

Futurs étudiants marocains en première année universitaire des filières scientifiques : quels besoins langagiers et quelles compétences à acquérir ?

¹Hassan KROUNI

¹ Laboratoire « *Langage et Société* », Université Ibn Tofaïl-Kénitra – Maroc

Reçu le 8 mai 2020 | Accepté le 30 décembre 2020

RÉSUMÉ. L'objectif de cette étude était de mener une analyse des besoins langagiers (ABL) dont les résultats constitueraient une base pour l'élaboration d'une formation en Français sur Objectifs Universitaires (FOU) pour les apprenants du secondaire des branches scientifiques. Cette ABL a été menée dans une faculté de sciences marocaine pour identifier les tâches langagières cibles ainsi que les compétences linguistiques et communicatives requises aux étudiants inscrits en première année. Pour ce faire, la littérature sur l'ABL a été revue ; ensuite, une enquête par entretiens semi-directifs, questionnaires et observation a été menée *in situ*. En ce qui concerne les sources, un échantillon d'étudiants inscrits en première année et de professeurs de disciplines non linguistiques ont été inclus en tant qu'experts du contexte-cible. Suite à cette enquête, vingt tâches langagières cibles ont été identifiées comme étant requises à tout étudiant inscrit en première année universitaire dans une filière scientifique. Les résultats de cette étude nous ont fourni une base solide et des implications précieuses pour la suite de notre projet.

Mots-clés : *Analyse des besoins, besoins langagiers, Français sur Objectifs Universitaires, tâches langagières.*

ABSTRACT. The objective of this article is to report on Needs Assessment whose results were used as a basis for the development of a training in French for University Purpose (FUP). The training, which is part of an action research, targets future Moroccan students enrolled in the first year of science faculties. This NA was conducted in the Dhar El Mehraz Faculty of Sciences in Fez (Morocco) to identify the language tasks as well as the language skills required for any student enrolled in the first year. To do this, the NA literature was reviewed and a survey by semi-structured interviews, questionnaires and observation was carried out. Regarding sources, first-year students and teachers of disciplinary subjects were our two groups of informants. Following this survey, twenty language tasks were identified as being required for a first-year student. The outcomes of this study have provided us with a solid foundation and valuable implications for the continuation of our action research.

Keywords: *language tasks, French for University Purpose, Needs Assessment, needs.*

✉ auteur correspondant : hassankrouni@gmail.com

Pour citer cet article (Style APA) : Krouni, H. (2020). Futurs étudiants marocains en première année universitaire des filières scientifiques : quels besoins langagiers et quelles compétences à acquérir ? *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 5(2), 73-87. doi: 10.17509/francisola.v5i2.32241

1. INTRODUCTION

« Un bonnet d'âne pour le Maroc », « Le Maroc dernier de la classe », « Le Maroc, zéro sur 20 »... tant de titres d'articles de presse et de blogs qui rivalisent de dérision, quels que soient les rapports et classements auxquels ils se réfèrent, pour évoquer le bilan alarmant de l'enseignement public marocain. Face à cette situation, les tentatives de réforme se succèdent (notamment *La Charte nationale de l'éducation* (1999-2005); *Programme d'urgence pour l'éducation* (2009-2012) et *Vision stratégique de la réforme* (2015-2030)); mais toujours avec un air de déjà-vu. Jusqu'ici, rien de vraiment probant dans les résultats. Ce bilan est encore pire lorsqu'il s'agit des résultats concernant l'apprentissage des langues en particulier le français qui « est reconnu comme la première langue étrangère » (Sadiqui, 2016) du pays. En effet, en dépit des efforts fournis, les résultats concernant l'apprentissage du français demeurent forts décevants comme le confirment divers rapports (en particulier ceux du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la formation des cadres et de la Recherche scientifique et du Conseil Supérieur de l'Enseignement rendus publics respectivement en 2008 et en 2014) ayant souligné de sérieuses défaillances concernant la maîtrise de cette langue. Ces défaillances ne sont pas sans conséquences sur l'avenir des apprenants notamment ceux optant pour des études supérieures dans des filières scientifiques. Nombreux sont ceux qui incriminent la politique d'arabisation de l'enseignement marocain depuis l'école primaire jusqu'au baccalauréat (en revanche, dans les facultés de sciences, les cours sont toujours donnés en français) qui a donné naissance à une *fracture linguistique*, pour reprendre l'expression employée métaphoriquement par Leila Messaoudi « pour désigner une situation éducative caractérisée par la discontinuité dans la langue d'enseignement des matières scientifiques, entre le cycle secondaire et celui supérieur universitaire au Maroc » (Messaoudi, 2016, p. 71). Cette fracture crée de sérieuses difficultés aux bacheliers inscrits dans les filières scientifiques notamment en première année universitaire

comme le confirme Moussa Chami (2004) qui trouve que l'échec retentissant de ces étudiants est dû à leur niveau approximatif en français et aux énormes difficultés qu'ils éprouvent dans cette langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. De plus, outre leur niveau de compétence linguistique en français qui semble être insuffisant (autour du niveau A2 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) selon Mabrouk (2016)), ces étudiants se trouvent confrontés à des situations communicatives pour lesquelles ils ne sont pas (ou peu) préparés. Ainsi, au bout de la première année universitaire, cette catégorie d'étudiants enregistre des taux d'échec et de décrochage des plus élevés selon le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la formation des cadres et de la Recherche scientifique publié en 2008.

En réponse à cette situation alarmante, plusieurs interventions, ayant pour objectif d'aider à résoudre ce problème de déphasage linguistique, ont été mises en œuvre de la part de l'Etat, mais aussi de la part de plusieurs chercheurs et universitaires marocains. Les résultats de l'enquête, rapportée par le présent article, constituent une première étape d'une recherche qui s'inscrit dans la même lignée de ces initiatives, mais avec la particularité d'essayer d'intervenir en amont. Il s'agit d'une recherche-action (RA) menée dans le cadre d'une thèse de doctorat dont la problématique consiste à vérifier si une formation basée sur les principes de la démarche du FOU, notamment l'Analyse des Besoins Langagiers (ABL), et la Perspective Actionnelle (PA) serait en mesure de développer les compétences linguistiques et communicatives requises à un futur étudiant en 1^{ère} année universitaire des filières scientifiques (désormais EPA) pour la réalisation des tâches langagières qui lui seront demandées. Gardant cet objectif à l'esprit, nous devons apporter des éléments de réponse aux questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les compétences linguistiques les plus fréquemment utilisées par un EPA ?

- A quelle(s) compétence(s) linguistique(s), un EPA devrait-il accorder plus d'importance ?
- Quel est le niveau de compétence linguistique requis pour un EPA pour réussir ses études ?
- Quelle sont les tâches langagières qu'un EPA exécute (ou devrait exécuter) fréquemment dans le cadre de ses études ?
- Quelles sont les caractéristiques linguistiques et discursives du discours qu'un EPA devrait comprendre et produire dans le cadre de ses études ?

Pour pouvoir répondre à ces questions de recherches et identifier, par conséquent, les besoins langagiers des futurs EPA des filières scientifiques d'une faculté marocaine, il nous a fallu faire appel au concept d'Analyse des Besoins Langagiers (ABL) que toutes les démarches de conception de cours de langue étrangère placent au cœur de leurs processus. Toutefois, le premier problème que puisse rencontrer un apprenti chercheur s'aventurant dans une telle démarche dans une telle démarche est l'ambiguïté du concept d'ABL. En effet, bien qu'en général l'expression « ABL » fasse référence à une procédure de collecte de données concernant les apprenants et les activités sur lesquelles se basera l'élaboration d'un programme de formation répondant aux besoins d'apprentissage d'un groupe d'apprenants particulier (Nunan, 1988), ce concept n'a jamais été clarifié et est toujours resté ambigu. Cette ambiguïté est due notamment à la conception que chaque auteur donne au terme « besoins langagiers » (Richerich et Chancerel, 1980 ; West, 1994). Effectivement, la revue de la littérature portant sur ce concept nous révèle l'existence, jusqu'à présent, d'une multitude de définitions et de distinctions qui ont donné une variété de modèles d'analyse. Parmi tous les modèles et définitions revus, ceux proposés par Long (2005) étaient ceux qui servaient le mieux l'objectif de notre enquête. Cet auteur définit « les besoins langagiers » dans le cadre des tâches. Cette définition, ainsi que le modèle qui lui est associé (l'ABL basée sur les tâches), nous semblaient les plus proches de la vision de

notre recherche. Ce modèle d'ABL représente, en effet, plusieurs avantages par rapport aux autres modèles traditionnels (Munby, 1978 ; Richerich et Chancerel, 1980 ; Hutchinson et Waters, 1987) dont notamment le fait que ses résultats peuvent facilement être utilisés comme *in put* pour la conception de cours par tâches ou par contenus.

2. MÉTHODE

2.1. Conception de la recherche

Partant de la conviction qu'une ABL fiable ne peut se réaliser qu'à partir d'une pluralité de sources de données et d'instruments de recherche comme suggéré par plusieurs chercheurs, nous avons opté pour une conception de recherche mixte alliant des méthodes qualitatives et quantitatives. Les méthodes mixtes ont été mobilisées dans une logique de triangulation qui consiste en un processus de comparaison des données provenant de différentes sources ou méthodes les unes avec les autres pour valider les données et, finalement, accroître la crédibilité de l'interprétation des données (Long, 2005) et, par conséquent, mieux comprendre les perceptions des différents participants. Ainsi, pour mener à terme notre enquête, divers sources et outils ont été utilisés comme bases de collecte de données.

2.2. Recueil des données

Concrètement, nous avons entamé cette étude par la revue des recherches portant sur une ABL effectuées dans des contextes similaires au notre. Ce *premier tour de piste* nous a permis de repérer un ensemble de tâches langagières que les étudiants du cycle supérieur devraient accomplir dans le cadre de leurs cursus. Par la suite, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de trois EPA au sein de la Faculté des Sciences Dhar El Mehraz de Fès (Désormais FSDM). A partir des résultats obtenus de la revue de la littérature et des entretiens, deux questionnaires ont été élaborés puis administrés à 131 EPA et 10 professeurs de disciplines non linguistiques (désormais PDNL). Une première phase de triangulation a été effectuée en comparant les résultats obtenus à partir des deux sources (EPA et

PDNL). Ensuite, les résultats obtenus ont été vérifiés en recourant à l'observation directe. Par ailleurs, cette dernière étape nous a également permis de collecter un corpus de documents écrits que les EPA observés devraient lire et comprendre. Ce corpus de documents nous a servi de base d'analyse pour repérer les caractéristiques du discours en présence.

2.3. Analyse des données

La saisie et le traitement des données obtenues par le biais de notre enquête *in situ* ont été faits en trois phases : les entretiens semi-directifs en novembre 2017, les questionnaires et l'observation, respectivement en février et avril 2018.

Le premier volet de l'analyse était de nature qualitative et portait sur les données recueillies par le biais des entretiens semi-directifs. Ainsi, les données ont été consignées et toutes les réponses des informateurs ont été transcrites et traduites (les trois entrevues ont été réalisées en arabe) avant d'être analysées. Toutes les tâches langagières que les participants ont mentionnées ont été identifiées comme des tâches langagières cibles.

Pour ce qui est des questionnaires, toutes les réponses ont été codées pour des analyses quantitatives et qualitatives. Ensuite, des statistiques descriptives (notamment des tris à plat, des tris croisés, ainsi que des analyses de la variance (ANOVA)), à l'aide du logiciel *SPSS Statistics 21*, ont été utilisées.

Le troisième volet de l'analyse concernait les données recueillies par le biais de la grille d'observation et les documents écrits collectés lors des séances d'observation de cours. Cette phase d'analyse consistait à croiser les résultats obtenus par observation avec ceux issus des questionnaires. En outre, pour pouvoir analyser le corpus de documents écrits, nous nous sommes inspiré des travaux de plusieurs chercheurs (surtout Goes et Mangiante (2010), Maingueneau (2014, 2016) et Mangiante et Parpette (2011)) en vue de repérer leurs récurrences linguistiques et leurs spécificités discursives. Ainsi, nous avons procédé à une analyse

automatique en recourant au logiciel d'analyse de discours *TROPES V8.5*.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les étapes de recherche énoncées précédemment vont nous servir de guide pour présenter les résultats de l'étude.

3.1. Etape I : l'Enquête exploratoire

A partir de la revue de la littérature et des entretiens effectués, plusieurs tâches langagières ont été identifiées et classées selon la compétence linguistique à laquelle elles se rapportaient (réception de l'écrit (*Lire*), réception de l'oral (*Ecouter*), production de l'écrit (*Ecrire*) et production de l'oral (*Parler*)). Toutes les tâches langagières identifiées dans cette étape ont été prises en considération dans l'élaboration des deux questionnaires à destination des EPA et des PDNL.

3.2. Etape II : l'Enquête proprement dite

3.2.1. Les questionnaires à destination des EPA et des PDNL

Les résultats obtenus par le biais des deux questionnaires seront présentés dans les sections suivantes en fonction des questions de recherche et du groupe de participants sondés.

3.2.1.1. Les EPA

(a) Fréquence de recours aux compétences linguistiques

D'après les données fournies par le questionnaire à destination des EPA, les répondants semblent avoir besoin des compétences réceptives orale et écrite et de la compétence productive écrite beaucoup plus que la compétence productive orale. En effet, même si les scores obtenus (sur une échelle de 5 points allant de 0 (*jamais*) à 4 (*souvent*)) dépassent la moyenne ($m=2$) pour les quatre compétences linguistiques, les trois premières compétences, « *Lire* » ($m=3,41$), « *Ecouter* » ($m=3,69$) et « *Ecrire* » ($m=3,18$), semblent être les plus fréquentes avec des scores au-delà de « $m=3$ » contre seulement « $m=2,37$ » pour la compétence productive orale.

(b) Degrés d'importance accordés à chacune des compétences linguistiques

Les résultats obtenus pour la question (a) expliquent le degré d'importance qu'accorde ce groupe de répondants à chacune des compétences linguistiques. En effet, les scores obtenus (sur une échelle de 3 points allant de 0 (*Peu d'importance*) à 2 (*Beaucoup d'importance*)) pour cette question suivent le même ordre obtenu pour les moyennes de fréquences d'utilisation de ces compétences : 79,4% des participants ont déclaré accorder « beaucoup d'importance » à la compétence réceptive orale, et 75,6% pour la compétence réceptive écrite et 42,7% pour la compétence productive écrite contre

seulement 17,7% pour la compétence productive orale.

(c) *Les niveaux CECR estimés nécessaires pour un EPA*

En ce qui a trait aux niveaux de compétences linguistiques estimés nécessaires pour un EPA, l'analyse des réponses des informateurs nous indique que le niveau « B1 » du CECR, avec un pourcentage de réponse maximal pour les quatre compétences linguistiques (Figure 1), semble être le niveau requis au regard de cette tranche de participants.

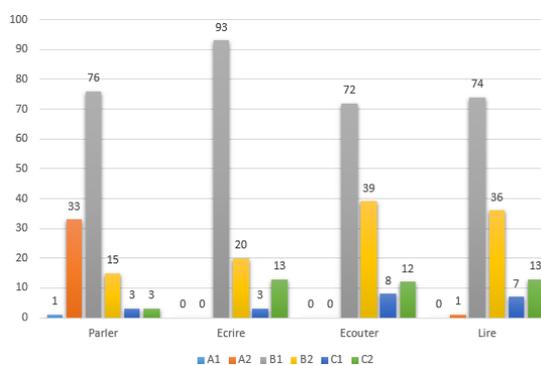


Figure 1. Perceptions des EPA quant aux niveaux CECR estimés nécessaires

Toutefois, si les EPA sondés se sont montrés exigeants en termes de maîtrise de la compétence productive écrite avec le plus grand pourcentage pour le niveau B1 (71%), ce constat n'est pas le même si nous procédons à l'analyse des moyennes où la compétence réceptive orale, avec une moyenne de « m=3,69 », devance les autres compétences : « Lire » (m=3,67), « Ecrire » (m=3,54) et « Parler » (m=2,96). Ce résultat nous paraît logique en nous référant aux résultats obtenus concernant l'importance accordée par les EPA sondés à chacune des quatre compétences.

(d) *Fréquence des tâches langagières*

Trente-trois tâches langagières (« Lire » (7 tâches), « Ecouter » (8 tâches), « Ecrire » (10 tâches) et « Parler » (8 tâches)) ont été présentées aux informateurs pour indiquer le point d'échelle de fréquence approprié (sur une échelle de Likert de 5 points allant de 0

(Jamais) à 4 (Souvent)) pour chaque tâche. Le calcul de la moyenne de fréquence nous a permis d'identifier celles qui étaient les plus fréquentes dans chaque sous-section et, par conséquent, les plus nécessaires au regard des participants sondés.

• *Fréquences des tâches liées à la compétence réceptive de l'écrit*

Les valeurs moyennes obtenues (Tableau 1) pour cette question montrent que la plupart des répondants ont largement besoin d'accomplir au moins quatre tâches relatives à la compétence réceptive de l'écrit (m ≥ 2). Par ailleurs, parmi ces quatre tâches, deux se détachent des autres et semblent être les plus nécessaires selon les perceptions des EPA sondés : « faire des recherches sur le net » et « lire et comprendre le contenu et les questions des exercices, des TD et des examens » avec des moyennes au-delà de « m=3,50 ».

Tableau 1. Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « la lecture »

Tâches relatives à la compétence réceptive de l'écrit	M	C
c) Faire des recherches sur le net	3,69	1
d) Lire et comprendre le contenu et les questions des exercices, des TD et des examens	3,56	2
b) Lire et relever des informations précises d'un document scientifique	2,70	3
a) Lire et comprendre un article ou un ouvrage scientifique	2,67	4
f) Lire et comprendre des manuels, des instructions et des descriptions de produits	1,37	5
g) Consulter un dictionnaire	1,26	6
e) Lire et comprendre des rapports de laboratoire	1,22	7

• *Fréquences des tâches liées à la compétence réceptive de l'oral*

En ce qui concerne les tâches langagières relatives à « l'écoute », « comprendre un CM (cours magistral) » ($m = 3,41$) semble être la tâche la plus fréquemment exécutée par les répondants et « comprendre les exposés présentés par les autres étudiants » ($m = 1,61$) paraît la moins

accomplie comme le montre le tableau 2. Les données recensées indiquent que la plupart des participants pensent avoir besoin d'exécuter sept des huit tâches relatives à « l'écoute » ($m \geq 2$). De plus, parmi les quatre sous-sections proposées, c'est la seule dont 87,5% des tâches ont obtenu une valeur dépassant la moyenne de « $m=2,5$ ». Cela explique le degré d'importance accordé à la compétence réceptive orale.

Tableau 2. Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « l'écoute »

Tâches relatives à la compétence réceptive de l'oral	M	C
a) Comprendre un CM	3,41	1
b) Comprendre les questions posées par les professeurs	3,37	2
d) Comprendre les interventions des étudiants pendant le cours	3,31	3
e) Comprendre le vocabulaire scientifique employé par les professeurs et les étudiants	3,31	3
c) Comprendre le contenu d'une vidéo, d'un document audio ou d'une émission scientifique	3,29	5
h) Écouter et comprendre des discussions lors des cours, des exposés ou des conférences	3,13	6
g) Comprendre des instructions ou conseils oraux	2,85	7
f) Comprendre les exposés présentés par les autres étudiants	1,61	8

• *Fréquence des tâches liées à la compétence productive de l'écrit*

Pour ce qui est des tâches langagières relatives à la production de l'écrit, l'analyse statistique montre que, parmi les dix tâches proposées, deux tâches sont les plus fréquemment accomplies selon les EPA sondés comme le montre le tableau 3 : «

prendre des notes pendant les cours magistraux » et « restituer le cours » avec des « $m \geq 3$ ». Cependant, ces deux tâches ne sont pas les seules à être accomplies d'une manière fréquente par un EPA étant donné que le score obtenu pour une autre tâche dépasse « $m=2$ » : « rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens ».

Tableau 3. Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à la compétence productive de l'écrit

Tâches relatives à la compétence productive de l'écrit	M	C
a) Prendre des notes pendant les cours magistraux	3,20	1
b) Restituer le cours	3,08	2
h) Rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens	2,39	3
c) Rédiger le compte-rendu d'une expérience scientifique	1,80	4
d) Rédiger une fiche de lecture d'un ouvrage ou un article scientifique	1,69	5
g) Rédiger le résumé d'un article ou d'un ouvrage scientifique	1,45	6
f) Reformuler des idées	1,21	7
j) Décrire des diagrammes, des tableaux et des graphiques	1,06	8
e) Rédiger le compte-rendu d'un article ou d'un ouvrage scientifique	1,01	9
i) Remplir un formulaire	0,82	10

- *Fréquence des tâches liées à la compétence productive de l'oral*

Selon les données fournies par les répondants, les tâches liées à la compétence productive de l'oral sont les moins accomplies par un EPA. Contrairement aux trois sous-sections précédentes, aucune des tâches mentionnées dans cette sous-section ne dépasse « m=3 ». Cependant, le nombre de tâches orales

dépasant « m=2 » est équivalent à celui obtenu dans la sous-section « *Ecrire* ». Pour ce qui est de la tâche la plus fréquente dans cette section, un EPA semble avoir besoin de « faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence » beaucoup plus que toute autre tâche (m = 2,58).

Tableau 4. Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à la compétence productive de l'oral

Tâches relatives à la compétence productive de l'oral	M	C
b) Faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence	2,58	1
d) Répondre aux questions des professeurs pendant un cours	2,27	2
f) Demander une explication à un professeur	2,01	3
e) Parler aux étudiants étrangers	1,88	4
a) Poser des questions aux professeurs	1,80	5
h) Exprimer des opinions ou des idées sur différents sujets pendant les cours, les exposés ou les conférences	1,79	6
c) Présenter oralement un exposé	1,37	7
g) Se présenter et présenter quelqu'un d'autre	0,93	8

Au total, 17 tâches langagières étaient estimées, par les EPA sondés, comme les plus fréquemment accomplies ($m \geq 2$) et par conséquent celles dont la maîtrise leur est requise pour réussir leurs études en première année universitaire.

3.2.1.2. Les Professeurs des Disciplines Non Linguistiques

(a) Degrés d'importance à accorder aux compétences linguistiques

Les résultats obtenus (sur une échelle de trois points allant de 0 (*Peu d'importance*) à 2 (*Beaucoup d'importance*)) pour cette question montrent que les PDNL sondés trouvent qu'un EPA devrait accorder « beaucoup d'importance » pour les quatre compétences linguistiques étant donné que le pourcentage obtenu par « beaucoup d'importance » est maximal pour toutes les compétences. (80% pour « Lire », 70% pour « Ecouter », 50% pour « Ecrire » et 50% pour « Parler »). De plus, les valeurs moyennes obtenues pour les quatre

compétences (Figure 2) confirment cette tendance puisque toutes les valeurs dépassent

la moyenne ($m=1,5$) ; ce qui n'était pas le cas pour les EPA sondés.

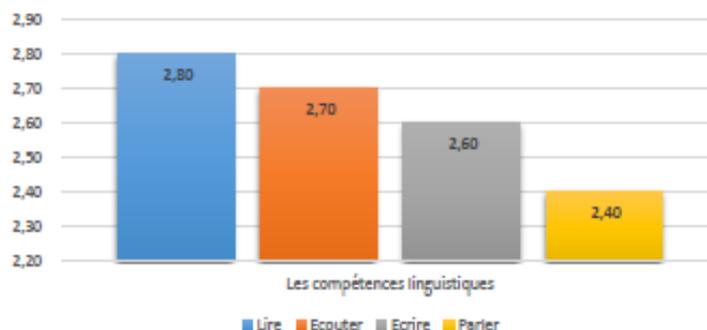


Figure 2. Moyennes de l'importance à accorder aux quatre compétences linguistiques

(b) *Les niveaux CECR estimés nécessaires pour un EPA*

En ce qui a trait aux niveaux CECE estimés nécessaires à un EPA afin de réussir ses études, l'analyse des réponses des PDNL sondés indique que le niveau B1, avec un pourcentage de réponse maximal pour les quatre compétences (60% pour « Lire », 80% pour « Ecouter », 70% pour « Ecrire » et « Parler »), semble être le niveau requis au regard de cette tranche de participants. En effet, le niveau B1 devance les autres niveaux pour toutes les compétences. De surcroît, si l'on procède à l'analyse des moyennes obtenues, les PDNL sondés semblent être plus exigeants quant à la compétence réceptive écrite qui devance les autres compétences avec une moyenne de « $m=3,40$ ».

(c) *Fréquence des tâches langagières cibles*

Dans cette section du questionnaire à destination des PDNL, les informateurs sondés ont été invités à indiquer le point d'échelle de fréquence approprié pour chaque tâche langagière (les mêmes tâches langagières (33 tâches) qui ont été proposées dans le questionnaire destiné aux EPA ont été proposées aux PDNL).

- *Fréquences des tâches liées à la compétence réceptive de l'écrit*

Les valeurs moyennes obtenues (Tableau 5) indiquent que les PDNL sondés estiment qu'un EPA aurait besoin d'accomplir au moins cinq tâches de « Lecture » ($m \geq 2$). Par ailleurs, parmi ces cinq tâches, une tâche langagière semble être la plus nécessaire selon les perceptions de cette catégorie d'informateurs : « lire et comprendre un article ou un ouvrage scientifique » avec une moyenne de « $m=3,50$ ».

Tableau 5. Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « la lecture »

Tâches relatives à la compétence réceptive de l'écrit	M	C
a) Lire et comprendre un article ou un ouvrage scientifique	3,50	1
c) Faire des recherches sur le net	3,10	2
g) Consulter un dictionnaire	2,70	3
d) Lire et comprendre le contenu et les questions des exercices, des TD et des examens	2,70	3
b) Lire et relever des informations précises d'un document scientifique	2,60	5
f) Lire et comprendre des manuels, des instructions et des descriptions de produits	1,00	6
e) Lire et comprendre des rapports de laboratoire	0,70	7

- *Fréquences des tâches liées à la compétence réceptive de l'oral*

En ce qui concerne les tâches langagières relatives à la compétence réceptive de l'oral, « comprendre un CM » semble être, selon les PDNL sondés, la tâche

la plus fréquemment exécutée par un EPA comme le montre le tableau 6. Les données recensées indiquent également que ce groupe d'informateurs trouve qu'un EPA aurait besoin d'exécuter sept des huit tâches langagières relatives à la compétence réceptive orale ($m \geq 2$).

Tableau 6. Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « l'écoute »

Tâches relatives à la compétence réceptive de l'oral	M	C
a) Comprendre un CM	3,80	1
b) Comprendre les questions posées par les professeurs	3,70	2
d) Comprendre les interventions des étudiants pendant le cours	3,60	3
g) Comprendre des instructions ou conseils oraux	3,60	3
h) Écouter et comprendre des discussions lors des cours, des exposés ou des conférences	3,40	5
c) Comprendre le contenu d'une vidéo, d'un document audio ou d'une émission scientifique	3,40	5
e) Comprendre le vocabulaire scientifique employé par les professeurs et les étudiants	3,30	7
f) Comprendre les exposés présentés par les autres étudiants	1,70	8

- *Fréquence des tâches liées à la compétence productive de l'écrit*

A partir des réponses fournies, nous pouvons remarquer que les PDNL trouvent que trois tâches langagières relatives à « l'écoute » seraient les plus fréquemment accomplies par un EPA et par conséquent les

plus nécessaires à maîtriser par ce dernier (Tableau 7) : « prendre des notes pendant les cours magistraux » ($m=3,50$), « restituer le cours » ($m=3,10$) et « rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens » ($m=2,90$).

Tableau 7. Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à la compétence productive de « l'écrit »

Tâches relatives à la compétence productive de l'écrit	M	C
a) Prendre des notes pendant les cours magistraux	3,50	1
b) Restituer le cours	3,10	2
h) Rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens	2,90	3
f) Reformuler des idées	1,90	4
c) Rédiger le compte-rendu d'une expérience scientifique	1,90	4
d) Rédiger une fiche de lecture d'un ouvrage ou un article scientifique	1,70	6
e) Rédiger le compte-rendu d'un article ou d'un ouvrage scientifique	1,40	7
j) Décrire des diagrammes, des tableaux et des graphiques	1,10	8
g) Rédiger le résumé d'un article ou d'un ouvrage scientifique	1,00	9
i) Remplir un formulaire	0,90	10

- *Fréquence des tâches liées à la compétence productive de l'oral*

Contrairement aux résultats obtenus par le questionnaire à destination des EPA, les tâches langagières liées à la compétence

productive de l'oral paraissent, selon les PDNL sondés, aussi importantes que celles liées aux autres compétences. Effectivement, les moyennes obtenues par cinq tâches langagières proposées dépassent la moyenne (« m=2 »). Pour ce qui est des tâches productives orales les plus importantes pour

un EPA, les PDNL semblent donner plus d'importance à deux tâches : « faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence » et « répondre aux questions des professeurs pendant les cours » (Tableau 8).

Tableau 8. Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à la compétence productive de l'oral

Tâches relatives à la compétence productive de l'oral	M	C
b) Faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence	3,40	1
a) Poser des questions aux professeurs	3,20	2
d) Répondre aux questions des professeurs pendant un cours	2,80	3
f) Demander une explication à un professeur	2,70	4
h) Exprimer des opinions ou des idées sur différents sujets pendant les cours, les exposés ou les conférences	2,20	5
c) Présenter oralement un exposé	1,80	6
e) Parler aux étudiants étrangers	1,30	7
g) Se présenter et présenter quelqu'un d'autre	0,60	8

Au total, 20 tâches langagières étaient estimées, par les PDNL sondés, comme étant les plus fréquemment accomplies par un EPA dans le cadre de ses études.

3.2.1.3. 1^{ère} phase de triangulation

Cette partie de l'analyse avait pour objectif d'explorer le degré d'accord entre les répondants des deux groupes sondés (EPA et PDNL) quant à leurs perceptions identifiées à travers les questions communes aux deux questionnaires. Pour ce faire, nous avons effectué le test ANOVA. Il faut noter que le seuil de signification utilisé, dans cette analyse, était de 0,05. En conséquence, si la valeur de p (signification) était inférieure ou égale à 0,05, il y aurait une différence significative entre les perceptions des deux groupes de participants.

a) Les compétences linguistiques les plus importantes pour un EPA

Les résultats du test ANOVA indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les perceptions des deux groupes de participants quant à l'importance, pour un EPA, de trois compétences linguistiques à savoir « Lire » ($p = 0,7$), « Ecouter » ($p = 0,9$) et « Ecrire » ($p = 0,187$). Par conséquent, cette analyse confirme que ces

trois compétences sont d'une grande importance quel que soit le groupe de participants sondés puisque les moyennes obtenues dépassent « m=2 ».

En ce qui concerne la 4^{ème} compétence linguistique, « Parler », le test ANOVA indique une différence significative entre les perceptions des EPA et celles des PDNL ($p = 0.016$). Toutefois, si l'on se fie aux balises de Cohen (1988) concernant la taille de l'effet pour les variables qualitatives (autour de 0,2 faible – autour de 0,5 moyenne – plus de 0,8 élevée), l'ampleur de la différence entre les moyennes est très faible ($d = 0,041$). Cela signifie que cette compétence linguistique est perçue plus ou moins de la même façon par les deux groupes d'informateurs. Globalement, parmi les quatre compétences linguistiques, « Parler » est considérée comme la moins importante surtout par les EPA.

b) Les tâches langagières fréquemment accomplies par un EPA

L'analyse des résultats du test ANOVA pour cette 2^{ème} perception montre que les deux groupes de participants ont une perception commune quant à 15 tâches langagières parmi les 20 tâches qui ont été estimées par les EPA et/ou les PDNL comme fréquemment

exécutées ($m \geq 2$). En effet, les valeurs de p obtenues pour ces 15 tâches étaient supérieures au niveau significatif ($p = 0,05$).

Cinq tâches langagières seulement ont obtenu une valeur de p statistiquement significative ($p \leq 0,05$). Toutefois, le calcul de la taille de l'effet (d) pour ces tâches nous a montré que l'ampleur des différences enregistrées pour quatre tâches était faible étant donné que « $d < 0,2$ ». Par ailleurs, bien que la taille de l'effet soit faible pour ces quatre tâches, les différences de perceptions entre les deux groupes peuvent avoir plusieurs explications. En effet, pour ce qui est de « lire et comprendre un ouvrage ou un article scientifique », la différence de perceptions enregistrée entre les deux groupes peut être expliquée par l'héritage du cycle secondaire durant lequel les apprenants se contentent de lire les cours proposés par leurs professeurs durant les séances d'apprentissage. Par conséquent, un EPA, nouvellement engagé dans des études supérieures, ne prend pas encore en compte les écrits que leurs PDNL évoquent durant les CM et qu'il devrait consulter pour approfondir ses apprentissages. Cette tendance explique également la différence significative enregistrée pour « consulter un dictionnaire » ; moins on lit, moins on recourt à un dictionnaire. Quant à la 3^{ème} tâche de lecture, « faire des recherches sur le net », la différence de perception peut être expliquée par le fait que, de nos jours, les étudiants en général recourent de plus en plus à internet plus que le penseraient peut-être leurs PDNL.

Enfin, une seule tâche langagière a obtenu une valeur d supérieure à 0,2 ($d = 0,215$) à savoir « poser des questions aux professeurs ». Cela signifie que l'ampleur de la différence de perception était moyenne. Cette différence de perceptions peut être expliquée par le fait que les EPA trouveraient que c'est aux PDNL de « poser des questions » et que c'est aux étudiants d'y répondre.

c) *Les niveaux de compétences CECR requis pour un EPA*

La triangulation des résultats obtenus pour les deux groupes de participants pour cette troisième question de recherche montre

que les EPA et les PDNL ont une perception commune quant aux niveaux CECR requis pour un EPA. En effet, les valeurs de « p » obtenues pour les quatre compétences sont toutes supérieures à 0,05 (*Lire* « 0,384 » ; *Ecouter* « 0,103 » ; *Ecrire* « 0,448 » ; *Parler* « 0,331 »). Cette analyse confirme les résultats obtenus par les deux questionnaires. Par conséquent, le niveau B1 semble être, selon les perceptions des participants, le niveau requis pour un EPA pour pouvoir réussir ses études.

3.2.2. Observations des cours

Afin de vérifier les résultats obtenus suite à la 1^{re} phase de triangulation, nous avons procédé à l'observation d'un échantillon d'EPA de la filière SVI-STU (Sciences de la Vie/Sciences de la Terre et de l'Univers) lors de plusieurs séances de cours du semestre II de l'année universitaire 2017/2018 en utilisant une grille d'observation élaborée à cet effet. Notre objectif, à travers chacune des séances d'observation, était de vérifier deux éléments principaux : « les compétences linguistiques les plus fréquemment pratiquées par les EPA observés » et « les tâches langagières exécutées par ces EPA durant ces cours ». En tout, nous avons observé six séances de cours de matières disciplinaires (CM et TD).

De plus, nos observations de cours visaient également l'analyse du discours en présence en recourant à la collecte de documents écrits distribués ou mentionnés par les PDNL durant les séances d'observation.

3.2.2.1. 2^{ème} phase de triangulation

a) *Les compétences linguistiques les plus fréquemment utilisées par les EPA observés*

Durant les six séances d'observation, nous avons remarqué que les quatre compétences linguistiques ont été pratiquées par les EPA durant toutes les six séances de cours observées. La plupart des EPA pratiquaient à chaque fois une combinaison d'au moins deux compétences. Néanmoins, il y avait beaucoup plus de temps consacré à la pratique de deux compétences : « *Ecouter* » et « *Ecrire* ». Concernant la compréhension de l'écrit, les EPA observés avaient à lire et

comprendre ce que rapportaient leurs PDNL sur le tableau. En outre, dans trois des six séances observées, les EPA avaient à lire et comprendre des documents écrits distribués par leurs PDNL. Pendant nos observations de cours, nous avons aussi remarqué que la production orale était la compétence la moins fréquente chez les EPA observés, non seulement parce que les PDNL monopolisaient la parole (surtout lors des séances de CM), mais aussi parce que les EPA avaient du mal à s'exprimer en français et recouraient d'une manière systématique à l'arabe à chaque fois qu'ils se bloquaient durant leurs rares interventions.

En conséquence, nous pouvons conclure que les deux compétences linguistiques les plus pratiquées et sur lesquelles les EPA ont passé le plus de temps durant les six séances d'observation étaient la compréhension de l'oral et la production de l'écrit. Effectivement, pendant les six séances d'observation, tous les EPA ont pratiqué la compréhension de l'oral, puisqu'ils avaient à écouter et à comprendre les discours oraux de leurs PDNL, et la production de l'écrit étant donné qu'ils avaient besoin de prendre des notes et de résoudre par écrit des exercices lors de la séance de TD observée.

Même si la réception de l'écrit était pratiquée dans l'ensemble des 6 séances d'observation, cette compétence venait en troisième position. La fréquence de cette compétence est due notamment au besoin des EPA de lire et comprendre les documents écrits distribués par leurs PDNL ou ce que rapportaient ces derniers sur le tableau ou encore ce que contenaient les projections programmées durant les séances de cours.

Enfin, bien qu'elle soit présente dans toutes les séances observées, la production de l'oral était la compétence la moins pratiquée par les EPA observés.

b) *Les tâches langagières exécutées par les EPA durant les séances d'observation*

Concernant le deuxième élément sur lequel portaient nos observations, nous avons mis sous observation 20 tâches langagières qui ont été jugées par les deux groupes de

participants comme étant les plus fréquemment pratiquées par un EPA.

Le recours à la grille d'observation nous a montré que les tâches langagières les plus observées pendant ces séances étaient :

- « Comprendre un CM » ; « Comprendre le vocabulaire scientifique employé par les professeurs et les étudiants » et « Prendre des notes pendant les cours magistraux » (6 fois) ;
- « Comprendre les questions posées par les professeurs » ; « Comprendre les instructions ou conseils oraux » et « Répondre aux questions des professeurs pendant un cours » (5 fois)
- « Comprendre les interventions des étudiants pendant le cours » ; « Poser des questions aux professeurs » et « Faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence » (4 fois) ;
- « Lire et comprendre un document écrit, article ou un ouvrage scientifique » ; « Lire et relever des informations précises d'un document scientifique » et « Ecouter et comprendre des discussions lors des cours, des exposés ou des conférences » et « Demander une explication à un professeur » (3 fois).

Trois autres tâches langagières n'ont été observées qu'une seule fois durant les six séances d'observation : « lire et comprendre le contenu et les questions des exercices, des TD et des examens » ; « rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens » et « exprimer des opinions ou des idées sur différents sujets pendant les cours, les exposés ou les conférences ».

Les tâches qui n'ont pas été observées dans aucune des séances étaient « faire des recherches sur le net » ; « consulter un dictionnaire » et « restituer le cours » ce qui était tout à fait logique puisqu'il s'agissait de tâches langagières que les EPA ne pouvaient effectuer pendant le cours et que leur exécution devrait se faire en dehors des séances de cours.

Les résultats obtenus par le biais de nos observations confirment en grande partie ceux obtenus dans l'étape précédente de collecte de données, notamment les perceptions des PDNL, quant aux compétences linguistiques les plus fréquemment pratiquées par un EPA et les tâches langagières que ce dernier devrait maîtriser.

3.2.2.2. Analyse des documents écrits

La dernière étape de notre processus de collecte de données consistait à constituer un corpus de documents écrits que les PDNL avaient distribués ou évoqués durant les séances de cours auxquelles nous avons assisté et que les EPA observés devaient lire et comprendre. Après sélection, ce corpus a été mis à l'analyse, en recourant au logiciel *TROPES V8.5*, pour repérer les différentes caractéristiques des écrits collectés.

L'analyse du corpus montre que les EPA observés étaient invités à lire et à comprendre un seul type d'écrits universitaires à savoir des écrits à visée didactique. Il s'agit principalement de photocopiés, rédigés par les PDNL, contenant des enseignements relatifs à la matière enseignée. Ces écrits ont pour objectif de faciliter la restitution des savoirs et notions abordés durant les CM et TD. L'analyse de ces écrits nous a permis de repérer plusieurs spécificités.

a) Spécificités relatives au type discursif

Il s'agit en général de textes informatifs/explicatifs. Ces deux types de textes visent à informer et donner de nouveaux savoirs aux EPA et à leur expliquer des phénomènes scientifiques. Cette visée informative/explicative se traduit dans les écrits analysés par la récurrence notamment de reformulations, de parenthèses, de deux points suivis d'une explication, d'une précision ou d'exemples... Cela permet aux auteurs de ces textes d'éviter toute forme de complexité discursive et de faciliter la compréhension de leurs productions. De surcroît, nous avons remarqué, dans les documents écrits analysés, une abondance de tableaux et de graphiques permettant

d'informer, d'expliquer et de synthétiser les savoirs et connaissances présentés.

b) Spécificités linguistiques

Plusieurs spécificités linguistiques ont été constatées dans les écrits analysés notamment :

- un souci d'informer et d'expliquer traduit par la prédominance des phrases déclaratives, des verbes factifs et statifs ;
- une tendance à la distanciation et à l'objectivité puisqu'il s'agit d'énoncés non embrayés, caractéristique des textes scientifiques. Cette tendance est traduite par une prédominance de pronoms personnels et de possessifs relatifs à la 3^e personne, le recours à une perspective atemporelle, une prédominance des phrases impersonnelles et passives et des adjectifs qualificatifs objectifs ;
- un souci de concision et de condensation manifesté dans le recours très récurrent à des condensations syntaxiques et lexicales ;
- un souci de cohésion textuelle traduit par la multitude de connecteurs exprimant diverses relations logiques.

c) Spécificités lexicales

Les résultats de notre analyse montrent qu'au niveau lexical, les EPA observés avaient affaire à un lexique spécialisé qui se distingue, en général, par sa tendance à être univoque, mono-référentiel et dépourvu de traits de connotation. Il est distingué également, selon Joaquim Fonseca (1987), par l'emploi abondant des bases grecques et latines et des mécanismes et schémas de dérivations typiques. De plus, l'analyse de ces écrits montre aussi que les EPA devraient également faire face à un lexique qui peut être, selon le contexte d'emploi, général ou spécialisé.

Deux autres caractéristiques lexicales ont été constatées à savoir « la nominalisation par suffixation et/ou préfixation » et l'emploi abondant des sigles et des abréviations. En effet, ces deux phénomènes sont très récurrents dans tous les documents écrits analysés.

4. CONCLUSION

Grâce aux entretiens semi-directifs et à l'enquête par questionnaires et observation menés dans le cadre de cette ABL, plusieurs conclusions concernant les besoins langagières des EPA des filières scientifiques ont pu être tirées.

L'une des principales conclusions de cette étude est que les perceptions des deux groupes de participants, concernant les besoins langagières d'un EPA des filières scientifiques, ne diffèrent pas d'une manière significative. En effet, bien que les points de vue des deux groupes soient en relatif désaccord pour ce qui est de l'importance de la compétence productive orale et la fréquence des tâches langagières qui lui sont rattachées, il n'existe pas en général des différences importantes entre leurs perceptions. Les deux groupes trouvent qu'un EPA devrait accorder une grande importance aux différentes compétences notamment « Lire » ; « Ecouter » et « Ecrire » pour pouvoir réussir ses études supérieures. En outre, à l'instar de Mangiante et Parpette (2011), ces participants pensent qu'un EPA devrait atteindre au moins le niveau B1 du CECR dans chacune des compétences linguistiques pour réussir ses études. Pour ce qui est des tâches langagières, les deux groupes d'informateurs affirment qu'un EPA est invité, dans le cadre de ses études, à maîtriser au moins 20 tâches langagières.

Une autre conclusion importante est que les tâches langagières, qui ont été identifiées à travers cette ABL, sont plus spécifiées par rapport à celles identifiées dans le cadre d'autres études précédentes telles Haider (2012) ; Ghoummid (2012) et Sebti (2018). Cela paraît logique puisque cette étude visait l'identification des tâches langagières effectuées par les étudiants de première année et non tous les étudiants du cycle universitaire. En conséquence, plusieurs tâches langagières relevées de la littérature ont été jugées par les participants comme étant peu fréquentes et dont la maîtrise n'était pas encore primordiale pour un EPA.

Enfin, ces résultats nous ont offert, pour la suite de notre recherche-action, un aperçu sur les objectifs que devrait viser notre

intervention didactique (la 2^{ème} étape : conception d'un programme de formation en FOU) en matière de tâches langagières à travailler et de niveau de compétence linguistique à atteindre pour les apprenants ciblés.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous les organismes et/ou toutes les personnes qui ont apporté une contribution significative à la rédaction et/ou à l'amélioration de l'article.

RÉFÉRENCES

- Chami, M. (2004). « Quel français aujourd'hui à l'université marocaine ? » *Revue Langues et Littératures*, XVIII, p. 63-69.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. London : Routledge. En ligne : <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Fonseca, J. (1987). « Quelques considérations sur l'enseignement des langues de spécialité. » *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas, série II*, 1(1), p. 115-123. En ligne : <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8795/2/2552.pdf>
- Ghoummid, I. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière "économie et gestion"*. [thèse de doctorat, Université Rennes 2 ; Université Ibn Tofaïl – Kénitra, Maroc] En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00761213>
- Goes, J., & Mangiante, J.-M. (2010). « Les écrits universitaires : Besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. » In C. Parpette, & J.M. Mangiante, (dir.) *Faire des études supérieures en langue française, Le Français dans le monde, Recherches et Applications* n° 47 (p.142-152). Paris : CLE International.
- Haidar, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine : Le cas de la filière « Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers »*. [thèse de doctorat, Université de Rennes 2, France]. En

- ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00725803/document>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2005). « Methodological issues in learner needs analysis. » In M. H. Long (dir.), *Second Language Needs Analysis* (p. 19-76). Cambridge : Cambridge University Press. En ligne : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299.002>
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours : Introduction*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2016). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin. En ligne : <https://doi.org/10.3917/arco.maing.2016.01>
- Mangiante, J.-M., & Parpette, Ch. (2010) – Le Français sur Objectifs Universitaires : de la maîtrise linguistique à la compétence universitaire, conférence au Colloque Forum Héraclès et Université de Perpignan Via Domitia Le Français sur Objectifs Universitaires, Perpignan, 10-12 juin.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Messaoudi, L. (2016). « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? » *Langues, cultures et sociétés*, 2(1). En ligne : <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/1cs-v2i1.5786>
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum : A Study in Second Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Richterich, R., & Chancerel, J.-L. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford : Pergamon Press.
- Sabti, M.A. (2018). Les étudiants des filières scientifiques et techniques au Maroc : quels besoins et quel référentiel ? *Revue Langues, cultures et sociétés*, Vol. 4, n°2, 80-97. En ligne : <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/1cs-v4i2.15059>
- Sadiqui, M. (2016). « Le français au Maroc, des contextes et des didactiques. » *Le français à l'université*. En ligne : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2207>
- West, R. (1994). « Needs analysis in language teaching. » *Language Teaching*, 27(1), p. 1-19. En ligne : <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>