>ère</sup> année d'étude médicale, comment trouvez-vous le module de français ?**

Le but de cette question est de connaître comment les étudiants de médecine perçoivent le module français, les réponses étaient ainsi :

Réponses	Nombre	pourcentage
Utile	10	34%
Ennuyeux	2	6%
Amusant	9	30%
Difficile	3	10%
Intéressant	6	20%
Total	<b>30</b>	<b>100%</b>

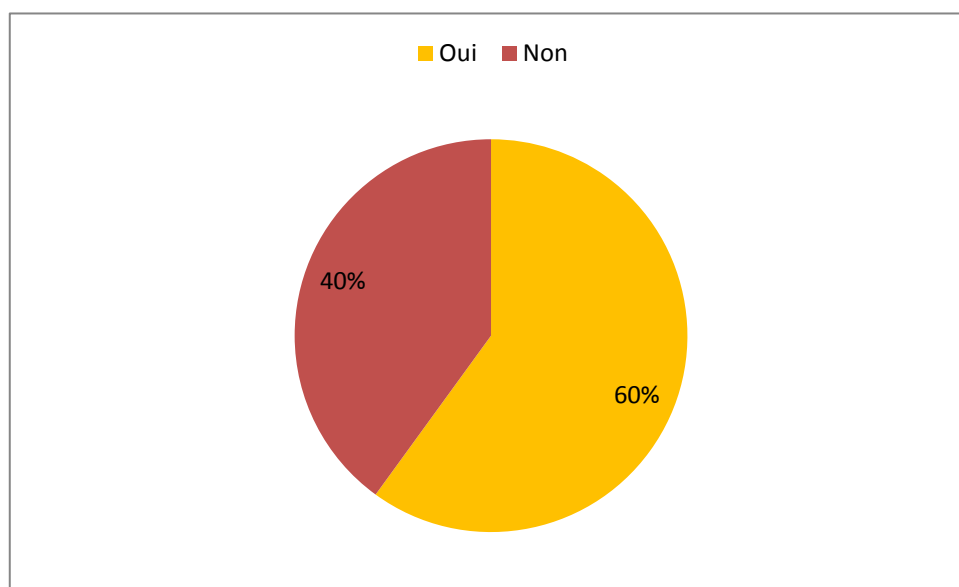


**Figure 3 : Le module de français chez les étudiants**

Les réponses sont de l'ordre de 34%, 6%, 20%, 30% et de 10%. D'après ces pourcentages, on peut constater que 64% d'étudiants accordent une importance primordiale car les cours se font uniquement en langue française.

**Item 4 : Le volume horaire de 1h30 par semaine vous paraît-il suffisant ?**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	60%
Non	12	40%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

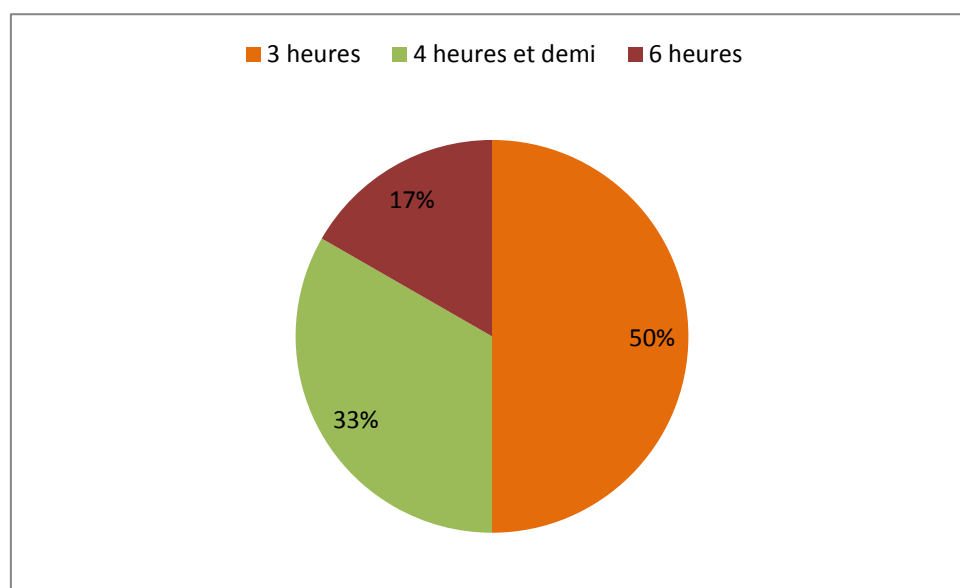
**Figure 4 : l'insuffisance du volume horaire accordé au module de français.**

Les réponses se démarquent par le oui et le non soit 60%, pour le oui et 40% pour le non

40% du sujet enquêté ont répondu par « non » cela veut dire que le volume horaire accordé à ce module n'est pas suffisant pour répondre aux besoins et aux attentes de ces étudiants.

**Item 5 : Si votre réponse pour la question n°4 est négative, proposez un volume horaire convenable qui peut répondre à vos besoins.**

Réponses	Nombre	Pourcentage
3 heures	6	50%
4 heures et demi	4	33,30%
6 heures	2	16,70%
Total	12	<b>100%</b>
Total	Que 12 ceux qui ont dit non	<b>100%</b>



**Figure 4: Le volume horaire proposé par les étudiants**

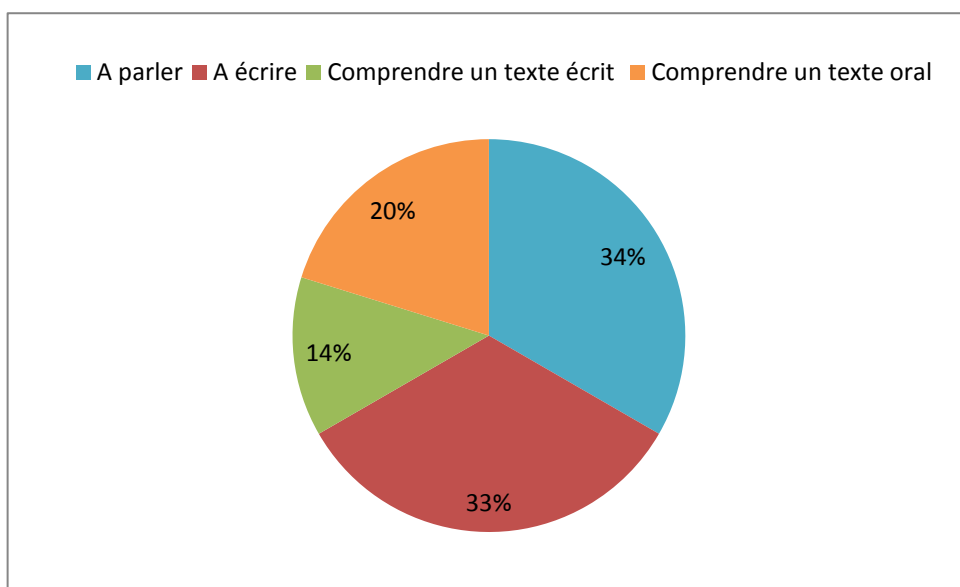
Les réponses aux propositions varient de 1h : 30 à 3 heures soit 50%, 4/12 ont et 6 heures .

A partir de ce constat on peut dire qu'une grande majorité des étudiants interrogés accordent une importance majeure à ce module et trouvent que le volume horaire est insuffisant.

### Item 6 : Qu'attendez-vous du module de français? (Que voulez-vous apprendre?)

Les réponses sont de l'ordre de 33%, 33%, 14%, et 6/30 et 20%.

Réponses	Nombre	Pourcentage
A parler	10	33%
A écrire	10	33%
Comprendre un texte écrit	4	14%
Comprendre un texte oral	6	20%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

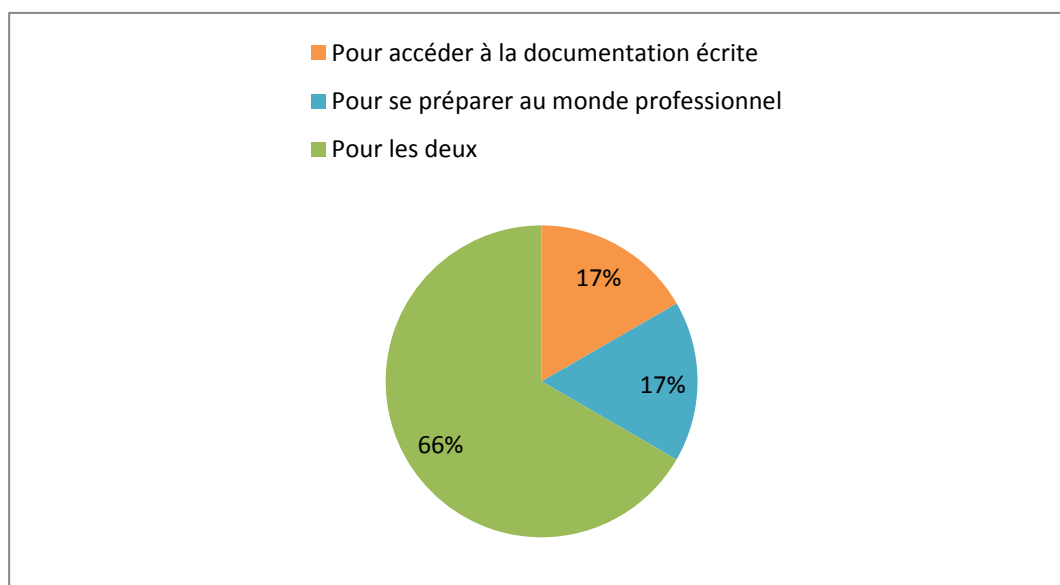


**Figure 5 : Les besoins langagiers des étudiants**

D'après ces chiffres, on peut constater que la majorité des étudiants veulent apprendre le français dans un but pragmatique cependant leurs lacunes et leurs insuffisances constitue une entrave pour le développement de leur compétences.

**Item 7 : Pourquoi voulez-vous apprendre le français?**

Les réponses	Le nombre	Pourcentage
Pour accéder à la documentation écrite	5	16,70%
Pour se préparer au monde professionnel	5	16,70%
Pour les deux	20	66,70%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>



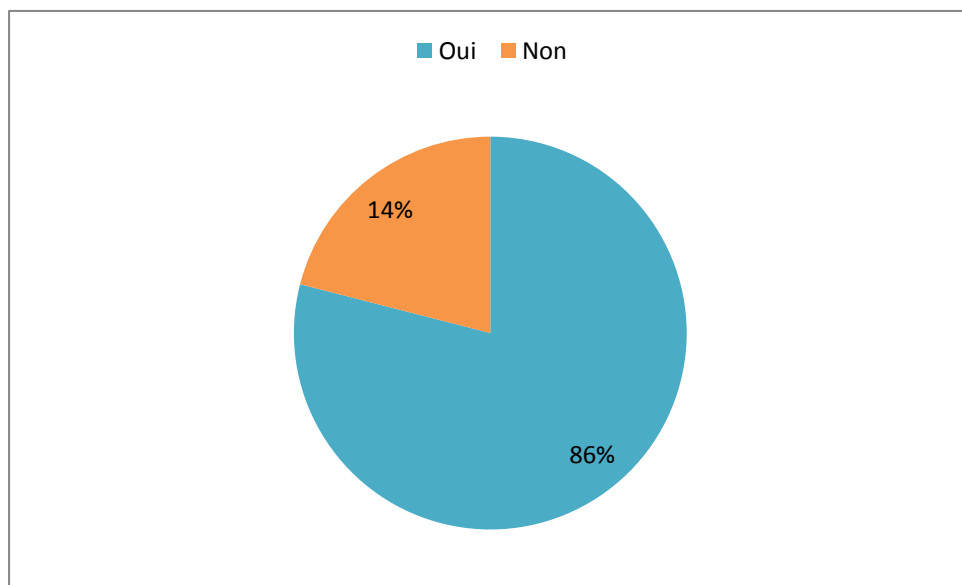
**Figure 6 : dans quel but les étudiants veulent apprendre le français**

17% des étudiants veulent apprendre le français pour accéder à la documentation écrite en français 17 % représentant une autre catégorie étudiants veulent pour se préparer au monde professionnel et enfin 66 % sont favorables pour les deux.

**Item 8 : Pouvez-vous comprendre tous les mots dans un cours dispensé ou sur les photocopiés de spécialité ?**

Vingt-six étudiants sur trente ont répondu par oui tandis que quatre étudiants sur trente ont répondu par non comme le montre le tableau ci-dessous :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	26	86%
Non	4	14%
Total	<b>30</b>	<b>100%</b>

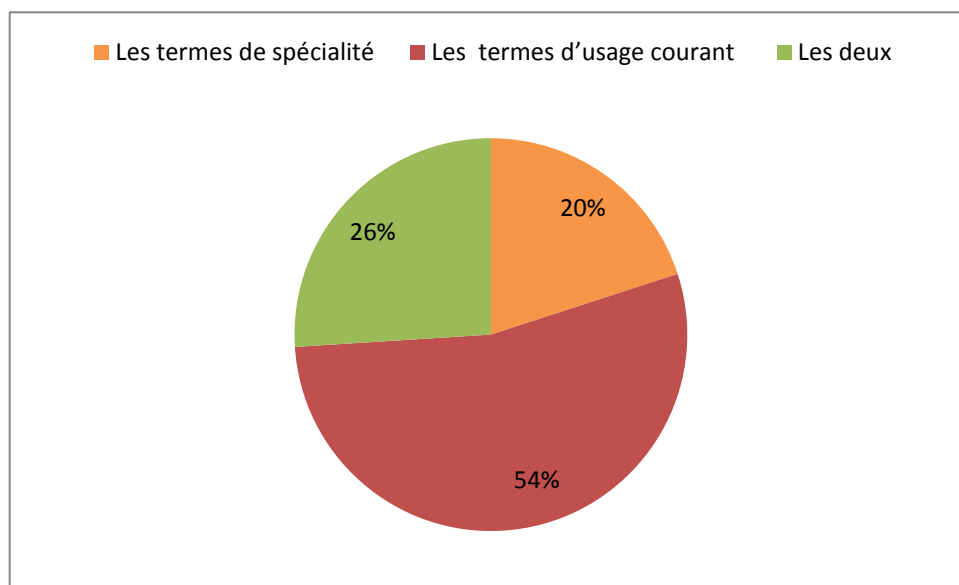


**Figure 7 : le niveau de la compréhension de l'écrit**

En ce qui concerne la compréhension du polycopié on a pu remarquer que vingt-six étudiants avaient déclaré qu'ils comprenaient sans aucun problème les mots qui se trouvent dans les polycopiés ce qui représente la majorité soit 86% des étudiants interrogés.

**Item 9 : Quels mots vous posent le plus de problème à comprendre ?**

Les réponses	Nombre	pourcentage
Les termes de spécialité	6	20%
Les termes d'usage courant	16	54%
Les deux	8	26%
Total	30	100%



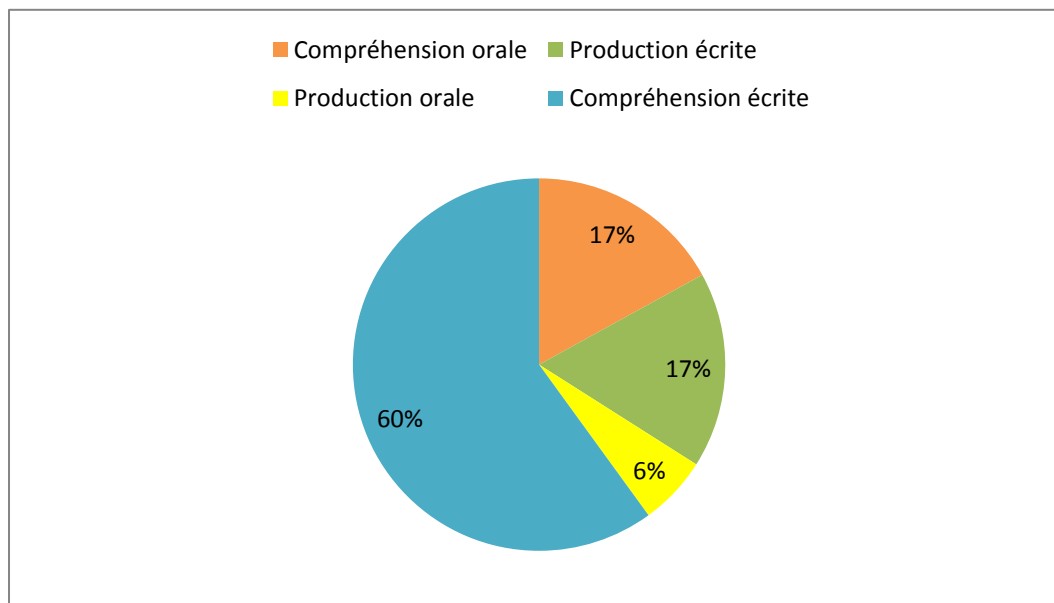
**Figure 8: Les difficultés de la compréhension**

Quant à cette question, ce graphique montre que la plupart des étudiants présentent un problème de compréhension pour les mots d'usage courant. En effet 54% avaient mis l'accent sur l'emploi des mots d'usage courant, 20% pour les termes de spécialités alors 26% ont opté pour les deux choix.

Le constat que nous pouvons faire à partir des résultats obtenus montre que la majorité des étudiants interrogés ont des difficultés à comprendre les mots d'usage courant relevant des matières scientifiques notamment de médecine.

**Item 10 : Quelle(s) compétence(s) vous semble(nt) la/les plus intéressante(s) pour mieux réussir vos cours de spécialité ?**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Compréhension orale	5	17%
Production écrite	5	17%
Production orale	2	6%
Compréhension écrite	18	60%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>



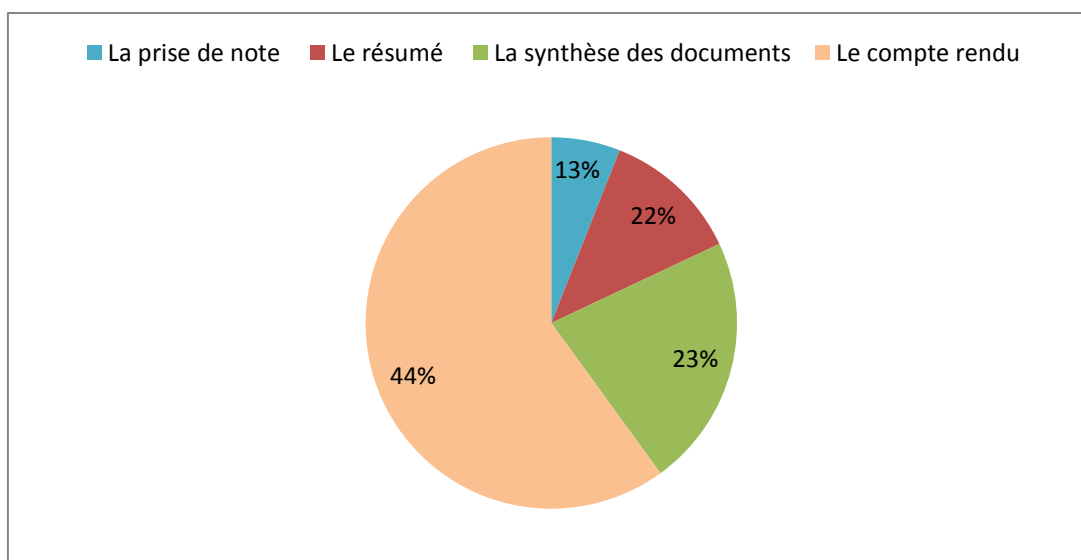
**Figure 9 : les compétences répondant aux besoins des étudiants**

D'après les chiffres avancés chiffres nous pouvons constater qu'une grande partie des étudiants veulent travailler sur la compréhension écrite ce qui montre leur intérêt pour l'écrit au détriment de l'oral.

**Item 11 : Quel(s) type(s) rédactionnel(s) vous paraît le plus difficile :**

Les résultats étaient ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous :

Réponses	Nombre	Pourcentage
La prise de note	4	13%
Le résumé	7	23%
La synthèse des documents	6	20%
Le compte rendu	13	44%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>



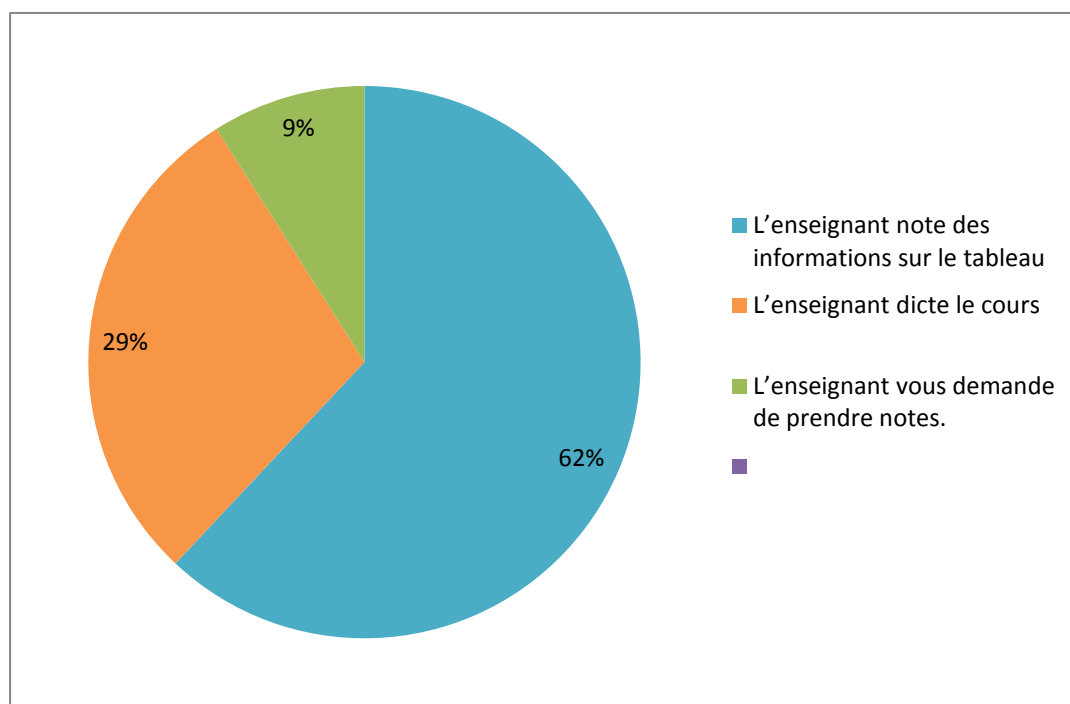
**Figure 10 : les types rédactionnels difficiles pour les étudiants**

A partir de ce constat nous pouvons dire que toutes les techniques rédactionnelles posent un grand problème pour les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année médecine.

**Item 12 : pendant le cours, préférez-vous que :**

- a. L'enseignant note des informations sur le tableau,
- b. L'enseignant dicte le cours,
- c. L'enseignant vous demande de prendre notes.

Réponses	Nombre	Pourcentage
L'enseignant note des informations sur le tableau	20	62%
L'enseignant dicte le cours	6	29%
L'enseignant vous demande de prendre notes.	4	9%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>



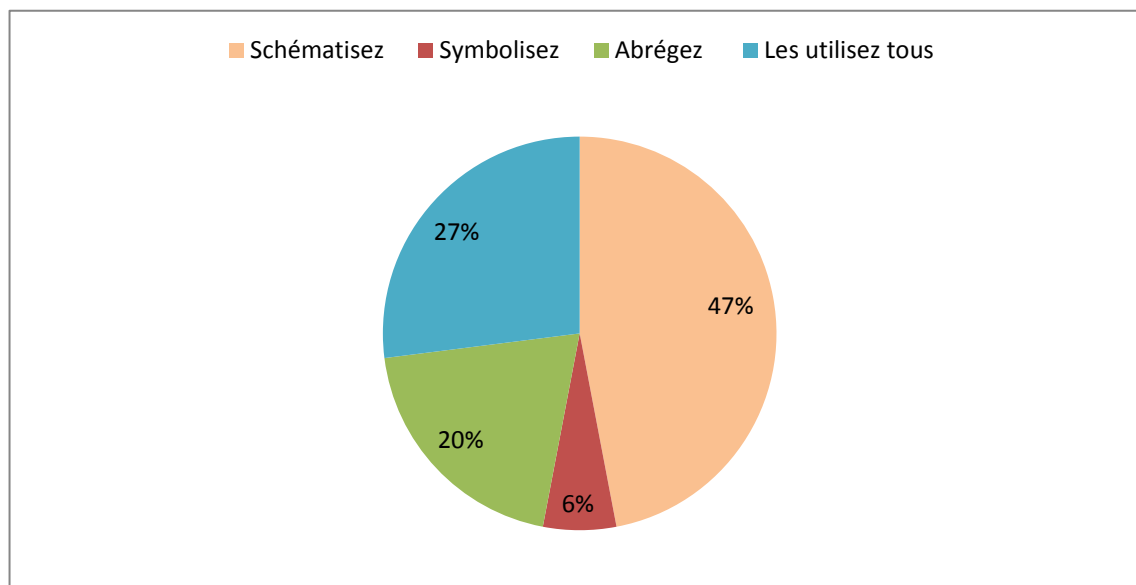
**Figure 11 : les stratégies optées par les étudiants**

Ce graphique montre que le grand nombre de ces étudiants soit 62% sont favorables pour que l'enseignant note des informations sur le tableau alors qu'un autre nombre considérable des étudiants soit 29% s'accorde à affirmer que l'enseignant doit dicter le cours. Enfin 9% des étudiants préfèrent la prise de note.

En effet, ces difficultés rencontrées laissent à penser que la majorité des étudiants des filières scientifiques et techniques notamment de médecine ont des problèmes de compréhension, ce qui les empêche d'assimiler convenablement les cours.

**Item 13 : Lorsque vous prenez notes, le plus souvent vous :**

Réponses	Nombre	pourcentage
Schématisez	14	47%
Symbolisez	2	6%
Abrégez	6	20%
Les utilisez tous	8	27%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>



**Figure 12: les méthodes utilisées pour la technique de prise de notes**

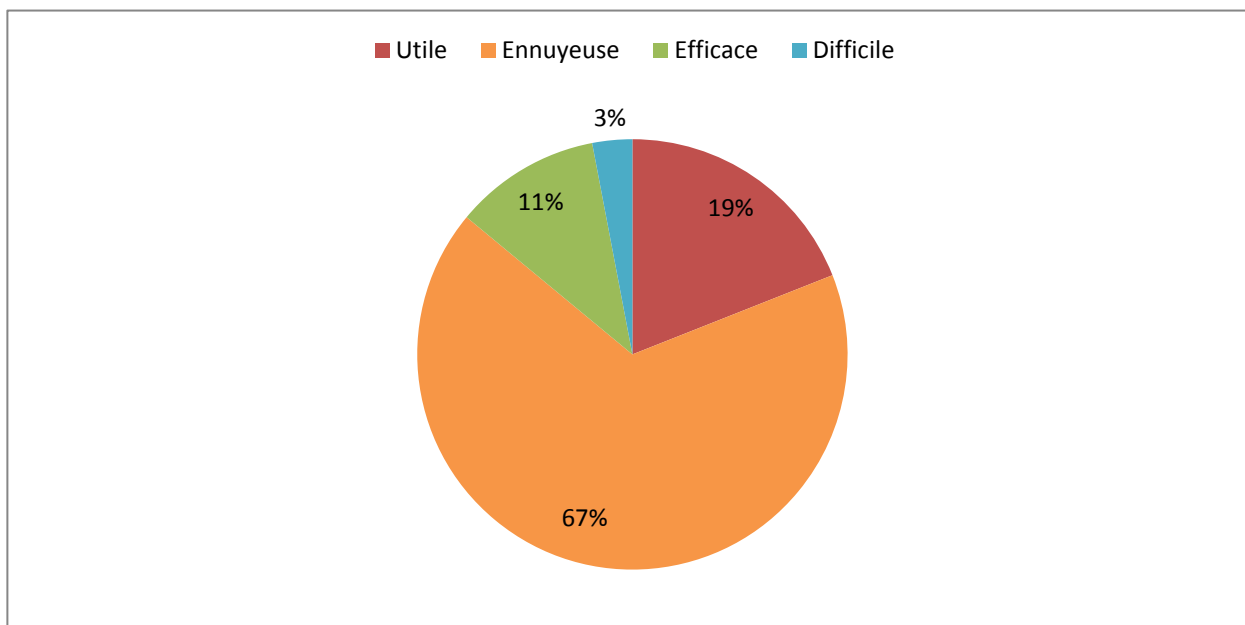
Une grande majorité des étudiants interrogés opte pour la schématisation soit 47 %. Une autre tranche d'étudiants préfère quatorze étudiants sur trente soit 47%, tandis que 20% usent des abréviations. Enfin 27 % des étudiants sont favorables à toutes formes de prise de notes ont mis

A cet égard, nous pouvons remarquer que la majorité des étudiants interrogés opte pour la schématisation, cela constitue un moyen efficace pour l'assimilation des cours.

#### **Item 14 : Comment trouvez-vous la technique de la prise de note ?**

Les réponses sur cette question étaient ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Efficace	6	11%
Difficile	2	3%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>



Nous constatons que la plupart des étudiants trouvent que la technique de prise de note est difficile soit 67%, alors que 19% confirment quelle est utile. Par ailleurs, 11% des étudiants affirme qu'elle est efficace. Enfin un nombre infime considère que la technique de prise de notes est difficile.

## 2.2. Le bilan du questionnaire

D'après les statistiques révélées à travers l'analyse et l'interprétation du sondage, il y a lieu de noter qu'une grande partie des étudiants de médecine éprouve des difficultés en langue française notamment en *compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite*. Ce qui nous mène à confirmer que ces étudiants ont besoin :

- De comprendre ce que dit le professeur lors du cours magistral.
- De comprendre l'écrit fourni sous forme de photocopiés (le cours).
- De rédiger et d'interpréter le cours magistral de façon aisée et personnelle dans leur propre cahier dans le but de faciliter la révision des cours.

### 3. L'analyse des écrits

Comme outil d'investigations, le pré-test semblerait dès le départ une étape entièrement intégrée à notre recherche. Il s'agit d'un outil de clarification qui permet de repérer les caractéristiques de la situation d'écriture.

Le but premier est de permettre de savoir : quelle forme de texte est écrite ? Quelles sont les modifications qui doivent être apportées afin d'atteindre la compétence rédactionnelle estimée.

D'ailleurs, le sentiment d'une bonne compétence rédactionnelle en français langue étrangère chez ces apprenants se traduit par la manière dont ces derniers écrivent.

Cette expérience en classe a pour but d'aboutir à une suggestion sur l'enseignement de l'écrit et une estimation du développement des compétences rédactionnelles. Tout acte d'enseignement/apprentissage n'est valide qu'en fonction d'une situation, d'un contexte et des modalités d'évaluation déterminées par des objectifs fixés dès le départ.

Dans la démarche de l'analyse des productions, la correction des erreurs n'est pas notre objectif principal. Dans notre cas, les étudiants doivent écrire parce qu'ils ont une information à recevoir (prise de notes).

Il s'agit ici de regrouper une dizaine de copies des étudiants de la première année, dans le but de les analyser.

Cette démarche a été accomplie suite à l'observation d'un cours du module Génétique, assurée par Monsieur Ouinten Mohammed qui, à son tour, était très accueillant, il nous a accordé facilement l'autorisation d'assister à son cours, qui s'est déroulé le Mardi 20 février 2018 à 11h. À la fin du cours on a pris aléatoirement 10 copies de prise de notes afin de les analyser.

#### 3.1. L'analyse et l'interprétation des écrits

La copie (G) : ici l'étudiant ou l'étudiante, s'est contenté d'écrire le titre général du cours, aucune prise de note n'est mentionnée, en attendant le cours sous format de polycopie, ce qui pourrait être expliqué par une forme de fainéantise.

La copie de l'étudiant (D) dans son ensemble contient des savoir-faire spécifiques relatifs aux cours, présentés sous forme de schémas, toutefois le scripteur a occulté une majeure partie d'information.

Beaucoup d'étudiants se limitent à rédiger (recopier) ce que l'enseignant a écrit au tableau ou ce qu'il a projeté sur écran, Cette incapacité à noter est liée à deux possibilités :

- La première est une compétence faible de ces étudiants en compréhension orale.
- La seconde une pratique d'apprentissage dans le cycle scolaire précédent fondée non pas prioritairement sur la prise de notes, mais sur les manuels qui accompagnent systématiquement les cours (enseignement linéaire).

Trois étudiants refusent de nous communiquer leurs écrits, malgré qu'on les a rassuré que notre analyse ne porte pas sur une évaluation, c'est un simple recensement de données rédactionnelles et c'est les copies des étudiants (H), (I) et (J).

Nous comprenons que les étudiants nous font part de leur insécurité scripturale. En effet, la qualité de la langue écrite chez certains étudiants est insuffisante et révèle des carences préjudiciables à la poursuite de leurs études, voire même à l'exercice de leur future profession. Comme l'attestent nettement les étudiants (H), (I) et (J) qui ont refusé de nous transmettre leurs cahiers.

Sur les copies des étudiants (B), (E), (F) sur les pages n°1 et l'étudiant (A) à la page n°2, nous pourrions sentir, qu'il s'agit d'une dictée sans que ces derniers s'efforcent de résumer ou de reformuler.

Ce qui est remarqué de façon générale, ici, le sens de l'écrit résulte dans l'addition linéaire des propos de l'enseignant. Dans ce cas, le produit écrit n'a de sens que dans une logique d'avoir tout mentionné.

D'ailleurs, ces rédactions donnent l'impression que nos rédacteurs n'ont pas l'intention de comprendre l'enseignant, ils suivent passionnément et n'anticipent aucun jugement quant au résultat rédactionnel.

Nous tenons à dire que la présente analyse nous montre que l'aptitude à produire un texte cohésif est liée à une compétence de compréhension, nous précisons que nous avons pris conscience du fait que la compétence réceptive pourrait alimenter la compétence productive qui prend appui.

Toutefois, pour ce type de rédacteur un risque de croiser des idées floues, des exemples peu ou pas connus ou même de repérer des mots et/ou expressions difficiles (voire de spécialités). De cela, il ressort qu'une compétence dite de compréhension est une condition nécessaire pour assurer une production cohésive.

Le cadre structural (introduction, développement et conclusion) est quasi- absent dans l'ensemble des rédactions, un fond de texte vide dans la copie de l'étudiant (F) page n°2, et une rédaction achevée dans la copie de l'étudiant (A) et (B) pages n°2.

Cela s'explique par le fait que les étudiants n'arrivent pas à suivre un mouvement linéaire de la **transcription** au fur et à mesure de la réception du cours, ils **n'arrivent pas** à tout écrire en **même temps que l'enseignant** (en parallèle avec la réception de la parole d'enseignant), ceci au détriment de l'aspect informatif.

Ce qui est remarqué chez l'ensemble des copies est la non utilisation d'organiseurs textuels (d'abord, ensuite, enfin,...) **l'articulation entre les phrases est assurée**, tandis que **le choix des signes typographiques est** aléatoire : astérisque, deux-points, guillemets, point final, tiret, puces, flèches, etc. comme on le voit chez les écrits des étudiants (A), (B), (C), (E) et (F), ce qui peut créer des ruptures dans la cohésion du texte.

Une ponctuation déficiente peut nuire gravement au message du moment qu'elle reflète des pauses mais surtout manifeste le sens et l'articulation des idées. D'où l'importance d'une bonne ponctuation pour que le message passe parfaitement. Ces fils conducteurs de la progression logique sont nécessaires pour déterminer le cheminement phrastique et sémantique.

Certaines phrases sont très longues comme sur les copies des étudiants : (A) page n°2 et (B) et (C) pages n° 1, on est face à des phrases complexes présentant plusieurs idées enchâssées, il est tenu de déterminer avec soin les composants de base de la phrase. Comme le montrent la copie de l'étudiant (F).

**La cohérence thématique**, une absence d'ambiguïté de l'information à ce niveau avancé, rares sont les rédacteurs qui sont en mesure à se rendre compte qu'une production écrite n'est pas une accumulation d'idées jetées en vrac mais un contenu qui répond à un projet d'écriture précis. C'est le cas de deux copies d'étudiants (C) et (F).

Un raisonnement souvent correct. Et même si un manque **de cohésion** existe, les erreurs sont moins remarquées, le sens général reste clair avec un respect de la structure, sauf dans la copie de l'étudiant (E) sur la page n°2.

En observant **la composition des phrases**, on s'est interrogé si dans le propos de chaque phrase se retrouve l'essentiel de l'information. Malheureusement cinq copies prouvent un manque d'information (E), (G), (D), (A), (F). L'absence de tels éléments pertinents dans ces productions se justifie par une incompétence rédactionnelle qui doit être sérieusement prise en charge à ce stade-là.

D'autres, rédacteurs ont pu suivre, sans se perdre, le développement de leurs pensées le repérage de tels indices indispensables. C'est le cas des copies de (B) et (C) et .En généralisant cette découverte, deux étudiants sur dix, environs 20 %, nous constatons que notre public ne sait pas produire des textes assurant une linéarité sémantique.

Par ailleurs à ce niveau avancé, le **choix de ses mots**/expressions devrait mener à cerner avec précision une idée, les performances orthographiques sur le plan de lexique peuvent constituer de bonnes pistes à exploiter dans l'élaboration des enseignements.

Au moment où nos étudiants s'apprentent à une spécialisation en médecine, ils doivent assurer un bon usage scriptural d'outils et de termes liés à ce domaine, **l'abréviation** est parfaitement absente. Sauf de trois mots :

-Copie de l'étudiant (C) page n°1 : c'est-à-dire abrégé par c.-à-d.

-Copie de l'étudiant (F) page n°3 : chromosome abrégé par Chr.

-Copie de l'étudiant (A) page n°1 : définition abrégé par déf.

Ainsi qu'une répétition banale de mots générique du cours : génétique, chromosomes, mutations, etc.

Dans l'ensemble des copies, elles contiennent des savoir-faire spécifiques relatifs aux cours, présentés **sous forme des schémas** et des dessins, toutefois les scripteurs (F), (G), et (D) ont négligé une partie de l'information par la suppression des schémas et des dessins illustratifs.

L'apprentissage de l'écriture est à la fois une technique de graphie qui permet d'appréhender la langue comme un ensemble d'unités distinctes mais aussi un accès à une culture de l'écrit, une dimension qui engendre des pratiques textuelles de production.

En somme, on ne saurait négliger l'influence que peuvent exercer les dessins sur les productions d'apprenants, ces pratiques jugées rationnelles et réalisables sont absentes dans un tel contexte.

De cela, sous un angle structural, un **modèle de schéma ou de dessin** peut illustrer et expliquer une idée, un énoncée, toutefois son absence rend difficile le fait de déterminer leur point d'enchâssement, la nature du lien et le rapport de sens qui s'établit entre chacune.

Toutefois, ce qui est constaté chez les étudiants (A), (C), (F) et (G) est une nette négligence de **l'aspect contextuel** qui caractérise la situation dans laquelle la rédaction est produite.

Souvent les fondements de ce type de technique étaient peu respectés ; d'ailleurs une majorité n'a pas pu suivre des principes de base de ce genre de technique rédactionnelle, cela est expliqué par le fait que c'est une technique assez différente de ce qu'on leur demandait de faire au lycée.

---

### 3.2 Le bilan de l'analyse des écrits

- Transcription machinale des propos de l'enseignant chez une bonne partie des étudiants, une trace d'imitation, l'écriture se transforme en un jeu formel.
- Négliger la pratique de la pédagogie du brouillon résulte de l'absence de planification chez la plupart des apprenants, cela conduira à un travail jamais achevé.
- Les étudiants sont très lents pour rapporter par écrit, ils laissent au second plan la planification qui devrait les orienter.
- On passe de la faiblesse des outils explicatifs en matière d'écriture à une surcharge, à un bricolage ou un mélange.
- En situation de production, les écrits spontanés des étudiants correspondent souvent à des formes d'oral transcrit. plus qu'à des formes véritablement conçues pour l'écrit.
- Le travail d'amélioration textuelle peut alors porter sur la précision du vocabulaire et l'utilisation des abréviations, sur le jeu des connecteurs logiques, sur la structure d'ensemble qui peut être chronologique.
  
- Enseigner un concept de science ou de biologie, physique ou chimie, ne peut plus se limiter à un apport d'informations et de structures intellectuelles correspondant à l'état de la science du moment, même si celles-ci sont éminemment nécessaires. Car ces données ne seront efficacement intégrées par l'apprenant que si elles parviennent à transformer durablement ses préconceptions. Autrement dit, un véritable apprentissage scientifique se définit au moins autant par les transformations conceptuelles qu'il produit chez l'individu que par le produit de savoir qui lui est dispensé.
  
- Aujourd'hui l'oral peut être une propédeutique à l'écriture, ce que prouvent les exercices de transposition comme celui de la prise de notes, alors les interactions verbales en cours construisent un mode d'accès au savoir.

- On arrive à relativiser le jugement qui met en cause le passage de la lecture-compréhension (lycée) à l'écoute -interprétation (université). La lecture interprétative se limite donc à un jugement appréciatif, malheureusement le travail effectué en classe est si peu référé à l'intention interprétative. Le quotidien des classes sépare l'idéal de la réalité, les étudiants usent d'un pauvre français de réception et de production, qui ne permet pas une action d'autonomie pour atteindre l'excellence universitaire.
- La prise de conscience de l'importance de tels pré-savoirs structurés auxquels l'enseignement est inévitablement confronté à installer.

#### **4-Entretien destiné à l'enseignant du module de Français**

L'entretien semi-directif nous l'avons choisi pour ses vertus de donner place aux ratages , répétition , hésitation , bafouillage qui peuvent être la signification du non-dit, refléter la confusion des idées mais aussi relever la façon dont l'enseignant perçoit réellement l'écrit.

L'entretien présente plusieurs avantages selon les objectifs qu'on se fixe. Il permet d'analyser les pratiques de l'enseignant acteur. L'entretien sert aussi à lancer des ballons d'essai, c'est à dire voir les questions les plus pertinentes et à récolter un certain nombre de données liées au terrain.

Notre entretien participe a construire un processus d'enseignement liés à la technique de la prise de notes : ses données, ses enjeux, les différentes parties en présence, les systèmes de relations etc.

##### **4.1. L'analyse de l'entretien**

La prise de contact est faite sous forme d'une question sur son statut selon le milieu d'enquête.

Dans un deuxième temps, nous l'avons interrogé sur son enseignement, s'il s'agit d'un simple cours de français ou d'un cours de français sur objectifs universitaires. L'enseignant a affirmé qu'il dispense des cours de FOU dont le contenu est spécialisé, loin du français général.

Par la suite nous avons sollicité une définition du FOU, la réponse était ainsi : « *C'est un outil au service de la formation en médecine où les contenus ont comme objectif l'installation -chez les étudiants- de compétences orales et écrites afin de pouvoir suivre aisément des cours de spécialité* ».

En ce qui concerne les avantages du cours FOU, l'enseignant a affirmé que : « *Les avantages se résument en général dans la maîtrise des techniques orales (lors d'une auscultation, d'un entretien avec un patient, les interventions lors des journées scientifiques,...) et rédactionnelles (établir un diagnostic, écrire une synthèse, un rapport, un compte-rendu,...)* ».

**Quant à ces deux questions** « *Quels en sont les contenus ?* » et « *Quels sont les difficultés dans la mise en place d'un cours de FOU ?* »

L'enseignant déclare que : « *Les contenus se font à travers des activités ayant pour objets d'étude le domaine médical. À l'égard des difficultés, elles résident au niveau du recensement des besoins, la collecte de documents authentiques et leurs la didactisation* ».

Au sujet de cours FOU, l'enseignant juge que ce cours répond aux besoins de ses apparents et qu'il les prépare à mieux réussir leurs cours de spécialité, sa réponse était fournie ainsi : « *Le cours de FOU répond aux besoins de mes étudiants avec une démarche pédagogique efficiente, il assure une meilleure préparation dans la mesure où les étudiants seront dotés de cet outil/facilitateur pédagogique* »

Concernant *les insuffisances*, il avoue qu'elles résident dans le manque d'un programme guidé et un volume horaire insuffisant consacré à l'enseignement de ce module.

Par la suite, l'enseignant a exprimé son désir de voir dispenser un cours FOU par des enseignants de français pendant toute la durée de formation des futurs médecins.

Relativement aux interventions utilisées par cet enseignant, elles se réduisent à l'exploitation de documents relevant du domaine médical tout en insistant sur les pratiques rédactionnelles de terrain.

**Au final l'enseignant** avoue qu'il vit une bonne expérience dans laquelle beaucoup de compétences sont acquises et beaucoup d'échanges riches en informations intéressantes.

#### **4.2. Le bilan de l'entretien**

L'entretien est très efficace lorsqu'il est correctement préparé, mené et exploité. Ici on cherche à cueillir les informations qui sont données, et à tirer profit au maximum de ce que déclare l'interlocuteur. C'est un matériel principal d'analyse qui s'oriente vers une réponse à notre problématique.

L'enseignement du français ne figure pas dans le programme officiel destiné à la faculté de médecine de l'université Amar Téliidji. Aucune précision des bilans évaluatifs sur les canevas généraux de la faculté. Le cours de français est conçu comme une activité préparatoire facilitant l'entrée dans le nouveau monde universitaire.

L'usage du Français comme suppléant d'apprentissage universitaire médical et comme une discipline d'enseignement implique la nécessité de combler le manque et d'aider les apprenants à obtenir un diplôme d'études universitaires digne de ce nom notamment en matière d'écriture.

Un tel constat global que dresse l'enseignant responsable du module FOU exige désormais de répondre à ces exigences d'un monde du travail « perfectionné ». Une première tâche pour l'enseignant, à cet égard, est de faire en sorte que tous les apprenants suivent, participent, et se perfectionnent.

---

Les réponses de l'enseignant interviewé ont reconstruit l'univers sur lequel on travaillera pendant le cours.

### **5. Les conduites pédagogiques**

La nécessité de procéder à une analyse du « niveau d'entrée » des étudiants pour ensuite concevoir un enseignement en rapport aux notions qui font l'objet de leur cursus.

Sur ce, l'analyse des copies et des résultats obtenus par le questionnaire sont un support solide qui aide à la mise en œuvre des conduites pédagogiques, dès lors adaptées à leurs besoins particuliers.

C'est pourquoi en didactique de l'écrit, l'évaluation diagnostique envisagée en début d'enseignement/apprentissage) serait légitime pour à juger des acquis que des aptitudes.

Les travaux de Kiewra et al (1991), Roussey et Piolat (2003) tendent à montrer que les étudiants qui prennent des notes mais ne les relisent pas sont moins performants que ceux qui les relisent, ce qui ne surprend pas. Plus intéressante en revanche est l'observation que les étudiants qui écoutent sans noter ont des résultats sensiblement équivalents à ceux qui notent sans relire.

✎ Il ne faut pas surtout tous noter

✎ Ne rien noter est équivalent à noter sans relire.

Il est donc convenable que l'apprenant/scripteur : révise son écrit, le relit, l'organise, ceci par l'inventaire d'un travail sur brouillon.

## **Chapitre IV**

**Situation d'enseignement sur la prise  
de notes destinée aux étudiants de la  
1ère année médecine**

## **1. Le cours dispensé aux étudiants de la première année médecine**

« On progressera en didactique de l'écriture quand on s'intéressera au texte en court d'élaboration et non au produit fini » <sup>65</sup> . En fait, ici, si on envisage de construire progressivement des compétences rédactionnelles, il faut s'intéresser à la situation de communication lors de l'enseignement, et non pas au produit écrit.

Afin de bien cerner les conduites de notre protocole expérimental, nous avons jugé nécessaire la présentation d'un cours qui portera sur la technique de la prise notes.

La confrontation avec le corpus d'apprenants nous a permis de relever des spécificités dans l'acquisition de la langue étrangère en milieu universitaire. Ce cours était élaboré après le recueil des réponses obtenues par le biais du questionnaire destiné aux étudiants et l'analyse des copies de cours (deux pré-test).

Dans l'ensemble, les résultats montrent des pratiques non favorables à la bonne réalisation de la technique de la prise de notes.

Pour ce faire, nous avons essayé de donner aux étudiants de la 1<sup>ère</sup> année médecine l'occasion de connaître de près la technique de la prise de notes en élaborant un cours qui va répondre à leurs besoins et à leurs lacunes.

### **1.1.Le déroulement du cours**

Les cours de français sont assurés en présentiel par séance de 1h30, une fois par semaine, par un enseignant-chercheur dans le cadre du FLE. Les séances sont réparties sur plus de 20 heures par semestre.

Notre cours s'est déroulé le : lundi 09 Avril 2018 de 14h à 17h, divisé en deux séances, la première pour le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> groupes et la deuxième pour le 3<sup>ème</sup> et le 4<sup>ème</sup> groupes. En effet, pour obtenir un écrit plus conséquent de la part de nos scripteurs ayant des difficultés considérables en matière d'écriture à ce

---

<sup>65</sup> François Quet : maître de conférences en didactique de la littérature.

niveau avancé, la durée de la réalisation de l'expérience s'étalait sur deux séances afin de développer les habiletés rédactionnelles chez tous les étudiants.

Dans un premier temps nous avons posé aux apprenants des questions introductives afin de les mettre en situation

Pour les intégrer, nous avons opté pour la définition suivante de la prise de notes :

*« La prise de notes désigne la transcription écrite, résumé du langage parlé. Il s'agit de sélectionner l'essentiel des informations reçues. Elle sert à garder une trace écrite d'une intervention orale, d'un cours, ou d'une recherche personnelle .Elle permet de noter bien plus rapidement que sous la dictée, les informations nécessaires »*

Après avoir défini la technique de la prise de notes ; nous avons signalé l'importance de la maîtrise de cette technique dans le cadre universitaire.

Par la suite, nous avons utilisé une projection sous forme d'un document de power point pour dispenser le contenu du cours.

Lors du cours, une bonne interaction des étudiants. Cependant dans leurs propos une grande partie ignore les démarches et les opérations conceptuelles relatives à la prise de notes.

De point de vue lexicale, un répertoire de mots abrégés et d'expressions définies est élaboré à la fin du cours, car « écrire » c'est s'interroger notamment sur le lexique employé et reconnaître la dynamique des mots.

## **1.2. Objectif du cours**

Dans le cadre de la psychologie cognitive, les tenants de l'approche constructiviste remarquent en effet que pour s'appropriier et maîtriser la langue écrite, il faut que l'apprenant comprenne ce qu'est la langue écrite et ce que sont ses fonctions. C'est pourquoi on a explicité la fonction de la prise de notes dans le cours élaboré. Les représentations claires permettent d'accéder à une clarté cognitive autrement dit, avoir l'esprit clair de la tâche.

Ici en FLE, La rédaction des textes cohérents est une priorité du cycle de spécialisation, il s'est avéré avec les travaux des spécialistes du domaine que l'écriture s'apprend, elle nécessite un enseignement qui clarifie les conduites rédactionnelles et qui aborde la rédaction dans l'aspect formel : Une activité de reconstitution de texte (la prise de notes).

### **1.3. Le bilan du cours**

Après avoir bien appris et compris les stratégies de la technique de la prise de note, nos étudiants seront appelés à rédiger et à améliorer leurs productions, en utilisant les connaissances acquises.

Une stratégie qui conduit à clarifier des éléments obscurs à première vue, à connaître les dispositifs rédactionnels à acquérir, à bien situer ces carences par rapport à ce qui est présenté, à découvrir de bonnes conduites rédactionnelles à appliquer.

Il est important de noter que le cours était bien préparé et parfaitement dispensé pour éviter toutes situations d'incompréhension. Il faut toujours garder à l'esprit qu'un cours bien préparé/présenté est un cours bien compris.

En effet, suite à ce modeste cours, l'estimation est que l'utilisation de ces informations peut apporter une aide précieuse dans les différentes étapes de la rédaction d'une prise de note. Il est souhaitable que les apprenants rédigent un produit de qualité et aboutissent au moins à résoudre certains obstacles en matière d'écriture en FLE, jugés par intolérables à ce niveau universitaire (stade de spécialisation).

En somme, une telle stratégie permet de bien prendre en charge son écrit, à développer une habileté rédactionnelle à adopter un meilleur comportement pour pouvoir résoudre des difficultés associées à la tâche scripturale.

Il n'existe pas de réelle réponse miracle, chaque méthode d'enseignement privilégie tel ou tel type d'évaluation. Cependant, il est possible de mettre en place des

## **Chapitre IV      Situation d'enseignement sur la prise de notes destinée aux étudiants de la 1ère année médecine**

---

référents afin de reconnaître selon des équivalences de niveaux les acquis des apprenants, et ce quelle que soit la méthode d'évaluation utilisée.

Arrivant à la fin du deuxième semestre de cette première année nos étudiants ont maintenant des idées sur l'aspect rédactionnel. Toutefois, il ne suffit pas, de dire que telle expérience a donné tel résultat ou de pointer leurs erreurs sans le prouver.

Sur ce, il est nécessaire que notre public ait la motivation et la conscience d'entreprendre l'expérience jusqu'au bout

Pour plus de fiabilité, une évaluation finale sur 6 points, apparaîtra dans l'examen du module Français du deuxième semestre. L'objectif prioritaire à atteindre est de présenter des réponses aux questions relatives à la technique de la prise de note.

Le jugement final sera laissé à l'enseignant du cours FOU qui va prendre en charge l'évaluation, l'examen du module sera programmé fin juin, l'évaluation portera sur la maîtrise et le développement des compétences rédactionnelles.

Une telle évaluation permet d'estimer les connaissances acquises de l'apprenant, d'en faire un inventaire, elle peut permettre également de prendre une décision de réorientation ou de sélection de certaines pratiques relatives à l'enseignement de l'écrit en fonction des acquis, mais aussi de situer les apprenants les uns par rapport aux autres.

### **2. Préconisations didactiques :**

-Une première constatation didactique est que l'enseignement de la langue française doit s'effectuer sous forme de cours, les principales règles de la technique de la prise de note.

-L'enseignant doit garantir les moyens nécessaires pour que l'apprenant puisse lui-même se constituer un bagage personnel et développer ses propres compétences rédactionnelles.

-Ces moyens assurés par l'enseignant ne sont pas des explications de phénomènes linguistiques, mais des stratégies de rédaction.

## Chapitre IV Situation d'enseignement sur la prise de notes destinée aux étudiants de la 1ère année médecine

---

-Toutes les stratégies pour développer la compréhension et la production écrites doivent être mobilisées, l'enseignant opte à :

- Élaborer et proposer des outils facilitant la tâche.
- Donner du sens aux activités proposées lors des enseignements de l'écriture en travaillant les notions nécessaires pour produire.

-Plus précisément, le développement de la compétence rédactionnelle amène l'apprenant à saisir la cohérence interne d'un texte. Il doit être capable d'en repérer, d'en identifier voire d'en construire les composantes et d'établir des relations entre elles. À ce niveau, le scripteur parvient à développer ses habilités rédactionnelles.

-Les enseignements sont organisés autour des contraintes de la réalisation de la tâche dans son contexte et afin d'assurer une pertinence dans la pratique.

-L'enseignant est donc appelé à chercher des médiations et à choisir des pratiques et des supports en relation avec les objectifs, ainsi s'explique le recours à des textes et supports en relation avec le domaine de spécialisation.

-En matière d'écriture, la tâche de l'enseignant est de systématiser ces découvertes, son implication est très importante pour favoriser le développement de ses habilités.

-L'analyse des situations de classe et l'étude des représentations des étudiants, de leurs modes de raisonnement, de la manière dont ils décryptent les attentes de l'enseignement intervient dans ce propos. Mais aussi l'analyse du mode d'intervention de l'enseignant afin de lui suggérer une gamme de possibles interventions.

-La fonction de l'enseignement scientifique est double : donner aux universitaires des clés essentielles leur permettant de répondre à des questions scientifiques et techniques dans leur vie quotidienne et en rapport avec leur domaine d'étude en même temps que développer chez eux des attitudes, des méthodes de pensée qui s'apparentent à celles des scientifiques.

- Nos recherches sont axées sur le contexte des situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (LE) à l'université. Elles

s'inscrivent dans la nécessité, d'une part d'améliorer les pratiques pédagogiques d'enseignement en matière d'écriture en LE et, d'autre part, de contribuer à développer les capacités langagières des étudiants.

- L'ensemble de nos recherches vont dans le but de révéler les représentations à propos de l'écrit en FLE et de l'écrit en classe universitaire en particulier.
- Proposer des pratiques didactiques autonomes et conceptualisées à partir de notre réalité linguistique pour contribuer au développement des compétences méta-scripturales qui aideraient l'apprenant en formation à consolider ses compétences langagières en vue d'une réflexion systématique.

À travers ces résultats le travail de recherche que nous avons menée nous a permis de mettre en exergue les besoins langagiers qu'éprouvent ces nouveaux bacheliers. En effet, d'après ces diagnostics , nous avons tenté de donner des éléments de réponse pour un enseignement opérant de l'écrit , et de doter les étudiants de la première 1<sup>ère</sup> année de médecine d'outils linguistiques adéquats pour une meilleure performance de la pratique de la prise de note, et d'installer une nouvelle pratique d'enseignement de l'écrit.

Donc, les données recueillies et l'enquête menée auprès des étudiants, ont exprimé explicitement la nécessité qu'une formation en FOU devrait intervenir en urgence afin de pallier toutes les lacunes et les insuffisances en matière de production de l'écrit, nos hypothèses de départ sont alors validées.

Présider la création de formation de français, pour les nouveaux bacheliers, centrés sur le développement des compétences langagières requises pour pouvoir y accéder aux divers filières d'études en particulier ceux du domaine scientifiques et technique.

Une optique de formation, plutôt que de remédiation, organisés dans l'idée d'un continuum et d'une spécialisation de plus en plus importante, selon le type d'études et les exigences en termes de production, semble offrir un cadre idéal pour penser la question des écrits universitaires dans une perspective d'analyse et d'enseignement-apprentissage.

Une formation de FOU respectant les principes suivants :

- ✓ Le rapport au savoir enseigner et la prise en compte des spécificités disciplinaires dans les pratiques d'écriture, une implication indispensable des spécialistes des disciplines auprès des linguistes dans les dispositifs de formation.
- ✓ Le travail linguistique et méthodologique s'organise autour d'activité de prise de note, résumés, synthèse de document, compte rendu, etc., l'exploitation de ces activités dans des situations d'apprentissage pour mettre en œuvre les pratiques scripturales.
- ✓ Une contextualisation maximale, supposant la prise en compte des caractéristiques discursives, contraintes rédactionnelle, choix de consigne et de support.
- ✓ Une formation initiale est fondamentale à l'écrit scientifique pour ces futurs jeunes chercheurs en médecine : *« nous entendons par écrits scientifiques les écrits produits par des chercheurs ayant pour but la construction et la diffusion du savoir scientifique. De manière plus institutionnelle, nous désignons par écrit scientifiques toute production scientifique (article, thèse, actes de colloques, etc. ».*<sup>66</sup>

Alors, lors de la rédaction des écrits scientifiques des connaissances et ressources cognitives devraient être impliquées. Cela nécessite un apprentissage important associé à une pratique longue et intensive. C'est pourquoi, le nombre d'essais indispensables pour atteindre un niveau satisfaisant d'expertise rédactionnelle ne peut être limité dans ce cadre universitaire à 90min par semaine.

---

<sup>66</sup> Boch, F. , « former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique », 2013 p544, disponible sur l'adresse URL : [http://linglang.uqac.ca/IMG/docx/conference\\_francoise\\_boch.docx](http://linglang.uqac.ca/IMG/docx/conference_francoise_boch.docx), (consulté le 10 janvier 2018).

## Chapitre IV      Situation d'enseignement sur la prise de notes destinée aux étudiants de la 1<sup>ère</sup> année médecine

---

Il faudrait donner aux étudiants la possibilité de créer des objets complets, dans une temporalité longue. « *Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation* ». <sup>67</sup>

À partir de l'analyse des résultats, il serait plus judicieux de mettre en œuvre une formation FOU, de trois mois ou d'une année entière. Une formation FOU conçue spécifiquement selon les besoins langagiers de chaque discipline.

Cette formation FOU, permet à chaque étudiant de s'adapter aux méthodologies de l'enseignement supérieur, et d'acquérir des compétences discursives et langagières constituant un lieu privilégié pour accéder aux savoirs escomptés.

---

<sup>67</sup> Barthes, R., « *entretien avec Pratiques* », 1975, cité par Jean-François Halté, 1989a, p3.

# **Conclusion**

## Conclusion

---

L'école doit changer ses contenus, ses démarches et ses objectifs en matière de langue et de valoriser l'oral et l'écrit, de conseiller la construction d'une leçon à partir des habitudes langagières des apprenants et non plus sur des exemples de français standard empruntés d'autre pays.

Il faut que la conception d'un savoir soit plus juste, plus proche, plus ajustée au système dans lequel il doit s'insérer.

Les nouveaux itinéraires d'enseignement de l'écrit doivent jouer sur la motivation des apprenants en recourant à de nouveaux supports attractifs et plus proches de l'immédiateté quotidienne.

Les directives en matière d'enseignement doivent mettre l'accent sur l'épanouissement du sujet apprenant et sur la spécificité du public. Ces orientations sont largement répondues dans les milieux universitaires où on dénigre les savoirs au profit de la capacité à produire ou à s'exprimer en langue d'enseignement (français), ce qui engendre un changement de filière plusieurs fois au cours d'un parcours universitaire.

Le diagnostic montre que sous la variation apparente l'on passe successivement d'une problématique à une autre ou l'accent sera mis sur des savoirs, des savoir-faire, des compétences déclaratives et des compétences procédurales, d'un enseignement de sous-disciplines vers un décroisement, de la rupture lycée/université à la continuité, de la lecture vers l'interaction lecture /écriture, d'un renforcement du travail sur la langue vers un travail avec la langue.

**Et demain ?** Il est temps alors, que les responsables de l'enseignement supérieur, mettent en place de nouvelles pratiques didactiques, pour un enseignement-apprentissage de qualité, face à cette pluralité de disciplines dispensées en français langue étrangère.

Enfin, nous pensons que notre travail, aussi sommaire soit-il, peut constituer une ébauche à un travail de recherche plus approfondi dans le domaine de la didactique afin de voir quelles sont les méthodologies et les approches qui pourront avoir les

## **Conclusion**

---

meilleurs résultats dans l'enseignement de l'écrit en milieu universitaire. Il peut aussi ouvrir sur une étude sociolinguistique sur la ville de Laghouat et les régions voisines d'où viennent les étudiants inscrits en première année médecine.

# **Références bibliographique**

## Références bibliographique

---

### Ouvrages :

Astolfi, J-P., Et Develay, M., « *La Didactiques Des Sciences* », Presses Universitaires de France, 2002, 124p.

Boyer, .J.Y. et Dionne, .J.P. et Raymond, P., « *La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture* ». Canada, les éditions logiques, 1995,173p.

Cornaire, C. et Raymond P- M., « *La Production Ecrite* ». Paris, CLE International, 1999, 145p.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*», Paris, PUG, 2003.480p

De Miniac, C-B., « *Le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique* », Paris, presses universitaires du septentrion, 2000, 171p.

Eckenschwiller. M., « *L'écrit universitaire* », Paris, Les éditions d'organisation, Paris, 1994, 96 p

Fintz, C., « *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* », L'Harmattan, 1998,384p.

Higounet, C., « *L'écriture* », Paris, Presses Universitaires de France, 1997, 128 p.

Houssaye, J., « *Le triangle pédagogique* », Peter Lang, 2000, 300p.

Jaffré, J-P., « *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* », Paris, L'Harmattan, 2004, 358p.

Jolibert, J., « *formé des apprenants producteurs de textes* », Paris, Hachette, 1994, 124p.

Lehmann, D., « *Objectifs spécifiques en langue étrangère* », Paris, Hachette, 1993, 223p.

Martin, M., « *Jeux pour écrire* », Paris, Hachette édition, 1995,256p.

Mangiante, M. et Parpette, C., « *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* », Paris, Hachette FLE, 2004, 160p.

## Références bibliographique

---

Mangiante, J-M. et Parpette, C., « *Le français sur Objectif Universitaire* », Paris, Hachette FLE, 2011, 252p.

Moirand, S. *Situation d'écrit : compréhension, production en français langue étrangère* », Paris, Clé Internationale, 1979.175p

Porcher, L. « *Le Français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline* », Paris, Hachette Éducation, 1995.105p.

Reuter, Y., « *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture* », Paris, Collection Didactique du Français, Edition ESF, 1996,181p.

Richerich, R., « *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* », Hachette, 1985, 175 p.

Vigner, G., Martin, A. *Le français technique*, Coll. *Le français dans le monde*, Paris, Hachette-Larousse, coll. Le Français dans le Monde /BELC. 111p.

### Dictionnaires :

Cuq, J-P., « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Paris, CLE International, 2003,303p.

Dubois, J. et Marcellesi, J-B et al. , « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Paris, Larousse, 1994,514p.

ROBERT, J-P., « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Paris, L'Essentiel Français, 2<sup>ème</sup> édition, 2008, 224 p.

ROBERT, J-P., « *Dictionnaire le Robert collègue de langue française* », Conseil Général, Marseille, 2011, 2075p.

### Articles :

Ahmed Hafez, S., « *L'enseignement du FOU en milieu universitaire francophone : Besoins et Contraintes* ». In *Le français sur Objectif Universitaire*, 2011.p.232.

## Références bibliographique

---

Barré-de Miniac C, « *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche* », In *Revue française de pédagogie*, 1995, n°113, pp. 93-133.

Boch, F., « *former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique* », In F. Komesu et L. Tenani (éd.) *Écriture et discours*, *Revista Linguagem em (Dis) curso*, vol. 13, 3. 2013, p544.

Boukhannouche, L., *Langue française à l'université algérienne*. In *Carnet : revue électronique d'étude française*. Série II, n°8, nov. 2016, p17

Bouteflika, A., « *Discours présidentielle : La nouvelle réforme* », La présidence de la République Algérienne Démocratique et Populaire, Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000.

Bunjevac, M., « *L'écrit en français langue étrangère Réflexions et Propositions* », In Colloque de Strasbourg, USHS, 5-6 oct. 1991.

Commission Militaire, « *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* », Lavauzelle. CH, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy.1926, P 25.

Delcambre, I., « *De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur* », In *Diptyque*, 2012, n° 24, pp .9-31.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D., « *Les Littéracies universitaires. Influences des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit* », in *pratiques*, 2012, n° 18, p.11-42.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D., « *Littéracies universitaires : présentation* », In *Pratiques*, n°153-154,2012, pp 3-19.

Ferhani, F., « *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme* », in *Le français aujourd'hui*, 2006, volume 3, n° 154, pp. 11-18.

## Références bibliographique

---

Garcia-Debanc, C. et Fayol, M., « *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite* », in *Pratique*, Décembre 2002, n°115/116, pp. 293-315.

Halté, J.-F., « *La didactique du français* », in *Revue française de pédagogie*, 1993, n°103, pp. 121-122.

Holtzer, G., « *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques* », in *le français dans le monde*, coll. recherches et applications, « *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers* », janvier 2004, pp.11-19.

Masson, C., « *L'écriture est un voir. Construction du psychique* », in *Cliniques méditerranéennes*, 2005, volume 2, n° 72, pp 281-298.

Ministère Des Affaires Étrangère, « *La politique linguistique et éducative : les enjeux, les objectifs, les stratégies et les moyens* », Document interne, 1996.

Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J., « *Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions?* », In *Revue CNRIS*, 4(2), pp14-18

Mourlhon-Dallies, F., « *Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche* ». In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Acte de rencontres de la Délégation Générale de la langue française (DGLF), 2006, pp28-33.

Lehmann, D., *Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français*. In GALISSON, R., (dir.) *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris, CLE international, 1983.

Perrenoud, P., « *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* », In: *Recherche & Formation*, « *Les nouvelles technologies : permanence ou changement ?* », N°26, 1997, pp. 180-183.

Porcher, L., « *Monsieur Thibault et le bec Bunsen* », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°23, 1976, pp.59-70.

Portine, H. Les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations. In BEACCO, J.-C. & LEHAMMAN D. (dir.) *Publics spécifiques et communications*

## Références bibliographique

---

*Spécialisées*, Hachette, 1990, p63-71.

Puren, C., « *La culture en classe de langue : “Enseigner quoi?” Et quelques autres questions non subsidiaires* », in *Les Langues modernes*, n° 4, Paris, 1998, pp. 40-46.

Université de Cornell, « *Le système de prise de notes Cornell* », New York, 2016, p1.

### Sitographie :

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

[www.El-mouradia.dz](http://www.El-mouradia.dz)

<http://www.mon-poeme.fr/citations-ecriture-ecrits/>

<http://www.proverbes-francais.fr/proverbes-ecrire/#h1oxYRz7P4zDFwwu.99>

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseigner/29805>.

<http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/lettres/file/methodologie:>

<https://jeanpierreroberth.fr/>

<https://fr.wiktionary.org/wiki/>

<https://www.idref.fr/033014620>

# **Les Annexes**

## **Annexes :**

### **1- Présentation du cas d'études**

1.1. Les infrastructures

1.2. L'emploi du temps de la première année médecine

### **2- Enquêtes**

2.1. Modèle de Questionnaire destiné aux étudiants

2.2. Les copies analysées

2.3. L'entretien

2.4. Les réponses de l'entretien

### **3- Le cours de la prise de note**

3.1. La fiche pédagogique du cours

3.2. Le cours sous format de document PowerPoint

3.3. Listes complémentaires du cours

## Les Annexes

---

### 1. Présentation du cas d'études

#### 1.1 . Les infrastructures :

A)-La faculté de médecine de Laghouat comporte entre autres :

Les lieux	Nombre
Salle de cours et de travaux dirigés	20
Laboratoire pédagogiques scientifiques	24
Amphithéâtre de 216 places	02
Amphithéâtre de 162 places	01
Salle visioconférences de 160 places	01
Salle de conférences de 50 places	03
Labo de langues de 20 postes	02
Salle internet	01
Bibliothèque de 500 places	01

B)- Les enseignants de la faculté de médecine :

Enseignants permanents	04
Enseignants vacataires	07
Total des enseignants	11

## Les Annexes

---

c)-Les modules enseignés en première année médecine sont :

Les modules
Français – optionnel
Informatique
Bio statistique
Chimie générale
Anatomie générale
Génétique
Physiologie
Biochimie
Chimie générale et organique
Physique et Biophysique
Cytologie-Biologie Cellulaire
Déontologie
Histologie – Embryologie.
Anatomie générale

1.2 :L'emploi du temps de la première année médecine



Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique  
 Université Amar Telidji Laghouat  
 Faculté de Médecine



**EMPLOI DU TEMPS**

**SECTION : 1<sup>ère</sup> Médecine AMPHI -A-**

Jours	8h --- 9h25	9h35 - 11h	11h10 - 12h35	Horaire des TD 14h00 -- 17h00 Horaire des TP 13h00 -- 17h00
Dimanche	Anatomie Dr Achiche. B	Chimie Batana/Ami		TD Chimie / TD Bio statistique G1- G2 Salle 1/2 TD Génétique / Biophysique TD G3 -G4 Salle 3
Lundi	Embryologie Dr Kherra. S	Biostatistique Dhabi	Biochimie Gousi H.	TD Français salle G1- G2 Salle 1 TP Biochimie Labo Bio G1 - G2 Semaine 1 G3 - G4 Semaine 2
Mardi	Biologie Cellulaire Sellam. N	Biochimie Gousi .H	Génétique Ouinten .M	TP Cytologie Labo Cyto /
Mercredi	Physiologie	Histologie		TP Cytologie Labo Cyto / TD Chimie/ TD Bio statistique G3- G4 Salle 1/2 TD Génétique / Biophysique TD G1-G2 Salle 3
Jeudi	Biophysique Pr sbaa		Déontologie Dr Allem	TP Anatomie G 1 Semaine 1 TP Anatomie G2 Semaine 2

## 2. Enquêtes

### 2.1 Modèle de questionnaire adressé aux étudiants de la 1<sup>ère</sup> année d'études médicales

Vous nous serez d'une grande aide en répondant à ce questionnaire et nous vous sommes très reconnaissants.

**Question n° 1 :** aimez-vous étudier le français ? (choisissez la bonne réponse)

Pas du tout.

Un peu.

Beaucoup.

**Question n° 2 :** comment jugez-vous votre niveau en français ?

Passable

Moyen

Très bon

**Question n°3 :** puisque vous êtes en première année médecine, comment trouvez-vous le module de français ?

Utile

Ennuyeux

Intéressant

Amusant

Difficile

## Les Annexes

---

**Questions n°4 :** le volume horaire de 1h30 par semaine vous paraît-il suffisant ?

Oui.

Non.

**Question n° 5 :** si votre réponse pour la question n°4 est négative, proposez un volume horaire convenable qui peut répondre à vos besoins :

3 heures.

4 heures et demi.

6 heures.

**Question n° 6 :** voulez-vous apprendre le français pour :

Accéder à la documentation écrite en langue française.

Vous préparez au monde professionnel.

Les deux.

**Question n°7 :** qu'attendez-vous du module de français (Que voulez-vous apprendre) ?

À parler.

A écrire un texte.

À comprendre un texte écrit.

À comprendre un message oral.

**Question n° 8 :** Pouvez-vous comprendre tous les mots dans un cours dispensé ou sur les photocopiés de spécialité ?

## Les Annexes

---

Oui

Non

**Question n° 9 :** quels mots vous posent le plus de problème à comprendre ?

Les termes de spécialités

Les mots d'usage courant

Les deux

**Question n° 10 :** quelle(s) compétence(s) vous semble(nt) la/les plus intéressante(s) pour mieux réussir vos cours de spécialité ?

Compréhension orale

Production orale

Compréhension écrite

Production écrite

**Question n° 11 :** quel(s) type(s) rédactionnel(s) vous paraît le plus difficile :

La prise de note

Le compte rendu

Le résumer

La synthèse de document

**Question n° 12 :** pendant le cours, préférez-vous que :

L'enseignant note des informations sur le tableau

L'enseignant dicte le cours

L'enseignant vous demande de prendre notes

**Question n° 13 :** lorsque vous prenez notes, le plus souvent vous :

## Les Annexes

---

Schématiser

Utiliser des abréviations

Utiliser des symboles

Les utiliser tous

**Question n° 14 :** comment trouvez-vous la technique de la prise de note ?

Utile

Ennuyeuse

Efficace

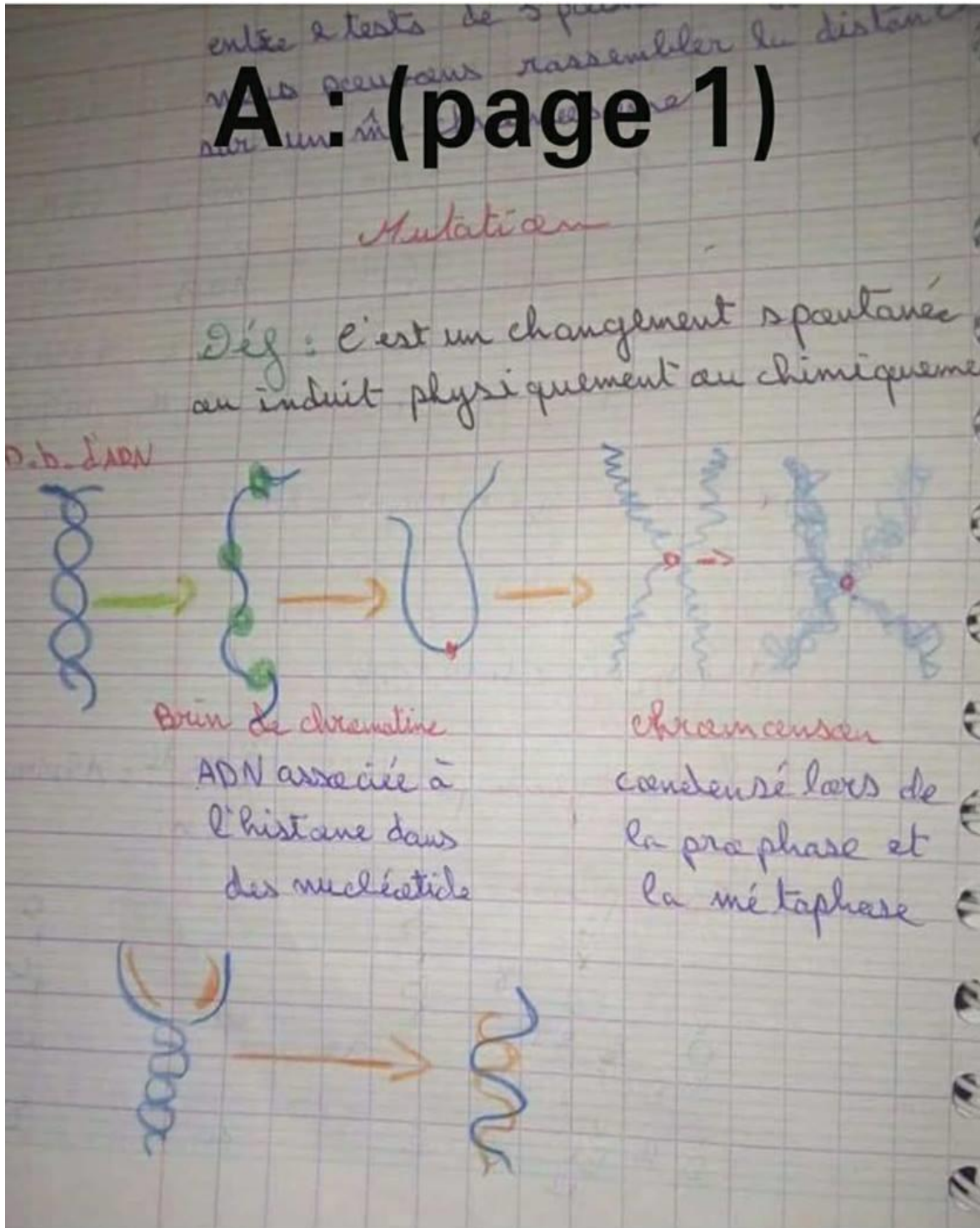
Difficile

## 2.2 Fiche de l'analyse de la production écrite

Le corpus : copies de prise de note, cours Génétique, titre : Mutation »

Niveau : 1<sup>ère</sup> année médecine.

Nombre des copies analysés: 10 copies



# A: (page 2)

Il y'a deux types de mutations

- Mutation ponctuelle : qui concerne un nombre réduit de nucléotides

- Macro-mutation : qui concerne des séquences de nucléotides (chromosomes ou une partie) → mutation chromosomique

→ **Élément génétique mobile :**

- c'est un fragment d'ADN insérés dans le génome d'un organisme hôte, qui ont la propriété de se déplacer d'un point à un autre du génome ; on dit « transposer » à l'intérieur de la même cellule, et aussi qui provoquent la coupure, fixation et la soudure.

• Les mutations chromosomiques

A) **Affectant le nombre de chromosomes**

# B: ( page 1 )

lié à l'âge de la mère.

EX: 20 à 30 ans → 1 cas / 500 naissance

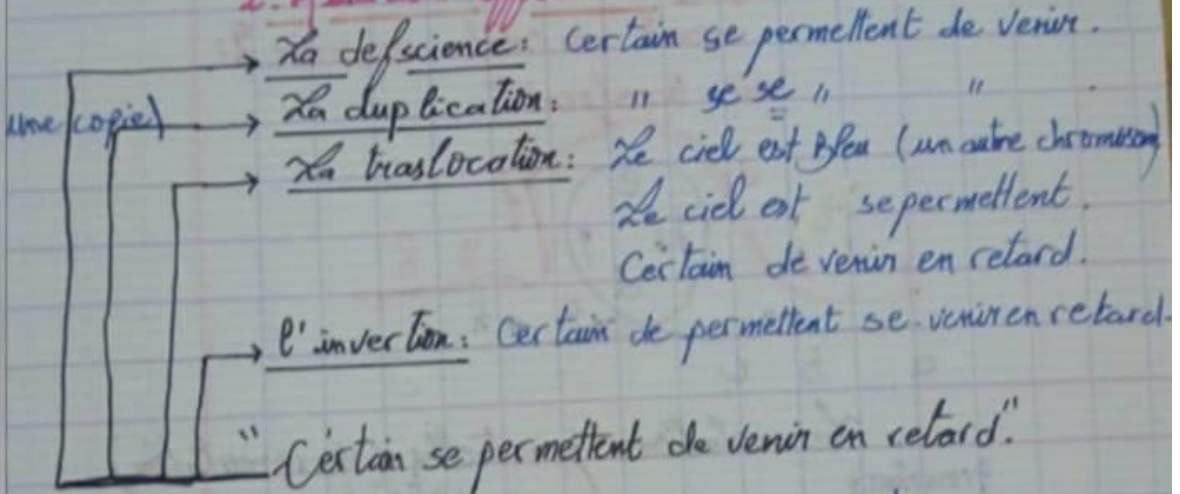
40 à 45 ans → 1 cas / 300 "

> 45 ans → 1 cas / 60 "

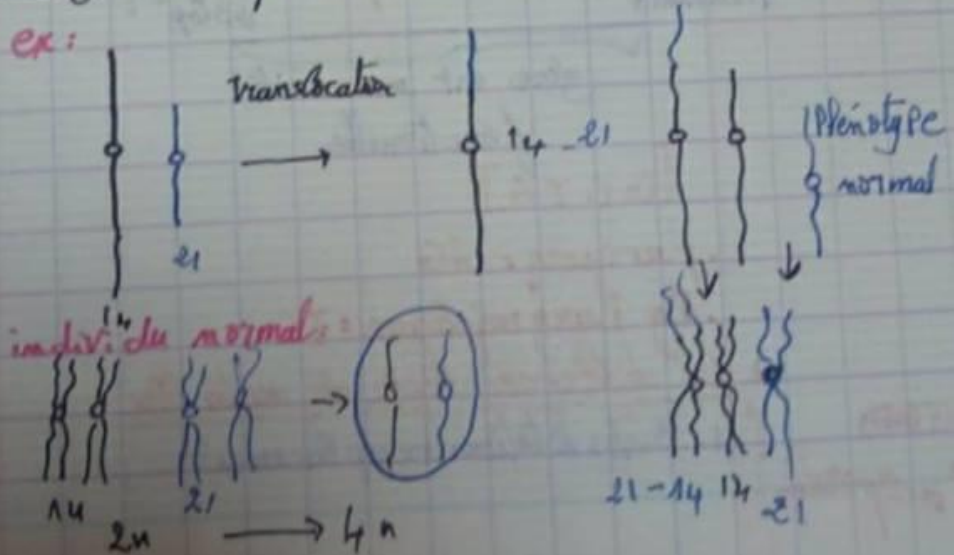
20/02/2018

Les mutations chromosomiques:

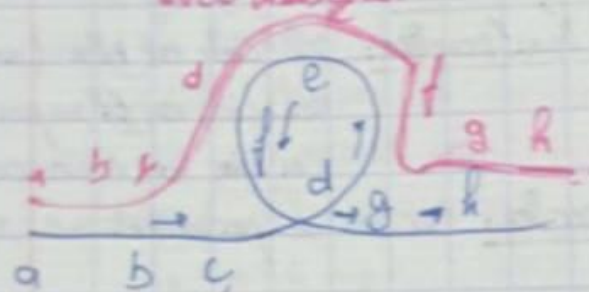
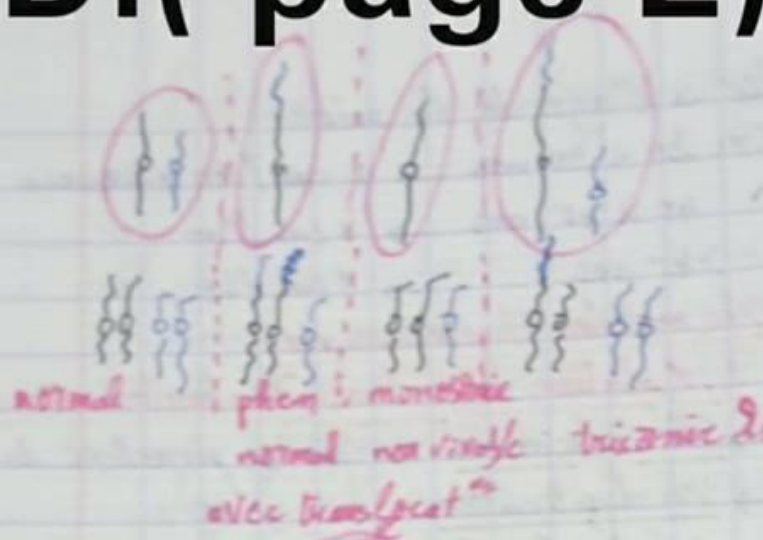
2. Mutation affectant la structure du chromosome:



ex:



# B:( page 2)



Les mutations ponctuelles: (Micromutations)  
Promoteur ↓ stop

gène est une unité fonctionnelle.

[GCTA]

purines: AG

Pyrimidiques: TC

les différents types de mutations:

arrangements d'insertions

A. Substitution: remplacement

## Les Mutations

- ce sont des changements spontanés (accidentelles) ou induites (provoquées) de l'information génétique

- il existe deux types de mutation:

### \* Mutation ponctuelle (Micro mutation)

- concerne un nombre réduit de nucléotide c'est-à-dire un ou plusieurs nucléotides d'un même gène.

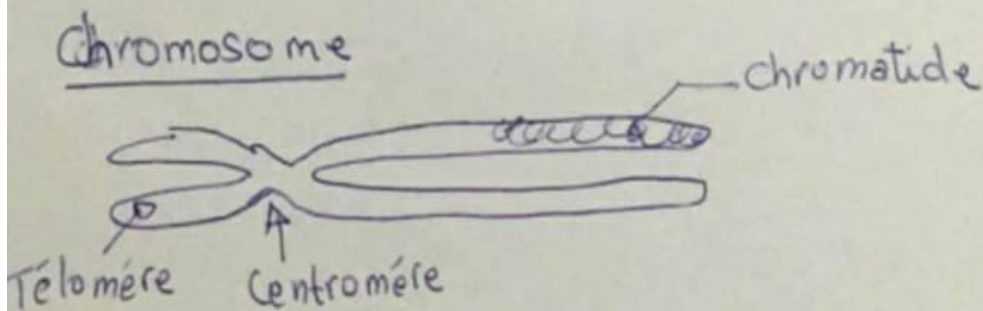
### \* Mutation chromosomique (Macro mutation)

- concerne des séquences de nucléotides c-à-d un chromosome ou une partie du chromosome

- elle se subdivise en deux type qui peut toucher soit :

→ la structure de chromosome

→ le nombre de chromosome



**C:( page 1)**

Type de Mutation

\* Mutations ponctuelles  
→ Par substitution

Mutation Faux Sens:

(AA) GAG → GTT  
(AA) GTA

remplace un nucléotide par un autre  
(base purique contre une autre base purique  
ou base pyrimidique " " " " pyrimidique)

↓  
Faux Sens = modification de l'acide aminé

Mutation Non Sens:

(P) CAA }  
(P) TAA } remplace un nucléotide remplace le codon  
d'acide aminé par un codon **stop**

Non Sens

Mutation Même Sens:

ATA }  
ATT } remplace un nucléotide par un autre  
nucléotide (un nouveau triplet, qui existe  
toujours dans le code génétique) ⇒ Même sens

→ Insertion et délétions

# C: (page 2)

\* Mutations chromosomiques  
- se produit dans un chromosome

↙

changement du nombre  
de chromosome  
(aneuploïde)

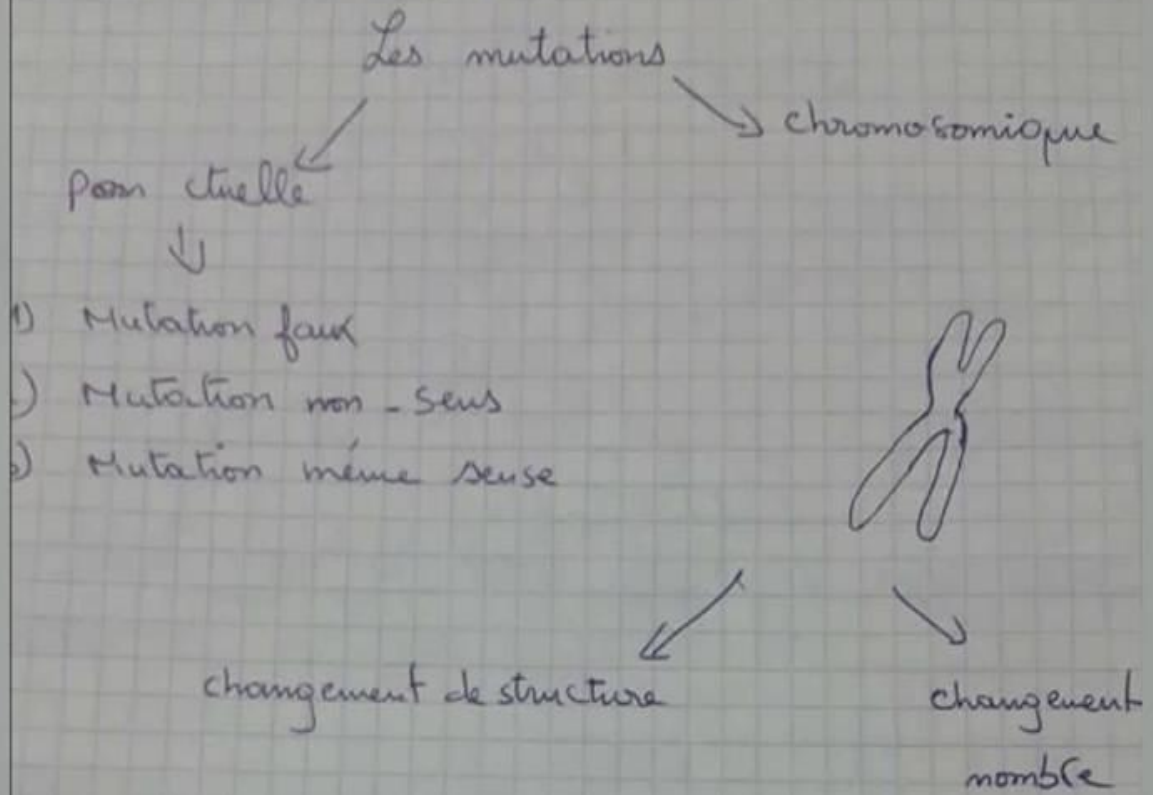
↘

changement de la  
structure d'une  
chromosome

- duplication
- Inversion
- ~~translocation~~

# C: (page 3)

20/02/2018



**D:(page 1)**

20/02 / 2018

les mutations génétiques

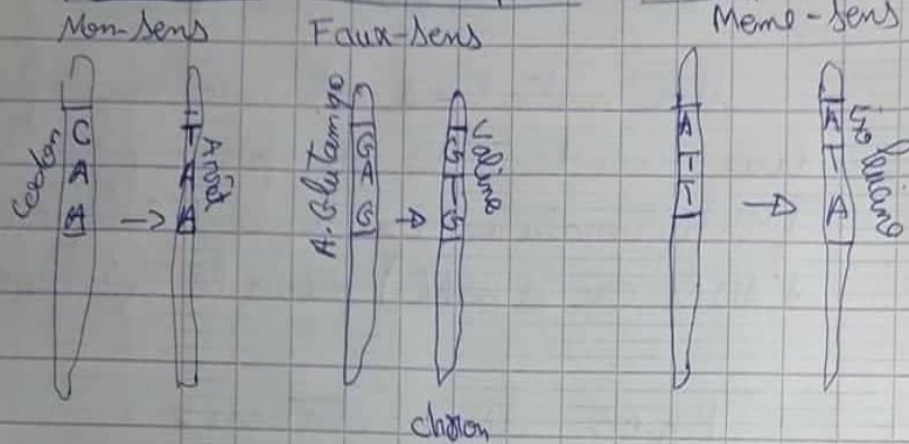
Une mutation est une modification rare, accidentelle ou provoquée, de l'information génétique (séquence d'ADN ou d'ARN) dans le génome

Types de mutation :

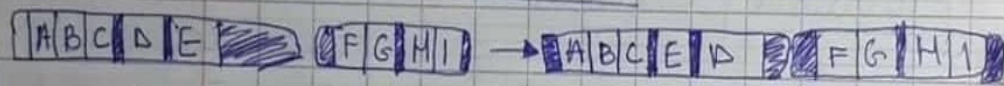
- Mutation ponctuelle  
(les micro mutations)  
- qui concerne un nombre réduit de nucléotides
- Mutation chromosomique  
(les macro mutations)  
- qui concerne des séquences de nucléotides "chromosome ou une partie"

**E:(page 1)**

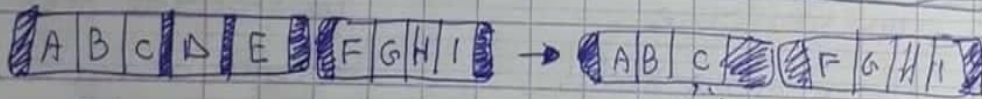
\* Schéma de mutation ponctuelle =



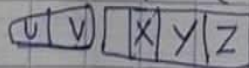
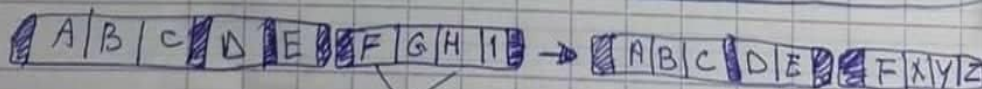
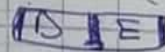
\* Schéma de mutation chromosomique



Inversion chromosomique



Délétion chromosomique



Translocation chromosomique

E: (page 2)

## Les mutations

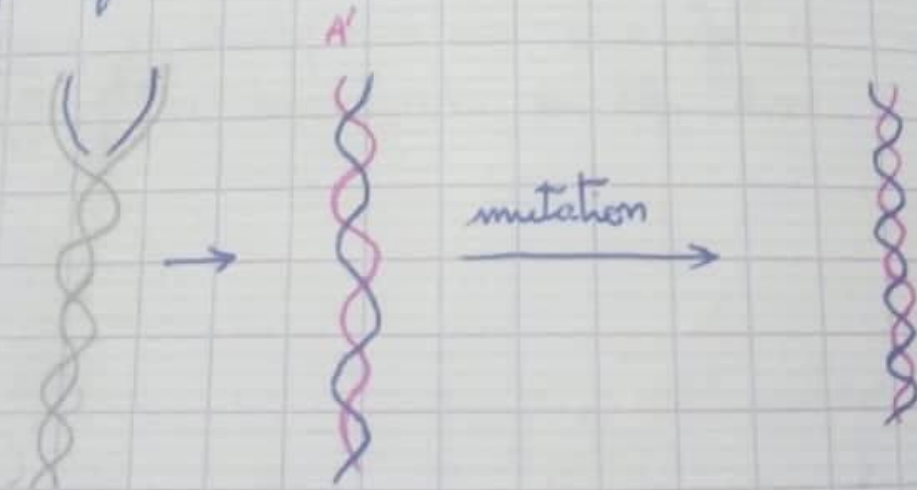
Ce sont des changements spontanés ou induits ; et les mutations n'ont plus les mêmes fréquences et ces fréquences sont très réduites

Exemple :

$$\frac{1}{10^6} \text{ à } \frac{1}{10^{10}}$$

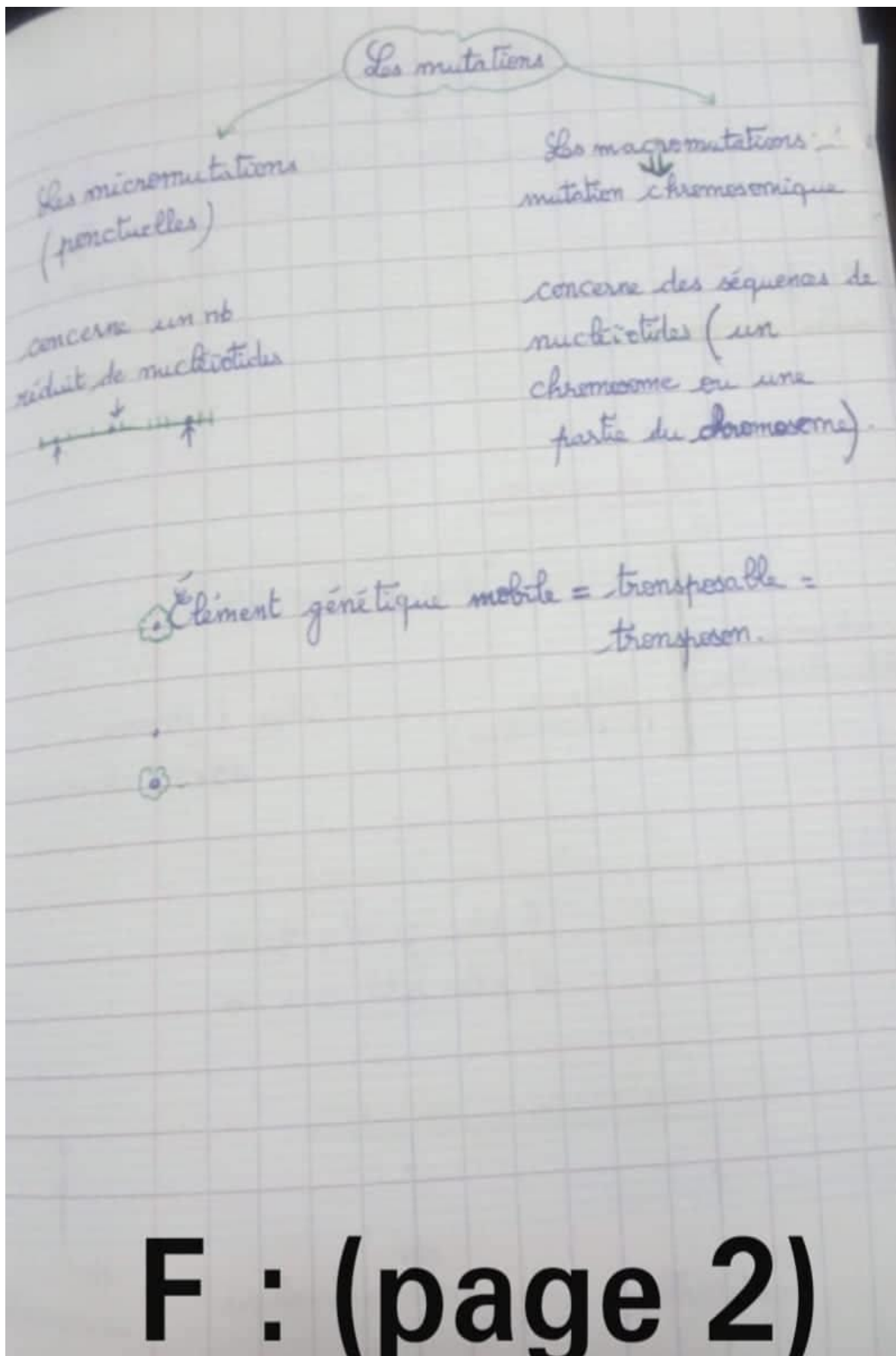
} c'est à dire dans  $10^6$   
de  $\phi$  ; il peut produire  
une seule mutation

donc la mutation c'est une erreur d'incorporation récurrente



"Si les personnes n'auraient pas des mutations elles n'auraient pas des différenciations"

# F :( page 1)



**F : (page 2)**

Les mutations

**G:( page 1 )**

**2.3. Entretien destiné au professeur du module *Français*, Monsieur Bader Tayeb, à la faculté de médecine de Laghouat.**

1. Votre cursus professionnel ?  
.....
2. Étant qu'enseignant à la faculté de médecine du modules *Français*, organisez-vous des cours en FOU ou un simple cours de FLE ?  
.....
3. Comment pouvez-vous définir le français sur objectif universitaire FOU ?  
.....
4. Quels sont les avantages d'un cours de FOU ?  
.....
5. Quels en sont les contenus ?  
.....
6. Quels sont les difficultés dans la mise en place d'un cours de FOU ?  
.....
7. Le cours de FOU répond-il aux besoins de vos étudiants ?  
.....
8. Le cours de FOU préparer-t-il les étudiants à mieux réussir leurs cours de spécialité ?  
.....
9. Que manque-t-il à ce cours ?  
.....
10. -Comment trouvez-vous le facteur temps consacré à l'enseignement de ces futurs médecins ?  
.....
11. -Quels désirs d'amélioration aimeriez-vous formuler ?  
.....
12. Quelles interventions utilisez-vous personnellement pour enseigner l'écrit ?  
.....
13. Quelle expérience gardiez-vous avec les étudiants de médecine?  
.....

**2.4. Réponses de l'entretien destiné au professeur du module de *Français*, Monsieur Bader Tayeb, à la faculté de médecine de Laghouat.**

**1. Q : Votre cursus professionnel**

**R :**

-Professeur de l'enseignement secondaire de 1993 à 2010.

-Maître-assistant au département de français – Université Ammar Téliidji-Laghouat 2010-2013

-Maître-assistant au département de français – E.N.S-Laghouat 2013-2017.

-Maître-assistant à la faculté de médecine – Université Ammar Téliidji-Laghouat 2018 à ce jour.

**2. Q : En tant qu'enseignant à la faculté de médecine du module de *Français*, organisez-vous des cours de FOU ou un simple cours de FLE ?**

**R :** Je dispense des cours de FOU dont le contenu est spécialisé, loin du français général.

**3. Q : Comment pouvez-vous définir le français sur objectif universitaire FOU ?**

**R :** C'est un outil au service de la formation en médecine où les contenus ont comme objectif l'installation de compétences orale et écrite afin de pouvoir suivre aisément des cours de spécialité.

**4. Q : Quels sont les avantages d'un cours de FOU ?**

**R :** Les avantages se résument en général dans la maîtrise des techniques orales (lors d'une auscultation, d'un entretien avec un patient, les interventions lors des journées scientifiques,...) et rédactionnelles (établir un diagnostic, écrire une synthèse, un rapport, un compte-rendu,...).

**5. Q : Quels en sont les contenus ?**

**R :** Les contenus se font à travers des activités ayant pour objets d'étude le domaine médical.

**6. Q : Quels sont les difficultés dans la mise en place d'un cours de FOU ?**

**R :**

-Au niveau du recensement des besoins des étudiants et de leurs attentes.

## Les Annexes

---

- La collecte de documents authentiques.
  - L'analyse de ces documents.
  - la didactisation des documents.
7. **Q** : Le cours de FOU répond-il aux besoins de vos étudiants ?  
**R** : Avec une démarche pédagogique efficiente, oui.
8. **Q** : Le cours de FOU prépare-t-il les étudiants à mieux réussir leurs cours de spécialité ?  
**R** : Evidemment, dans la mesure où les étudiants seront dotés de cet outil/facilitateur pédagogique.
9. **Q** : Que manque-t-il à ce cours ?  
**R** : Il manque un programme avec un guide.
10. **Q** : Comment trouvez-vous le facteur temps consacré à l'enseignement de ces futurs médecins ?  
**R** : Ça reste très insuffisant.
11. **Q** : Quels ambition d'amélioration aimeriez-vous formuler  
**R** : Nous souhaitons que ces cours soient dispensés par des enseignants de français qui versent réellement dans ce profil pendant toute la formation des futurs médecins.
12. **Q** : Quelles interventions utilisez-vous personnellement pour enseigner l'écrit ?  
**R** : Exploitation de documents relevant du domaine médical tout en insistant sur les pratiques rédactionnelles de terrain.
13. **Q** : Quelle expérience gardez-vous avec les étudiants de médecine?  
**R** : J'avoue que c'est une très belle expérience dans laquelle beaucoup de compétences ont été acquises et beaucoup d'échanges riches et intéressants.

### 3. Le cours de la prise de note

#### 3.1. La fiche pédagogique du cours

<b>Activité :</b> cours <b>Thème :</b> la technique de la prise de note		<b>Niveau :</b> 1 <sup>ère</sup> Année médecine	<b>Date:</b> 09/04/2018
<b>Compétence visée et objectifs du cours :</b>  - Amener l'apprenant à connaître la technique de la prise de note.		<b>Matériel requis :</b>  -Le tableau -Le vidéoprojecteur -L'ordinateur -Des listes de tableau de définition et d'abréviation.	
<b>Phases</b>	<b>Plan de la leçon ou activité</b>	<b>Temps prévu</b>	
<b>A-Préparation ou mise en situation</b>	-Négocier et présenter l'objectif de la séance.	10 minutes	
<b>B-Réalisation : contenus et activités</b>	-Présentation du cours sous forme de document PowerPoint.	65 minutes	
<b>C-Intégration (objectivation)</b>	-Une synthèse.	15 minutes	

Le déroulement de la séance	Remarques
<p data-bbox="225 309 596 344"><b>A)-La mise en situation :</b></p> <p data-bbox="225 367 900 524">Dans un premier temps nous avons posé aux apprenants la question suivante : <i>quel problème rencontrez-vous pendant le cours magistral ?</i></p> <p data-bbox="225 607 900 819">Suite à leurs réponses, Nous avons précisé que c'est la technique de la prise de notes qui doit intervenir pour résoudre les problèmes rencontré durant le cours.</p> <p data-bbox="225 842 900 943">Ensuite, nous avons essayé de <b>définir</b> la technique de la prise de note.</p> <p data-bbox="225 1021 695 1057"><b>B) Dans la phase d'intégration :</b></p> <p data-bbox="225 1079 900 1236">Nous avons signalé l'importance de cette technique dans le cadre universitaire. Aussitôt nous avons invité les étudiants à prendre note.</p> <p data-bbox="225 1258 900 1415">Par la suite, nous avons utilisé une projection sous forme de power point pour dispenser le contenu du cours.</p> <p data-bbox="225 1494 900 1594"><b>C) À la fin, nous avons élaboré une synthèse collective orale a partir des prises de note.</b></p>	<p data-bbox="922 309 1398 409">-Lors du cours, une bonne réflexion des étudiants.</p> <p data-bbox="922 432 1331 468">Cependant dans leurs propos</p> <p data-bbox="922 490 1378 763">-Une grande partie de notre échantillon confond les démarches et les opérations conceptuelles relatives à la prise de note.</p> <p data-bbox="922 786 1398 887">-Les questions sur lesquelles répondent les diapositives sont :</p> <ul data-bbox="970 965 1398 1659" style="list-style-type: none"><li data-bbox="970 965 1398 1066">▪ Qu'est-ce que prendre note ?</li><li data-bbox="970 1088 1398 1189">▪ Quelle est l'utilité de la prise de notes. ?</li><li data-bbox="970 1211 1398 1312">▪ Quelle stratégie pour une bonne prise de notes ?</li><li data-bbox="970 1335 1398 1480">▪ Quelles sont les moyens utilisés en prise de notes ?</li><li data-bbox="970 1503 1398 1659">▪ Quels conseils pour la réalisation de la tâche la prise de note ?</li></ul>

### 3.2. Le cours sous format de document PowerPoint (cd)

### 3.3. Listes complémentaires du cours

#### A)-Quelques abréviations en médecine

<b>Termes</b>	<b>Abréviation</b>
Abdomen à blanc	<b>AAB</b>
allergies alimentaires croisées	<b>AAC</b>
allocation aux adultes handicapés	<b>AAH</b>
arrêt cardiaque ou arrêt cardio-respiratoire	<b>AC ou ACR</b>
anticorps	<b>AC</b>
acidocétose diabétique	<b>AD</b>
artère cérébrale moyenne	<b>ACM</b>
arrêt cardiorespiratoire	<b>ACR</b>
Accident cérébro-vasculaire	<b>ACV</b>
Accident de la voie publique	<b>AVP</b>
anesthésie générale	<b>AG</b>
anti-vitamine K <sup>4</sup>	<b>AVK</b>
Bébé	<b>BB</b>
bébé bouge bien	<b>BBB</b>
bruit du cœur	<b>BDC</b>
bonne entrée d'air	<b>BEA</b>
bon état général	<b>BEG</b>
biopsie médullaire	<b>BM</b>
battements par minute	<b>BPM</b>
bilan sanguin	<b>BS</b>
bonne santé habituelle	<b>BSH</b>
bandelette urinaire	<b>BU</b>
fiche de bon usage du médicament	<b>BUM (fiche)</b>
battement par minute	<b>BPM</b>
biopsie	<b>BX</b>
calcium	<b>Ca</b>
chef de clinique assistant	<b>CCA</b>
classification commune des actes	<b>CCAM</b>

## Les Annexes

médicaux	
crise convulsive hyperthermique	<b>CCH</b>
cathéter de chambre implantable	<b>CCI</b>
cancer colorectal	<b>CCR</b>
Conseil Départemental de l'Ordre des Médecins	<b>CDOM</b>
cholestérol estérifié	<b>CE</b>
choc électrique externe	<b>CEE</b>
centre hospitalier	<b>CH</b>
centre hospitalier départemental	<b>CHD</b>
centre hospitalier régional	<b>CHR</b>
centre hospitalier régional universitaire	<b>CHRU</b>
Chirurgie	<b>CHX</b>
cadre infirmier	<b>CI</b>
Comité international de la Croix-Rouge	<b>CICR</b>
Cholestérol	<b>CL</b>
centre de lutte contre le cancer	<b>CLCC</b>
comité de lutte contre les infections nosocomiales	<b>CLIN</b>
comité de lutte contre la douleur	<b>CLUD</b>
couverture maladie universelle	<b>CMU</b>
cancer médullaire de la thyroïde	<b>CMT</b>
C-reactive protein	<b>CRP</b>
colique néphrétique aiguë	<b>CNA</b>
Conseil national de l'Ordre des médecins	<b>CNOM</b>
comprimé	<b>Co</b>
commission relative à l'organisation de la permanence des soins	<b>COPS</b>
cœur pulmonaire chronique	<b>CPC</b>
capacité pulmonaire totale	<b>CPT</b>
centre de santé et de services sociaux	<b>CSSS</b>

## Les Annexes

douleur	<b>D<sup>+</sup></b>
dispositif d'aide à l'allaitement	<b>DAL</b>
débit cardiaque	<b>DC</b>
Décédé	<b>DCD</b>
déficit immunitaire commun variable	<b>DICV</b>
diagnostic différentiel	<b>DD</b>
diarrhée fonctionnelle	<b>DF</b>
diminution de l'état général	<b>DEG</b>
diagnostic	<b>DGC</b>
direction générale de la santé	<b>DGS</b>
diarrhée	<b>DH</b>
diabète insulino-dépendant	<b>DID</b>
département d'information médicale	<b>DIM</b>
Douleur	<b>DLR</b>
dossier médical électronique	<b>DME</b>
dossier médical personnel	<b>DMP</b>
débit sanguin cérébral	<b>DSC</b>
état confusionnel aigu	<b>ECA</b>
examen cyto-bactériologique des urines	<b>ECBU</b>
électrocardiogramme	<b>ECG</b>
effet indésirable	<b>EI</b>
femme	<b>F</b>
fréquence cardiaque	<b>FC</b>
fraction d'éjection	<b>FE</b>
fièvre hémorragique virale	<b>FHV</b>
formation médicale continue	<b>FMC</b>
facteur de risque	<b>FR</b>
fracture	<b>FX</b>
Formule numération sanguine	<b>FNS</b>
globule blanc	<b>GB</b>
glycémie plasmatique	<b>GP</b>
globule rouge	<b>GR</b>
homme	<b>H</b>

## Les Annexes

hémoglobine	<b>HB</b>
hôpital de jour	<b>HDJ</b>
hôpital militaire	<b>HM</b>
insuffisance aortique	<b>IA</b>
infirmier (-ière) d'anesthésie diplômé(e) d'État	<b>IADE</b>
infection bactérienne invasive	<b>IBI</b>
infirmier de bloc opératoire	<b>IBO</b>
insuffisance cardiaque gauche	<b>ICG</b>
immunoglobuline	<b>IG</b>
insulin-like growth factor	<b>IGF</b>
Institut médico-éducatif	<b>IME</b>
injection intrarachidienne	<b>IR</b>
insuffisance rénale aiguë	<b>IRA</b>
infection urinaire	<b>IU</b>
cancer	<b>K</b>
cathéter	<b>KT</b>
Lampe à fente	<b>LAF</b>
lobe inférieur droit	<b>LID</b>
lobe inférieur gauche	<b>LIG</b>
leucémie lymphoïde chronique	<b>LLC</b>
maladie d'Alzheimer	<b>MA</b>
maladie auto-immune	<b>MAI</b>
Médecins du monde	<b>MDM</b>
microscope électronique	<b>ME</b>
médecin de famille	<b>MF</b>
mort fœtale in utero	<b>MFIU</b>
membre inférieur droit	<b>MID</b>
mort subite du nourrisson	<b>MSN</b>
médication	<b>Mx</b>
nausée	<b>N<sup>x</sup></b>
Organisation mondiale de la santé	<b>OMS</b>
pertes liquides	<b>PL</b>
pénicilline	<b>PNC</b>
prolactine	<b>PRL</b>

## Les Annexes

---

pertes sanguines	<b>PS</b>
bras long d'un chromosome	<b>Q</b>
segment QT4	<b>QT</b>
retour au travail	<b>RAT</b>
rythme cardiaque foetal	<b>RCF</b>
rhésus	<b>RH</b>
radiographie pulmonaire	<b>RP</b>
radiographie	<b>RX</b>
soins ambulatoires	<b>SA</b>
Protéine Sérum Amyloïde P	<b>SAP</b>
signe de lutte	<b>SDL</b>
salle de naissance	<b>SDN</b>
seringue électrique	<b>SE</b>
sage-femme	<b>SF</b>
trouble	<b>TB</b>
trou musculaire	<b>TM</b>
traitement	<b>Tt</b>
visite à domicile	<b>VD</b>
virus de l'hépatite A	<b>VHA</b>
valve mitrale ou ventilation mécanique	<b>VM</b>
vitesse de sédimentation	<b>VS</b>

## B)-Quelques définitions

### [A]

**Absorption** : processus par lequel des substances contenues dans un milieu extra cellulaire pénètrent à l'intérieur d'une cellule.

**Abcès** : est une accumulation localisée de pus dans une cavité. Il peut être superficiel ou profond. Une infection en est à l'origine : le combat entre les microbes et les cellules immunitaires.

**Aplasia**: désigne dysfonctionnement des cellules ou des tissus qui aboutit à l'arrêt de leur développement.

### [B]

**Bicuspidie** : est une malformation congénitale relativement fréquente de l'appareil valvulaire aortique qui n'est constitué que de deux feuillets fonctionnels au lieu de trois comme normalement.

**Blépharite** : est une inflammation du bord libre de la paupière (le rebord rouge rosé situé au niveau de cils.

**Borborygme** : les sons émis par le système digestif.

### [C]

**Cataracte** : est une affection de l'œil et plus précisément du cristallin sorte de lentille naturelle.

**Cardiopathies** : rassemblent toutes les maladies du cœur.

**Céphalée** : appelé familièrement mal de tête, est une douleur locale ressentie au niveau de la boîte crânienne ou parfois de la nuque.

### [D]

**Dendrite** : court prolongement neuronaux jamais myélinisé, ramifiés selon un mode dichotomique et recevant de nombreux contact synaptiques à l'origine d'influx qu'il propage vers le péricaryon.

**Dégénérescence** : est le phénomène de détérioration complète ou partielle d'une cellule ou d'un tissu de l'organisme.

**Dysesthésie** : on parle de dysesthésie lorsque la sensibilité d'une partie du corps est altérée. Les sensations de brûlures et/ ou d'irritation.

### [E]

**Encéphalite** : est une inflammation du cerveau. Les infections virales sont la cause la plus fréquente de la maladie.

**Epigastralgie** : une épigastralgie, comme son nom l'indique, est une douleur (algie) de l'épigastre (partie supérieure de l'abdomen située entre le nombril et le sternum). Généralement ce type de symptôme traduit soit une inflammation de l'estomac, soit un ulcère gastro-duodéal.

**Epiderme** : d'un point de vue anatomique, l'épiderme désigne la couche externe et superficielle de la peau. Il recouvre le derme et l'hypoderme, tissus plus profonds de la peau. L'épiderme est principalement constitué à sa surface par des cellules mortes, ou squames, qui sont continuellement renouvelées.

### [F]

**Fibrinogène** : est une protéine présente dans le plasma sanguin et fabriquée par le foie. Le fibrinogène se transforme en fibrine sous l'action d'une autre protéine, la thrombine.

**Fibrome** : un fibrome est une tumeur bénigne se développant à partir de tissu conjonctif. Il peut toucher tous les organes.

**Fécondation** : La fécondation est le stade de la reproduction sexuée consistant en une fusion des gamètes, en général un gamète mâle et un gamète femelle en une cellule unique nommée zygote.

### [G]

**Glande** : est un organe plus ou moins grand ayant pour rôle de fabriquer diverses substances utiles à l'organisme. Le foie, par exemple, est une glande très importante dans la digestion.

**Glaucome** : est une maladie chronique provoquée par la destruction progressive des fibres du nerf optique sous l'influence de divers facteurs dont le plus fréquent est l'élévation anormale de la pression intraoculaire.

**Glotte** : est une partie du larynx, en fait, un orifice que l'on peut voir au fond de la gorge. Située entre les deux cordes vocales, son ouverture permet à l'air de passer dans les poumons, entre la trachée et le laryngopharynx.

### [H]

**Hématopoïèse** : processus conduisant à la formation de l'ensemble des cellules sanguines à partir de progéniteurs multipotent

**Hémostase** : L'hémostase est l'ensemble des phénomènes qui permet d'arrêter un saignement. Elle se divise en deux phases.

**Hémothorax** : L'hémothorax se caractérise par la présence de sang au sein de la plèvre pulmonaire, c'est-à-dire au niveau des membranes qui recouvrent et protègent les poumons.

### [I]

**Infarctus** : nécrose (mort) d'une partie du muscle cardiaque.

**Insuffisance rénale** : L'insuffisance rénale caractérise un état pathologique durant lequel les reins ne peuvent plus assurer leur travail de filtration sanguine.

**Ictère** : La jaunisse, dont le nom scientifique est ictère, est un symptôme prenant la forme d'une coloration jaune des muqueuses, de la peau et de la conjonctive, le blanc de l'œil. Une substance sécrétée par le foie suite à la dégradation des globules rouges dans la rate.

### [J]

**Jonction neuro musculaire** : est la zone de jonction entre un nerf moteur (nerf servant à contracter les muscles) et un muscle

**Jéjunum** : Le jéjunum est une partie de l'intestin grêle. Cette partie de l'intestin grêle mesure de 2 à 8 mètres à l'âge adulte pour un diamètre de 2 à 4 cm. Le jéjunum se distingue des autres parties de l'intestin grêle par sa couleur très rouge.

**Jejunostomie** : intervention chirurgicale consistant à aboucher le jéjunum (partie de l'intestin grêle située entre le duodénum et l'iléum) avec un trou fait dans la peau afin de pouvoir alimenter un malade dans certains cas.

### [K]

**Kinésithérapie** : la kinésithérapie est une spécialité paramédicale qui permet à un professionnel diplômé de travailler sur différentes formes de rééducation, le renforcement musculaire, la mobilité et l'endurance d'un patient.

**Kératite** : est une inflammation de l'œil, localisée au niveau de la cornée.

## Les Annexes

---

**Kyste hydatique :** est une maladie parasitaire due aux œufs d'un ténia. Il se transmet par l'ingestion d'aliments contaminés par les déjections d'un chien porteur, lui-même infecté après avoir mangé des viscères d'un herbivore infecté.

### [L]

**Leucocyte :** Les globules blancs, également appelés leucocytes, sont des cellules produites par la moelle.

**Lumbago :** Le lumbago, plus communément appelé « tour de reins ») caractérise une douleur subite survenant dans la région lombaire, au niveau des vertèbres.

**Lithiase biliaire :** une lithiase biliaire désigne la présence de calculs qui se forment dans les voies biliaires, situées dans le foie ou dans les voies de transport de la bile vers le tube digestif.

### [M]

**Méninges :** on appelle méninges les trois membranes successives recouvrant le système nerveux central, à savoir le cerveau et la moëlle épinière.

**Myosis :** le myosis est caractérisé par une réduction de la circonférence de la pupille. C'est un réflexe physiologique normal de l'œil qui apparaît lorsque la luminosité augmente.

**Mydriase :** la mydriase définit une augmentation de la taille de la pupille, le cercle noir situé au milieu de l'iris, la partie colorée au centre de l'œil.

### [N]

**Néphron :** unité fonctionnelle des reins, qui filtre le sang et le débarrasse de ses toxines, de ses déchets et de ses sels minéraux excédentaires. On compte en moyenne 1 million de néphrons par rein.

**Néoplasie :** le terme de néoplasie désigne littéralement une "croissance nouvelle". Il s'agit donc d'un développement anormal de cellules qui prolifèrent sans bénéficier d'une fonction ni d'une structure utile à l'organisme.

**Nécrose :** une nécrose définit l'arrêt prématuré et non programmé du fonctionnement d'une ou de plusieurs cellules d'un tissu du corps humain.

### [O]

**Occlusion intestinale :** une occlusion intestinale (ou obstruction intestinale) correspond à une interruption partielle ou totale de l'activité de l'intestin, empêchant le transit normal des selles et des gaz. Ce blocage peut se produire dans l'intestin grêle ou dans le côlon.

**Œdème :** un œdème désigne le gonflement d'un tissu causé par l'accumulation d'un liquide séreux qui envahit divers tissus, comme le tissu conjonctif, tissu de remplissage qui soutient les organes,

**Ostéoporose :** l'ostéoporose est une maladie fragilisant les os et diminuant ainsi leur résistance. Les personnes touchées sont ainsi plus exposées à un risque de fracture.

### [P]

**Péritoine :** le péritoine est une membrane très mince et solide, formée de deux couches pouvant se déplacer l'une sur l'autre : la couche nommée feuillet pariétal recouvre toute la paroi interne de la cavité abdominale tandis que celle nommée feuillet viscéral couvre la face externe de tous les organes contenus dans la cavité abdominale notamment le foie, le pancréas, la rate, l'estomac, l'intestin grêle, le côlon...

**Péritonite :** est une inflammation du péritoine, cette membrane qui enveloppe les organes de la cavité abdominale. Le péritoine est composé de deux feuillets, l'un tapissant la cavité abdominale, l'autre au contact direct des organes.

**Péristaltisme :** le péristaltisme est le terme qui désigne les contractions qui permettent à un organe creux de faire déplacer son contenu. Le péristaltisme désigne essentiellement les contractions du tube digestif.

### [Q]

**Quinine :** La quinine est un alcaloïde (molécule aux propriétés pharmacologiques) utilisé pour traiter le paludisme (malaria), combiné à un autre médicament. On l'emploie aussi pour soigner les crampes musculaires et réguler le rythme cardiaque.

## Les Annexes

---

**Quinidine** : la quinidine est un médicament classé parmi les anti arythmiques de classe I. Autrement dit, la quinidine sert à corriger certaines anomalies du rythme cardiaque.

**Quinolones** : sont des antibiotiques obtenus par synthèse chimique. Ils permettent de traiter de nombreuses infections génitales, urinaires et gastro-intestinales.

### [R]

**Rachis** : le rachis est tout simplement l'autre nom pour désigner la colonne vertébrale.

**Rhabdomyocyte** : ont les cellules musculaires des muscles striés squelettiques. Il se forme par fusion de myoblastes, donnant des myotubes à noyaux centraux qui, sous l'effet de l'innervation vont se différencier en myofibres (à noyaux périphériques).

**Rhinite** : la rhinite se définit comme une inflammation des fosses nasales.

### [S]

**Scorbut** : le scorbut est une maladie très ancienne que l'on retrouvait sur les navires et dans les prisons. Elle est fréquente chez les populations qui ne consomment aucun fruit ni légume.

**Sialorrhée** : l'hypersialorrhée ou ptyalisme se traduit par une salivation en excès due à une suractivité des glandes salivaires.

**Splénomégalie** : est un trouble se traduisant par l'augmentation du volume de la rate.

### [T]

**Tumeur** : le mot « tumeur » est un terme générique correspondant au développement d'un tissu nouvellement formé au sein d'un tissu normal. Elle est provoquée par le dysfonctionnement du développement cellulaire.

**Thalamus** : est une paire de noyaux gris cérébraux situés de part et d'autre du troisième ventricule entre le cortex et le tronc cérébral. Ce centre nerveux reçoit les informations sensibles et sensorielles, les analyse et les renvoie vers le cortex du cerveau.

## Les Annexes

---

**Torticolis :** le torticolis musculaire ou torticolis « tout court » est le torticolis le plus courant. Il affecte le gros muscle du cou appelé muscle sterno-cléido-mastoïdien et peut également affecter les muscles trapézoïdaux. Il peut apparaître suite à un traumatisme, à un effort inadapté ou pendant un état grippal.

### [U]

**Uvéite :** l'uvéite désigne une inflammation de l'uvée, la région de l'œil qui contient l'iris.

**Ulcère gastro duodéal :** l'ulcère gastroduodéal est la destruction (perte de substance de la taille d'un confetti) de la muqueuse de l'estomac et du duodénum.

**Urticaire :** est une allergie de la peau qui est fréquente. Elle est nommée ainsi car elle cause les mêmes symptômes que le contact d'une ortie avec la peau.

### [V]

**Valvulopathie :** désigne un mauvais fonctionnement des valves cardiaques. Les valves cardiaques permettent d'éviter que le sang circule dans le mauvais sens.

**Volvulus :** le terme latin volvulus se définit par la rotation d'un tube sur lui-même, de telle façon qu'il forme un cercle. En médecine, volvulus est utilisé pour se référer à l'appareil digestif. Le volvulus du sigmoïde est une pathologie qui désigne la rotation du côlon sur lui-même.

**Vésicule biliaire :** est un organe de système digestif. Contenu dans la cavité abdominale, il sert de réservoir à la bile sécrétée par le foie.

### [X]

**Xanthome :** les xanthomes sont de petites tumeurs bénignes remplies de globules blancs et de graisse (cholestérol, triglycérides). Ils sont de coloration jaunâtre.

**Xérodermie :** la xérodermie est un terme médical utilisé en dermatologie, qui décrit une pathologie de la peau se caractérisant par une sécheresse excessive de la peau.

**Xylocaïne :** la lidocaïne est un anesthésique local qui appartient à la classe des amino-amides. Commercialisée sous le nom de Xylocaïne, elle se présente sous forme de solution injectable, de gel ou de spray. Son effet est rapide (environ 1 minute) et de longue durée (1 heure).

### [Z]

## **Les Annexes**

---

**Zona :** est une infection virale qui se caractérise par l'apparition de vésicules rouges et douloureuses sur la poitrine, l'abdomen, ou le visage, voire dans l'œil, en généralement touchant un seul côté du corps.

**Zymogène :** Substance protéique dont la transformation dans l'organisme donne une enzyme (substance capable d'activer une réaction biochimique).