

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université El Hadj Lakhdar - Batna



Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de langue et littérature française
Le réseau mixte algéro-français de recherche-formation et de recherche sur la
Langue Française et les Expressions Francophones (LaFEF)
Pôle Est - Antenne de Batna

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de
Doctorat ès sciences
Option : Didactique

**Les stratégies de lecture/compréhension en langue de
spécialité : cas des étudiants de première année
médecine à l'Université El Hadj Lakhdar
-Batna- Algérie**

Présentée et soutenue publiquement le 07/03/2018 par :

Nadjet CHIKHI

Sous la direction de :

Pr. Gaouaou MANAA

Université de Batna2 - Algérie

Pr. Claude SPRINGER

Université d'Aix-Marseille-France

Mention : Très honorable avec félicitations du jury à l'unanimité

Membres du jury :

Pr. Samir ABDELHAMID	Université de Batna2	Président
Pr. Gaouaou MANAA	Université de Batna2	Rapporteur
Pr. Claude SPRINGER	Université d'Aix-Marseille -France	Rapporteur
Pr. Abdelouaheb DAKHIA	Université Mohamed Khider -Biskra-	Examineur
Dr. Med El Kamel METATHA	Université de Batna2	Examineur
Dr. Lakhdar KHARCHI	Université Mohamed Boudiaf - M'sila-	Examineur

Année Universitaire 2016-2017

Dédicace

À la mémoire de celui dont je suis fière d'être la fille, mon Papa

À celle qui illumine ma vie, ma Maman

À ceux qui savent m'entourer, mes frères, mes sœurs et leurs maris

À ceux qui me comblent d'amour, mes neveux et nièces

À celle à qui je dois beaucoup, ma sœur Bibi

Ce travail est aussi dédié à toutes les belles rencontres que j'ai faites tout au long de cette aventure

Remerciements

Au bout de ce long périple qui s'achève, je voudrais rendre hommage aux personnes sans lesquelles ce travail n'aurait pu voir le jour.

Mes remerciements les plus sincères et ma profonde reconnaissance sont d'abord exprimés à mes codirecteurs de thèse : Professeur Gaouaou Manaa et Professeur Claude Springer.

Je remercie infiniment Professeur Gaouaou Manaa pour son immense disponibilité, pour ses encouragements, pour sa grande patience, pour son soutien et pour la confiance qu'il m'a témoignée. Je le remercie surtout d'avoir toujours cru en moi.

Je remercie aussi Professeur Claude Springer pour ses orientations, pour ses conseils et pour ses questions qui ont orienté ma réflexion. Je le remercie surtout pour sa patience qui a été mise à rude épreuve.

J'adresse également mes remerciements à tous les membres de ma famille envers lesquels je suis redevable pour leur encouragement, leur soutien, leur compréhension et leur patience.

Mes remerciements les plus chaleureux sont adressés aux responsables des établissements qui m'ont aidé lors de mes enquêtes et aussi à tous les étudiants qui ont collaboré aux différentes parties de la recherche. Les responsables ainsi que les étudiants ont toujours montré une grande disponibilité et un intérêt marqué à mon travail.

Je remercie particulièrement Monsieur Zerouati pour son aide si précieuse.

Je n'oublie pas de remercier les membres de jury qui ont accepté d'examiner ce travail.

Enfin, je remercie Professeur Abdelhamid Samir pour la patience dont il a fait preuve dans le traitement de mon dossier.

Résumé

La présente recherche relève du domaine de la lecture universitaire dans les Disciplines Non Linguistiques (DNL). Elle s'inscrit spécialement dans le cadre de la réflexion sur les stratégies de lecture/compréhension en langue de spécialité. L'emploi de ces stratégies traduit, à l'université, une situation problématique engendrée par le passage – pour les filières non linguistiques - d'un enseignement du français (du FLE) en tant que langue étrangère à un enseignement en français (en FLE) des disciplines scientifiques. En effet, le contexte de cette recherche décrit une relation de cause à effet entre deux problématiques : le passage du FLE/en FLE qui débouche - au niveau de la lecture universitaire - sur une problématique de passage d'une situation de lecture/compréhension en français langue étrangère à une situation d'Apprentissage Par la Lecture (APL) en français langue de spécialité.

Afin d'apporter un éclairage à cette problématique, nous nous sommes penchée sur le nouveau rapport à la lecture qu'établit l'étudiant : d'une lecture qui a pour finalité la compréhension de textes à une lecture qui a pour finalité d'apprendre un contenu qui se traduit en connaissances. Ainsi, nous avons considéré les stratégies de lecture/compréhension des étudiants inscrits en première année médecine en utilisant trois techniques de recherche : des observations en situation pour l'élaboration des instruments de recherche, des questionnaires pour la description des stratégies de lecture/compréhension et des stratégies d'apprentissage par la lecture (APL) et une expérimentation d'une méthode d'enseignement stratégique du vocabulaire médical comme perspective didactique. Les analyses quantitative et qualitative des résultats nous ont renseignée à différents niveaux sur la lecture/compréhension à l'université dans le domaine des LANSAD.

Mots-clés : Disciplines Non Linguistiques (DNL), lecture/compréhension, stratégies de lecture/compréhension, stratégies d'Apprentissage Par la Lecture (APL), langue de spécialité, LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)

ملخص

يندرج هذا البحث في مجال القراءة الجامعية في التخصصات غير اللغوية (DNL) لا سيما في إطار التفكير في استراتيجيات القراءة-الفهم في لغة الاختصاص. يعكس استخدام هذه الاستراتيجيات في الجامعة وضعية إشكالية ناجمة من الانتقال في الاختصاصات غير اللغوية من تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية إلى التعليم بالفرنسية في التخصصات العلمية. في الواقع ، يصف سياق هذا البحث العلاقة السببية بين الإشكاليتين : الانتقال من تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية إلى التعليم بالفرنسية وهو الأمر الذي يؤدي ، على مستوى القراءة الجامعية، إلى مشكلة الانتقال من حالة القراءة والفهم باللغة الفرنسية كلغة أجنبية إلى حالة التعلم بواسطة القراءة (APL) باللغة الفرنسية كلغة اختصاص.

من أجل تسليط الضوء على هذه الإشكالية ، أكبنا على دراسة العلاقة الجديدة التي ينشئها الطالب مع القراءة أي من قراءة الهدف منها فهم النصوص إلى قراءة هدفها تعلم المحتوى العلمي الذي يُترجم إلى معارف. لقد تفحصنا استراتيجيات القراءة-الفهم لطلبة مسجلين في السنة الأولى طب مستعملين ثلاثة تقنيات بحث : ملاحظات وضعية لإعداد وسائل البحث ، استبيانات من أجل وصف استراتيجيات القراءة-فهم واستراتيجيات التعلم بالقراءة (APL) ، وتجربة منهج التعليم الاستراتيجي لمفردات اللغة الطبية كمنظور تعليمي. أفادتنا نتائج التحليلات الكمية والكيفية بمعلومات على مستويات مختلفة بخصوص القراءة-فهم في الجامعة في مجال اللغات الموجهة لمختصين تخصصات أخرى (LANSAD).

الكلمات المفتاحية : القراءة-فهم ، استراتيجيات القراءة-فهم ، استراتيجيات التعلم بالقراءة (APL) ، لغة الاختصاص ، اللغات الموجهة لمختصين تخصصات أخرى (LANSAD).

Abstract

This research falls within the field of university reading in Non-Linguistic Disciplines (NLD). It is particularly relevant to the reflection on reading and comprehension strategies in the specialist language. The use of these strategies have issued a problematic situation in the university that is the result of the transfer of French as a foreign language (FFL) to French-language education (in FLE) in scientific disciplines. Indeed, the context of this research describes a cause-and-effect relationship between two problems: the passage of French as a foreign language into French-language education as a specialty leading to a problem of passing from a situation of reading/comprehension in French as a foreign language to a situation of Apprenticeship through Reading (APR) in French as a specialty.

In order to shed light on this problem, we have studied the new relation to reading that the student establishes: a reading whose final purpose is the comprehension of texts at a reading level with a goal to learn content that translates into knowledge. Thus, we considered reading/understanding strategies for students enrolled in the first year of medicine using three research techniques: situational observations for the development of research instruments, questionnaires for the description of reading/understanding strategies and Reading Learning strategies and experimentation with a method of strategic teaching to medical vocabulary as a didactic perspective. The quantitative and qualitative analyzes of the results have informed us on the reading/comprehension at the university in the field of LANSAD at various levels.

Keywords: Non-Linguistic Disciplines (NLD), Reading/Comprehension, Reading/Comprehension Strategies, Apprenticeship through Reading (APR), Specialty Language, LANSAD (Languages for Other Disciplines Specialists)

Sommaire

DÉDICACE.....	2
REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
 PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	 22
 CHAPITRE I : LECTURE/COMPRÉHENSION EN LANSAD : ENTRE LECTURE/COMPRÉHENSION EN LANGUE DE SPÉCIALITÉ ET APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE D'UNE SPÉCIALITÉ.....	 23
INTRODUCTION.....	24
I.1. LECTURE/COMPRÉHENSION DANS LES DNL (DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES) : UNE SITUATION D'APL (APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE)	25
I.2. LE FRANÇAIS VECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES FILIÈRES NON LINGUISTIQUES.....	55
CONCLUSION	86
 CHAPITRE II : POUR UN COMPENDIUM DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE : VERS UN CADRE DE RÉFÉRENCE.....	 87
INTRODUCTION.....	88
II.1. CADRE NOTIONNEL DE « STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE »	89
II.2. TAXONOMIES DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES L2.....	97
II.3. CADRE DE RÉFÉRENCE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	119
CONCLUSION	127
 CHAPITRE III : STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE : ENTRE PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	 128
INTRODUCTION.....	129
III.1. APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	130
III.2. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A L'UNIVERSITÉ	142

III.3. PANORAMA DES RECHERCHES ACTUELLES SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE.....	158
CONCLUSION.....	171
DEUXIÈME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE, RECUEIL ET ANALYSES DES DONNÉES.....	172
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	173
INTRODUCTION.....	174
IV.1. CONSTAT ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE	175
IV.2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	207
CONCLUSION	212
CHAPITRE V : REPRÉSENTATIONS DE L'ACTIVITÉ DE LECTURE/COMPREHENSION CHEZ LES ÉTUDIANTS DE 1^{ÈRE} ANNÉE MÉDECINE : ANALYSE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE INITIAL....	213
INTRODUCTION.....	214
V.1. DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE INITIAL ET DU PUBLIC-CIBLE	218
V.2. DIFFICULTÉS ET BESOINS LANGAGIERS DES ÉTUDIANTS	234
V.3. QUELQUES STRATÉGIES DE LECTURE/COMPRÉHENSION PRIVILÉGIÉES PAR LES ÉTUDIANTS	240
CONCLUSION	251
CHAPITRE VI : VERS UNE IDENTIFICATION DES STRATÉGIES D'APL (APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE) DES ÉTUDIANTS DE 1^{ÈRE} ANNÉE MÉDECINE.....	254
INTRODUCTION.....	255
VI.1. CADRE OPÉRATOIRE DE LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	256
VI.2. ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	264
VI.3. DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	305
CONCLUSION	321
CHAPITRE VII : PERSPECTIVE DIDACTIQUE : EXPÉRIMENTATION D'UNE MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE MÉDICAL.....	324
INTRODUCTION.....	325
VII.1. CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION.....	327
VII.2. LEXIQUE ET DIDACTIQUE DU LEXIQUE.....	331

VII.3. RÉALISATION ET RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION	346
CONCLUSION	376
CONCLUSION GÉNÉRALE	378
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	388
LISTE DES TABLEAUX	411
LISTE DES FIGURES	413
ANNEXE	415
TABLE DES MATIÈRES	458

Introduction générale

Les recherches sur les stratégies de lecture/compréhension en langue étrangère foisonnent tant dans le domaine de la didactique que dans celui de la psychologie cognitive. La présente étude porte sur l'activité de lecture au-delà des apprentissages fondamentaux. En effet, les stratégies de lecture/compréhension sont considérées, dans cette recherche, dans le domaine des Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD) où la lecture a pour finalité la compréhension et la construction de sens mais aussi l'apprentissage d'un savoir non linguistique.

Cette recherche est centrée essentiellement sur la lecture/compréhension dans les disciplines non linguistiques (DNL) et nombreux sont les chercheurs qui ont mis la lumière sur le rôle des langues dans ce domaine. À cet égard, Thürmann, Vollmer et Pieper font remarquer que :

« Plusieurs grandes études sur la réussite scolaire ont fait apparaître une forte corrélation, dans le primaire et dans le secondaire, entre les compétences langagières (en lecture notamment) et les performances dans des matières non linguistiques (mathématiques et littérature scientifique par exemple) » (2010 : 8).

Lemke a souligné, en 1989, le rôle primordial que joue la langue comme vecteur d'enseignement dans les DNL en précisant que :

« Les éducateurs ont commencé à réaliser que la maîtrise des matières scolaires est la maîtrise de l'usage spécialisé qu'elles font de la langue, et que la langue constitue le principal support de l'enseignement de ces matières et de l'évaluation de la maîtrise acquise par les apprenants » (cité par Thürmann, Vollmer et Pieper, 2010 : 5).

Schlepppegrell, de son côté, affirme que :

« La scolarisation est essentiellement un processus linguistique car c'est par le biais de la langue que les matières scolaires sont enseignées et c'est encore par le biais de la langue que la compréhension des concepts par l'élève se manifeste et est évaluée dans le cadre scolaire (...). Autrement dit, le contenu, tout comme le support, de la scolarisation est, dans une grande mesure, le langage » (2004 : 1 ; cité par Thürmann, Vollmer et Pieper, 2010 : 18).

En d'autres termes, les enjeux linguistiques de la scolarisation ne sont plus à démontrer de nos jours : ceci attribue à la langue le statut de « facteur de la réussite scolaire ». Par conséquent, toute recherche qui se penche sur l'enseignement/apprentissage dans les disciplines non linguistiques doit impérativement considérer la langue de transmission du savoir car ce dernier est pratiquement indissociable de la langue qui le concrétise.

La réflexion dans cette recherche esquisse la problématique des langues d'enseignement dans les disciplines non linguistiques (DNL) dans des situations où la langue étrangère devient, lors du passage à l'université, la seule langue véhiculaire du savoir et vecteur de l'enseignement. En effet, nous nous intéressons aux littératies universitaires qui traduisent une situation problématique engendrée par le passage d'un enseignement du français (du FLE) en tant que langue étrangère à un enseignement en français (en FLE) dans les filières non linguistiques.

Dans les pays où la planification linguistique est marquée par une rupture linguistique au niveau de la langue d'enseignement lors du passage à l'université, la problématique de l'enseignement/apprentissage dans les DNL devient une pierre angulaire dans laquelle la didactique du français de spécialité puise ses orientations. En effet, les enjeux d'une planification linguistique scolaire, qui « troque » - lors du passage à l'université et pour quelques filières - la langue d'enseignement de toutes les matières scolaires contre une langue enseignée et apprise comme langue étrangère, entraînent des situations d'apprentissage problématiques. Telle est la situation linguistique universitaire dans les pays qui passent d'un enseignement du français en tant que langue étrangère à un enseignement des disciplines scientifiques et techniques en français langue étrangère, l'Algérie en est un exemple.

Actuellement, la planification linguistique algérienne en éducation forme des bacheliers arabophones pour les orienter vers des universités qui comptent des filières où l'enseignement est dispensé exclusivement en langue française. Par voie de conséquence, cette substitution brusque de la langue d'enseignement devient génératrice de différentes problématiques. Le questionnement à propos de ce « hiatus », de cette « rupture » linguistique à laquelle est confronté l'étudiant algérien lors de son passage à l'université, ne cesse de faire l'objet de recherche de plusieurs travaux qui se sont intéressés à cette problématique pour l'éclairer (Bouchencheb, 2011 ; Rahel, 2001), pour la décrire (Ammouden et Ammouden, 2010 ; Amorouayach, 2009 ; Bellatreche, 2009 ; Benbachir, 2007 ; Benbachir, 2012 ; Boukhannouche, 2012 ; Seddiki, 2012 ; Sebbane, 2008) ou pour lui trouver des solutions en proposant des programmes d'aides et d'enseignement (Braik, 2008 ; Derradji, 2011 ; Gahmia, 2009 ; Rolle-Boumllic, 2005).

Dans le contexte universitaire, le passage du FLE/en FLE crée - dans les DNL - une problématique qui traduit plusieurs attentes en termes de compétences requises notamment dans le domaine de la littérature car la transmission du savoir se réalise essentiellement par l'activité de lecture. En effet, le projet de lecture prescrit par l'université est celui qui caractérise les situations d'études où la lecture sert à promouvoir de nouveaux apprentissages notamment l'apprentissage des connaissances médicales. Dans ce sens, Hunter (1984) affirme que « la lecture est l'élément sur lequel repose la qualité de l'enseignement supérieur » (cité par Cartier, 2002 : 3). Ainsi, nous considérons que le passage du FLE/en FLE contribue inévitablement à une « mutation » de la problématique au niveau des littératures universitaires. Cette mutation se traduit par le passage d'une problématique de lecture/compréhension en français langue étrangères à une problématique d'Apprentissage Par la Lecture en français langue de spécialité.

Le terrain de notre recherche constitue un exemple des institutions universitaires algériennes dans lesquelles l'enseignement scientifique est assuré essentiellement en langue française : l'institut des sciences médicales à l'Université El Hadj Lakhder de Batna. La présente étude entend prioritairement décrire les stratégies de lecture/compréhension d'étudiants inscrits en première année médecine car nous pensons que la problématique du FLE/en FLE est sensiblement remarquable chez les étudiants en premier cycle. En français langue maternelle, Frier, Grossmann et Simon (1994 : 149) ont fait remarquer qu'« il existe bel et bien chez les étudiants inscrits dans le premier cycle (et parfois même au-delà), des zones de blocage et de résistance dans la compréhension des textes de spécialité ». En outre, lors des ateliers qui se sont tenus à l'initiative du Consulat de France et de l'Université McGill de Montréal à propos du « français de la santé », Auban (2005 : 4) déclare que :

« Dans certains pays francophones en particulier les pays du Maghreb où les enseignants constatent que le niveau en langue française des étudiants en médecine est souvent insuffisant, surtout lors des premières années, l'apprentissage approfondi du français pour la médecine est une nécessité ».

Ce même constat, quant aux difficultés de langue rencontrées par les étudiants de médecine, établi par plusieurs responsables dans les facultés de médecine au Maghreb (Sraïri, 1984 ; Abid, 2017) et confirmé par plusieurs chercheurs auprès d'étudiants universitaires (Amorouayach, 2009 ; Chaabani, 2015 ; El Ghardallou et coll., 2013 ; Rahel, 2001 ; Rolle-Boumlic, 2005 ; Seddiki, 2012) révèle une problématique double au

niveau de l'enseignement/apprentissage des sciences médicales. Une problématique inhérente non seulement à la lecture/compréhension des textes de spécialité en FLE mais aussi à l'apprentissage par la lecture (APL) d'une spécialité en FLE. Dans un tel contexte, nous considérons que, d'un côté, les zones de blocage et de résistance rencontrées par les étudiants lors de la lecture/compréhension des textes de leur spécialité deviennent problématiques car il s'agit de lire un texte de spécialité en français langue étrangère ; et d'un autre côté, la lecture en LANSAD est à considérer dans le domaine de l'apprentissage par la lecture (APL) car le texte de spécialité est lu pour être compris certes mais aussi et surtout pour construire un savoir scientifique.

L'Apprentissage Par la Lecture est une situation privilégiée pour acquérir des connaissances dans toutes les matières et à tous les ordres d'enseignement, ce qui attribue à la lecture en langue de spécialité le caractère de compétence transversale. Pour Cartier (2001 : 36) :

« Cette façon de concevoir la lecture met l'accent sur l'acquisition par les élèves de compétences transversales, c'est-à-dire, celles qui sont utiles à l'apprentissage de différentes matières. Ainsi, la lecture, processus et situation, utilisée en vue d'acquérir des connaissances dans différentes matières est une juste illustration d'une compétence transversale ».

Partant du constat de quelques recherches canadiennes à propos des difficultés à lire pour apprendre chez un certain nombre d'élèves et même d'étudiants universitaires, Cartier affirme que : « même les étudiants en médecine peuvent avoir de la difficulté à traiter de façon organisée les informations présentées dans des textes et à les intégrer de façon signifiante dans leur base de connaissances » (2001 : 36). Au regard de ces recherches, apprendre le savoir médical en lisant des photocopiés n'est pas un processus facile à réaliser pour les étudiants mais ceci devient particulièrement vrai pour ceux qui lisent en langue étrangère. En effet, si ces constatations sont faites par des chercheurs dans un contexte d'apprentissage par la lecture en français langue maternelle, nous pensons que ces difficultés de construction du savoir deviennent problématiques quand elles sont conjuguées avec la problématique de la rupture du FLE/en FLE. Dans cette situation, les informations présentées dans le texte de spécialité sont en français langue étrangère et doivent être intégrées dans une base de connaissances antérieures construites en arabe. À propos de la construction du savoir en sciences qui se réalise en amont (avant l'université) en langue arabe, Benamar et Keddar (2012) s'interrogent quant à la transmission/communication du savoir scientifique. En outre, dans le rapport

de la réunion¹ à propos de la refonte de la formation médicale de graduation, Directeur Général des Services de Santé et de la réforme hospitalière au Ministère de la Santé, le professeur Larbi Abid (ambassadeur de Santemaghreb.com² en Algérie) atteste que les enseignants dans les facultés de médecine déplorent à l'unanimité le niveau de langue française des étudiants. Il déclare qu'à l'heure actuelle « la faculté de médecine forme beaucoup plus de diplômés que de compétents et moins de performants » (Abid, 2017 : 3). Même si des constatations pareilles doivent faire objet de recherches scientifiques pour être objectivées, nous pensons, qu'à travers ces déclarations, se profilent la problématique de la langue française et aussi celle de l'apprentissage par la lecture en langue française de spécialité. Par ailleurs, la problématique des stratégies d'apprentissage des étudiants inscrits en sciences médicales soulève actuellement l'intérêt des chercheurs maghrébins et les recherches d'El Ghardallou et coll. (2013) et de Chaabani (2015) en sont des exemples.

Par voie de conséquence, l'enjeu de la recherche menée est double. D'une part, il s'agit de faire l'état des lieux des difficultés, des problèmes rencontrés par les étudiants lorsqu'ils sont confrontés à la lecture des textes de spécialité, et il nous paraît utile - à partir de cet état des lieux - d'interroger les stratégies mises en place pour accéder au sens du texte de spécialité. D'autre part, afin de comprendre le processus de construction du savoir de spécialité, il s'agit d'éclairer la problématique d'Apprentissage Par la Lecture en décrivant les stratégies mises en place pour acquérir les connaissances de spécialité à travers la lecture.

Se pencher sur les stratégies de lecture/compréhension en LANSAD oblige à faire appel à plusieurs notions. Néanmoins, notre démarche ne se veut ni une synthèse de toutes les stratégies de lecture/compréhension en LANSAD théorique ou pratique, ni moins encore l'impossible exhaustivité de la présentation des stratégies, mais juste la réunion de quelques travaux effectués pour identifier, décrire et classer quelques stratégies de lecture/compréhension en LANSAD afin de contribuer à l'information quant aux stratégies de lecture utilisées par des étudiants pour comprendre un texte de spécialité dans l'objectif de construire des connaissances propres à un domaine.

¹ Une réunion qui a regroupé le 21 mai 2017 les enseignants de la faculté de médecine d'Alger avec les doyens des différentes facultés de médecine d'Algérie, au niveau de l'auditorium de la faculté de médecine d'Alger. À l'ordre du jour : « la Refonte de la formation médicale de graduation ».

² Le guide de la médecine et de la santé en Algérie : <http://www.santemaghreb.com/algerie/med1.htm#9>

Les recherches sur la lecture s'appuient sur certains principes qui font consensus chez les chercheurs (Giasson, 1990 ; Turcotte, 1994). Le premier concerne le caractère actif, voire constructif de l'activité de lecture (Denhière, 1984 ; Deschênes, 1988). Le lecteur réalise cette activité en traitant les données formelles et conceptuelles du texte pour en construire le sens. Dans ce sens, la lecture interactive de Cicurel (1991 : P7) suppose une interaction entre ce que le lecteur connaît (connaissances de type encyclopédique aussi bien que linguistique) et les données du texte. Cicurel fait remarquer que :

« Dans une approche constructiviste de la compréhension (Smith, 1971), on considère que la lecture n'est pas le découpage d'unités de lexique mais une construction active du sujet lisant. Celui-ci opère une conjugaison du traitement dit de bas vers le haut (selon lequel c'est le texte qui contient le sens) et du traitement du haut vers le bas (ce sont les connaissances préalables du lecteur qui permettent d'atteindre la signification) ». (1991 : 34)

À cet égard, Giasson (1990 : 5) fait du rôle du lecteur dans la compréhension une des différences les plus marquées entre l'ancienne et la nouvelle conception de la lecture en soulignant qu' : « aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture ». Le deuxième principe, qui fait largement consensus depuis les travaux de Van Dijk et Kintsch (1983), est relatif au caractère interactif du processus de lecture qui met en jeu trois facteurs : le lecteur, le texte et le contexte. L'intention du lecteur et son activité se concrétisent dans un contexte et sur un texte qui ne sont pas neutres par rapport à l'activité de lecture. Le dernier principe, souligné par Giasson (1990), a mis en évidence le caractère holistique de l'activité de lire qui se présente comme un ensemble de traitement des données/construction du sens.

Le modèle de compréhension qui fait consensus dans les recherches en lecture est celui qui prend en compte les trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. Dans le modèle de compréhension présenté par Giasson (1990 : 6-9), la partie lecteur comprend les structures du sujet (ses connaissances et ses attitudes) et les processus de lecture qu'il met en œuvre (habiletés mises en œuvre) ; la variable texte concerne le matériel à lire et peut être considéré sous trois aspects principaux : l'intention de l'auteur (qui détermine l'orientation des deux autres éléments), la structure du texte (qui fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte) et le contenu (qui renvoie aux concepts, aux connaissances, au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre) ; et le contexte comprend des éléments qui ne font pas partie littéralement

du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte. Trois contextes sont distingués : le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs, ...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...). Ainsi, la lecture est conçue dans le modèle de Giasson (2011 : 8), comme le résultat d'une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte. Pour résumer cette interaction, Adams, Davister et Denyer (1998 : 13) définissent le sens comme la résultante du traitement réalisé par un lecteur à partir d'un texte dans un contexte.

En outre, en s'appuyant sur les travaux de Van Dijk et Kintsch (1983), Ruddell et Speaker (1985), Deschênes (1988), Giasson (1990) et Tardif (1992), Turcotte (1994) propose un modèle où :

« le lecteur est définie comme quelqu'un qui accomplit une activité langagière et cognitive par laquelle il traite les données présentes dans un texte pour en construire le sens, en fonction de ses buts propres, de ses connaissances antérieures, de divers facteurs affectifs personnels et de processus de contrôle de haut niveau » (Turcotte, 1994 : 19).

À la lumière de ces recherches en lecture/compréhension, la lecture des textes de spécialité s'est définie. Tout en soulignant la faiblesse de la limite entre la lecture captive (involontaire lors de la perception de certain nombre d'écrits) et la lecture volontaire qui relève d'une décision ou d'un besoin conscient, Moirand (1979 : 18) définit deux raisons fondamentales pour l'acte de lire conscient (volontaire) : soit on lit pour le plaisir et il s'agit de la lecture-détente, la lecture-loisir ; soit on lit pour s'informer, pour chercher une information, au sens large du terme. C'est ce dernier type de lecture que nous envisageons dans cette thèse. Mais dire, dans ce contexte, que la lecture est une recherche d'informations ne suffit pas à définir sa véritable fonction car le texte est lu en fonction d'un objectif. Moirand précise que :

« Quand on lit des ouvrages ou des revues de vulgarisation ou de spécialité, c'est peut-être pour s'informer (au sens large du terme) mais aussi en fonction d'objectifs mieux définis : prendre des notes afin de faire un exposé ou de rédiger un article, rafraîchir ou développer ses connaissances pour préparer un cours ou participer à un débat, etc. » (1979 : 18).

Lehmann, Moirand, Mariet et Catalan (1979) suggèrent une approche globale pour lire en français les sciences économiques et sociales en proposant des pratiques de repérages

et différentes entrées au texte de spécialité. La lecture fonctionnelle de textes de spécialité (Lehmann, Mariet, Mariet et Moirand ; 1980) suggère que les apprenants en cause cherchent à acquérir une compétence de lecture susceptible de satisfaire des besoins informatifs tout à fait déterminés. En outre, pour Cicurel (1991), la lecture d'un texte de spécialité, (en l'occurrence, dans le contexte de cette étude, les photocopiés d'un cours de médecine) doit adopter - comme méthodologie de base - la mise en rapport avec la compétence encyclopédique du sujet, la recherche sur le lexique spécifique, sur la fonction et sur le circuit du texte. La compétence à atteindre serait donc comprendre des textes de sa spécialité pour être informé pour étudier. La dimension interactive, dans ce sens, serait de chercher à deviner le sens d'un texte dont le contenu référentiel est partiellement connu par le lecteur. En lecture professionnelle, Cicurel (1991 : 31) postule que :

« Le lecteur est confronté à un univers référentiel qu'il connaît, qu'il commence à connaître ou qu'il doit connaître. Cet univers de connaissances se traduit par l'utilisation dans le texte d'un lexique spécialisé mais aussi par le recours à l'intertextualité qui rend la compréhension problématique même quand il n'existe pas de problème linguistique. Il faut souligner ici que la compétence référentielle du lecteur est déterminante pour la compréhension des textes de spécialité. À cet égard, les lacunes dans la compétence linguistique peuvent être largement compensées par les connaissances encyclopédiques et les habitudes du sujet lisant. On dit qu'il y a interaction entre trois composants de la compétence de lecture : le composant de la langue, le composant du domaine de référence et le composant des connaissances du genre de texte et de ses règles d'organisation »

Ces éléments théoriques nous amènent à conclure que la lecture des textes de spécialité relève, entre autres, de l'approche globale des textes qui consiste en un repérage des éléments saillants propres au fonctionnement linguistique (repérages des indices formels) et discursif (repérages des indices thématiques) des textes.

Le concept de « stratégie de lecture » est essentiellement issu des textes de Moirand (1979) et de Lehmann et Moirand (1980) portant sur l'approche globale. La stratégie de lecture est définie comme une stratégie procédurale qui consiste à savoir « comment le lecteur lit ce qu'il lit » (Moirand, 1979 : 19). Selon l'approche globale, les stratégies de lecture correspondent à l'interaction de trois variables : le projet du lecteur (la variable « but ») ; les caractères propres au texte (la variable « textuelle ») ; et les conditions de réception du message-texte incluant les caractères sociologiques, psychologiques et événementiels attachés au lecteur (nommé par Rui (2000) la variable « lecteur »).

En fonction de l'objectif de lecture, Moirand (1979) et Lehmann (1980) listent quatre stratégies de lecture : la lecture sélective, la lecture globale, le déchiffrage et la traduction mot à mot. Néanmoins, ces stratégies sont issues de pratiques pédagogiques et non pas d'observation d'apprenant en train de lire. Dans la même lignée que l'approche globale, Cicurel (1991) propose une typologie de stratégies de lecture qui s'appuie aussi sur la variable but donc sur le projet de lecture de l'apprenant et sur ses objectifs. Pour Cicurel (1991 :16-17), la stratégie de lecture est la manière dont on lit un texte : lecture studieuse, lecture balayage, lecture sélection, lecture-action et lecture oralisée. Ainsi, les stratégies de lecture dépendent du projet de lecture qui est, dans le contexte de cette étude, lire pour étudier (traduire, expliquer des textes, approfondir ses connaissances, faire un exposé etc.). Pour Cicurel (1991 : 18) lire pour trouver des informations relève de la lecture-survol (recherche d'indices pour trouver ce qu'on cherche) suivi d'une lecture détaillée. Enfin, Adams, Davister et Denyer (1998 : 16) qui marquent la différence à faire entre une habileté (un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences) et une stratégie (une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif), proposent une définition holistique des stratégies de lecture/compréhension. Ils attribuent à la lecture un caractère complexe difficile à décrire et définissent les stratégies ou habiletés de lecture/compréhension comme :

« des opérations mentales, qui se passe lors de l'interaction texte/lecteur/contexte, qui mobilisent les connaissances du lecteur en s'appuient sur les indices textuels, pour répondre aux exigences contextuelles qui font de la lecture un acte mental très complexe » (Adams, Davister et Denyer, 1998 : 23).

La recension des définitions des stratégies de lecture, nous permet de constater qu'en lecture des textes de spécialité les chercheurs (Cicurel, 1991 ; Lehmann, Moirand, Mariet et Catalan, 1979 ; Lehmann, Mariet, Mariet et Moirand, 1980 ; Moirand, 1979) sont unanimes pour mettre en exergue la variable « projet de lecture » (objectifs de lecture, but).

Par ailleurs, en marquant la distinction à faire entre « lire pour comprendre » et « lire pour apprendre », les chercheurs (Cartier, 2001 ; Cartier, 2006 ; Cartier, 2007 ; Cartier et coll., 2014 ; Cartier, Butler et Janosz, 2007 ; Cartier et Tardif, 2000 ; Gaussel, 2015 ; Roberge, 2008) en Apprentissage Par la Lecture (APL) mettent en évidence « le projet de lecture » qui est l'apprentissage des connaissances non linguistiques. En outre, étant

donné que l'étudiant concerné par notre recherche passe d'une situation de lecture/compréhension en langue française à une situation d'Apprentissage Par la Lecture en langue française du savoir médical, nous considérons la lecture dans le cadre de l'APL qui englobe et dépasse la lecture à des fins de compréhension car la lecture en LANSAD est en fait accomplie dans une perspective d'apprentissage.

En outre, Foulin et Mouchon (1998 : 4) précisent que la considération cognitive de l'apprentissage est une orientation qui permet, d'une part, de couvrir plusieurs thèmes cruciaux pour l'éducation - mémoire, connaissances, stratégie – et, d'autre part, de proposer une information sur les apprentissages scolaires fondamentaux : lecture/compréhension, production écrite, l'apprentissage numérique, etc. Par conséquent, pour décrire les stratégies de lecture/compréhension des étudiants inscrits en première année médecine, nous considérons la lecture dans son aspect cognitif car les étudiants en première année médecine passent de la lecture/compréhension en français langue étrangère à un apprentissage du savoir médical par la lecture des textes. Ces considérations nous ont servi à situer le présent travail de recherche dans le domaine de la lecture/compréhension dans une situation d'apprentissage par la lecture (APL). Si le cadre de référence de la lecture/compréhension se base sur l'interaction contexte/lecteur/texte, dans celui de l'APL, le lecteur est remplacé par l'apprenant. Ainsi, l'APL se réalise en interaction entre le contexte, l'apprenant et le texte. Il est important de ne pas confondre le contexte du scripteur qui peut être objet d'inférence à partir des données du texte et le contexte du lecteur qui conditionne sa lecture. Dans le contexte de la présente recherche, le texte est à dominante informative et présente des connaissances déclaratives relatives au domaine de la médecine. Nous intéressons ici très spécifiquement le lecteur/apprenant à qui Cartier et Tardif (2000 : 45) attribuent six composantes qui peuvent influencer sur l'activité de lecture/apprentissage : les stratégies de lecture, les connaissances antérieures et la conception de l'apprentissage qui sont étudiés lors de la première enquête ; et les stratégies d'apprentissage, stratégies métacognitives et stratégies de gestion des ressources qui sont mises en lumière lors de la deuxième enquête.

L'objectif de cette étude est donc d'identifier les stratégies de lecture/compréhension qu'adoptent les étudiants de première année médecine lorsqu'ils lisent en langue française les textes de leur spécialité. Nous avons essayé de mettre la lumière sur les

stratégies de lecture qui sous-tendent la compréhension des textes et l'apprentissage du savoir médical en prenant comme appui les recherches sur les stratégies d'Apprentissage Par la Lecture.

Notre stratégie de recherche s'avère essentiellement descriptive. À travers la présente étude, nous cherchons à mettre en évidence les stratégies de lecture/compréhension des étudiants engagés dans des filières universitaires non linguistiques. Cette recherche a constitué l'amorce d'une série d'observation en situation, de questionnaires et d'entretiens avec les étudiants de première année médecine. Elle a également conduit à une perspective didactique en enseignement du vocabulaire médical, ce qui débouche inévitablement sur une réflexion sur l'apprentissage chez les étudiants et sur les stratégies d'enseignement au sein d'une telle filière. Ainsi, cette recherche s'articule en trois étapes : une enquête initiale pour renseigner sur les représentations de l'activité de lecture/compréhension chez les étudiants, une deuxième enquête qui cible les stratégies d'apprentissage par la lecture pour renseigner sur l'apprentissage des sciences médicales, et une pratique pédagogique d'enseignement stratégique du vocabulaire médical qui constitue le point névralgique des difficultés de compréhension chez les étudiants.

Grâce aux méthodes de recueil des données à différentes étapes de la recherche, nous avons obtenu des données quantitatives et qualitatives. L'analyse des données de la première enquête nous a permis d'identifier les difficultés et les besoins langagiers des étudiants et quelques stratégies de lecture/compréhension privilégiées par les étudiants (la traduction comme stratégie compensatoire en lecture/compréhension et la mémorisation comme stratégie compensatoire d'apprentissage). L'analyse des données de la deuxième enquête nous a permis, quant à elle, d'identifier les stratégies d'apprentissage par la lecture en termes de fréquence d'utilisation au regard de la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990), et d'établir les profils des apprenants-lecteurs en LANSAD. Enfin, l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation nous a permis de vérifier les portées positives de l'enseignement stratégique du vocabulaire médical sur le développement de la compétence inférentielle des étudiants.

Cette recherche est scindée en deux parties : la première est réservée au cadre conceptuel au niveau duquel sont explorés les notions et les concepts appelés par notre sujet d'étude, et la deuxième est consacrée à la partie empirique qui éclaire les stratégies

de lecture/compréhension adoptés par notre public-cible à travers deux enquêtes et nous terminons par une perspective didactique d'enseignement du vocabulaire médical. Les deux parties sont divisées en sept chapitres :

Le premier chapitre situe la problématique des stratégies de lecture/compréhension dans le cadre de l'apprentissage par la lecture qui comprend entre autres les stratégies de lecture. Un tour d'horizon des notions opératoires connexes au domaine de la lecture/compréhension en langue de spécialité est réalisé au regard de la problématique générale de cette recherche qui est le passage de l'enseignement du français comme langue étrangère à l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques en français langue étrangère.

Le deuxième chapitre passe en revue la littérature sur les stratégies d'apprentissage en tentant de présenter, sans pour autant prétendre à l'exhaustivité, un cadre de référence où les concepts les plus importants relatifs aux stratégies d'apprentissage sont abordés et clairement définis. Comme nous situons notre recherche dans le cadre de l'APL, il a été nécessaire de consacrer un chapitre aux stratégies d'apprentissage afin de constituer le cadre conceptuel définitionnel (Cyr, 1998) et taxonomique (O'Malley et Chamot, 1990) dans lesquelles s'inscrit l'analyse des données.

Le troisième chapitre situe l'objet de la recherche dans le cadre de la psychologie cognitive au regard des recherches sur les stratégies d'apprentissage à l'université. Sont présentés - à ce niveau - les apports de la psychologie cognitive à la notion de stratégies d'apprentissage afin d'éclairer la dimension propre à la lecture/apprentissage, les recherches de référence sur les stratégies d'apprentissage à l'université afin de construire un protocole de recherche pour la collecte de données et la construction des catégories de leurs analyses, et quelques recherches actuelles qui abordent les stratégies d'apprentissage des langue étrangères et les stratégies d'apprentissage en sciences médicales.

La présentation de la recherche et le cadre méthodologique sont explicités dans un quatrième chapitre où sont détaillés le constat, contexte de la recherche et le cadre méthodologique de la recherche. Ainsi, le contexte de la recherche est défini à travers : l'état des lieux de la recherche de par la précision du sujet de recherche, de la problématique et des hypothèses, et de l'intérêt du sujet et visée de la recherche ; les

langues dans/pour l'éducation qui traduisent une situation problématique ; et l'organisation de la formation en 1^{ère} année médecine pour définir le public-cible de la recherche. Le cadre méthodologique de la recherche est précisé à travers : le cheminement des idées et des questions de départ qui ont régi les étapes de la recherche, les difficultés d'approche du terrain de recherche qui ont conditionné la réalisation de cette étude, et les instruments de recherches employés avec leurs catégories d'analyse.

Le cinquième chapitre est consacré à la première enquête avec la présentation du questionnaire, du public-cible et de la collecte et l'analyse des données recueillies. Ce chapitre a pour objectif de préciser, d'un côté, les besoins langagiers et les difficultés de lecture/compréhension auxquelles sont confrontés les étudiants ; et d'un autre côté, les stratégies de lecture/compréhension privilégiées par les étudiants afin d'esquisser le profil du lecteur/apprenant.

Quant au sixième chapitre, il s'oriente vers l'identification des stratégies d'APL que les étudiants emploient. Ayant pour objectif de réduire le biais de la recherche à travers l'exploitation d'instruments de recherche validés et construits par d'autres chercheurs (Blanchet, 2011), ce chapitre vise à présenter la deuxième enquête qui s'est réalisée au moyen d'un questionnaire inspiré de celui de Wolfs (1998) et du QAPL de Cartier et Butler (2003). Afin de décrire les stratégies d'APL des étudiants et les profils des lecteurs/apprenants, sont présentés - dans cette section du travail - l'instrument de recherche en question, les catégories d'analyse et les résultats de l'analyse des données recueillies.

S'inscrivant dans une perspective didactique qui découle des résultats des précédents chapitres, le dernier chapitre décrit un scénario pédagogique de l'expérimentation d'une méthode d'enseignement stratégique du vocabulaire médical. Les retombées positives confirmées par l'analyse comparative des données pré/post-expérimentation invitent la réflexion à d'autres perspectives de recherche.

Enfin, nous terminons par une conclusion générale qui consiste à présenter une synthèse de l'analyse et de l'interprétation des résultats au regard des questions et des hypothèses de départ, à faire l'état des apports et limites de la recherche, et à indiquer les prolongements possibles à travers les perspectives auxquelles cette recherche invite.

PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique de la recherche

**Chapitre I : Lecture/compréhension en
LANSAD : entre lecture/compréhension en
langue de spécialité et apprentissage par la
lecture d'une spécialité**

Introduction

Le présent chapitre passe en revue la littérature relative à la lecture en langue de spécialité. Le but du chapitre est de présenter le cadre de référence sur lequel repose la présente étude. Pour ce faire, nous définissons ce cadre de référence par rapport à la conception de la lecture dans le domaine des DNL. En effet, pour décrire les stratégies de lecture/compréhension des étudiants inscrits dans un domaine non linguistique, nous tenterons au niveau de ce chapitre de faire le tour d'horizon des notions opératoires connexes au domaine de la lecture/compréhension en langue de spécialité. Ainsi, nous tenterons de préciser ces notions au regard de la problématique générale de cette recherche, en l'occurrence le passage de l'enseignement du français comme langue étrangère à l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques en français langue étrangère.

Ce passage du FLE/en FLE à l'université se traduit - au niveau des disciplines non linguistiques - par un passage d'une situation de lecture/compréhension en français langue étrangère à une situation d'apprentissage des matières non linguistiques en français langue de spécialité. Par voie de conséquence, la problématique des littératies universitaires dans les DNL dépasse et englobe la situation de lecture/compréhension pour devenir une problématique d'Apprentissage Par la Lecture (APL) car un nouveau rapport à la lecture en FLE s'installe. L'étudiant passe donc de la lecture des textes de différentes typologies pour comprendre le texte lu à une lecture de textes informatifs en français langue de spécialité pour apprendre un savoir propre à la discipline universitaire dans laquelle il est inscrit. Selon Cartier et Tardif : « dans un tel contexte, les élèves doivent non seulement pouvoir comprendre des textes, mais également en retirer l'information qu'ils vont traduire par la suite en connaissances » (2000 : 45). Ainsi, la lecture - à ce niveau - combine à la fois la compréhension et l'apprentissage des connaissances dans toutes les matières. Cartier et Théorêt précisent que : « lire pour apprendre a comme finalité l'apprentissage de contenu, plutôt que la compréhension du texte ou l'initiation aux œuvres littéraires » (2004 : 5).

Cette conception de la lecture à l'ordre universitaire nous amène à souligner la distinction à faire entre lire pour comprendre et lire pour apprendre afin d'éclairer la problématique de la lecture en langue de spécialité. Pour ce faire, nous mettons en lumière - d'un côté - la notion d'apprentissage par la lecture (APL) qui englobe les

stratégies de lecture/compréhension, et d'un autre côté, la langue française comme vecteur de l'enseignement dans les filières non linguistiques. Nous commencerons d'abord par définir la situation d'apprentissage par la lecture (APL) à travers la distinction lire pour comprendre/lire pour apprendre telle qu'elle est présentée dans la littérature et les définitions données par les chercheurs, à travers aussi, la présentation des différents modèles élaborés dans ce domaine, pour finir par l'exposition de quelques travaux sur l'APL. Ensuite, nous nous pencherons sur la langue de spécialité à l'université en présentant le français langue de spécialité et un état des lieux des travaux actuels en français langue de spécialité. Nous terminerons, enfin, par la présentation des recherches en français médical.

I.1. Lecture/compréhension dans les DNL (disciplines non linguistiques) : une situation D'APL (Apprentissage Par la Lecture)

La lecture/compréhension dans les disciplines non linguistiques relève d'un acte volontaire qui poursuit un objectif et un projet précis : s'informer pour enrichir des connaissances antérieures sur le domaine ou en construire de nouvelles. Considérer la lecture/compréhension dans les DNL demanderait donc de définir la lecture dans sa conception sélective qui est souvent opposée à la lecture générale car comme le précise Moirand : « dans un domaine professionnel on lit souvent les ouvrages et les revues spécialisées, une première fois de manière très globale (on écrème), puis on relit de manière plus fine ce que l'on a éventuellement sélectionné » (1979 : 22).

Dans une telle situation de lecture des textes de spécialité (des textes informatifs au premier degré), la compétence de lecture se définit comme : « la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome » (Moirand, 1979 : 22). Cette compétence lecturale se concrétise d'après Moirand (1979 : 22) au travers d'une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntactico-sémantiques de la langue (articulateurs rhétorique, éléments anaphoriques, etc.) ; d'une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques

(les situations d'écrit) ; enfin d'une connaissance des références extralinguistiques des textes laquelle relève du domaine de spécialité (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socio-culturel et la perception « cultivée » que l'on a du monde). C'est à cette dernière situation de lecture que nous nous intéressons : une situation où le projet de lecture ne se limite pas à la compréhension du texte mais l'englobe et la dépasse pour arriver à l'apprentissage de connaissances spécifiques à un domaine de spécialité.

Cartier (2006 : 40) précise que dans une situation scolaire les lecteurs/apprenants expérimentent différentes situations de lecture, comme comprendre une histoire ou apprécier les qualités esthétiques d'une œuvre littéraire. L'une de ces situations combine à la fois l'apprentissage et la lecture : il s'agit d'apprendre en lisant. Dans la même optique, Gaussel (2015 : 18) - en marquant la distinction à faire entre lire pour apprendre et lire pour comprendre - définit la lecture de textes informatifs dans un contexte didactique comme un moteur dans la construction de connaissances et de compétences scientifiques.

En outre, à l'ordre universitaire, la lecture est utilisée comme situation d'apprentissage dans tous les domaines. Dans les DNL, les étudiants doivent lire et comprendre des textes spécialisés aux domaines de leurs études afin de développer ou de construire des connaissances propres au domaine de leur spécialité. Dans ce sens, pour mettre en relief l'importance de la situation d'apprentissage « apprendre par la lecture » Cartier (2006 : 439) cite les chercheurs (Barton, 1997 ; Ciborowski, 1995 ; Ellis et Lenz, 1990 ; Laparra, 1991 ; Vacca, 1998) qui ont souligné la corrélation entre « apprendre par la lecture » et la réussite dans les cours ou l'obtention du diplôme.

Afin de décrire la situation d'apprentissage par la lecture (APL) mais sans pour autant prétendre à l'exhaustivité, nous passerons en revue la littérature sur le sujet dans l'objectif de préciser d'abord les définitions données par les chercheurs à cette situation et la dichotomie lire pour comprendre/lire pour apprendre, ensuite le cadre de référence de l'APL à travers les modèles d'APL et d'analyse de différentes situations d'APL avec le cadre de référence des stratégies performantes en APL pour terminer par l'exposition de quelques travaux sur l'APL qui se sont intéressés à l'identification des stratégies d'APL ou à leur enseignement.

I.1.1. Apprentissage Par la Lecture (APL)

En étant une situation d'apprentissage qui combine à la fois l'apprentissage et la lecture, l'APL est essentiel pour la réussite scolaire, universitaire, professionnelle et personnelle des individus. Rendre compte des aspects définitoires de ce processus demanderait de se pencher sur la dichotomie Lire pour comprendre/Lire pour apprendre observée dans la recherche documentaire sur le sujet pour ensuite passer en revue les définitions données à ce domaine.

I.1.1.1. Lire pour comprendre, lire pour apprendre

La distinction entre lire pour comprendre et lire pour apprendre renvoie, en fait, à un processus de lecture identique dans les deux cas mais qui poursuit des objectifs et projets de lecture différents. Cette dichotomie reprend celle de lecture générale/lecture sélective. À cet effet, dans son ouvrage « Situations d'écrit » à travers lequel elle propose aux enseignants de langue une démarche méthodologique pour enseigner l'écrit d'une langue étrangère en développant d'abord, chez les apprenants, des stratégies de lecture autonome, à travers une approche systématique des écrits non littéraires auxquels ils peuvent se trouver confrontés (repérages d'indices dans des articles de presse, des lettres, des prospectus, textes de vulgarisation scientifique, etc.), Sophie Moirand (1979 : 21) souligne qu'on oppose souvent la lecture sélective à la lecture générale ; or il ne s'agit pas de processus de lecture différente, mais de stratégies correspondant à des objectifs et des projets différents. Cartier et Tardif (2000 : 44) citent Ulijn et Salager-Meyer (1998) qui qualifient cette forme de lecture de « reading for professional » ou de lecture à des fins professionnelles. Il conviendrait donc de dire que le processus « lire pour apprendre » prend forme lors de la lecture qui a comme objectif l'apprentissage tel que la lecture dans les DNL (lecture des textes de spécialité) comme c'est le cas du public-cible de la présente recherche même si la lecture littéraire peut aussi avoir comme objectifs l'apprentissage comme le fait remarquer Gaussel (2015). En dehors de l'objectif d'apprentissage lié à ce processus de lecture, Bintz (1997 cité par Cartier, 2006 : 40) parle d'intérêt de lecture qui qualifie ce genre de lecture en soulignant que l'apprentissage par la lecture est une situation dans laquelle les élèves peuvent accorder de la valeur à la lecture en fonction de son utilité pour l'apprentissage.

Par ailleurs, redéfinir la lecture pour l'installer dans le paradigme de l'apprentissage exige un passage de la conception de la lecture de la dimension de compréhension à celle d'apprentissage pour asseoir le cadre conceptuel de la notion d'apprentissage par la lecture. L'APL est un concept qui s'est développé au Canada à travers des recherches en orthopédagogie qui se sont penchées sur les difficultés d'apprentissage dans une situation de lecture des apprenants dans différents paliers de scolarisation. En effet, à travers leur article « De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture », Cartier et Tardif(2000) établissent une nette distinction entre la compréhension et l'apprentissage à travers le passage de la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre. Pour marquer l'empan entre lire pour comprendre et lire pour apprendre, ils tracent les grandes stations historiques de l'objectif de la lecture à l'école au Québec. L'évolution des finalités de l'enseignement de la lecture en milieu scolaire québécois peut se subdiviser en cinq périodes qui se distinguent entre elles par une orientation particulière pour chacune : 1) l'accent est mis sur l'oralisation ; 2) l'accent est mis sur la compréhension du sens littéral ; 3) l'accent est mis sur l'acquisition significative du sens ; 4) l'accent est mis sur la littératie ; 5) l'accent est mis sur l'apprentissage à partir de la lecture. Chaque période se distingue par le degré d'accentuation sur un élément comparativement à un autre (Cartier et Tardif, 2000 : 44). Ainsi, faisant état de l'évolution historique des finalités poursuivies dans le cadre de l'enseignement de la lecture en milieu scolaire, Cartier (2001 : 36) affirme que dans un tel contexte (APL), les lecteurs/apprenants doivent non seulement pouvoir comprendre des textes, mais également pouvoir en retirer des informations qu'ils vont traduire par la suite en connaissances.

En outre, dans la note qu'elle a rédigée à propos de l'ouvrage de Cartier (2007) « Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir », Roberge (2008 :1) souligne que l'auteure distingue, d'emblée, la lecture faite pour apprendre, celle qui « ajoute des nouvelles connaissances à celles déjà emmagasinées », d'une lecture dont la visée n'est que « la compréhension du message de l'auteur » et qui ne laisse pas de marques durables chez l'élève, ou encore, d'une simple opération de mémorisation mécanique, entreprise dans le seul but de répondre aux questions d'un examen.

Pour conclure, la dichotomie Lire pour comprendre/Lire pour apprendre est un des aspects définitoire de la notion d'APL et c'est d'une perspective de distinction entre les deux formes de lecture que le concept d'APL a vu le jour en se définissant comme un processus qui englobe et dépasse celui de la lecture pour comprendre à travers la conjugaison entre la compréhension et l'apprentissage sur d'autres domaines. À ce propos, dans leur rapport qui a consisté à présenter les résultats des troisième et quatrième années du projet de développement professionnel des conseillers pédagogiques de la région de la Montérégie (2008-2009 et 2009-2010), Cartier et ses collaborateurs définissent la compétence de lecture qui combine la compréhension et l'apprentissage en la mettant en corrélation avec la réussite scolaire. Cette conception de la lecture présente la lecture comme :

« une compétence complexe reconnue essentielle pour la réussite scolaire de l'élève. Elle suppose : 1) qu'il décode les mots et comprenne le sens d'une phrase, d'un paragraphe et d'un texte en lien avec des repères personnels, sociaux et culturels et 2) qu'il s'engage et persévère dans la lecture de manière à réaliser des activités d'apprentissage sur différents sujets (Cartier et Tardif, 2001). Ceci implique qu'il doit être motivé pour ce faire, comprendre les tâches qui lui sont proposées, posséder les connaissances de base suffisantes, traiter l'information de manière adéquate et bien gérer la réalisation de la lecture, de l'apprentissage et de la tâche (Cartier, 2006) » (Cartier et coll., 2014 : 15).

De la distinction entre lire pour comprendre et lire pour apprendre exposée telle qu'elle se présente dans la littérature, nous passons dans le point suivant aux définitions qui gravitent autour de la notion « Apprendre Par la Lecture ».

I.1.1.2. Définition(s)

Avant tout, il faut signaler que les chercheurs utilisent indifféremment les formules « apprendre par la lecture », « apprendre en lisant », « lire pour apprendre » ou « lecture pour apprendre » pour décrire des situations d'apprentissage dans lesquelles le lecteur/apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture de textes informatifs.

Comme expliqué précédemment, le champ notionnel de la lecture pour apprendre se définit d'abord en se différenciant de celui de lire pour comprendre. Néanmoins, la définition originelle de l'APL est conçue en rapport avec le processus de compréhension qui poursuit l'objectif de construction des connaissances. Dans ce sens,

pour définir l'APL par rapport à la compréhension, Cartier, Butler et Janosz (2007 : 602) font remarquer que :

« l'APL repose sur le processus de compréhension de texte lorsque les élèves interprètent les informations d'un texte à partir de leurs propres connaissances sur le sujet de ce texte (Smith, 1979). Ainsi, dans le cas de l'APL, les élèves doivent aussi acquérir intentionnellement de nouvelles connaissances sur un sujet en lisant différents textes (ex. : apprendre sur la vie dans trois régions climatiques) ».

Dans leur 3^{ème} rapport de recherche à propos des stratégies d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, Cartier et ses collaborateurs (2002 : 2) notent clairement que l'apprentissage par la lecture se distingue du champ d'études de l'apprentissage de la lecture, qui a pour objet de décrire les mécanismes d'apprentissage de l'acte de lire. Ils adoptent pour l'APL la définition de Cartier (2000 : 93) qui prend en compte différents domaines d'études telles que l'apprentissage de contenu, l'apprentissage de texte, la compréhension en lecture et les stratégies d'autorégulation. Par conséquent, une première définition de l'APL peut être retenue pour asseoir le domaine scientifique de l'APL : « l'apprentissage par la lecture est défini comme un processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur/apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture de textes et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier, 2000 : 93).

L'APL, qui est une nouvelle conception de la lecture, a été défini par Cartier, Janosz et Butler (2005) comme une compétence transversale dans un rapport sur « les stratégies d'apprentissage par la lecture : résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003 ». Ce rapport avait pour but de présenter un portrait détaillé de l'apprentissage par la lecture des élèves du Québec qui fréquentent les écoles de milieux défavorisés échantillonnées dans le cadre de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA). Cette façon de concevoir la lecture met l'accent sur les compétences transversales qui sont utiles à l'apprentissage de différents domaines de connaissances. En effet :

« Cette compétence, en plus de posséder des aspects transversaux, a aussi la caractéristique d'être contextualisée. Par exemple, un élève qui lit un texte en univers social ou en sciences naturelles doit comprendre les informations présentées, être capable de s'approprier celles qui sont importantes et gérer la réalisation du processus d'apprentissage et de l'activité. Toutefois, les élèves doivent tenir compte des particularités de ces domaines d'apprentissage et des caractéristiques de leurs textes » (Cartier, Janosz et Butler, 2005 : 5).

En 2006, Cartier affine sa première définition de l'APL en mettant en exergue la typologie des textes lus et le processus du lecteur/apprenant. De cette manière, « l'apprentissage par la lecture est défini comme une situation et un processus par lesquels le lecteur/apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs, et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire » (2006 : 439) ; en plus « le processus d'apprentissage par la lecture sollicite deux principales composantes dans la réalisation d'une activité : les stratégies d'autorégulation et les stratégies cognitives » (2006 : 441).

En reprenant la définition de Cartier (2006), Roberge de son côté met en relief les stratégies mises en pratique dans une activité d'APL. Elle souligne que :

« lire pour apprendre, nous oblige à mobiliser plusieurs stratégies de sélection, de répétition, d'organisation et d'élaboration, lesquelles doivent être adaptées au contexte de lecture. Les étudiants doivent apprendre à mesurer l'efficacité et la pertinence de ces stratégies en fonction de la tâche de lecture qui leur est demandée, et à mettre en place éventuellement de nouvelles méthodes pour relever de nouveaux défis de lecture » (Roberge, 2008 : 2).

Enfin, dans sa conférence³ à l'Université de Montréal (en 2014) sur l'APL à l'école, Cartier présente le cadre épistémologique de l'APL : ses fondements, ses postulats de recherche, les problématiques auxquelles il tente de répondre et ses objectifs de recherche. Selon Cartier, étant donné que l'APL est présent dès le primaire et tout au long de la vie et que nombreuses sont les recherches qui avancent que les élèves arrivent difficilement à le faire - et plus particulièrement ceux qui ont de la difficulté à apprendre - et qu'ils sont peu formés pour le faire ; il devient évident que la recherche se mobilise autour de l'APL pour faire la différence en comprenant mieux l'APL pour planifier des situations d'APL dans l'objectif de prévoir un soutien à l'APL ciblé sur les besoins différents des élèves. En effet, partant du constat qu'à l'école les élèves ont à apprendre sur différents sujets et concepts afin de réussir leur cours et cela se fait par l'exposé de l'enseignant, par le visionnement de bandes audio ou vidéo, par l'expérimentation et par la lecture des textes (sur support papier ou électronique), elle affirme que l'APL est la lecture en lien avec la réussite dans tous les cours.

³ Conférence en quatre parties disponible sur internet : « Apprendre en lisant à l'école : un projet à mettre en œuvre de manière collective » Cartier (2014). <https://www.youtube.com/watch?v=kumJpbRkWpw>

D'un côté, l'APL se réalise à travers différentes activités qui ont leurs propres exigences et critères de performance même si l'activité privilégiée est le questionnement : trouver les réponses à des questions dans un texte ; et d'un autre côté, il dépend des particularités des domaines d'apprentissage dans lesquels il est réalisé, dont :

1- La logique et les visées. Par exemple :

- En géographie, on étudie les différentes régions du monde (organisation spatiale) et le mode de vie des peuples ;
- En histoire, on s'intéresse aux suites d'événements dans le temps (organisation chronologique) et à leur influence sur les peuples

2- Les textes utilisés. : Il y a les manuels scolaires, les encyclopédies et les livres de référence, et ce, sur support papier, sur cédérom ou dans internet, ainsi que les textes littéraires dans certains cas (ex : histoire).

En conclusion, toutes les définitions que nous venons de citer soutiennent notre thèse de considérer la lecture en LANSAD en qualité d'activité d'APL tant au niveau de l'activité de lecture qui poursuit l'objectif de construction de connaissances qu'au niveau du processus stratégique mis en place par le lecteur/apprenant pour traiter seul l'information par la lecture des textes informatifs pour la transformer en connaissances à acquérir propres au domaine de sa spécialité.

I.1.2. Cadre de référence de l'apprentissage par la lecture (APL)

Pour exposer le cadre de référence de l'APL défini à partir de notre recherche documentaire, nous proposons de présenter : les composantes du cadre de référence de l'APL (Cartier et Tardif, 1996 ; Cartier, 1997 ; Cartier et Tardif, 2000 ; Cartier, 2001 ; Cartier et Théorêt, 2004), les modèles existant en APL (le modèle d'APL, le modèle d'analyse d'une situation d'APL et le modèle d'analyse des difficultés des élèves à apprendre de manière autorégulée) pour terminer enfin, par le cadre de référence des stratégies performantes en APL.

I.1.2.1. Les composantes du cadre de référence de l'APL

Pour asseoir le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture, les chercheurs (Cartier et Tardif, 1996 ; Cartier, 1997 ; Cartier et Tardif, 2000 ; Cartier, 2001 ; Cartier et Théorêt, 2004) se sont référés à des écrits scientifiques de l'enseignement postsecondaire dans l'objectif de déterminer les composantes nécessaires pour rendre compte de la compétence finalisée à apprendre par la lecture. Ainsi, pour définir les principes fondamentaux de l'APL, ces chercheurs se sont référés aux modèles de la compréhension en lecture de Van Dijk et Kintsch (1983) et de Pressley et Afflerbach (1995), des cadres de référence de l'apprentissage de textes de Vauras (1991), et du modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1994). Cartier et Tardif (2000 : 45) résument ces principes en quatre éléments : 1) que la lecture soit basée sur la compréhension de l'information par le traitement des idées principales du texte, 2) que l'apprentissage serve à une acquisition significative de connaissances, 3) que la gestion de l'apprentissage et des ressources soit prise en considération et 4) que les tâches de lecture soient mises en relation avec le lecteur et le texte.

Neuf composantes, regroupées en trois catégories (le contexte, le texte et l'apprenant), ont été retenues pour constituer le cadre de référence de l'APL (Cartier et Tardif, 1996 ; Cartier, 1997). Cartier et Tardif (2000 : 45) présentent le cadre de référence de l'APL en un tableau qui résume ses composantes :

Tableau (1) : Cadre de référence de l'apprentissage par la lecture (APL)		
Contexte	Apprenant	Texte
Tâches d'apprentissage par la lecture	- Connaissances antérieures	Superstructure
	- Conception de l'apprentissage	
	- Stratégies de lecture	
	- Stratégies d'apprentissage	Organisation
	- Stratégies métacognitives	
	- Stratégies de gestion des ressources	

La catégorie du contexte précise les tâches d'apprentissage par la lecture que les enseignants proposent aux élèves (lire pour analyser des sujets d'étude, résoudre des

problèmes, acquérir une base de connaissances dans un domaine, accomplir une série de procédures) et elle a une incidence sur l'APL car les stratégies de lecture et d'apprentissage sont choisies en fonction de la tâche ainsi que la gestion de l'apprentissage et de ressources.

La catégorie de l'apprenant comprend six composantes : la conception de l'apprentissage qui influe sur la façon dont il abordera une tâche donnée et traitera l'information (analyse détaillée ou traitement du sens global) ; les connaissances antérieures qui servent de point d'ancrage aux connaissances nouvelles ; les stratégies de lecture qui mettent l'accent sur l'importance de lire en comprenant d'abord les idées principales du texte pour ensuite traiter les idées secondaires ; les stratégies d'apprentissage qui servent à encoder et à rappeler les idées principales ou particulières dégagées de la lecture du texte et qui doivent être utilisées par l'apprenant afin de traiter l'information textuelle et la transformer en connaissances ; les stratégies métacognitives qui servent à planifier ses apprentissages, s'ajuster en cours de route et évaluer l'atteinte de ses objectifs ; et les stratégies de gestion des ressources qui sont utilisées pour trouver les ressources matérielles pertinentes et disponibles pour avoir accès à l'information nécessaire à leur apprentissage, pour organiser le temps afin d'être efficaces, pour aménager l'environnement d'étude afin de favoriser l'attention et la concentration, et pour recourir aux ressources humaines pertinentes et disponibles qui peuvent répondre à certaines questions.

La catégorie du texte comprend deux composantes qui influent sur l'apprentissage du lecteur : la superstructure (ou grammaire du texte) telle que les structures narratives, argumentative, poétique, narrative, expositive, argumentative, etc. car la connaissance de la structure du texte aide à inférer le sujet traité par le texte ; et l'organisation (longueur, difficulté, degré d'explicitation de l'information, densité de l'information et capacité de répondre aux questions de l'apprenant) qui peut aider ou nuire à la lecture pour comprendre le texte lu et trouver l'information qui répond aux attentes du lecteur/apprenant.

Ainsi élaboré, le cadre de référence de l'APL à l'ordre scolaire et secondaire traduit une nouvelle conception de la lecture en lui attribuant un caractère transversal qui rattacherait la lecture pour apprendre à la compétence à exploiter l'information.

Par ailleurs, à l'ordre universitaire, Cartier a mené en 2002 une étude sur l'apprentissage par la lecture d'étudiants en contexte d'apprentissage par problèmes (APP) auprès d'étudiants de troisième année inscrits dans un programme⁴ de médecine d'une université québécoise. Dans son article qui présente les résultats de sa recherche descriptive des stratégies utilisées spontanément par six étudiants en médecine en situation d'apprentissage par la lecture, la chercheuse a présenté le tableau (2) ci-dessous qui résume le cadre de référence de l'APL en définissant ses composantes et en détaillant plus précisément le cadre de référence de l'APL (Cartier et Tardif, 2000 : 45) présenté précédemment dans la page 33 :

⁴ Dans ce programme, la formule pédagogique privilégiée est l'apprentissage par problèmes (APP) qui est lire en vue d'acquérir des connaissances pour analyser et résoudre un problème complexe.

Tableau (2) : Les composantes du cadre de référence de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire (Cartier, 2002 : 7)

Tableau 1

Les composantes du cadre de référence de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire

Contexte	Apprenant	Texte
Activités d'apprentissage par la lecture: Apprentissage par problèmes Présentation d'un exposé Réalisation d'une recherche documentaire Etc.	Connaissances antérieures Conceptions de l'apprentissage Stratégies de gestion des ressources pour gérer le lieu et le moment de travail, de même que les ressources matérielles et humaines Stratégies d'autorégulation pour planifier, contrôler et évaluer la réalisation de l'apprentissage et des aspects affectifs Stratégies d'encodage et de rappel pour acquérir significativement des connaissances (sélection, répétition, élaboration et organisation) Stratégies de lecture pour ressortir les idées principales et la manière de lire un texte	Superstructure Organisation

*Étude de l'apprentissage par la lecture d'étudiants
en contexte d'apprentissage par problèmes (APP)*

7

Les résultats de cette recherche déterminent la fonction de l'APL qui ne se limite pas au traitement que fait un apprenant de l'idée d'un auteur ; elles définissent l'APL comme la situation idéale d'acquisition de connaissances, dans laquelle les connaissances sont mises en relation les unes avec les autres ; et elles inscrivent le développement des connaissances relatives à l'apprentissage par la lecture dans le domaine d'étude de l'auto-apprentissage.

Pour conclure, Cartier et Tardif (2000, 49) précisent que le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture (décrit ci-dessus) qui intègre les stratégies de lecture, d'apprentissage, métacognitives ainsi que de gestion des ressources, ne prétend pas décrire la totalité de ce mécanisme mais apporte un certain éclairage sur la lecture dans de telles situations. Cartier de son côté conclut que « beaucoup de recherches restent à faire afin de préciser les caractéristiques reliées à l'apprentissage par la lecture selon les domaines d'études, que ce soit dans le cadre de la formation universitaire ou lors de la mise à jour de connaissances » (2002 : 26).

I.1.2.2. Les modèles en APL

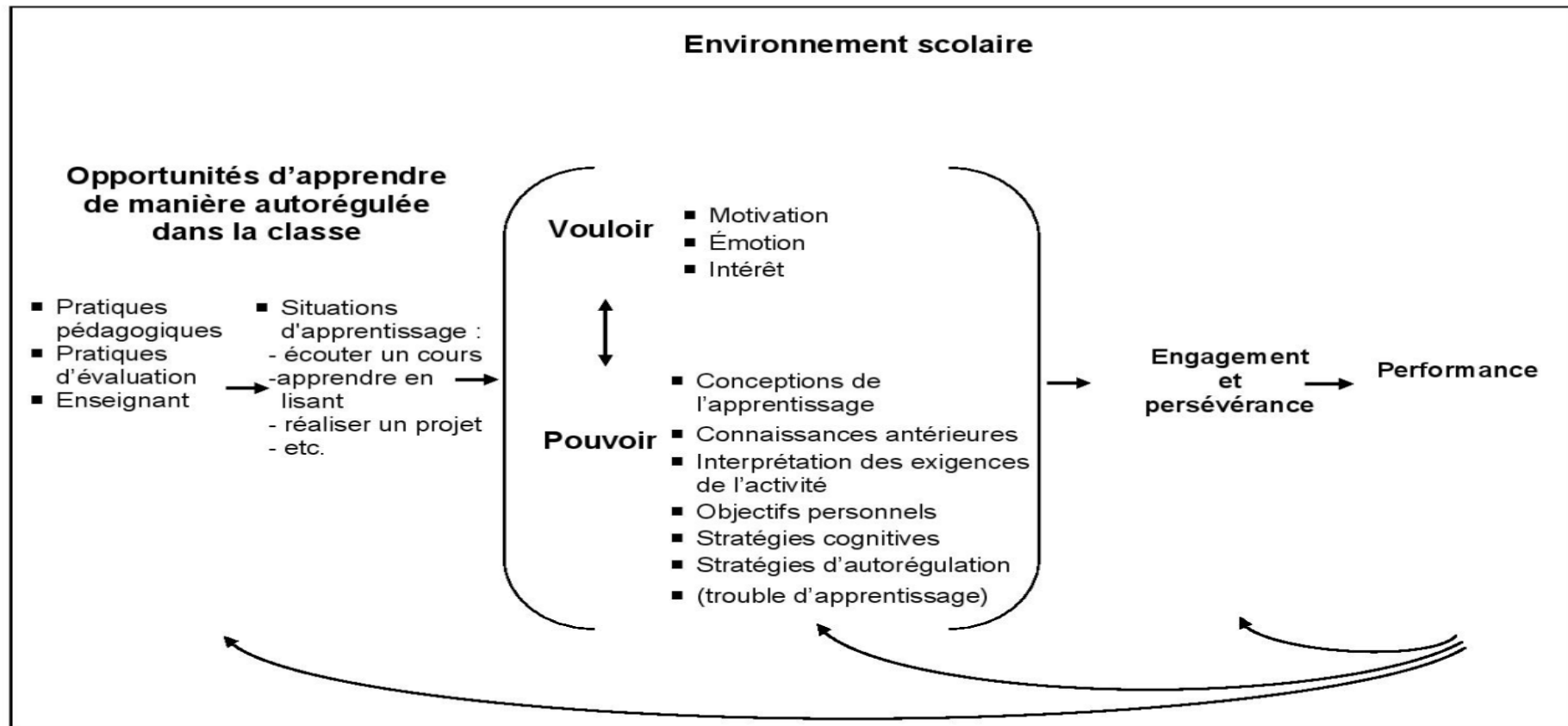
Les modèles proposés dans le domaine de l'APL ont été élaborés à partir de travaux de recherche descriptifs des stratégies adoptées par les apprenants dans une telle situation de lecture. Pour préciser d'avantage le cadre de référence de l'APL, nous exposerons le premier modèle en APL présenté par Cartier en 1998 à propos de l'analyse des difficultés des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe, ensuite le modèle d'APL (Cartier, Janosz et Butler : 2005) qui a été peaufiné par Cartier en 2007, et enfin nous terminerons par le modèle d'analyse d'une situation d'APL (Cartier, 2007).

I.1.2.2.1. Le modèle d'analyse des difficultés des élèves à apprendre de manière autorégulée

Ce modèle d'analyse des difficultés des élèves à apprendre sous l'angle de l'apprentissage autonome relie en fait l'apprentissage aux stratégies adoptées lors de ce processus. Il liste trois conditions essentielles à l'apprentissage autorégulé regroupées et schématisées inscrites ci-dessous dans la figure (1) sont : le vouloir, le pouvoir le faire et l'environnement.

Figure (1) : Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe (Cartier, 2008 : 4)

Figure 1. Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe (adaptation de Cartier, 1998)



La figure (1) précédente met en relief la corrélation entre les conditions d'un apprentissage autorégulé efficient. À ce propos, Cartier (2008 : 6) affirme qu'une autorégulation de l'apprentissage demande de l'élève la volonté d'apprendre en ayant la motivation à réaliser des activités d'apprentissage et les bonnes émotions ressenties dans ce contexte, le pouvoir apprendre qui consiste à posséder les connaissances et les compétences nécessaires à un engagement et à une persévérance permettant d'effectuer des apprentissages de qualité, et un environnement scolaire qui offre des opportunités pour apprendre de manière autorégulée, et ce, à travers les situations d'apprentissage présentées à l'école et grâce au soutien reçu par l'enseignant. Pour conclure, elle souligne l'importance d'analyser les spécificités de chacun des cas d'élèves qui ont des difficultés à apprendre à partir de ce modèle d'analyse pour pouvoir intervenir.

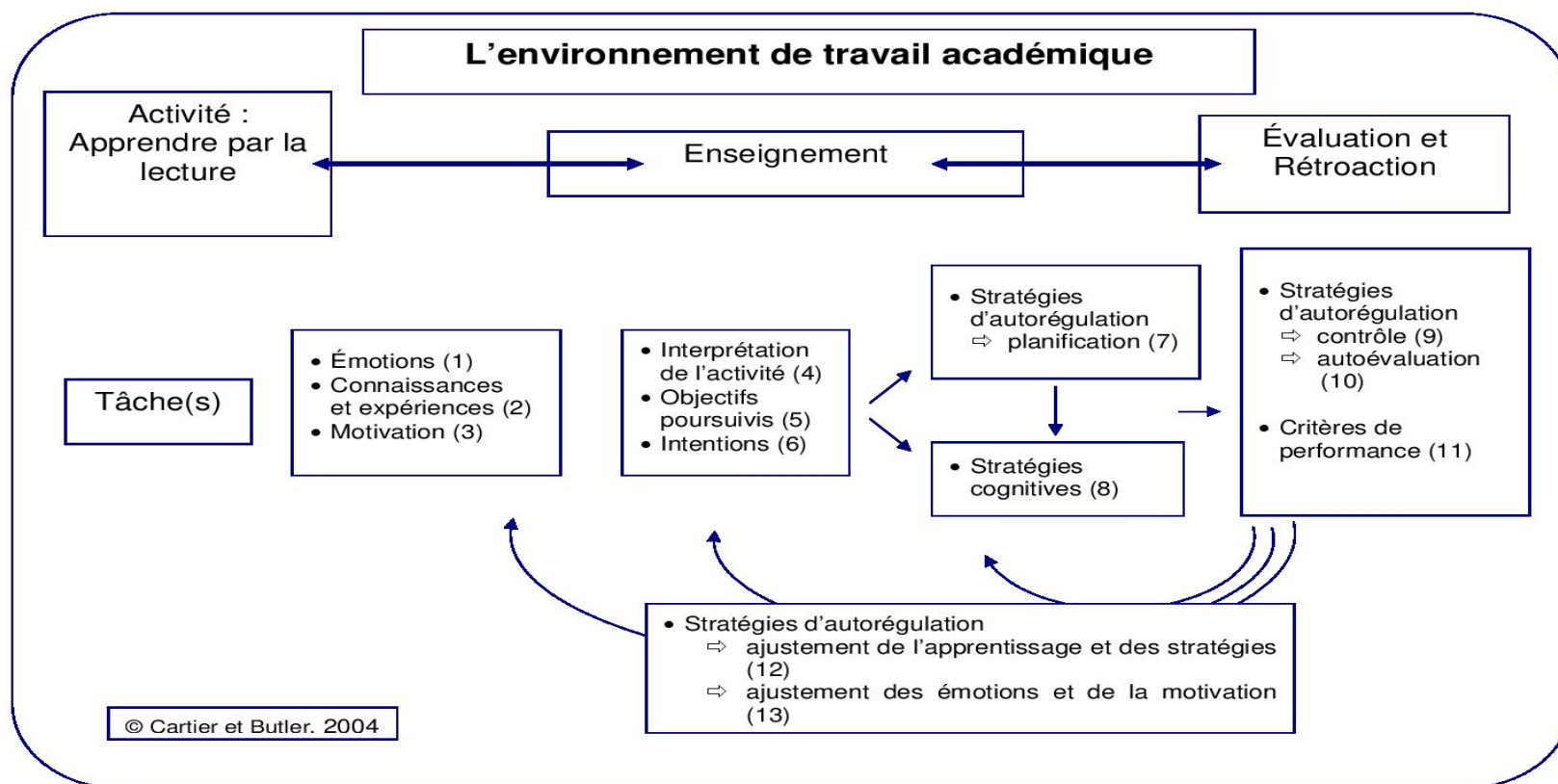
I.1.2.2.2. Le modèle d'APL

Le modèle d'APL présente la façon dont l'apprentissage est relié à l'environnement du travail académique dans lequel il se réalise (les pratiques d'enseignement et d'évaluation et les activités mises en place par les enseignants pour accompagner les apprenants dans leur apprentissage). Ce modèle inclut (Cartier, Jonesz et Butler, 2005 : 6) les composantes centrales du processus d'apprentissage : affectives (émotions), motivationnelles (perceptions de sa compétence, de la valeur et du contrôle de l'activité), cognitives (connaissances du sujet, expériences, stratégies et intentions) et métacognitives (stratégies d'autorégulation et connaissances de l'activité).

Ce premier modèle représente l'APL comme un processus qui se déroule en cycle englobant des composantes illustrées au travers de l'environnement du travail (voir la figure 2 ci-après) :

Figure (2) : Modèle apprendre par la lecture (Cartier, Janosz et Butler, 2005 : 8)

Figure 1. Modèle Apprendre par la lecture



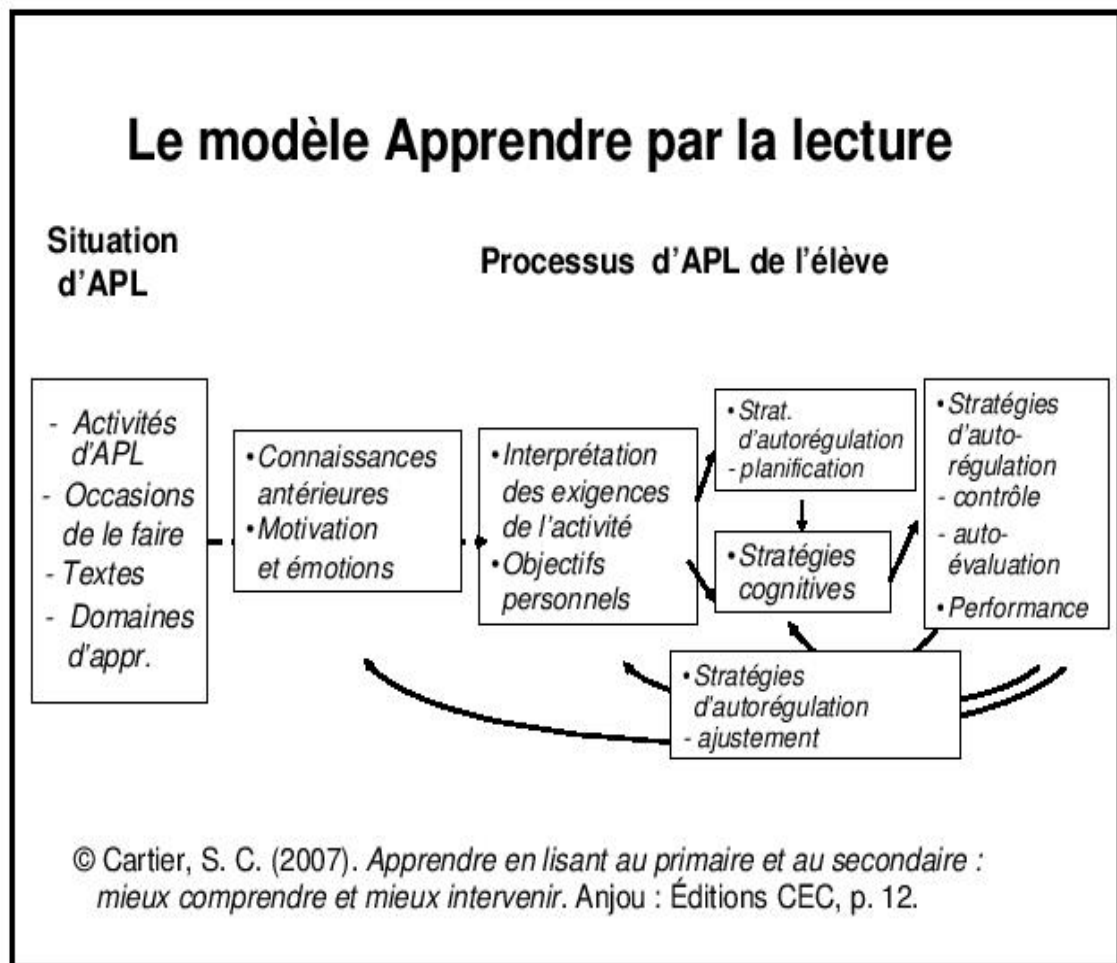
Au regard de la figure (2) ci-dessus, l'apprentissage par la lecture commence en amont du texte, se réalise pendant la lecture du texte et s'ajuste après l'activité de lecture. Cartier, Jonesz et Butler (2005 : 6) expliquent qu'au début de l'activité d'APL, les connaissances et les expériences que les élèves ont sur le sujet et sur l'activité (2) et leurs perceptions motivationnelles (3) sont sollicitées et médiatiseront leur fonctionnement dans la réalisation de l'activité. Les élèves réagissent aussi émotionnellement aux tâches qui leur sont données (1), interprètent les tâches qui sont à faire en précisant ce que l'on attend d'eux (4). Forts de cette interprétation plus ou moins précise, ils s'attribuent des objectifs personnels (5). Différents choix sont possibles dont ceux centrés sur l'activité (bien faire l'activité comprendre ce que je lis) et ceux qui sont périphériques à celle-ci (lire le plus vite possible, travailler avec des amis). Ensuite, ils gèrent leur apprentissage en mobilisant une variété de stratégies d'autorégulation (7) (faire un plan au début de l'activité). À partir de cette planification ou non, ils choisissent leurs stratégies de lecture et de traitement de l'information (8) en se référant aux motifs qui découlent de leurs objectifs (6). Ensuite, tout au long de la réalisation de l'activité, ils gèrent leur apprentissage en mobilisant une variété de stratégies d'autorégulation (contrôle du progrès pendant l'activité (9), jugement au regard du progrès qui est relié aux perceptions des exigences de l'activité (11)). Ils ajustent ensuite leurs buts, leurs plans et leurs stratégies (12). Les élèves utilisent aussi des stratégies d'autorégulation pour maintenir des émotions positives et leur motivation (13) pendant l'activité. À la toute fin, les élèves évaluent leur fonctionnement et leur performance (10).

Par ailleurs, en 2006, dans son article qui responsabilise les enseignants face à l'APL à l'école, Cartier résume ce cycle de l'APL comme suit :

« Tout au long d'une activité, la façon dont les élèves travaillent est médiatisée par leurs connaissances, leurs conceptions et leurs expériences ainsi que par leur motivation à accomplir leur tâche. Lorsqu'ils prennent connaissance d'une activité à réaliser, les élèves stratégiques interprètent les tâches qu'ils ont à faire en se référant aux consignes qu'ils ont reçues et ils se donnent des objectifs (par exemple, retenir le plus d'information possible). En fonction de leurs objectifs, ils choisissent leurs stratégies de lecture et d'apprentissage. Tout au long de l'activité, ils gèrent leur apprentissage en utilisant une variété de stratégies d'autorégulation. Ils planifient leur travail, contrôlent leurs progrès pendant l'activité et ajustent leurs plans et leurs stratégies au besoin. À la toute fin, ils évaluent leur travail et leur performance. Les élèves réagissent aussi émotionnellement aux tâches qui leur sont données; encore ici, ils utilisent des stratégies d'autorégulation pour maintenir des émotions positives et conserver leur motivation » (2006 : 40).

Après avoir présenté un modèle d'APL qui met en avant l'environnement de réalisation du processus lui-même, Cartier propose dans son ouvrage « apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir », le modèle d'APL, adopté actuellement dans le domaine de l'APL, qui explique toutes les conditions qui doivent être présentes pour qu'une activité de lecture mène à un apprentissage.

Figure (3) : Le modèle d'APL (Cartier, 2007 : 12)



En conclusion, à partir de ce modèle, pour que le processus d'APL soit efficient (Roberge, 2008 : 3), il faut que l'élève mobilise ses connaissances antérieures sur le sujet à l'étude, sur les stratégies à mettre en œuvre pour lire et sur les types de textes qu'on lui présente. Également, l'apprentissage est tributaire de la motivation de l'élève à lire et de ses émotions devant l'acte de lecture, de la perception qu'il a de ce qui est attendu de lui et de cette activité.

I.1.2.2.3. Le modèle d'analyse d'une situation d'APL

Le modèle d'APL étant établi, Cartier entreprend en 2010 des recherches à propos de la lecture dans toutes les matières en considérant ainsi la lecture dans son caractère transversal. Cette conception de la lecture conforte notre thèse de considérer la lecture/compréhension dans les disciplines non linguistiques (DNL) comme une situation d'apprentissage par la lecture (APL). La chercheuse expose en 2010 lors du 3^{ème} congrès de l'AQETA (Association Québécoise des Troubles d'Apprentissage) sa démarche d'intervention en APL : « lire à l'école pour réussir dans toutes les matières : mieux comprendre les besoins des élèves, mieux intervenir pour les aider ». Cette démarche se réalise en trois temps : analyser l'APL en classe, planifier de réelles situations d'APL et guider l'élève dans son processus d'APL. Nous nous tenons, dans ce point, à l'exposition du modèle d'analyse d'une situation d'APL pour parfaire le cadre de référence de l'APL.

Il y a peu d'occasions d'APL offertes aux élèves du primaire et du secondaire et la formation pour l'APL est quasiment inexistante selon la comparaison que Cartier (2010 : 2) fait de l'APL entre ces deux paliers :

L'APL au primaire (Cartier, 2007 : 29-44)	L'APL au secondaire (Cartier, 2007 : 45-66)
- Les activités d'APL proposées sont principalement le questionnement. - La lecture de textes informatifs débute généralement au 2e cycle. - Les textes informatifs posent de grands défis aux élèves. - Peu de formation est offerte à l'élève pour apprendre en lisant (et parfois même aucune). - Les interventions mises en place pour soutenir l'élève en difficulté d'apprentissage ne semblent pas porter sur l'APL.	- L'activité d'APL privilégiée est le questionnement. - Les occasions d'apprendre en lisant varient selon les cours. - Les textes informatifs sont complexes et ils ne sont pas toujours adéquats. - Peu de formation est offerte à l'élève pour apprendre en lisant (et parfois même aucune). - Peu d'occasions d'apprendre en lisant sont offertes à l'élève en difficulté d'apprentissage. - Dans ces rares occasions : - les activités d'apprentissage par la lecture sont souvent inadéquates; - les textes adaptés sont peu pertinents.

Faisant cet état des lieux de la rareté des occasions d'apprendre en lisant et de l'inexistence de formation pour ce faire au primaire et au secondaire québécois, Cartier propose un modèle d'analyse d'une situation d'APL (ci-dessous) qui attribue à chaque composante de l'APL ses propres critères à analyser afin d'aider les lecteurs/apprenants dans toutes les matières en planifiant des activités d'APL et en guidant les lecteurs/apprenants tout au long du processus.

Tableau (3) : Le modèle d'analyse d'une situation d'APL (Cartier, 2007 : 74)

Composantes	Critères
Activités d'APL proposées	Pertinence – Complexité - Caractère motivant
Occasions de le faire	Nombre de page à lire - Fréquence de réalisation - Durée de réalisation de l'act.
Textes choisis	Contenu du texte - Écriture du texte - Adaptation du texte à l'élève
Domaines d'apprentissage sollicités	- Langues – Sciences - Arts ...
Connaissances antérieures	Sujet à l'étude (dom. d'appr.) – Activité – Textes - Stratégies
Motivation et émotions	Perception de compétence - Perception de contrôlabilité - Perception de la valeur - Émotions positives
Interprétation des exigences de l'activité	Lire – Comprendre – Apprendre - Bien réaliser l'activité - Performer
Objectifs poursuivis	Lire - Comprendre – Apprendre - Bien réaliser l'activité – Performer - Travailler avec les amis
Stratégies d'autorégulation de l'APL	Planification - Contrôle – Ajustement - Autoévaluation
Stratégies cognitives	Sélection – Répétition – Élaboration - Organisation

Enfin, avec ce dernier modèle, nous pensons avoir fait le tour d'horizon des modèles existants dans le domaine de l'APL. À travers les recherches en APL, ces modèles ont contribué à découvrir les stratégies performantes d'APL : ce que nous proposons d'exposer dans le point qui suit.

I.1.2.3. Le cadre de référence des stratégies performantes d'APL

Dans le but de mettre en lumière les stratégies d'apprentissage du public-cible de notre recherche lors de la lecture des textes de leur spécialité, et par souci de situer plus clairement le répertoire préférentiel de ces étudiants par rapport au cadre de référence des stratégies performantes d'apprentissage par la lecture, nous nous penchons dans ce point sur le cadre de référence des stratégies performantes d'APL. En effet, ce cadre va constituer une de nos catégories d'analyse⁵ du QAPL⁶ que nous proposerons aux étudiants. Ainsi, en comparant « le répertoire stratégique préférentiel »⁷ de nos questionnés à ce cadre, nous pourrions tirer des conclusions à interpréter.

En 2002, Cartier et Théorêt ont proposé un guide pratique destiné aux enseignants pour leur permettre d'enseigner aux élèves des stratégies qui leur permettront de lire pour apprendre. En effet, partant du constat qu'actuellement, l'insertion dans les programmes scolaires de certaines compétences transversales est devenue élémentaire pour toute réforme scolaire, elles soulignent qu'il est demandé alors aux enseignants de tenir compte de ces compétences transversales et d'agir en conséquence dans leur enseignement. En outre, ils proposent une définition à la compétence transversale et la lecture pour apprendre y est incluse :

« une compétence est dite transversale par son caractère générique qui dépasse les contenus disciplinaires et permet d'agir efficacement dans une variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses (...) Le caractère transversal, qui rattacherait la lecture pour apprendre à la compétence à exploiter l'information, se réfère au potentiel de ces stratégies de traverser les frontières des disciplines tout en permettant leur actualisation dans diverses situations de la vie quotidienne» (Cartier et Théorêt, 2004 : 5).

Dans leur guide d'intervention pédagogique, pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture, ces chercheuses listent huit stratégies d'apprentissage performantes et élémentaires à enseigner aux apprenants. Pour présenter ces stratégies, qui sont de différents niveaux de difficultés et qui répondent à divers problèmes et besoins de formation, Cartier et Théorêt (2004) font référence à plusieurs chercheurs

⁵ Analyse des résultats selon le cadre de référence des stratégies performantes d'APL. Voir : tableau (47) page 308.

⁶ QAPL : Questionnaire d'Apprentissage Par la Lecture proposé à un échantillon des étudiants du public-cible de la présente recherche (voir : annexe 4)

⁷ Ce répertoire sera décrit à travers l'analyse des stratégies d'APL les plus et les moins utilisées par les étudiants (voir : figure 44 page 311)

dans le domaine (Jones, 1983 ; Elrod, 1987 ; Ciborowski, 1998 ; Lovitt et Horton, 1994 ; Richardson et Morgan, 1994 ; Weiner et Bazerman, 1997 ; Bulgren et Scanlon, 1998 ; Vacca et Vacca, 2002). Elles listent, dans leur guide d'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture, huit stratégies à enseigner pour aboutir avec les apprenants à un apprentissage significatif.

Nous résumons ces stratégies dans le tableau (4) ci-dessous que nous nommons : « cadre de références de stratégies performantes d'apprentissage par la lecture ». Dans ce tableau les stratégies d'apprentissage par la lecture, qui sont reconnues pour aider les apprenants à faire des apprentissages significatifs, sont présentées selon un ordre plus ou moins croissant de complexité : l'insertion, le soulignement, la mise en plan, la prise de notes, le KWL, le résumé, l'organisateur graphique et la lecture silencieuse avec questionnement.

Tableau (4) : Cadre de référence des stratégies performantes d'apprentissage par la lecture (Cartier et Théorêt, 2004)

Stratégie	Définition	Problème cible	Apprentissage visé
Insertion	C'est une inscription dans la marge du texte de symboles graphiques en vue de contrer différents problèmes de compréhension de texte.	Parfois, les élèves qui ont de la difficulté à lire ne savent pas comment démarrer la lecture d'un manuel. Il importe de rendre les élèves plus actifs pour compenser les faiblesses relatives à chacun et au texte.	➤ Noter les problèmes de compréhension relevés dans le texte ➤ Comprendre et réfléchir de façon plus active pendant la lecture ➤ Redonner confiance dans des habiletés de lecture
Soulignement	Il consiste à marquer les éléments importants d'un texte à l'aide de lignes ou d'autres symboles graphiques.	La disparité entre les capacités des élèves et les textes d'apprentissage engendre de la frustration autant chez les élèves que chez les enseignants qui doivent les aider à lire pour apprendre.	➤ Repérer les idées et les détails importants lors d'une relecture
Mise en plan	La mise en plan est la représentation graphique des liens entre des informations d'un texte sous une forme linéaire. Elle est définie comme un outil d'organisation, une représentation graphique d'un chapitre : celle-ci doit montrer la relation entre les idées principales d'un sujet, les détails inhérents, une définition de certains mots et d'autres données. Elle est aussi considérée comme une forme organisée de prise de notes.	Certains élèves ne savent pas comment aborder la lecture d'un texte informatif et ils ne peuvent en reconnaître la structure ni en dégager les informations importantes. Alors, au moment d'étudier, ils se sentent submergés par des détails et mémorisent des informations parfois inutiles. D'autre part, certains élèves croient de façon erronée qu'il est naturel de mémoriser et qu'il est difficile d'oublier. Or, il est plutôt normal d'oublier ce que l'on a appris, si l'on tient compte de la fatigue notamment, et il est difficile de mémoriser, si l'on prend en considération, entre autres choses, l'effet du temps et du cumul de données. Le traitement organisé de l'information à apprendre (sous forme de plan) constitue une aide précieuse pour intégrer des connaissances et contrer les effets de l'oubli.	➤ Comprendre et mémoriser la structure d'un texte particulièrement difficile ➤ Mettre en évidence les parties importantes d'un texte ➤ Voir les relations entre les idées et les concepts ➤ Repérer de l'information sous-jacente aux idées
Prise de notes	La prise de notes consiste à repérer les idées principales et les détails importants d'une lecture pour les écrire en une liste organisée. Elle peut se faire à partir de matériel présenté verbalement ou par écrit.	Les élèves ont en général de la difficulté à mémoriser le matériel. À ce sujet, on estime que l'on oublie 50 % du matériel lu ou entendu en classe après quelques minutes.	➤ Comprendre et réfléchir de façon active pendant la lecture ➤ Organiser le matériel de lecture ➤ Mémoriser de l'information et surmonter des oublis

KWL : Know (sais), Want (veux) et Learned (appris)	Le KWL est une stratégie intégrée qui s'exerce du début à la fin d'un apprentissage par la lecture. Elle permet d'abord de déterminer ce que l'élève sait déjà au moment d'amorcer une lecture, ensuite ce qu'il veut apprendre en lisant et, enfin, ce qu'il a appris de sa lecture.	Les connaissances antérieures jouent un rôle important dans le processus de traitement de l'information. Certains enseignants ont une réticence à consacrer du temps à préparer leurs élèves à l'apprentissage d'un contenu. Pourtant, cette étape s'avère très importante. Il est donc crucial que les enseignants connaissent à l'avance les acquis des élèves ainsi que la pertinence des textes et du contenu d'apprentissage pour ces élèves afin de les aider à mieux se préparer à la lecture.	➤ Préparer à l'apprentissage d'un contenu ➤ Faire des prédictions de lecture ➤ Déterminer ses connaissances antérieures ➤ Consolider et étendre ses connaissances ; Réfléchir ➤ Avoir une intention de lecture ➤ Développer sa motivation à lire
Résumé	Un résumé (ou un sommaire) est un « abrégé ou un condensé généralement présenté à la fin d'un volume, d'un article, d'une communication orale, d'un événement ou d'un phénomène, dans un but de récapitulation et parfois de conclusion ».	Les résumés des élèves qui ont des difficultés à lire ressemblent trop souvent à une « liste d'épicerie » d'idées et de détails sans organisation. Dans bien des cas, ceux-ci lisent sans faire de différence entre les idées importantes et les idées secondaires ainsi que les liens qui les unissent. Certains élèves croient résumer un texte alors qu'ils ne font qu'en extraire des données et les recopier plutôt que de les condenser. L'engagement dans les études est très important.	➤ Consolider et étendre ses connaissances ➤ Condenser des données ➤ Comprendre et réfléchir de façon plus active pendant la lecture
Organisateur graphique	L'organisateur graphique est comme « un arrangement spatiovisuel de données contenant des mots ou des énoncés liés graphiquement de façon pertinente ».	Les caractéristiques d'élèves à risques ou ayant des difficultés d'apprentissage devant une tâche de lecture : - Ils ont de faibles connaissances antérieures pour aborder les concepts proposés ; - Ils utilisent peu ou pas de stratégies d'apprentissage ; - Ils ont de la difficulté à généraliser et à transférer les nouveaux apprentissages effectués dans un domaine pour les utiliser dans un autre texte ; - Ils ont de la difficulté à généraliser et à transférer les stratégies d'apprentissage utilisées d'un texte à un autre.	➤ Préparer à l'apprentissage du contenu ➤ Comprendre et réfléchir pendant la lecture ➤ Apprendre du vocabulaire et des concepts ➤ Comprendre et organiser les données principales et secondaires d'un texte ➤ Grouper des faits et des phrases dans un texte
Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner)	La lecture silencieuse se définit comme une lecture à voix basse ou en silence. Elle consiste à lire un texte tout en se posant des questions sur le contenu et en tentant de trouver les réponses. Elle se distingue de la lecture à voix haute qui consiste à partager oralement une lecture avec une ou plusieurs personnes.	Des facteurs de risques pour un certain nombre d'élèves en situation d'apprentissage. Ceux-ci peuvent avoir une mauvaise image d'eux-mêmes et un faible intérêt pour la lecture, ce qui peut les amener à éviter les occasions d'ouvrir un livre ou à ne lire que s'ils y sont obligés.	➤ Préparer à l'apprentissage du contenu ➤ Mémoriser des données ➤ Se poser des questions ➤ Avoir une intention de lecture ➤ Éveiller curiosité et intérêt durant la lecture

I.1.3. Quelques travaux sur l'APL

La recension dans la littérature scientifique des travaux sur l'APL nous a permis de distinguer deux catégories de travaux selon les objectifs de recherche poursuivis : des recherches qui ont tenté d'identifier les stratégies d'APL chez les lecteurs/apprenants à l'ordre universitaire dans une situation d'apprentissage par problème (APP) (Cartier, 2002 ; Larue et Hrimech, 2003) ou à l'ordre secondaire (Cartier, 2003 ; Cartier, Janosz et Butler 2005 ; Cartier, 2006 ; Cartier, Butler et Janosz, 2007) ; et celles qui se sont inscrites dans le paradigme pédagogique de l'enseignement des stratégies d'APL (Cartier, 2001 ; Cartier et Théorêt, 2004 ; Cartier, 2014).

I.1.3.1. L'identification des stratégies d'APL

Les travaux descriptifs des stratégies d'APL ont commencé d'abord en contexte post-secondaire avec des étudiants dans des situations d'APL en contexte d'apprentissage par problème (APP)⁸ pour décrire les stratégies rapportées par les étudiants lorsqu'ils lisent pour acquérir des connaissances reliées à leur domaine de formation : des étudiants de troisième année médecine dans une université québécoise (Cartier : 2002) et des étudiants en soins infirmiers (Larue et Hrimech : 2003) ; ensuite, les recherches qui ont pour objectifs l'identification des stratégies d'APL se sont orientées vers les apprenants à l'ordre scolaire (Cartier, 2003 ; Cartier, Janosz et Butler 2005 ; Cartier, 2006 ; Cartier, Butler et Janosz, 2007).

Les résultats de l'étude de l'apprentissage par la lecture d'étudiants en contexte d'apprentissage par problème (APP) menée par Cartier (2002 :1) indiquent que les stratégies utilisées de façon fréquente par la plupart des sujets sont : (1) les stratégies de lecture telles que la modalité de lire partiellement le texte ; (2) les stratégies d'encodage et de rappel telles que la prise de notes et la répétition des informations par la relecture ; (3) les stratégies d'autorégulation telles que la planification du travail, l'évaluation de la

⁸ « Les programmes APP exigent que les étudiants acquièrent une base de connaissances reliée à leur domaine de formation en lisant des ouvrages de référence. Cette formule pédagogique exige des étudiants qu'ils acquièrent principalement leurs connaissances par la lecture de textes reliés à l'analyse et à la résolution de problèmes de santé. Les étudiants doivent choisir les textes à lire, gérer leur environnement de travail de même que la réalisation de la tâche et acquérir des connaissances par la lecture de textes. Pour y arriver, ils doivent analyser le problème étape par étape et émettre des hypothèses de diagnostic au fur et à mesure qu'ils trouvent des indices » (Cartier, 2002 : 10).

lecture et du texte ainsi que le contrôle des choix de textes ; et (4) les stratégies de gestion des ressources telles que la lecture du livre de référence principal dans le domaine et le choix de la matinée comme moment privilégié d'étude. Néanmoins, Cartier (2002 : 26) affirme qu'étant donné que ces stratégies ne sont pas suffisantes pour supposer un apprentissage significatif tel que le définit le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture, il faut mettre l'accent sur l'importance de proposer aux étudiants des activités qui leur demandent d'utiliser fréquemment des stratégies efficaces, d'enseigner aux étudiants ces stratégies et de développer le domaine d'étude de l'apprentissage par la lecture.

De leur côté, Larue et Hrimech (2003) ont mené une recherche auprès d'étudiants en soins infirmiers se trouvant dans un contexte d'apprentissage par problème. Ils ont classé les stratégies rapportées par les étudiants selon qu'elles font appel à une approche en profondeur ou en surface de l'apprentissage⁹. Selon ces chercheurs, dans une approche en surface, les étudiants reproduisent les faits et répondent aux exigences extérieures sans s'investir dans l'apprentissage. Il y a :

- Sur le plan cognitif : les stratégies de mémorisation ou de répétition, mais les connaissances ne sont pas reliées entre elles. L'étudiant peut restituer l'information mais celle-ci ne lui est d'aucune utilité pour comprendre le traitement : il pourra réciter par cœur toutes les indications relatives à l'administration d'un médicament mais ne pourra pas comprendre pourquoi ce médicament est administré à ce patient-ci plutôt qu'à un autre.
- Sur le plan des stratégies affectives, métacognitives ou de gestion : l'étudiant a une motivation instrumentale : il fait ce que le professeur lui demande de faire mais il n'est pas engagé dans une tâche d'apprentissage, il accomplit une tâche imposée de l'extérieur.

Néanmoins, dans une approche en profondeur, l'étudiant est curieux, il veut savoir et fait des liens avec d'autres connaissances. Il y a :

- Sur le plan cognitif, les stratégies d'organisation, d'élaboration, de discrimination et de généralisation des connaissances : cet étudiant pourra

⁹ À propos de l'apprentissage en surface/apprentissage en profondeur, nous essayerons de comparer ces résultats de recherche auprès des étudiants en soins infirmiers avec celles de notre recherche avec les étudiants en première année médecine (Voir : chapitre VI).

comprendre que le médicament utilisé pour ce patient répond à des indications spécifiques en lien avec un problème biologique connu et pourra adapter la surveillance des effets probables du médicament en fonction de données précises et contextuelles.

- Sur le plan des stratégies affectives, métacognitives ou de gestion : l'étudiant a un intérêt intrinsèque et est centré sur l'accomplissement d'un apprentissage.

Par ailleurs, les recherches à l'ordre scolaire (Cartier, 2003 ; Cartier, Janosz et Butler 2005 ; Cartier, 2006 ; Cartier, Butler et Janosz, 2007) rapportent toutes des difficultés d'apprentissage par la lecture de par l'importance donnée à la lecture et à la compréhension ou l'utilisation de stratégies d'APL peu efficaces telles la mémorisation et la demande d'aide.

Dans son rapport de recherche en 2003 à propos des stratégies d'élèves de première année secondaire, Cartier présente les représentations que les élèves se font de l'activité, les objectifs qu'ils rapportent poursuivre ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage qu'ils mentionnent utiliser :

« au début de l'activité, les élèves rapportent des stratégies qui visent la compréhension de la lecture sans nécessairement planifier ce qui est à faire et aussi sans se référer aux consignes qui sont données. Pendant la réalisation de l'activité, ils rapportent se préoccuper d'abord de la compréhension et, à une moindre fréquence, de l'apprentissage et de la réalisation de l'activité. Lorsqu'ils traitent les informations des textes, les élèves rapportent des stratégies de lecture du document (titres) et de relecture (phrases soulignées, etc.) de même que la recherche de certains mots ou informations dans le texte » (Cartier, 2003 : 15).

Cartier, Janosz et Butler (2005 : 72), dans leur rapport à propos des stratégies d'APL des élèves d'écoles de milieux défavorisés du Québec, présentent le portrait détaillé de l'apprentissage par la lecture de ces élèves : les stratégies rapportées sont principalement celles de la lecture du texte et de ses indices, de la sélection (regarder les titres) et de quelques stratégies d'élaboration (faire une image de ce qui est lu). Seules les stratégies d'organisation sont absentes de ce profil. Lorsque vient le moment de contrôler le travail, les stratégies retenues sont diversifiées.

Quant aux élèves en difficulté d'apprentissage : en classe de cheminement particulier de formation, Cartier (2006 : 439) déclare que ces élèves utilisent des stratégies peu efficaces et que leur portrait stratégique se démarque en certains aspects de celui des élèves en classe ordinaire ; Cartier, Butler et Janosz, (2007 : 601) font le même constat

de recherche avec les portraits d'autorégulation lors de l'apprentissage par la lecture chez les adolescents en milieu défavorisé en soulignant que ces derniers présentent des portraits d'autorégulation lacunaires à travers leur expression de complexité de la situation d'APL, par leur interprétation, leurs objectifs et les critères de performance.

Enfin, ces recherches répertoriées ne décrivent pas l'ensemble des stratégies requises par la situation de l'apprentissage par la lecture mais donnent lieu à une prise en charge effective des difficultés d'apprentissage par la lecture avec des approches pédagogiques réelles : chose que nous exposons dans le point qui suit.

I.1.3.2. L'enseignement des stratégies d'APL

La description des stratégies utilisées par les étudiants dans des situations d'APL ont constitué des apports majeurs au développement des interventions pédagogiques qui relient les stratégies d'apprentissage à la réussite pour aider les étudiants à apprendre en lisant (Cartier, 2001 ; Cartier et Théorêt, 2004 ; Cartier, 2014).

En 2001, Cartier présente un compte rendu de recherche qui analyse des interventions menées auprès d'élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage (ou à risque d'échec). Ces travaux avaient pour but de développer un modèle et des outils permettant à un intervenant scolaire de mieux comprendre la dynamique de l'apprentissage par la lecture et les difficultés qui y sont reliées, afin de mieux intervenir, d'une part, pour prévenir les difficultés et, d'autre part, pour aider les élèves et les étudiants à y remédier. Ainsi, dans ces recherches, les stratégies d'enseignement qui ont fait l'objet d'expérimentation ont été regroupées selon les options qui se présentent à l'enseignant dans sa pratique (Cartier, 2001 : 6) : (a) ajuster le curriculum ; (b) choisir des manuels adaptés ; (c) faire écouter l'enregistrement audio d'un texte lors de sa lecture ; (d) enseigner pour mieux faire apprendre un contenu ; (e) enseigner aux élèves des stratégies d'apprentissage par la lecture et (f) miser sur la médiation par les pairs. Les résultats ont permis de constater l'efficacité de certaines stratégies visant à aider les élèves à lire pour apprendre et leur pertinence selon les caractéristiques des élèves en difficulté d'apprentissage dans cette situation.

Une autre perspective d'enseignement des stratégies d'APL mérite d'être citée, de par la clarté de sa présentation et le pragmatisme de sa réalisation, consiste en un guide¹⁰ d'intervention proposé par Cartier et Théorêt en 2004. Dans ce guide d'enseignement des stratégies d'APL, ces derniers proposent huit stratégies performantes d'APL avec leurs méthodes pédagogiques qui se concrétisent en fiches d'interventions.

Enfin, nous terminons cette exposition des interventions pédagogiques dans le domaine des stratégies d'APL par les interventions que Cartier a présentées en 2014 dans sa conférence « Apprendre en lisant à l'école : un projet à mettre en œuvre de manière collective ». Pour elle, il faut une mobilisation pour aider les élèves à apprendre et à réussir tous les cours à l'aide de la lecture des textes car l'APL est une compétence qui sert pour toute la vie, c'est une forme de lecture qui dépend des différences entre les contextes et entre les élèves, les élèves ont de la difficulté à le faire et cela s'apprend, et aussi pour soutenir le transfert des apprentissages, il importe de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser l'apprentissage de l'APL à travers la réalisation d'un projet collectif sur l'APL. Ce projet consisterait en une démarche en trois temps :

- 1- Analyser l'APL en classe et identifier l'objectif à poursuivre (chaque classe, cycle, domaine d'apprentissage)
- 2- Ajuster les situations d'APL (planifier, mettre en œuvre et évaluer)
- 3- Soutenir le développement de l'autonomie de l'élève dans l'APL (planifier, mettre en œuvre et évaluer »

Les interventions proposées consistent à :

- Aider les élèves à choisir, à adapter ou à créer des stratégies pertinentes pour les activités proposées
- Aider les élèves à acquérir de l'expérience dans l'utilisation des stratégies (à travers des activités, des questionnements, etc.)
- Voir à ce qu'ils apprennent à contrôler, à ajuster les stratégies cognitives en lien avec les exigences de l'activité et leurs expériences personnelles

¹⁰ Ce guide est précité au niveau du cadre de référence de l'APL avec le cadre de référence des stratégies performantes d'APL qui constitue à son tour une des catégories d'analyse du QAPL (annexe 4). Voir Tableau (4) page 47 : Cadre de référence des stratégies performantes d'apprentissage par la lecture (Cartier et Théorêt, 2004)

Un exemple de tâches - qui demandent l'établissement de liens entre les éléments d'information tirés de la lecture et les connaissances antérieures sur le sujet, les stratégies et sur la structure du texte - est donné comme suit : SVA pour les connaissances sur le sujet et sur les stratégies

Qu'est-ce que je sais sur le sujet ? (S)	Qu'est-ce que je veux savoir ? (V)	Qu'est-ce que j'ai appris ? (A)
- Faire interpréter les exigences de l'activité par l'élève - Faire réfléchir les élèves : Pour qu'ils différencient lire pour apprendre et lire pour d'autres motifs ; Pour qu'ils interprètent l'activité en se référant aux consignes et aux critères de performance.	Les besoins des élèves au regard des stratégies d'APL : Connaître un vaste répertoire de stratégies ; Connaître les démarches de mise en œuvre des stratégies	- Mise en œuvre et contrôle : Mettre efficacement en œuvre une stratégie ; Reconnaître quand et pourquoi utiliser la stratégie

Pour conclure, nous avons tenu à exposer un cadre de référence détaillé de l'APL pour soutenir notre thèse de considérer les stratégies d'apprentissage déployées par les étudiants concernés par notre recherche en considérant le processus de lecture/compréhension des cours de leur spécialité comme une situation d'APL. Tout au long de cet exposé, notre thèse se soutient et se confirme : à travers la distinction à souligner entre lire pour comprendre et lire pour apprendre car le public-cible de notre recherche passe effectivement d'une lecture/compréhension en français à des fins de compréhension de textes de différentes typologies à une lecture de textes informatifs à des fins d'apprentissage de connaissances déclaratives sur la spécialité de médecine ou plus précisément de construction d'un savoir de spécialité ; à travers la définition de l'APL qui décrit parfaitement la situation de lecture dans laquelle se trouve notre public-cible ; à travers les différents modèles d'APL qui pourraient correspondre à la situation d'apprentissage de notre public ; à travers les stratégies performantes d'APL que nous avons prises pour catégorie d'analyse d'un des questionnaires que nous proposerons à nos enquêtés ; et à travers les travaux de recherches réalisés dans l'espace scientifique canadien sur l'identification des stratégies d'APL surtout en contexte post-secondaire (étudiants en 3^{ème} année médecine et étudiants en soins infirmiers) et les possibilités d'interventions pédagogiques pour aider les étudiants à apprendre dans toutes les matières.

I.2. Le français vecteur de l'enseignement dans les filières non linguistiques

En Algérie, la langue française est la seule langue d'enseignement dans la filière de médecine. C'est aussi l'instrument privilégié de communication lors des manifestations scientifiques (colloques, congrès, symposium, table ronde) qui se tiennent à la faculté de médecine et aussi celui de la documentation qui est exclusivement en français. Cependant, le constat dans les pays du Maghreb est le même depuis des années. Le doyen de la faculté de médecine de Casablanca (Maroc) a publié il y a des années un témoignage qui atteste que les étudiants maîtrisent de moins en moins bien la langue française et qu'un effort considérable pour l'apprentissage du français doit être entrepris dans les lycées et collèges pour que les futurs bacheliers puissent suivre normalement l'enseignement médical à la faculté (Srairi, 1984 : 134). En Tunisie les recherches d'El Ghardallou et coll. (2013) et Chaabani (2015) témoignent aussi de cette situation problématique. Quant à l'Algérie, comme dans les pays voisins, les étudiants inscrits dans cette filière voient leurs difficultés en langue française s'accroître avec des difficultés en français médical (Amorouayach, 2009 ; Rahel, 2001 ; Rolle-Boumlic, 2005 ; Seddiki, 2012). L'ambassadeur de Santemaghreb.com¹¹ en Algérie, le professeur Larbi Abid (2017 : 3) a - de son côté - déclaré dans le rapport de la réunion¹² à propos de la refonte de la formation médicale de graduation, qu'au sein de ce projet de réforme, l'étudiant en médecine devra normalement disposer en langue française d'un niveau B2 avancé.

Certes, la/les langue(s) de spécialité sont tributaires surtout d'une planification linguistique, mais sans entrer - dans cette partie de la thèse - dans les dédales des statuts des langues, nous proposons de faire un tour d'horizon de(s) la(s) langue(s) de spécialité afin de cerner le domaine dans lequel s'inscrit le présent travail.

Ainsi, nous proposons de jeter d'abord un certain éclairage sur la notion de langue(s) de spécialité à travers un regard rétrospectif pour tracer l'historique de la notion, des

¹¹ Le guide de la médecine et de la santé en Algérie : <http://www.santemaghreb.com/algerie/med1.htm#9>

¹² Une réunion qui a regroupé le 21 mai 2017 les enseignants de la faculté de médecine d'Alger avec les doyens des différentes facultés de médecine d'Algérie, au niveau de l'auditorium de la faculté de médecine d'Alger. À l'ordre du jour : « la Refonte de la formation médicale de graduation ».

aspects définitoires pour mettre en relief les paradigmes de définition de ce domaine, et un intérêt spécial est porté au secteur LANSAD, le domaine d'inscription de notre travail. Ensuite, nous proposons de dresser un état des lieux des travaux actuels en français langue de spécialité à travers les publications actuelles en français sur objectifs spécifiques et en français sur objectifs universitaires pour mettre en exergue les recherches algériennes en français langue de spécialité. Nous terminerons enfin par une focalisation sur la recherche en français médical dans les espaces de recherche français et algérien.

I.2.1. Tour d'horizon du français langue de spécialité

Le terme de “*langue(s) de spécialité(s)*” est employé selon le cas : au singulier pour souligner l'unité de la langue de spécialité et au pluriel pour rappeler sa diversité selon les domaines. Chercher la(les) définition(s) de cette notion dans la littérature scientifique reviendrait à passer d'une définition explicite de par leurs spécificités (Lerat, 1995) à une définition floue de par leur statut (Petit, 2006). Ainsi, Lerat (1995 : 12) précise que la première spécificité des langues spécialisées est qu'elles relèvent d'une linguistique de l'écrit, y compris l'écriture des indices numériques et des symboles ; mais elles se distinguent aussi par leur morphologie lexicale qui conduit d'une base univoque à des formes plus complexes, mais également monosémiques, par leur syntaxe qui est une syntaxe des groupes de mots, et par leur sémantique qui est l'interprétation des relations grammaticales (il lui faut interpréter des relations à fondements extrinsèque, puisque les langues spécialisées parlent d'univers de connaissances particuliers). Petit (2006 : 9), quant à lui, constate que le Cadre Européen Commun des Références pour les Langues paraît choisir de ne pas distinguer a priori la langue de spécialité (au sens général) des autres usages ou dimensions d'usage de la langue, et donc de ne pas en proposer de conception explicite.

Néanmoins, d'une conception explicite des chercheurs en français LSP à son statut flou dans le CECRL, ce tour d'horizon propose de visiter les aspects définitoires qui gravitent autour de cette notion.

I.2.1.1. Regard rétrospectif

Présenter un regard rétrospectif des langues de spécialité demanderait de répondre en premier lieu à la question de l'époque où l'expression « langue de spécialité » a vu le jour. Van der Yeught (2012) revient dans la première page de son ouvrage « l'anglais de finance. Description et recherche », au XVI^e siècle à propos de la genèse des langues de spécialité en citant Joachim du Bellay : « Les (...) ouvriers jusques aux laboureurs même, et toutes sortes de gens mécaniques, ne pourraient conserver leur métiers, s'ils n'usaient de mots à eux usités et à nous inconnus » (La Défense et illustration de la langue française, 1549).

Cependant, si nous avons à revenir sur l'origine de l'apparition des langues de spécialité en qualité de domaine en didactique ou en linguistique, nous relierons son existence aux changements de l'orientation générale de la didactique des langues étrangères qui est passée de l'enseignement de la langue comme *objet d'étude* visant à développer des compétences de culture générale et littéraire à l'enseignement de la langue comme *système de communication et instrument d'apprentissage* visant à développer chez l'apprenant des compétences communicatives. En effet, de par la réalité sociolinguistique, didactique, pédagogique, politique, économique, etc. que le terrain impose actuellement, il ne s'agit plus d'avoir une compétence absolue, une maîtrise totale ou une culture littéraire parfaite de la langue étrangère mais d'avoir des compétences communicatives : juste ce qu'il faut de l'outil linguistique pour répondre aux besoins de son domaine d'activité qu'il soit académique (pour les apprenants dans un système scolaire ou universitaire), professionnel ou social (pour l'insertion). D'ailleurs, des didacticiens affirment qu'à titre individuel « nul aujourd'hui ne vise une capacité globale à communiquer en langue étrangère, à ''pratiquer comme un natif'' (fantasme qui n'a jamais été vrai mais court encore dans beaucoup d'arrière-têtes d'enseignants ou d'auteurs de manuels). » (Drouère et Porcher, 2002 : 7). La langue ne devient, donc, plus une fin en soi mais un moyen d'opérer dans un domaine d'activité précis.

Quant au français langue de spécialité, Kahn (1990 : 97) cite un manuel élaboré en 1927 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. Néanmoins, plusieurs chercheurs (Challe et Lehmann, 1990 ; Drouère et porcher, 2002 ; Lehmann, 1993) reviennent aux années soixante pour l'appellation « langue de spécialité » et les années

soixante-dix pour « le français instrumental » en Amérique Latine, ensuite dans la période 1974-1980 le français langue étrangère voit éclore une problématique connue sous le nom de « français fonctionnel » que Challe et Lehmann (1990 : 74) voient comme une nouvelle carte dans la main politique pour la diffusion du français. En outre, la démarche du « français fonctionnel » a consisté à développer de vastes « systèmes » reposant sur l'analyse des besoins langagiers des apprenants, sur l'inventaire de l'analyse des situations de communication en langue étrangère dans lesquelles sont supposés être placés ces derniers, le tout débouchant sur des objectifs et des contenus. Lehmann précise que :

« Si le français fonctionnel, le français instrumental, le français scientifique et technique étaient des termes courants dans les années 1970, le français de spécialité était répandu dans les années 1980. Fin des années 1980 et début des années 1990 on a assisté à l'apparition de multiples variations du français de spécialité telles que français des affaires, français des professions, français des communications spécialisées, français du droit, français langue professionnelle et français sur objectifs spécifiques (FOS) » (Lehmann, 1990 : 40).

À partir des années 2000, nous assistons à un développement considérable dans le domaine du FOS qui est devenu le terme le plus courant qui renvoie à l'enseignement/apprentissage du français pour une grande diversité d'objectifs spécifiques répondant aux besoins communicatifs. Néanmoins, Drouère et Porcher ont été les coordinateurs de rédaction d'un numéro des cahiers de l'asdifle¹³ où les actes des 29^e et 30^e rencontres de l'asdifle ont été publiés sous l'intitulé « *y-a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?* » à travers lequel ils réfutent l'appellation FOS en affirmant que « d'une manière générale, il n'y a plus d'autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. (...). (Parce que) il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète » (2002 : 8).

Ainsi, le regard rétrospectif des langues de spécialité et précisément du français langue de spécialité nous renvoie aux différentes appellations de ce domaine, chose que nous allons traiter au niveau de la section suivante relative aux aspects définitoires.

¹³ Les cahiers de l'asdifle : revue de l'association de didactique du FLE fondée en 1986

I.2.1.2. Aspects définitoires

Préciser la notion des LSP reviendrait à traiter trois aspects définitoires de cette notion : les différentes appellations relatives à ce domaine, la spécificité de la terminologie propre à ce domaine ou encore les oppositions de cette notion avec d'autres notions telles langue générale/langue de spécialité (Beacco et Lehmann, 1990 ; Binon et Verlinde, 2002 ; Lerat, 1997 ; Porcher, 1976 ; Resche, 2001 ; Van der Yeught, 2012) ou français général/FOS (Mangiante et Parpette, 2004).

Le domaine des LSP a connu diverses appellations selon les évolutions didactiques. En effet, aborder l'enseignement du français langue étrangère à des publics spécifiques dans des situations précises, nous amène à évoquer moult expressions rencontrées dans le champ didactique telles que, entre autres : le *français scientifique et technique*, le *français langue de spécialité*, le *français instrumental*, le *français fonctionnel*, le *Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)*, le *français de la Communication sur Objectifs Spécifiques (COS)*, le *français pour des publics spécialisés*, le *français langue professionnelle (FLP)*, le *français pour les Disciplines Non Linguistiques (DNL)*, le *Français sur Objectifs Universitaires (FOU)*, et actuellement le secteur des LANSAD et les technolectes¹⁴.

Néanmoins, toutes ces dénominations reflètent l'orientation vers le caractère fonctionnel de l'enseignement du français langue étrangère. Cet enseignement est diversifié de par la diversité et la multitude des langues spécifiques en fonction des domaines, de par la diversité des publics concernés et de par aussi la diversité des méthodes employées. Lehmann¹⁵ définit ce champ didactique comme un domaine qui a vu l'émergence successive ou concomitante d'un certain nombre d'expressions recouvrant des réalités proches ou différentes. Il affirme dans le même ouvrage que ces expressions diffèrent selon leurs angles de perception de l'enseignement du français : selon qu'ils décrivent ce domaine par le biais des publics d'apprenants ou par celui des programmes à enseigner :

« Si l'on porte quelque attention à la diversité des dénominations successives, on remarque que l'accent est mis tantôt sur le type de discours particulier, ou la variété de langue, dans lequel la compétence est recherchée (« *français*

¹⁴ Pytel (2003 ; cité par Walkiewicz, 2012 : 36) et Messaoudi (2010)

¹⁵ Dans son ouvrage "Objectifs spécifiques en langue *étrangère*", Lehman (1993), propose les définitions des différentes expressions.

scientifique et technique », « *langue de spécialité* »), tantôt sur les objectifs visés (« *enseignement sur objectifs spécifiques* »), tantôt encore sur le type de public concerné (« *publics spécialisés* »), certaines formules enfin (« *français instrumental* », « *français fonctionnel* ») brillent surtout par leur ambiguïté. C'est ce que, quel que soit l'angle d'attaque que l'on se donne, aucun ne semble permettre de rendre compte à lui seul de la diversité des paramètres à l'œuvre. » (Lehman, 1993 : 42).

Ainsi, pour Lehman, si « le français scientifique et technique » se réfère à la fois à des variétés de langue et à des publics auxquels on veut enseigner, *la langue de spécialité* y ajoute une coloration méthodologique du SGAV où l'accent est mis sur des spécificités lexicales et sur une sélection syntaxique. « Le français instrumental » et « le français fonctionnel » ont été lancés à la même époque : le premier reflète la primauté accordée à la communication scientifique et technique à travers essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés ; alors que le deuxième met en évidence les spécificités des publics et de leurs besoins, la pédagogie adéquate à travers l'adaptation méthodologique. « L'enseignement sur objectifs spécifiques », lui, met l'accent surtout sur les objectifs à atteindre. Enfin, le « français à des publics spécialisés », c'est les publics concernés par des formations spécifiques selon leurs diverses spécialités qui sont mis en exergue. Autrement dit, tenter de différencier ces catégories conceptuelles de l'enseignement fonctionnel du français langue étrangère pour une finalité contextuelle de l'utilisation de la langue, serait se placer dans une logique diachronique en évoquant l'instance temporelle qui a vu l'émergence de chaque expression ; ou dans une logique spatiale en évoquant l'origine géographique de chaque expression ; ou encore dans une logique méthodologique selon que ces expressions rendent compte beaucoup plus de la diversité des besoins de formation, de la diversité des publics concernés, ou du choix de point de départ de la stratégie d'enseignement (centration sur le discours de spécialité, sur l'analyse des besoins langagiers, sur l'analyse du discours, sur la synergie demande/offre, sur la dimension interculturelle dans les communications spécialisées, etc.). Ces nombreuses appellations relatives aux LSP ont suscité l'intérêt de nombreux chercheurs (Beacco et Lehmann, 1990 ; Lehmann, 1993 ; Sagnier, 2004) et continuent à susciter l'intérêt de celui qui veut se positionner dans ce domaine et à ce propos Walkiewicz a consacré un article à la discussion des d'appellations données à ce domaine et précise que :

« malgré l'attention que les linguistes prêtent à la langue de spécialité depuis plusieurs années, son statut ne cesse de provoquer des controverses, ce qui se répercute sur la prolifération des termes utilisés pour désigner le phénomène en

question. À côté de langue de spécialité (Charnock, 1999 : 281) on a aussi langue spécialisée (Lerat, 1997 : 2 ; Resche 1999), langue du milieu professionnel (Deyrich, 2004 : 125), français sur objectif spécifique – FOS (Keyong et Vandeveld, 2008 : 31) ou technolecte (Pytel, 2003 : 65) » (2012 : 36).

Ainsi vu, la prolifération des appellations dans le domaine des LSP reviendrait à leur statut imprécis, idée véhiculée aussi par Van der Yeught (2012 : 16) qui - en citant les travaux de Moller (1998), Lecercle (2001) et Resche (2001) - qualifie le domaine des LSP comme un chantier perpétuellement inabouti. Cependant, il est certain que toutes ces expressions partent d'un même principe qui est : la prise en compte de l'apprenant avec tout ce qu'il véhicule ; et convergent toutes vers une seule et même finalité qui est : enseigner le français langue étrangère aux publics spécifiques afin de les munir d'une langue qui pourrait leur servir au quotidien dans leurs domaines de spécialités.

Les langues de spécialité peuvent se définir par la spécificité de la terminologie car « la spécificité des textes spécialisés tient pour une large part à leur terminologie » (Lerat, 1995) et le lexique spécialisé est la partie la plus immédiatement perceptible d'une LSP (Van der Yeught, 2012 : 13). Dans ce sens, Guilbert (1973 : 5-8) considère les critères d'opposition entre le lexique général et le V.G.O.S.¹⁶ (lexique général/V.G.O.S. : unicité/pluralité, utilisation fréquente/utilisation minimale, stabilité relative/mouvement accéléré par les néologismes, néologie relevant de l'imagination créatrice des locuteurs/néologie liée à la réalité exprimée de l'autre, et les V.G.O.S. sont caractérisées par un mode de désignation spécifique car les signes des vocabulaires techniques et scientifiques sont univoques et une perméabilité aux emprunts aux langues étrangères de par l'universalité des sciences) comme un des aspects définitoires de ce domaine.

En outre, préciser la notion des LSP à travers la frontière qui les sépare des langues générales serait un des aspects définitoires de cette notion. Van der Yeught affirme à ce sujet que :

« les langues de spécialité (LSP) se présentent comme des objets complexes malaisés à appréhender : un consensus sur leur nature reste encore à construire. Certains conçoivent les LSP comme des langues ou des sous-langues à part entière ; d'autres y voient essentiellement des vocabulaires, des lexiques ou des terminologies techniques. D'aucun nient l'existence du phénomène même et avancent qu'il n'existe que des discours spécialisés ; d'autres enfin prétendent que tout discours est spécialisé et que rien ne différencie vraiment ceux qui censément le sont de ceux qui ne le sont pas » (2012 : 9).

¹⁶ Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (VGOS)

En effet, cette frontière dichotomique entre langue générale/LSP est dans la littérature scientifique tantôt marquée clairement en réduisant les LSP à de simples questions de terminologie, tantôt floue en considérant qu'il y a continuum entre langue générale et LSP (Resche, 2001) ou qu'il n'existe pas de véritable dichotomie et que celle-ci pourrait être comparée au rapports langue/parole ou lexique/vocabulaire (Binon et Verlinde, 2002 : 19), et tantôt réfutée dès qu'il s'agit de leur fonctionnement car aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général (Lerat, 1997 : 2). Pour finir, certains chercheurs s'élèvent contre cette polémique de dichotomie pour préciser qu'il n'existe pas d'un côté une « langue générale » et d'un autre des « langues spécifiques » mais « des pratiques langagières ou discursives différenciées » de la même langue (Beacco et Lehmann, 1990 : 65) ; que le système linguistique, le code est le même pour tout le monde, mais chaque locuteur procède à un découpage différent en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve, des opérations et des intentions de communication qu'il se propose de réaliser (Binon et Verlinde, 2002 : 20) ; et que les LSP ne sont pas des sous-langues ou des sous-systèmes linguistiques, elles ne sont que la langue générale où s'exprime, de façon plus ou moins concentrée, la spécialité (Van der Yeught, 2012 : 11).

Par ailleurs, pour définir le FOS Mangiante et Parpette (2004) soulignent quelques traits distincts entre français LSP et FOS et entre langue générale et FOS. Ainsi, pour eux le « français de spécialité » a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire alors que le « Français sur Objectif Spécifique » a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité (Mangiante et Parpette, 2004 : 16). Quant aux relations entre français général et FOS (Mangiante et Parpette : 2004, 154-156), elles se déclinent à travers des différences (français général/FOS : objectif large/précis, formation à moyen ou long terme/à court terme, diversité thématique et de compétence/centration sur certaines situations de compétences cibles, contenus maîtrisés par l'enseignant/nouveaux et a priori non maîtrisés par l'enseignant, travail autonome de l'enseignant/contacts avec les acteurs du milieu étudié, matériel existant/matériel à construire en contacts avec les acteurs du milieu étudié) et des similitudes (un enseignement fondé sur les besoins de communication des apprenants, le développement au-delà d'une compétence

linguistique, d'une compétence de communication, la prise en compte de la dimension culturelle, le recours aux discours authentiques, le traitement de la langue par aptitudes langagières, le développement des échanges entre les apprenants au sein de la classe).

En conclusion, préciser le domaine des LSP demanderait un positionnement épistémologique au niveau de l'appellation du domaine de recherche et des théories sous-jacentes car comme le souligne Van der Yeught (2012 : 17) la plupart des LSP sont en perpétuel réaménagement parce que les domaines spécialisés sous-jacents évoluent sans cesse et la recherche en LSP est elle-même tributaire d'aléas humains et institutionnels qui expliquent qu'elle ne peut toujours assurer la réactualisation des connaissances ni même le suivi complet des phénomènes.

I.2.1.3. Le secteur LANSAD

Les interventions pédagogiques en LSP se définissent par le contexte dans lequel on les enseigne. Étant donné que le contexte de notre recherche est l'université, nous avons consacré une section à la définition du secteur dans lequel le français est le vecteur d'enseignement des filières non linguistiques. Il est à signaler que, le FOS a connu un grand essor à partir des années 2000 de par la multiplicité des demandes de formation dans tous les secteurs. À l'université, les offres de formation ou les réponses aux demandes de formation ont contribué à l'apparition du français sur objectifs universitaires (FOU) et par la suite l'appellation LANSAD a fait son apparition. On parle donc du secteur LANSAD pour désigner l'ensemble du secteur institutionnel d'enseignement où l'on enseigne les langues étrangères à des étudiants engagés dans des études ne relevant pas du domaine des langues (médecine, droit, sciences, etc.) (Petit, 2006). Le LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines, parfois écrit Lansad) est le secteur de l'enseignement des langues pour non spécialistes de langues. L'appellation a été proposée en 1993 par Michel Perrin, l'un des quatre fondateurs du Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité (GERAS) avec Francisque Costa, Michèle Rivas et Jean-Marie Baïssus (Van der Yeught, 2012 : 2). Les LANSAD exigent donc une introduction graduelle mais indispensable des langues de spécialité (LSP) dans les programmes. Par langue de spécialité, il faut simplement entendre à ce stade un enseignement de langue adapté aux domaines de formation de l'apprenant : économie, gestion, vente, informatique, droit, biologie, sport, sciences de

l'ingénieur, pharmacie, médecine, histoire, marketing, électronique, etc. Van der Yeught (2012 : 8) précise que l'une des caractéristiques des LANSAD est le fait de constituer une demande sans offre précise et qu'il ne dispose pas encore assez d'enseignants adéquatement préparés aux besoins spécialisés de ses apprenants. De nouvelles générations de professeurs de langue doivent être donc formées.

Par ailleurs, Springer (2013) précise que la situation du secteur LANSAD au Maghreb n'est pas la même que celle qui existe en France. Il définit le secteur LANSAD en fonction des « discours spécialisés » qui relèvent de l'optique lexicale où « l'enseignement s'appuie sur la description de registres de langue spécifiques à des domaines scientifiques et académiques et le registre n'est en fait qu'un inventaire de lexique spécialisé » (Springer, 1996 : 110) ; et des « compétences professionnelles » qui relèvent de l'optique professionnelle avec pour objectif « la mise au jour et la reconnaissance par l'apprenant des régularités de mise en texte selon les différentes finalités de la communication » (Springer, 1996 : 110).

I.2.2. État des lieux des travaux actuels en français langue de spécialité

Faire un état des lieux des travaux actuels en français langue de spécialité relève de l'impossible de par les nombreuses recherches qui s'inscrivent dans cette optique. Néanmoins, tout en étant consciente de l'impossible exhaustivité, nous tenterons dans cette section de donner un certain aperçu des travaux en français LSP à travers nos recherches documentaires. Ainsi, nous avons effectué notre recherche documentaire sur différents corpus : le site thèses en ligne, les répertoires de publications sur le site du CIEP, la banque de données de Synergie Algérie et la liste des intitulés des recherches doctorales en Algérie sur le site de LaFEF¹⁷. Les résultats de recherche sur le site de thèse en ligne indiquent que plusieurs thèses de doctorat traitant de près ou de loin des

¹⁷ Le réseau mixte algéro-français de recherche-formation et de recherche sur la **Langue Française** et les **Expressions Francophones (LaFEF)** conduit ses actions et programmes en français dans les champs disciplinaires des sciences du langage, des littératures d'expression française et de la didactique des langues en contexte francophone. Il a été créé par la convention du 4 décembre 2011 entre le Ministère algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et l'Ambassade de France en Algérie. Il prend la suite du programme intergouvernemental « École doctorale algéro-française de Français (EDAF) », qui a développé, de 2004 à 2011, une importante coopération bilatérale de formation diplômante (magistère et doctorat) pour l'encadrement universitaire algérien. <http://lafef.net/spip.php?article1>

LSP ont été soutenues en France ses dernières années (Nakao, 2010 ; Picton, 2009 ; Qotb, 2008 ; Zolana, 2013) et nous avons préféré présenter les autres résultats de nos recherches documentaires ci-dessous dans des parties distinctes.

I.2.2.1. Répertoire de méthodes de français sur objectifs spécifiques (FOS)

Tout en étant consciente que la présente recherche n'a pas le même paradigme méthodologique adopté dans les méthodes de français sur objectifs spécifiques, nous pensons toutefois que faire un tour d'horizon à propos du français vecteur d'enseignement dans les filières non linguistiques ne pourrait se réaliser sans faire entre autres l'état des lieux de la recherche actuelle en FOS. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée du répertoire de méthodes de FOS proposées sur le marché. Ce répertoire a été publié par le CRID (Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaire) en 2016. Il est consacré aux méthodes de français sur objectifs spécifiques (FOS) et de français de spécialité publiées depuis 2004.

Depuis 2004, les méthodes de FOS ont proliféré dans tous les domaines où le français de spécialité est élémentaire. Plusieurs auteurs ont proposé des méthodes d'apprentissage du français selon plusieurs domaines allant du **français de l'entreprise avec** : « *Le français du monde du travail* » (Cloose, 2014) ; « *Secrétariat.com* » (Daill, 2005) ; « *Objectifs express 2 : le monde professionnel en français* » (Dubois et Tauzin, 2016) ; « *Travailler en français en entreprise 1* » (Gillmann et Macquet-Dubois, 2007) ; « *Travailler en français en entreprise 2* » (Cherifi, Girardeau, Amsellem et Vassaux, 2009) ; « *Les combines du téléphone : fixe et portable* » (Leger, 2015) ; « *Le français du management* » (Lamoureux, 2014) ; « *Français.com : intermédiaire* » (Penfornis et Oddou, 2012) ; « *Objectifs express 1 : le monde professionnel en français* » (Tauzin et Dubois, 2013) ; **au français des affaires avec** : « *Quartier d'affaires* » (Demaret Macfotta et Rosillo, 2013) ; « *Banque-finance.com* » (Gautier, 2004) ; « *Quartier d'affaires 2* » (Jégoud et Rosillo, 2014) ; « *Pour parler affaires* » (Mitchell et Fleuranceau, 2012) ; « *Communication progressive du français des affaires* » (Penfornis, 2010) ; « *Affaires.com* » (Penfornis, 2013) ; « *Vocabulaire progressif du français des affaires avec 250 exercices* » (Penfornis, 2013) ; « *Grammaire progressive du français des affaires : avec 350 exercices* » (Penfornis, 2014) ; **au français de**

l'administration et de la diplomatie avec : « *Objectif diplomatie Afrique - Océan indien* » (Amiot, Ndaywel, Nziem, Riehl, et Soignet, 2008) ; « *Objectif diplomatie 1* » (Amiot, Riehl, et Soignet, 2006) ; « *Administration.com* » (Bassi et Sainlos, 2005) ; « *Diplomatie.com* » (Bassie et Chapsal, 2005) ; « *Objectif diplomatie 2* » (Soignet, 2011) ; **au français du tourisme et de la restauration avec :** « *En cuisine et en salle : français professionnel* » (Bencini, Cangilioli, Naldini, et Paris, 2016) ; « *En cuisine* » (Cholvy, 2014) ; « *Tourisme.com* » (Corbeau, Dubois, et Penfornis, 2013) ; « *Hôtellerie-restauration.com* » (Corbeau, Dubois, Penfornis, et Semichon, 2013) ; « *Le français en contexte : tourisme* » (Laygues et Coll., 2014) ; **au français des sciences avec :** « *Réussir ses études d'ingénieur en français* » (Carras, Gerwirtz et Tolas, 2014) ; « *Soigner en français : méthode d'apprentissage pour les infirmiers non francophones* » (Debboub, 2016) ; « *Le français des médecins* » (Fassier et Talavera-Goy, 2008) ; « *Sciences-techniques.com* » (Lahmidi, 2005) ; « *Santé médecine.com (intermédiaire)* » (Mourlhon-Dallies et Tolas, 2004) ; « *Informatique.com* » (Oddou, 2010) ; « *Environnement.com* » (Paris et Flotete Paris, 2009) ; « *Communiquer en FOS : renforcement du français pour les étudiants* » (Petrea et coll., 2014) ; « *Le français des infirmiers* » (Talavera-Goy, Gardette-Tria et Perez, 2016) ; **passant par le français de la mode avec :** « *Méthode de français juridique* » (Damette et Dargirolle, 2012) ; **et nous finissons en citant les méthodes en français militaire avec :** « *En avant ! 2. méthode de français pour les militaires : Afrique - Océan Indien* » (Mraz, 2013) ; « *En avant ! 3. méthode de français pour les militaires : Afrique - Océan Indien* » (Mraz, 2014) ; « *En avant ! 1. méthode de français pour les militaires : Afrique - Océan Indien* » (Mraz et Burguiere, 2012).

En plus de ces méthodes proposées sur le marché, certains éditeurs ont excellé dans l'édition des dictionnaires surtout en ligne tels que : *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* - DAFA, (2000), *lexique* (en ligne) des mots des affaires, de l'informatique, de l'internet et du sport.

Nombreux aussi sont les éditeurs qui proposent des collections permettant de familiariser l'apprenant avec le lexique et les notions incontournables pour un ensemble de thèmes : termes juridiques, économie, sociologie, information-communication, science politique, vie et institution politique, etc.

En parallèle, plusieurs ressources et dispositifs en e-learning ou e-formation ont vu le jour ces dernières années telles que : le dispositif de formation à distance pour les professeurs de français professionnel avec **iFOS**¹⁸ ; le site « **Langage et nettoyage** »¹⁹ qui propose un apprentissage de la langue française à travers le contexte des métiers de la propreté ; le **NumériFOS**²⁰ ; les éditions **Techniques de l'Ingénieur**²¹ qui proposent une base documentaire en ligne qui commercialise des ressources techniques et scientifiques pointues ; le site **La fabrique à spécialités**²² où quatre enseignants de FLE partagent leurs fiches pédagogiques ; le **DEL F option professionnelle (DEL F Pro)**²³, le **DEL F Pro de niveau B2** qui a été ajouté en février 2016 à l'inventaire des certifications et habilitations de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) ; et pour finir « **Français des relations internationales** »²⁴ collection thématique qui a été lancée par TV5 Monde.

Après avoir donné un aperçu sur les méthodes de FOS qui se déclinent par spécialité ou par domaine, sur les dictionnaires de langue de spécialité et sur les dispositifs mis en ligne tant pour les formations que pour les apprentissages ou pour les diplômes, nous

¹⁸ Une plateforme de l'enseignement du français professionnel. Ce dispositif de formation porté par le ministère des Affaires étrangères et du Développement international et l'Institut français, propose une certification diplômante ou certifiante.

¹⁹ Sept films courts ont été réalisés, donnant lieu chacun à un ensemble de données lexicales et d'exercices de compréhension orale, d'expression orale et de compréhension écrite. Les mots clés des métiers de la propreté sont regroupés dans un lexique.

²⁰ Banque de ressources numériques FOS pour les professeurs de français qui a été initiée par l'Institut français et mise en œuvre par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France (CCIP), qui propose un vade-mecum de la démarche FOS, des dossiers pédagogiques, utilisables en classe ou en autonomie, ainsi que des ressources adaptables en fonction du contexte local, enrichies de grilles d'exploitation.

²¹ Il est possible de tester gratuitement son contenu, à partir d'un extrait de ressource documentaire. La navigation peut se faire selon 14 domaines d'expertise et 6 secteurs d'activité.

²² Les activités proposées reprennent les 4 compétences et incluent un rappel grammatical ou culturel. Pour chaque fiche sont précisés le thème, la tâche finale, la durée, le niveau, le(s) métier(s) visé(s), les prérequis, enfin l'objectif général, grammatical et lexical.

²³ Diplôme de langue française qui atteste des compétences en langue en milieu professionnel, du A1 au B2. Il s'adresse à des publics ayant pour objectif une promotion ou une insertion professionnelle en milieu francophone. Il évalue les compétences communicatives transversales communes à toutes les situations professionnelles courantes.

²⁴ C'est une nouvelle série qui s'intègre dans les ressources pédagogiques en langue française. Chaque épisode comporte de courts extraits vidéo issus des programmes de TV5 Monde (interviews, reportages etc.), correspondant au niveau B1. Il est accompagné d'activités ludiques produites par le Centre de langue française, spécifiquement conçues pour aider les auditeurs à préparer le Diplôme de Français Professionnel-Relations internationales.

pouvons conclure que le domaine du FOS est une perspective de recherche qui connaît plusieurs publications scientifiques qui dénotent de la variété des spécialités et des situations de formation et d'apprentissage relatifs aux demandes et aux offres aussi. Cependant, étant donné que la présente recherche s'inscrit au niveau universitaire, nous proposons de nous pencher dans le point qui suit sur les publications à propos du FOU.

I.2.2.2. Ressources documentaires sur le français sur objectifs universitaires (FOU)

Dans un répertoire publié par le Crid en janvier 2017 sur les travaux en français sur objectifs universitaires, le développement du nombre de publication en France dans ce domaine ces dernières années est relié à l'augmentation constante des effectifs d'étudiants allophones dans les universités françaises et francophones. Dans ce domaine appelé également français sur objectif académique (FLA), le public est assez pluriel avec des niveaux d'accès et des niveaux de langues hétérogènes, d'où une diversité accrue des spécialités choisies pour être traitées en didactique du FOU. Mais tous ces étudiants partagent un même objectif : réussir leur intégration à l'université, qui constitue ainsi la mission principale du FOU.

Nous nous inspirons de ce répertoire pour exposer une recension des ouvrages, des articles et du matériel pédagogique sur le FOU. Il existe dans la bibliographie présentée dans ce répertoire des publications qui éclairent le concept de cette démarche didactique, d'autres qui présentent des dispositifs sur le terrain, rendant compte d'expérimentations variées au Proche-Orient, en Chine, en Amérique Latine, au Québec, en Belgique et en France, et enfin des publications qui signalent des outils didactiques, en particulier sous forme de manuels, de méthodologies et de guides.

Le concept de français sur objectifs universitaires (FOU) a été traité dans de nombreuses publications qu'elles soient sous formes d'actes de colloques, de numéro de revue ou d'ouvrage collectifs ou individuels. En effet, plusieurs colloques ont été organisés pour créer des espaces de réflexion autour de ce concept. En 2009, ont été publiés, les actes du 3^{ème} colloque international de l'ADCUEFE « *Ouverture de filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles* » avec la coordination de Bérard et Borg. Les

contributions dressent un premier état des lieux tant des stratégies et des procédures politiques que des expériences et des pratiques mises en œuvre. Ensuite, avec la coordination de Blaser et Pollet, les actes du colloque « *L'appropriation des écrits universitaires* » présentent, en 2010, quelques réflexions et pratiques d'enseignement relatives à l'appropriation des écrits universitaires. Les articles des chercheurs et des praticiens venus de différents pays, esquissent une réflexion à la question des ajustements qui s'imposent, dans diverses institutions d'enseignement supérieur, sur le plan des compétences lectorales à développer chez les étudiants tout au long de leur cursus. En 2010 aussi, le colloque forum Héraclès et Université de Perpignan Via Domitia, coordonné par Caillier et Borg « *Le français sur objectifs universitaires* » a donné lieu à une publication de contributions qui s'articulaient autour de plusieurs pôles qui traitent les aspects métadidactiques (réflexions sur les dispositifs, les étudiants, les enseignants et les éditeurs), les aspects méthodologiques (analyse des besoins, discours, évaluation des représentations culturelles, aspects cognitifs et approche d'une méthodologie renouvelable) et les aspects pédagogiques (étude des cours magistraux, de la prise de note, du tutorat, de l'écrit universitaire, de la lecture et du lexique). Quant au symposium qui a eu lieu en 2016 sous la direction de Bordo, Goes et Mangiante intitulé « *Le français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain* », en partant du constat que les contraintes de la mise en pratique du FOU rendent aujourd'hui essentielle une réflexion sur les liens entre théorie et pratique sur le point de vue linguistique et didactique, il visait à réunir des contributions répondant à la problématique de l'intégration linguistique et la réussite académique des étudiants allophones dans l'enseignement supérieur en langue française, que ce soit en France ou à l'étranger. Les articles sur le FOU ont été tellement nombreux et surtout intéressants qu'un numéro de 2010 de la revue *le français dans le monde* sous la coordination de Mangiante et Parpette, intitulé « *Faire des études supérieures en langue française* », a été consacré spécialement à l'enseignement/apprentissage du français dans les universités. Ce numéro rend compte à travers ses contributions de nouveaux sujets de réflexion au croisement de deux champs d'étude : le français langue de scolarisation et le français sur objectif spécifique. On y trouve une analyse contrastive de plusieurs systèmes universitaires (Algérie, Allemagne, Chine, Canada, États-Unis, Japon) au regard du système français, des dispositifs de préparation aux études en français ainsi que des mesures d'accompagnement pédagogique et administratif, et des contenus de formation et de préparation linguistique des étudiants allophones dans le cadre de leurs

travaux universitaires. Des ouvrages se sont aussi penchés sur le concept du FOU que ce soit **à l'université française** avec Cadet, Goes et Mangiante et leur ouvrage « *Langue et intégration : dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* » (2010) où les auteurs brassent un vaste panorama des problématiques que pose la prise en compte de la langue dans le processus d'intégration (que ce soit en milieu professionnel pour les migrants ou en milieu universitaires pour les étudiants allophones, en termes de formation, d'accompagnement linguistique, d'évaluation et de certification, de relations interculturelles, d'outils et de dispositifs, de contraintes institutionnelles) ; ou **dans d'autres universités non francophones** telles que l'université de Zagreb (Croatie) où Franic et Ruet présentent dans leur ouvrage « *Le français sur objectif universitaire : du concept à la pratique* » (2014) le résultat d'un travail collectif initié par le Département de français de la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb (c'est un projet qui visait à redonner à la langue française un nouveau rôle dans le cursus universitaire, notamment celui de langue permettant la maîtrise linguistique à un certain niveau, mais aussi le développement de compétences dites « académiques » dans le langage universitaire en Croatie) ; ou encore **des ouvrages dédiés à définir la compétence lecturale à l'université** comme celui qui a été publié sous la direction de Pollet « *De la maîtrise du français aux littératies dans l'enseignement supérieur* » (2012) au niveau duquel les auteurs proposent avec la contribution de plusieurs chercheurs belges, français et américains de faire le point sur le concept de « littératie universitaire » qui requiert la reconnaissance d'une nécessaire contextualisation disciplinaire de l'intrication entre pratiques scripturales et construction des savoirs à l'ordre universitaire.

Par ailleurs, le répertoire des publications sur le FOU englobe des exemples de dispositifs sur le terrain : **à l'université française** avec les étudiants allophones « *Expérimentation d'une nouvelle épreuve du test d'évaluation de français académique pour les étudiants allophones* » (Beillet, 2013) ; « *CAP-UNIV : des modules multimédia d'aide à l'intégration linguistique des étudiants à l'université* » (Boneu et Eisenbeis, 2009) ; ou **avec des étudiants internationaux** « *La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales* » (Hamez, 2014) ; « *Validation d'acquis en français sur objectif universitaire (FOU) : quelques pratiques actuelles et propositions à considérer au regard du CECRL* » (Gettliffe, 2013) ; « *Un corpus au service du*

français sur objectifs universitaires : interviews d'enseignants-chercheurs » (Hilgert, 2009) ; « *L'enseignement-apprentissage de l'écrit argumenté dans le domaine du FOA (Français sur Objectif Académique) : résultats d'une enquête réalisée auprès d'étudiants Erasmus »* (Oger, 2014) ; « *Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs : penser la variation »* (Omer, 2014) ; **ou dans des universités étrangères francophones et non francophones** « *Choisir d'étudier à l'université Paris Sorbonne Abou Dhabi sans être francophone : difficultés et motivations des étudiants qui relèvent le défi »* (Abdel Fatah, 2012) ; « *Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire : du français instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de Sao Paulo »* (Albuquerque-Costa, 2015) ; « *Défis d'écriture : développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université »* (Cansigno, Dezutter, et Silva, 2010) ; « *Distances et proximités dans l'écriture de recherche en formation : l'enseignant de culture francophone et l'écriture citante des étudiants chinois »* (Pernet-Liu, 2012) ; « *Les conséquences du plurilinguisme à la faculté de génie de l'Université Libanaise : réflexions pour la préparation d'un programme adapté de cours de français »* (Smaili, 2013).

Ce même répertoire recense aussi des outils didactiques propre au domaine du FOU tels que : **des manuels pour les étudiants** « *Cap université : renforcement en langue française : niveau B1 du CECRL : filières des sciences juridiques, économiques et gestion : module transversal de 1^o année licence »* (Bahmad, Benameur et Bekraoui, 2009) ; « *Cap université : renforcement en langue française : niveau B1 du CECRL »* (Bahmad, EL Bekraoui et Mabrou, 2010) ; « *Savoir faire plus : le français à l'université »* (Enjelvin, 2009) ; « *Évaluer par les tâches les langues à des fins spécifiques à l'université : un guide »* (Fischer, Chouissa, Dugovicova et al., 2012) ; « *Communiquer en FOS : renforcement du français pour les étudiants »* (Petrea et coll., 2014) ; **un guide d'accompagnement pour les étudiants** « *L'écrit universitaire en pratique »* (Cislaru, Vlad et Claudel, 2011) ; un outil de formation « *Le français sur objectif universitaire »* (Mangiante et Parpette, 2011) ; **une méthodologie de lecture pour faire interagir les connaissances du monde, les connaissances du texte et les connaissance de la langue** « *Lire un texte académique en français : stratégies de lecture - exercices de lecture assistée par ordinateur »* (Lundquist, 2013) ; **un dossier conçus à l'attention des enseignants chargés de former des étudiants allophones**

dans le cadre de leurs études universitaires en France « *Réussir ses études d'économie-gestion en français* » (Parpette, 2014) ; **un article à propos de l'enseignement du français à des étudiants non francophones** « Scriptur@les, une nouvelle ressource pour repenser la didactique de l'écriture en contexte universitaire à l'ère numérique » (Dezutter, Silva et Thonard, 2016) ; et **différents ouvrages** « *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* » (Boch et Frier, 2015) pour formation à l'écrit universitaire ; « *Réussir ses études d'ingénieur en français* » (Carras, 2014) : ouvrage qui propose une méthodologie efficace et des outils linguistiques aux étudiants scientifiques non francophones intégrant des écoles d'ingénieurs ; « *Rédiger un texte académique en français* » (Garnier et Savage, 2011) : ouvrage pour une approche des moyens linguistiques requis pour la rédaction des écrits universitaires ; « *Réussir ses études littéraires en français* » (Mangiante et Raviez, 2015) : ouvrage qui propose des fiches d'entraînement pour comprendre l'organisation des études littéraires, comprendre le discours oral des enseignants, lire des textes littéraires et réaliser des productions écrites ou orales ; et enfin « *Français sur objectifs universitaires : comprendre les cours magistraux en français* » (Parpette, 2010) : ouvrage conçu pour répondre à trois objectifs comprendre le fonctionnement de l'enseignement supérieur, maîtriser les discours de la discipline et s'appropriier la méthodologie des activités universitaires.

Ainsi, à travers ce panorama des publications autour du concept du FOU, d'exemples de dispositifs sur le terrain et d'outils didactiques, nous pensons avoir atteint l'objectif que nous nous sommes fixée au départ quant à l'établissement d'un état de lieux des travaux actuels en LSP.

I.2.2.3. Recherches doctorales en français langue de spécialité en Algérie

Après avoir exposé le répertoire de méthodes de français sur objectifs spécifiques (FOS) et les ressources documentaires sur le français sur objectifs universitaires (FOU), nous allons présenter l'état des lieux de la recherche en LSP en Algérie. Pour ce faire, nous avons opté pour une recherche documentaire au niveau de deux bases de données : la liste des intitulés des recherches doctorales sur le réseau de LaFEF et la revue Synergie Algérie.

Ainsi, même si nous sommes parfaitement consciente que les articles comptes rendus de recherches algériennes ne se limitent pas à la publication dans la revue Synergie Algérie et peuvent exister dans d'autres espaces de publications, nous pensons qu'à partir de cette revue nous pouvons brosser un aperçu de la recherche en Algérie. À travers la consultation des numéros de cette revue, nous avons recensé plusieurs articles qui rendent compte de l'intérêt que la communauté universitaire réserve à la problématique des LSP de par les articles des chercheurs qui ont mis la lumière sur la problématique *du FLE/en FLE* (Bouchencheb, 2011) ; ceux qui ont analysé les pratiques langagières des étudiants de filières scientifiques (Amorouayach, 2009 ; Seddiki, 2012) ou leurs représentations des langues (Benbachir, 2012), ceux qui se sont focalisés sur les littératies universitaires (Boukhannouche, 2012 ; Sebbane, 2008), d'autres qui se sont penchés sur l'usage des langues dans des situations discursives spécifiques (Benbachir, 2007 ; Bellatreche, 2009 ; Ammouden et Ammouden, 2010) ou encore d'autres qui ont analysé les besoins langagiers des étudiants pour proposer des programmes FOS (Braik, 2008 ; Derradji, 2011 ; Gahmia, 2009 ; Rolle-Boumlic, 2005).

Nous avons par ailleurs consulté la liste du réseau de LaFEF où figurent toutes les recherches qui touchent à la problématique des LSP. Cette base de données recense en total 919 thèses toutes disciplines confondues enregistrées depuis 2004 jusqu'à la mi-avril 2016 : 326 thèses en didactique, 287 thèses en sciences du langage et 306 thèses en science des textes littéraires.

Nous présentons ci-dessous les intitulés des thèses qui portent sur le français langue de spécialité :

- 1- Le Français à la Sonatrach
- 2- Une contribution à l'enseignement et à l'apprentissage de la compréhension et de la production de l'écrit en Médecine : difficultés et contenus (cas des étudiants de la faculté de Médecine de Sidi Bel Abbès)
- 3- L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université
- 4- Effet des connecteurs spatio-temporels et adversatifs sur la compréhension d'un texte scientifique
- 5- Quels aides didactiques pour la réécriture de textes scientifiques

- 6- Mise en place d'un dispositif d'enseignement apprentissage du français langue professionnelle
- 7- L'installation d'un module de Français de spécialité dans les filières scientifiques à l'université
- 8- L'enseignement de la biologie en français dans un contexte universitaire de la langue à la maîtrise
- 9- Analyse et gestion des difficultés liées à l'acquisition du discours scientifique chez les étudiants
- 10- Analyse des besoins langagiers en milieu professionnel. Cas de la SONATRACH
- 11- Rôle de l'emploi guidé d'alternance codique sur la compréhension dans l'enseignement des mathématiques en contexte universitaire algérien.
- 12- L'enseignement du français dans un milieu de détenus. Le cas des mineurs du centre de Gdyl
- 13- Analyse de besoins et mise en place de curricula en français médical : le contexte algérien
- 14- Contributions à la didactique du texte expositif : cas d'étudiants algériens de filière scientifique
- 15- Le Français sur objectif universitaire : compétences rédactionnelles en sciences vétérinaires
- 16- Les stratégies de lecture/compréhension en langue de spécialité : le cas des étudiants de première année médecine à l'Université El Hadj Lakhdar - Batna- Algérie
- 17- Influence de la connaissance de l'arabe dans la compréhension de textes en français (FOS, économie)
- 18- Adéquation des objectifs d'apprentissage aux besoins des étudiants d'une filière scientifique
- 19- Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FOS : le français administratif
- 20- Cours magistral au département de médecine : description et analyse.
- 21- La progression thématique dans le texte scientifique
- 22- Le Français Langue Seconde et de Spécialité : De l'analyse des besoins au plan de formation -Cas de facultés de l'Ouest algérien à l'ère du LMD-

- 23- Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits en architecture
- 24- Étude de l'effet des aides didactiques à la compréhension et à la production de textes scientifiques en français langue étrangère en contexte plurilingue (Effet sur l'activité résumante)
- 25- Les profils linguistique et paralinguistique des étudiants en génie civil : cas de l'université d'Adrar (promotion 2007-2010)
- 26- Pour une méthodologie de mise en œuvre des compétences en communication orale du français au département d'agronomie
- 27- Conception de ressources pédagogiques numériques pour l'enseignement du français de spécialité dans un contexte non francophone : cas de l'ENSET d'Oran
- 28- Vers un référentiel pédagogique par les compétences pour un enseignement efficient du FOS dans le département des Sciences Économiques de l'Université de Sétif
- 29- Enseigner le français des sciences et technologie par le texte : cas des étudiants inscrits en première année LMD - université Ibn khaldoun – Tiaret
- 30- Le français des étudiants algériens : analyse des besoins en langue française d'étudiants scientifiques de Tlemcen
- 31- Le français sur objectifs spécifiques universitaires entre la didactique des langues et la didactique des disciplines
- 32- Effets d'un enseignement programmé à partir d'un rapport texte / image de biologie en contexte plurilingue
- 33- Le rôle des interactions verbales dans la production d'un texte explicatif en langue étrangère. Effet des compétences linguistiques et des connaissances sur le domaine
- 34- Besoins linguistiques des apprenants en formation continue. "droit des affaires"
- 35- L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie
- 36- Effets de l'emploi de la méthodologie du FOS sur la compréhension de textes authentiques chez les étudiants de filières scientifiques en contexte universitaire algérien

- 37- L'exploitation de la didactique du FOS dans les filières scientifique de l'université algérienne
- 38- Mise en place d'une méthodologie d'analyse des situations de travail en français dans une entreprise algérienne : cas de l'Entreprise Portuaire de Bejaia
- 39- Le français économique dans le nouveau système LMD

En somme, les thèses dont les thèmes portent sur le français langue de spécialité occupent un pourcentage de **4,24%**. Autrement dit, dans les recherches doctorales algériennes près d'une thèse sur 25 (**1/25**) est consacrée à l'étude du français langue de spécialité avec des publics différents et traçants des objectifs différents aussi. De par l'exposition présentée plus haut des travaux actuels sur le FOS et le FOU au niveau de laquelle est dessinée en toile de fond la problématique des étudiants étrangers, des étudiants allophones, des étudiants non francophones dans d'autres universités (francophones et non francophones), nous considérons que l'engouement pour la recherche en français de spécialité tracé à travers les thèses doctorales laisse transparaître les mêmes problématiques mais aussi la problématique *du FLE/en FLE* dans les filières universitaires non linguistiques.

I.2.3. Focus sur la recherche en français médical

L'intérêt porté au français médical existe depuis très longtemps, depuis plus d'un demi-siècle, et les écrits scientifiques à ce propos en témoignent. En effet, sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons - à travers la consultation de la littérature – constaté que la recherche en français médical a commencé en France à partir de la fin des années soixante avec les médecins étrangers et les étudiants étrangers inscrits en médecine (Lascar et Delaporte, 1968 ; Muller, 1968), ensuite l'intérêt s'est centré sur les étudiants des classes préparatoires aux études médicales (C.P.E.M.) avec les stages intensifs programmés à leur adresse (Ejchenrand, Metzger, Miroudot et Uthurry, 1994-1996), pour qu'enfin le « français médical » ait son statut d'objet de recherche à partir des années 2000 jusqu'à nos jours. Cette section de la thèse présente un aperçu général sur les travaux en « français médical » pour ensuite mettre en relief ceux relatifs au contexte de recherche algérien dans l'objectif de parfaire le tour d'horizon des recherches en LSP spécifiques au domaine de spécialité de la présente recherche, « la médecine ».

I.2.3.1. Aperçu général sur quelques travaux

Le CREDIF²⁵ poursuivait depuis plusieurs années des recherches dans le domaine de l'enseignement de la langue médicale à plusieurs niveaux et à la fin des années soixante, Lascar et Delaporte (1968) ont expérimenté un matériel pédagogique qui relie la voix et les images médicales VIM²⁶ qui est une méthode d'initiation, par le son et par l'image, à la langue de la vie médicale en France. Cette méthode a pour but d'initier le médecin étranger non seulement à la langue proprement technique de la médecine, mais aussi à la langue que l'on parle en milieu médical dans des situations courantes (questionner le malade). Ces situations sont indiquées par les images pendant que la bande magnétique restitue le dialogue type correspondant à chacune d'elles. Les exercices qui accompagnent ces leçons faisaient appel au vocabulaire et aux formes grammaticales du français fondamental mais aussi à ceux correspondant aux besoins d'une profession particulière. En parallèle, à partir du constat que de nombreux étudiants désireux de poursuivre leurs études médicales en France et s'inscrivant au C.P.E.M.²⁷ arrivaient insuffisamment préparés ou informés, Muller avait développé en 1968 un dossier pour l'enseignement de la langue de la biologie à des étudiants étrangers où il a proposé un stage qui réunit des étudiants francophones et non francophones dans l'objectif de leur faire acquérir la terminologie propre aux sciences biologiques, les tournures de phrases et les modes de raisonnement indispensable à la compréhension et à l'exploitation des cours magistraux.

Pendant les années 90, Ejchenrand, Metzger, Miroudot et Uthurry ont proposé un compte rendu de stage intensif à l'adresse des C.P.E.M. ils précisent à ce niveau que : « l'objectif de ce module n'est pas l'apprentissage de la langue : elle est étudiée systématiquement à partir d'une méthode de FLE dans le module de science et communication. Ce n'est pas non plus l'acquisition de connaissances générales. Il s'agit de mettre en place, avec les futurs étudiants en médecine, l'utilisation du français comme langue de travail » (1994-1996 : 3). Ils avaient comme objectif premier de donner aux étudiants les méthodes de lecture qui leur permettront d'accéder au sens des documents authentiques qui leur sont proposés et de les habituer à travailler sur des

²⁵ CREDIF : Centre de Recherche et D'étude pour la Diffusion de Français était rattaché à l'École normale supérieure de Saint-Cloud

²⁶ VIM : Voix et Images Médicales

²⁷ C.P.E.M. : Certificat Préparatoire aux Études Médicales

documents en français afin d'en extraire des informations et de les commenter. Un des cours consistait en une initiation à la lecture d'un texte scientifique. Les objectifs cités sont : comprendre globalement un document à travers une analyse scriptovisuelle du document, en extraire des informations précises, composer des phrases simples correctes à partir d'éléments trouvés dans le document. En effet, c'était une manière d'appliquer l'approche globale de Moirand (1979) aux textes de biologie. Cette approche se déclinait en plusieurs activités – toutes commencent par la consigne « ne pas lire le texte, ne pas le traduire et ne pas l'expliquer » - de repérage d'indices périphériques au texte avant la lecture (repérer le titre du document, les illustrations et leurs légendes, les encadrés, numéroté les illustrations, les paragraphes et les encadrés), ensuite au niveau du texte : faire une liste des noms et des mots connus, mettre en relation les illustrations et les paragraphes auxquels elles correspondent, questionner le texte à travers des QCM, etc. À cette même période Parrou (1995) a publié un cahier d'exercices d'anatomie propre à la terminologie médicale pour familiariser les étudiants étrangers avec la terminologie médicale. Nous n'oublions pas de signaler qu'en parallèle au Canada, Cartier a soutenu en 1997 à l'Université de Montréal une thèse de doctorat inédite qui relie les stratégies de lecture aux stratégies d'apprentissage sous l'intitulé « *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problème* ».

Les années 2000 ont vu un développement certain de la recherche en français médical en France et ailleurs avec le soulèvement des problématiques liées au français médical (Auban, 2005), des problématiques d'enseignement/apprentissage du vocabulaire médical (Thieulle et Van Eibergen, 2002 ; Mourlhon-Dallies et Tolas, 2004 ; Ramé et Bourgeois, 2011), des problématiques propres à la formation des formateurs en français médical (Mourlhon-Dallies, 2003), ou l'élaboration de méthodes FOS (Louveau et Tolas, 2002 ; Rolle-Boumlic, 2005 ; Fassier et Talavera-Goy, 2008 ; Petrea et coll., 2014). Cependant, il faut signaler que près de 16 ans après le travail de Cartier, nous assistons ces dernières années à l'apparition - dans l'espace de recherche maghrébin et spécialement en Tunisie - de recherches qui relient les stratégies de lecture aux stratégies d'apprentissage dans le domaine médical (El Ghardallou et coll., 2013 ; Chaabani, 2015) et la présente recherche s'inscrit dans le même paradigme.

Pour conclure, le français médical ne manque pas de faire couler beaucoup d'encre tant que les besoins de formation dans ce domaine ne cessent de s'accroître de par la problématique du passage *du FLE/en FLE* existante dans les pays du Maghreb, ou de par la situation des étudiants allophones ou étrangers en France, ou encore de par des demandes spéciales de francisation du diplôme de médecine dans des pays étrangers. Dans ce sens et pour répondre aux demandes de formation en français médical, le CCIP²⁸ propose depuis quelques années un « dfp médical »²⁹ qui certifie après le parcours de formation que le candidat est capable de manifester une connaissance élargie du lexique médical et communiquer en français dans des situations relevant d'une activité professionnelle en milieu médical.

I.2.3.2. Recherches algériennes autour du français médical

Comme nous venons de l'exposer à propos de la problématique du « français médical » qui a suscité un intérêt indéniable chez les chercheurs, en Algérie aussi cette problématique est omniprésente surtout à l'université de par la langue d'enseignement qui est étrangère au public-étudiant et aussi accentuée de par le passage *du FLE/en FLE* où le public-étudiant est confronté dès le premier jour de la rentrée universitaire à une langue d'enseignement enseignée et apprise pendant tout le cursus en tant que langue étrangère. Depuis le hiatus *du FLE/en FLE* dénoncé par Rahel en 2001 à propos des difficultés rencontrées par les étudiants algériens inscrits dans les filières scientifiques et techniques, des recherches ont été entamées par la communauté universitaire afin d'éclairer cette problématique ou de lui trouver des solutions. Dans la revue Synergie Algérie, nous avons recensé deux articles (Amorouayach, 2009 ; Seddiki, 2012) qui traitent de la problématique du « français médical ». Ce sont des comptes rendus de recherche qui s'inscrivent dans une optique sociolinguistique en exposant les résultats d'enquêtes relatifs aux pratiques langagières des étudiants inscrits dans des filières scientifiques (médecine et biologie). Amorouayach (2009 : 139), partant du constat que « les élèves algériens accèdent à l'enseignement supérieur avec une formation arabophone alors qu'ils doivent poursuivre leurs études de médecine en français »³⁰, a entrepris une enquête par le biais d'un questionnaire auprès des étudiants de médecine à

²⁸ CCIP : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Ile-De-France

²⁹ « dfp médical » : diplôme de français médical B2

³⁰ Ce que nous appelons dans cette thèse la problématique *du FLE/en FLE*

la faculté d'Alger et elle a conclu que « langue française mal maîtrisée par la majorité d'entre eux est ressentie comme un frein dans leurs études (...) ces étudiants vivent un problème linguistique aigu. Pour la majorité d'entre eux, aucune langue ne peut servir à communiquer toutes leurs expériences au cours de leurs différentes interactions verbales » (2009 : 148). Seddiki (2012) de son côté a mené une enquête par le biais d'entretiens semi-directifs auprès des étudiants du Sud algérien inscrits en biologie pour la familiarité/non familiarité de ces étudiants avec le français. Elle conclut que ces étudiants n'ont pas le même contact avec la langue française que les étudiants des autres universités du nord et pour elle, étant donné que « la connaissance de cette langue pour leurs études scientifiques est la condition de leur réussite/échec à l'Université (...) tous les étudiants algériens ne profitent pas d'une égalité de chances et de réussite, suivant les différents contextes où ils vivent » (2012 : 162).

Par ailleurs, nous ne pouvons parler de français chez les étudiants algériens inscrits en première année médecine sans évoquer le programme d'aide et d'enseignement élaboré par l'équipe de Rolle-Boumlie (2005) « *réussir ses études de médecine : méthode de français sur objectifs spécifiques* ». Cette méthode de français a été conçue par une équipe de professeurs de français dirigée par Madeleine Rolle-Boumlie (attachée de coopération pour le français à l'ambassade de France à Alger de 2002 à 2007) à l'initiative du professeur Drif (Doyen de la faculté de médecine de l'Université d'Alger). Ce manuel est présenté comme « une méthode de français qui a pour objectif de proposer une méthodologie efficace aux étudiants de médecine pour leur permettre de réussir leur première année d'études universitaires » (Rolle-Boumlie et coll., 2005 : 3). C'est un module prévu pour une enveloppe horaire de 100 heures et elle est divisée en trois plans de formation présentés ci-dessous :

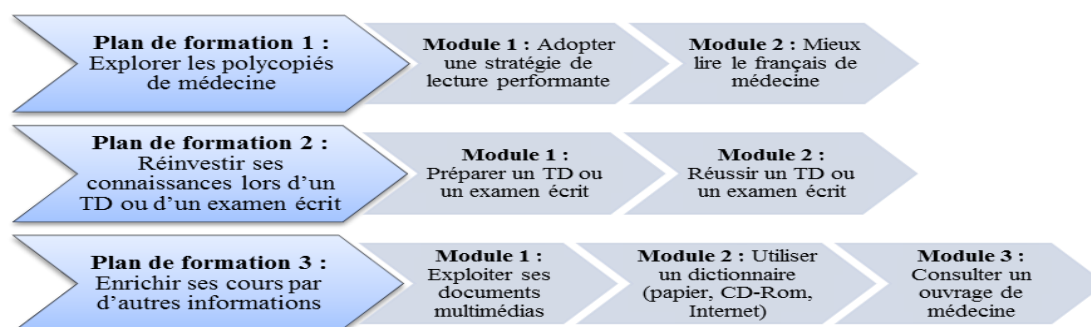
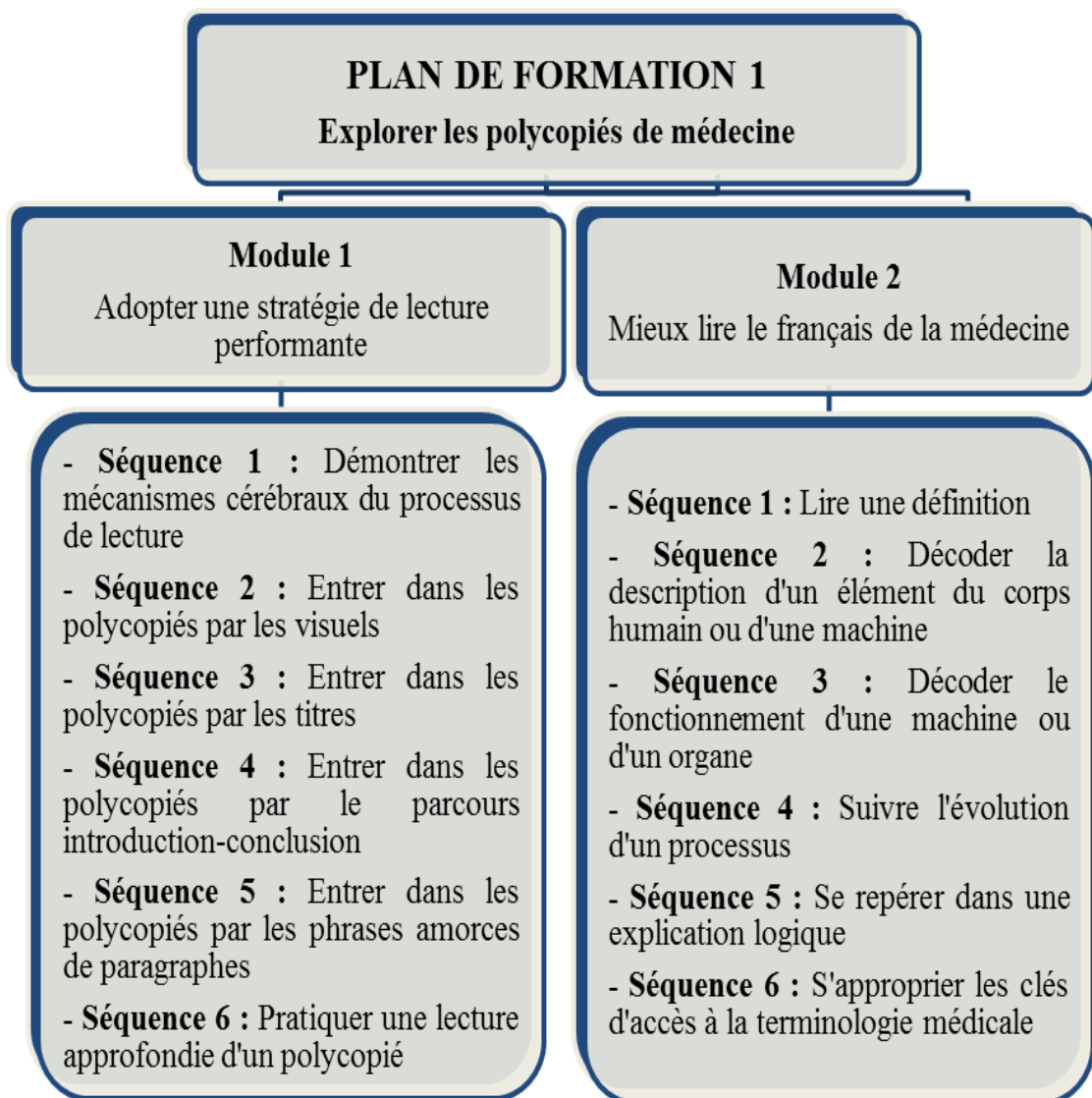


Figure (4) : Le module « réussir ses études de médecine » (Rolle-Boumlie et coll., 2005 : 3)

Comme nous pouvons le voir ci-dessus, le plan de formation n°1 est consacré à la lecture des polycopiés et comme la présente recherche tente de décrire les stratégies de lecture/compréhension adoptées par les étudiants de première année médecine, nous allons exposer plus explicitement ce plan de formation afin de dégager les stratégies de lecture proposées à ces étudiants pour leur permettre de réussir leurs études de médecine.

Nous présentons ci-après les deux modules consacrés à la lecture des polycopiés : adopter une stratégie de lecture performante et mieux lire le français de médecine.

Tableau (5) : Plan de formation 1 (Rolle-Boumlie et coll., 2005 : 4)



Ces modules de formation sont expliqués en détail dans deux tableaux³¹ reflétant toutes les stratégies de lecture performante d'un polycopié de médecine. Étant donné que « les techniques proposées s'appuient sur une meilleure connaissance du cerveau humain et sur les derniers résultats des recherches en neurologie » (Rolle-Boumlie et coll., 2005 : 3), le plan de la première formation commence par une séquence qui démontre les mécanismes cérébraux du processus de lecture à travers des activités qui aident l'étudiant à évaluer l'efficacité de sa stratégie de lecture, à identifier le fonctionnement des mémoires à court et à moyen terme, et à discriminer les deux modes d'appréhension de l'information (signifiant, machinal) dans l'objectif d'éveiller chez l'étudiant la conscience à l'adoption et le choix pertinent des stratégies de lecture. Ensuite, les stratégies de lecture se déclinent à travers la pratique des techniques d'entrées dans le texte et la mise en relief des procédés d'explication (définitions, illustrations, énumération, etc.).

³¹ Voir ci-après les deux tableaux de formation

Tableau (6) : Plan de formation 1 tome 1 (Rolle-Boumlic et coll., 2005 : 6-7)

PLAN DE FORMATION 1 Explorer les photocopies de médecine						
Module 1 Adopter une stratégie de lecture performante						Module 2 Mieux lire le français de la médecine
Séquence 1 : Démontrer les mécanismes cérébraux du processus de lecture  1. Évaluer l'efficacité de sa stratégie de lecture. 2. Identifier le fonctionnement des mémoires à court et à moyen terme. 3. Discriminer les deux modes d'appréhension de l'information	Séquence 2 : Entrer dans les photocopies par les visuels  1. Discriminer les différents types visuels. 2. Décoder un visuel. 3. Anticiper sur le contenu d'un document à partir des visuels. 4. Identifier le rôle des visuels.	Séquence 3 : Entrer dans un photocopié par les titres  1. Identifier les différents niveaux de titres. 2. Interroger un titre. 3. Dégager l'information essentielle d'un photocopié à partir du circuit des titres ou de la table des matières.	Séquence 4 : Entrer dans un photocopié par le parcours introduction-conclusion  1. Repérer l'introduction et la conclusion. 2. Reconnaître l'organisation d'une introduction. 3. Reconnaître l'organisation d'une conclusion. 4. Circonscrire le contenu d'un photocopié à travers le parcours introduction-conclusion.	Séquence 5 : Entrer dans un photocopié par les phrases amorce de paragraphes  1. Repérer les différents paragraphes d'un texte. 2. Localiser l'idée-clé d'un paragraphe. 3. Accéder au contenu essentiel d'un texte à partir des phrases amorce de paragraphes. 4. Dégager la logique d'un texte à partir des articulateurs d'un paragraphe. 5. Localiser une information précise dans un photocopié en s'appuyant sur les phrases-amorce de paragraphes.	Séquence 6 : Pratiquer une lecture approfondie d'un photocopié  1. Discriminer les différents procédés de développement de l'idée-clé d'un paragraphe. 2. Dégager l'organisation d'un paragraphe à partir des signes de ponctuation. 3. Repérer les articulateurs servant à développer l'idée-clé d'un paragraphe. 4. Identifier le fonctionnement du réseau anaphorique dans un paragraphe. 5. Repérer la progression de l'information à partir de l'idée-clé d'un paragraphe.	Séquence 1 : Lire une définition. Séquence 2 : Décoder la description d'un élément du corps humain ou d'une machine. Séquence 3 : Décoder le fonctionnement d'une machine ou d'un organe. Séquence 4 : Suivre l'évolution d'un processus Séquence 5 : Se repérer dans une explication logique. Séquence 6 : S'approprier les clés d'accès à la terminologie médicale.

Tableau (7) : Plan de formation 1 tome 2 (Rolle-Boumlie et coll., 2005 : 8-9)

PLAN DE FORMATION 1 Explorer les polycopiés de médecine						
Module 1 Adopter une stratégie de lecture performante	Module 2 Mieux lire le français de la médecine					
Séquence 1 : Démontrer les mécanismes cérébraux du processus de lecture Séquence 2 : Entrer dans les polycopiés par les visuels Séquence 3 : Entrer dans un polycopié par les titres Séquence 4 : Entrer dans un polycopié par le parcours introduction-conclusion Séquence 5 : Entrer dans un polycopié par les phrases amorces de paragraphes Séquence 6 : Pratiquer une lecture approfondie d'un polycopié	Séquence 1 : Lire une définition ↓ 1. Repérer une définition dans un polycopié. 2. Identifier l'organisation d'une définition. 3. Répertorier les moyens linguistiques utilisés pour donner une définition. 4. Recenser les marqueurs de la dénomination.	Séquence 2 : Décoder la description d'un élément du corps humain ou d'une machine ↓ 1. Dégager l'organisation d'une description statique. 2. Reconnaître les moyens linguistiques utilisés pour donner les propriétés d'un élément. 3. Identifier les marqueurs de la localisation. 4. Discriminer les moyens linguistiques utilisés dans la composition et la classification. 5. Recourir aux outils de comparaison pour se représenter un élément décrit par référence à un autre.	Séquence 3 : Décoder le fonctionnement d'une machine ou d'un organe ↓ 1. Dégager l'organisation d'une description dynamique. 2. Recenser les marqueurs chronologiques. 3. Relever les moyens linguistiques décrivant le mouvement. 4. Synthétiser une description dynamique par un schéma.	Séquence 4 : Suivre l'évolution d'un processus ↓ 1. Dégager l'organisation d'un processus évolutif. 2. Recenser les indicateurs temporels. 3. Relever le lexique exprimant le passage d'un état à un autre. 4. Synthétiser un processus évolutif par un schéma.	Séquence 5 : Se repérer dans une explication logique ↓ 1. Discriminer les différents types d'explication. 2. Repérer une explication logique dans un énoncé. 3. Identifier la cause et la conséquence dans une explication logique. 4. Recenser les moyens linguistiques employés pour exprimer les rapports cause/conséquence et conséquence/cause. 5. S'appuyer sur le réseau anaphorique pour mieux comprendre une explication.	Séquence 6 : S'approprié les clés d'accès à la terminologie médicale ↓ 1. Accéder au sens d'un mot en le décomposant en préfixe/radical/suffixe (radical : mot usuel en français). 2. Accéder au sens d'un mot en le décomposant en préfixe/radical/suffixe (radical : mot n'existant pas en français). 3. Recourir à l'étymon grec ou latin d'un mot pour retrouver la famille d'un mot. 4. Accéder au sens d'un mot en le décomposant en mots grecs ou latins.

Ainsi présenté, ce plan de formation liste des stratégies de lecture à travers la considération des indices extratextuels, typographiques et iconiques avant de faire une lecture approfondie. Ce schéma de lecture rappelle les procédures de repérage de l'approche globale du texte de Moirand (1979), de la lecture fonctionnelle des textes de spécialité de Lehmann et Moirand (1980) avec les pratiques de lecture qui s'appuient sur l'image du texte, sur l'organisation du texte, sur la thématique du texte ou encore sur les pratiques d'*entrée dans le texte*, et la lecture globale de Puren, Bertocchini et Constanzo (2001) avec le survol du texte (repérage d'indices scriptovisuels permettant la construction d'hypothèses de sens pour anticiper le contenu du texte : repérage d'éléments para-textuels tels que les chiffres, l'italique, la typographie, etc.). Cependant, avec tous ces efforts d'élaboration, cette méthode est restée à l'état de la recherche sans passer à la pratique pédagogique. En effet, depuis son élaboration cette méthode n'a jamais été expérimentée avec les étudiants et est restée éventuellement dans les archives du CREAFO³² et dans la bibliothèque du doyen de la faculté de médecine d'Alger.

À partir de l'exposition de ces quelques recherches algériennes à propos du français médical, nous pouvons certifier que la situation du français vecteur d'enseignement dans la filière de médecine est certes problématique mais en parallèle cette problématique n'est pas prise en charge par l'institution tels que le programme EMILE³³ en France pour les étudiants allophones ou les stages d'études ou de perfectionnement linguistique comme le C.P.E.M., ou encore l'introduction de module de langue française ou de français médical dans le cursus des études médicales.

Pour conclure, après ce que nous avons exposé autour du français vecteur de l'enseignement dans les filières non linguistiques, nous empruntons l'expression de Lehmann (1993) pour dire que le français des publics spécifiques est un bouillon de culture de par les différentes casquettes qu'il emprunte (langue(s) de spécialité ou spécialisées, COS, FOS, DNL, LANSAD, etc.) et aussi de par le statut qu'il a chez les chercheurs ou les politiques. Dans ce sens, Lehmann (1993 : 40) trouve que l'enseignement des langues étrangères aux publics spécifiques est en état de crise

³² CREAFO : Centre de REcherche Appliquées au Français sur Objectifs Spécifiques
www.over-blog.com

³³ EMILE : Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère : des programmes utilisant une langue étrangère comme support d'instruction dans l'apprentissage des contenus.

méthodologique permanente qui se résume à la difficulté de « gestion de la complexité » ou « de la diversité ». Il précise aussi que :

« L'enseignement du français aux publics dits spécifiques (en somme les publics scientifiques, techniques et professionnels) n'est pas une question très neuve. Mais c'est une question quelque peu empoisonnée, au point qu'on ne sait pas trop comment la nommer : que certains emploient à son propos le terme de « langue de spécialité », alors que d'autres parlent de « langues pour non spécialistes » (à comprendre comme « non spécialistes des langues ») (Lehmann, 1993 : 7).

Enfin, nous terminons par une citation - à laquelle nous adhérons fortement - de Drouère et Porcher qui déclarent à juste titre que « il n'y a plus d'autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques » (2002 : 8).

Conclusion

L'objectif du chapitre précédent est de présenter un cadre de référence où les concepts les plus importants relatifs aux stratégies de lecture/compréhension en langue de spécialité sont abordés et clairement définis. Il ne s'agit en aucun cas de prétendre à une présentation exhaustive de toutes les théories sous-jacentes au domaine de la lecture/compréhension dans les DNL mais de définir certaines notions opératoires qui peuvent éclairer la problématique de notre recherche.

Ainsi, en adoptant cette conception de la lecture dont la finalité est de maîtriser un sujet (le savoir médical) par la lecture de polycopiés, nous situons la problématique de la lecture/compréhension en langue de spécialité dans le domaine de l'apprentissage par la lecture. Cette situation d'APL dans le domaine des LANSAD est constituée de nombreux aspects qui peuvent influencer sur le processus d'apprentissage de la discipline. En effet, dans des situations pareilles d'APL, l'étudiant doit mobiliser plusieurs stratégies et connaissances pour traiter les informations contenues dans les textes informatifs, acquérir les connaissances spécialisées propre à son domaine de spécialité et gérer la réalisation de cette situation et sa motivation à le faire. À cet effet, les deux chapitres qui suivent présentent un cadre de référence des stratégies d'apprentissage et un tableau représentatif des stratégies d'apprentissage à l'université.

Chapitre II : Pour un compendium des stratégies d'apprentissage : Vers un cadre de référence

Introduction

La notion de « stratégie d'apprentissage des langues » a fait l'objet de nombreuses recherches, surtout dans le monde anglophone (Naiman et al., 1975 ; Wenden et Rubin, 1987, Oxford 1990, 1996, 1997 ; O'Malley et Chamot, 1990, Wenden, 1991 ; Cohen 1998). Néanmoins, cette notion n'a pas toujours fait l'unanimité des chercheurs : nul ne peut se pencher sur cette notion sans pour autant rencontrer des polémiques quant aux accords et dissensions à propos de sa définition ou de ses taxonomies.

Ce chapitre se propose d'esquisser la littérature relative à la notion de « stratégies d'apprentissage » afin de proposer un cadre de référence qui se veut un moyen d'harmoniser les différentes façons de présenter et de concevoir les stratégies d'apprentissage.

Notre premier objectif à travers ce chapitre est de présenter un cadre conceptuel intégrant et articulant entre différents concepts relatifs aux stratégies d'apprentissage dans l'objectif de préciser notre positionnement définitionnel et taxonomique. Ainsi, nous commencerons par rendre compte des différentes définitions rencontrées dans la littérature car en considérant le concept de différents points de vue, des auteurs proposent des définitions variées en mettant l'accent sur différentes facettes.

Après la présentation des définitions génériques du concept de stratégie, nous visiterons l'évolution du concept à travers l'esquisse du panorama d'utilisation des stratégies d'apprentissage dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Nous discuterons, à ce niveau, la variabilité définitionnelle de la notion afin de préciser le cadre de référence notionnelle. Nous nous pencherons par la suite sur le vocable taxonomique en examinant la façon dont les stratégies sont classées par les chercheurs. Ainsi, seront présentées dans ce dernier point les différentes classifications et typologies des stratégies d'apprentissage. Enfin, pour conclure le chapitre, nous proposons une synthèse et une comparaison des taxonomies des stratégies d'apprentissage afin de préciser notre positionnement taxonomique qui participe à la définition d'un cadre de référence pertinent pour notre recherche.

II.1. Cadre notionnel de « stratégie d'apprentissage »

Étant donné que pour baliser un terrain de recherche, il est judicieux de passer en revue les notions opératoires du travail de recherche en questionnant la littérature sur le sujet. À travers ce premier point de notre chapitre, nous explorerons le champ notionnel de « stratégie d'apprentissage » afin de présenter l'éclairage que nous donne la littérature. Ainsi, nous présenterons les définitions du concept « stratégie » pour cerner son origine, nous nous pencherons ensuite sur l'évolution et le panorama d'utilisation du concept « stratégie d'apprentissage » dans les différents champs disciplinaires, pour exposer enfin les questions qui gravitent autour de la définition des stratégies d'apprentissage en langues étrangères.

II.1.1. Définitions du terme « Stratégie »

Afin de faire le tour d'horizon de cette notion, il s'avère nécessaire de présenter d'abord son étymologie ensuite ses différentes acceptions. Le terme « stratégie » trouve ses origines dans le domaine militaire. Ce mot est formé à partir de deux racines grecques : « stratos » qui signifie « armée » et « ageîn » qui signifie « conduire ». Ainsi étymologiquement, la première signification de stratégie est l'art de conduire les opérations militaires. Néanmoins, ce terme trouve dans les dictionnaires de langue des définitions nuancées. En effet, pour le LAROUSSE³⁴ et LEXILOGOS³⁵ (deux dictionnaires en ligne) le terme stratégie est : « l'art de diriger un ensemble de dispositions pour atteindre un but ». Au sens figuré, le Petit Robert le définit comme : « un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire ». Quant au dictionnaire Littré, la stratégie est : « L'art de préparer un plan de campagne, de diriger une armée sur les points décisifs ou stratégiques, et de reconnaître les points sur lesquels il faut, dans les batailles, porter les plus grandes masses de troupes pour assurer le succès ».

Outre son acception proprement militaire, le terme « stratégie » s'est répandu dans divers champs de l'activité humaine. En psychologie cognitive : « la stratégie est conçue comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue

³⁴ LAROUSSE : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

³⁵ LEXILOGOS : http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm

d'atteindre *efficacement* un objectif » Tardif (1992 : 23). Dans le domaine de l'éducation, Cyr (1998 : 3) souligne qu'on préfère aujourd'hui recourir aux expressions *stratégies d'enseignement* et *stratégies d'apprentissage* au lieu de celles de *préceptes* et de *méthodes*, de *devoirs* et d'*application* d'autrefois. Pour Richterich (1998) cité par Truong (2007 : 138), la stratégie est « un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens ». Perraudau, quant à lui, conçoit la stratégie comme « une coordination de procédés, choisis dans un panel de possibles, en raison d'une efficience supposée et en fonction d'une finalité donnée » (2006 : 7). Nous avons choisi de présenter en dernier lieu la définition donnée dans le CECRL³⁶ : « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (Le Conseil de l'Europe, 2000 : 15).

Toutes les définitions précédentes convergent vers des points communs que nous pouvons résumer sous l'angle de paramètres primordiaux tels que la précision de l'objectif visé, la mobilisation de plusieurs processus cognitifs et la capacité de choisir la bonne action afin de réaliser un but. Après avoir présenté ces définitions génériques du concept de stratégie, nous esquisserons, dans le point suivant, l'évolution et l'utilisation du terme « stratégie » dans le domaine de l'enseignement/apprentissage.

II.1.2. Évolution et panorama de l'utilisation de « stratégie d'apprentissage »

Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde ont été intégrées dans le champ de la didactique des langues étrangères à partir des années 70. Degache (2000 : 148) souligne que, d'un point de vue historique, il est difficile de localiser la référence aux stratégies de l'apprenant tout en précisant que si les psychologues revendiquent la paternité du concept, il revient aux didacticiens l'utilisation de ce concept dans le champ didactique. Il cite à cet effet, O'Malley et Chamot qui précisent que :

« Ce sont les recherches didactiques qui, dans les années 70, à travers leurs recherches sur ce que l'on pouvait apprendre du « bon apprenant », ont anticipé les résultats des cognitivistes en mettant en évidence que les individus compétents

³⁶ CECRL : le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

dans l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères devaient leur efficacité à des façons particulières de traiter l'information ». (1990 : 2)

Cependant, c'est dans l'espace anglophone que cette notion s'est développée. L'importance et le développement de cette notion s'inscrivent dans un contexte qui englobe une conjoncture combinée de plusieurs facteurs. En effet, l'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage est situé dans un mouvement de centration sur l'apprenant, de désaffection face aux méthodologies d'enseignement des langues étrangères et d'évolution des recherches en sciences cognitives. Puren (1995) attribue l'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage à un déclin des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues face aux complexités des éléments qui entrent en jeu dans une situation didactique et aux complexités des interactions entre ces éléments. Il cite entre autres la complexité des besoins, attentes, motivations, habitudes et stratégies d'apprentissage. Dans la même optique Cyr (1998 : 6) rappelle que la domination et la perception des méthodes a été ébranlée par certaines recherches qui avaient démontré que l'on ne pouvait établir la supériorité d'une méthode par rapport à une autre étant donné l'éclectisme méthodologique dont disposaient les enseignants dans leurs classes. Il attribue aussi l'engouement pour cette notion au phénomène de centration sur l'apprenant qui fut d'abord influencé par les données de l'acquisition des L2, par le courant andragogique et par la psycholinguistique. Pour Vergon (2000 : 2), s'intéresser à cette notion correspond bien à la volonté de mettre en évidence et de rehausser le rôle de l'apprenant dans son apprentissage. C'est implicitement reconnaître que l'apprentissage est le produit d'un sujet actif, et non uniquement d'un enseignement.

En outre, les théories en psychologie cognitive ont contribué à renseigner sur les données quant aux processus mentaux mis en œuvre dans l'acte d'apprentissage. Dans ce sens, Vergon (2000) accorde le succès de la notion de stratégie d'apprentissage au développement de la recherche en psycholinguistique et psychologie cognitive. Elle souligne que le passage de la didactique des langues d'une psychologie behavioriste aux théories cognitive et constructiviste a eu un impact important dans les recherches sur les stratégies d'apprentissage.

Ainsi, la variété des facteurs qui ont conduit à la genèse et à l'essor du concept de stratégie d'apprentissage en didactique des langues étrangères a conduit inévitablement à une variabilité de conceptions de cette notion. En présentant les stratégies d'apprentissage comme un concept flou, Degache (2000 : 148) attribue les problèmes

définitionnels aux différentes utilisations de la notion dans des domaines de recherche et des champs disciplinaires très variés : psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, pédagogie, didactique, etc. ; et aux différentes acceptions que peut avoir la même notion à travers les « espaces didactiques ». Ainsi, pour le besoin de notre réflexion et dans l'intention de trouver des éléments consensuels à propos de cette notion, le point qui suit présente la variabilité définitionnelle du concept de stratégie d'apprentissage.

II.1.3. Définitions des stratégies d'apprentissage : entre diversités et précisions

Les définitions des stratégies d'apprentissage sont nombreuses, variées et parfois contradictoires. En exposant les définitions, Richterich (1996 : 45) ne propose pas de synthèse et préfère laisser « flotter » les citations afin de mettre en évidence la complexité de la notion. En effet, la notion de stratégie d'apprentissage a fait l'objet de nombreuses définitions avec des éléments convergents et d'autres divergents. Cette multiplicité définitionnelle revient : aux différentes désignations qui mettent tour à tour l'accent sur tel ou tel aspect des stratégies, aux caractères conscient/inconscient ou observable/non observable, et aux dichotomies stratégie/technique ou stratégie/style.

Afin d'harmoniser le cadre terminologique de cette notion, Cyr met en évidence les différentes appellations en précisant que :

« Dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont tour à tour désigné les stratégies comme étant des *comportements*, des *techniques*, des *tactiques*, des *plans*, des *opérations mentales conscientes*, *inconscientes* ou *potentiellement conscientes*, des *habiletés cognitives* ou *fonctionnelles*, et aussi des *techniques de résolution de problème observables* chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage » (1998 : 4).

Cependant, Vergon (2000) souligne la difficulté à définir les stratégies d'apprentissage en présentant les différentes appellations qui constituent une des variables définitionnelles. Pour elle, les difficultés à cerner précisément cette notion proviennent de la variété et du caractère quelquefois disparate des termes utilisés pour désigner la classe à laquelle appartient la notion.

« On trouve, entre autres, les termes de "moyens", "actions coordonnées", "comportement", "activités", "ensemble de procédures", "techniques", "programme", également un terme aussi vague que "façons" ou encore chez un

même auteur (Rubin, 1987: 19) des termes aussi différents que "mesures", "plans", "routines" ce qui donne un contour bien flou à la notion » (Vergon, 2000 : 4).

Dans le même esprit, en analysant les résultats de la recherche autour de la définition de la notion de stratégie d'apprentissage, Bégin (2008 : 49) met en relief la corrélation entre la profusion des désignations attribuées et leurs cadres d'utilisation en associant chaque désignation à son cadre d'utilisation. Ainsi, pour lui, l'usage de l'expression stratégie d'apprentissage désigne, de manière indifférenciée :

- 1) des groupes d'actions ;
- 2) des procédures, des techniques ou des comportements particuliers ;
- 3) l'objectif visé par l'utilisation de la stratégie comme la catégorie stratégie de répétition ;
- 4) le domaine auquel réfère la stratégie, comme les stratégies cognitives, affectives ;
- 5) le contexte d'apprentissage dans lequel la stratégie est utilisée, comme, par exemple, la stratégie d'apprentissage collaboratif ; ou
- 6) la situation ou la tâche visée, comme, par exemple, les stratégies de résolution de problème.

Les précédentes réflexions soulignent clairement la problématique à trouver un consensus quant à la désignation attribuée à la notion de stratégie d'apprentissage en présentant la multiplicité terminologique comme un des facteurs de variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, certains chercheurs (Oxford, 1990 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Tardif, 1992 ; Atlan, 2000 ; Cuq et Cruca, 2002) insistent sur l'aspect conscient des stratégies. En effet, Tardif (1992 : 23) fait bien valoir le fait que « la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations ». Atlan (2000), pour qui les stratégies d'apprentissage sont une des différences individuelles, les définit comme des techniques que l'apprenant peut choisir sciemment et utiliser pour faire avancer l'apprentissage. Cuq et Cruca (2002 : 112) considèrent qu'étant donné que l'apprenant est actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, il ne s'y prend pas d'une manière aléatoire mais y applique des ressources de son raisonnement. De ce fait ils définissent les stratégies d'apprentissage comme une méthode intentionnelle de résolution des

problèmes en langue étrangère. Cependant, pour Narcy-Cambes (1990) cité par Cuq et Cruca (2002), la caractéristique fondamentale des stratégies d'apprentissage, en tant que processus de fonctionnement mental, serait leur aspect inconscient. Quant au caractère observable des stratégies, Vergon (2000 : 11), en se posant la question sur l'association directe entre observable/conscient et non-observable/non conscient, souligne l'idée défendue par Wenden et Rubin (1987) que : « les stratégies d'apprentissage pourraient pour certaines être composées d'actions observables, pour d'autres d'actions non-observables ».

Ainsi, le désaccord quant aux caractères conscient/inconscient et observable/non observable des stratégies d'apprentissage est nettement ressenti à travers les positions des chercheurs : chose qui renforce encore la variabilité définitionnelle de cette notion selon qu'on adopte telle ou telle définition.

Enfin, une des dichotomies qui constituent un élément dans la variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage est celle de stratégie/technique. À ce niveau, cité par Cuq et Cruca (2002 : 113), Narcy-Cambes (1990) confirme que c'est l'inconscience du processus des stratégies qui les distingue des techniques d'apprentissage. L'autre dichotomie stratégie/style a été mise en relief par Cuq et Cruca (2002 : 114) qui préfèrent parler de style d'apprentissage dès lors que certaines stratégies, certaines façons d'apprendre sont régulièrement préférées par un individu.

Par ailleurs, il existe plusieurs réflexions qui ont tenté de présenter un cadre consensuel à la définition des stratégies d'apprentissage. Atlan (2000), Holtzer (2000), Vergon (2000) et Bégin (2008) ont exposé et discuté les différentes définitions des stratégies afin de proposer un cadre de référence. Atlan trouve que pour cerner la notion de stratégie, se baser sur les critères de Wenden est plus utile qu'une définition arrêtée. Ainsi, afin d'élaborer un cadre de référence définitionnel des stratégies d'apprentissage, il est important de prendre en considération les critères suivants :

- 1) les stratégies sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.
- 2) certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. Les stratégies ne peuvent être observées en tant que telles. Ce sont les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie observées.
- 3) elles sont orientées vers un problème.

- 4) elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.
 - 5) elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.
 - 6) elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises ; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies.
- (Wenden, 1987, cité par Atlan, 2000 : 113).

Pour définir les stratégies d'apprentissage, Holtzer (2000) préfère s'appuyer sur le consensus relatif qui existe sur les inventaires et les classements généraux, les grandes catégorisations (stratégies cognitives, métacognitives, sociales, affectives, coopératives) que sur les propriétés attribuées aux stratégies qui suscitent un débat (conscientes ou non, observables ou non...). Elle certifie que la notion de stratégies d'apprentissage ne peut être perçue d'un point de vue unique et unifié car elles sont liées à des problématiques et des champs de recherche pluriels et évolutifs, et appréhendée dans des situations empiriques hétérogènes.

Dans la même optique, Vergon (2000 : 12) met en évidence les points convergents des définitions de la notion de stratégies d'apprentissage en précisant que : un accord semble cependant se dégager autour de certaines caractéristiques à retenir : « une stratégie serait finalisée, constituée d'un ensemble d'actions coordonnées, dynamique plutôt que statique. D'autres caractéristiques paraissent plus problématiques : aucune recherche ne semble pour l'instant avoir permis de valider les caractères individuel, observable et conscient des stratégies ».

Bégin (2008 : 48), quant à lui, trouve que « la façon de traiter des stratégies d'apprentissage semble avoir évolué vers plus de confusion que de clarté ». Il expose l'origine de la variabilité définitionnelle des stratégies en soulignant qu'à travers les recherches, la confusion semble attribuable à deux facteurs particuliers : un sens trop variable attribué à la notion de stratégie d'apprentissage par les enseignants et les chercheurs, ainsi que les répertoires ou les taxonomies de stratégies qui en découlent.

En conclusion, dans le cadre de cette recherche, pour définir les stratégies d'apprentissage, nous voudrions concevoir cette notion dans le sens le plus large afin de présenter une définition sur laquelle s'accordent les principaux chercheurs du domaine. Pour ce faire, il faut inscrire les stratégies d'apprentissage dans un paradigme

consensuel. Ainsi, Cyr conçoit la notion à travers le paradigme du traitement de l'information qui est semblable à tous les individus. Il précise que :

« Malgré les problèmes initiaux de terminologie, on emploie généralement aujourd'hui l'expression *stratégies d'apprentissage en L2* afin de désigner un ensemble d'opération mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser » (1998 : 5).

En d'autres termes, l'expression de stratégies d'apprentissage désigne un ensemble d'opération mises à l'œuvre par l'apprenant afin de résoudre un problème lors de l'acquisition ou de l'utilisation d'une langue cible. Quant à la variabilité définitionnelle, parmi toutes les définitions rencontrées, Cyr en donne une qui intègre les éléments d'accords et de dissensions proposés par les chercheurs :

« Les stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection. Enfin, l'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus » (1998 : 5).

À l'issue de cette exposition de la variabilité définitionnelle de la notion de stratégie d'apprentissage, il paraît difficile de ne pas faire à nouveau le constat de la nature insaisissable du terme et du manque de consensus autour d'une définition précise. Cependant, nous nous positionnons au côté des éléments consensuels en retenant que toute stratégie d'apprentissage met en relation une action et une finalité dans un processus qui englobe plusieurs moyens de résolution de problème de langue. Néanmoins, outre le vocable de variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage, une autre raison de divergence serait la présence de nombreuses et différentes taxonomies des stratégies d'apprentissage. Le point qui suit expose, en effet, le vocable taxonomique.

II.2. Taxonomies des stratégies d'apprentissage des L2

Après avoir mis la lumière sur les définitions des stratégies d'apprentissage et avant de passer en revue leurs classifications et leurs typologies, il est important de souligner que les premiers travaux se sont intéressés au profil du *bon apprenant*. En effet, en vue de l'élaboration d'un cadre théorique pour l'étude des stratégies d'apprentissage en L2, les premières recherches, avant de classifier les stratégies, avaient pour but de décrire les caractéristiques du *bon apprenant*. C'est à travers la description *des traits caractéristiques des bons apprenants de langue* que les techniques de collectes de données et la classification des stratégies d'apprentissage ont commencé à se préciser. Les pionniers dans ce domaine Stern (1975), Rubin (1975) et Naiman et coll. (1978) ont éclairé tour à tour *le profil du bon apprenant*. Cyr (1998 : 27) précise que si Stern a dressé un portrait dichotomique du bon apprenant et de l'apprenant faible en se basant sur ses propres expériences et sur ses intuitions, alors que Rubin a dressé une liste des caractéristiques du bon apprenant en se posant la question fondamentale sur la possibilité d'enseigner ces stratégies, le dernier mot sur le bon apprenant revient à Naiman et coll. qui dégagent, à partir d'entrevues très poussées, cinq ordres de stratégies. Selon leurs observations : le bon apprenant adopte une approche active face à sa tâche d'apprentissage, il est conscient du fait que la langue cible est un système qu'il essaye de découvrir, il reconnaît que la langue cible est un instrument de communication, il sait prendre en compte la dimension affective inhérente à l'apprentissage d'une L2, et surveille sa performance.

Toutes ces recherches ont constitué un socle pour d'innombrables travaux qui ont contribué au cours des années à cerner les stratégies d'apprentissage en élaborant différentes classifications ou des typologies de ces dernières. À travers notre consultation de la littérature sur le sujet, nous avons pu recenser trois classifications incontournables et quelques typologies qui concourent toutes à l'élaboration d'un cadre de référence taxonomique. Ainsi, nous exposons ci-dessous d'abord les classifications qui, de par leur reconnaissance comme références dans le domaine, sont devenues la pierre angulaire de toute recherche sur les stratégies d'apprentissage, ensuite leurs typologies.

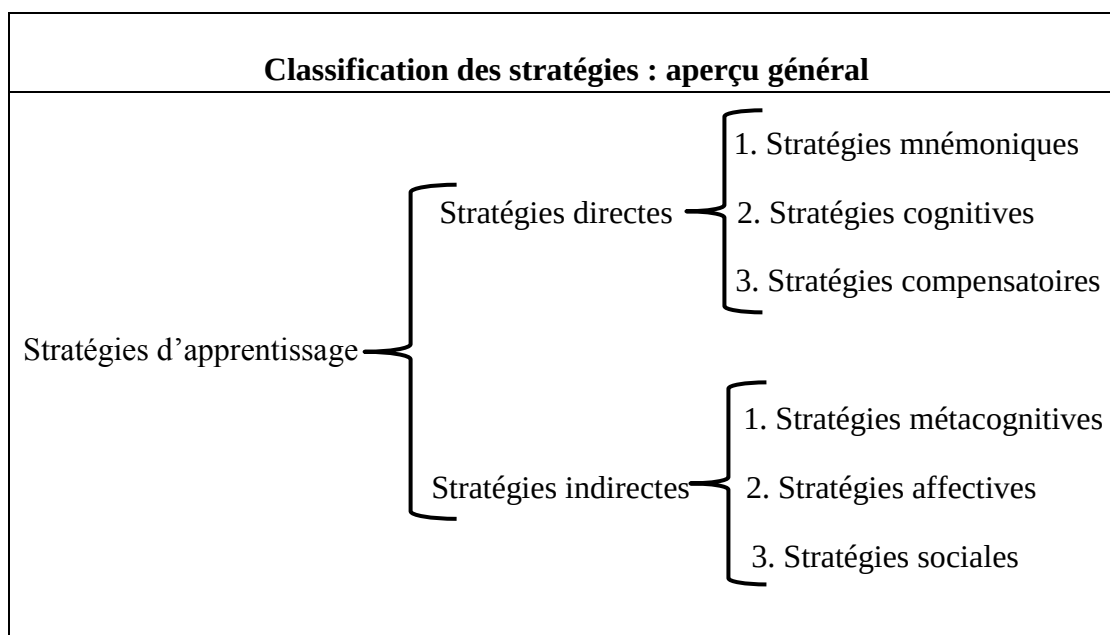
II.2.1. Classifications des stratégies d'apprentissage des langues étrangères

Dans le but de cerner encore plus le concept de « stratégie d'apprentissage », nous nous penchons sur les classifications de ces dernières. C'est au cours des années 1980 que le champ théorique a vu apparaître les classifications des stratégies d'apprentissage des L2. De par la différence des critères considérés pour inventorier les stratégies, les chercheurs ont élaboré plusieurs systèmes de classement au cours des années. Afin de présenter la façon dont les stratégies sont classées par les chercheurs, nous abordons essentiellement les trois classifications fondamentales qui ont pratiquement été réalisées dans la même période : d'abord celle d'Oxford (1985, 1990) qui définit les stratégies comme des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage ou des outils pour une implication active et autonome, celle de Rubin (1989) qui définit les stratégies comme un ensemble d'opérations mises à l'œuvre afin de saisir ou de comprendre et de réutiliser la langue cible, et enfin, celle d'O'Malley et Chamot (1990) qui se sont inspirés des connaissances accumulées en acquisition des L2 et en psychologie cognitive pour élaborer leur classification.

II.2.1.1. La classification d'Oxford (1985, 1990)

Oxford propose une classification très détaillée des stratégies en les présentant en catégories qui se subdivisent en sous-groupes. Cyr (1998 : 30) précise que cette classification reprend les termes de Rubin (1981), *directes vs indirectes*, et ceux d'O'Malley et coll. (1985) : *cognitives, métacognitives et socioaffectives*. En effet, le classement des stratégies d'Oxford est basé essentiellement sur une dichotomie entre stratégies directes (mnémoniques, cognitives et compensatoires) qui impliquent une manipulation directe de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux, et stratégies indirecte (métacognitives, affectives et sociales) qui entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage. Cyr (1998 : 31-33) présente les nombreuses stratégies inventoriées par Oxford sous forme de trois tableaux que nous présentons ci-dessous. Le premier tableau dessine la dichotomie stratégies directes/stratégies indirectes.

Tableau (8) : Stratégies directes/indirectes d'Oxford (Cyr, 1998 : 31)



Pour compléter ce classement, Oxford associe un certain nombre de techniques utilisées par les apprenants à chaque type de stratégie. Il y a au total 62 techniques, ce qui rend son modèle fort valable en faisant l'unanimité.

Les deux tableaux qui suivent représentent les sous-catégories des stratégies directes et des stratégies indirectes telles qu'elles ont été résumées par Cyr (1998).

En effet, selon la classification d'Oxford, il y aurait trois catégories de stratégies directes :

- **Les stratégies de mémorisation** consistent à mettre dans la mémoire à long terme des informations réutilisables ultérieurement. Afin de faciliter le rappel du vocabulaire, ces stratégies se déploient sous forme de techniques telles que : *la création de liens mentaux* (association, classification ou contextualisation), *l'utilisation des images et des sons* (représentation des sons en mémoire, établissement d'un champ sémantique ou utilisation des images), *la révision régulière des acquis*, ou *l'utilisation des actions* (association d'actions physique ou de techniques mécaniques afin d'aider le système mnémonique).

- **Les stratégies cognitives** facilitent le traitement de l'information linguistique et la production de la parole. Elles sont utilisées pour créer et réactiver les modes mentaux internes et pour recevoir et produire des messages dans la L2. Ce sont des techniques conscientes adoptées par l'apprenant pour développer sa compétence et sa performance langagière incluant entre autres *la pratique de la L2* (répétition, combinaison ou communication en situation authentique), *la réception ou l'émission des messages*, *l'analyse et le raisonnement* (comparaison interlinguale, traduction ou transfert), la création des structures (prise de notes, résumé ou soulignement).
- **Les stratégies compensatoires** quant à elles sont utilisées pour surmonter les lacunes langagières dans les connaissances ou dans la performance afin d'assurer la communication ou la compréhension. En effet, en cas de blocage l'apprenant *devine intelligemment* (par l'utilisation d'indices contextuels ou situationnels) ou *compense ses faiblesses à l'oral et à l'écrit* (en utilisant la L1, en inventant des mots, en paraphrasant, en mimant ou en utilisant des stratégies d'évitement (éviter la communication, choisir le sujet de conversation et ajuster ou modifier le message)).

Le tableau (9) ci-dessous recense les techniques relatives aux stratégies directes :

Tableau (9) : La classification des stratégies directes par Oxford (Cyr, 1998 : 32)

Les stratégies directes		
I. Stratégies mnémoniques	Créer des liens mentaux	1. Regrouper/classifier 2. Associer/élaborer 3. Contextualiser
	Utiliser des images et des sons	1. Utiliser des images 2. Établir un champ sémantique 3. Utiliser des mots clés 4. Représenter des sons en mémoire
	Bien réviser	Réviser à intervalles réguliers
	Utiliser des actions	1. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique 2. Utiliser des techniques mécaniques
II. Stratégies cognitives	Pratiquer la langue	1. Répéter 2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies 3. Reconnaître et utiliser des formules et <i>patterns</i> 4. Recombiner 5. Pratiquer la langue en situation authentique
	Recevoir et émettre des messages	1. Comprendre rapidement 2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages
	Analyser et raisonner	1. Reasonner/déduire 2. Analyser des expressions 3. Comparer avec les langues connues 4. Traduire 5. Transférer
	Créer des structures	1. Prendre des notes 2. Résumer 3. Souligner
III. Stratégies compensatoires	Deviner intelligemment	1. Utiliser des indices linguistiques 2. Utiliser d'autres indices
	Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit	1. Utiliser la L1 2. Se faire aider 3. Mimer ou faire des gestes 4. Éviter la communication partiellement ou totalement 5. Choisir le sujet de conversation 6. Ajuster ou modifier le message 7. Inventer des mots 8. Paraphraser

Par ailleurs, Oxford énumère aussi trois catégories de stratégies indirectes :

- **Les stratégies métacognitives** regroupent les connaissances que possèdent les apprenants sur leurs procédés d'apprentissage de la langue. Afin de gérer le processus d'apprentissage, ces stratégies se déploient sous forme de techniques telles que : *centrer ses apprentissages*

(préparer une activité future en préparant le vocabulaire, accorder une attention particulière à la tâche à effectuer et/ou sélective en décidant à l'avance les points sur lesquels se focaliser, postposer la phase de production au profit de la phase d'écoute ou de compréhension à l'audition), *planifier et aménager ses apprentissages* (sensibiliser à la technique d'apprentissage d'une langue, permettre aux apprenants d'échanger sur leurs bonnes pratiques d'apprentissage d'une langue, organiser un environnement de travail adéquat, ou définir des objectifs d'apprentissage par compétence (compréhension à l'audition, production orale, production écrite, compréhension à la lecture), ou chercher des opportunités de pratique pour chaque compétence langagière ; ou enfin *évaluer ses apprentissages* (auto-évaluer ses progrès dans chaque compétence langagière...)

- **Les stratégies affectives** servent à réguler des émotions liées à l'apprentissage. Elles permettent aux apprenants de gérer des émotions comme celles de confiance, de motivation, d'anxiété, d'auto-encouragement, ou encore de gestion de son corps.
- **Les stratégies sociales** sont des techniques de coopération ou de négociation avec les partenaires impliqués dans le processus d'apprentissage. Elles servent à apprendre par le biais d'un contact avec les autres en *posant des questions* (pour obtenir des explications, informations, éclaircissements ou pour être corrigé), en *coopérant avec les autres* (des pairs ou des locuteurs natifs) ou en *cultivant l'empathie* (pour s'ouvrir aux autres cultures ou aux sentiments d'autrui).

Le tableau (10) qui suit témoigne des techniques relatives aux stratégies indirectes.

Tableau (10) : La classification des stratégies indirectes par Oxford (Cyr, 1998 : 33)

Les stratégies indirectes		
I. Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages	1. Examiner la matière à apprendre/ établir des liens avec le connu 2. Prêter attention 3. Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension
	Planifier et aménager ses apprentissages	1. Découvrir comment une langue s'apprend 2. S'organiser 3. Se fixer des buts 4. Identifier l'objet d'une tâche langagière 5. Planifier l'exécution d'une tâche langagière 6. Rechercher des occasions de pratiquer la langue
	Évaluer ses apprentissages	1. S'autocontrôler 2. S'autoévaluer
II. Stratégies affectives	Diminuer son anxiété	1. Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation 2. Utiliser la musique 3. Utiliser l'humour
	S'auto-encourager	1. Se féliciter 2. Prendre des risques 3. Se récompenser
	Prendre son pouls émotif	1. Écouter son corps 2. Utiliser une liste de contrôle 3. Tenir un journal intime 4. Partager ses sentiments
III. Stratégies sociales	Poser des questions	1. Vérifier, solliciter des clarifications 2. Solliciter des corrections
	Coopérer avec les autres	1. Coopérer avec ses pairs 2. Coopérer avec des locuteurs natifs
	Cultiver l'empathie	1. S'ouvrir à la culture de l'autre 2. Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui
Source : Oxford 1990 : 16-21.		

Ainsi, à travers la précédente présentation du classement des stratégies d'apprentissage par Oxford, nous avons pu rendre compte, avec les 62 stratégies recensées, de la majorité des dénominations données aux types de stratégies à partir desquelles les chercheurs se sont inspirés. En effet, pour établir des modèles plus élaborés, nombreux sont les chercheurs qui se sont basés sur la classification d'Oxford. Néanmoins, comme le fait remarquer Cyr (1998 : 35), étant la plus longue et la plus détaillée, même si la classification d'Oxford permet une analyse relativement fine pour le chercheur, elle rend l'utilisation pédagogique du classement fastidieuse. Dans ce sens, O'Malley et Chamot trouve que ce type d'inventaire extensif pose problème de par son manque de référence aux théories de l'apprentissage, son manque à cerner les stratégies les plus importantes et les plus productives et aussi le chevauchement entre les sous-catégories (O'Malley et Chamot, 1990 : 103, cités par Cyr, 1998 : 34). De ce fait, sans pour autant négliger l'apport considérable d'Oxford dans la diffusion des connaissances sur les stratégies d'apprentissage dans le domaine de la didactique des L2, nous passons dans le point qui suit à la classification de Rubin dans le but de cerner plus le cadre de référence des stratégies.

II.2.1.2. La classification de Rubin (1989)

Les travaux de Rubin ont été fortement marqués par les données de la psychologie cognitive. En effet, s'inspirant solidement des travaux d'Anderson (1981, 1983), Rubin propose en 1989, une classification des stratégies d'apprentissage de langue étrangère qui reflète les étapes de « la construction du savoir »³⁷ : *la phase cognitive, la phase associative et en dernier lieu la phase d'automatisation de la langue.*

En outre, Cyr (1998 : 35) considère que - même si elle ne souligne pas explicitement l'importante différence entre les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives- de par sa présentation d'un modèle facilement compréhensible de ce que sont les stratégies d'apprentissage, la classification de Rubin est la plus analytique et descriptive. Dans ce sens, en distinguant les stratégies directes (celles qui contribuent directement à l'apprentissage) des stratégies indirectes (celles qui permettent l'apprentissage sans y contribuer directement), elle répertorie dans la catégorie des

³⁷ Notion qui sera explicitée ultérieurement au niveau du chapitre III « Les stratégies d'apprentissage entre psychologie cognitive et didactique des langues étrangères »

stratégies directes celles qui se rapportent au *processus de compréhension ou de saisie des données* (telles que : les stratégies de clarification et de vérification, les stratégies de devinement ou d'inférence, les stratégies de raisonnement déductif et les stratégies de ressourcement) d'autres qui se rapportent au *processus d'entreposage ou de mémorisation* (telles que les stratégies de mémorisation) et enfin celles qui se rapportent au *processus de récupération et de réutilisation* (telles que : les stratégies de pratique et les stratégies d'autorégulation). Quant aux stratégies indirectes, Rubin y inclut les stratégies sociales qui donnent l'occasion aux apprenants de pratiquer socialement leur savoir de la langue (telles que : initier des conversations avec ses pairs, participer à des événements socioculturels, demander de l'aide à ses collègues, son professeur ou aux locuteurs natifs). Le tableau (11) ci-dessous présente les stratégies telles qu'elles sont répertoriées dans la classification de Rubin.

Tableau (11) : La classification des stratégies par Rubin (Cyr, 1998 : 36-37)

LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION OU DE SAISIE DES DONNÉES
1. Les stratégies de clarification et de vérification (a) Solliciter la confirmation de sa compréhension de la grammaire ou de la phonologie d'une langue (b) Solliciter la validation de sa production orale (c) Solliciter des clarifications ou vérifier sa compréhension des règles de la communication (d) Chercher à comprendre le sens d'un mot, d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant des ouvrages de référence (e) Solliciter des répétitions, des paraphrases, des explications ou des exemples (f) Observer la bouche d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler sa prononciation 2. Les stratégies de devinement ou d'inférence (a) Utiliser sa L1 ou une autre langue connue afin d'inférer le sens (b) Utiliser ses connaissances antérieures du monde, de la culture ou du processus de communication afin d'inférer le sens ou le déroulement d'un acte de communication (c) Relier les informations nouvelles à des actions physiques (d) Utiliser les mots clés afin de faire des inférences quant au sens (e) Différencier les indices pertinents et non pertinents afin de déterminer le sens 3. Les stratégies de raisonnement déductif (a) Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots (b) Rechercher les règles et les exceptions

(c) Résumer ou synthétiser sa compréhension du système de la langue (d) Utiliser ses connaissances antérieures afin de saisir le sens des énoncés 4. Les stratégies de ressourcement (a) Recourir à des ouvrages de référence tels que des dictionnaires, des glossaires et des manuels
LES PROCESSUS D'ENTREPOSAGE OU DE MÉMORISATION
1. Les stratégies de mémorisation (a) Associer ou grouper des mots ou des expressions selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, kinésique, olfactif ou sensoriel) (b) Utiliser des mots clés et des cartes sémantiques (c) Utiliser des moyens mécaniques afin d'emmagasiner l'information [<i>flashcards</i> , listes, définitions, copie de mots, etc.) (d) Centrer son attention sur un détail spécifique (e) Mettre en contexte les mots nouveaux (f) Utiliser des images (g) Pratiquer la langue en silence et différer la production
LES PROCESSUS DE RÉCUPÉRATION ET DE RÉUTILISATION
1. Les stratégies de pratique (a) Répéter (b) Réutiliser des mots ou des expressions dans des phrases (c) Appliquer consciemment des règles (d) Imiter (e) Répondre silencieusement aux questions posées à d'autres (f) S'exposer à la langue à l'extérieur de la classe (radio, télévision, films, revues, journaux) (g) Se parler à soi-même dans la langue cible (h) Faire des exercices de mécanisation ou de systématisation 2. Les stratégies d'autorégulation (a) Définir le problème (b) Déterminer les solutions (c) S'auto-corriger 3. Les stratégies sociales indirectes (a) Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2 (b) Demander de l'aide à des amis (c) Rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs ; assister à des événements socio-culturels) (d) Travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations
Source : Rubin 1989, dans Wenden 1991 : 22.

Par ailleurs, les classifications de Rubin mettent l'accent sur le rôle de la mémoire dans la construction des connaissances en L2. Elle cite, par exemple, des stratégies mnémoniques basées sur des relations phoniques, sémantiques, sensorielles, l'association des mots à des contextes spécifiques d'emploi et à des images, et aussi la pratique mentale des éléments linguistiques. Elle touche aussi à un point important qui concerne l'utilisation des éléments linguistiques mémorisés par l'apprenant. Il s'agit des procédés de rappel, au niveau desquels elle incorpore des stratégies de communication comme se parler à soi-même, imiter des locuteurs compétents, s'auto-corriger pendant la production, et quelques stratégies sociales comme demander des points d'éclaircissement afin de mieux planifier sa réponse. En résumé, la classification de Rubin, permet de dégager clairement trois types distincts de stratégies : les stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication et les stratégies sociales.

II.2.1.3. La classification d'O'Malley et Chamot (1990)

S'inspirant fortement des recherches en psychologie et en éducation, O'Malley et Chamot, en se référant comme Anderson (1981, 1983) à deux catégories de connaissances (déclaratives et procédurales)³⁸, définissent les stratégies d'apprentissages comme des connaissances procédurales qui renvoient au savoir-faire. Cyr certifie que : « c'est par le biais de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, particulièrement chez O'Malley et Chamot et leurs collaborateurs, que l'on voit s'opérer un lien entre les nouvelles données des sciences cognitives et la didactique des langues » (1998 : 10). En effet, ayant recours à une base théorique en acquisition des L2 et en psychologie cognitive, O'Malley et Chamot ont répertorié 26 stratégies réparties selon trois grandes catégories. Leur classification est considérée parmi toutes les typologies comme la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive ainsi que plus pratique et plus facile à manier pour les enseignants de L2 qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants. Dans ce sens, Cyr (1998 : 38) fait remarquer que :

« De prime abord, ce modèle peut paraître aux enseignants de L2 comme étant plus aride, plus théorique et plus éloigné de la salle de classe. Cependant, lorsqu'on y regarde de plus près, on s'aperçoit qu'il est plus facile à manier, plus opérationnel ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de

³⁸ Notion qui sera explicitée dans la partie des apports de la psychologie cognitive à la didactique des L2

la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une L2 ».

Avec leur modèle en 1990, O'malley et Chamot subdivisent les stratégies d'apprentissage en trois catégories (cités par Cyr 1998 : 38) : « métacognitives, cognitives et socio-affectives » :

- **Les stratégies métacognitives** impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation. Elles supposent : l'anticipation ou la planification, l'attention générale, l'attention sélective, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification d'un problème (cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante) et l'autoévaluation (évaluation des résultats de son apprentissage par rapport à un niveau seuil quand ce dernier est accompli).
- **Les stratégies cognitives** impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Elles supposent : la pratique de la langue, la répétition, l'utilisation de ressources (ou recherche documentaire), le classement ou le regroupement, la mémorisation (et ses techniques mnémoniques dont l'imagerie, la représentation auditive, la méthode par mot-clé, etc.), la prise de notes, la déduction ou l'induction, la substitution, l'élaboration, le résumé, la traduction (ou comparaison avec la L1), le transfert des connaissances et l'inférence.
- **Les stratégies socio-affectives** impliquent l'interaction avec les autres personnes (locuteurs natifs ou pairs), dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. C'est une sorte de collaboration qui favorise l'appropriation de la langue cible et qui permet à l'apprenant de gérer la dimension affective personnelle de son apprentissage. Elles renvoient à : la clarification/vérification (en vue de solliciter chez un locuteur natif ou son professeur des explications ou des reformulations), la coopération (interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème), le contrôle des émotions et l'autorenforcement (se motiver, se parler à soi-même ou se rassurer concernant sa progression, ou pour

réduire le stress associé à l'accomplissement d'une tâche ou d'un acte de communication).

Les trois catégories que nous venons de citer ont permis aujourd'hui de comprendre beaucoup de choses sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, surtout en ce qui concerne les processus cognitifs des apprenants. Étant la plus synthétique, c'est à partir de cette classification que nous effectuerons notre travail empirique dans le domaine de la lecture/compréhension en langue de spécialité. Autrement dit, c'est ce paradigme taxonomique qui régira notre partie empirique qui a pour but d'identifier de classer et de répertorier les stratégies de lecture/compréhension de notre public-cible.

Afin de laisser transparaître la toile de fond taxonomique de notre recherche et pour insister encore plus sur notre référence taxonomique des stratégies de lecture/compréhension des textes de spécialité, nous préférons présenter les stratégies métacognitives, cognitives et socioaffectives dans le tableau (12) (ci-après) qui résume la classification des stratégies d'apprentissage d'O'malley et Chamot (1990).

Tableau (12) : La classification des stratégies d' O'Malley et Chamot 1990 (Cyr, 1998 : 39)

CLASSIFICATION DES STRATÉGIES : APERÇU GÉNÉRAL
Les stratégies métacognitives Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le <i>monitoring</i> des activités d'apprentissage ainsi que l'auto évaluation. 1. L'anticipation ou la planification (<i>planning</i>). 2. Attention générale (<i>directed attention</i>). 3. Attention sélective (<i>selective attention</i>). 4. L'autogestion (<i>self-management</i>). 5. L'autorégulation (<i>self-monitoring</i>). 6. L'identification d'un problème (<i>problem identification</i>). 7. L'autoévaluation (<i>self-evaluation</i>). Les strategies cognitives Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. 1. La répétition (<i>repetition</i>). 2. L'utilisation de ressources (<i>resourcing</i>). 3. Le classement ou le regroupement (<i>grouping</i>). 4. La prise de notes (<i>note taking</i>). 5. La déduction ou l'induction (<i>deduction/ induction</i>). 6. La substitution (<i>substitution</i>). 7. L'élaboration (<i>elaboration</i>). 8. Le résumé (<i>summerization</i>). 9. La traduction (<i>translation</i>). 10. Le transfert des connaissances (<i>transfer</i>). 11. L'inférence (<i>inferencing</i>). Les strategies socio-affectives Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. 1. La clarification /vérification (<i>questionning for clarification</i>). 2. La coopération (<i>cooperation</i>). 3. Le contrôle des émotions (<i>self-talk</i>). 4. L'auto renforcement (<i>self-reinforcement</i>).
Source : O'Malley et Chamot 1990 : 137-139.

Pour conclure, à travers la présentation des différentes taxonomies des stratégies d'apprentissage, nous pouvons constater que la catégorisation des stratégies peut varier d'une taxonomie à une autre et certaines stratégies se retrouvent parfois-même dans deux catégories différentes pour une même taxonomie. Dans ce sens, Bégin (2008 : 51) fait remarquer que la répartition de stratégies comparables dans des catégories différentes ajoute à la difficulté de différencier les stratégies entre elles. Il donne l'exemple de Boulet et coll. (1996) qui classent les stratégies « se fixer des objectifs, établir des horaires de travail ou des plans de travail » dans la catégorie des *stratégies de gestion des ressources*, alors qu'elles présentent des similitudes évidentes avec les stratégies « se fixer des buts, estimer le temps nécessaire et sa répartition, prévoir des étapes à suivre » qui sont classées dans *les stratégies métacognitives*. Oxford (1990) aussi classe la stratégie de traduction dans deux catégories différentes : de par son processus de recherche de l'information, la stratégie de traduction est une activité cognitive mais aussi de par son objectif elle est considérée comme stratégie compensatoire qui implique l'utilisation de la L1 pour surmonter les lacunes à l'oral et l'écrit. De son côté, Cyr (1998 : 49) fait remarquer qu'il existe une différence dans la considération des stratégies. Il donne l'exemple d'O'Malley et Chamot (1990) qui ne jugent pas que « mémoriser » est en soi une stratégie d'apprentissage et préfèrent considérer qu'un ensemble de stratégies y contribuent, par exemple répéter, grouper, se ressourcer (chercher dans le dictionnaire), prendre des notes, mettre en contexte, etc. ; alors qu'Oxford (1990) en fait une catégorie à part en y incluant un certain nombre de techniques telles utiliser des images, utiliser des mots clés ou établir des champs sémantiques.

II.2.2. Typologies des stratégies d'apprentissage des langues étrangères

Après avoir repris les points essentiels quant aux classifications des stratégies d'apprentissage de langue étrangère et toujours dans l'intention de cerner le cadre de référence de la notion, nous nous intéressons à présent aux typologies existantes dans la littérature. En effet, de par notre consultation de la littérature sur les stratégies d'apprentissage, mis à part les classifications des stratégies, nous avons rencontré des typologies que nous citons ci-dessous. Néanmoins, étant donné que notre recherche est

axée sur les stratégies de lecture/compréhension, notre intérêt sera porté beaucoup plus sur les différences à faire entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication ou d'utilisation que sur le recensement des typologies. De-Souza (2013 : 51) fait remarquer que c'est la classification de Rubin qui permet de dégager clairement trois types distincts de stratégies : les stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication et les stratégies sociales. En outre, étant donné que nous adoptons dans notre recherche pour paradigme taxonomique la classification d'O'Malley et Chamot (1990) qui font nettement la distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication, nous mettrons d'abord en évidence la différence que les chercheurs font entre stratégie d'apprentissage et stratégie de communication, ensuite celle entre stratégies d'apprentissage et stratégies d'utilisation.

II.2.2.1. Stratégies d'apprentissage ou de communication

Dans le domaine de la didactique des langues, les définitions, les rôles et les liens entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication prêtent parfois à confusion. En effet, nombreux sont les chercheurs qui font référence au fait que la recherche s'est d'abord intéressée aux stratégies de communication avant de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage. Dans ce sens, pour définir les stratégies d'apprentissage Richerich souligne que :

« Il convient de relever que le terme a d'abord été utilisé en rapport avec la communication langagière et à l'interlangue que se construit l'individu pour la réaliser et l'apprendre, de sorte que les stratégies de communication ont été, à tort ou à raison, et le débat reste ouvert, souvent associées aux stratégies d'apprentissage » (1996 : 43).

Afin d'explicitier la différence entre les stratégies d'apprentissage et celles de communication, Cyr fait référence à Faerch et Kasper (1980) qui sont les deux chercheurs qui ont le plus écrit sur les stratégies de communication, à Oxford (1990) et à O'Malley et Chamot (1990).

Partant de l'idée que le comportement verbal peut avoir deux fonctions : apprendre et communiquer en même temps, Cyr souligne l'importance et la valeur des stratégies de communication et leur contribution potentielle à l'apprentissage en précisant que « l'apprentissage d'une L2 est, entre autres, un processus cognitif et créatif qui permet à

l'élève d'élaborer des hypothèses qu'il vérifie par la suite en situation de communication » (Faerch et Kasper, 1980, cités par Cyr, 1998 : 60).

Par ailleurs, Cyr précise plus loin que si Oxford (1990) préfère parler de « stratégies compensatoires » parce qu'elles participent directement à l'apprentissage au lieu de parler de « stratégies de communication » qui prêter à confusion parce que les chercheurs ne s'entendent pas sur leur rôle exact dans le processus d'apprentissage ; O'Malley et Chamot (1990), tout en reconnaissant l'importance et le rôle des stratégies compensatoires dans le processus de communication, font nettement la différence entre les deux types d'intention, à savoir apprendre (stratégie d'apprentissage) et communiquer (stratégie de communication).

Enfin, afin de marquer nettement la différence entre les stratégies d'apprentissage et celles de communication, Cyr conclut en avançant qu'étant donné que « ce qui était à l'origine une stratégie de communication peut devenir une stratégie d'apprentissage. Donc, le point central, et qu'il importe de se rappeler, est que la stratégie de communication ne contribue pas nécessairement à l'apprentissage et qu'il ne faut pas confondre les deux *intentions* et présumer qu'elles se réalisent en concomitance » (1998 : 62).

En outre, pour distinguer entre les stratégies d'apprentissage et celles de communication, dans sa recherche sur les stratégies de communication, Tijani (2006 : 116) remonte à Selinker (1972) qui désigne comme stratégies deux des cinq processus centraux de l'interlangue qu'il propose :

- « *strategies of second-language learning* », c'est-à-dire des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère qui désignent les techniques ou les démarches à l'aide desquelles l'apprenant parvient à apprendre une langue : simplification, inférence, répétition mentale, demande de clarification, etc.
- « *strategies of second-language communication* », c'est-à-dire des stratégies de communication qui se présentent comme l'ensemble des moyens déployés par l'apprenant pour communiquer avec les locuteurs natifs de la langue cible : reformulation, paraphrase, demande d'assistance, stratégies d'évitement, etc.

En outre, à travers les travaux qui ont permis d'identifier les divers types de stratégies de communication souvent adoptées par des partenaires en situation d'interaction

exolingue, Tijani (2006 : 124-137) fait l'inventaire de plusieurs classifications qui peuvent être résumées comme suit :

- **La classification de Fraerch et Kasper (1980)** est basée sur les apports en psycholinguistique qui considère les stratégies comme des démarches à travers lesquelles l'apprenant tente d'affronter son problème de communication. Pour eux, l'apprenant, afin d'atteindre son objectif de communication ou pour résoudre un problème de communication ou quand il y a un écart entre son besoin de communication et son répertoire linguistique, effectue deux opérations : préparation/planification puis exécution. Ainsi pour surmonter son problème de communication, l'apprenant peut réagir de deux manières : poursuivre son objectif communicationnel de départ (stratégies de réussite) ou revoir son objectif en utilisant d'autres moyens linguistiques (l'emprunt à la L1, la paraphrase ou le passage à une autre langue : stratégies d'évitement). Ces chercheurs distinguent trois types de stratégies de communication : *les stratégies de réduction formelle* utilisées pour éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects (en général sur les plans : phonologique, morphologique, syntaxique ou lexical de la langue cible), *les stratégies de réduction fonctionnelles* utilisées pour éviter un problème par la réduction de l'action ou la modalité communicationnelle ou par la réduction du contenu propositionnel (l'éludage : évitement du sujet de conversation, l'abandon du message ou le remplacement du contenu sémantique) et *les stratégies de réalisation ou d'accomplissement* qui sont utilisées quand l'apprenant étend ses ressources communicationnelles (l'emprunt, la traduction, les généralisations, les stratégies non linguistiques, etc.).
- **Les stratégies de communication de Riley (1985)** complètent celle de Fraerch et Kasper (1980). En effet, outre *les stratégies de réduction formelle/fonctionnelle* et *les stratégies de réalisation ou d'accomplissement* que Riley nomme « *stratégies de compensation* », ce dernier cite *les stratégies collaboratives* à travers lesquelles le locuteur implique son interlocuteur dans la résolution du problème de communication (les appels, les demandes d'assistance ou de clarification, les demandes de confirmation, etc.).
- **Les stratégies de communication identifiées par Giacomi et Heredia (1986)** reflètent la conception des stratégies de communication comme la mise en place

d'un ensemble de procédures interactives au sein de l'espace conversationnel que se construisent les deux participants d'un échange. Ils distinguent deux catégories de stratégies de communication en situation exolingue : *les stratégies préventives* qui viennent en amont et ont une fonction d'anticipation sur les problèmes de communication (stratégies de facilitation, stratégie d'évitement, stratégie d'autocorrection, etc.) et *les stratégies de gestion* qui viennent en aval et font référence à ce qui vient d'être dit (la négociation parenthétique : clarification, vérification de compréhension, demande d'explication ou d'éclaircissement ; la reformulation : vient à la suite d'une question de clarification ; la définition : action définitoire des incompréhensions).

- **La classification de Bange (1992)** présente d'une façon succincte une synthèse des travaux précédents. En effet, en mettant l'accent sur la construction interactive de sens qui se déroule dans une situation de communication exolingue, Bange distingue deux catégories principales de stratégies de communication : *les stratégies d'abandon de buts de communication* qui se manifestent comme des tentatives du locuteur apprenant d'une langue étrangère pour éviter les problèmes de communication ; et *les stratégies de réalisation de buts de communication* qui, au contraire, constituent des démarches offensives visant la maîtrise du problème de communication et la poursuite d'éventuels buts de la communication ; auxquelles il ajoute un troisième type : *les stratégies de substitution* qui sont caractérisées par la recherche d'un substitut (à travers le recours à la L1, l'appel à une autorité, la gestualité ou la mimique).

Ainsi, après avoir éclairé la dichotomie stratégies d'apprentissage/stratégies de communication souvent rencontrée dans le domaine des stratégies que l'apprenant adopte pour apprendre la langue étrangère, nous passons dans le point suivant à une autre dichotomie (stratégies d'apprentissage/stratégies d'utilisation) que nous avons rencontrée dans la littérature scientifique afin de compléter notre cadre référentiel des stratégies d'apprentissage des L2.

II.2.2.2. Stratégies d'apprentissage ou d'utilisation

S'inspirant fortement de la description importante que fait Oxford (1990) des différentes stratégies, Cohen (1998) précise qu'il est possible de classer les stratégies en seulement

deux catégories distinctes : des stratégies qui permettent d'acquérir la langue et les stratégies qui permettent de l'utiliser car, pour lui, les stratégies sont des actions ou démarches choisies consciemment par l'apprenant pour améliorer son apprentissage ou son utilisation de la langue. Ainsi, il marque la différence entre ces deux catégories en soulignant que les stratégies d'apprentissage dont le but explicite est la facilitation de l'apprentissage de la langue chez l'apprenant sont composées de stratégies cognitives, de stratégies métacognitives, de stratégies affectives et de stratégies sociales ; et les stratégies d'utilisation de la langue dont le but est d'aider les apprenants à l'utilisation effective de la langue à des fins communicatives incluent des stratégies de récupération, des stratégies de répétition, des stratégies de masquage, et des stratégies de communication. Dans cette optique :

« Les stratégies d'apprentissage et d'utilisation d'une langue seconde seraient des procédés mentaux qui sont consciemment choisis par les apprenants et qui ont pour conséquence d'améliorer leur apprentissage ou utilisation de la langue seconde ou étrangère, à travers la mémorisation, la rétention, le rappel, et l'application des informations relatives à la langue » (Cohen, 1998 : 4, cité par De-Souza, 2013 : 27).

Il est à signaler que les stratégies d'utilisation ou de production de la langue ne sont qu'une autre nomination donnée aux stratégies de communication mais étant donné l'existence de cette nomination, nous avons opté pour les traiter dans un point dichotomique distinct de celui des stratégies d'apprentissage/stratégies de communication. Ainsi, nous examinerons dans ce point la conception de Cohen (1998) des stratégies d'utilisation (de communication) et la classification qu'il en fait. Ce dernier marque nettement la différence entre les stratégies d'apprentissage et celles d'utilisation considérant les stratégies d'apprentissage de la langue comme des procédés conscients dont la vocation est d'aider les apprenants à développer leur connaissance dans la langue cible. Par contre, pour réaliser des buts de communication ou de production dans la langue étrangère, l'apprenant sollicite d'autres processus mentaux tel que le recours aux connaissances antérieures. Dans ce sens, les stratégies d'utilisation de la langue seraient l'application des connaissances linguistiques de l'apprenant à des fins de production ou de communication langagière dans la langue étrangère. Par ailleurs, il existe beaucoup de recoupements entre la taxonomie d'Oxford (1990) des stratégies d'apprentissage et la classification de Cohen (1998) des stratégies de communication (d'utilisation) de la langue. En effet, les mêmes stratégies communicatives qui sont classifiées par Oxford sous la rubrique des stratégies de

compensation (qui sont répertoriés comme des stratégies d'apprentissage), sont appelées par Cohen (1998) « stratégies d'utilisation de la langue ». Ce qui laisse conclure que les stratégies communicatives contribuent à l'apprentissage d'une L2.

De-Souza (2013) expose dans sa recherche la classification des stratégies d'utilisation de la langue que Cohen regroupe en quatre types: « les stratégies de récupération, les stratégies de répétition, les stratégies de couverture et les stratégies de communication » (Cohen, 1998, cité par De-Souza, 2013 : 34). En nous inspirant du travail de recherche de De-Souza (2013), nous résumons brièvement les stratégies d'utilisation de la langue comme suit :

- **Stratégies de récupération (stratégies mnémoniques)** qui sont utilisées pour faire appel aux éléments linguistiques emmagasinés antérieurement. En effet, les mêmes stratégies qui ont servi à mémoriser l'objet linguistique permettent de le récupérer. Ainsi, les apprenants peuvent procéder à la récupération en utilisant des techniques telles que entre autres : le son, les images, la combinaison d'images et de sons. Cependant, quand l'apprenant rencontre des difficultés de rappel d'éléments spécifiques de la langue cible, il recourt à des stratégies d'achèvement/de réalisation pour récupérer le mot manquant : attendre que le mot revienne à la mémoire, chercher des ressemblances lexicales entre le mot manquant et un mot de sa langue première ou seconde, faire des rapprochements sémantiques aux mots connus dans la langue cible, exploiter la connaissance lexicale des autres langues, se rappeler des situations d'apprentissage où le mot en question a été utilisé, ou parfois faire appel à des procédures sensorielles comme, chercher du regard dans l'environnement immédiat un objet qui peut rappeler le mot en question. Par ailleurs, les difficultés de récupération seraient directement liées à des déficits grammaticaux, lexicaux et phonologiques dans la langue cible ou tout simplement à une absence de connaissance lexicale de la langue. Pour les déficits grammaticaux, l'apprenant utilise des mécanismes comme la surgénéralisation (l'usage des règles de la L1 pour créer un mot inexistant dans la L2) ou le transfert (l'usage des règles de la L1 pour construire un élément lexical dans la L2) ou l'emploi de la stratégie de réduction grammaticale qui consiste en l'utilisation des structures grammaticales simplifiées. Le déficit en connaissances lexicales entraîne l'utilisation de deux procédés : abandonner ou changer la structure originale de l'énoncé, ou modifier

la forme du message en se focalisant uniquement sur les buts communicationnels à atteindre. Enfin, les déficits liés à des troubles « phonologiques ou articulatoires » de production dans la langue cible, enclenche un mécanisme de résolution de problème appelé “autocorrection” ou “autoréparation” qui se manifeste par : la correction des lapsus accidentels et des informations inadéquates, le changement du plan original de l'énoncé en explicitant les différentes informations et enfin la reformulation de l'énoncé d'une manière plus simple à l'aide des paraphrases.

- **Stratégies de répétition (stratégies de pratique)** sont des stratégies de révision des structures de la langue cible. C'est en d'autres termes la révision et la répétition mentale de l'acte de communication afin de trouver la formulation exacte dans la langue étrangère qui permet de rendre l'énoncé plus compréhensible ou explicite.
- **Stratégies de couverture (stratégies de masquage ou de protection d'image)** sont utilisées pour donner l'impression d'avoir le contrôle sur l'élément linguistique alors qu'il n'existe pas. Ce sont des stratégies de compensation ou de contrôle qui consistent à créer l'impression d'avoir la compétence linguistique pour ne pas paraître stupide ou incompetent devant son interlocuteur. Les stratégies de couverture peuvent se présenter sous forme de : l'utilisation d'une locution ou expression mémorisée et partiellement comprise et empruntée à une énonciation quelconque apprise pour assurer le déroulement de la conversation, les efforts de simplification ou complexification pour compenser des lacunes lexicales dans la langue cible, ou encore les stratégies de couverture socio-psychologiques qui permettent de masquer la peur ou l'anxiété dans une situation de communication : le rire, les plaisanteries, le détournement de l'attention de l'interlocuteur, le sourire, des acquiescements de tête, ou démontrer un semblant d'intérêt ou de fascination à la conversation alors qu'on n'y comprend pas grand-chose.
- **Stratégies de communication (stratégies de savoirs-restreints)** sont non seulement des tactiques de résolution de problèmes mais aussi des techniques générales pouvant assurer la réussite du but communicatif. En effet, tout en étant des plans conscients de l'individu pour résoudre des problèmes qui l'empêchent d'atteindre son but communicatif et utilisées pour compenser le vide entre la L1 des apprenants et la langue cible, elles sont des approches qui permettent de

véhiculer un message de sorte qu'il soit à la fois compréhensible et informatif à son interlocuteur ou lecteur.

Pour conclure, après cette présentation des différences dans la dichotomie stratégie d'apprentissage/stratégies d'utilisation de la langue, nous soulignons le rapport qui existe entre les deux en mettant en évidence que plus l'apprenant met en œuvre des stratégies pour communiquer (utiliser la langue) dans des situations réelles, plus vite il acquiert des compétences linguistiques et pragmatiques de cette langue.

II.3. Cadre de référence des stratégies d'apprentissage des langues étrangères

En guise de synthèse à notre recherche documentaire quant aux stratégies d'apprentissage des langues étrangères, nous proposons d'esquisser – sans prétention aucune – un cadre de référence à cette notion à travers une synthèse des taxonomies et une comparaison entre elles. Ce qui pourrait nous éviter les confusions de classement ou de dénominations que nous avons exposées précédemment.

II.3.1. Synthèse des taxonomies

Afin d'avoir une idée synthétique de toutes les classifications citées, nous proposons un tableau qui englobe les trois façons de classer les stratégies exposées plus haut. Tout en englobant les différentes catégories et techniques des taxonomies de Rubin (1989) et d'Oxford (1990), ce tableau s'inspire grandement de la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) qui soulignent trois grandes subdivisions : stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives.

Le tableau (13) (ci-dessous) expose une synthèse des trois taxonomies dans un même tableau en prenant comme paradigme la classification d'O'Malley et Chamot (1990). Autrement dit, les classifications de Rubin (1989) et d'Oxford (1990) figureront dans ce tableau au regard des paradigmes taxonomiques d'O'Malley et Chamot (1990).

Tableau (13) : Synthèse des taxonomies

Les stratégies métacognitives

O'Malley et Chamot (1990)	Oxford (1985, 1990)		Rubin (1989)			
	Directes	Indirectes	Directes			Indirectes stratégies sociales
			processus de compréhension ou de saisi des données	processus d'entreposage ou de mémorisation	processus de récupération et de réutilisation	
L'anticipation ou la planification		Planifier et aménager ses apprentissages : a- Découvrir comment une langue s'apprend b- S'organiser c- Se fixer des buts d- Identifier l'objet d'une tâche langagière e- Planifier l'exécution d'une tâche langagière f- Rechercher des occasions de pratiquer la langue				
Attention générale		Centrer ses apprentissages : a- Examiner la matière à apprendre/établir des liens avec le connu b- Prêter attention c- Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension				
Attention sélective						
L'autogestion					Stratégies d'autorégulation : a-Définir problème b- Déterminer les solutions c- S'auto corriger	
L'autorégulation						
L'identification d'un problème						
L'autoévaluation		Évaluer ses apprentissages : a- s'autocontrôler b- s'auto évaluer				

Les stratégies cognitives

O'Malley et Chamot (1990)		Oxford (1985, 1990)		Rubin (1989)		
		Directes	Indirectes	Directes		Indirectes
				processus de compréhension ou de saisi des données	processus d'entreposage/de mémorisation	processus de récupération et de réutilisation
La répétition	Stratégies de mémoration	Pratiquer la langue : a- Répéter b- Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies c- Reconnaître et utiliser des formules et patterns d- Recombiner e- Pratiquer la langue en situation authentique				Stratégies de pratique : a- Répéter b- Réutiliser des mots ou des expressions c- Appliquer consciemment des règles d- Imiter e- Répondre silencieusement aux questions f- S'exposer à la langue à l'extérieur de la classe g- Se parler à soi-même dans la langue cible h- Faire des exercices de mécanisation ou de systématisation
L'utilisation de ressources		Recevoir et émettre des messages 1- comprendre rapidement 2- utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages		Stratégies de ressourcement : a- Recourir à des ouvrages de référence		
Le classement ou le regroupement		Stratégies mnémoniques : 1- Créer des liens mentaux a- Regrouper/classifier b- Associer/élaborer c- contextualiser 2- Utiliser des images et des sons a- Utiliser des images b- Établir un champ sémantique c- Utiliser des mots clé d- Représenter des sons en mémoire 3- Bien réviser à intervalles réguliers 4- Utiliser des actions a- Reproduire physiquement une action			Stratégies de mémorisation : 1- Associer/grouper des mots ou des expressions 2- Mettre en contexte les mots nouveaux 3- Utiliser des images 4- Utiliser des mots clés et des cartes sémantiques 5- Centrer son attention sur un détail spécifique 6- Pratiquer la langue en silence et différer la production 7- Utiliser des moyens	

		b- Utiliser des techniques mécaniques			mécaniques afin d'emmagasiner l'info.		
La prise de notes		Créer des structures : 1- prendre des notes					
Le résumé		2- résumer 3- souligner		Stratégies de raisonnement déductif			
L'élaboration		- l'utilisation de la L1 est considérée comme une stratégie compensatoire		1- Résumer ou synthétiser sa compréhension du système de la langue			
La déduction ou l'induction		Analyser et raisonner : 1- raisonner / déduire 2- analyser des expressions 3- comparer avec les langues connues 4- traduire 5- transférer - l'utilisation de la L1 est aussi considérée parfois comme une stratégie compensatoire		2- Rechercher les règles et les exceptions 3- Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots 4- Utiliser ses connaissances antérieures afin de saisir le sens des énoncés			
La traduction							
Le transfert des connaissances							
La substitution							
L'inférence		Stratégies compensatoires : Deviner intelligemment 1- Utiliser les indices linguistiques 2- Utiliser d'autres indices		Stratégies de devinement ou d'inférence 1- Utiliser sa LI ou une autre langue connue 2- Utiliser ses connaissances antérieures du monde, de la culture ou du processus de communication 3- Relier les informations nouvelles à des actions physiques 4- Utiliser les mots clés 5- Différencier les indices pertinents et non pertinents			

Les stratégies socio-affectives

O'Malley et Chamot (1990)	Oxford (1985, 1990)		Rubin (1989)	
	Indirectes		Directes	Indirectes
			processus de compréhension ou de saisi des données	
La clarification /vérification	Stratégies sociales : 1- poser des questions a- vérifier, solliciter des clarifications b- solliciter des corrections 2- coopérer avec les autres a- coopérer avec ses pairs b- coopérer avec les locuteurs natifs 3- cultiver l'empathie a- s'ouvrir à la culture de l'autre b- se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui		Stratégies de clarification et de vérification : 1- Solliciter la confirmation de sa compréhension 2- Solliciter la validation de sa production orale 3- Solliciter des clarifications ou vérifier sa compréhension 4- Chercher à comprendre en utilisant des ouvrages de référence 5- Solliciter des répétitions, des paraphrases, des explications ou des exemples 6- Observer la bouche d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler sa prononciation	
La coopération				
Le contrôle des émotions	Stratégies affectives : 1. Diminuer son anxiété a- Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation b- Utiliser la musique c- Utiliser l'humour 2. S'auto-encourager a- Se féliciter b- Prendre des risques c- Se récompenser 3. Prendre son poult émotif a- Écouter son corps b- Utiliser une liste de contrôle c- Tenir un journal intime d- Partager ses sentiments			1- Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2 2- Demander de l'aide a des amis 3- Rechercher des occasions de pratiquer la langue 4- Travailler avec des pairs
L'auto renforcement				

II.3.2. Comparaison des taxonomies :

Afin de pouvoir utiliser la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990), en évitant les confusions de classement ou de dénomination, nous proposons dans le tableau (14) (ci-dessous) une comparaison entre les différentes classifications.

Tableau (14) : Comparaison des taxonomies

O'Malley et Chamot (1990)		Oxford (1985, 1990)		Rubin (1989)			
		Directes	Indirectes	Directes			Indirectes
				processus de compréhension ou de saisi des données	processus d'entreposage ou de mémorisation	processus de récupération et de réutilisation	stratégies sociales
STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES							
L'anticipation ou la planification			Planifier et aménager ses apprentissages				
Attention générale			Centrer ses apprentissages				
Attention sélective							
L'autogestion					Stratégies d'autorégulation		
L'autorégulation							
L'identification d'un problème							
L'autoévaluation			Évaluer ses apprentissages				
STRATÉGIES COGNITIVES							
La répétition	Stratégies de mémorisation	Pratiquer la langue				Stratégies de pratique	
L'utilisation de ressources		Recevoir et émettre des messages		Stratégies de ressourcement			
Le classement ou le regroupement		Stratégies mnémoniques			Stratégies de mémorisation		
La prise de notes		Créer des structures		Stratégies de raisonnement déductif			
Le résumé							
L'élaboration							
La déduction ou l'induction		Analyser et raisonner - l'utilisation de la L1 est aussi considérée parfois comme une stratégie compensatoire					
La traduction							
Le transfert des connaissances							
La substitution							
L'inférence		Stratégies compensatoires : Deviner intelligemment		Stratégies de devinement ou d'inférence			
STRATÉGIES SOCIOAFFECTIVES							
La clarification /vérification			Stratégies sociales	Stratégies de clarification et de vérification			
La coopération							Stratégies sociales
Le contrôle des émotions			Stratégies affectives				
L'auto renforcement							

Ainsi, nous pouvons remarquer qu'il y a de très grandes similitudes entre les taxonomies. Néanmoins, quelques remarques quant au classement différent des stratégies d'une taxonomie à une autre sont à souligner :

- Au niveau des stratégies métacognitives : la stratégie **centrer ses apprentissages** d'Oxford, se trouve subdivisée chez O'Malley et Chamot en deux stratégies d'attention : *générale* qui peut s'assimiler à la concentration et *sélective* qui consiste à se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche. Les stratégies **d'autorégulation et d'autoévaluation** sont considérées par Rubin comme stratégies métacognitives qui se rapportent au processus de récupération et de réutilisation.
- Pour les stratégies cognitives : O'Malley et Chamot ne jugent pas que « mémoriser » est en soi une stratégie d'apprentissage. Ils préfèrent considérer qu'un ensemble de stratégies y contribuent tel que : **répéter** (nommée **pratique de la langue** chez Oxford ou **stratégies de pratique** chez Rubin qui les met en lien avec le processus de récupération ou de réutilisation), **l'utilisation des ressources** (considérée par Rubin comme des stratégies de ressourcement impliquées dans le processus de compréhension ou de saisie des données), **le classement ou le regroupement** (classé comme stratégies mnémonique chez Oxford et Rubin qui la mettent en relation directe avec le processus d'entreposage ou de mémorisation), et **la prise de notes, le résumé et l'élaboration** (sont considérés par Oxford comme des stratégies cognitive de création de structure alors que Rubin les considère comme des stratégies de raisonnement déductif impliquées dans le processus de compréhension ou de saisie des données). Par ailleurs, **la déduction/l'induction, la traduction, le transfert des connaissances et la substitution** sont chez Oxford des stratégies d'analyse et de raisonnement considérées parfois comme des stratégies compensatoires. Enfin, **l'inférence** fait partie des stratégies compensatoires d'après Oxford alors que Rubin la relie directement au processus de compréhension ou de saisie des données.
- Quant aux stratégies socioaffectives : Oxford regroupe les stratégies de **clarification/vérification et de coopération** en stratégies sociales et les stratégies de **contrôle des émotions et d'auto renforcement** en stratégies affectives tandis que Rubin met les stratégies de **clarification/vérification** en

lien direct avec le processus de compréhension ou de saisie des données et les stratégies sociales se résument à la **coopération**.

Conclusion

Essayer de faire le point sur les stratégies d'apprentissage en interrogeant la littérature sur le sujet n'est pas une tâche aisée. Tout en considérant la notion de différents points de vue, les chercheurs proposent des définitions variées au concept en mettant l'accent sur ses différentes facettes et ses multiples taxonomies. Nous avons tenté de présenter dans ce chapitre un cadre de référence où les concepts les plus importants relatifs aux stratégies d'apprentissage sont clairement définis, articulés entre eux et illustrés par les travaux des chercheurs. Pour ce faire, nous avons soulevé et discuté la problématique de variabilités définitionnelle et taxonomique des stratégies d'apprentissage.

Néanmoins, étant donné l'existence de plusieurs définitions et taxonomies, tout positionnement épistémologique relatif à cette notion qui se veut un cadre de référence pertinent, devrait alors se situer du côté des consensus définitionnels et taxonomiques. Ainsi, deux éléments sont à souligner : d'un côté toutes les définitions convergent vers des points communs qui peuvent être résumés sous l'angle de paramètres primordiaux tels que : la précision de l'objectif visé, la mobilisation de plusieurs processus cognitifs et la capacité de choisir la bonne action afin de réaliser un but ; et d'autre côté, il s'agit d'être conscient des éléments taxonomiques car les différentes classifications peuvent se croiser.

En conclusion, comme éléments conceptuels de base pour notre recherche : nous adoptons la définition de Cyr (1996 : 5), étant donné que c'est une définition qui prend en compte les arguments des différents chercheurs dans ce domaine ; et nous optons pour la classification d'O'Malley et Chamot (1990) tout en étant consciente de la probabilité de classements différents des stratégies d'une taxonomie à une autre.

Chapitre III : Stratégies d'apprentissage : Entre psychologie cognitive et didactique des langues étrangères

Introduction

Décrire le développement de la recherche dans le domaine des stratégies d'apprentissage en les considérant dans le paradigme de la didactique contribue fortement à la précision de notre positionnement théorique qui constitue une toile de fond à la description des stratégies d'apprentissage adoptées par notre public-cible (les étudiants de première année médecine). Dans l'objectif de cerner d'avantage le cadre de référence des stratégies d'apprentissage, nous proposons dans ce chapitre d'examiner cette notion en visitant les théories didactiques et psychologiques qui la fondent.

La conception des stratégies d'apprentissage a évolué en fonction du changement des conceptions des courants qui ont marqué l'enseignement des L2. À ce niveau, Sockett (2001) retrace les principales découvertes faites par les chercheurs spécialisés en didactique des langues et en psychologie cognitive en décrivant les rapprochements à faire entre les deux domaines. Il souligne que l'intérêt indéniable des études menées dans les années 1970 et 1980 dans le domaine de la didactique se situe dans les progrès faits dans le classement des stratégies d'apprentissage (Sockett, 2001 : 186). Ainsi, la notion de « stratégies d'apprentissage » se trouve à la croisée des chemins entre les recherches en didactique des langues et celles entre autres en psychologie cognitive. Dans ce chapitre, nous proposons de décrire les stratégies d'apprentissage en tant que pierre angulaire entre les théories en psychologie cognitive et celles de la didactique des L2 dans le but de cerner encore plus précisément comment la didactique des L2, en s'inspirant de la psychologie cognitive, apporte un éclairage considérable aux stratégies d'apprentissage.

L'enseignement et l'apprentissage ont de tout temps été influencés par les informations issues de la psychologie. Au niveau des recherches en psychologie de l'apprentissage, la notion de stratégies d'apprentissage a évolué en fonction de l'évolution des définitions attribuées à l'apprentissage. Ainsi, nous ne nous attardons pas sur les influences de la psychologie humaniste, la psychologie béhavioriste, la psychologie socioconstructiviste pour exposer plus précisément celles qu'a eu la psychologie cognitive à leur égard.

En effet, se pencher sur les stratégies de lecture/compréhension et construction de sens des étudiants inscrits dans les disciplines non linguistiques (DNL) nous conduit forcément à mettre la lumière sur les données de la psychologie cognitive qui éclairent

la nature des apprentissages et de construction de connaissances non linguistiques (les connaissances médicales). Dans cette optique, les informations provenant de la psychologie cognitive ne peuvent être que contributives à une description minutieuse des stratégies employées par les apprenants.

De ce fait, le contenu de ce chapitre vise à faire un tour d'horizon de l'apport de la psychologie cognitive à la définition et la classification des stratégies d'apprentissage à travers la présentation de ses principes de base pour éclairer la dimension psychologique des stratégies de lecture/compréhension et construction de sens. Nous exposerons ensuite les recherches de références sur les stratégies d'apprentissage à l'université afin de construire un protocole de recherche pour la collecte de données et la construction des catégories de leurs analyses. Nous terminerons enfin par l'exploration de quelques recherches actuelles qui mettent en relief les instruments de recherches mis en place pour inventorier les stratégies d'apprentissage des L2 et d'autres qui abordent la problématique de l'apprentissage en sciences médicales.

III.1. Apports de la psychologie cognitive

Dans le chapitre précédent, nous avons éclairé la notion de « stratégies d'apprentissage » à travers principalement les recherches menées en didactique des L2. Ainsi, nous nous sommes penchée sur les définitions et classifications qui ont été établies en fonction des données en didactique des L2. Outre le profil du bon apprenant, la recherche sur les stratégies d'apprentissage a été aussi marquée par les données en psychologie cognitive. En effet, on ne peut parler de l'évolution des connaissances sur les stratégies d'apprentissage de langue étrangère sans souligner l'apport majeur de la psychologie de la cognition comme le souligne si fortement Cyr (1998 : 103). Ainsi, pour les besoins de précision de notre cadre théorique, nous entamerons ce chapitre par une présentation succincte des idées maîtresses qui fondent la psychologie cognitive et qu'on ne peut ignorer en didactique des langues étrangères. Notre but n'est pas de rendre compte de façon détaillée de la théorie et de tous les concepts de la psychologie cognitive mais de souligner un certain nombre de principes et d'idées que l'on ne peut ignorer dans une recherche sur les stratégies d'apprentissage. Nous mettrons en relief à ce niveau, d'un côté, la conception cognitive de l'apprentissage à travers l'exploration du paradigme de traitement de l'information, du processus actif/constructif de

l'apprentissage et la définition des stratégies d'apprentissage en psychologie cognitive ; et de l'autre côté quelques apports de la psychologie cognitive à l'évolution de la recherche sur les stratégies d'apprentissage.

III.1.1. Conception cognitive de l'apprentissage

L'apprentissage a des conceptions différentes selon les différents courants en psychologie. Ainsi, dans le courant comportemental (béhavioriste), l'apprentissage est décrit comme une modification du comportement exercé sur un organisme à travers l'association de stimulations à des réponses. L'apprentissage est une construction effectuée par le sujet en interaction avec son environnement, c'est l'apprentissage expérientiel, dans le courant constructiviste. Selon le courant socioconstructiviste, l'apprentissage est une construction sociale et non individuelle. Pour le courant cognitiviste, l'apprentissage est conséquent à un processus cognitif interne.

L'apprentissage est donc conçu en psychologie cognitive comme une activité de traitement de l'information. L'apprenant devient l'acteur principal dans le processus d'apprentissage en traitant des informations affectives, cognitives et métacognitives. Ainsi, pour éclairer le processus de l'apprentissage, la psychologie cognitive le considère dans le paradigme de traitement de l'information et le définit comme un processus actif et constructif qui se réalise à travers le déploiement de plusieurs stratégies.

III.1.1.1. Le paradigme de traitement de l'information

Une des conceptions de la psychologie cognitive consiste en la considération de l'enseignement et de l'apprentissage comme des activités de traitement d'informations. Essayer de comprendre l'activité de l'apprenant, c'est porter attention à sa manière de traiter les informations. Les données de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante lors de la compréhension des mécanismes qui permettent à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances (Tardif, 1992 : 26).

Ainsi, Tardif (1992 : 28) souligne que pour comprendre d'avantage l'enseignement et l'apprentissage, la psychologie cognitive porte sur l'analyse des conditions - en vue de les reproduire à volonté - qui créent les probabilités les plus élevées de provoquer et de

faciliter l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de connaissances chez l'apprenant. Par conséquent, la psychologie cognitive de l'éducation est, d'une part, préoccupée par la compréhension des stratégies d'apprentissage de l'élève, des mécanismes de construction graduelle de la connaissance en mémoire et des conditions de réutilisation de ces connaissances ; et d'autre part, par la compréhension des stratégies d'enseignement.

Boulet et coll. (1996 : 12), proposent un modèle de traitement de l'information qui consiste à répondre à ces questions : comment l'information est-elle organisée ? Comment est-elle emmagasinée ? Comment est-elle récupérée ?

Ce modèle interroge essentiellement les théories sur la mémoire et son importance dans le traitement de l'information et par conséquent la construction des connaissances.

III.1.1.2. Le processus actif/constructif de l'apprentissage

Le traitement d'information présenté ci-dessus suppose une activité constructive de la part de l'apprenant. En effet, la psychologie cognitive considère que l'apprenant est un acteur actif dans son apprentissage vu la construction graduelle des connaissances imposée par les champs de connaissances qui se diversifient continuellement et à l'infini.

En effet, l'observation du monde qui nous entoure, l'expérience, la lecture, etc., nous exposent à des savoirs nouveaux sur le monde. Pour Henin (1993 : 1) : « ces connaissances sont stockées dans notre mémoire à long terme en « fichiers » qui à chaque instant se modifient, se complexifient, construisent entre eux de multiples connexions. Ces fichiers sont mobilisés au cours des actes intellectuels, soit pour s'enrichir de nouvelles informations, soit pour nous aider à résoudre un problème ». Dans ce sens, elle définit les deux activités de penser et apprendre comme suit :

« **PENSER**, c'est mobiliser, dans un acte intellectuel, un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales afin de traiter une information ou de résoudre un problème.

APPRENDRE, c'est s'approprier de nouvelles connaissances déclaratives et/ou procédurales, c'est gérer ses savoirs en se constituant des « fichiers » de plus en plus larges et de plus en plus complexes » (Henin, 1993 : 3).

Les différents traitements de l'information traduisent l'activité de l'apprenant et son intention de construction de connaissances. À ce niveau précis, « les connaissances mobilisées, confrontées aux données de la réalité extérieure, subissent différents traitements : elles sont classées, organisées, comparées, hiérarchisées, elles sont l'objet de synthèses, elles sont à la base de l'élaboration d'hypothèses, etc. Ces opérations mentales font également partie de notre « bagage intellectuel » (Delevay, 1992, cité par Henin, 1993 : 1).

En conclusion, ce concept de l'apprentissage nous aide à comprendre l'importance donnée par la psychologie cognitive aux connaissances antérieures. Dans le cadre de cette thèse, ce concept nous apporte un éclairage considérable quant à la relation à établir entre la construction de sens à travers la lecture/compréhension et la construction de connaissances.

III.1.1.3. La définition des stratégies d'apprentissage

La référence aux stratégies d'apprentissage en didactique des langues étrangères n'est pas nouvelle. Dès lors que la didactique considère la connaissance de l'apprenant comme élément fondamental de l'enseignement/apprentissage, l'attention portée aux stratégies d'apprentissage devient la clé d'un apprentissage signifiant et d'une grande autonomie de l'apprenant. Néanmoins, ce sont les données de la psychologie cognitive et la recherche sur les stratégies d'apprentissage qui ont permis de revenir à une conception plus réaliste des efforts cognitifs indispensables à l'apprentissage d'une L2. En ce sens, elles ont enrichi et raffiné les connaissances concernant l'aptitude à l'apprentissage des L2 et l'activité de l'apprenant.

Après avoir passé en revue, dans le premier chapitre, les définitions données à la notion de « stratégie d'apprentissage », nous pouvons remarquer que la quasi-totalité des chercheurs conçoit la stratégie d'apprentissage comme une activité. La psychologie cognitive quant à elle considère les stratégies d'apprentissage comme une forme de connaissance à apprendre et à mettre en place dans le répertoire des activités du sujet apprenant. Dans ce sens, nous nous référerons principalement à l'ouvrage de Tardif (1992 : 43) qui définit les stratégies d'apprentissage comme des connaissances dynamiques qui permettent au sujet le traitement et la réutilisation fonctionnelle des connaissances théoriques. Il insiste principalement sur le fait que « la connaissance est

quelque chose qui se construit graduellement et que les connaissances antérieures de l'élève exercent un rôle prépondérant dans l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances [...] et que plus les connaissances de l'élève sont organisées, reliées entre elles, plus elles sont significatives et réutilisables fonctionnellement » (Tardif, 1992 : 19). En conclusion, en tenant compte des apports en didactique des L2 de la psychologie cognitive, le concept « stratégie » est défini comme une connaissance.

III.1.2. Principes de base de la psychologie cognitive

Afin de rendre compte des grands principes qui fondent la psychologie cognitive dont s'est inspirée la didactique des L2, nous présentons dans ce point : les trois catégories de connaissances de Tardif (1992) pour cerner le côté actif des stratégies, les trois phases de construction du savoir d'Anderson (1981, 1983) pour clarifier encore plus les classifications de Rubin (1989) et d'O'Malley et Chamot (1990) qui s'en sont inspirés, et enfin nous nous intéressons aux processus de construction et d'organisation des connaissances à travers le rôle que jouent les connaissances antérieures de l'apprenant et le rôle de la métacognition qui constitue un des vocables de la taxonomie des stratégies d'apprentissage.

III.1.2.1. Les catégories de connaissances

En psychologie cognitive, on reconnaît l'existence fondamentale de trois grandes catégories de connaissances qui sont extrêmement importantes dans le processus d'enseignement/apprentissage parce qu'elles commandent les stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Ces catégories sont à concevoir dans un cadre synergique car elles sont étroitement reliées. Anderson (1983, 1985), qui a fortement contribué à ce que la psychologie cognitive distingue les connaissances entre elles, ne se réfère explicitement qu'à deux grandes catégories : les connaissances déclaratives et procédurales. Tardif (1992), tout en mettant en relief les chercheurs qui ont souligné une division dans les connaissances procédurales les partageant en connaissances procédurales et conditionnelles, cite les trois catégories comme suit : les connaissances *déclaratives* (le quoi ?), *procédurales* (le comment ?) et *conditionnelles* (le quand ? et le pourquoi ?).

III.1.2.1.1. Les connaissances déclaratives

Elles correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux savoirs. Tardif fait remarquer que malgré le caractère statique plutôt que dynamique de ces connaissances, il est très utile de les enseigner, sauf qu'elles ne sont efficaces et ne permettent l'action que quand elles sont traduites en procédures ou conditions, c'est-à-dire en connaissances procédurales ou conditionnelles. Il donne deux exemples pertinents dans notre recherche et qui sont au centre de notre problématique : les connaissances des différentes structures de texte et les connaissances de la nécessité d'anticiper en lecture. En effet, pour lui « ce n'est pas parce qu'un élève connaît de manière déclarative les étapes pour lire un texte informatif qu'il peut effectivement extraire les informations de textes de ce genre » (Tardif, 1992 : 48). Pour Boulet et coll. (1996 : 8) l'activation de ce type de connaissances se fait habituellement de façon consciente et elle est habituellement plus lente.

III.1.2.1.2. Les connaissances procédurales

Elles correspondent aux étapes et à la procédure qui permettent la réalisation d'une action, aux savoir-faire. Ce sont des connaissances dynamiques puisqu'elles reflètent le comment de l'action. Il donne l'exemple d'anticiper la suite d'un texte à partir du premier paragraphe. Pour Cyr : « en didactique des L2, l'approche communicative a mis l'accent sur l'acquisition de ce type de connaissances. Afin de favoriser l'acquisition de connaissances procédurales, l'enseignant place l'élève dans un contexte d'action, dans un contexte de réalisation de tâches réelles » (1998 : 106).

III.1.2.1.3. Les connaissances conditionnelles

Elles se réfèrent aux conditions de l'action. Elles concernent le quand ? et le pourquoi ? Les questions qui sont relatives aux connaissances conditionnelles sont : « à quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action ? » (Tardif, 1992 : 52). Tardif donne deux exemples qui se rapportent à la lecture/compréhension des textes : reconnaître, entre deux textes, celui dont la structure est informative, et distinguer, dans un texte, ce qui est essentiel et ce qui est secondaire. Il précise que, chez les élèves, la

connaissance des différentes stratégies pour comprendre des textes est fondamentale. Cependant, elle n'a que peu de valeur dans la mesure où elle n'est pas associée à des connaissances conditionnelles.

Les connaissances conditionnelles sont responsables du transfert des apprentissages de par les possibilités qu'elles offrent aux connaissances déclaratives d'être mises en pratique dans différents contextes. Pour Tardif (1992 :54), la lecture/compréhension des textes consiste pour l'apprenant en une capacité de différencier les stratégies à adopter pour traiter un texte narratif et celles à privilégier pour un autre type de texte (lettre personnelle ou consigne mathématique ou de science de la nature). Donc, les connaissances conditionnelles dans le domaine de la lecture sont à relier avec la corrélation à faire entre type de texte et stratégies de lecture. Ce qui laisse dire que pour une efficience, les stratégies de lecture doivent varier selon la typologie textuelle afin de déboucher sur une construction de connaissance autrement dit à une compréhension.

III.1.2.2. Les phases de construction du savoir

Situer les stratégies d'apprentissage des L2 dans le cadre de la psychologie cognitive en examinant les notions de bases de la psychologie cognitive nous permet de cerner d'avantage les classifications des stratégies d'apprentissage. En effet, pour analyser et catégoriser les stratégies d'apprentissage d'une L2, O'Malley et Chamot (1990) s'inspirent du modèle théorique d'Anderson (1981, 1983) qui distingue trois phases de construction des connaissances ou des habiletés : la phase *cognitive*, la phase *associative* et la phase de l'*automatisation*. Cyr, quant à lui, estime que : « l'acquisition d'une habileté complexe telle la compétence générale en L2 peut être vue comme le passage de connaissances déclaratives à des connaissances procédurales et conditionnelles, la « procéduralisation », pour ainsi dire, des connaissances » (1998 : 108). Ainsi, nous nous penchons sur ses trois phases de construction du savoir afin de comprendre les vocables de classification des stratégies.

III.1.2.2.1. La phase cognitive

C'est l'étape des activités mentales conscientes qui servent à trouver un sens à la L2 sans en analyser les composantes. À ce niveau le processus d'apprentissage se résume à

« une intense attention pour la langue cible et un effort délibéré en vue d'en comprendre le sens » (Cyr, 1998 :109).

III.1.2.2.2. La phase associative

Elle correspond, selon O'Malley et Chamot (1990), à l'interlangue qui se manifeste par la correction de l'apprenant de ses erreurs quand il prend conscience des écarts entre sa langue et celle des locuteurs compétents. En effet, dans cette phase, après s'être familiarisé avec les connaissances acquises sur la L2 pendant la phase cognitive, l'apprenant les traite et les emmagasine pour les utiliser d'une façon procédurale. Cyr confirme que :

« À ce stade, l'apprenant est capable, dans une certaine mesure, d'utiliser la langue cible dans certaines situations de communication, mais il peut éprouver des difficultés à traiter des informations plus complexes, parce que toute son attention est occupée à maîtriser des éléments de base du code, ce qui ne lui permet pas de transformer de nouvelles informations en connaissances procédurales » (1998 :109).

III.1.2.2.3. La phase de l'automatisation

Dans cette phase, l'apprenant prête beaucoup plus attention à l'utilisation fonctionnelle de la langue qu'aux règles sous-jacentes qui la régissent. « À ce niveau, la langue peut être utilisée de façon automatisée, ce qui libère l'esprit, en quelque sorte, et permet de traiter efficacement de nouvelles informations » (Cyr, 1998 : 109).

Ce modèle de construction du savoir permet de comprendre certaines classifications des stratégies d'apprentissage étant donné qu'il « correspond en tous points à la définition généralement admise des stratégies d'apprentissage d'une L2 : les opérations et mécanismes qui permettent à l'élève d'*acquérir*, d'*intégrer* et de *réutiliser* la langue cible » (Cyr, 1998 : 110).

III.1.2.3. La construction et l'organisation des connaissances

L'objectif de notre recherche étant de décrire les stratégies de lecture/compréhension dans les Disciplines Non Linguistiques, nous ne pouvons ignorer le paradigme de construction des connaissances étant donné que l'activité de lecture dans ce domaine

relève du domaine de l'apprentissage des connaissances scientifiques par la lecture de textes informatifs. Dans ce sens, Boudechiche (2009) conçoit que les littératies dans le domaine des DNL (sciences agronomiques) est un processus de traitement de l'écrit et de construction de connaissances en contexte plurilingue à travers la lecture/compréhension de textes scientifiques. Il est à signaler que les exigences actuelles en littératies universitaires ne relèvent pas seulement de la lecture/compréhension de textes mais aussi et surtout du traitement de l'écrit. De ce fait, « la lecture/compréhension de texte exige le développement de stratégies permettant à l'apprenant de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser à la fois les informations retenues lors de la lecture compréhension, et les informations encyclopédiques et linguistiques activées en mémoire » (Boudechiche, 2009 : 31).

C'est pour des raisons pareilles que nous proposons dans ce point d'aborder les recherches en psychologie qui ont éclairé les apprentissages scolaires fondamentaux entre autres la lecture. C'est l'exploration des principes de la psychologie cognitive qui permettent de mieux comprendre la construction du savoir qui se réalise spécialement sur la base des connaissances antérieures de l'apprenant et son organisation dépend entre autres du traitement dans la mémoire.

III.1.2.3.1. Le rôle des connaissances antérieures

Les connaissances antérieures constituent un élément primordial dans l'apprentissage. En effet, les connaissances que tout apprenant construit ne sont pas de simples photocopies des informations présentées mais elles proviennent d'une construction graduelle réalisée à partir de connaissances déjà existantes. Tardif va jusqu'à affirmer que l'on ne peut apprendre que ce que l'on connaît déjà. Il explique que :

« Dans le processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances, les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà en mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises » (Tardif, 1992 : 32).

Dans le domaine de la lecture, les connaissances du lecteur sont donc un facteur déterminant dans la compréhension en lecture tant pour la compréhension de l'information contenue dans le texte que pour la construction de cette dernière. En effet, l'influence des connaissances du lecteur sur sa compréhension de texte n'est plus à

démontrer car elle est devenue aujourd'hui une évidence bien reconnue par tous les chercheurs dans tous les domaines. Cicurel (1991 : 34) affirme que : « la signification provient de la rencontre entre les données du texte et les connaissances que possède préalablement le lecteur ». Souchon (1995) présente les connaissances antérieures comme élément définitionnel de la lecture comme stratégies car « si la lecture est une pratique non linéaire c'est avant tout parce qu'elle fonctionne comme stratégie (...) si cette production de stratégies est possible c'est que préexiste au texte toute l'expérience du lecteur » (Souchon, 1995 : 108).

Dans le domaine de la compréhension, Giasson cite Adams et Bruce (1983 : 23) pour qui « la compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification » (1990 : 11). Quant à Tardif (1992 : 82), il précise qu'en l'absence de connaissances appropriées, un lecteur peut se trouver dans l'impossibilité de comprendre un texte, bien qu'il soit reconnu comme ayant de bonnes compétences en lecture.

Les recherches sur les effets des connaissances antérieures sur la compréhension du texte sont classées par Giasson (1990) en deux groupes : les recherches interculturelles et les études experts-novices. Les recherches interculturelles positionnent l'acte de lecture au centre de différentes cultures. Elles ont démontré que : « les sujets lisent plus vite les textes portant sur leur propre culture et en retiennent mieux l'information. Ils font également plus d'erreurs d'interprétation dans les passages concernant une autre culture » (Giasson, 1990 : 170). Les recherches experts-novices, de par leur comparaison de la compréhension de textes de sujets novices avec celle de sujets experts dans un domaine donné, ont démontré que : « les sujets considérés comme experts sur un thème précis acquièrent plus facilement des connaissances nouvelles lors de leurs lectures sur ce thème que les sujets considérés comme novices dans le domaine » (Giasson, 1990 : 172).

Dans la même optique du rôle des connaissances antérieures dans - entre autres - l'activité de lecture, Giasson (1992) souligne que les recherches centrées sur l'effet des connaissances sur la compréhension en lecture ont traité l'aspect quantitative et qualitatif de ces connaissances. Sur le plan quantitatif, « les chercheurs sont arrivés à la

conclusion que plus un lecteur possédait de connaissances sur le sujet traité dans un texte, plus il était susceptible de comprendre le texte et d'y apprendre de nouvelles informations » (Giasson, 1990 : 172). Sur le plan qualitatif, les recherches ont prouvé que « la nature des connaissances du lecteur affecte l'acquisition de connaissances nouvelles : les sujets acquièrent plus d'informations nouvelles lorsqu'ils ne possèdent pas de connaissances préalables sur un sujet que lorsqu'ils en possèdent une connaissance erronée » (Giasson, 1990 : 173). Wilson et Anderson (1986) résument bien la portée pédagogique des recherches sur l'influence des connaissances antérieures sur l'apprentissage des nouvelles :

« Pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents, il faut que le programme scolaire soit riche en concepts de toutes sortes : histoire, géographie, science, art, littérature... toute connaissance acquise par un enfant l'aide éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides qui ne comprendront pas ce qu'ils liront. Ce qu'ils ne savent pas leur causera du tort » (Wilson et Anderson, 1986 ; cités et traduits par Giasson, 1990 : 48).

La lecture interactive de Cicurel (1991 : 7) est une mise en évidence l'interaction entre le lecteur et le texte à travers le va-et-vient entre les données du texte et les connaissances antérieures.

Ausubel (1968), relie la mise en relation entre les connaissances nouvelles et les connaissances antérieures au paradigme de l'apprentissage significatif car l'élément primordial associé à l'apprentissage tient à l'existence d'une structure cognitive qui contient l'ensemble des connaissances préalablement acquises par l'apprenant. En effet, le seul véritable apprentissage significatif que peut réaliser un apprenant est celui qui résulte de la mise en relation d'une nouvelle connaissance avec un ensemble de connaissances pertinentes antérieurement acquises et qui ont déjà été emmagasinées et organisées de façon systématique dans sa structure cognitive.

Ainsi, dans notre recherche, nous consacrons une partie non des moindres à la relation établie ou non par les étudiants entre leurs connaissances antérieures dans le domaine des sciences de la nature et de la vie et celles à construire dans le domaine médical en faisant la comparaison entre le programme en sciences de la nature et de la vie dans leurs études pré-universitaires et le programme de 1^{ère} année médecine. À cet égard, Denhière et Baudet (1992) mettent l'accent sur l'intervention - au niveau du processus

de lecture/compréhension du texte - des connaissances linguistiques et des connaissances sur le monde auquel se réfère le texte (les connaissances du domaine). À travers la présentation de plusieurs recherches empiriques (Birkmire, 1985 ; Bransford et Johnson, 1972 ; Denhière, Cession et Deschênes, 1987 ; Graesser, Hoffman et Clark, 1980 ; McCutchen, 1986 ; Miller et Kintsch, 1981 ; Wilkes, Alfred et Al-Ahmar, 1983 ; et bien d'autres), ils soulignent qu' : « on dispose de résultats expérimentaux qui montrent l'influence des connaissances du domaine auquel réfère le texte sur le traitement du texte » (Denhière et Baudet, 1992 : 108). En outre, les travaux de De Vecchi et Giordan (1987, cités par Tardif, 1992 : 33) sur l'enseignement scientifique témoignent de la problématique des liens à établir entre connaissances nouvelles et connaissances antérieures dans la construction d'un savoir scientifique. Dans une telle situation d'apprentissage de connaissances scientifiques (système digestif, cycle menstruel, période de fécondité, etc.), il est très important de considérer la force des connaissances antérieures car l'opération que l'étudiant effectue est une mise en relation de l'information présentée avec ses connaissances antérieures dans le but de les confirmer, d'y ajouter des éléments, de les nuancer ou de les remettre en question tout en sachant qu'il est difficile voire impossible pour l'étudiant d'éliminer de sa mémoire à long terme des connaissances (construite en langue arabe) pour simplement les remplacer par d'autres présentées plus récemment et en une autre langue (le français).

III.1.2.3.2. Le rôle de la métacognition

La métacognition est un important vocable taxonomique des stratégies d'apprentissage. Pour classer les stratégies d'apprentissage, tous les chercheurs ont considéré la métacognition de par l'impact qu'elle peut avoir sur le processus d'apprentissage. Wolfs (1998 : 27) définit la métacognition en revenant à son étymologie : « la métacognition signifie la connaissance de la connaissance ». Pour Tardif (1992 : 47), la métacognition sert à différencier les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté dans l'apprentissage. Gombert (1990) définit la métacognition comme suit : « métacognition : domaine qui regroupe : (1) les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs, (2) les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé » (Gombert, 1990, cité par Wolfs, 1998 : 28).

La psychologie cognitive accorde une grande importance à la métacognition dans le sens où elle fait référence à l'apprenant, à la connaissance et au contrôle que l'apprenant peut avoir sur lui-même pour gérer son apprentissage. C'est donc la métacognition qui garantit un bon apprentissage car elle permet de tracer des buts à l'apprentissage, de voir les progrès dans l'apprentissage, de vérifier la performance, de mettre en œuvre les bonnes stratégies, etc. À cet effet, Boulet et coll. (1996 : 30) citent Romainville (1993) pour qui - dans la mesure où la métacognition est la variable dont l'effet positif sur les résultats scolaires est le plus important - la capacité de l'étudiant à analyser et à réguler sa propre cognition peut être considérée comme un facteur favorable à l'apprentissage.

En conclusion, nous pouvons dire que l'emploi fréquent de stratégies métacognitives dénote de la capacité de l'étudiant à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui les favorisent, à organiser ou planifier ses activités, à s'auto-évaluer, à s'auto-corriger, etc., en somme à faire un apprentissage signifiant.

III.2. Stratégies d'apprentissage à l'université

Une des idées majeures de la psychologie cognitive est celle du traitement d'informations nouvelles qui se construisent sur la base de connaissances antérieures. Ainsi, l'apprentissage est défini comme étant l'établissement de relation entre de nouvelles informations et des connaissances déjà acquises. Cette construction implique que l'apprenant soit un acteur actif et constructif dans son acte d'apprentissage et qu'il déploie pour ce faire des stratégies à différents niveaux.

En outre, nul ne peut nier le rôle majeur que joue le recours aux stratégies d'apprentissage sur le processus d'apprentissage ainsi que leur influence sur la performance de l'apprenant. Ainsi, les stratégies d'apprentissage suscitent actuellement un intérêt indéniable dans les différents milieux éducatifs.

Parmi les nombreuses recherches sur les stratégies d'apprentissage, nous en relevons deux qui se sont intéressées au travail de l'étudiant universitaire qui constitue le public-cible de la présente recherche. Ainsi, nous portons un intérêt spécial aux recherches de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) qui ont identifié les stratégies d'apprentissage et d'étude qui différencient les étudiants « à succès » des étudiants « faibles » afin d'élaborer et d'implanter un programme de perfectionnement à l'intention des

enseignants à l'université, et celle de Wolfs (1998) qui a décrit les méthodes de travail et stratégies d'apprentissage des étudiants au lycée et à l'université.

Nous proposons d'exposer plus explicitement les méthodes de travail et les résultats de recherche de ces deux travaux afin de préciser notre protocole de recherche et nos grilles d'analyse.

III.2.1. La recherche de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996)

Les chercheurs définissent les stratégies d'apprentissage comme des activités réalisées par l'apprenant pour réviser, élaborer ou organiser les contenus présentés. Pour établir leur postulat de recherche, ils citent les travaux réalisés en comparaison entre les étudiants faibles et les étudiants forts : Gagné (1985) et Pressley et al. (1985) à propos de la corrélation entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage et la qualité de la performance ; et Tessmer et Jonassen (1998) à propos de l'efficacité de l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Ainsi, partant du postulat que les étudiants forts ont un bagage stratégique plus important que les étudiants faibles et que les forts utilisent efficacement certaines stratégies d'apprentissage, alors que les faibles en font une utilisation inappropriée et inefficace ou n'en utilisent aucune, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996 : 5) affirment qu'une meilleure connaissance des stratégies d'apprentissage, de la part des étudiants, contribue certainement à améliorer leur connaissance d'eux-mêmes comme apprenant et à les amener à réfléchir sur les moyens à prendre pour étendre leur éventail de stratégies.

Les chercheurs ont élaboré un instrument nommé « inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiantes et des étudiants universitaires » comprenant 143 items décrivant explicitement des stratégies d'étude et d'apprentissage. Le classement de ces items a donné lieu à une classification des stratégies d'apprentissage. En effet, « Boulet et ses collaborateurs (1996) présentent une catégorisation des stratégies relativement élaborée. Ils les classent séparément selon les différents domaines cognitifs, métacognitifs, affectifs et de gestion des ressources, et opèrent une subdivision de chaque catégorie en fonction du rôle des stratégies ou des objectifs visés par leur

utilisation » (Bégin, 2008 : 50). Le tableau (15) qui suit résume la classification des stratégies selon Boulet et coll. (1996) :

Tableau (15) : Les stratégies d'apprentissage (Boulet et coll., 1996 : 16)

(A) Stratégies cognitives	(B) Stratégies métacognitives
➤ Stratégies de réception ➤ Stratégies d'élaboration ➤ Stratégies d'organisation ➤ Stratégies de généralisation ➤ Stratégies de discrimination ➤ Stratégies de compilation de connaissances	➤ Stratégies de planification ➤ Stratégies de contrôle ➤ Stratégies de régulation
(C) Stratégies affectives	(D) Stratégies de gestion des ressources
➤ Stratégies pour établir et maintenir sa motivation ➤ Stratégies pour maintenir sa concentration ➤ Stratégies pour contrôler son anxiété	➤ Stratégies pour gérer son temps efficacement ➤ Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude et de travail ➤ Stratégies pour identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien

Boulet et coll. (1996) différencient les stratégies de gestion de ressource des stratégies affectives, alors que nous les présenterons dans le cadre de cette recherche dans le vocable des stratégies affectives étant donné que c'est la classification d'O'Malley et Chamot (1990) que nous adopterons dans l'analyse des résultats.

III.2.1.1. Apprentissage machinal/apprentissage significatif et apprentissage en surface/apprentissage en profondeur

Le type d'apprentissage machinal/significatif est relié au paradigme du rôle que jouent les connaissances antérieures dans la construction des connaissances nouvelles. À l'instar d'Ausubel (1978), Boulet et coll (1996) présentent la mise en relation entre les connaissances nouvelles et celles antérieures comme condition sine qua non à tout apprentissage significatif. Ils expliquent ceci comme suit :

« Pour qu'un apprentissage significatif ait lieu, il faut que les nouvelles connaissances puissent être logiquement mises en relation avec des connaissances antérieurement acquises. Cette relation logique n'est possible que si la connaissance nouvelle est jugée « substantive » (c.-à-d. qui a du sens) et « non arbitraire » (c.-à-d. qui possède un lien logique avec d'autres connaissances). Si la nouvelle connaissance est reconnue comme étant logiquement significative, l'apprenant pourra se l'approprier de façon significative s'il a le potentiel pour le faire, c'est-à-dire s'il possède les connaissances préalables auxquelles il pourra relier la nouvelle connaissance afin de lui donner un sens, et s'il est psychologiquement disposé (motivé) à le faire » (Boulet et coll., 1996 : 8).

Donc, quand les connaissances antérieures servent de point d'ancrage aux connaissances nouvelles, l'apprentissage devient significatif mais si l'apprenant ne possède pas dans sa structure cognitive les connaissances nécessaires, ou si l'apprenant n'a pas l'intention de relier la nouvelle connaissance à d'autres préalablement acquises afin de lui donner un sens, il n'y aura pas d'apprentissage significatif. Pour qu'un apprentissage ait alors lieu, il faudra qu'il soit réalisé d'une façon mécanique (apprentissage machinal).

Par ailleurs, dans leurs travaux sur les stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes chez les d'étudiantes en soins infirmiers, Larue et Hrimech (2009) citent Marton et Säljö (1976), Entwistle (1988) et Romano (1991) qui distinguent entre « l'apprentissage en profondeur » et « l'apprentissage de surface ». Selon ces chercheurs : « l'apprentissage en profondeur correspond à des comportements où les étudiants font un traitement actif de l'information et utilisent des stratégies d'élaboration et d'organisation plutôt que des stratégies de mémorisation. Les stratégies de soutien au traitement de l'information comme les stratégies métacognitives, affectives ou de gestion pourraient favoriser ou contrer l'une ou l'autre approche » (Larue et Hrimech, 2009 : 12).

Ils ajoutent que les étudiants se comportent différemment qu'ils optent pour une approche de l'apprentissage en profondeur ou en surface. Ainsi, dans une approche en profondeur, les étudiants élaborent et organisent leurs connaissances, alors que dans une approche d'apprentissage en surface ils utilisent des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances. Les étudiants éprouvent le besoin de faire du sens avec les informations, dans l'approche en profondeur, à l'inverse de l'approche en surface où ils ont un intérêt instrumental pour la connaissance et posent peu d'actions métacognitives. Enfin, sur le plan affectif, dans l'approche en profondeur, les étudiants

ont une forte implication affective et utilisent davantage les ressources pour apprendre, tandis que, dans l'approche en surface, ils sont peu engagés affectivement et utilisent minimalement les ressources dont ils disposent.

Ce paradigme de types d'apprentissage constitue une des hypothèses de notre recherche car nous essayerons de vérifier si les étudiants questionnés apprennent d'une manière significative ou si l'apprentissage constitue chez eux une simple mise en mémoire de connaissances.

III.2.1.2. Stratégies d'apprentissage et catégories de connaissances

Les chercheurs en psychologie cognitive certifient que l'apprentissage est différent en fonction de la nature des connaissances (déclaratives, conditionnelles ou procédurales). Il y a donc des stratégies spécifiques pour apprendre des connaissances déclaratives, d'autres pour les connaissances conditionnelles et d'autres pour les connaissances procédurales. Selon Boulet et coll. (1996), les connaissances déclaratives s'acquièrent surtout par des stratégies de répétition, d'élaboration et d'organisation ; les connaissances conditionnelles par des stratégies de généralisation (ex : trouver des exemples) et de discrimination (ex : trouver des contre-exemples) ; et les connaissances procédurales par des stratégies de compilation de connaissances (ex : pratiquer par parties, pratiquer globalement, comparer sa performance à un modèle).

Cependant, étant donné que nous nous intéressons dans cette recherche aux étudiants en première année médecine qui apprennent un savoir scientifique par la lecture de textes informatifs, en somme qui apprennent des connaissances déclaratives, nous ne rapportons dans ce point que les stratégies d'apprentissage spécifiques aux connaissances déclaratives.

Les chercheurs qui ont proposé des classifications des stratégies s'entendent pour reconnaître que l'apprentissage diffère selon la nature des connaissances et l'objectif d'apprentissage. Dans l'acquisition des connaissances déclaratives, il y a donc essentiellement trois processus mis en jeu : le processus de répétition, le processus d'élaboration et le processus d'organisation. Ces processus se réalisent de façon machinale (apprentissage de base) ou de façon significative (apprentissage complexe) : « l'apprenant peut donc avoir recours à des stratégies cognitives particulières de

répétition, d'élaboration et d'organisation adaptées soit à l'acquisition machinale, soit à l'acquisition significative de connaissances déclaratives » (Boulet et coll., 1996 : 17). Par conséquent, des stratégies cognitives particulières doivent être activées pour favoriser un apprentissage efficace.

Les chercheurs proposent un tableau de classification des stratégies cognitives en tenant compte à la fois de la nature (déclarative, conditionnelle, procédurale) des connaissances à faire acquérir et de la forme (machinale ou significative) de l'apprentissage visé lorsqu'il s'agit de l'acquisition de connaissances déclaratives. Le tableau (16) suivant présente les relations citées :

Tableau (16) : Relation entre nature des connaissances et forme d'apprentissage des connaissances déclaratives (Boulet et coll., 1996 : 17)

Apprentissage des connaissances déclaratives		
	Apprentissage machinal	Apprentissage significatif
Stratégies de répétition	➤ La répétition	➤ La prise de notes sélectives ➤ Le soulignement ➤ L'encadrement ➤ L'ombrage
Stratégies d'élaboration	➤ les mnémotechniques	➤ les notes personnelles ➤ la paraphrase ➤ le résumé ➤ les analogies ➤ la formulation de questions ➤ l'identification d'implication ➤ les exemples
Stratégies d'organisation	➤ Les listes ➤ Les ensembles ➤ Les classes ➤ Les groupes	➤ La table des matières/les plans d'action ➤ Les réseaux hiérarchiques ➤ Les schémas

La recherche de Boulet et coll. nous apporte de très grandes précisions quant aux processus d'apprentissage des connaissances déclaratives (telles que celles du matériel à apprendre scientifique dans une situation d'apprentissage par la lecture : l'apprentissage des sciences médicales) et aux formes d'apprentissage auxquels ils conduisent (apprentissage machinal ou significatif). Ils décrivent l'apprentissage des connaissances

déclaratives à travers la mise en application de trois types de stratégies qui conduisent différemment selon l'objectif d'apprentissage escompté et les opérations mises en place à un apprentissage machinal ou significatif. Ils citent à ce niveau :

- **Les stratégies de répétition** qui correspondent au regroupement stratégique le plus commun pour faciliter l'encodage de nouvelles connaissances. Il y a deux catégories de stratégies de répétition. D'abord, celles utilisées pour réaliser des apprentissages de base de type machinal, qui ne peuvent être apprises par la répétition simple et mécanique (ex : l'apprentissage de listes de mots). Dans ce cas, la tactique d'apprentissage à privilégier est la simple répétition.

Il y a aussi des stratégies de répétition qui sont utilisées pour réaliser des apprentissages complexes de type significatif, c'est-à-dire qui impliquent des connaissances qui vont bien au-delà de l'apprentissage superficiel de listes arbitraires d'information. Les chercheurs donnent l'exemple d'apprendre à situer rapidement et à réviser l'information importante dans un texte, dans un cours, dans une conférence qui exige l'utilisation de stratégies de répétition adaptées (la prise de note sélectives, le soulignement, l'encadrement et l'ombrage) ces tactiques d'apprentissage favorisent l'apprentissage signifiant en incitant automatiquement l'apprenant qui les utilise à faire des liens avec d'autres éléments de connaissances.

- **Les stratégies d'élaboration** : sont utilisées par les apprenants pour imposer une signification (en établissant un lien entre les nouvelles et les anciennes connaissances) au matériel à apprendre, afin de le rendre plus compréhensible et de pouvoir ainsi mieux l'apprendre et mieux le retenir. Il y a également deux catégories de stratégies d'élaboration.

Dans une première catégorie, il y a les stratégies d'élaboration utilisées pour réaliser des apprentissages de base de type machinal. Elles sont habituellement désignées sous le concept de mnémotechniques. Une mnémotechnique est donc une technique d'élaboration qui facilite l'apprentissage machinal en aidant l'apprenant à faire des liens entre le nouveau matériel à apprendre et des images visuelles ou des connaissances sémantiques.

Dans une seconde catégorie, il y a des stratégies d'élaboration qui sont utilisées pour réaliser des apprentissages complexes de type significatif. L'élaboration est en fait une preuve évidente de l'apprentissage significatif. En effet, élaborer

signifie relier le nouveau matériel à apprendre à d'autres matériels afin de lui donner un sens.

Parmi les stratégies d'élaboration les plus importantes pour favoriser un apprentissage significatif, les chercheurs mentionnent : prendre des notes personnelles, paraphraser, résumer, faire des analogies, formuler des questions, reconnaître des implications et inventer des exemples.

- **Les stratégies d'organisation** sont celles utilisées par les apprenants pour établir des liens entre les nouvelles connaissances afin de les rendre plus faciles à apprendre. Elles correspondent aux stratégies qui structurent le matériel de façon à faire ressortir sa nature hiérarchique ou encore à accentuer les ressemblances et les différences parmi les composantes à apprendre car « un matériel bien organisé s'apprend et se retient mieux qu'un matériel mal organisé » (Slavin, 1991, cité par Boulet et coll., 1996 : 19).

Il y a aussi à ce niveau deux catégories d'organisation. La première est utilisée pour favoriser l'apprentissage machinal de matériel de base. Dans ce cas, les tactiques d'apprentissage utilisées se résument à des activités simples qui consistent essentiellement à placer les nouvelles informations dans des listes ou dans des ensembles (ex : pour m'aider à retenir une série de sept chiffres, je forme un numéro de téléphone fictif). La deuxième catégorie comprend des tactiques qui sont davantage orientées vers la facilitation de l'encodage significatif d'apprentissage plus complexe. Les chercheurs citent les plus connues et les plus efficaces : l'organisation en table de matières ou en plans d'action, l'organisation en réseaux hiérarchiques et la production de schémas.

En terminant cette section de mise en relation entre la nature de connaissances et le type d'apprentissage, il est nécessaire de rappeler que nous puiserons dans ce point lors de l'analyse des stratégies cognitives adoptées par nos étudiants afin d'éclairer l'hypothèse d'apprentissage machinal ou significatif chez eux à travers l'interprétation des résultats du questionnaire sur l'apprentissage par la lecture (QAPL³⁹).

³⁹ Voir annexe 4

III.2.1.3. Stratégies d'apprentissage et variables situationnelles

Les stratégies d'apprentissage ne sont pas communes à tous les apprenants et ne sont pas statiques chez le même apprenant car elles dépendent de plusieurs facteurs et se développent en fonction du temps, de leur utilisation par l'apprenant et du contexte dans lequel se trouve ce dernier. En effet, Boulet et coll. (1996) soulignent explicitement les variables situationnelles qui peuvent influencer sur le choix et l'efficacité des stratégies d'apprentissage. Ils considèrent dans leurs recherches les variables telles que : la nature de la connaissance à acquérir, la forme d'apprentissage utilisée dans la tâche, le type d'approche pédagogique, la nature de l'évaluation des apprentissages, les circonstances d'apprentissage et finalement la nature même du champ disciplinaire visé par l'apprentissage.

- **Les types de connaissances :** l'apprentissage est en corrélation directe avec le type de ces connaissances (déclaratives, conditionnelles ou procédurales). Ainsi, l'acquisition de ces dernières repose sur l'utilisation d'un ou de plusieurs processus. Boulet et coll., citent : Derry (1990), Weinstein et Mayer (1986), Dansereau (1985), McKeachie et al. (1987) et Jonassen (1988) qui affirment que l'acquisition des connaissances déclaratives se réalise par la mise en place des processus de répétition, d'élaboration et d'organisation ; Gagné (1985) pour ce qui est des processus de discrimination et de généralisation qui sont à la base de l'acquisition de connaissances conditionnelles ; et, finalement Anderson (1982) pour qui les connaissances procédurales sont acquises par le processus de compilation de connaissances.
- **Les types d'apprentissage :** en 1978 Ausubel marque la différence à faire entre l'apprentissage machinal (rote learning) et l'apprentissage significatif (meaningful learning). Ainsi, un des plus forts paramètres qui joue un rôle primordial dans l'apprentissage en déterminant sa nature est la conception même de l'apprentissage qui peut être différente d'un apprenant à un autre car l'apprentissage peut être compris comme la simple opération de mise en mémoire de l'information (apprentissage machinal de matériel non signifiant) ou encore comme l'opération plus complexe de mise en relation de nouvelles connaissances avec des connaissances pertinentes déjà acquises

afin de donner signification à ce matériel nouveau (apprentissage significatif de matériel signifiant).

- **Les approches pédagogiques :** étant donné que le matériel à apprendre est contextualisé dans une situation pédagogique : il est évident que le choix des stratégies d'apprentissage et leur efficacité dépendent essentiellement de cette configuration pédagogique. Ainsi, nous pouvons déduire que les étudiants universitaires choisissent des stratégies différentes en fonction de l'approche pédagogique soit magistrale ou expérientielle. Dans ce sens, Boulet et coll. (1996 : 33) font remarquer le constat évident de la différence estimée entre la nature du bagage stratégique de l'étudiant engagé dans l'approche magistrale et celle du bagage stratégique de l'étudiant engagé dans une approche expérientielle qui pourrait être attribuée à plus d'un facteur ; nous pouvons mentionner entre autres le facteur de la démarche de pensée (déductive vs découverte) et celui de la nature même des connaissances à apprendre (exclusivement déclaratives, procédurales et conditionnelles).

Étant donné que les étudiants en 1^{ère} année médecine (le public-cible de notre recherche) se trouvent dans une configuration pédagogique caractérisée essentiellement par la transmission d'un savoir déclaratif à travers des cours magistraux, nous pouvons dès lors les situer dans un mode de pensée dont les énergies sont concentrées sur l'acquisition et la compréhension de concepts dont les apprentissages se font essentiellement par la réception de connaissances presque exclusivement déclaratives déjà structurées et organisées sous leurs formes définitives (approche magistrale).

- **La nature de l'évaluation des apprentissages :** tout apprentissage est soumis à l'évaluation pour être régulé, réajusté ou validé. Par conséquent, la prise en considération du système d'évaluation est une partie intégrante d'un apprentissage significatif. À ce niveau, Boulet et coll. (1996 : 34) soulignent que : « plus le mode d'évaluation sera ouvert (examen à réponses ouvertes, examen à développement), plus l'étudiant aura tendance à s'engager dans des activités d'apprentissage significatif et à utiliser des stratégies d'apprentissage qui viseront à favoriser et à accentuer sa compréhension ; et plus le mode d'évaluation sera fermé (examen à réponses fermées « choix simple », examens à choix multiples), plus l'étudiant aura tendance à

s'engager dans des activités d'apprentissage machinal et à utiliser des stratégies d'apprentissage qui viseront à favoriser et à accentuer la mémorisation mécanique des connaissances à acquérir ».

Même si, dans notre recherche, nous avons centré notre attention sur le travail stratégique des étudiants quand ils lisent pour apprendre, nous avons constaté de par les différents contacts avec les étudiants en médecine et les enseignants et de par aussi nos observations sur le terrain que le mode d'évaluation adopté par les enseignants est plutôt fermé. Les évaluations se font par le biais d'examens qui vérifient la masse de connaissances déclaratives acquises par l'étudiant. De ces constatations émanent une hypothèse sur les activités d'apprentissage machinal et l'utilisation des stratégies d'apprentissage qui visent à favoriser et à accentuer la mémorisation mécanique des connaissances déclaratives.

- **Les circonstances d'apprentissage :** dans leurs recherches Boulet et coll. (1996) mettent en relation directe certaines stratégies d'apprentissage et les circonstances de la vie scolaire de l'étudiant. Ils estiment quatre de ces circonstances particulières : « la situation de lecture, d'étude et de travail scolaire régulier ; la situation d'étude et de travail scolaire avant, pendant et après les cours ; la situation d'étude et de travail en vue de la préparation aux examens ; et finalement, la situation de travail au début, au cours et à la fin d'un examen » (1996 : 35).

Nous nous penchons essentiellement sur la situation de lecture qui conduit à l'apprentissage ce qui nous laisse dire que les circonstances d'apprentissage ne constituent pas dans le cadre de notre recherche une des variables de l'utilisation des stratégies.

- **La nature même du champ disciplinaire :** le dernier élément du contexte d'apprentissage cité par les chercheurs et qui peut influencer sur le choix et l'efficacité des stratégies d'apprentissage des apprenants est celui du contenu disciplinaire. Boulet et coll. citent Romainville (1993) pour qui le contenu lui-même, la matière et les tâches d'apprentissage reliées à un secteur disciplinaire peuvent influencer sur le choix des stratégies. Ils citent aussi l'étude d'Entwistle et Ramsden (1983) qui conduit à dire que les étudiants de sciences et de sciences appliquées se caractérisent par des scores élevés aux échelles mesurant l'apprentissage machinal et que les étudiants de lettres et

de sciences sociales se caractérisent par des scores élevés aux échelles mesurant l'apprentissage significatif. Ce dernier élément confirme la plausibilité de notre hypothèse quant aux types d'apprentissage machinal/signifiant des étudiants de 1^{ère} année médecine : hypothèse que nous vérifierons par l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire (QAPL)⁴⁰.

III.2.2. La recherche de Wolfs (1998)

Afin de préciser notre cadre méthodologique, nous avons consulté la recherche de Wolfs qui a apporté un éclairage considérable à l'identification des stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires. En effet, d'innombrables recherches sur les stratégies d'apprentissage en général et sur les stratégies d'apprentissage par la lecture se sont inspirées du questionnaire « Mes outils de travail intellectuel » conçu par Wolfs. Afin d'identifier les stratégies d'apprentissage des étudiants concernés par notre recherche, nous nous sommes fortement inspirée du questionnaire de Wolfs (1998) et de celui de Cartier et Butler (2003) sur les stratégies d'apprentissage par la lecture.

Le travail de Wolfs consiste en une approche destinée à former les élèves à des méthodes de travail variées et efficaces. Pour Wolfs les objectifs d'un travail sur les stratégies d'apprentissage peuvent être résumés de la sorte :

- 1- Développer chez les étudiants une réflexion métacognitive et stratégique à propos de leurs manières d'apprendre afin qu'ils puissent les décrire, les analyser, les auto-évaluer. Ils pourront ensuite les autoréguler et les adapter aux différents contextes. La perspective métacognitive a pour intérêt de faciliter l'apprentissage et de rendre l'apprenant le principal acteur de son développement.
- 2- Apprendre aux étudiants à découvrir, développer, perfectionner certaines stratégies d'apprentissage en profondeur, pour leur efficacité dans le travail et la qualité de l'apprentissage.
- 3- Apprendre aux étudiants comment transférer leurs stratégies à différents contextes.

⁴⁰ Voir annexe 4

Les résultats de la recherche de Wolfs se cristallisent au niveau de la proposition de différentes orientations d'étude, au niveau des relations à établir entre les facteurs cognitifs, métacognitifs et affectifs, et pour finir un portrait-robot de l'étudiant à succès est dressé.

III.2.2.1. Les orientations d'étude

Les deux types de l'apprentissage machinal/significatif, cités par Ausubel (1978) et Boulet et coll. (1996), constituent chez Wolfs (1998) un élément de classification dans l'orientation des études. Selon Wolfs (1998 : 34) : « un étudiant qui manifeste une approche de surface accorde généralement beaucoup d'importance à la mémorisation des contenus d'apprentissage, sans prendre le temps d'approfondir la matière. Un étudiant qui manifeste une approche en profondeur, par contre, attachera beaucoup d'attention aux visées des apprentissages. Il veillera à créer des liens, à effectuer des inférences, par des lectures complémentaires, par des réflexions critiques etc. ». Ainsi, la dichotomie apprentissage machinal/apprentissage significatif dans les recherches de Boulet et coll. est reprise dans les travaux de Wolfs par apprentissage en surface/apprentissage en profondeur.

Wolfs (1998 : 34) se base sur les études d'Entwistle (1988) et Romainville (1993) pour distinguer quatre « orientations d'étude » :

➤ **L'orientation vers la recherche de sens, caractérisée par :**

- Une approche en profondeur et l'utilisation de stratégies qui y sont associées
- Une motivation intrinsèque
- Une certaine liberté par rapport au document d'apprentissage
- Le recours à la fois à un apprentissage mécanique et compréhensif

➤ **L'orientation vers la reproduction, caractérisée par :**

- Une approche de surface et des stratégies associées : mémorisation et approche segmentée, sans hauteur par rapport à la matière ;
- Une motivation extrinsèque ;
- La peur de l'échec ;
- Le manque de liberté par rapport au document d'apprentissage ;

➤ **L'orientation non académique, caractérisée par :**

- Des méthodes désorganisées ;
- Des attitudes négatives par rapport à l'étude ;
- Une approche de surface ;
- Une motivation extra-académique ;

➤ **L'orientation vers l'accomplissement, caractérisée par :**

- Une approche stratégique impliquant la recherche de résultats en utilisant le système d'évaluation à son avantage ;
- Une motivation extrinsèque d'accomplissement ;
- Le manque de liberté par rapport au syllabus
- Un apprentissage mécanique et compréhensif

Il faut signaler qu'il y a une étroite association entre la première orientation et la réussite scolaire. Quant aux étudiants visés par notre recherche, Wolfs (1998 : 35) cite - à cet effet- Chessel (1986) et Parmentier et Romainville (1997) qui précisent que les étudiants en médecine sont nettement plus tournés vers la quatrième orientation « la recherche d'accomplissement ». Nous proposons de vérifier cette constatation au niveau de l'interprétation des résultats de notre questionnaire (QAPL).

III.2.2.2. Les interactions entre les facteurs cognitifs, métacognitifs et affectifs

Plusieurs recherches montrent l'importance des interactions entre les dimensions cognitives, métacognitives et affectives de l'apprentissage. Wolfs (1998 : 51-52) cite quatre points qui illustrent ces interactions : les buts de l'apprentissage, l'intérêt pour les cours et satisfaction de développer ses compétences, le sentiment d'être compétent et la gestion des difficultés :

- 1- **Buts de l'apprentissage :** les recherches révèlent que les apprenants ayant des buts orientés vers l'apprentissage (le but de l'apprentissage est de comprendre) et pas uniquement vers la performance (avoir des points élevés ou supérieurs aux autres) ont tendance à utiliser des stratégies qui leur permettent d'apprendre en profondeur, alors que les apprenants ayant des

buts de performance ont tendance à utiliser des stratégies qui ne leur permettent d'apprendre que de façon superficielle. Les apprenants, qui réussissent le mieux, sont ceux qui poursuivent à la fois des buts sociaux d'apprentissage et de performance.

- 2- **Intérêts pour le cours et satisfaction de développer ses compétences** : des recherches montrent qu'il y a des corrélations positives relativement fortes entre approche en profondeur et intérêt pour le cours et satisfaction de développer ses connaissances. Les corrélations sont également positives entre ces mêmes variables et l'approche stratégique. Par contre, les chercheurs observent des corrélations nulles ou négatives entre « approche de surface » et les variables relatives à la motivation dont « la satisfaction de développer ses connaissances et l'indépendance ».
- 3- **Sentiment d'être compétent** : des recherches montrent qu'un apprenant qui a une bonne opinion de sa compétence aura tendance à s'engager et à persévérer dans les activités qu'on lui propose. Par contre, un élève qui a une piètre opinion de sa compétence à réussir une activité est porté à l'éviter ou à l'abandonner rapidement. C'est l'influence de la perception qu'ont les apprenants de leur compétence sur leur persévérance, leur engagement cognitif et leur performance. La perception qu'un élève a de sa compétence est également corrélée positivement à sa performance. Toutefois, cette relation s'établit s'il existe déjà une relation entre la performance et l'engagement cognitif.
- 4- **Sentiment d'être compétent et niveau de difficulté du cours** : à ce niveau, l'apprenant qui a une bonne opinion de sa compétence désire entreprendre des activités dont le niveau de difficulté est moyen ou élevé plutôt que faible, car celles-ci lui donnent l'occasion d'évaluer plus précisément sa compétence et de progresser.

Dans la même optique des corrélations à établir entre les facteurs cognitifs, métacognitifs et affectifs, différents auteurs ont proposé des modèles théoriques qui intègrent spécialement le facteur de la motivation et celui de la métacognition. Wolfs (1998 : 53-54) en cite deux : celui de Barbeau (1993) qui propose un modèle où elle distingue en particulier les déterminants (ou source de la motivation) et les indicateurs de motivation (les premiers agissent sur les seconds et réciproquement), et celui de

Leveault (1996) qui montre à la fois les articulations entre la métacognition et la motivation et leur impact sur la réussite scolaire.

Ce modèle peut souligner les interactions nombreuses entre les variables d'ordre cognitif ou métacognitif, les systèmes de penser et les variables d'ordre affectif. Il montre en particulier que le degré de motivation peut influencer le fait que le sujet utilise ou non des activités de type métacognitif ce qui détermine la réussite scolaire.

III.2.2.3. Le portrait-robot de l'étudiant à succès

La recherche de Wolfs (1998) a conduit à l'établissement du « portrait-robot »⁴¹ de l'étudiant à succès. Nous exposons les caractéristiques de ce portrait-robot qui pourrait servir de cadre de référence pour toute recherche sur les stratégies d'apprentissage des étudiants. Ainsi l'étudiant à succès devrait adopter une méthode de travail intellectuel qui contient ces caractéristiques :

- **Des caractéristiques cognitives (essentiellement des stratégies d'organisation) :** chercher à identifier les idées principales et le contenu essentiel des textes ; se servir des titres de chapitres et de sections pour faire ressortir les points importants ; rassembler les éléments relatifs à un thème de manière à former un tout cohérent (ex : regroupement, classification) ; élaborer un plan détaillé avant de rédiger un travail ;
- **Des caractéristiques affectives :** juger son travail scolaire ; continuer à faire des efforts même face aux difficultés ; s'organiser pour éviter la pression du temps ; ne pas laisser les problèmes personnels nuire à sa concentration ;
- **Une gestion des ressources :** choisir un endroit tranquille pour ne pas être dérangé ; préférer travailler seul ; éviter de mettre à plus tard le travail ; planifier des périodes de travail plus longues et moins fréquentes contrairement à l'étudiant faible qui choisit des périodes plus courtes et plus fréquentes ; préparer ses cours en lisant des ouvrages suggérés par l'enseignant ; estimer lors de l'examen le temps nécessaire pour répondre.

⁴¹ Cité par Wolfs (1998 : 60)

Nous ferons référence à ce portrait-robot lors de l'analyse des résultats de notre questionnaire (QAPL), afin de situer notre étudiant en 1^{ère} année médecine par rapport à ce portrait-robot.

III.3. Panorama des recherches actuelles sur les stratégies d'apprentissage

La référence aux travaux sur les stratégies d'apprentissage n'est pas nouvelle de par l'intérêt indéniable qu'a toujours suscité et que suscite encore cette notion dans le domaine de la didactique des L2 et de la psychologie cognitive. En effet, des études comparatives entre le bon et le mauvais apprenant en langue aux études issues de la psychologie cognitive, toutes les recherches ont tenté et tentent de décrire l'activité d'apprentissage des langues chez les apprenants afin d'éclairer la notion de stratégies d'apprentissage ou de dessiner des perspectives didactiques qui prendraient en charge les stratégies et les styles d'apprentissage pour un apprentissage efficient des langues. Néanmoins à l'ordre universitaire, l'étude des stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires inscrits dans différentes disciplines constitue une voie novatrice centrée sur l'activité de l'étudiant qui est tenu de construire un savoir linguistique pour les étudiants de langue et un savoir scientifique pour les étudiants engagés dans des disciplines non linguistiques (DNL). Il est vrai que nous avons cité précédemment deux recherches phares (Boulet et coll., 1996 ; Wolfs, 1998) sur les stratégies d'apprentissage à l'université, cependant le plus grand nombre de recherches s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Nous proposons de présenter quelques recherches actuelles sur les stratégies d'apprentissage des L2 pour éclairer le cadre méthodologique de ces recherches et précisément les instruments de recherche déployés pour inventorier les stratégies. Nous passerons ensuite en revues deux recherches récentes rencontrées dans la littérature (El Ghardallou et coll., 2013 ; et Chaabani, 2015) à propos de l'enseignement scientifique des sciences médicales dans les universités où le hiatus linguistique lors du passage à l'université à propos de la langue d'enseignement est omniprésent. En effet, les recherches d'El Ghardallou et coll. (2013) et de Chaabani (2015) sur les styles d'apprentissage des étudiants en médecine dans les universités tunisiennes abordent la problématique des stratégies d'apprentissage et la pédagogie médicale en décrivant les styles d'apprentissage des étudiants en

médecine. Ces dernières recherches nous ont aidée à positionner le présent travail de recherche par rapport aux nouvelles problématiques qu'imposent la conjoncture de l'enseignement scientifique à l'université dans les DNL.

III.3.1. Stratégies d'apprentissage et didactique des L2 : Instruments de recherche

Les recherches sur les stratégies d'apprentissage de la L2 ont certes débouché sur l'établissement de taxonomies des stratégies mais elles ont aussi permis d'élaborer différents instruments de recherches et spécialement des questionnaires pour inventorier les stratégies des apprenants ou pour étudier les préférences pour l'usage de telles ou telles stratégies.

Un des questionnaires les plus connus et les plus utilisés par les chercheurs est celui d'Oxford (1989), intitulé *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Szymankiewicz (2012) a utilisé ce questionnaire pour mettre en lumière la complexité des facteurs déterminant l'emploi inefficace des stratégies d'apprentissage des langues étrangère. Partant du postulat que l'usage de stratégies d'apprentissage appropriées décide de l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères, cette recherche a démontré que les stratégies d'apprentissage font partie d'un réseau complexe de facteurs individuels et contextuels interdépendants : raison pour laquelle certains apprenants ne disposent pas des bonnes stratégies. Une analyse de cas a permis de dégager quelques facteurs responsables de l'inefficacité des apprentissages des langues étrangères. Ces facteurs se résument sur le plan affectif à une faible conscience métacognitive et un usage insuffisant ou inapproprié des stratégies cognitives ; et sur le plan contextuel à un manque d'entraînement à l'usage des stratégies d'apprentissage en classe de langue et un manque d'individualisation de l'enseignement. En conclusion, ont été proposées, comme perspective pédagogique, des pratiques pédagogiques de guidage : habituer les élèves à une réflexion métacognitive pour développer leur autonomie d'apprentissage, diagnostiquer les préférences cognitives et les stratégies des élèves en vue d'individualiser l'enseignement, intégrer l'enseignement des stratégies dans le cursus d'enseignement des langues, et travailler sur la motivation des apprenants.

Le SILL a aussi constitué l'instrument de recherche de Huu Binh qui a présenté dans un article en 2010 ses premières réflexions sur les stratégies d'apprentissages des jeunes apprenants du français des Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam. Elle a utilisé le SILL (Strategy Inventory for Language Learning) d'Oxford (1990) (version 5.1) pour explorer les relations à établir entre les variables sexe et le statut de la langue apprise (français première langue étrangère et français deuxième langue étrangère). Dans le but d'examiner les SAL (Stratégies d'Apprentissage des Langues) utilisées par les jeunes apprenants du FLE dans les Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam, elle a porté son attention particulièrement à la différence d'usage des SAL entre les deux sexes et à l'impact que peut avoir le fait d'apprendre le français comme première ou deuxième langue étrangère sur le choix des SAL chez ce public. Les premiers résultats de cette étude amènent à conclure que l'utilisation des stratégies des répondants au questionnaire se montre relativement faible selon la catégorisation d'Oxford (1990), qu'il n'y a pas de différence entre les deux sexes alors que le statut de la langue apprise se révèle assez discriminant.

D'autres recherches ont porté leur intérêt aux stratégies d'apprentissage des L2 (anglais et français) dans le domaine des NTIC : nous citons à titre d'exemple la recherche de Tang (2010) pour les stratégies d'apprentissage de l'anglais dans un monde virtuel, la recherche de Dei (2011) sur les stratégies de lecture en français sur écran, et celle de De-Souza (2013) sur les stratégies de lecture/compréhension en français sur internet.

Tang (2010), dans une optique descriptive, a étudié les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais (langue étrangère) dans un monde virtuel (Second Life). Ce dernier est un logiciel 3D multi-utilisateurs exploité par des chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Elle a analysé les interactions d'une classe d'anglais de l'Université de Bielefeld (Allemagne), dans le but d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par ces apprenants. Sur le plan méthodologique, elle a effectué une étude de terrain pour l'approche ethnographique de son public d'apprenants. Sa collecte de données s'est effectuée par le biais de questionnaire, d'entretien semi-directifs et de consultation des traces sur la plateforme Moodle. Les résultats montrent une utilisation fréquente de stratégies métacognitives et de stratégies socioculturelles-interactives.

Dei (2011) s'est intéressée aux stratégies de lecture en FLE (apprenants italophones) sur écran. Pour faire ressortir, dans une situation de lecture en FLE, des corrélations entre types de discours (nouvelles, articles d'opinion) et types de supports du texte, elle a comparé les stratégies de lecture de ces apprenants entre la lecture sur écran d'ordinateur, sur livre électronique (eBook) et sur support papier. Elle a pris en considération trois variables (lecteur, texte et support) qui interviennent dans l'activité de lecture/compréhension et (re)construction de sens. Partant de l'hypothèse que ces trois variables pouvaient « agir » isolément, en concordance avec d'autres variables, ou encore qu'elles pouvaient interagir entre elles avec, éventuellement, une prédominance de l'une ou de l'autre, elle souligne que l'analyse des résultats de sa recherche ont fait constater que les stratégies se diversifiaient d'un lecteur à l'autre et que chacun d'entre eux différenciait, en partie, ses stratégies selon le support utilisé.

À l'instar de Dei, De-Souza (2013) s'est penché sur les stratégies de compréhension écrite sur internet. Dans une perspective pédagogique, il s'est interrogé sur les approches pédagogiques à adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana à travers l'intégration de l'internet dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. En puisant dans les recherches de Rubin (1989), Oxford (1990), O'Malley et Chamot (1990) et Cohen (1998), il a identifié les stratégies de compréhension qu'adoptent les étudiants lorsqu'ils travaillent sur des sites Internet authentiques en langue française (site de réservation d'hôtel, site de transport en commun, site commercial, etc.). L'analyse des données recueillies par verbalisation, questionnaires, entretiens et observation en situation de navigation sur des sites internet authentiques, a permis d'identifier des stratégies de navigation comme la recherche d'indices, la lecture fine, l'essai-erreur, le recours à l'aide d'un tiers et l'auto-encouragement. Ces stratégies de navigation correspondent à : *différentes stratégies d'inférence du sens* (en contexte, par mots-clés, par images, par traduction, par outils interactifs, par les couleurs, etc.) : le raisonnement déductif ou inductif, l'analogie, le transfert de connaissances, l'analyse textuelle par les connaissances acquises en FLE ; *des stratégies de vérification de sens* (le recours à des dictionnaires, des traducteurs en ligne et des moteurs de recherche) ; et *certaines stratégies affectives et sociales* (le recours à l'explication d'un collègue et l'auto-rappel des objectifs aident les étudiants à confirmer le sens des mots nouveaux en français).

En Algérie, plusieurs recherches s'inscrivent dans cet axe mais nous n'en citons que quelques-unes afin d'explorer leurs instruments de recherche et leurs résultats d'étude.

Akmoun (2009) a expérimenté avec des élèves de 3^{ème} année secondaire, l'enseignement explicite d'une stratégie de planification pour étudier l'impact que peut avoir cet enseignement sur la production écrite d'un texte argumentatif chez ces apprenants. L'étude s'intéresse donc aussi bien au produit final qu'au processus cognitif qui le sous-tend. Les données recueillies par le biais du protocole de recherche mis en place lui a permis de répondre à la problématique de « la page blanche ». Pour elle cette page blanche a pour cause l'incapacité des élèves à mettre en œuvre de façon consciente certaines stratégies ; néanmoins, les résultats positifs de son expérimentation l'ont orientée vers l'efficacité du travail de groupe et des discussions de préparation à la production écrite. Cette étude ouvre une perspective de recherche à propos du réinvestissement à long terme d'une stratégie enseignée.

Haboul (2010) s'est intéressé à la compétence dérivationnelle comme stratégies de communication chez les élèves de 3^{ème} année secondaire. Dans l'objectif de décrire la compétence dérivationnelle et d'explicitier les stratégies de communication que son public-cible met en œuvre afin de surmonter les difficultés rencontrées dans les formations lexicales, il s'est basé dans sa recherche sur l'analyse des erreurs commises au niveau de la suffixation nominale dans les productions écrites de ce public-cible. Les résultats de sa recherche démontrent que la formation des mots possibles et le bricolage lexical (la forge de mots construits sur l'état momentané de l'interlangue) constituent les stratégies les plus employées par les apprenants. En communication, les apprenants utilisent beaucoup plus des stratégies d'évitement et des stratégies de compensation.

Dans l'objectif de mettre en lumière les principaux liens entre la compréhension en lecture et l'utilisation des stratégies facilitant la construction de sens, Boubir (2010) a utilisé le résumé comme outil didactique permettant de vérifier la compréhension du texte et les entretiens d'explicitation comme instrument de recherche pour identifier les procédures mises en place par les lecteurs lors de la construction du sens. Son interprétation des résultats de recherche sur les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez les étudiants algériens ont mené au constat que l'efficacité de la lecture dépend des stratégies de lecture employées. Ainsi, les lecteurs qui utilisent des stratégies efficaces (prêter attention aux éléments dégageant un

sens, s'appuyer sur le sens global du texte, reformuler les idées essentielles du texte, fournir un effort pour accéder au sens, établir des liens significatifs tout au long du texte) accèdent au sens, et les lecteurs qui n'accèdent pas au sens font un mauvais emploi des stratégies (garder les mêmes expressions et phrases du texte, ne pas distinguer les idées essentielles du reste des idées, échouer à établir des liens significatifs tout au long du texte, ignorer les éléments porteurs de sens dans le texte).

En conclusion, à travers la consultation de ces quelques recherches, l'engouement des chercheurs quant aux stratégies d'apprentissage se ressent à tous les niveaux scolaires et les instruments de recherches diffèrent en fonction de du public-cible, de la compétence de langue étudiée et aussi des orientations théoriques choisies. Néanmoins, nous relevons des techniques de recherche générales pour identifier les stratégies d'apprentissage telles que : le questionnaire SILL (Oxford, 1998), l'entretien semi-directif, la verbalisation, et d'autres techniques que nous exposerons dans le chapitre sur la méthodologie de travail.

III.3.2. Stratégies d'apprentissage et pédagogie médicale : Problématique des styles d'apprentissage des étudiants en médecine

La problématique à laquelle nous tentons de répondre est alimentée spécialement par la transition linguistique au niveau de la langue d'enseignement lors du passage à l'université. De ce fait, plusieurs domaines d'enseignement scientifique à l'université sont concernés par cette problématique. Cet état de fait enclenche un questionnement et des problématiques qui se manifestent au niveau des recherches universitaires. Au niveau des sciences médicales, à travers notre recherche documentaire, nous avons constaté que les recherches en pédagogie médicale sont orientées actuellement vers la problématique des stratégies et styles d'apprentissage et construction de connaissances scientifiques.

Ainsi, les recherches actuelles d'EL Ghardallou et coll. (2013) et de Chaabani (2015) sur les styles d'apprentissage des étudiants en médecine en Tunisie ne font que conforter notre thèse qui installe l'acte de lire des textes scientifiques dans les disciplines non linguistiques (DNL) dans le cadre conceptuel de l'Apprentissage Par la

Lecture (APL) et qui adopte - entre autres - l'axe de recherche sur les stratégies d'apprentissage pour éclairer la situation de lecture/compréhension en langue de spécialité.

Tout en étant consciente des différences à faire entre les deux recherches citées et la présente recherche, nous proposons d'exposer les méthodologies et les résultats de ces deux recherches afin de préciser encore plus le domaine de recherche qui relie la psychologie cognitive de l'apprentissage et la pédagogie universitaire dans les disciplines non linguistiques. En effet, au niveau des objectifs poursuivis, les recherches sur les stratégies d'apprentissage (comme celle que nous menons) sont pour la plupart des recherches descriptives et ont pour objectif essentiel l'identification des stratégies d'apprentissage adoptées alors que les recherches qui portent sur les styles d'apprentissage ont pour objectif de déterminer le modèle préférentiel pour l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. En outre, les modèles conceptuels sont différents : les recherches sur les styles d'apprentissage proposent des modèles au processus d'apprentissage expérientiel alors que les étudiants touchés par notre investigation sont dans une situation d'approche pédagogique magistrale. Même si les deux recherches précédemment citées ont pour public-cible un échantillon des étudiants en médecine tous niveaux confondus alors que nous ne nous intéressons qu'aux étudiants en 1^{ère} année, nous pensons que mettre en relief ces deux recherches nous permettra de situer notre problématique par rapport aux résultats des recherches actuelles.

Afin de mesurer les styles d'apprentissage des étudiants inscrits en sciences médicales, les deux recherches citées plus haut ont choisi pour cadre taxonomique la typologie de styles d'apprentissage selon deux modèles : EL Ghardallou et coll. (2013) ont choisi le modèle développé par Kolb (1984) élaboré en 1976 et constamment perfectionné depuis le LSI (Learning Style Inventory) à partir duquel des questionnaires dérivés ont été également développés ; et Chaabani (2015) a choisi le modèle de Felder et Silverman (1988) ILS (Index of Learning Style) qui a été conçu pour un contexte d'apprentissage scientifique d'ingénierie afin de saisir les différences entre les étudiants en génie et d'aider les enseignants à concevoir une approche d'enseignement pour répondre à cette variété de besoins.

Pour Kolb (cité par EL Ghardallou et coll., 2013), d'un côté, le cycle d'apprentissage expérientiel comporte quatre phases : l'expérience concrète (EC), l'observation réfléchi (OR), l'abstraction conceptuelle (AC) et l'expérimentation active (EA) ; et d'autre côté, l'apprentissage significatif ne survient que lorsque la personne a réalisé les quatre moments du cycle par rapport à un objet d'apprentissage donné. En s'adossant à ce modèle du processus d'apprentissage expérientiel en quatre étapes, Kolb a avancé l'hypothèse de quatre modes d'adaptation (concret, réfléchi, abstrait et actif), qui - combinés deux à deux - forment quatre styles d'apprentissage : le style divergent (concret-réfléchi) ; le style assimilateur (réfléchi-abstrait) ; le style convergent (abstrait-actif) et le style accommodateur (concret-actif).

- **Le style intuitif réflexif (divergent) :** caractérise une personne qui aime examiner une situation sous différents angles avant de s'y engager. Cette personne privilégie un mode d'observation et une réflexion pour s'assurer de la validité de l'action à entreprendre. Elle est particulièrement douée pour l'imagination, la compréhension des gens et l'identification des problèmes. Par contre, sa minutie peut être à son désavantage si elle tarde inutilement à prendre des décisions. Dans certaines circonstances, l'action doit être entreprise promptement et une réflexion prolongée comporte plus de risque qu'une intervention rapide.
- **Le style méthodique réflexif (assimilateur) :** reflète la préférence d'une personne pour l'organisation et l'intégration de ses observations à des systèmes de référence. Rationnelle, cette personne conçoit le niveau d'abstraction qui sous-tend toute action et le privilégie. La rigueur et la validité des théories forment son principal domaine d'intérêt. Elle est douée pour la planification, la création des « modèles scientifiques », la définition des problèmes et le développement des théories.
- **Le style intuitif pragmatique (accommodateur) :** se réfère à une personne ouverte d'esprit et flexible. Une personne qui s'engage totalement et sans idées préconçues dans des expériences nouvelles. Elle apprend par l'action et s'approprie ainsi la connaissance. Elle sait bien relever le défi de la mise sur pied d'un projet ; par contre, elle s'avère moins intéressée à sa consolidation à long terme.

- **Le style méthodique pragmatique (convergent) :** la personne qui adopte ce style méthodique s'intéresse à la mise en application et à la généralisation des idées, des théories, des techniques. Elle en évalue rapidement l'efficacité et accomplit les tâches nécessaires pour les expérimenter. Elle choisit des moyens judicieux qui lui permettent de mettre en pratique ce qu'elle apprend. Elle a tendance à prendre des décisions précipitées et à s'attaquer à de faux problèmes.

Adoptant le modèle du styles d'apprentissage de Kolb, dans le cadre du projet de révision curriculaire, EL Ghardallou et coll. (2013) avaient pour objectif, à travers une recherche descriptive de nature transversale auprès des étudiants⁴² de médecine, d'identifier les styles d'apprentissage de ces étudiants, dans le but d'aider les enseignants à adopter des méthodes d'enseignement interactives permettant aux étudiants de jouer un rôle actif et de développer des habitudes d'auto apprentissage et d'autoévaluation. Ces chercheurs ont utilisé comme instrument de recherche un questionnaire développé par l'équipe pluridisciplinaire du laboratoire d'enseignement multimédia (LEM) de l'Université de Liège. Ce questionnaire de 12 situations, appelé « Inventaire des Styles d'Apprentissage du Laboratoire d'Enseignement Multimédia » (ISA- LEM 97) est basé sur la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb et le Learning Style Inventory (LSI) du même auteur qui a été largement utilisé dans le domaine médical. Les données du questionnaire ont été analysées sur SPSS10.0⁴³ et l'analyse de la variance à un critère ANOVA⁴⁴ a été utilisée pour la comparaison de plusieurs moyennes. Le résultat de ces analyses a fait ressortir la prédominance du style intuitif-pragmatique (accommodateur) chez les étudiants qui recourent à l'intuition pour la saisie des concepts et ont tendance à les appliquer dans de nouvelles expériences pour résoudre les problèmes. Ce profil ne change pas tout au long des années d'études médicales mais diffère légèrement en fonction du sexe. EL Ghardallou et coll. font remarquer la différence entre les résultats de leur recherche et ce que pouvait laisser prévoir la littérature au regard des caractéristiques du contexte médical. En effet, selon la spécialisation éducative de l'apprenant qui est pour Kolb (1984) un facteur déterminant du style d'apprentissage, les étudiants spécialisés dans des domaines

⁴² La recherche a touché cinq promotions d'étudiants de la faculté de médecine de Sousse (Tunisie). Au total 856 étudiants ont participé en répondant au questionnaire ISA- LEM 97

⁴³ SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique des données.

⁴⁴ L'analyse de la variance (terme souvent abrégé par le terme anglais ANOVA : **analysis of variance**) est un test statistique permettant de vérifier que plusieurs échantillons sont issus d'une même population.

abstraites tels que la médecine et l'ingénierie sont plutôt de style convergents alors que les personnes ayant un style accommodateur préfèrent plutôt les sciences d'éducation et de la communication et ceux du style assimilateur plutôt les mathématiques et les sciences physiques et les personnes spécialisées dans les arts, les sciences politiques, les langues étrangères et la psychologie ont tendance à adopter un style divergent.

Malgré la contribution considérable d'EL Ghardallou et coll. (2013) à la recherche sur les méthodes d'apprentissage dans les DNL⁴⁵ en l'occurrence celles des étudiants en médecine, ces chercheurs-même se questionnent quant à la nécessité de prendre systématiquement en compte les styles d'apprentissage des étudiants dans le cadre de dispositifs pédagogiques spécifiques car il pensent qu'il est plus judicieux de porter ses efforts sur le caractère varié et éclectique des ressources didactiques fournies aux étudiants, plutôt que de chercher à tout prix à développer des interventions pédagogiques qui seraient ajustées « sur mesure » aux styles d'apprentissage des étudiants.

Cependant, dans sa recherche sur les styles d'apprentissage des étudiants en médecine de l'Université de Sfax (Tunisie), Chaabani (2015) est beaucoup plus optimiste quant aux implications pédagogiques possibles à travers la prise en compte des styles d'apprentissage des étudiants en médecine. En se référant au modèle conceptuel de Felder et Silverman (1988), afin de déterminer le profil des styles d'apprentissage de ces étudiants, Chaabani (2015) a utilisé un instrument de mesure en ligne : le ISL (Index of Learning Styles : *Index des styles d'apprentissage*) qui est un questionnaire élaboré par Felder et Silverman (1988). À travers 44 questions à réponses binaires, l'ISL évalue les préférences sur quatre dimensions (actif / réflexif, sensoriel / intuitif, visuel / auditif, et séquentiel / global).

Pour déterminer le style de l'apprenant dans chaque étape du processus, Felder et Silverman (1998, cité par Chaabani, 2015 : 44-46) ont construit leur modèle selon quatre axes (dimensions) bipolaires :

- **Axe 1 : le mode de traitement de l'information : Actif vs Réflexif**
- **Axe 2 : le mode de perception de l'information : Sensoriel vs Intuitif**
- **Axe 3 : le mode de réception de l'information : Visuel vs Auditif**
- **Axe 4 : le mode d'intégration de l'information : Séquentiel vs Global**

⁴⁵ Disciplines Non Linguistiques

Les axes 2 et 3 s'inscrivent dans l'étape de la perception de l'information et les axes 1 et 4 dans l'étape du traitement de l'information.

Le mode opératoire du **traitement de l'information** est une dimension (Axe 1 : actif vs réflexif) qui renvoie à la façon avec laquelle l'apprenant traite l'information. Qu'il soit actif ou réflexif, l'apprenant a besoin de traiter l'information dans une activité. Néanmoins, chacun le fait à sa propre façon :

- L'apprenant actif aime travailler en groupe. Il passe directement à l'application sans prendre le temps de réfléchir.
- L'apprenant réflexif, quant à lui, aime travailler seul ou à la rigueur avec une seule autre personne. Il préfère d'abord réfléchir à l'information pour la comprendre avant de passer à son application.

Le mode de **perception de l'information** est la façon avec laquelle l'apprenant est prêt à l'accueillir, dans cette dimension (axe 2 : sensoriel vs intuitif), le modèle distingue l'apprenant sensoriel de l'apprenant intuitif :

- Le sensoriel est un apprenant analyseur, qui aime avoir une réflexion concrète et résoudre les problèmes à partir d'un raisonnement logique. Il est très pratique dans sa démarche, n'aime pas les surprises, mémorise très bien, aime appliquer son apprentissage dans le monde réel et est souvent mal à l'aise devant une situation non habituelle.
- L'apprenant intuitif, lui, aime l'innovation et la rapidité. Il est très à l'aise avec les nouveautés. Il a la capacité d'établir un lien entre les informations avec une grande facilité. Contrairement au sensoriel, il ne se sent pas très à l'aise avec les répétitions.

La voie de **réception de l'information** est la deuxième principale dimension (axe 3 : visuel vs auditif) du processus d'apprentissage :

- L'apprenant visuel se souvient mieux de ce qu'il voit. Quand on lui demande ce qu'il a fait, où il est parti, ce qu'il a retenu, il a tendance à se construire une image mentale de l'information.
- L'apprenant auditif, lui, se souvient mieux de ce qu'il écoute. Lorsqu'on lui demande de se souvenir d'une information, il s'en souvient sous forme de mots,

ou de conversation. On peut reconnaître un apprenant auditif quand il se met à lire l'information à voix haute pour la retenir.

Le mode **d'intégration de l'information** (Axe 4 : séquentiel vs global) est la façon avec laquelle l'apprenant réorganise sa mémoire et y intègre la nouvelle information : c'est l'étape de stockage :

- L'apprenant séquentiel a besoin de suivre un raisonnement logique en procédant petit à petit de façon linéaire et se soucie souvent des détails. Il est capable de retenir les informations sans avoir nécessairement besoin d'établir une relation entre elles.
- L'apprenant global prend le sujet dans sa globalité. Il a besoin d'avoir un aperçu global du sujet. En saisissant les informations de façon aléatoire, sans ordre logique, il est capable de créer des liens entre elles. Contrairement à l'apprenant séquentiel, il est capable de résoudre rapidement un problème complexe.

À travers une étude transversale prospective descriptive de type diagnostic, Chaabani a travaillé avec des étudiants en PCEM (Faculté de médecine de l'université de Sfax – Tunisie) pendant l'année 2011-2012. Faisant le constat d'un grand taux d'absentéisme aux cours magistraux (facultatifs), d'un manque manifeste d'intérêt et d'implication dans les cours face à énorme intérêt aux examens de passage (séries, annales, polycopies, etc.), elle s'est intéressée à la problématique de l'adéquation entre les styles d'apprentissage et le mode d'enseignement et de formation dans l'objectif essentiel d'étudier la répartition des styles d'apprentissage des étudiants et de les comparer aux styles d'enseignement et proposer par la suite des solutions qui motiveraient les étudiants à s'impliquer d'avantage dans leur études.

Elle a isolé trois variables : le sexe (1/3 homme), la nature du baccalauréat (sciences expérimentales 66%, maths 33% et lettres 1%) et la tendance dans chacun des quatre axes. En effectuant des calculs statistiques des données sur BiostaTGV⁴⁶ (sur internet), les résultats de l'étude ont montré qu'il n'y a pas de corrélation entre la nature des styles d'apprentissage et le type de sexe, le type du baccalauréat ni le niveau de l'étudiant dans

⁴⁶ Le site BiostaTGV est un outil pratique et à la portée de toute personne voulant faire des calculs statistiques. Ce site est né en 2000, tous les calculs disponibles sur ce site sont réalisés via le logiciel de statistique R. <http://marne.u707.jussieu.fr/biostatgv/>

son cursus médical. Ainsi, les trois variables pouvant influencer la nature des styles d'apprentissage sont écartées. Néanmoins, les résultats de cette étude ont montré que la moitié de la population étudiée a au moins un style déclaré, que les préférences des étudiants se manifestent surtout dans l'étape de réception de l'information et qu'ils sont plutôt indifférents dans le processus de traitement de l'information et d'intégration de l'information. Ces étudiants sont sensoriels dans leur mode de perception de l'information et préfèrent la recevoir par voie visuelle. Il y a aussi une codominance des styles dans l'axe 1 : les étudiants sont tantôt actifs tantôt réflexifs dans leur façon de traiter l'information (51% actifs et 49% réflexifs), et aussi dans l'axe 4 : les étudiants sont de type tantôt séquentiel tantôt global dans leur mode d'intégration de l'information (52,2% séquentiels et 47,8% global).

Chaabani (2015) dresse vers la fin de sa recherche les implications pédagogiques possibles pour un enseignement optimal qui doit se réaliser à travers la motivation de la majorité et de la minorité des étudiants avec des outils adaptés aux modes et voies de réception de l'information. Cet enseignement doit se réaliser à travers une prise de conscience du style d'apprentissage par les étudiants (pour leur permettre une évaluation de l'adéquation entre leurs styles et le type d'apprentissage, et une meilleure orientation de leurs stratégies pour une meilleure efficacité) et par les enseignants (pour leur permettre une variation des méthodes et des approches pour une couverture optimale des styles des apprenants). Elle termine aussi par des perspectives d'amélioration de la situation d'apprentissage des étudiants et de la situation pédagogique des enseignants en proposant la diversification des méthodes et des outils pour favoriser l'apprentissage actif, les interactions et l'auto apprentissage à travers une éventuelle introduction efficace des TICE.

Néanmoins, comme conclusion à sa recherche, Chaabani souligne que les styles et les personnalités d'apprentissage peuvent être à la fois un handicap et un facilitateur de l'apprentissage. La connaissance du profil cognitif d'apprentissage permet, à l'enseignant, de mieux adapter et de mieux cibler l'enseignement et, à l'étudiant, de mieux adapter ses stratégies à la nature et aux exigences de l'enseignement. Mais cela nécessite un travail plus approfondi sur la métacognition des uns et des autres composants de l'apprentissage.

Conclusion

L'objectif du chapitre précédent est de préciser plus le cadre de référence des stratégies d'apprentissage en interrogeant les apports de la psychologie cognitive. Grâce à l'éclairage au niveau des conceptions cognitives de l'apprentissage et aux principes de base de la psychologie cognitive, nous sommes mieux renseignés sur le rôle de l'apprenant et le poids des facteurs cognitifs et affectifs intervenants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Étant donné que ce qui nous intéresse prioritairement ce sont les stratégies de lecture/compréhension dans une situation d'apprentissage par la lecture, nous avons abordé différentes recherches sur les stratégies d'apprentissage à l'université. Ce qui nous a permis d'identifier les différents résultats des travaux qui ont contribué à faire avancer la recherche dans ce domaine et d'aborder plus spécifiquement les diverses techniques de recherches dans ce domaine.

Nous avons vu que la participation de plusieurs domaines a permis non seulement la connaissance des différentes stratégies d'apprentissage adoptées en langue étrangère mais aussi les différents styles et stratégies d'apprentissage des apprenants dans d'autres disciplines non linguistiques. En effet, ce chapitre a passé en revue la littérature sur la manière avec laquelle la psychologie cognitive a éclairé le domaine des stratégies d'apprentissage. En partant de l'apport de la psychologie cognitive, nous avons focalisé notre attention sur le champ des stratégies d'apprentissage à l'université qui englobent celles adoptées pour les langues étrangères et aussi celles adoptées dans les disciplines non linguistiques. Ainsi, les recherches sur les styles d'apprentissage des étudiants de médecine nous encouragent considérablement à aller plus loin pour clarifier le paradigme d'identification et de classement des stratégies de lecture/compréhension dans une situation d'apprentissage par la lecture.

DEUXIÈME PARTIE : Cadre empirique de la recherche, recueil et analyses des données

Chapitre IV : Présentation de la recherche

Introduction

En recherche scientifique, il s'agit toujours d'exercer son esprit à décomposer la réalité en rendant compte de chacune des observations, puis des rapports de causalité ou d'interdépendance entre les variables, de l'importance relative des liens entre divers phénomènes, etc. Cette évidence nous a menée à consacrer un chapitre à la description de la réalité à laquelle nous nous intéressons et sur laquelle cette recherche jette un certain éclairage.

Angers (1996) et Benelli (2007) recommandent de rendre compte de la recherche scientifique a posteriori car : « une recherche s'organise par étapes qui constituent autant de haltes donnant l'occasion au chercheur ou à la chercheuse de faire le point pour s'assurer d'être dans la bonne direction et de bien s'orienter pour la suite du parcours » (Angers, 1996 : 46). Pour Benelli :

« Dans la production d'une thèse, la partie méthodologique constitue un élément indispensable. Présentant les conditions d'enquête, les méthodes d'investigation et les grilles d'analyse adoptées au cours du travail de recherche, cette partie fournit au lectorat les éléments à même de rendre intelligibles les résultats produits et de montrer leur pertinence. Cette mise en mots du cheminement scientifique représente un véritable défi. Il s'agit en effet de construire un texte qui donne une cohérence à une démarche complexe et qui peut sembler peu systématique à première vue. Cette tâche est d'autant plus ardue que le propre du travail scientifique est d'être fait de tâtonnements, d'incertitudes, de doutes et d'erreurs » (2007 : 40).

Ainsi, ce chapitre renseigne donc sur le constat et le contexte de la recherche à travers, d'un côté, la présentation de l'état des lieux de la recherche pour clarifier les coordonnées de la recherche, des langues dans/pour l'éducation pour porter un éclairage sur la problématique du FLE/en FLE ; et de l'autre côté, la description du cadre méthodologique de la recherche qui rend compte des idées et les questions de départ et leur évolution, du terrain son approche et ses difficultés, et des méthodes de production des données et les catégories d'analyse.

IV.1. Constat et contexte de la recherche

Ouellet (1994 ; cité par Angers, 1996 : 77) précise que « tous les auteurs sont unanimes pour accorder au choix du sujet une importance primordiale. En recherche, le secret de la réussite réside fréquemment dans la sélection d'une bonne question, d'un bon sujet de recherche ». Nous pensons donc que le plus important est la justification et l'explication du choix de la question par rapport à la réalité du terrain, à l'intérêt, aux intentions et aux visées de la recherche. Ainsi, cette section du chapitre décrit l'état des lieux de cette étude à travers l'exposition de la présentation du sujet, de la problématique, de l'intérêt et des visées de la recherche afin de contribuer à peindre le contexte duquel émane notre question de départ.

IV.1.1. État des lieux de la recherche

Comme nous l'avons déjà annoncé, cette partie du chapitre contribue à présenter les différents angles de la présente étude pour rendre compte des réalités de notre recherche le plus fidèlement possible. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des critères qui servent à caractériser une recherche scientifique (Angers, 1996).

« On peut caractériser la recherche en sciences humaines suivant huit principaux critères qui permettent de la qualifier : selon l'intention de la recherche, il y a la recherche fondamentale et la recherche appliquée ; selon le type de données prélevées, il y a la recherche quantitative ou qualitative ; selon la période considérée, il y a la recherche synchronique ou diachronique ; selon l'espace territorial envisagé, il y a la recherche locale, régionale, nationale, internationale et mondiale ; selon l'espace défini symboliquement, il y a principalement la recherche comparative ; selon le site de la collecte des données, il y a la recherche sur terrain, en laboratoire ou sur des documents ; selon les individus ou les unités sélectionnées, il y a la recherche globale, échantillonnée ou monographique ; selon le domaine de spécialité des chercheurs et chercheuses et leurs façon de collaborer, s'il y a lieu, il y a la recherche disciplinaire, pluridisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire ; selon la visée scientifique, il y a la recherche descriptive, classificatrice, explicative ou compréhensive. Toute recherche peut être caractérisée par chacun de ces huit critères » (Angers, 1996 : 54-55).

Les caractéristiques de la présente recherche seront définies à travers la présentation de ces points : sujet de recherche, problématique de recherche, intérêt du sujet et visée de la recherche. Notre recherche est appliquée et échantillonnée (Angers, 1996 : 37-41). Elle est appliquée dans le sens où toute notre démarche et la manière que nous avons

employée pour cerner notre sujet de recherche visent à apporter des éclaircissements sur les stratégies de lecture/compréhension des textes de spécialité adoptées par les étudiants de première année médecine. Cette recherche est aussi échantillonnée car elle ne porte que sur une portion de la population visée. Néanmoins, la sélection de cette portion n'a pas été aléatoire mais soumise à un processus d'échantillonnage.

Notre approche met le lecteur au centre de l'activité de lecture et cherche à esquisser les stratégies de lecture/compréhension que les étudiants adoptent, afin de comprendre comment ils procèdent pour construire le sens des textes lus dans le processus d'apprentissage et construction du savoir médical. En effet, toute notre investigation a porté sur la description, l'explication, la compréhension et la classification des stratégies de lecture/compréhension des textes de spécialité et nous avons tâché à réaliser ces objectifs par le biais de différents moyens d'investigation. En l'occurrence, nous avons adopté dans notre recherche les différents types d'analyse des données présentés par Angers (Angers, 1996 : 331). Nous avons procédé donc à une analyse descriptive des stratégies afin de décrire le processus de lecture/compréhension du texte de spécialité chez les étudiants de première année médecine ; à une analyse explicative des stratégies de lecture/compréhension chez notre public-cible en mettant en relation les variables et en mettant aussi en évidence la variabilité des stratégies ; à une analyse compréhensive en mettant en évidence les représentations qu'à notre public-cible de ses stratégies de lecture/compréhension ; et à une analyse classificatrice en regroupant les stratégies de lecture/compréhension selon des critères trouvés lors de l'analyse des données.

Sans prétention aucune, nous voulons par cette recherche arriver à des niveaux de compétences en lecture des textes de spécialité afin de définir une typologie des profils des apprenants-lecteurs en LANSAD.

IV.1.1.1. Présentation du sujet de la recherche

Linguistiquement parlant, l'Algérie est un pays mosaïque de par la présence de plusieurs langues en concurrence. Toutes les langues avec leurs différents statuts respectifs sont une partie intégrante de l'identité et du patrimoine de chaque Algérien. Sebane (2008 : 24) énumère cinq langues en concurrence dans l'espace linguistique algérien : « l'arabe littéraire ou littéral, l'arabe moderne, l'arabe algérien ou le dialecte algérien, le berbère et les dialectes berbères et enfin la langue française ». Toutefois, ces

langues jouissent de statuts différents tant sur le plan social que sur le plan institutionnel. Par conséquent, l'Algérien « surfe » entre plusieurs langues en fonction des situations de communication, étant donné que : « l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue » comme l'a si bien précisé Weinreich (1951, cité par Martinez, 1996 : 20).

Par ailleurs, comme le choix de langue n'est opéré que par les autorités politiques et éducatives (pouvoir politique) et que toute politique linguistique est concrétisée par une intervention pédagogique au sein du système scolaire, la coexistence et l'éventuelle concurrence entre les langues est fortement palpable au niveau des systèmes éducatifs. Par conséquent, à l'école algérienne, la « dualité » entre la langue arabe et la langue française se maintient et persiste. En effet, d'un côté, bien que le français soit considéré comme langue étrangère, il est enseigné dès la troisième année scolaire ; il est aussi la seule langue d'enseignement scientifique et technique à l'université. Et d'un autre côté, bien que l'arabe soit la seule et unique langue d'enseignement de toutes les disciplines à l'école, il cède sa place – dans certaines filières - à la langue française lors du passage à l'université.

En outre, il est évident, comme le précisent plusieurs pédagogues, que pour mener à bien un enseignement dans un pays, il faut qu'il y ait une compatibilité entre le choix d'une priorité donnée à une langue et l'importance attribuée à cette langue au sein de l'apprentissage *a posteriori*. Cependant, l'aménagement linguistique en Algérie ne garantit pas cette compatibilité. Il assure un cursus scolaire intégralement arabisé, où il donne une importance exclusive à la langue arabe mais il ne donne pas suite et ne poursuit pas sa politique linguistique à l'université où le français tient la position de seule langue d'enseignement au niveau des filières scientifiques et techniques. En d'autres mots, les enjeux d'une planification linguistique scolaire, qui troque du jour au lendemain sa langue d'enseignement contre une langue qui a été enseignée et apprise comme langue étrangère, entraînent des difficultés et suscitent des besoins langagiers qui se font ressentir au niveau universitaire. En effet, actuellement, en Algérie, le français est enseigné comme langue étrangère au sein du système scolaire et l'arabe est la seule langue d'enseignement de toutes les matières : littéraire, scientifique et technique. Paradoxalement, au niveau du supérieur, la langue française tient une position très forte surtout dans l'enseignement technique et scientifique. Cette

substitution brusque de la langue d'enseignement perturbe, par ricochet, la transmission et la construction du savoir scientifique. C'est à ce stade que la situation linguistique devient plus complexe. Nous nous sommes penchés, justement, sur cette situation problématique d'où émergent plusieurs questionnements à propos de l'enseignement du FLE/en FLE.

Le terrain de notre recherche constitue un exemple des institutions universitaires algériennes dans lesquelles l'enseignement scientifique est assuré essentiellement et exclusivement en langue française. C'est l'institut des sciences médicales à l'université El Hadj Lakhder de Batna. Notre regard s'est porté spécialement sur les études médicales au niveau desquelles la langue française, qui a été enseignée en tant que langue étrangère et qui devient la langue d'enseignement, est omniprésente sur le plan de la compréhension et de la production tant au niveau de la transmission du savoir qu'au niveau des évaluations. L'activité de lecture constitue, chez les étudiants touchés par notre recherche, le processus de base dans la construction du savoir scientifique. Ils adopteraient dans ce sens des stratégies de lecture/compréhension des textes de spécialité afin de construire le sens des textes de leur spécialité.

En conclusion, cette recherche est centrée essentiellement sur, d'une part, les étudiants de première année médecine quant au public-cible ; et d'autre part, la lecture quant à la compétence de langue. Nous nous intéressons dans notre recherche à l'activité de lecture des textes de spécialité chez des étudiants qui sont engagés dans des études ne relevant pas du domaine des langues mais d'un domaine de spécialité, la médecine. C'est précisément aux stratégies de lecture/compréhension qui reflètent la construction des compétences de compréhension de l'écrit en langue de spécialité que nous nous intéressons en menant une telle recherche.

IV.1.1.2. Problématique de la recherche

La planification linguistique algérienne pour les langues ne poursuit pas sa politique d'arabisation à l'université et ne prépare pas non plus les étudiants à poursuivre des enseignements dispensés uniquement en langue française. Le constat est que, d'un côté, les étudiants des premiers cycles des filières scientifiques accusent des difficultés à suivre les cours de leurs spécialités dispensés en langue française car ces étudiants passent d'un enseignement *du* français avec 3 heures hebdomadaires dans le secondaire,

à un enseignement scientifique *en français* à l'université ; et d'autre côté, l'apprentissage des disciplines de spécialité au niveau universitaire suppose, de la part de l'étudiant, la capacité d'utiliser et de manipuler convenablement la langue d'enseignement.

Par ailleurs, étant donné qu' « il est nécessaire de répéter malgré l'aspect évident de cette affirmation, qu'il faut tout d'abord que le sujet qui reçoit les messages connaisse le code utilisé (...) et que plus on sait de choses, plus on apprend vite de nouvelles » Mialaret (1987 : 35) ; l'étudiant auquel nous nous intéressons se trouve dans une situation linguistique problématique lors de la construction du savoir scientifique. Cette situation engendre forcément des difficultés de lecture/compréhension du texte de spécialité et impose, par ricochet, - à l'étudiant - l'emploi de diverses stratégies pour construire le sens du savoir à acquérir.

Étant donné que ce chapitre méthodologique qui a pour objectif de rendre compte a posteriori du processus de construction de notre démarche scientifique (Angers, 1996 ; Benelli, 2011) nous nous tenons ci-dessous à la présentation de la problématique et des hypothèses car l'explication des étapes du parcours de recherche qui a mené à la définition des sous-questions et des hypothèses sera exposé en fin de ce chapitre à travers : les idées et les questions de départ et leur évolution, le terrain, son approche et ses difficultés, les méthodes de production des données et les catégories d'analyse. Ainsi, la question centrale de notre recherche est la suivante : Quelles sont les stratégies adoptées par les étudiants de première année médecine lors de la lecture/compréhension des textes de leur spécialité ?

De cette problématique découlent plusieurs sous-questions qui offrent différentes perspectives de recherche susceptibles d'éclairer à la fin notre sujet de recherche et de donner une connaissance holistique de la réalité. Avant de présenter les sous-questions, nous tenons à préciser que nous situons la problématique de lecture/compréhension en LANSAD dans le cadre général de l'Apprentissage Par la Lecture (APL) qui est « un processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur/apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture de textes, et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier, 2006 : 439). Par conséquent, deux hypothèses opératoires régissent cette recherche. La première, inhérente aux stratégies de lecture/compréhension des étudiants inscrits en première année médecine, a

actionné une enquête initiale qui a pour objectif de décrire les stratégies de lecture/compréhension des étudiants ; et la deuxième, inhérente à la conception de la lecture en LANSAD dans le domaine de l'Apprentissage Par la Lecture (APL), a actionné une deuxième enquête qui a pour objectif de décrire les stratégies d'apprentissage par la lecture des étudiants. Ces questions qui sont en amont de toutes nos hypothèses peuvent être résumées de la sorte :

- Quelles sont les difficultés de lecture/compréhension que rencontrent les étudiants en première année médecine ?
- Quelles sont les premières stratégies observables adoptées par les étudiants pour contourner leurs difficultés en lecture/compréhension des textes de spécialité ?
- Ces stratégies varient-elles en nombre et en fréquence d'un étudiant à un autre ? quelles sont les facteurs en fonction desquels les stratégies des étudiants varient (les variables) ?
- Est-ce que les étudiants adoptent des stratégies de lecture performante ?
- Comment peut-on faire prendre conscience aux étudiants des stratégies qu'ils utilisent et leur en suggérer des nouvelles ?
- Qu'elle pourrait être la dimension pratique d'une telle recherche sur les stratégies de lecture/compréhension en langue de spécialité ?
- Comment pouvons-nous aider les étudiants - jugés en difficulté - à adopter des stratégies plus performantes qui auraient pour effet d'augmenter leur chance d'acquérir une compétence de lecture transversale ?

Il est à noter que pour accéder à la compréhension des textes scientifiques, il est essentiel de pouvoir appréhender les concepts parcourant le domaine de spécialité envisagé qui sous-entend en grande partie la terminologie et la phraséologie des langues de spécialité. Par ailleurs les enseignements dispensés en première année médecine se basent essentiellement sur les acquis en sciences qui ont été construits précédemment lors des études au lycée mais en langue arabe. En d'autres termes, l'étudiant en première année médecine qui possède un réseau terminologique « scientifique » en langue arabe, est amené à lire et à comprendre des textes qui relèvent du même réseau mais en langue française. Donc, en situation de compréhension des textes scientifiques :

- Comment l'étudiant fait appel à son réseau de connaissances répertorié en tant que mémoire sémantique en langue arabe pour accéder au sens du texte

scientifique qui relève du même réseau de connaissances mais en langue française ?

À partir de nos questionnements de départ, nous avons élaboré plusieurs hypothèses qui ne sont en fait que des intuitions (Anadon et Guillemette, 2007) que nous essayerons de valider par les données empiriques qui seront construites par le biais de différentes techniques de recherches. Ces hypothèses correspondent aux sous-questions qui ont déjà étaient présentées ci-dessus :

- Les étudiants auraient des difficultés en lecture/compréhension et ces difficultés auraient un poids relatif sur l'acquisition du savoir disciplinaire ;
- Les étudiants adopteraient la traduction comme première stratégie de compréhension ;
- Le niveau de langue générale (le français), le niveau de langue de spécialité en français et la représentation qu'ont les enquêtés de leur activité de lecture, constitueraient des variables qui déterminent la variabilité des stratégies de lecture/compréhension des textes de spécialité ;
- Les étudiants n'auraient pas conscience des stratégies de lecture/compréhension et ont, par ricochet, des difficultés de compréhension des textes lus parce qu'ils n'adopteraient pas des stratégies performantes ;
- Avec un enseignement des stratégies de lecture/compréhension, les étudiants pourraient acquérir une compétence de lecture des textes de spécialité ;
- En réactivant, lors de l'activité de lecture, leur réseau de connaissance répertorié en tant que mémoire sémantique en langue arabe, les étudiants pourraient accéder facilement au sens des textes de spécialité qui leur sont proposés en langue française.

En conclusion, pour cerner la question centrale en la mettant à l'épreuve par l'investigation sur le terrain, nous nous sommes trouvée dans une situation qui nous a dicté la construction de notre problématique par les différentes découvertes que notre terrain nous a imposées. En effet, la construction de notre question centrale et des hypothèses s'est opérée par le modelage progressif des questionnements de départ en fonction des possibilités et des ouvertures du terrain. Comme nous l'avons déjà annoncé cette construction est exposée en fin de ce chapitre.

IV.1.1.3. Intérêt du sujet et visée de la recherche

La lecture/compréhension des textes en langue étrangère a de tout temps occupé une place importante dans les recherches tant en didactique qu'en psychologie cognitive. Notre recherche, centrée sur les stratégies de lecture/compréhension chez les étudiants de première année médecine, adopte comme socle la rencontre des deux domaines de recherche en mettant l'accent sur la compétence de lecture d'un texte de spécialité dans les DNL. Ainsi, c'est dans une telle conjoncture où se profile un grand engouement pour le domaine des LANSAD (LANGues destinées aux Spécialistes d'Autres Disciplines -non linguistique-); où la notion de centration sur l'apprenant n'a jamais été autant mise en valeur, que notre recherche se propose d'apporter une certaine contribution quant à l'éclairage sur la lecture dans des situations d'apprentissage non pas du français langue étrangère mais des situations d'apprentissage des disciplines scientifiques en français langue étrangère.

De par les orientations didactiques qui préconisent l'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement des langues étrangères, les objectifs généraux d'un tel enseignement se voient actuellement orientés vers le communicatif plutôt que vers le linguistique et le littéraire. Par conséquent, il faut reconnaître que la conjoncture actuelle de l'enseignement des langues étrangères a engendré, au niveau des recherches en didactique du FLE, un enthousiasme certain pour le domaine des langues de spécialité (le français scientifique et technique, le français langue de spécialité, le français instrumental, le français fonctionnel, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), le français de la Communication sur Objectifs Spécifiques (COS), le français pour des publics spécialisés, le Français Langue Professionnelle (FLP), le français pour les Disciplines Non Linguistiques (DNL), le français pour les LANSAD, le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) ou encore les technolèctes). Néanmoins, il est certain que toutes ces orientations dans l'enseignement du français de spécialité partent d'un même principe qui est : la prise en compte de l'apprenant avec tout ce qu'il véhicule ; et convergent toutes vers une seule et même finalité qui est : enseigner le FLE à des publics spécifiques afin de les munir d'une langue qui pourrait leur servir dans leurs domaines d'activité. Nous pensons donc que, dans cette conjoncture de la recherche en didactique du FLE, notre recherche aurait un fort intérêt quant à l'éclairage apporté sur les stratégies de lecture/compréhension qu'adoptent les apprenants des LANSAD.

Pour conclure, l'état des lieux de notre recherche nous a permis de démontrer le bien-fondé de notre problématique et de baliser le terrain de notre intervention méthodologique. Dans cette partie du chapitre, nous n'avons nullement fait un état de la question de recherche qui ne peut que faire obstacle au questionnement de la réalité et fermer par conséquent la porte aux données émergentes mais un état des lieux de la recherche. Autrement dit, l'objectif de ce chapitre a été de présenter le socle dans lequel nous avons puisé pour collecter nos données à propos du questionnement d'une réalité problématique qui sera décrite avec précision dans le point suivant consacré aux langues dans/pour l'éducation.

IV.1.2. Les langues dans/pour l'éducation en Algérie

Cette recherche est centrée sur l'étudiant inscrit en 1^{ère} année médecine qui est au centre de la problématique *du FLE/en FLE*. Nous proposons donc de nous pencher, dans cette section du chapitre, sur les langues en présence chez cet étudiant à travers la mise en relief des langues pour et dans l'éducation. Nous avons repris la formule « langue pour/dans l'éducation » d'une Plateforme⁴⁷ consacrée, par le Conseil de l'Europe, aux ressources et aux références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Ainsi, selon le Conseil de l'Europe :

« Les langues de scolarisation sont celles enseignées comme matière (alphabétisation, lecture, écriture, littérature, réflexion sur la langue, etc.), mais aussi utilisées pour l'enseignement des autres matières (mathématiques, biologie, histoire géographie...) et qui peuvent être des langues nationales dans la plupart des pays ou des langues régionales ou minoritaires dans certains systèmes éducatifs » (Plateforme du Conseil de l'Europe).

En outre, le rapport du Conseil de l'Europe (2009 : 3) définit l'enseignement plurilingue en expliquant la notion de « langue(s) de scolarisation » à travers la description des deux principaux concepts qu'elle recouvre : la/les « langue(s) comme matière » et la/les « langue(s) des autres matières ». Il est souligné dans ce rapport l'importance de reconnaître les multiples usages de la langue qu'un élève est amené à rencontrer dans le cadre scolaire et la nécessité d'accroître le répertoire langagier individuel de l'élève.

⁴⁷ <http://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>

Thürmann, Vollmer et Pieper (2012 : 11) expliquent à propos de « langues **dans** l'éducation, langues **pour** l'éducation » que : d'un côté, le terme « langues » fait référence à toutes les langues présentes à l'école :

- la langue dominante de l'école est celle qui est enseignée comme une matière à part entière et constitue en même temps un outil de communication pour l'enseignement et l'apprentissage dans les matières non linguistiques ;
- les langues étrangères, vivantes et classiques, sont celles qui sont enseignées en tant que matières scolaires en suivant des curricula et des méthodes d'enseignement des langues étrangères ;
- les langues secondes qui sont importantes ou même dominantes dans un pays ou une région (bilingue) et par conséquent essentielles pour la communication quotidienne, l'interaction sociale et l'apprentissage scolaire ;
- les langues d'origine qui peuvent également être étudiées comme des matières scolaires ou comme un soutien linguistique supplémentaire.

Et d'un autre côté, le terme « langues **pour** l'éducation » (langues d'enseignement des disciplines scolaires, langue des autres matières) fait référence aux genres et formes de langage qui prévalent en milieu scolaire, particulièrement en classe où la langue est utilisée pour transmettre des processus cognitifs intimement liés à des compétences de réflexion et est donc l'outil le plus important pour interpréter, communiquer et négocier le sens, au sens académique du terme.

Ainsi, afin d'illustrer les langues en présence dans le paysage éducatif algérien, nous empruntons à Thürmann, Vollmer et Pieper (2010 : 12) ce schéma qui esquisse la/les langue(s) de scolarisation :

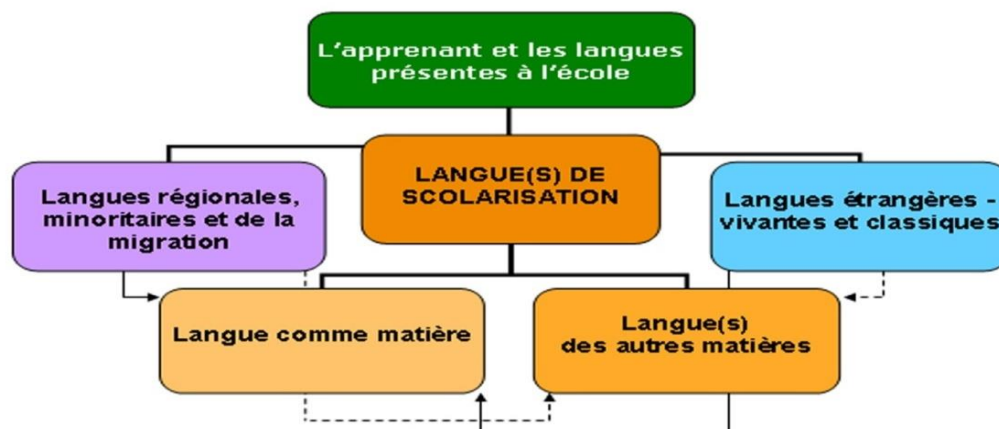


Figure (5) : Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. La/les langue(s) de scolarisation (Conseil de l'Europe, 2009)

En nous appuyant sur le schéma précédent, nous pouvons représenter les langues en présence chez l'étudiant algérien inscrit dans les disciplines scientifiques et techniques comme suit :

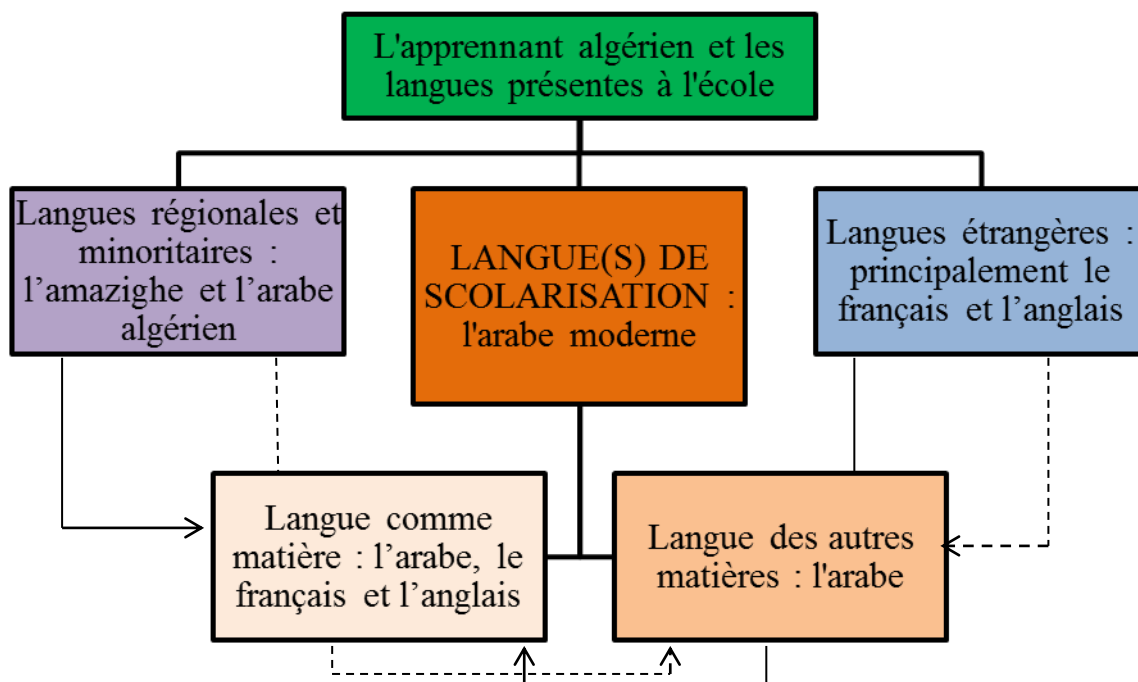


Figure (6) : Les langues dans/pour l'éducation en Algérie

La figure (6) traduit la réalité linguistique de notre étudiant en 1^{ère} année médecine qui emploie simultanément plusieurs langues :

- Langues régionales, minoritaires : l'amazighe et l'arabe dialectal pour la communication au quotidien ;
- Langue de scolarisation : l'arabe classique (moderne) quant aux acquis de toutes les matières scolaires car il constitue la langue dominante à l'école (l'arabe est enseigné comme une matière à part entière et constitue en même temps un outil de communication pour l'enseignement et l'apprentissage dans les matières non linguistiques pour les études pré-universitaires) ;
- Langues étrangères : principalement le français et l'anglais (pour le public-cible de cette recherche) ;
- Langue comme matière : l'arabe, le français et l'anglais (pour notre public car d'autres langues (espagnol et allemand) peuvent être programmées pour les autres filières telles que « langues étrangères » ;
- Langue(s) des autres matières : l'arabe jusqu'au baccalauréat, ensuite le français dès la rentrée universitaire pour les filières scientifiques et techniques (c'est le noyau problématique du français dans les formations scientifiques et techniques).

Ainsi, si Thürmann, Vollmer et Pieper (2010) considèrent que les apprenants Alloglotte⁴⁸ sont « vulnérables » de par la différence entre la langue de scolarisation et la langue de communication à la maison, nous pouvons dire - dans une certaine mesure - que la « vulnérabilité » des étudiants algériens inscrits dans les filières scientifiques et techniques leur vient du passage du FLE/en FLE qui marque non seulement une différence entre la langue de scolarisation et celle de la communication au quotidien mais aussi entre la langue de transmission du savoir scientifique à l'université et celle de la transmission du savoir avant la première année universitaire.

Par ailleurs, nous proposons d'esquisser la situation sociolinguistique des étudiants touchés par notre recherche en abordant les différentes langues en présence à l'école. Nous présenterons, en premier lieu, le paysage sociolinguistique à travers lequel un éclairage est jeté sur la dualité entre les langues. Cette dualité est véhiculée par les

⁴⁸ Une personne ou une communauté est qualifiée d'alloglotte lorsqu'elle utilise une langue autre que celle du pays dans lequel elle se trouve. Dans l'espace géographique français, Laurent Puren (2005 : 153) les définit comme des citoyens français locuteurs natifs d'une autre langue que le français

statuts qu'ont ces langues tant sur le plan social que sur le plan institutionnel. Martinez souligne à cet effet que :

« Le statut donné à la langue peut jouer en faveur ou en défaveur, pour ou contre son acquisition (...) et que le statut social d'une langue nouvelle et l'imaginaire qui s'y attache influent sur l'apprentissage, même si celui-ci est un processus individualisé » (1996 : 86).

Par ailleurs, étant donné que l'école doit jeter dans l'enseignement les bases pour que l'université puisse poursuivre les objectifs spécifiques, l'enseignement des langues étrangères ne peut déroger à cette logique. Ainsi, nous aborderons, en second lieu, les langues pour/dans l'éducation. En effet, comme « il est certain que le système éducatif, par l'import de son action symbolique, a toujours été le lieu et moyen privilégiés de transmission, de reproduction et d'imposition de la norme linguistique dans toute société » (Taleb Ibrahimi, 1997 : 120), nous mettrons la lumière sur les données quant aux objectifs d'enseignements des langues pour nous consacrer, en dernier lieu, à l'enseignement/apprentissage du/en français qui caractérise la problématique de la formation de spécialité de notre public-cible.

IV.1.2.1. Le paysage sociolinguistique

L'Algérie est plurilingue de par la présence de plusieurs langues. Afin de brosser la sphère linguistique algérienne, nous recensons les langues en présence, leur coexistence et leur concurrence de par leurs différents statuts sociaux et institutionnels.

IV.1.2.1.1. Les langues en présence

Taleb Ibrahimi (2004) schématise l'organisation du plurilinguisme social en Algérie selon trois sphères : la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères. La sphère arabophone englobe l'arabe dialectal parlé par la majorité des Algériens avec ses variantes locales et régionales et l'arabe classique enseigné à l'école (langue des médias et des productions intellectuelles). La sphère berbérophone englobe les différentes formes régionales de la langue amazighe. Enfin, la sphère des langues étrangères désigne plus spécialement la forte présence de la langue française dans le parler et l'enseignement algérien et d'autres langues étrangères enseignées et apprises à l'école sans pour autant trouver leurs places dans le quotidien.

Ainsi, l'Algérien est tiraillé entre toutes ces langues en concurrence (Amara, 2010). En effet, « le locuteur algérien se débat dans une situation linguistique complexe qu'il ne maîtrise pas et où les langues en présence sont inégalement mises en valeur en fonction des paramètres socio-historiques et politiques » (Bouhadiba, 2004 : 5)

En définitive, le paysage linguistique algérien est un brassage de plusieurs langues en présence qui sont en concurrence, en coexistence ou en cohabitation selon les situations de communication.

IV.1.2.1.2. Le statut des langues

Dès le lendemain de l'indépendance en 1962, l'Algérie a opté pour l'arabisation progressive de son enseignement. Elle a instauré l'Arabe classique comme seule langue nationale et officielle, au détriment et à l'exclusion de toutes les autres langues existantes dans la réalité sociolinguistique. Par voie de conséquence, la langue arabe fut introduite progressivement dans le système scolaire algérien en arabisant une année scolaire après l'autre et une matière après l'autre jusqu'à la mise en place en 1976 de l'école fondamentale qui renforce la langue arabe dans son statut de langue nationale et officielle en la proclamant seule langue d'enseignement de toutes les matières et en attribuant à la langue française le statut de langue étrangère enseignée à partir de la 4^{ème} année primaire.

Cependant, au niveau de la planification linguistique en Algérie, il y a un fossé entre les décisions officielles et la réalité sociolinguistique. Dans ce domaine, entre les consensus officiels et les pratiques langagières des Algériens, rien ne va de soi. En effet, l'aménagement linguistique, mené par l'Algérie dès 1962, laisse supposer que la politique d'arabisation allait juguler l'expansion de la langue française mais la réalité était tout autre comme le fait remarquer Tableb Ibrahim (1997 : 38) :

« Paradoxalement, c'est après l'indépendance que l'usage du français s'est étendu ; on a même parlé de francisation à rebours. Les immenses efforts de scolarisation déployés par le jeune État algérien expliquent aisément l'expansion de la langue française après 1962. En faisant appel à tous les Algériens diplômés ou instruits (et ils l'étaient dans leur majorité en français), à la coopération étrangère (surtout française), un état de bilinguisme de fait sinon de droit a été institué dans le système éducatif et dans la société en général ».

Ainsi, nous constatons que toutes les politiques d'arabisation menées de l'indépendance jusqu'à nos jours se sont heurtées à la « résistance » de la langue française qui occupe encore et toujours une place fondamentale et prépondérante dans la société algérienne à tous les niveaux : économique, social, éducatif, etc.

Le projet d'arabisation du système éducatif qui a fait abstraction de toutes les langues en focalisant l'attention sur l'arabe conventionnel dans l'intention de généraliser son emploi à tous les secteurs, n'a fait que créer un écart entre la pratique linguistique sociale et la pratique linguistique scolaire des Algériens. En réalité, la politique algérienne d'arabisation qui impose l'arabe classique dans les institutions de l'État et surtout dans le système scolaire, a engendré une situation linguistique complexe que nous pouvons résumer comme suit :

- L'usage de la langue arabe s'est confiné à l'école et aux « pratiques administratifs » au sein des institutions de l'État ;
- L'usage du français a reculé, sans que cette langue soit exclue des pratiques langagières quotidiennes des Algériens avec des différences d'une région à une autre comme le témoignent les recherches algériennes en sociolinguistique urbaine ;
- Dans le quotidien, les Algériens parlent différents dialectes selon leurs régions en empruntant beaucoup de mots au français avec des modifications linguistiques.

Donc, après de multiples efforts d'arabisation, les Algériens écrivent une langue qu'ils ne parlent pas en l'occurrence l'arabe moderne, parlent des langues qu'ils n'écrivent pas à savoir l'arabe algérien (les parlers algériens) et les parlers berbères et empruntent beaucoup de mots au français.

Par ailleurs, la langue française est passée en Algérie par différents statuts, ce qui lui donne une place incontestable et ambiguë en même temps : du statut de langue officielle pendant la colonisation, au statut de langue seconde pendant l'entreprise d'arabisation pour avoir enfin le statut de langue étrangère au sein de l'école fondamentale. Néanmoins, il est à signaler qu'en « oscillant constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée, partagée entre le déni officiel, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son usage, l'ambiguïté de la place

assignée à la langue française est un des faits marquants de la situation algérienne » (Taleb Ibrahimi, 1997 : 142). À son tour, Sebaa (2002) fait remarquer que :

« la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif ».

Sur le plan social, bon nombre d'Algériens ont une connaissance plus ou moins bonne de la langue française. Ils ont la capacité de comprendre, de faire passer un message en cette langue, en somme de communiquer. En effet, Rahal souligne que :

« La réalité sociolinguistique algérienne permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens. Nous avons, premièrement les « francophones réels », c'est-à-dire, les personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours ; deuxièmement, les « francophones occasionnels », et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles) et dans ce cas nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe, usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques telles que ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision. Enfin, ce que nous nommons des « francophones passifs », et il est clair que cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas » (2001 : 2).

En conclusion, les statuts de la langue arabe et de la langue française en Algérie représentent une situation très complexe : la langue arabe est passée du statut de langue étrangère, pendant plus d'un siècle au sein de l'école coloniale, au statut de seule langue officielle sans pour autant être la langue du quotidien, et la langue française est passé au statut de langue officielle, au statut de langue seconde pour avoir actuellement le statut de langue étrangère au sein du système éducatif et langue d'enseignement universitaire pour les filières scientifiques et techniques car « le processus d'arabisation ne touche ni la technologie, ni les sciences médicales, ni les formations de biologie appliquée ou celle des techniciens supérieurs » (Taleb Ibrahimi, 1997 : 140). C'est spécialement ce changement de statut de la langue française qui est à l'origine de la problématique traitée dans cette recherche.

Néanmoins, broser l'état des lieux des langues pour/dans l'éducation en Algérie demande d'examiner certes les langues en présence en Algérie, leurs statuts mais aussi les objectifs de leurs enseignements. Ainsi, nous présenterons ci-dessous les objectifs

d'enseignement des langues dans le système éducatif algérien pour nous focaliser enfin sur l'enseignement/apprentissage du/en français à l'école algérienne.

IV.1.2.2. Les langues dans le système éducatif

Le système éducatif étant en interaction avec les autres systèmes - politique, administratif, économique, socioculturel et démographique - constitue l'institution idéale au sein de laquelle se réalise le projet de société. Ainsi, le profil linguistique des citoyens et des étudiants plus précisément, peut être tracé - entre autres - en jetant la lumière sur les objectifs d'enseignement des langues. Ces objectifs sont dessinés par les pouvoirs politiques et sont traduits à l'école par des objectifs pédagogiques. Nous brosons ci-dessous les objectifs d'enseignement des langues en Algérie afin de clarifier la situation problématique du passage *du FLE/en FLE* dans laquelle se trouve notre public-cible.

En Algérie, le système éducatif est régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation et instaurant l'école fondamentale. Ensuite, un plan de mise en œuvre de la réforme du système éducatif a été retenu par le conseil des ministres qui s'est tenu en avril 2002 et a fait l'objet du programme du gouvernement adopté par le parlement. Ce plan expose les grandes lignes de la refonte de l'école algérienne qui avait pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde. Pour Ferhani (2006 :11) la mission de la CNRSE⁴⁹, plus connue sous le nom de Commission Benzaghrou, ne se limitait pas à la réforme des programmes et des méthodes d'enseignement mais elle portait aussi sur la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc. Afin d'expliquer les raisons qui ont poussé à l'organisation de ce plan de réforme, Hassani explique que :

« La réforme de 2003 en Algérie a émergé dans la foulée des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité

⁴⁹ Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif : Commission qui porte le nom de son président Benzaghrou, mathématicien et recteur d'université. Cette instance était composée d'universitaires, de pédagogues et de représentants de différents secteurs d'activités ou de la société civile.

et d'équité de son système. Le diagnostic pré réforme de l'enseignement secondaire mettait en évidence un déséquilibre important entre le secondaire général qui accueillait la majorité des élèves, et le secondaire technologique et technique qui était encore trop délaissé : un déséquilibre qui posait le problème de l'insuffisance de l'information et de l'orientation à la fin de l'enseignement fondamental et qui se répercutait sur l'orientation, à la fin du secondaire, vers les centres de formation et vers l'université » (2013 : 14).

Après la mise en route des réformes en 2003, une loi⁵⁰ d'orientation sur l'éducation nationale a été promulguée en 2008 pour fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national. Cette loi trace les fondements de l'école algérienne (les finalités de l'éducation, les missions de l'école, les principes fondamentaux de l'éducation nationale), les fondements de la communauté éducative, l'organisation de la scolarité (dispositions communes, l'éducation préparatoire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général et technologique, dispositions relatives aux établissements privés d'éducation et d'enseignement, la guidance scolaire, l'évaluation), l'enseignement pour adultes, les personnels, les établissements publics d'éducation et d'enseignement (établissements publics d'éducation et d'enseignement, structures de soutien, la recherche pédagogique et les moyens didactiques, l'action sociale, la carte scolaire, les organes consultatifs) et des dispositions finales. Ainsi, les réformes de 2008 précisent que le système éducatif algérien pris en charge par le ministère de l'éducation nationale comprend les niveaux d'enseignement suivants : l'éducation préparatoire, l'enseignement fondamental (regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen), l'enseignement secondaire général et technologique.

Afin d'éclairer la problématique du FLE/en FLE, nous allons nous intéresser spécialement à l'enseignement des langues dictée par cette loi pour exposer spécifiquement les objectifs d'enseignement de la langue française. Cependant, nous proposons de nous pencher d'abord sur la structuration du système éducatif algérien dans le but de tracer le parcours scolaire des étudiants touchés par notre étude. Conformément à la figure (7) ci-dessous qui trace la structuration du système éducatif, le cursus scolaire de ces étudiants est comme suit : pas d'études préscolaires (les réformes ne touchent pas ces générations), cinq ans d'enseignement primaire, quatre d'enseignement moyen et trois ans d'enseignement secondaire spécialement dans les

⁵⁰ Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Le journal officiel

filières de sciences expérimentales et de mathématiques. Nous traçons sur le schéma le parcours scolaire de notre public-cible par une flèche.

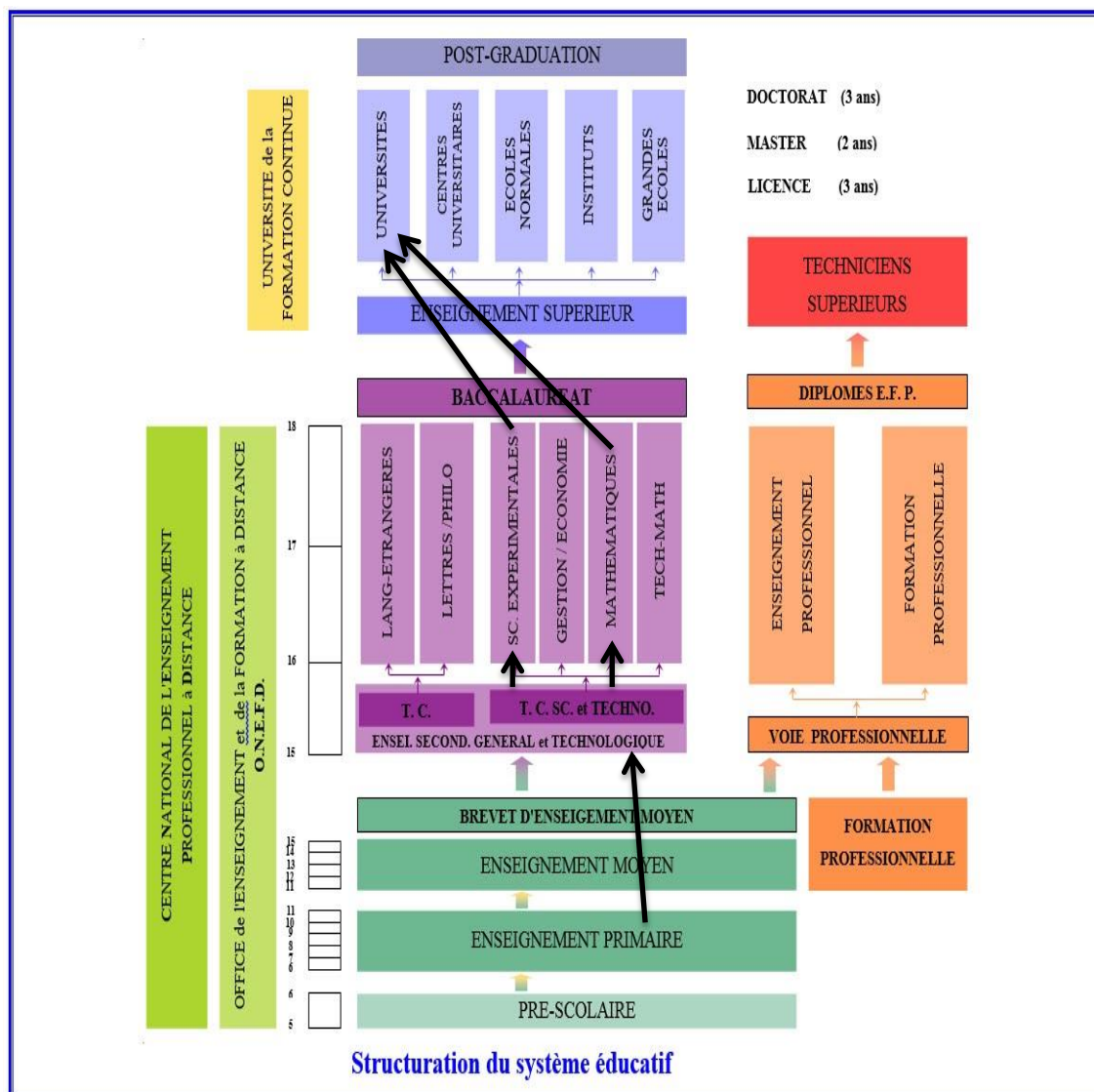


Figure (7)⁵¹: Structuration du système éducatif algérien

IV.1.2.2.1. Les objectifs d'enseignement des langues

Dès 1979, l'école fondamentale totalement arabisée est mise en application et sera parachevée en 1989 avec la première promotion toutes filières confondues de bacheliers arabisés. Pendant cette période (1979-1989), le système scolaire assiste à une vraie dualité entre les deux langues en fonctionnant avec des classes entièrement arabisées où l'arabe est la langue d'enseignement de toutes les matières ; et des classes bilingues où

⁵¹ Site du Ministère de L'Éducation Nationale algérien : <http://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/>

le français est la langue d'enseignement des matières scientifiques seulement. À partir de 1989, date de l'achèvement complet de l'application de l'école fondamentale, le français a changé de statut : de langue seconde, il est devenu langue étrangère enseignée au sein du système scolaire au même titre que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. En effet, plus l'arabe se confirmait dans son statut de seule langue officielle au sein du système éducatif algérien, plus le français est « évincé » et « recalé » au statut de langue étrangère. Avant de faire un focus sur l'aménagement linguistique décrété par la Loi 2008, nous citons Ferhani (2006) qui a dressé un tableau synoptique de la situation linguistique à l'école algérienne. Elle souligne dans son article que :

« dans le cas de l'école algérienne, il nous semble que ce n'est pas tant le fait que l'on enseigne plus ou moins d'heures de français que celui de les enseigner plus tôt qui fera la différence (...). Désormais, les écoliers algériens se voient offrir la possibilité de passer, dès la seconde année, à une situation de diglossie (arabe et français) puis, de triglossie en quatrième année (arabe, français et tamazight) pour aboutir à une polyglossie au collège avec l'introduction de l'anglais. En outre, dès l'année prochaine, la deuxième année de lycée, verra l'introduction de la filière « Langues étrangères » qui bénéficiera de l'enseignement d'une langue supplémentaire, l'allemand ou l'espagnol au choix de l'élève » (Ferhani, 2006 :15).

Cette situation a changé avec l'avènement de l'aménagement linguistique précisé dans les articles de l'ordonnance du 23 janvier 2008 portant sur les orientations de l'éducation nationale. Les finalités du système éducatif algérien transparaissent dans le préambule de cette loi à travers l'établissement des missions de l'école. En effet, il est expliqué que :

« l'une des missions essentielles de l'école est donc de faire prendre conscience aux élèves de leur appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne. Dans cette perspective fondatrice de l'identité nationale, l'école devient non seulement le lieu de connaissance mais aussi le creuset où se forge le respect du patrimoine historique, géographique, religieux, linguistique et culturel et de l'ensemble des symboles qui l'expriment tels que les langues nationales, l'emblème et l'hymne nationaux » (Loi 2008 : 9).

Ainsi, au côté de la langue arabe qui était reconnue comme seule langue nationale, cette loi octroie le statut de langue officielle à la langue amazighe : « la langue arabe, au même titre que l'islam, constitue avec la langue amazighe le ferment de l'identité culturelle du peuple algérien et un élément essentiel de sa conscience nationale » (loi 2008 : 11). En outre, il est mentionné dans la même ordonnance que l'arabité, en tant

que langue, civilisation et culture, s'exprimant à travers la langue arabe, doit être le premier instrument pour l'acquisition du savoir dans toutes les étapes de l'enseignement et de la formation. Par conséquent, est programmé le développement de son enseignement pour qu'elle devienne une langue de communication dans tous les domaines de la vie et un instrument privilégié dans la production intellectuelle. Pour ce faire :

« la promotion de l'enseignement de la langue arabe en tant que langue nationale et officielle et facteur de recouvrement de la personnalité algérienne sera consolidée et renforcée dans le cadre de la politique rénovée de l'éducation nationale, notamment par la modernisation de ses méthodes et ses contenus d'enseignement pour la rendre compétitive avec les autres langues modernes des pays développés » (Loi 2008 : 11).

En reconnaissant l'amazighité, en tant que langue, culture et patrimoine, et en tant que composante intégrante de la personnalité nationale historique, la planification linguistique projette d'affermir et de promouvoir la dimension amazighe dans tous ses éléments constitutifs (langue, culture, profondeur historique et anthropologique) dans le cursus éducatif, de la mettre en place progressivement, en dotant l'enseignement de la langue nationale amazighe de moyens didactiques et pédagogiques appropriés ainsi que de moyens pour la recherche.

Par ailleurs, dans l'article 4 de cette loi, il est aussi indiqué que l'école a pour missions - entre autres - de permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. Ainsi, l'aménagement linguistique scolaire a pour finalité de « développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères, tout en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe d'une part, et en tenant compte des intérêts stratégiques du pays, d'autre part » (Loi 2008 : 16).

En conclusion, les langues étrangères retrouvent leur titre de noblesse dans le système éducatif algérien avec la reconnaissance dans le décret de 2008 que « le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations » (Loi 2008 : 17).

IV.1.2.2.2. L'enseignement/apprentissage du/en français

La langue française est enseignée et apprise pendant toute une scolarité en tant que langue étrangère sans être sérieusement mise à l'épreuve, sauf pour passer des épreuves d'examen. Cette langue change subitement de statut, au passage à l'université (pour quelques filières), pour devenir la langue d'enseignement scientifique. Cette transition soulève une vraie problématique qui s'avère être à la base de notre recherche. Par conséquent, nous allons, dans cette partie du chapitre, mettre en relief les objectifs et méthodologies d'enseignement du français afin d'éclairer la problématique d'enseignement des DNL en français à l'université.

L'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre de plusieurs réformes (2003 et 2008) du système éducatif. Donc, pour rendre compte des changements relatifs à l'enseignement/apprentissage du français, il est indispensable de considérer la dynamique générale des réformes qui pour une grande partie détermine l'aménagement linguistique comme il a été exposé précédemment. Avant d'aborder les changements méthodologiques de l'enseignement du français, il faut signaler que l'organisation de cet enseignement a changé plusieurs fois. À cet effet, Ferhani fait remarquer que :

« Pour autant, les aspects quantitatifs ne sont pas négligeables. À partir de la rentrée 2003, l'enseignement de cette langue qui débutait auparavant en quatrième année fondamentale (équivalent du CE2 en France) a été avancé de deux années. Cette disposition, entrée en vigueur depuis la rentrée 2003-2004, a vu ainsi le français enseigné à partir de la deuxième année (équivalent du CP2), à raison de trois heures par semaine. À partir de la prochaine année scolaire (2006-2007), ce volume passera à quatre heures hebdomadaires pour poursuivre son rythme de cinq heures par semaine jusqu'à la fin du collège » (2006 :14).

Cependant, avec les réformes de 2008, le français est enseigné à partir de la troisième année avec un découpage horaire précis en fonction des paliers de l'organisation scolaire et des filières mais, en moyenne, les élèves ont 3heures de cours de français au primaire, 4heures au moyen et 5heures au secondaire.

En outre, les réformes de 2003-2008 qui donnent plus d'importance aux langues étrangères considérées jusque-là comme les parents pauvres de l'enseignement (Ferhani, 2006 :13), ont conservé au français le statut de première langue étrangère. Néanmoins, Boukhannouche souligne que :

« Malgré cette place particulière qu’occupe la langue française dans le système éducatif algérien et la volonté de doter l’apprenant d’une compétence linguistique lui permettant de comprendre, de communiquer aisément et de poursuivre sa formation supérieure, sans oublier l’effort fourni par les officiels à vouloir pallier les problèmes liés à la langue en mettant en place des programmes de formation linguistique, la situation s’avère de plus en plus compliquée et suscite encore de nombreuses réflexions » (2016 : 16).

En effet, il ne faut pas oublier que les objectifs escomptés par les réformes ne sont que des suppositions d’aboutissement du processus d’enseignement car nombreuses sont les recherches qui démontrent l’existence d’innombrables difficultés inhérentes à l’enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie et elles déplorent dans leur quasi-totalité l’écart entre les objectifs escomptés et le profil linguistique réel des élèves. Ainsi, si pour Hassani (2013 : 26) : « Il existe un décalage entre la réalité du terrain, le programme et le document d’accompagnement », pour Ferhani :

« Aujourd’hui, le français est enseigné plus qu’auparavant. Il 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. En outre, faisant bénéficier le français d’un apprentissage plus précoce, la Réforme l’a doté d’un atout loin d’être négligeable » (2006 :18).

Quant au plan méthodologique de l’enseignement du français, Hassani (2013 : 14) fait remarquer que la réforme du système éducatif algérien en 2003 est à l’origine d’un processus de refonte pédagogique qui fait passer l’enseignement du français d’un ancien référentiel inspiré de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) à des curricula axés sur l’Approche par compétences (APC). Néanmoins, cette introduction de l’APC est encore vécue comme une rupture douloureuse par la plupart des enseignants rompus à la PPO (Hassani, 2013 : 25). Ferhani (2006 :18) met en relief le passage dans l’enseignement/apprentissage du français, d’une méthodologie calquée sur celle de la langue maternelle à celle d’une langue étrangère en considérant le français sous l’angle du FLE, ce qui lui ouvre le champ d’une meilleure adéquation avec la réalité linguistique globale de la société algérienne.

Par ailleurs, nous assistons à l’université, à un passage d’un enseignement de la langue française à un enseignement en langue française dans les DNL. Cette problématique a été soulignée plusieurs fois dans ce travail en citant les chercheurs qui l’ont évoquée ou qui l’ont éclairée et Boukhannouche consacre en 2016 son article au changement de statut et impact de la langue française en Algérie lors du passage à l’université :

« Avec la politique de l'arabisation (1970), la langue française change complètement de statut. On passe du français comme première langue étrangère étudiée et enseignée pour elle-même à un français qui devient un moyen de réussite, c'est-à-dire, d'un statut de *discipline enseignée* jusqu'au secondaire, à celui de *langue d'enseignement* des sciences et des techniques dans le supérieur. Cet état de fait s'avère assez problématique pour les nouveaux arrivants à l'université qui se retrouvent contraints de poursuivre des études complexes dans une langue que très souvent ils ne maîtrisent pas suffisamment » (Boukhannouche, 2016 : 6).

En nous intéressant à la langue française en tant que langue d'enseignement scientifique en Algérie, nous pouvons conclure qu'à l'université nous sommes en présence d'un public spécialisé - qui se voit dispensé un enseignement en français langue étrangère pour lui jusqu'au jour de sa première rentrée universitaire - beaucoup plus que d'un enseignement du français langue de spécialité.

En effet, l'enseignement des matières scientifiques est assuré en langue arabe dans le primaire, le moyen et le secondaire. Ainsi, pendant 12 ans toutes les disciplines y compris les matières scientifiques sont dispensées en langue arabe. Donc les activités langagières des élèves, concernant les matières techniques et scientifiques, se réalisent en cette langue. Néanmoins, à l'université et pour plusieurs filières, le français constitue la langue d'enseignement. En effet, au passage à l'université, pour certaines filières, l'enseignement scientifique abandonne l'arabe pour adopter le français comme seule langue d'enseignement.

Théoriquement, selon les objectifs généraux, l'enseignement du FLE a une orientation qui permet d'une part l'ouverture sur le monde et d'autre part de répondre aux besoins de la recherche et de la documentation scientifique. Cependant, cette orientation scientifique dans l'enseignement de la langue française ne se concrétise qu'à travers quelques leçons clairessemées dans les programmes. Citons comme exemple le secondaire où le programme de la 2^{ème} année comprend une leçon de physique et quelques leçons de vulgarisation scientifique dans le cadre du texte démonstratif. Dans cette optique, l'orientation scientifique dans l'enseignement du français se résumerait à un simple entraînement occasionnel à la compréhension du texte de vulgarisation scientifique. Cet entraînement s'articule en plusieurs exercices proposés par le professeur de langue tels que : la recherche des mots clés, le repérage des relations logiques, la mise en place de l'articulation logique du texte, etc. Par conséquent, pendant sa scolarité, l'élève a l'occasion d'aborder le texte scientifique, il pourrait « éventuellement » comprendre un

texte de vulgarisation scientifique mais nous ne pouvons prétendre qu'il maîtrise la langue et encore moins le vocabulaire spécifique requis dans les études scientifiques à l'université.

En conclusion, nous pouvons dire qu'entre les orientations générales de l'enseignement du français en Algérie et les programmes d'enseignement, entre le niveau de langue réel des élèves (compte tenu des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère) et le niveau théorique (compte tenu des programmes) et entre la langue d'enseignement scientifique à l'école et celle à l'université, rien ne va de soi. Ainsi, tout ce que nous avons exposé précédemment concernant l'enseignement du français langue étrangère à l'école algérienne, la rupture linguistique au passage à l'université, l'enseignement scientifique à l'université, et la langue de spécialité et son enseignement ne fait que renforcer et éventuellement confirmer notre hypothèse à propos des difficultés et des besoins langagiers en langue française qui entraveraient chez nos étudiants de 1^{ère} année l'apprentissage médical.

IV.1.3. L'organisation de la formation en 1^{ère} année médecine

En Algérie, l'accès à la formation supérieure de graduation obéit à un système d'orientation précis établi par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Ainsi, pour décrire l'organisation de la formation des étudiants qui constitue la population étudiée dans le présent travail, nous proposons de présenter d'abord le système d'orientation vers les sciences médicales, ensuite le programme d'étude en 1^{ère} année médecine pour enfin jeter un éclairage sur les langues en présence au niveau de cette formation.

IV.1.3.1. Le système d'orientation vers les sciences médicales

L'inscription à l'université est régie par des mécanismes d'orientation définis par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. En effet, les modalités d'inscription administrative des nouveaux bacheliers sont soumises à des critères établis par le ministère dans une circulaire dont une copie est remise aux étudiants.

Dans le guide du bachelier 2012 (page 4), il est précisé que Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, souscrivant au principe de garantir une place pédagogique à tous les bacheliers, sans exception, tout en accédant à une demande sociale diversifiée, offre une large panoplie de formations, réparties sur l'ensemble du territoire national : les formations dans le système LMD (licence, master, doctorat), les domaines ou filières à recrutement national, les classes préparatoires et les classes préparatoires intégrées, les écoles nationales supérieures, et les formations dans le système classique au niveau desquelles sont citées les filières des sciences médicales : médecine, pharmacie, chirurgie dentaire et sciences vétérinaires.

Néanmoins, l'obtention du baccalauréat assure un accès aux études supérieures mais n'ouvre pas automatiquement le droit à l'inscription dans certaines filières car l'orientation obéit à un classement qui repose sur des paramètres tels que : les vœux exprimés par le titulaire du baccalauréat, la série et les résultats obtenus (moyenne générale) et les capacités d'accueil des établissements d'enseignement et de formation supérieure. C'est pourquoi, le bachelier doit faire le choix parmi les formations, nombreuses et diversifiées, que les établissements du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique proposent à la promotion 2012 des bacheliers. Une liste des possibilités est fournie au bachelier pour l'aider à élaborer les dix (10) choix devant figurer dans la fiche de vœux qu'il doit remplir en ligne et il n'est pas possible de suivre une formation qui ne figure pas dans la liste des possibilités. L'orientation se fait, donc, sur la base d'un traitement informatisé des fiches de vœux tout en prenant en considération les résultats du baccalauréat, les conditions et les moyennes requises pour l'admissibilité dans les filières et tronc communs, les circonscriptions géographiques et le nombre de places pédagogiques ouvertes.

L'inscription se fait en deux phases : une phase de préinscription en ligne qui consiste à remplir - sur un portail dédié au nouveau bachelier - un formulaire électronique (Fiche de vœux à dix cases correspondant à dix choix possibles), et une phase d'inscription définitive qui exprime l'admission définitive dans un établissement d'enseignement ou de formation supérieure à l'issue du traitement informatique de l'ensemble des fiches de vœux. Tel qu'il est mentionné dans le guide du bachelier 2012 (page 13), l'accès à certaines filières requiert des moyennes relativement élevées. C'est le cas de la médecine, la pharmacie, la chirurgie dentaire, l'institut national d'informatique (INI),

l'École Nationale Polytechnique (ENP), etc. Ne peuvent donc s'inscrire en médecine que les étudiants bacheliers des filières de sciences de la nature et de la vie, de sciences exactes ou de mathématiques. Ainsi pour participer au classement, la moyenne générale obtenue au baccalauréat doit être supérieure ou égale à 14/20. Cependant, la moyenne d'admission est toujours supérieure à la moyenne de préinscription pour toutes les filières : en 2012 par exemple la moyenne minimale d'inscription en 1^{ère} année médecine était de 15,49.

Pour conclure, notre public-cible constituant l'élite du système éducatif, nous tâcherons dans les analyses des résultats de ne pas oublier ce critère qui constitue une trame de fond au profil de notre public-cible.

IV.1.3.2. Le programme de la première année médecine

Afin de présenter le programme de la première année médecine en Algérie, nous nous inspirons fortement du « guide de la médecine et de la santé en Algérie » qui a été développé par Santé tropicale, sous la responsabilité éditoriale du professeur Larbi Abid, Ambassadeur de Santemaghreb.com⁵² en Algérie. La formation médicale en Algérie, est régie par le décret N° 71-215 du 25 Août 1971 portant organisation des études médicales et le décret exécutif N° 94-220 du 23 juillet 1994 modifiant et complétant le décret exécutif N° 71-215 du 25 Août 1971. L'arrêté n° 749 du 31 Octobre 2001 a amendé le programme de 1^{ère} et 2^{ème} année. Le programme de médecine est identique dans toutes les facultés de médecine du pays. Selon l'arrêté N° 390 du 22 Août 1992, l'élaboration des programmes de graduation de médecine sont les prérogatives du Comité Pédagogique National de la filière Médecine (CPN de Médecine).

Les études en vue du diplôme de docteur en médecine sont divisées en deux cycles et un stage interné. Le premier cycle d'une durée de six trimestres (deux années) comporte (trois trimestres d'enseignement fondamental, deux trimestres d'enseignement préclinique et un semestre d'ajustement). Le second cycle intitulé « clinique » comprend trois parties : quatre semestres d'enseignement clinique intégré, trois semestres consacrés à l'enseignement de spécialités et onze mois de stage interné dans

⁵² <http://www.santemaghreb.com/algerie>

des services hospitalo-universitaires en qualité d'interne (dans 4 services hospitalo-universitaires : services de pédiatrie, gynéco-obstétrique, spécialité chirurgicale, spécialité médicale).

Les études en vue de l'obtention du diplôme de Docteur en Médecine durent sept (07) ans. L'enseignement est dispensé sous forme de cours magistraux, de TD, de TP et de stage clinique. Le système d'étude au niveau de la filière de médecine est un système modulaire : les modules y sont semestriels ou annuels et affectés de coefficients différents. L'enseignement consiste en cours magistraux et travaux pratiques ou dirigés et l'évaluation est conforme aux modalités d'évaluation régies par l'organisation pédagogique à l'université. Cette évaluation comprend : l'évaluation des travaux dirigés ou pratiques, les examens partiels de fin de semestre, et une deuxième session, facultative, de rattrapage. Le Comité Pédagogique de Département détermine le nombre d'examens par module, qui ne doit pas dépasser deux examens partiels et un examen final pour les modules annuels, et un examen partiel et un examen final pour les modules semestriels. À l'issue des examens, les jurys délibèrent semestriellement ou annuellement selon le cas sur les résultats obtenus par module, la moyenne pour chaque module étant calculée sur la base des notes obtenues aux examens partiels et aux travaux dirigés ou pratiques. La moyenne générale annuelle ou semestrielle est compensatoire, calculée sur la base des moyennes des notes obtenues aux différents modules et selon leurs coefficients.

L'admissibilité du candidat à passer en 2^{ème} année est conditionnée par une moyenne générale égale ou supérieure à 10/20 et une moyenne d'au moins 5/20 par module. L'examen de rattrapage est facultatif. Portant sur tout le programme de l'année ou du semestre, il est organisé au profit des étudiants n'ayant pas obtenu la moyenne générale annuelle ou semestrielle et conçu spécialement au bénéfice des seuls étudiants ayant obtenu une moyenne annuelle égale ou supérieure à 07/20. Les étudiants échouant à cette session sont autorisés à redoubler. Néanmoins, un seul redoublement est autorisé et en cas de nouvel échec, l'étudiant est orienté vers un autre tronc commun ou une autre filière.

Le programme de 1^{ère} année médecine auquel sont tenus les enseignants est organisé en volume horaire : entre 90 et 120 heures pour les modules annuels ; et entre 50 et 60 heures pour les modules semestriels. Ce volume horaire est donné comme moyenne car

il peut varier quelques peu d'une faculté de médecine à une autre. Selon le guide⁵³ de la médecine et de la santé en Algérie, les enseignements de la 1^{ère} année de médecine sont organisés en 12 modules assurés par des enseignants de biologie, de sciences fondamentales et d'hospitalo-universitaires.

1. Bio statistiques-mathématiques (90 heures) coefficient 2 ;
2. Chimie générale et organique (90 heures) coefficient 2 ;
3. Cytologie coefficient 3 ;
4. Génétique coefficient 2 ;
5. Histologie coefficient 2 ;
6. Embryologie coefficient 2 ;
7. Biochimie structurale (45 heures de cours et 30 heures de TD/TP) coefficient 2 ;
8. Physique et biophysique (120 heures dont 20 de TD/TP) coefficient 2 ;
9. Anatomie générale (60 heures de cours et 30 heures TD/TP) coefficient 2 ;
10. Physiologie humaine (40 heures) coefficient 2 ;
11. Informatique (30 heures) coefficient 1 ;
12. Introduction à l'éthique médicale et à la déontologie (15 heures) coefficient 1.

90 heures

135 heures

Afin d'avoir une idée sur le réseau associatif entre connaissances antérieures et connaissances nouvelles que notre étudiant en 1^{ère} année est amené d'effectuer nous présentons à titre d'exemple⁵⁴ -, dans le tableau (17) ci-dessous, une comparaison entre le programme d'étude en 1^{ère} année médecine et celui en sciences naturelles en classe de terminale.

⁵³ La formation médicale en Algérie :

http://www.santemaghreb.com/algerie/visio.asp?titre=Formation%20m%C3%A9dicale%20en%20Alg%C3%A9rie&link=documentations_pdf/docu_73.pdf

⁵⁴ Il y a plusieurs comparaisons à faire qui peuvent être pertinentes telles que ce même programme de 1^{ère} année médecine et les mathématiques, la physique et la chimie de la classe terminale.

Tableau (17) : Tableau⁵⁵ comparatif entre programmes de 1^{ère} année médecine et programme des sciences naturelles

Programme en 1 ^{ère} année médecine ⁵⁶	Programme de sciences naturelles en 3 ^{ème} année secondaire ⁵⁷
Génétique : génétique formelle, génétique humaine, génétique moléculaire, cartographie des gènes humains, cytogénétique, outils du génie génétique, notion de diagnostic génétique, notion de génétique des populations. Physiologie humaine : physiologie de membrane cellulaire, milieu intérieur, bioénergétique, physiologie du muscle squelettique, physiologie du système nerveux autonome. Bio-statistique : la statistique descriptive (élaboration des statistiques, représentations des résultats statistiques, les caractéristiques de la série statistique), les probabilités, la statistique inductive. Biophysique : électricité et phénomènes bioélectriques, optique et biophysique de la vision, physique générale des radiations, effets biologiques des radiations et applications en médecine. Embryologie générale 1 : introduction à l'étude de l'embryologie, gamétogenèse, spermatozoïdes ou gamète male + étude du sperme, ovule ou gamète femelle + ovulation, fécondation, la 1^{ère} semaine du développement, la 2^{ème} semaine du développement, la 3^{ème} semaine du développement, de la 4^{ème} à la 8^{ème} semaine du développement, annexes embryonnaires, grossesse gémellaire, malformations congénitales. Histologie : les tissus épithéliaux, les tissus glandulaires, les tissus musculaires, les tissus conjonctifs, variétés de tissus conjonctif, les tissus cartilagineux, les tissus osseux, les tissus sanguins, les tissus nerveux et névroglie. Cytologie : les propriétés fondamentales des cellules, virus, cellules (procaryotes et eucaryotes), méthodes d'études de la cellule, la membrane plasmique, matrice extracellulaire, système de microfibres ou cytosquelette, noyau interphasique, la division cellulaire, système endo-membranaire, hyaloplasme, ribosomes et peroxysomes, les mitochondries, la cellule cancéreuse. Informatique : introduction à l'informatique, notion d'algorithmique, étude de l'environnement informatique, notion de réseaux, bases et banques de données en médecine. Biochimie structurale : les glucides, les lipides, les protéines, les acides nucléiques. Chimie structurale : chimie générale et minérale (structure de la matière, les liaisons chimiques, les états de la matière, thermodynamique chimique, chimie des solutions, cinétique chimique), chimie organique (les fonctions organiques, stéréochimie et isomérisation, structure et réactivité, réactions en chimie organique, initiation à la synthèse organique). Anatomie : Propédeutiques anatomiques, Anatomie du système locomoteur (membre supérieur, membre inférieur). Introduction à l'éthique médicale et à la déontologie	<u>المكونات الكيميائية و الفيزيائية للكانن الحي :</u> *المكونات المعدنية *المكونات العضوية (السكريات - الدسم - البروتينات) * الحالات الفيزيائية للمحاليل <u>الخلية وحدة تركيبية :</u> *تقنيات وطرق دراسة بنية الخلية *فحص الخلية بالمجهر الضوئي <u>المبادلات الخلوية : مبادلات الماء - مبادلات المواد</u> <u>المنحلة - مقر المبادلات الخلوية وطرق إنتقال</u> <u>المواد</u> <u>الخلية و الطاقة :</u> تحويل الطاقة الضوئية إلى طاقة كيميائية " الضوئي**التركيب *تحويل الطاقة الكيميائية الكامنة إلى طاقة كيميائية قابلة للإستعمال التنفس و التخمر <u>إستعمال الطاقة (ATP)</u> *أثناء التقلص العضلي <u>التضاعف الخلوي</u> <u>إنتقال الصفات الوراثية</u> <u>الطبيعة الكيميائية للمورثة و آلية عملها</u> <u>النبا العصبي</u> <u>النبا الهرموني</u> <u>المناعة</u>

⁵⁵ L'ombrage en jaune que nous utilisons dans ce tableau sert à souligner les notions - étudiées en 1^{ère} année - qui reprennent celles du programme de sciences naturelles en 3^{ème} année secondaire ou des notions qui prennent comme connaissances antérieures celles étudiées en 3^{ème} année secondaire.

⁵⁶ Le guide de la médecine et de la santé en Algérie : <http://www.santemaghreb.com/algerie/med1.htm#9>

⁵⁷ Le livre scolaire de 3^{ème} année secondaire « sciences naturelles »

Tels qu'exposé ci-dessus, les enseignements en 1^{ère} année médecine reprennent et approfondissent les connaissances présentées en 3^{ème} année secondaire. En effet, la première année médecine comporte des modules scientifiques et d'autres techniques qui sont semestriels ou annuels. Dans l'ensemble tous ces modules prennent pour base les acquis de l'étudiant pour approfondir ses connaissances. Nous présentons dans le tableau qui suit la correspondance entre les cours en sciences naturelles programmés en 3^{ème} année et les cours programmés en 1^{ère} année médecine :

Programme en 1 ^{ère} année médecine		Programme de sciences naturelles en 3 ^{ème} année secondaire	
Chimie	Chimie structurale	المكونات المعدنية	المكونات الكيميائية و الفيزيائية للكانن الحي
	Chimie organique	المكونات العضوية	
Biochimie structurale	Les glucides, les lipides, les protéines	(السكريات - الدسم - البروتينات)	
Cytologie	Les propriétés fondamentales des cellules Méthodes d'études de la cellule	تقنيات و طرق دراسة بنية الخلية فحص الخلية بالمجهر الضوئي	الخلية وحدة تركيبية
Physiologie humaine	Physiologie de membrane cellulaire	مبادلات الماء - مبادلات المواد المنحلة - مقر المبادلات الخلوية و طرق إنتقال المواد	المبادلات الخلوية
	Bioénergétique	تحويل الطاقة الضوئية إلى طاقة الضوئي "كيميائية" التركيب تحويل الطاقة الكيميائية الكامنة إلى قابلة للاستعمال *طاقة كيميائية التنفس و التخمر	الخلية و الطاقة
	Physiologie du muscle squelettique		إستعمال الطاقة (ATP) أثناء التقلص العضلي
	Physiologie du système nerveux autonome		النبا العصبي
Génétique	Génétique humaine		التضاعف الخلوي
	Génétique moléculaire		إنتقال الصفات الوراثية
	Cartographie des gènes humains		الطبيعة الكيميائية للمورثة و آلية عملها

Conformément au tableau des correspondances ci-dessus, nous pouvons remarquer que tous les cours de sciences naturelles sont repris pour être approfondis en 1^{ère} année. Par conséquent, l'étudiant doit exploiter ses connaissances antérieures acquises tout au long de sa scolarisation pour entreprendre ses études médicales. Ainsi, l'étudiant utilise ses acquis :

- en langue française, l'enseignement étant dispensé en cette langue, pour l'assimilation et l'évaluation au niveau de tous les modules,
- en sciences naturelles pour les modules scientifiques tels que : l'embryologie, l'histologie, la cytologie, l'anatomie et la génétique,

- et en mathématiques et physique pour les modules techniques tels que : la physique, la chimie, la biochimie et l'informatique.

Par voie de conséquence, s'intéresser aux réseaux associatifs entre des connaissances acquises en langue arabe et des connaissances nouvelles enseignées en langue française ne pourrait qu'éclairer le paradigme de construction d'un savoir en langue française qui prend comme point d'ancrage des connaissances antérieures acquises en langue arabe.

IV.1.3.3. Le rôle et la place des langues dans l'enseignement médical

Le français constitue la langue véhiculaire du savoir scientifique. Au niveau de la filière de médecine, les enseignements sont en langue française. En première année, compte tenu du niveau de langue des étudiants, les enseignants dispensent leurs cours en langue française mais utilisent, éventuellement, la langue arabe pour les expliquer. Afin de décrire la situation linguistique dans laquelle nos étudiants se trouvent, nous avons effectué des observations en situation en assistant à quelques cours. Ainsi, nous avons constaté qu'il y a un emploi concurrent des deux langues : arabe et français, pour transmettre le savoir médical.

Les modules scientifiques consistent en cours magistraux dispensés au moyen de photocopies (en langue française) distribuées puis expliquées aux étudiants ou des PowerPoint exposant des cours (en langue française), ou ils sont présentés oralement en français et les étudiants prennent des notes en cette langue, mais l'emploi de la langue arabe n'est pas exclu par les enseignants pour expliquer ou par les étudiants pour poser des questions. C'est au niveau des modules techniques qu'il y a un emploi concurrent des deux langues car les enseignants de ces modules présentent leurs cours en langue française mais les expliquent en langue arabe en fonction de la demande des étudiants.

Par ailleurs, notre observation en situation nous a permis de remarquer que la quasi-totalité des communications entre enseignants/étudiants se réalise par le biais de la langue arabe. Quant aux évaluations, elles sont organisées pour tous les modules en langue française tant au niveau des questionnements qu'au niveau des réponses.

En conclusion, après avoir fait un tour d'horizon des paramètres qui entrent en jeu dans le paysage sociolinguistique de l'Algérie, l'enseignement/apprentissage du français et l'organisation de la formation en première année médecine, nous pouvons entamer avec

clairvoyance une investigation qui a pour public justement le fruit de toutes ces conditions.

IV.2. Cadre méthodologique de la recherche

Afin d'élaborer une connaissance holistique de la réalité à laquelle nous nous intéressons, notre recherche tend à être qualitative de par la construction souple et progressive de notre objet d'étude (Anadon, 2006 ; Blanchet, 2011) et la mise en avant de l'interaction sujet-chercheur qui a dicté la construction du protocole de recherche (Anadon et Guillemette, 2007). Elle est aussi empirico-inductive (Benelli, 2007 ; Blanchet, 2011) de par la construction de l'objet de recherche à partir du terrain investigué. En effet, nous pouvons diviser notre parcours scientifique en trois étapes marquées par trois « haltes » : une recherche initiale à propos des stratégies de lecture/compréhension en langue de spécialité, une autre à propos des stratégies d'apprentissage par la lecture (APL) en considérant la lecture dans les LANSAD dans le paradigme de l'APL et enfin, comme perspective de recherche, une expérimentation d'un enseignement stratégique de la terminologie médicale.

Pour les trois étapes, notre démarche étapes a été appliquée et échantillonnée de par les éclaircissements qu'elle apporte sur l'activité de lecture en langue de spécialité chez un échantillon de la population étudiée. Notre approche a été, dans la première phase, empirico-inductive qualitative avec une enquête exploratoire qui nous a renseignée sur les paramètres de notre problématique et nous a aidée – dans la deuxième phase - à asseoir un protocole de recherche adéquat avec la définition de la lecture dans le domaine de l'APL pour adopter – dans la troisième phase – une posture expérimentale. Néanmoins, l'une de nos préoccupations particulières était l'accroissement de la valeur scientifique de notre recherche et afin d'assurer plus de crédibilité et de pertinence à notre démarche, nous avons adopté dans notre recherche quatre formes de triangulation⁵⁸ :

- une triangulation méthodologique qui s'est concrétisée au niveau de la multiplication des techniques de collectes des données afin de toucher le plus

⁵⁸ « La triangulation est l'utilisation d'une multitude de moyens pour asseoir le caractère scientifique d'une recherche afin d'accroître la valeur scientifique du travail par l'emploi de la comparaison » (Angers, 1997 : 71).

de variables qui peuvent nous renseigner sur les stratégies de lecture/compréhension en langue de spécialité chez l'étudiant de 1^{ère} année médecine (des observation en situation, des questionnaires et une expérimentation) ;

- une triangulation théorique car nous nous sommes inspirée de l'axe didactique qui nous a renseignée sur les stratégies d'appréhension de l'information dans l'activité de lecture à travers la lecture globale ; et de l'axe en psychologie cognitive (apprentissage par la lecture) qui nous a renseignée sur les mécanismes cognitifs mis en place par l'étudiant dans son activité de lecture en LANSAD ;
- une triangulation interne car nous avons pris en considération chaque information recueillie sur le terrain afin de mieux interpréter les résultats et leur donner tout leur sens ;
- et une triangulation temporelle car les étapes de notre recherche se sont étalonnées sur le temps, ce qui nous a permis de toucher différentes promotion d'étudiants en 1^{ère} année.

Par ailleurs, afin de clarifier les caractéristiques méthodologiques de notre posture de recherche, nous nous sommes inspirée des éléments contribuant à l'explication de la démarche scientifique dans l'écriture de la méthode de Benelli (2011). Ainsi, pour décrire notre parcours scientifique, nous présentons d'abord les idées, les questions de départ et leur évolution ; ensuite le terrain, son approche et ses difficultés ; pour terminer par les méthodes de production des données et les catégories d'analyse.

IV.2.1. Les idées et les questions de départ et leur évolution

Nous avons adopté une démarche constituée de plusieurs techniques de collecte de données pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés. En effet, tout au long de notre recherche, nous avons procédé à décomposer la réalité en décomposant les termes de la problématique afin de rendre compte des variables et de leurs rapports de causalité ou d'interdépendances. Pour Anadon et Guillemette (2007), cette décomposition de la réalité n'est, en fait, qu'une reconsidération du questionnement de

départ orienté par « un design émergeant »⁵⁹. Par conséquent, la problématique et les hypothèses ont été remodelées et construites en fonction des découvertes successives faites lors de notre investigation du terrain.

Nous sommes partie de l'observation de la réalité pour construire notre corpus. Pour éclairer notre objet d'étude, nous avons réalisé une recherche initiale qui nous a renseignée sur les paramètres de la problématique afin de baliser le terrain auquel nous nous intéressons. L'objectif de cette recherche initiale a été avant tout d'aboutir à des conclusions dans lesquelles nous puiserons pour asseoir notre protocole de recherche et peaufiner notre démarche. Notre recherche initiale s'est articulée en une enquête qui s'est concrétisée techniquement au moyen d'un questionnaire qui avait pour objectif de nous renseigner sur les difficultés en lecture/compréhension, sur les stratégies observables adoptées pour contourner ces difficultés, et sur les représentations qu'ont les étudiants de l'activité de lecture et de leurs stratégies de lecture/compréhension des textes de leur spécialité. L'analyse des résultats obtenus par cette enquête nous a permis de modéliser et structurer notre posture de recherche en adaptant notre questionnement et les outils d'investigation à la réalité du terrain. En effet, nous avons porté un deuxième regard sur la lecture en langue de spécialité en la considérant dans le paradigme de l'apprentissage par la lecture (APL) au regard de nouvelles théories. Ce nouveau regard s'est concrétisé au moyen d'une autre enquête avec un questionnaire inspiré de celui de Wolfs (1998) sur les stratégies d'apprentissage et de celui de Cartier et Butler (2003) sur les stratégies d'apprentissage par la lecture (QAPL). Enfin, les résultats de l'enquête à propos des stratégies d'APL nous ont conduite à procéder à une expérimentation de l'enseignement stratégique du vocabulaire médical afin de développer la stratégie d'inférence de sens du mot médical.

IV.2.2. Le terrain, son approche et ses difficultés

Un des éléments caractéristique de notre recherche est en fait le terrain d'investigation et les difficultés que nous avons eues à l'approcher. Pour Benelli (2011 : 44), la

⁵⁹ « Le questionnement de la réalité et la production des connaissances ne sont pas préétablis et fixes mais se structurent à partir des découvertes successives qui sont faites pendant le processus de recherche, c'est-à-dire pendant sa réalisation. La validation de ces découvertes est faite à travers le dialogue, la négociation du sens, la réflexion critique interpersonnelle, la recherche d'une lecture consensuelle de la réalité étudiée, l'interaction entre le vécu du chercheur et celui des participants » (Anadon et guillemette, 2007 : 28).

présentation du terrain constitue un autre élément crucial dans la rédaction du chapitre méthodologique et la façon dont se passe l'accès au terrain et à la population renseigne en outre sur l'objet investigué et met au jour les conditions et les limites que le terrain impose aux chercheuses et chercheurs. En effet, notre familiarité avec le terrain, de par les différentes observations en situation pendant des années, nous a guidée dans la formulation des hypothèses dans l'ajustement des questionnements de départ et des techniques de recherche. Cette approche du terrain a été conditionnée par le temps que les responsables nous ont accordé pour réaliser les enquêtes, par la collaboration des étudiants compte tenu de leur emploi du temps chargé, et des possibilités d'application des techniques de recherche. En effet, il nous a été impossible d'enregistrer les entretiens que nous menions avec les étudiants, ni d'enregistrer d'ailleurs les cours ou les entretiens avec les responsables. En outre, même si nous avons tenu pour les trois phases de notre recherche à moyennement maîtriser le processus d'échantillonnage, les données ont été collectées auprès d'étudiants qui ont volontairement collaboré.

IV.2.3. Les méthodes de production des données et les catégories d'analyse

« Les outils de production (ou de «récolte ») des données constituent un élément classique du chapitre méthodologique. Dans une démarche inductive, les méthodes de collecte sont susceptibles de changer au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête, soit pour faire face aux aléas du terrain, soit parce que les interrogations changent au cours de l'enquête ou, encore, parce que les outils choisis ne permettent pas de répondre aux questions posées » (Benelli, 2011 : 45).

Nous proposons dans cette section du chapitre de présenter l'instrumentation (Angers, 1996 : 344) utilisée qui englobe les techniques choisies avec la justification du choix et la description de l'instrument construit.

Nous avons utilisé dans la première phase de notre recherche deux instruments : des observations en situation et des entretiens non enregistrés qui nous ont permis d'avoir une idée holistique du terrain investigué et de construire le questionnaire de l'enquête initiale ; et un questionnaire auto-administré exploratoire constitué en quatre parties de façon à ce que chaque groupe de questions corresponde à un élément caractéristique du public-cible, une hypothèse de recherche ou un concept opératoire de la recherche. L'objectif de ce questionnaire était d'esquisser le profil du public-cible, de renseigner

sur les perceptions, les sentiments, les comportements langagiers des questionnés ; et d'identifier les représentations qu'ont les étudiants de la langue française, de l'activité de lecture et de leurs stratégies de lecture/compréhension des textes de leur spécialité. L'analyse statistique des données de ce questionnaire a mis en relief les stratégies de lecture/compréhension des textes que les étudiants adoptent et a fait émerger d'autres questionnements et d'autres hypothèses quant à la lecture dans les LANSAD. Cette analyse a aussi démontré l'insuffisance du questionnaire comme seul outil de collecte de données et le manque de traduction fidèle des stratégies de lecture/compréhension non observables même si les items du questionnaire n'ont pas été construits spéculativement mais sur la base des notes de plusieurs observations en situation.

La deuxième phase de notre recherche traduit justement le changement de l'instrument de recherche en fonction du changement des interrogations premières. Ainsi, à la lumière de notre documentation, nous avons porté un autre regard à la lecture en LANSAD en utilisant un questionnaire qui renseigne sur les stratégies d'apprentissage par la lecture. Comme « l'utilisation de questionnaires élaborés par d'autres chercheurs, avec ou sans adaptation selon le besoin, permet également de réduire le manque de mise en question critique du chercheur hyperspécialisé et trop impliqué sur un terrain » (Blanchet, 2011 : 76), nous avons utilisé un questionnaire inspiré de celui de Wolfs (1998) et Cartier et Butler (2003). Benelli fait rappeler que :

« dans la démarche inductive, la construction de l'objet de recherche se fait à partir du terrain investigué. Les questionnements, les méthodes et les grilles d'analyse sont « inventés » (Becker, 2006) et façonnés par l'avancement du travail scientifique » (2011 : 45).

En effet, nous avons employé trois catégories d'analyse pour les données du questionnaire QAPL : une analyse statistique pour examiner la fréquence à laquelle les stratégies d'APL sont utilisées, une analyse comparative afin d'examiner la fréquence d'utilisation en fonction de la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990), et une analyse spécifique pour mettre en relief les stratégies de lecture/compréhension et leur fréquence d'utilisation.

La troisième phase de notre étude, étant une perspective de recherche, est expérimentale. En nous inspirons des démarches en didactique du lexique général et de celles propres à l'enseignement stratégique, nous avons expérimenté une méthode d'enseignement stratégique du vocabulaire médical. Un ensemble de données provient

d'un questionnaire auto-administré semi-directif et un autre d'une expérimentation. Dans un premier temps, nous avons utilisé un questionnaire pour expérimenter en second temps un scénario pédagogique d'enseignement stratégique du vocabulaire médical. L'analyse des données du questionnaire a permis d'entrevoir les représentations qu'ont les enquêtés à propos du vocabulaire médical et de son enseignement ; et afin d'évaluer les retombées de la démarche adoptée, nous avons procédé à une étude comparative entre des données de la pré-expérimentation et celles de la post-expérimentation.

Conclusion

Le chapitre de présentation de la thèse que nous venons d'exposer ne constitue nullement un résumé des étapes de la thèse mais porte un éclairage sur la stratégie de recherche que nous avons adoptée. Même si la rédaction de ce chapitre a été a posteriori, nous avons tenu à ne pas annoncer de résultats qui seront exposés au fur et à mesure des chapitres qui suivent.

**Chapitre V : Représentations de l'activité de
lecture/compréhension chez les étudiants de 1^{ère}
année médecine : analyse des données du
questionnaire initial**

Introduction

Ce que la présente recherche essaie de décrire est un phénomène complexe qui met en jeu plusieurs composantes et leurs multiples interactions. Notre objectif est que cette étude permette l'accès à plus d'informations sur la lecture/compréhension du texte de spécialité en français dans les disciplines non linguistiques en veillant à une certaine validité interne. Ainsi, le choix des techniques d'investigation et de production de données constitue une étape très importante pour valider des conclusions crédibles tirées à partir des multiples informations fournies.

En réalité, notre recherche vise essentiellement à mettre en évidence les comportements ou les stratégies que les étudiants déclarent utiliser lors de l'activité de lecture des textes de leur spécialité. Pour atteindre cet objectif nous avons opté pour une enquête auprès de la population des étudiants inscrits en première année médecine pendant l'année universitaire 2012/2013. Néanmoins, les circonstances⁶⁰ d'ordre pratique de cette recherche nous ont amenée à choisir précisément l'enquête par questionnaire.

Avant de présenter les motifs du choix du questionnaire comme technique de collecte de données, nous souhaitons préciser la raison pour laquelle nous avons intitulé ce chapitre « représentations de l'activité de lecture ». En empruntons à Piaget et Inhelder (1966) la conception générale de la « représentation » comme connaissance qu'a l'individu de son monde, nous utilisons dans ce chapitre la notion de « représentation » dans le sens de décrire comment l'activité de lecture/compréhension est présentée chez les étudiants (à travers leurs réponses aux items du questionnaire) tout en étant consciente qu'à travers ce même questionnaire se profilent nos hypothèses de recherche à propos de cette activité. En outre, nous nous sommes inspirée des conceptions de Wolfs (1998) à propos des recherches sur les stratégies d'apprentissage. En effet, dans son ouvrage « Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage », il précise que :

« pour tenter d'appréhender les activités d'ordre cognitifs (au sens large) utilisées par le sujet pour apprendre, nous pouvons distinguer trois grandes approches : la première concerne l'étude des comportements et activités d'ordre

⁶⁰ Cette recherche est tributaire de plusieurs circonstances qui ont délimité une grande part de l'intervention méthodologique. D'un côté, l'éloignement entre le site de la population étudiée (Université de Batna) et celui de notre lieu de travail (Université de M'sila) a déterminé le temps et les périodes consacrés à l'investigation ; et d'autre côté, les possibilités de réunion avec les étudiants étaient en fonction du temps accordé par les responsables des modules vu la charge d'étude en première année médecine.

cognitif accessibles directement par observation ; la deuxième concerne l'étude de ce que les étudiants eux-mêmes disent de la manière dont ils apprennent (registre des représentations) ; et la troisième concerne l'étude des processus psychologique sous-jacents dans le cadre de la psychologie cognitive, de la neuropsychologie, etc. » (Wolfs, 1998 : 24).

Dans ce sens, étant donné qu'à travers le questionnaire nous demandons aux étudiants de nous informer de la manière dont ils apprennent et des activités qu'ils mettent en œuvre pour lire les textes de leur spécialité, nous nous situons dans la seconde approche qui s'inscrit dans le registre des représentations. Maurer (2011) aussi situe les recherches sur les habitudes de lecture et d'écriture sous le registre des « représentations de pratique » ce qui dénote ce que les apprenants déclarent du comment ils procèdent pour lire et écrire. Pour lui :

« Nous avons l'habitude, dans les enquêtes menées sur les langues, de réunir sous un même nom, celui de « représentations » des réalités très différentes :

- des représentations relatives au répertoire linguistique des locuteurs et permettant d'apprécier le degré de plurilinguisme déclaré des enquêtés et, partant, celui d'une société (« Quelles langues parlez-vous ? ») ;
- des représentations portant sur les situations d'usage social des langues dans la vie courante : « À la maison, quelle langue parlez-vous ? », « Au travail, quelle langue parlez-vous ? » ;
- des représentations concernant de manière spécifique les modes d'acquisition des langues, les stimulants de leur apprentissage et de leur utilisation, les compétences à l'oral et à l'écrit, les habitudes de lecture et d'écriture ;
- enfin, des représentations relatives aux systèmes de valeur que les enquêtés construisent, en situation de plurilinguisme, pour les différentes langues employées par eux et autour d'eux. Comment perçoivent-ils ces langues ? Opèrent-ils des hiérarchisations entre elles ? Sont-elles vues de manière positive ou négative ? À quels univers de référence sont-elles associées (religion, travail, modernité, tradition, avenir, science, etc.) ?

Parmi ces quatre types de « représentations », les trois premières sont ce que l'on pourrait appeler des « représentations de pratiques » : elles traduisant la manière dont les enquêtés voient les usages linguistiques. Le dernier ensemble est d'une autre nature : il permet d'atteindre un système de valeurs. » (Maurer, 2011 : 181).

De son côté, dans son article à propos des stratégies de lecture en langue étrangère voisine, Degache (1998), qui a utilisé le questionnaire comme instrument de mesure, met en relief l'empan entre les représentations métacognitives du comprenant, sur lui-même et sur la tâche (ce qui est dit de ce qui va être fait et l'analyse de ce qui est fait) et ses stratégies cognitives (ce qui est effectivement fait). Donc, il y a une nuance entre ce que l'apprenant déclare faire (ses stratégies de lecture qui s'esquissent à travers ses réponses aux items du questionnaire) et ce qu'il fait réellement (ses stratégies déployées

pendant l'activité de lecture) ; néanmoins, l'analyse des données des questionnaires renseigne fortement sur l'activité de lecture proprement dite. Ce qui nous laisse dire que les résultats des données du questionnaire vont nous renseigner sur les représentations qu'ont les informés sur leur activité de lecture d'où le choix de l'intitulé du présent chapitre.

Par ailleurs, pour le choix de l'instrument de collecte de données, la littérature scientifique à propos des méthodologies de recherche dans le domaine des stratégies d'apprentissage et de lecture renseigne sur des méthodes précises pour recueillir les données. Pour Cyr : « diverses techniques sont proposées qui, outre qu'elles informent l'enseignant, peuvent servir d'amorce ou de première approche en vue de sensibiliser les apprenants à la question des stratégies d'apprentissage » (1998 : 136). Il cite quatre techniques utilisées pour observer les stratégies d'apprentissage :

- **les questionnaires ou sondage** (administrés en grand groupe ou remis comme devoir) qui existent dans les écrits et qui ont pour but de « faire parler » les élèves de leurs stratégies d'apprentissage ;
- **l'entrevue rétrospective** (poursuit les mêmes buts que le questionnaire) qui consiste à faire parler le répondant sur ses expériences passées dans l'apprentissage d'une L2 ; puis, plus précisément, elle vise à découvrir les stratégies du répondant dans telle ou telle situation d'apprentissage ou telle ou telle situation de communication. Il donne l'exemple du guide d'entrevue de Chamot et Kupper (1989) qui tentent de sonder les stratégies utilisées dans l'acquisition des quatre types d'habiletés, soit : écouter, parler, lire, écrire ;
- **le journal de bord** (une technique d'observation des stratégies d'apprentissage) qui a été utilisé avec succès dans la recherche. Il donne l'exemple de Rubin (1981) qui a employé cette formule dans les toutes premières recherches sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 ;
- **penser à haute voix** qui consiste à observer un élève exécuter une tâche d'apprentissage, à l'interrompre et à l'interroger sur ce qu'il a fait pour se tirer d'affaire devant un tel ou tel problème. Il s'agit donc de faire verbaliser l'apprenant sur ses stratégies de façon immédiate, au fur et à mesure du déroulement de la tâche.

De plus, en soulignant que les questionnaires constituent les méthodes les mieux adaptées à l'étude d'un grand nombre de sujets et qu'ils sont la façon la plus structurée et la plus explicite de recueillir les données et permettent la quantification des résultats, Atlan (2000 : 114) cite, de son côté, Oxford & Crookall (1989) qui ont identifié six méthodes pour recueillir des données sur les stratégies d'apprentissage :

« ce sont des listes faites par le chercheur et fondées sur l'observation et l'intuition, les entretiens et autres procédures de réflexion à haute voix, la prise de notes par les apprenants, la tenue d'un journal par les apprenants, les questionnaires et sondages administrés par le chercheur et les données recueillies lors d'un entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage ».

Parmi ces techniques de recherche qui renseignent sur les stratégies d'apprentissage et de lecture, c'est le questionnaire que nous avons choisi d'utiliser dans cette étape de notre recherche à la fois pour les raisons pratiques précitées relatives au contact avec le terrain de recherche et aussi pour l'utilisation fréquente de cette méthode dans les recherches rencontrées dans la littérature scientifique. À cet effet, pour Gagné (1989) « la démarche d'investigation que l'on rencontre chez la quasi-unanimité des auteurs qui traitent de recherche descriptive est l'enquête qui consiste à recueillir des données à partir d'un échantillon assez représentatif, à l'aide de questionnaires ou d'entrevues » (cité par Snow-Barry, 1999 : 97). En outre, en présentant le questionnaire comme méthode de recherche plus réaliste et plus objective que l'observation directe, Snow-Barry (1999 : 97) cite Allaire (1988) pour qui « le questionnaire permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies. Il offre la possibilité de motiver les répondants, de s'assurer que le répondant est bien la personne indiquée, et sans doute de noter en marge des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats ». Par conséquent, nous estimons qu'en choisissant le questionnaire comme instrument de collecte de données à ce niveau de la recherche, nous aurons une vue d'ensemble sur la réalité de la problématique étudiée.

Ainsi, ce chapitre précisera successivement la description du questionnaire et du public-cible à travers l'explication des étapes de construction et d'administration du questionnaire et l'analyse des résultats renseignant sur le profil de la population étudiée, les difficultés et les besoins langagiers des questionnés à travers l'analyse statistique des données recueillies et enfin quelques stratégies de lecture/compréhension privilégiées décelées par l'interprétation des résultats de l'analyse statistique des données du questionnaire.

V.1. Description du questionnaire initial et du public-cible

Le questionnaire utilisé dans ce volet de la thèse porte sur l'état général de la problématique et nous le nommons « questionnaire initial » parce qu'il constitue dans cette recherche le premier questionnaire utilisé qui a servi à la collecte d'innombrables données qui renseignent sur l'apprenant et son activité de lecture. Ainsi, malgré la difficulté de déterminer tous les facteurs qui influent sur les stratégies de lecture/compréhension des étudiants de première année médecine, nous avons essayé à travers ce questionnaire de décrire la population étudiée et les rapports qu'elle entretient avec la langue française et l'activité de lecture. Cette section du chapitre est consacrée essentiellement, d'un côté, à la description du questionnaire par l'annonce des étapes de sa conception, des procédures de son administration et de l'échantillonnage établi pour construire un public informateur ; et d'un autre côté, à la description du public-cible par l'esquisse de ses caractéristiques, l'étude de ses représentations quant à la langue française et la détermination de son niveau de langue (en français).

V.1.1. Description du questionnaire

À ce stade de la recherche, notre approche du terrain se veut quantitative de par le choix du questionnaire comme instrument de collecte de données. L'objectif général de notre questionnaire est de décrire l'activité de lecture des textes de spécialité chez les étudiants. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des travaux suivants :

- les principes d'Angers (1996) à propos des techniques de recherches en sciences humaines, pour entrer en communication avec les informateurs ;
- les conseils de Ratier (1998) et Ripon (2011) à propos des étapes d'élaboration du questionnaire, pour la construction et la conception générale ;
- les travaux de Blanchet (2011) à propos de l'enquête directive sans entretien, étant donné que cette partie de la thèse s'inscrit dans une perspective hypothético-déductive ;

- du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage de Cyr (1998) et des stratégies de lecture annoncées dans la méthode FOS pour réussir ses études de médecine pour la formulation des items du questionnaire.

La description de notre outil d'investigation sera guidée par la logique de présentation des phases d'élaboration du questionnaire - conseillée par Ratier (1998) – qui se résumant comme suit :

- 1- Réalisation des actions préalables à l'élaboration du questionnaire : définir l'objet de l'enquête, faire l'inventaire des moyens disponibles, choisir la population, construire l'échantillon.
- 2- Élaboration et administration du questionnaire : rédiger le projet de questionnaire, mettre le questionnaire en forme, tester le projet de questionnaire, réaliser le questionnaire définitif, réaliser l'enquête.
- 3- Traitement du questionnaire : coder les questionnaires, dépouiller les questionnaires, valider l'échantillon.
- 4- Rédaction du rapport d'enquête.

Nous présentons donc ci-dessous les principes qui ont guidé la conception du questionnaire, les étapes de l'échantillonnage et les procédures d'administration.

V.1.1.1. La conception et la structure du questionnaire

Comme nous venons de l'annoncer, la conception de notre questionnaire s'est faite en fonction des principes méthodologiques en sciences humaines et en didactique des langues et cultures. Ainsi, comme le souligne fortement Blanchet (2011 : 74), le questionnaire qui constitue une enquête directive a pour caractéristique fondamentale d'être organisé, présenté et réalisé auprès des informateurs en tant qu'enquête explicite. Le chercheur travaille donc sur la base de questions préétablies, interroge l'informateur et recueille ouvertement les réponses par écrit. Par conséquent, nous avons tenu à ce que les informations recueillies au contact de notre public-cible soient fournies par un questionnaire stratégiquement conçu. Pour ce faire, nous avons élaboré ce questionnaire en fonction des objectifs que nous nous sommes assignés. Ainsi, à travers quatre séries de questions nous voulions atteindre : le profil du public-cible, le rapport qu'a ce public avec la langue française, ses difficultés et besoins en français, et enfin une esquisse de l'activité de lecture/compréhension chez ce public.

En outre, Blanchet (2011 : 75) précise que le questionnaire en recherche en didactique des langues et cultures constitue une démarche à tendance hypothético-déductive qui refléterait davantage les représentations a priori du chercheur à travers ses hypothèses que celles des informateurs. Néanmoins, ce problème du biais méthodologique introduit par le pré-établissement des questions peut être atténué par des préalables essentiels tels que faire succéder les enquêtes ou croiser informations du questionnaire avec celles des observations directes pour que le questionnaire soit fondé sur des indices recueillis sur le terrain et non sur les spéculations du chercheur. Ainsi, pour réduire au maximum ce biais de la recherche, nous avons procédé à plusieurs observations directes avant de mettre en forme le questionnaire, nous l'avons ensuite testé auprès de quelques étudiants (20) pour peaufiner les items en fonction des réalités du terrain d'enquête pour enfin réaliser l'enquête avec le questionnaire définitif présenté en annexe (page 417).

Dès la première étape de notre investigation, nos grilles d'observation directes consistaient en des fiches d'observation sur lesquelles nous avons pris des notes factuelles⁶¹ et d'autres réflexives⁶² (Angers, 1996 : 175). Ces notes nous ont renseignée à travers trois étapes que nous résumons ci-dessous :

1- Autorisation⁶³ des responsables afin d'effectuer une investigation auprès des étudiants de première année médecine à l'université El Hadj Lakhder – Batna -

Lorsque nous avons pris contact avec les responsables administratifs du département de médecine, pour déposer notre demande d'autorisation d'investigation auprès des étudiants de première année, nous avons eu les plus grands égards par rapport à notre travail et surtout par rapport à la problématique que les responsables trouvaient très pertinente. En effet, ils étaient unanimes à propos des difficultés en langue française rencontrées par les étudiants.

2- Premier contact avec les enseignants :

Les enseignants que nous avons rencontrés nous ont tous témoigné leur désarroi face aux difficultés de compréhension orale et écrite des étudiants. Ces mêmes enseignants

⁶¹ Tout ce qui est observable sans aucun préjugé.

⁶² Des observations analytiques (elles se rapportent aux hypothèses et aux objectifs de la recherche) et personnelles (nos sentiments au cours de l'investigation).

⁶³ Voir annexe 1 (page 416)

affirment que ces difficultés entravent à une grande échelle les enseignements et par conséquent la transmission du savoir scientifique.

Il est à signaler que lors des comités pédagogiques des années précédentes figurent à plusieurs reprises des demandes adressées aux responsables de l'organisation pédagogique pour programmer un module d'enseignement de la langue française aux étudiants de première année afin de leur permettre de poursuivre dans de meilleures conditions leurs études. C'est dire à quel point la problématique de notre recherche reflète la réalité du terrain.

3- Premier contact avec les étudiants :

Dès le premier contact avec les étudiants, nous leur avons expliqué notre question de recherche et brossé nos préoccupations. Cette démarche a conduit à un grand engouement et une grande collaboration de la part de tous les étudiants.

Les différentes observations précitées nous ont conféré l'avantage de structurer notre formulaire sur la base de ce que nous avons pu observer et sur la base aussi des différents entretiens que nous avons eu avec les étudiants et les responsables de formation. En effet, l'objectif majeur des observations directes que nous avons menées était de collecter autant d'informations possibles qui peuvent aider à la construction d'un formulaire constitué de questions pertinentes. Dans cette optique, pour utiliser un modèle de questions pertinent, nous avons suivi les principes de Ripon (2011 : 74) en limitant au maximum le nombre de questions ouvertes visant à recueillir un commentaire ou des attentes car comme le précise Angers : « le modèle de question ouverte, qui laisse toute latitude à l'enquêté quant à la formulation de sa réponse, rend de ce fait les réponses plus difficilement quantifiables et comparables par la suite. C'est pourquoi, idéalement, un questionnaire devrait n'en contenir aucune » (1996 : 183). Néanmoins, les quelques questions ouvertes que nous avons soumises à nos informateurs seront analysées et interprétées. De ce fait, les questions contenues dans notre formulaire ont été construites à l'aide des indicateurs que l'analyse conceptuelle a permis de dégager et que les observations directes ont permis de faire émerger. Notre formulaire est composé essentiellement de questions fermées : des questions dichotomique (choix entre deux réponses) et d'autres à choix multiples (choix multiple à une seule réponse permise et choix multiple à plusieurs réponses permises).

Par ailleurs, opérationnellement, comme annoncé précédemment, nous avons construit notre questionnaire de manière à ce que chaque partie du formulaire nous renseigne sur la population visée ou corresponde à un concept ou à une hypothèse de notre recherche. Étant donné que l'organisation du questionnaire en rubriques ou en parties distinctes permet de lui donner une meilleure lisibilité (Ripon, 2011 : 74), nous avons regroupé les questions en quatre séries de manière à ce que chacune renseigne sur un élément caractéristique du public-cible, une hypothèse de recherche ou un concept opératoire de la recherche. Par conséquent, notre questionnaire est structuré comme suit :

➤ **Série 01 : Profil du public-cible (Questions : 1, ..., 11)**

Cette série de questions a pour objectif général d'identifier le public-cible à travers l'esquisse de son profil sociolinguistique (sexe, lieu d'habitation, langue maternelle), de son profil scolaire (série du Baccalauréat, moyenne générale au BAC pour s'inscrire en médecine, moyenne du français au BAC), et de son profil psycholinguistique (motivation d'études, savoir ou non que le français est l'unique langue d'enseignement, facilité d'adaptation au français langue d'enseignement, sentiments et réactions lors du premier cours dispensé en français).

➤ **Série 02 : Rapports du public-cible à la langue française (Questions : 12, ..., 16)**

Étant donné que l'influence des rapports entretenus par les apprenants avec la/les langue(s) sur les processus d'apprentissage n'est plus à démontrer, nous jetons un éclairage sur les rapports qu'a notre public-cible à la langue française afin d'avoir une vue d'ensemble sur l'activité de lecture en cette langue. Car, « les facteurs d'ordre affectif, tels que la confiance en soi, les croyances diverses, les attentes, etc., ainsi que la représentation de la LE et de la proximité entre LM et LE affectent les opérations cognitives et métacognitives de construction de sens, les mises en équivalence des signifiants étant très variables d'un sujet à l'autre et pour un même sujet, d'un item à l'autre » (Dias Loguercio, 2013 : 81). Ainsi, cette série de questions est consacrée aux rapports que nos informateurs entretiennent avec la langue française et le français de spécialité (compréhension et production orale du français, difficultés en langue française et représentations relatives au français de spécialité).

➤ **Série 03 : Difficultés et besoins du public-cible en langue française**
(Questions : 17, ..., 26)

Selon Sandra Dias Loguercio : « la compétence stratégique pour aborder un texte relève certes des habitudes de lecture que chacun porte en soi, mais sont tributaires aussi de la plus ou moins grande capacité d'adapter ses stratégies à un projet de lecture, aux caractéristiques typologiques du texte, comme le rappelle Coracini (1990), et aux difficultés posées par la LE » (2013 : 53). En effet, étant consciente que les compétences de lecture ne sont pas transférables automatiquement d'une langue à une autre et qu'elles sont tributaires en grande partie des difficultés linguistiques que peuvent avoir les apprenants en langue étrangère, nous avons tenu à vouer une partie de notre questionnaire à l'étude des difficultés et besoins langagiers qu'a notre public-cible au niveau de l'activité de lecture (difficultés de compréhension liées à la langue elle-même, difficultés liées à la langue de spécialité, et besoins langagiers).

➤ **Série 04 : Activité de la lecture/compréhension chez le public-cible**
(Questions : 27, ..., 49)

À travers des questions au niveau desquelles se profilent en toile de fond différentes stratégies de lecture/compréhension, nous projetons à travers ce volet du questionnaire d'atteindre les stratégies de lecture/compréhension que les étudiants adoptent dans une situation d'apprentissage de leurs cours de médecine en lisant des photocopiés qui représentent des textes informatifs à propos du savoir en sciences médicales. L'élaboration de cette partie du questionnaire a été basée sur les approches du texte de spécialité préconisées par les chercheurs (la lecture fonctionnelle et l'approche globale) et la formulation des questions a été inspirée des stratégies de lecture de Cyr (1998) et celles citées dans la méthode de FOS en médecine de Rolle-Boumlie et coll. (2006) exposée dans le premier chapitre. À cet effet, Lehmann, Mariet, Mariet et Moirand (1980 : 1) précisent que l'approche des textes de spécialité doit être globale car la lecture dans un tel contexte est fonctionnelle, étant donné que les apprenants en cause cherchent à acquérir une compétence de lecture susceptible de satisfaire des besoins informatifs tout à fait déterminés. En outre l'approche globale est définie par Moirand (1990 : 158-159) comme une stratégie d'enseignement qui repose sur le projet de lecture de l'apprenant, des stratégies d'exploration à savoir : le repérage d'indices iconiques, d'indices formels, d'indices sémantiques et d'indices énonciatifs. Par

conséquent, les items de cette partie du questionnaire portent essentiellement sur les pratiques de repérage (Lehmann, Mariet, Mariet et Moirand, 1980 : 131-132) et les pratiques d'entrée dans le texte (Lehmann, Mariet, Mariet et Moirand, 1980 : 155).

Les séries du questionnaire que nous venons d'énoncer feront l'objet de parties au niveau de l'analyse des résultats. Avant de présenter les résultats et leurs commentaires, nous présentons d'abord l'échantillonnage effectué et les procédures de passation du questionnaire.

V.1.1.2. La population et l'échantillon d'étude

L'idéal dans une recherche scientifique est de se renseigner auprès de toute la population sur laquelle portera l'investigation mais compte tenu de l'effectif de la population visée par notre investigation, nous avons procédé à un échantillonnage. En effet, comme l'effectif des étudiants inscrits en première année à la faculté de médecine de Batna pour l'année universitaire 2012/2013 était de **403**, nous n'avons sélectionné qu'une partie seulement de cette population, en essayant toutefois de nous assurer que le groupe sélectionné soit représentatif de l'ensemble. Ainsi, l'échantillon de notre étude est constitué de **266** étudiants soit **66,00 %** du total. Tous avaient reçu notre questionnaire, mais 140 seulement l'ont complété et retourné.

Pour s'assurer de la représentativité de l'échantillon, nous avons veillé à suivre les conseils d'Angers (1998) pour la méthodologie en sciences humaines. L'échantillonnage qui consiste en un ensemble d'opérations qui permettent de sélectionner un sous-ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon représentatif de la population visée (Angers, 1998 : 228), nous a permis de prélever, de l'ensemble de la population des étudiants inscrits en première année, un échantillon auprès duquel nous avons recueilli nos informations en espérant faire par la suite des estimations généralisables à toute la population.

Notre *échantillonnage est probabiliste*⁶⁴ car chaque étudiant a approximativement une chance sur trois d'être choisi pour faire partie de l'échantillon. En outre, nous avons prélevé notre échantillon de recherche en intervenant au sein de deux amphithéâtres

⁶⁴ « Type d'échantillonnage où la probabilité d'être sélectionné est connue pour chaque élément d'une population et qui permet d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon » (Angers, 1998 : 231).

après les cours. Donc, le prélèvement s'est effectué par un tirage au hasard d'un groupe d'étudiants présents lors de notre intervention parmi tous ceux inscrits en première année médecine. Ce qui laisse dire que nous avons procédé à *un échantillonnage aléatoire simple*⁶⁵ en offrant à chaque étudiant une probabilité de un sur trois d'être choisi et en se servant du hasard pour sélectionner, sur la base de la population, les éléments de l'échantillon. Donc, en connaissant la probabilité qu'a chaque étudiant d'être sélectionné de par la technique d'échantillonnage aléatoire simple, nous pouvons estimer que l'échantillon, auprès duquel notre enquête s'est réalisée, est représentatif de toute la population d'étudiants inscrits en première année médecine pour l'année universitaire 2012/2013. Par conséquent, les conclusions tirées pourraient être relativement généralisables à tous les étudiants de première année inscrits en filières scientifiques et techniques où l'enseignement est dispensé en langue française.

V.1.1.3. Les procédures d'administration du questionnaire

Le questionnaire, étant une technique directe d'investigation, nous a permis d'interroger les étudiants de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif des données en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées qui pourraient répondre à notre problématique. Concrètement, nous avons d'une part assisté aux cours pour être au contact direct de la réalité et au contact des étudiants afin de peaufiner notre formulaire ; et d'autre part, à la fin des cours, nous avons saisi les étudiants qui se trouvaient au sein des deux amphithéâtres réservés aux premières années pour distribuer les formulaires. Ainsi, en donnant à chaque étudiant un formulaire de questions à remplir, notre questionnaire était *auto-administré*⁶⁶.

Pour Cyr, « idéalement, on devrait faire passer le questionnaire dans la langue cible. Cela n'est pas toujours possible. Avec un groupe de vrais et même de faux débutants, on ne peut envisager de faire remplir un tel questionnaire que si le groupe partage la même L1 ou une compétence certaine dans une langue commune. C'est ce que font les chercheurs dans les écoles secondaires ou dans les universités au Canada ou aux États-Unis » (1998 : 137). Néanmoins, nous tenons à préciser que nous avons procédé à une

⁶⁵ « Prélèvement d'un échantillon par un tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche » (Angers, 1998 : 231).

⁶⁶ « Le questionnaire auto-administré consiste à donner en main propre à chaque informateur un formulaire à question à remplir » (Mucchielli, 1970, cité par Angers, 1998 : 148).

pré-enquête pour tester le formulaire du questionnaire avec 20 étudiants et ce qui a attiré notre attention à ce stade, c'est le fait que les étudiants sollicitent beaucoup notre aide pour lire et comprendre les items du formulaire. Cette situation a permis de confirmer prématurément l'hypothèse de notre recherche quant aux difficultés de lecture/compréhension en langue française rencontrées par les étudiants de première année médecine. Cette pré-enquête nous a conduite à modifier quelques items du formulaire et à en rajouter d'autres ; néanmoins, conformément à la demande des étudiants, nous n'avons pas changé la langue du formulaire mais par contre nous avons prévu pour l'enquête une passation assistée par nos explications en langue arabe.

La passation du questionnaire a été réalisée en amphithéâtres. Les étudiants ont répondu au questionnaire lors d'une période de cours. Les consignes de passation du questionnaire ont été lues à tous les étudiants et nous étions présente pour tout éclaircissement ou traduction des items. Ainsi, l'objectif de cette partie de la recherche étant de décrire les stratégies de lecture/compréhension, les étudiants de première année avaient à renseigner un questionnaire pour mieux nous situer par rapport à l'activité de lecture du texte de spécialité en langue française.

V.1.2. Définition de la population questionnée

Étant donné que, d'un côté, notre recherche s'inscrit dans une perspective descriptive ; et que, d'un autre côté, la visée de toute recherche descriptive est de présenter en détail les particularités de la population visée, nous proposons dans cette section de la thèse la définition du public-cible de notre recherche. Nous nous intéresserons d'abord aux caractéristiques socio-psycholinguistiques afin d'esquisser le profil des étudiants touchés par notre investigation. Ensuite, nous jetterons un éclairage aux rapports qu'entretiennent les étudiants à la langue française pour terminer enfin par la présentation de leur niveau en langue française.

Après avoir récupéré les formulaires remplis, pour la présentation des résultats statistiques, nous avons saisi et exploité les données sur un classeur SPSS 20.0⁶⁷ et « le traitement des données »⁶⁸ a été effectué de façon automatique. Cependant, nous tenons

⁶⁷ SPSS 20.0 : un des programmes les plus largement utilisés pour l'analyse statistique en sciences sociales

⁶⁸ Les résultats du traitement des données sont présentés dans l'annexe 3.

à signaler que lors de la présentation des résultats, nous utiliserons un ombrage jaune au sein des tableaux pour mettre en relief non pas les pourcentages les plus élevés mais les données que nous jugeons les plus significatives à interpréter.

V.1.2.1. Les caractéristiques socio-psycholinguistiques

Étant donné que les paramètres sociologiques et psychologiques déterminent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et les compétences des apprenants, nous présentons ci-dessous les caractéristiques sociolinguistiques de nos informés à travers les variables sexe, origines géographiques et langue maternelle ; leurs caractéristiques psycholinguistiques à travers les variables choix d'études, le fait de savoir ou non que le français est l'unique langue d'enseignement, facilité d'adaptation ou non au français langue d'enseignement, et sentiments/réactions lors du premier cours dispensé en français ; et leurs caractéristiques scolaires à travers les variables séries du Baccalauréat, moyennes générales au BAC pour s'inscrire en médecine et moyennes du français au BAC. Les résultats statistiques vont être présentés dans des tableaux et suivis de commentaires en guise de synthèse.

➤ Profil sociolinguistique des informateurs :

Il n'est plus à démontrer que l'environnement socioculturel joue un grand rôle dans l'apprentissage des langues. En effet, les caractéristiques sociolinguistiques peuvent nous fournir des informations qui nous aideraient éventuellement à comprendre la situation et le comportement linguistique des étudiants touchés par notre investigation. Ainsi, l'analyse des résultats de notre l'enquête nous ont permis d'esquisser le profil sociolinguistique de notre public-cible.

Tableau (18) : Profil sociolinguistique des informateurs

	Q1. Sexe		Q2. Origine géographique		Q3. Langue maternelle		
	Masculin	Féminin	Commune	Chef-lieu de la ville	Arabe	Kabyle	Chaoui
Nbr/140	14	126	61	79	124	2	14
%	10%	90%	43,6%	56,4%	88,6%	1,4%	10%

Conformément au tableau (18) ci-dessus, l'échantillon auprès duquel nous avons enquêté est au nombre de 140 étudiants inscrits tous en première année médecine à la faculté de Batna pour l'année universitaire 2012/2013. Cet échantillon est constitué à 90% de filles. Ces étudiants sont de la wilaya de Batna et des Wilayas limitrophes.

En outre, selon les résultats de l'enquête illustrés dans ce tableau, les étudiants proviennent à moitié des centres des wilayas mais il semblerait que le niveau de la langue française varie entre les centres villes et les zones périphériques. En effet, **80.87%** des étudiants qui ont déclaré ne pas comprendre la langue française font partie de la population d'étudiants qui vient des périphéries des wilayas citées et **73.33%** de ceux qui ont déclaré ne pas parler la langue française font partie des mêmes zones. Cela, nous pousse à dire qu'il y a une différence du niveau de langue française entre les zones citadines et les zones rurales. Néanmoins, même dans les centres villes où le niveau de la langue française est dit meilleur, les étudiants ont aussi des difficultés en cette langue car **54.45%** d'entre eux ont déclaré ne pas comprendre la langue française et **68.82%** ne pas parler, du tout, cette langue. Cette conclusion pourrait éventuellement conforter la thèse de Seddiki (2012) à propos des étudiants de médecine quant à l'inégalité de chance de réussite qui proviendraient de la différence de maîtrise de la langue d'enseignement en fonction des zones urbaines.

➤ **Profil scolaire des informateurs :**

En nous référant aux données présentées sur le tableau (19) ci-dessous, nous pouvons certifier que nous sommes en présence des lauréats des bacheliers, étant donné que tous les étudiants ont obtenu une moyenne égale ou supérieure à 15,49⁶⁹ selon le rapport du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (page 62).

Tableau (19) : Profil scolaire des informateurs

		Nbr/140	%
Q4. Série du BAC	Sciences de la nature et de la vie	134	95,7%
	Sciences exactes	6	4,3%
	Mathématiques	0	0%
Q5. Moyenne générale au BAC	15-16	51	36,4%
	16-17	69	49,3%
	17-18	19	13,6%
	18-19	1	0,7%
Q6. Moyenne du français au BAC	10-12	41	29,3%
	13-15	72	61,4%
	16-18	22	15,8%
	18-20	5	3,6%

Les résultats présentés dans le tableau (19) témoignent que la grande majorité des étudiants provient de la série sciences de la nature et de la vie ce qui nous donne une certaine idée au niveau de l'activation des connaissances antérieures en biologie étant donné que les cours de première année médecine sont un prolongement des cours dispensés en biologie au lycée. Près des deux tiers des enquêtés (**63,6%**) sont titulaires d'un BAC mention bien avec une moyenne supérieure à 16/20. Ces étudiants ont obtenu aussi, à l'épreuve du français langue étrangère, pour les deux tiers (**61,4%**) une moyenne entre **13/20 et 15/20** compte tenu de leur niveau scolaire qui leur permet d'avoir de bonnes notes malgré les difficultés en langue qu'ils pourraient avoir. Néanmoins, **29,3%** des informés ont obtenu une moyenne entre **10/20 et 12/20** ce qui laisse transparaître clairement les difficultés en français chez cette portion.

Notre recherche a pour but, justement, de savoir si cette élite du système éducatif fait face à des difficultés en langue française lors de son apprentissage scientifique et

⁶⁹ Moyenne minimale pour s'inscrire en première année médecine lors de l'année universitaire 2012/2013.

http://www.encyeducation.com/uploads/3/0/9/3/309326/moyennes_minemales_orientation_bac2012.pdf

spécialement lors de la lecture/compréhension en français et comment elle procède pour contrecarrer ce problème.

➤ **Profil psycholinguistique des informateurs :**

Les caractéristiques psychologiques des apprenants sont primordiales dans toute situation d'enseignement/apprentissage. Elles ont un impact considérable sur l'apprentissage des langues étrangères et en langue étrangère tel que l'apprentissage scientifique qui constitue l'un des critères déterminants de notre public-cible.

Ainsi, nous allons analyser les données exposées dans le tableau (20) pour mettre en relief les caractéristiques psychologiques des étudiants touchés par notre recherche afin de compléter l'esquisse de leur profil. Cette série de questions porte sur le choix de poursuivre des études de médecine, l'adaptation au français langue d'enseignement et les réactions, et les sentiments et réactions des étudiants lors du premier cours par rapport à la langue d'enseignement.

Tableau (20) : Profil psycholinguistique des informateurs

		Nbr/140	%
Q7. Le choix de filière	Satisfait	136	97,1%
	Non satisfait	4	2,9%
Q8. Savoir que le français est la langue d'enseignement en médecine	Oui	110	78,6%
	Non	29	20,7%
Q9. Le changement de langue d'enseignement	Difficile	100	70,7%
	Facile	40	28,6%
Q10. Sentiments lors du premier cours	Choqué	37	26,4%
	Apeuré	74	52,9%
	à l'aise	29	20%
Q11. Réactions lors du premier cours	Vouloir abandonner	6	3,33%
	Travailler plus pour comprendre la langue	104	57,78%
	Faire des cours de français	42	23,33%
	Serein	28	15,56%

L'orientation vers l'enseignement supérieur fait partie des facteurs qui influent sur les études universitaires. Concernant la population auprès de laquelle nous avons enquêté, l'orientation vers la filière de médecine correspond au désir et aux potentialités de l'étudiant. C'est le cas de la grande majorité des enquêtés car **97,1%** d'entre eux ont déclaré avoir choisi de poursuivre des études de médecine. Nous pouvons donc dire que

la quasi-totalité des étudiants est motivée et l'orientation pour eux n'était qu'une formalité étant donné que leur premier choix a été satisfait.

Il faut signaler, toutefois, que **20,7%** des enquêtés ne savaient pas que les études en médecine étaient dispensées en langue française et c'est spécialement cette catégorie qui affirme avoir de grands problèmes de compréhension et de production en langue française car **87.09%** d'entre eux ont déclaré avoir des difficultés de compréhension et de production en cette langue.

Le changement brusque de la langue d'enseignement peut avoir de grandes conséquences sur l'aspect psychologique des étudiants et jouer, par conséquent, un grand rôle sur l'adaptation de ces derniers aux exigences de leurs études de spécialité. En effet, pour **70,7%** des étudiants, le changement de langue d'enseignement de l'arabe au français s'avère être difficile. En outre, **26,4%** des enquêtés déclarent avoir été choqués lors des premiers cours parce qu'ils n'ont rien compris et **52,9%** avoir eu peur de ne pas pouvoir s'adapter à la langue d'enseignement.

Cette transition linguistique a eu un impact considérable sur le moral des étudiants car **3,33%** d'entre eux ont pensé, lors des premiers cours, abandonner les études parce qu'ils avaient peur de ne pas s'adapter à la langue française. D'autres (**23,33%**) ont décidé de poursuivre des cours intensifs de français pour mener à bien leurs études. Enfin, près de la moitié des étudiants (**57,78%**) a pris conscience que le plus grand travail à faire était au niveau de la langue française et qu'il fallait consacrer les plus grands efforts à la compréhension de celle-ci. De par ces résultats, nous pouvons certifier que la problématique du FLE/en FLE n'est pas sans incidences sur l'étudiant algérien en LANSAD et elle déterminerait pour une grande part les stratégies d'apprentissage et par ricochet celles de lecture/compréhension.

En conclusion, les données de l'enquête que nous avons menée nous ont permis de cerner relativement le profil du public ciblé par notre recherche en identifiant ses caractéristiques sociolinguistiques, psychologiques et scolaires. En conséquence, nous avons constaté que l'échantillon, auprès duquel nous avons enquêté, présente des différences sociolinguistiques en fonction des régions et des langues maternelles. Nous pouvons affirmer toutefois, que malgré ces différences, les étudiants ont dans leur majorité des difficultés de compréhension et de production en langue française ce qui

confirme l'hypothèse de notre recherche. Sur le plan psychologique, la rupture linguistique a eu un grand impact qui a conduit les étudiants à fournir beaucoup plus d'efforts au niveau de la langue qu'au niveau des études de spécialité. Nous examinons dans la section qui suit les rapports que peuvent avoir les enquêtés à la langue française.

V.1.2.2. Les rapports à la langue française

Pour cerner les rapports qu'a l'étudiant en médecine à la langue française, nous avons établi dans le formulaire des questions qui se rapportent à la représentation qu'ils ont de leur compétence à l'oral et à l'écrit et de leurs difficultés en français général et en français de spécialité.

Arrivé à l'université, l'étudiant en 1^{ère} année médecine qui était un des lauréats au BAC aurait probablement des compétences de compréhension et de production de cours énoncés selon le genre de texte étudié mais il n'est nullement préparé à recevoir un enseignement scientifique en langue française dans le cadre d'une formation supérieure.

Tableau (21) : Rapports des informateurs à la langue française

		Nbr/140	%
Q12. Comprendre le français à l'oral	Oui	39	27,9%
	Non	12	8,6%
	Un peu	89	63,6%
Q13. Parler le français	Oui	16	11,4%
	Non	44	31,4%
	Un peu	80	57,1%
Q14. Avoir des difficultés en langue française	Oui	116	82,9%
	Non	24	17,1%
Q15. Estimation du niveau de difficultés en langue française (de 1 à 10)	1-3	25	17,85%
	4-5	66	47,14%
	6-7	38	27,14%
	8-10	11	7,85%
Q16. Avoir des difficultés en langue française de :	Compréhension	16	11,43%
	Production	74	52,86%
	Les deux	49	35,00%

Les résultats de l'enquête présentés dans le tableau (21) ci-dessus certifient que plus que la moitié des étudiants (**63,6%**) affirment comprendre à l'oral et parler (**57,1%**) approximativement la langue française et **82,9%** d'entre eux déclarent avoir des difficultés de langue qui se situent pour la majorité à un niveau de **4 à 7/10**. Néanmoins,

les questionnés situent leurs difficultés au niveau de la production **(52,86%)** beaucoup plus qu'au niveau de la compréhension **(11,43%)** ce qui rejoint quelques conclusions des chercheurs quant à la compétence de compréhension orale chez les algériens de par le contact qu'ils ont avec le français (médias, films, etc.).

En conclusion, les compétences en langue française de l'étudiant en première année ne répondent certes pas aux exigences des études scientifiques et feraient défaut pour une formation supérieure scientifique mais il ne faut pas négliger les grandes potentialités de ces étudiants. En effet, ces étudiants auraient un grand potentiel d'adaptation à la langue d'enseignement, de par leur niveau scolaire car il semblerait qu'en général les bons élèves sont bons dans toutes les matières y compris les langues étrangères (chose qu'il faut toutefois vérifier par le biais d'une recherche scientifique). Nous allons, mettre en relief, par la suite dans notre recherche, ce potentiel d'adaptation et les techniques mises en place par les étudiants pour résoudre leurs difficultés en langue française au niveau des stratégies de lecture/compréhension des textes de leur spécialité.

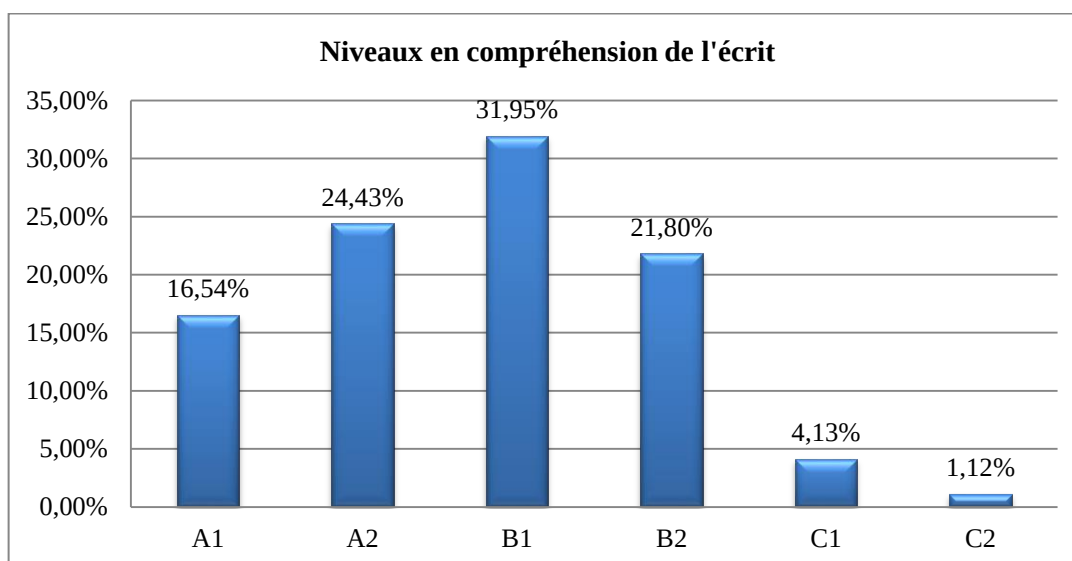
V.1.2.3. Le niveau de langue française du public-cible

Le niveau de langue renseigne beaucoup sur le rapport qu'a l'apprenant à la langue et avec l'apprentissage scientifique. Pour broser le niveau en langue française de nos enquêtés, nous allons procéder à une comparaison entre les notes qu'ils ont déclarées avoir obtenu à l'épreuve de français au BAC et les résultats d'un test de compréhension en français que nous avons effectué lors de notre enquête.

En effet, lors de nos différents contacts avec la population d'étude de la présente recherche nous avons invité les étudiants à participer à un test de langue française (compétence de compréhension) pour avoir une idée sur leur niveau de langue en compréhension de l'écrit. Les étudiants qui ont participé ont été très coopératifs et surtout plus nombreux **(266)** que ceux qui ont répondu au questionnaire **(140)** ce qui dénote la prise de conscience des étudiants de la problématique linguistique de leur situation. Nous avons distribué lors d'un cours les formulaires du test de langue⁷⁰ et les résultats sont présentés ci-dessous.

⁷⁰ Test de compétence de la compréhension de l'écrit conforme au cadre européen commun de référence pour les langues. Test qui existe sur le site du CIEP (Centre International d'Enseignement Pédagogique). <http://www.ciep.fr/tcf/exemple1.php>

Tableau (22)⁷¹ : Niveaux de langue de la population en compréhension de l'écrit



Le tableau ci-dessus confirme approximativement les notes obtenues à l'épreuve de français au BAC mais ce qui est à souligner fortement c'est le fait que près de la moitié des étudiants testés (**40,97%**) aient un niveau **A1-A2** en compréhension de l'écrit en français. Néanmoins, en nous référant à aux méthodes FOS pour les médecins et à la formation pour le français médical (dfp médical), les chercheurs exigent un niveau minimum de B1 en langue générale pour pouvoir poursuivre des études de médecine dispensés en langue française.

V.2. Difficultés et besoins langagiers des étudiants

Nous avons exposé précédemment dans notre travail les différents paramètres qui déterminent le comportement langagier de nos étudiants en brossant leur profil de par leurs caractéristiques sociolinguistiques, psychologiques et scolaires. Par conséquent, dans la présente section du chapitre, nous considérons spécialement la notion de subordination des langues en présence au niveau du comportement langagier.

⁷¹ Nous intitule le tableau ci-dessous niveau de la population car il n'y a pas que les données du public-cible.

V.2.1. Les difficultés de lecture/compréhension

D’abord et avant toute analyse des données du questionnaire pour cette section, il faut signaler que les difficultés de compréhension des étudiants ont pu transparaître à travers le premier contact que nous avons eu avec eux. En effet, nous pouvons affirmer que ces étudiants ont des difficultés de compréhension des énoncés en langue française, de par le fait que bon nombre d’entre eux aient sollicité notre aide pour comprendre les items du formulaire.

En outre, les multiples recherches qui se sont intéressées à la relation existante entre les deux codes linguistiques chez le sujet bilingue, démontrent que celui-ci ne peut maintenir « inactif » son système linguistique lors du décodage et de l’encodage dans l’autre système. En effet, « les résultats de ces recherches peuvent être interprétés comme une preuve supplémentaire que le bilingue ne peut mettre en sommeil un de ses deux codes linguistiques au niveau du décodage mais est incapable de garder ses deux langues fonctionnellement séparées au niveau de l’encodage » (Hamers et Blanc, 1983 : 134). De ce fait, cette partie de notre questionnaire examine, d’un côté, les difficultés rencontrées au niveau des mécanismes de décodage (compréhension de l’écrit) étant donné que la lecture est le concept opératoire de cette recherche, et d’un autre côté, les besoins langagiers que les étudiants déclarent avoir.

Tableau (23) : Les difficultés de compréhension

		Nbr/140	%
Q17. Comprendre les cours	Oui	20	14,3%
	Non	8	5,7%
	Un peu	112	80%
Q18. Estimation du niveau de compréhension des cours (de 1 à 10)	1-3	8	5,71%
	4-5	54	38,57%
	6-7	49	35%
	8-10	29	7,85%
Q19. Estimation du niveau de compréhension des textes des photocopiés (de 1 à 10)	1-3	6	4,28%
	4-5	41	29,28%
	6-7	58	41,42%
	8-10	35	25%

D’après les résultats affichés dans le tableau (23) ci-dessous, nous certifions que nos étudiants (**80%**) font face à des difficultés de compréhension qui compromettraient

sensiblement leur apprentissage médical car si **73,57%** des enquêtés situent leurs difficultés de compréhension des cours entre **4 et 7** sur une échelle de 10, **66,42%** d'entre eux estiment que leur difficultés de lecture/compréhension des textes se situent entre **6 et 10** sur une échelle de 10. Ce qui laisse dire que les deux tiers des étudiants mettent en cause les difficultés de langue dans le processus de compréhension et d'apprentissage du savoir médical. Nous allons analyser dans ce qui suit les difficultés de lecture/compréhension relatives à la langue elle-même et celles relatives à la langue de spécialité.

V.2.1.1. Les difficultés relatives à la langue française

Tableau (24) : Les difficultés relatives à la langue française

		Nbr/140	%
Q20. Avoir des difficultés en langue française au niveau des modules :	Techniques (maths, chimie, physique, ...)	49	35%
	Scientifiques (histologie, cytologie, embryologie, etc.)	91	65%
Q21. Fournir plus d'efforts pour :	La compréhension de la langue	96	68,57%
	L'assimilation des cours	44	31,42%

Le tableau (24) ci-dessus exprime clairement que les difficultés qu'ont les étudiants se situent spécialement au niveau de la compréhension de l'écrit car les deux tiers des enquêtés (**65%**) déclarent avoir des difficultés de langue au niveau des modules scientifiques (ils sont dispensés sous forme de photocopiés) beaucoup plus que des modules techniques (se résument à des formules et des chiffres avec peu d'énoncés en français au niveau des consignes) et qu'ils (**68,57%**) fournissent à ce niveau beaucoup plus d'efforts pour la compréhension de la langue que pour l'assimilation des cours de médecine.

V.2.1.2. Les difficultés relatives au français de spécialité

L'apprentissage scientifique en langue étrangère, tel que celui des disciplines dispensées au niveau de la filière de médecine, suppose de la part de l'étudiant une maîtrise de la langue d'enseignement qui se traduit en capacités de compréhension, d'interprétation et d'expressions orale et écrite en cette langue. Or, cet étudiant est totalement arabophone : tous ses acquis - notamment ses acquis scientifiques - sont en langue arabe et le français

n'est, pour lui, qu'une langue étrangère. Il est à signaler aussi que ce même étudiant ne maîtrise pas totalement l'outil linguistique utilisé dans l'enseignement médical (le français) ; et il n'est pas, non plus, familiarisé avec la terminologie scientifique requise pour des études médicales. Par voie de conséquence, ce même étudiant rencontre des difficultés en langue française et éprouve des besoins langagiers élémentaires dans l'accomplissement de ses tâches universitaires.

Tableau (25) : Les difficultés relatives au français de spécialité

		Nbr/140	%
Q22. Avoir des difficultés de compréhension des mots :	Scientifiques	93	66,43%
	de la langue	16	11,43%
	Les deux	31	22,14%
Q23. Connaissances des suffixes (hypo, hyper, mono, uni, multi, etc.) lors des premiers cours	Oui	34	24,29%
	Non	106	75,71%

En outre, une formation scientifique exige à la base une connaissance de la terminologie spécifique à chaque domaine. Or, une partie de cette terminologie est acquise chez nos étudiants en langue arabe ce qui exige à ce stade un énorme travail d'adaptation au français langue d'enseignement. En effet, tel qu'il est mentionné dans le tableau (25), **66,43%** des enquêtés ont précisé avoir des difficultés de compréhension de la terminologie scientifique. Il faut signaler à ce niveau, que Hamers et Blanc (1983 : 376) soulignent que les difficultés de décodage relatives à la langue de spécialité proviennent entre autres de deux grandes difficultés majeures :

- **Difficultés relatives au choix du bon équivalent** : la langue de spécialité utilise un fond de lexique que nous retrouvons dans la langue usuelle mais dans des acceptions spécifiques liées à la science ou à la discipline concernée, la polysémie des mots constitue un des obstacles de saisie de sens chez nos étudiants. Ces étudiants ont du mal à choisir le bon équivalent des termes rencontrés car ces derniers ont des significations diverses en fonction du contexte de leur emploi. Ces difficultés vont être traitées dans ce même chapitre au niveau de la stratégie de traduction et ses difficultés.
- **Difficultés relatives aux affixes** : **75,71%** de nos enquêtés ignorent la signification des affixes qui caractérisent spécialement la nomenclature scientifique requise pour les études de médecine. En effet, c'est parce que les étudiants ne connaissent pas le sens de : **hypo, hyper, mono, uni, multi,**

etc., qu'ils ont du mal à saisir le sens des mots scientifiques : hypocalcémie, hyperglycémie, mononucléaire, unicellulaire, multicellulaire, etc.

En conclusion, l'insuffisance dans le vocabulaire propre au domaine de spécialité et l'insuffisance terminologique scientifique et technique engendre chez les étudiants des difficultés de lecture/compréhension qui impliquent la transmission du savoir scientifique au niveau de la filière de médecine.

V.2.2. Les besoins langagiers des étudiants

L'expression « besoins langagiers » prend définition complète au sein des recherches et a des acceptations selon les chercheurs. En effet, « la notion de besoin s'avère extrêmement difficile à traiter dans le domaine des sciences humaines et plus particulièrement dans l'enseignement des langues ; elle semble, en effet, échapper à toute tentative de définition monosémique » (Pougeoise, 1996). Néanmoins, nous adoptons l'acception que Richerich (1985) donne à cette expression. À cet effet, « Richerich souligne que la définition de la notion de besoin langagier peut être caractérisée de la manière suivante : ‘ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprètent comme nécessaire, à un moment et dans un milieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement’ » (Galisson et Besse, 1980 : 23). Ainsi, dans le cadre de cette section du chapitre, nous concevons que le besoin langagier est un manque en langue ressenti lors des communications orales et écrites en langue étrangère. Les étudiants touchés par notre investigation avaient donc à renseigner une partie du questionnaire qui leur demandait de donner leur avis à propos des besoins langagiers qu'ils pensent avoir en français langue générale et en français de spécialité.

V.2.2.1. Les besoins en langue française

Selon les résultats de l'enquête mentionnés dans le tableau (26), les informateurs expriment à **86,43%** le besoin qu'ils ont de cours de renforcement en langue française afin de pouvoir poursuivre les études de médecine tout en pensant à **80%** qu'ils auraient eu moins de mal à poursuivre des études en médecine si avant la 1^{ère} année les cours étaient dispensés en français.

Tableau (26) : Les besoins en langue française

		Nbr/140	%
Q24. Avoir besoin de cours de langue française afin de pouvoir poursuivre les cours de médecine	Oui	121	86,43%
	Non	19	13,57%
Q25. Avoir moins de mal à suivre des études en médecine si avant la 1^{ère} année les cours étaient en français	Oui	112	80%
	Non	28	20%

V.2.2.2. Les besoins en français langue de spécialité

Le tableau (27) dénote explicitement le désarroi des étudiants face aux problèmes de langue qu'ils ont à travers le fait que la grande majorité des enquêtés déclarent avoir des besoins sur tous les plans. Cette constatation nous pousse à conclure que les étudiants sont conscients de leurs problèmes mais ne sont pas conscients de leurs besoins ou ils ne savent pas les exprimer et une recherche sur l'analyse des besoins langagiers de cette population avec verbalisation pourrait aider à mieux cerner les besoins langagiers de cette tranche d'étudiants.

Tableau (27) : Les besoins en langue française

		Nbr/140	%
Q26. Les besoins langagiers au cours de la 1^{ère} année médecine	Terminologie scientifique	132	94,28%
	Lexique français	98	70%
	Compréhension	128	91,42%
	Production	102	72,85%

En conclusion, d'après notre investigation, nous pouvons avancer que les besoins langagiers de nos étudiants se résumeraient en compétences de communication qui se traduit, en premier lieu par des compétences de compréhension tant au niveau de la langue générale qu'au niveau de la langue de spécialité et en second lieu par des compétences d'expressions orale et écrite. Ces compétences qui font défaut à nos étudiants pourraient les rassurer et les conforter quant à l'acquisition du savoir et les aider à contrecarrer leurs difficultés de lecture/compréhension rencontrées.

V.3. Quelques stratégies de lecture/compréhension privilégiées par les étudiants

De par les observations directes que nous avons effectuées et les entretiens que nous avons eus avec les étudiants, nous avons construit des hypothèses à propos des stratégies de lecture/compréhension mises en œuvre par les étudiants de première année médecine. Ces étudiants utilisent la langue arabe comme moyen de communication avec les enseignants et aussi comme premier moyen d'adaptation au français langue d'enseignement par le biais de la traduction. En effet, la première stratégie adoptée par les étudiants pour accéder au sens est la traduction des textes car ils font face à des connaissances déjà étudiées mais en une autre langue donc le procédé de traduction constitue pour eux le premier pont entre le réseau scientifique arabophone acquis et le réseau scientifique francophone requis. De plus, nous avons pu relever la stratégie mnémonique comme moyen d'apprentissage du savoir médical.

Par conséquent, cette dernière série du questionnaire a été construite pour décrire ces deux stratégies (la traduction et la mémorisation) et aussi pour vérifier l'existence d'autres stratégies de lecture/compréhension performantes que nous avons rencontrées dans la littérature⁷² sur le sujet. Dans cette partie du questionnaire, nous avons construit le formulaire de manière à ce que l'étudiant - en reformulant les items – puisse trouver une formulation qui se rapporte le plus de ce qu'il a le sentiment de faire en lisant. Le traitement des données nous a beaucoup renseignée sur la stratégie de traduction, sur la stratégie de mémorisation et sur le profil stratégique de notre lecteur/apprenant.

V.3.1. La traduction : stratégie compensatoire en lecture/compréhension

Les difficultés de lecture/compréhension précitées rencontrées par les étudiants en première année médecine les poussent à adopter des stratégies diverses pour les contrecarrer et la traduction constitue l'une de ces stratégies. En effet, face à leurs problèmes de compréhension, les étudiants optent pour la traduction qui n'est qu'une

⁷² Les travaux desquels nous nous sommes inspirés figurent dans les pages précédentes au niveau de la conception du questionnaire page 219

autre forme de décodage car elle constitue « un des types de compréhension » (Vandevelde et Vander Elst, 1981 : 35). En réalité, compte tenu de la transition linguistique *du FLE/en FLE* lors du passage à l'université et des difficultés de compréhension auxquelles les étudiants font face, la traduction devient un passage évident pour ne pas dire obligatoire pour contrecarrer les problèmes de compréhension.

Ainsi, comme consigné dans le tableau (28) ci-après, la traduction, étant devenue la principale activité langagière de la grande majorité (**86,43%**) de nos apprenants-lecteurs, constitue le comportement langagier le plus fiable pour saisir le sens des textes scientifiques.

Tableau (28) : La stratégie de traduction chez les 1^{ère} année médecine

		Nbr/140	%
Q27. Traduire pour comprendre	Oui	121	86,43%
	Non	19	13,57%
Q28. Traduire	Tous les mots	4	2,86%
	une grande partie	48	34,29%
	Une petite partie de mots	86	61,43%
	Aucun mot	2	1,43%
Q29. Traduire les mots :	Scientifiques	66	47,14%
	de la langue	4	2,86%
	les deux	70	50,00%
Q30. Estimation du taux de traduction des photocopiés (de 1 à 10)	1-2	14	10,00%
	3-5	78	55,71%
	6-7	30	21,42%
	8-10	4	2,58%

En outre, étant donné que - d'une part - l'apprentissage scientifique au niveau de la filière de médecine nécessite une maîtrise de la langue française et une connaissance préalable du vocabulaire et de la terminologie spécifique, et que - d'autre part - la grande majorité de nos étudiants rencontre des difficultés de compréhension, conformément au tableau (28) ci-dessus, **61,43%** de nos enquêtés soit 2 étudiants sur 3 déclarent traduire une petite partie des mots et plus que la moitié d'entre eux estiment leur taux de traduction entre 3 et 5 sur une échelle de 10. Néanmoins, une constatation s'impose au niveau du processus de traduction qui est axé à la fois sur la terminologie scientifique et sur les mots de la langue générale. Ceci laisse dire que la traduction constitue pour ces étudiants un schème qui s'opère pour établir un lien (relatif au même réseau conceptuel) entre les connaissances antérieures arabophones et les connaissances nouvelles francophones.

V.3.1.1. Difficultés de traduction

Selon Hamers et Blanc (1983 : 376) les difficultés de décodage relatives à la langue de spécialité proviennent entre autres des difficultés relatives au choix du bon équivalent. La polysémie des mots achoppe parfois le sens de par les problèmes au niveau des décisions traductionnelles pour opter pour un équivalent et pas un autre. Dans ce sens, nous avons tenté à travers quelques items de décrire les difficultés de traduction chez nos questionnés.

Tableau (29) : Les difficultés de traduction chez les 1^{ère} année médecine

		Nbr/140	%
Q31. Avoir des difficultés de traduction des mots scientifiques	Oui	84	60%
	Non	56	40%
Q32. Comprendre les cours après la traduction des photocopiés	Oui	116	82,86%
	Non	28	17,14%

Les problèmes que soulève la traduction relèvent aussi bien de la langue générale que de la langue de spécialité. En effet, outre la traduction des mots de la langue générale, **60%** de nos informateurs déclarent avoir des difficultés de traduction des mots scientifiques et **17,14%** d'entre eux avouent que leurs problèmes de compréhension persistent même après la traduction. Ces résultats des données nous amènent à jeter un éclairage sur les rapports qu'ont ces étudiants avec le dictionnaire car nous pensons que ces problèmes de traduction s'expliqueraient par l'utilisation des dictionnaires de langue pour traduire la terminologie scientifique.

V.3.1.2. Rapports au dictionnaire

Dans les rapports que peuvent entretenir les apprenants avec le dictionnaire, Hamers et Blanc précisent que : « dans la traduction, il s'agit de transformer un message écrit en langue-source LA en output écrit en langue-cible LB, c'est-à-dire que la tâche fait uniquement appel au langage écrit et, n'étant généralement pas effectuée sous la contrainte du temps, elle permet au traducteur de faire appel à diverses techniques d'aide telles, par exemple, l'usage de dictionnaire ou d'ouvrages techniques pour effectuer la tâche de façon aussi précise que possible » (1983 : 389). Nous avons donc formulé des items du questionnaire pour nous informer des rapports des étudiants de 1^{ère} année médecine avec le dictionnaire.

Tableau (30) : Rapports au dictionnaire

		Nbr/140	%
Q33. Le dictionnaire utilisé pour comprendre	français-français	25	17,86%
	français-arabe	75	53,57%
	Les deux	40	28,57%
Q34. Utilisation d'un dictionnaire	De langue	65	46,43%
	Scientifique	25	17,86%
	Les deux	28	20%

Un enquêté sur deux (**53,57%**) utilise un dictionnaire français-arabe de langue (**46,43%**). Cela engendre des difficultés inhérentes à la rigueur de la traduction car le choix du bon équivalent scientifique n'est pas toujours évident compte tenu de la polysémie des mots dans le dictionnaire de langue. Ces constatations expliqueraient la raison pour laquelle les étudiants déclarent avoir des difficultés de traduction et pourquoi une petite partie d'entre eux exprime la persistance des difficultés de compréhension même après la traduction.

En conclusion, comme il y a une différence entre le mot consigné dans un dictionnaire et le sens que ce mot prend en contexte, il ne peut y avoir une traduction fiable à 100%. En effet, un terme n'existe que dans un ensemble notionnel et conceptuel, ce qui explique l'insuffisance d'une traduction mot à mot et les difficultés de traduction que les étudiants déclarent avoir. Néanmoins, à travers cette partie du questionnaire, nous avons tenté de savoir comment s'opère la médiation cognitive relative au même réseau conceptuel entre deux langues à travers les décisions traductionnelles des enquêtés. De plus la traduction constitue chez l'étudiant de 1^{ère} année une stratégie cognitive de par son processus de recherche de l'information mais aussi une stratégie compensatoire de par son objectif qui implique l'utilisation de la L1 pour surmonter les lacunes relatives à la lecture/compréhension en L2.

V.3.2. La mémorisation : stratégie compensatoire d'apprentissage

De par les entretiens que nous avons eus lors des différentes observations en situation que nous avons effectuées avec notre public-cible à propos de leurs manières d'apprendre, la mémorisation constitue une stratégie privilégiée à laquelle l'étudiant a recours pour contourner ses difficultés de compréhension et d'expression en langue

française. En effet, pour eux, l'acquisition mnémonique des cours leur permet de remplir « leur contrat » lors des évaluations écrites sans pour autant comprendre toutes les connaissances transmises ou pour ainsi dire tous les polycopiés (c'est le cas par exemple de **17,86%** des informateurs qui ont confié apprendre parfois leurs cours sans les comprendre). Dans cette optique Bouguerra (1991 : 20) précise que dans le secondaire algérien « bon nombre d'élèves compensent les difficultés éventuelles de compréhension par la restitution de ce qui a été confié à leur mémoire ». De son côté, Cartier (2001 : 37) certifie que face aux difficultés de lecture/compréhension dans des situations d'APL, certains élèves, tentent de tout mémoriser ; d'autres lisent rapidement les textes à la dernière minute en espérant les avoir frais en mémoire ; d'autres encore ne savent pas quoi retenir de leurs lectures.

Ainsi, la mémorisation étant une stratégie cognitive utilisée pour surmonter les lacunes langagières devient de par son objectif une stratégie compensatoire d'apprentissage qui implique l'utilisation de la L1 pour surmonter les difficultés de compréhension et de production en langue française. Nous avons donc consacré une partie de notre questionnaire à des items qui pourraient nous renseigner sur la stratégie de mémorisation à travers les difficultés mnémoniques que les étudiants rencontrent et aussi pour définir le type d'apprentissage que les étudiants adoptent au regard de cette stratégie (apprentissage signifiant/apprentissage machinal).

V.3.2.1. Difficultés de mémorisation

La transmission des savoirs, au niveau de la première année médecine, exige une connaissance de la langue véhiculaire – dans notre contexte de recherche : la langue française - et une connaissance aussi de la terminologie scientifique qui a été acquise par l'étudiant au cours de sa scolarisation en langue arabe. De ce fait, la reconnaissance des termes scientifiques par l'étudiant relève d'un processus d'association du mot en langue française à une image mentale formée précédemment en langue arabe. Par conséquent, c'est au niveau du réseau d'association que nos étudiants rencontrent des difficultés : **37,14%** des informateurs déclarent avoir des difficultés d'établir facilement le lien entre leurs connaissances en classe de terminale en science et les connaissances contenues dans les cours de 1^{ère} année. D'après les résultats d'investigation – qui sont exposés dans le tableau (31) ci-dessous - à propos des difficultés mnémoniques, nous

déduisons que nos étudiants rencontrent des difficultés qui ont trait à l’emmagasiner terminologique qui se traduit par des difficultés de mémorisation de la terminologie scientifique.

Tableau (31) : Les difficultés mnémoniques

		Nbr/140	%
Q35. Facilité d’établissement du lien entre les connaissances en sciences de la nature et de la vie de l’année passée et les connaissances en 1ère année médecine	Oui	88	62,86%
	Non	52	37,14%
Q36. Facilité de mémorisation des mots scientifiques	Oui	37	26,43%
	Non	103	73,57%
Q37. Ne pas pouvoir mémoriser les mots scientifiques parce qu’ils sont en français	Oui	76	54,29%
	Non	64	45,71%
Q38. Penser que les problèmes de mémorisation sont dus à la langue française	Oui	88	62,86%
	Non	52	37,14%

Effectivement, **73,57%** des questionnés n’arrivent pas à mémoriser facilement et rapidement les mots scientifiques parce que ces derniers sont en langue française d’après la moitié (**54,29%**) d’entre eux. D’autre part, **62,86%** de nos étudiants pensent que leurs problèmes de mémorisation sont dus à la langue française.

En conclusion, les problèmes de langue surviennent aussi au niveau de la mémorisation dans la mesure où près de la moitié du public-cible souligne les difficultés mnémoniques.

V.3.2.2. Apprentissage signifiant/apprentissage machinal

La conception qu’a l’apprenant de l’apprentissage constitue une des composantes relatives à l’apprenant dans une situation d’apprentissage par la lecture de textes scientifiques (Cartier et Tardif, 2000). Donc, l’idée que l’apprenant a de l’acte d’apprendre joue un rôle important, car elle influera sur la façon dont il traitera l’information. Les différentes conceptions font partie d’un continuum allant de la conception qui veut qu’apprendre signifie s’attarder sur des détails pour tout comprendre, jusqu’à celle selon laquelle apprendre correspond à analyser le sens global de l’information contenue dans le texte.

Tableau (32) : Apprentissage signifiant/machinal chez les étudiants

		Nbr/140	%
Q39. Apprendre des cours par cœur sans les comprendre	Oui	25	17,86%
	Non	115	82,14%
Q40. Apprendre les cours par cœur parce que :	Incapacité de reformulation	127	90,71%
	Incompréhension complète des cours	6	4,28%

Nous avons essayé de mettre en relief ces différentes conceptions par l'établissement dans le formulaire de quelques items qui s'y rapportent. D'après les résultats mentionnés ci-dessus **17,86%** des enquêtés déclarent apprendre par cœur leurs cours sans les comprendre ce qui dénote certes l'utilisation de la mémorisation comme stratégie compensatoire d'apprentissage mais aussi une forme d'apprentissage machinal pour réussir les tests d'examens. Nous pouvons dire qu'ils adoptent une approche en surface (Larue et Cossette, 2005 : 39) qui se reconnaît à l'utilisation privilégiée des stratégies de traitement superficiel que sont, par exemple, le rappel ou la mémorisation. Néanmoins, la quasi-totalité (**90,71%**) des informateurs avoue utiliser la mémorisation pour contourner leur incapacité de reformulation.

V.3.3. Le profil stratégique du lecteur/apprenant

Afin d'esquisser le profil stratégique de notre lecteur/apprenant, nous avons organisé une partie du questionnaire de façon à ce qu'elle nous renseigne sur les stratégies de lecture privilégiées que les étudiants adoptent. Pour les items de cette partie du formulaire où sont présentées différentes stratégies de lecture/compréhension, nous nous sommes inspirée fortement des stratégies de lecture/compréhension de Cyr (1998), des stratégies de lecture/compréhension performantes de la méthode FOS de Rolle-Boumlic et coll. (2006) et des stratégies de repérage et d'entrée dans le texte de Lehmann, Mariet, Mariet et Moirand (1980). Ainsi, ce qui suit traduit - à travers des items/des stratégies - les résultats des données à propos de ces stratégies pour nous permettre de mieux comprendre quelles stratégies sont utilisées par nos apprenants/lecteurs et celles qui ne le sont pas.

Tableau (33) : Utilisation des stratégies de lecture

		Nbr/140	%
Q41. Utilisation des stratégies de lecture	Oui	47	33,57%
	Non	93	66,43%
Q43. Penser avoir besoin d'un enseignement des stratégies de lecture pour pouvoir comprendre les cours	Oui	121	86,43%
	Non	19	13,57%

Conformément aux résultats proposés ci-dessus, les deux tiers (**66,43%**) des enquêtés déclarent ne pas utiliser de stratégies de lecture de leurs photocopies. Néanmoins, au niveau de la question : « quelles stratégies utilisez-vous pour lire vos photocopies ? », sur 140 formulaires retournés, nous n'avons eu aucune réponse à cette question. Nous avons délibérément posé cette question pour éventuellement vérifier l'hypothèse que les étudiants n'adoptent pas une lecture stratégique parce qu'entre autres ils ne sont pas conscients des stratégies qu'ils utilisent. La réalité imposée par les résultats, laisse dire que les étudiants ne sont pas conscients de leurs stratégies ou ne connaissent pas les stratégies de lecture/compréhension et qu'ils n'adoptent pas – par conséquent - de lecture stratégique. En outre, la grande majorité (**86,43%**) des informateurs a exprimé son besoin d'enseignement/apprentissage des stratégies de lecture/compréhension.

V.3.3.1. Lecture globale/lecture locale

À travers des questions relatives aux stratégies de repérage d'éléments qui aident à la formulation des hypothèses de sens, nous sommes arrivée à des résultats - présentés ci-dessous - qui nous permettent de conclure à propos du type de lecture (globale/locale) que les étudiants adoptent.

Tableau (34) : Stratégies des étudiants pour une lecture globale ou locale

		Nbr/140	%
Q44. Que faites-vous en premier face à un photocopié ?	Lire directement le texte	61	43,57%
	Faire un travail de repérage d'abord (regarder très bien le texte)	41	29,29%
	38 réponses manquantes soit (27,14%)		
Q46. Quels sont les éléments que vous avez remarqués en premier dans le texte ?	Tout le texte	105	75%
	Les titres et les sous-titres	35	25%

Le tableau (34) ci-dessus indique que la moitié (**43,57%**) des étudiants lit le texte (le polycopié) sans procéder à un repérage préalable d'éléments qui aident à la formulation des hypothèses ou qui aident à l'organisation des informations contenues dans le texte. Néanmoins, il faut signaler qu'un tiers des questionnés (**27,14%**) n'a pas répondu à cette question : ce qui laisse transparaître le désarroi qu'a cette portion du public-cible face aux stratégies de lecture qu'ils adoptent et probablement leur manque de conscience du comment ils font pour lire et comprendre. En parallèle, même si près du tiers des étudiants (**29,29%**) a déclaré faire un travail de repérage d'abord, quand nous leur avons posé la question à propos des éléments repérés (Vous faites un repérage de quoi ? Vous observez quoi en premier ?), sur 140 formulaires retournés, nous avons eu 13 réponses à cette question : « les images ».

Par conséquent, les résultats précités nous laissent conclure que près de la moitié des étudiants adoptent des stratégies pour une lecture locale et linéaire qui se traduit par la lecture directe du texte, par un manque de repérage et par ricochet un manque d'anticipation.

V.3.3.2. Quelques stratégies de lecture

Dans le domaine de la lecture, l'intervention des connaissances antérieures (connaissances sur la langue et connaissances sur le monde) dans le processus de compréhension du texte fait consensus chez plusieurs chercheurs. Giasson (1990 : 11) cite Holmes (1983) et Johnston (1984) qui ont démontré que les connaissances antérieures influencent la compréhension de texte et l'acquisition de connaissances nouvelles. Ainsi, les derniers items de notre formulaire traduisent des stratégies d'activation de connaissances antérieures qui témoignent du processus de lecture performante et de l'apprentissage significatif et des stratégies d'entrée dans le texte qui témoignent des stratégies de planification et de métacognition. Pour ce faire, afin d'avoir une idée sur les pratiques lectorales qu'ont les enquêtés pour aborder le texte, nous leur avons posé une question qui reprenait en toile de fond les stratégies d'entrées du texte exposées par Rolle-Boumlic et coll. (2005) à savoir s'ils lisaient en premier les phrases amorces du polycopié, s'ils procédaient par la lecture introduction/conclusion (lecture balayage, survol, procédés de repérage) pour avoir une idée globale du sens

contenu dans le texte ou s'ils lisaient linéairement à partir de la première phrase. Le tableau (35) ci-dessous résume les résultats obtenus.

Tableau (35) : Stratégies d'entrées dans le texte et d'activation des connaissances antérieures chez les étudiants

		Nbr/140	%
Q47. Lors de la lecture :	Lire d'abord les premières phrases des paragraphes	20	14,29%
	Lire à partir de la première phrase	43	30,71%
	Lire d'abord l'introduction et la conclusion	6	4,29%
	71 réponses manquantes soit :		50,71%
Q48. Utilisation des acquis (en sciences) de l'année de terminale pour comprendre les cours	Oui	121	86,43%
	Non	19	13,57%
Q49. Vous essayez de vous rappeler de vos connaissances antérieures :	Pendant la lecture du polycopié	126	90%
	avant la lecture du polycopié (à travers les titres et les sous titres)	14	10%

D'après les résultats présentés ci-dessus, nous constatons que la question, à propos des pratiques lectorales et spécialement celles relatives au type de lecture globale/linéaire à travers les entrées du texte, enregistre le plus grand taux de non réponses (**71** réponses manquantes soit : **50,71%**) dans les résultats du questionnaire. Autrement dit, la moitié des informateurs n'ont pas répondu à cette question ce qui laisse dire que c'est la première fois qu'ils sont confrontés aux stratégies de lecture et qu'ils ne savent pas si les propositions données correspondent ou non à leurs pratiques ou qu'ils ne font que « lire et point c'est tout » (c'est la réponse donnée par la majorité des étudiants lors des entretiens pendant la passation du questionnaire). Cependant, le tiers des enquêtés (**30,71%**) déclarent lire à partir de la première phrase : cela laisse conclure que les enquêtés ne procèdent pas à une lecture stratégique et qu'ils adoptent une lecture linéaire des polycopiés.

En outre, étant donné que l'importance de l'activation des connaissances antérieures lors du processus de compréhension n'est plus à démontrer (Ausubel, 1968 ; Denhière et Baudet, 1992 ; De Vecchi et Giordan, 1987 ; Giasson, 1990 ; Giasson, 1992 ; Rubin, 1998 ; Souchon, 1995 ; Tardif, 1992), nous avons posé des questions aux enquêtés à propos de l'activation de leurs connaissances antérieures en fonction de la lecture de leurs polycopiés. Les résultats présentés dans le tableau (35) ci-dessus témoignent du

fait que la grande majorité des enquêtés (**86,43%**) certifie utiliser leurs connaissances antérieures pour comprendre les cours : ce qui laisse dire qu'ils font un apprentissage actif qui déboucherait sur une acquisition significative l'apprentissage. Néanmoins, ce qui attire l'attention c'est le fait que **13,57%** des informateurs confient ne pas utiliser leurs prés-acquis pour comprendre leurs cours compte tenu, certainement, des difficultés au niveau des réseaux d'association. En effet, il ne faut pas oublier que **17,14%** des étudiants déclarent avoir du mal à comprendre les termes scientifiques même après les avoir traduits. Par conséquent, nous supposons⁷³ que ces informateurs se comporteraient avec les connaissances médicales présentées en 1^{ère} année comme avec un savoir nouveau qui nécessite une acquisition nouvelle avec l'établissement de nouveaux réseaux d'association des termes à leurs images mentales. Dans cette optique, Ausubel (1968) souligne que le seul véritable apprentissage significatif que peut réaliser un apprenant est celui qui résulte de la mise en relation d'une nouvelle connaissance avec un ensemble de connaissances pertinentes antérieurement acquises et qui ont déjà été emmagasinées et organisées de façon systématique dans sa structure cognitive. Donc, quand les connaissances antérieures servent de point d'ancrage aux connaissances nouvelles, l'apprentissage devient significatif mais si l'apprenant ne possède pas dans sa structure cognitive les connaissances nécessaires, ou si l'apprenant n'a pas l'intention de relier la nouvelle connaissance à d'autres préalablement acquises afin de lui donner un sens, il n'y aura pas d'apprentissage significatif. Pour qu'un apprentissage ait alors lieu, il faudra qu'il soit réalisé d'une façon mécanique (apprentissage machinal). Dans le cas de ces étudiants, il y a des difficultés au niveau du réseau d'association entre connaissances antérieures et connaissances nouvelles de par la différence de la langue d'enseignement dans laquelle les premières ont été réalisées (l'arabe) et les deuxièmes se réalisent (le français). Ainsi, nous trouvons que le recours d'une certaine portion du public-cible à la mémorisation mécanique même sans compréhension est due à cette situation problématique de l'association - dans le même réseau conceptuel - entre des concepts acquis en arabe qui servent de point d'ancrage à des concepts requis en français. Toujours est-il toutes ces hypothèses restent à vérifier à travers d'autres recherches qui pourraient éclairer et confirmer ou infirmer nos interprétations.

⁷³ Cette hypothèse nous vient des entretiens que nous avons eus avec les étudiants à propos des relations qu'ils faisaient ou non entre connaissances antérieures/connaissances nouvelles. Mais, il faut toutefois que cette hypothèse soit vérifiée par des entretiens semi-directifs de cette même population ou des verbalisations rétrospectives de lecture.

Par ailleurs, l'activation des connaissances est opérée pendant la lecture du polycopié pour **90%** des informateurs. Cette constatation nous permet de dire que la stratégie d'activation des connaissances est utilisée par la majorité des enquêtés en tant que stratégie cognitive d'inférence et non en tant que stratégie de planification de la lecture qui est une stratégie métacognitive utilisée avant la lecture.

Conclusion

L'apprentissage universitaires au niveau des disciplines de spécialité suppose, de la part de l'étudiant, la capacité d'utiliser et de manipuler convenablement la langue d'enseignement ce qui constitue une problématique dans le cas des étudiants touchés par notre recherche. En effet, de par notre investigation, nous pouvons affirmer que les étudiants en première année médecine ne maîtrisent pas l'outil linguistique utilisé lors de la transmission du savoir médical : le français. Ces étudiants ont, par conséquent, des difficultés de décodage et d'encodage en cette langue tant à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, l'enquête entreprise nous a permis l'esquisse de la situation linguistique des étudiants par la description de leurs difficultés, de leurs besoins langagiers et de leurs stratégies de lecture/compréhension des textes de leur spécialité (la médecine).

La description du public-cible de notre recherche, nous a permis de brosser leurs profils socio-psycholinguistique, leurs rapports à la langue française, leurs niveaux en cette langue, leurs difficultés et besoins ainsi que leurs stratégies de lecture/compréhension. Les conclusions à partir de l'analyse des résultats de notre questionnaire, nous conduisent à dire que les étudiants touchés par notre enquête rencontrent pour la plupart des difficultés de compréhension et de production en langue française. Les difficultés de compréhension sont inhérentes, d'une part, à la langue générale parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue française (difficultés d'apprentissage de cette langue au sein de l'école), et d'autre part, à la langue de spécialité de par la méconnaissance de la terminologie scientifique requise pour les études médicales. Néanmoins, leurs besoins langagiers se situent essentiellement au niveau de la lecture/compréhension étant donné qu'elle constitue l'activité à travers laquelle se réalise l'apprentissage. Face à ces difficultés, nos étudiants adoptent plusieurs mécanismes pour les contrecarrer à travers des stratégies diverses.

Conformément aux résultats de notre enquête, nous pouvons conclure que nos informateurs nous ont donné une idée précise sur leur activité lecturale. Ces étudiants adoptent des stratégies pour une lecture locale qui se traduit par : un manque de planification de la lecture à travers une lecture linéaire avec peu de repérage d'éléments du texte et une ignorance des entrées dans le texte (la lecture globale) permettant de faire des prévisions sur le sens du texte ; une lecture détaillée qui se traduit par une utilisation fréquente du dictionnaire, d'une traduction à un taux important (où ils rencontrent aussi des difficultés d'un autre ordre) pour ne pas dire d'une traduction mot à mot qui s'exprime par la traduction de tous les mots incompréhensibles (ceci laisse transparaître la gestion minimale de la perte de compréhension et le manque d'inférence) ; et un recours récurrent à la mémorisation comme stratégie compensatoire d'apprentissage. Ainsi, la traduction devient une stratégie compensatoire en lecture/compréhension (stratégie d'inférence par utilisation de la L1 ou par le recours aux connaissances sur le monde en L1 (Rubin, 1989)) et elle est accompagnée par la mémorisation (la répétition plus précisément) comme stratégie privilégiée compensatoire d'apprentissage.

Par conséquent, en nous référant à Cartier et Tardif (2000 : 46) qui précisent que « dans les tâches d'apprentissage où l'élève doit acquérir des connaissances déclaratives par la lecture, les stratégies qu'il devra privilégier sont celles qui lui permettront d'organiser et d'élaborer l'information plutôt que de simplement la mémoriser », nous pouvons avancer que nos enquêtés emmagasinent le savoir pour, certes, contrecarrer leurs difficultés de lecture/compréhension mais aussi et surtout pour réussir leurs examens.

Par ailleurs, les difficultés en lecture/compréhension que rencontrent les étudiants touchés par notre enquête ne peuvent pas être sans conséquences sur l'apprentissage. À ce niveau, Cartier souligne que :

« Ces difficultés peuvent avoir pour conséquence de restreindre les élèves dans la poursuite de leurs études... et, à l'université, où la lecture est utilisée comme une situation d'apprentissage dans la majorité des programmes de formation, un bon nombre d'étudiants n'utilisent pas les stratégies efficaces lorsqu'ils lisent pour apprendre et leurs façons de faire se répercutent sur la qualité et la quantité des apprentissages effectués » (2001 : 37).

En définitif, tel que le fait remarquer Cyr « l'utilité des questionnaires sur les stratégies – et cela est un grand mérite- est d'abord d'agir en salle de classe, comme prétexte à la

discussion sur les stratégies d'apprentissage » (1998 : 137), nous pensons que l'utilité de notre questionnaire a été la sensibilisation des enquêtés à la question de stratégies de lecture/compréhension et de l'importance d'adopter des stratégies de lecture/compréhension adéquates pour arriver à un apprentissage signifiant qui pourrait contribuer à la construction du savoir médicale.

Chapitre VI : Vers une identification des stratégies d'APL (Apprentissage Par la Lecture) des étudiants de 1^{ère} année médecine

Introduction

La présente partie de notre étude a pour but de contribuer à mieux comprendre les processus d'APL des étudiants inscrits en 1^{ère} année médecine. En effet, partant de notre deuxième hypothèse opératoire liée au processus d'apprentissage par la lecture de notre public-cible, nous avons procédé à une enquête avec un groupe d'étudiants dans l'objectif d'identifier les stratégies d'apprentissage que ces derniers adoptent dans une situation d'apprentissage de leurs cours de médecine par la lecture de polycopiés qui représentent des textes informatifs à propos du savoir en sciences médicales.

Comme nous l'avons exposé dans les chapitres précédents consacrés au cadre conceptuel, les recherches sur les stratégies d'apprentissage ont abouti entre autres à l'élaboration de plusieurs instruments de mesure portant sur les stratégies d'apprentissage des langues étrangères. Sans prétendre à l'exhaustivité de la présente liste, nous citons à titre d'exemple ces questionnaires : LSI (Learning Style Inventory) de Kolb (1984), celui de Weinstein (1988, 1992), ISL (Index of Learning Styles) de Felder et Silverman (1988), SILL (Strategy Inventory for Language Learning) d'Oxford (1990), celui de Pintrich et Garcia (1994), celui de Wolfs (1998), celui de Zimmerman et Martinez Pons (1998), celui de Cartier, Chouinard, Théorêt, Van Grunderbeeck et Garon (2001), et le QAPL (Questionnaire d'Apprentissage Par la Lecture) de Cartier et Butler (2003).

Étant donné que nous nous penchons spécialement sur les stratégies d'apprentissage des étudiants inscrits dans les disciplines non linguistiques, le QAPL de Cartier et Butler (2003), qui vise la description des stratégies d'apprentissage d'autres matières par le processus de lecture, constitue une importante source qui a déterminé l'orientation de notre travail. Néanmoins, en pratique nous nous sommes fortement inspirée du questionnaire de Wolfs (1998) qui englobe dans ses items le QAPL de Cartier et Butler (2003) afin d'embrasser le maximum de situations d'apprentissage possible chez les étudiants. Nous proposons ensuite un plan d'analyse des données du questionnaire en trois étapes : analyse statistique, analyse selon la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) et enfin analyse selon le cadre de référence de l'APL axée sur les items du QAPL contenus dans le questionnaire de Wolfs (1998).

VI.1. Cadre opératoire de la deuxième hypothèse de recherche

L'objet de cette étude étant d'identifier les stratégies de lecture/compréhension déployées par les étudiants en 1^{ère} année médecine lorsqu'ils lisent des cours (en polycopiés) de leur domaine de spécialité, nous avons essayé à ce niveau de la recherche de décrire les stratégies d'apprentissage que ces étudiants déclarent utiliser à travers l'administration - à un groupe de la population - d'un questionnaire auto-administré inspiré de celui de Wolfs (1998).

Notre but est la description et l'étude des stratégies utilisées par les étudiants dans les disciplines non linguistiques. De ce fait, nous essayerons de répondre à la question de recherche suivante :

- « Quelles sont et comment s'expliquent les stratégies d'apprentissage par la lecture que les étudiants en 1^{ère} année médecine utilisent pour acquérir le savoir médical ?

Cette double question se cristallise en deux sous-questions :

- Quelles sont les stratégies déployées par ces étudiants en termes de fréquence ?
- Quelles sont les corrélations possibles à faire entre l'utilisation de ces stratégies et les paramètres de l'apprentissage cités dans le cadre conceptuel de notre travail ?

Nous proposons de préciser ci-dessous encore plus le cadre opératoire de cette deuxième hypothèse à travers la description du contexte de l'enquête, de la méthodologie de recueil de données et du déroulement de l'enquête.

VI.1.1. Contexte de l'enquête

Nous avons élaboré cette enquête au cours du premier semestre de l'année universitaire 2014-2015. Après avoir procédé à une enquête initiale à travers un questionnaire initial⁷⁴ qui nous a permis de brosser le profil de notre population et les stratégies de

⁷⁴ Voir annexe 2

lecture/compréhension des textes informatifs de spécialité que ces derniers utilisent, nous avons opté pour cette partie de nous pencher une deuxième fois sur les stratégies de lecture/compréhension de ces étudiants en inscrivant la lecture cette fois dans le paradigme de l'apprentissage par la lecture (APL). Ainsi, en travaillant avec la même population, nous avons tenté d'identifier les stratégies qu'utilisent spontanément des étudiants lorsqu'ils apprennent le savoir médical par la lecture de cours en polycopiés. Autrement dit, dans cette partie de la thèse, notre intérêt est porté sur les stratégies d'apprentissage par la lecture dans les disciplines non linguistiques dans une situation d'approche pédagogique magistrale.

VI.1.1.1. Le lieu de l'enquête

L'étude a porté sur les étudiants du premier cycle d'études médicales à la faculté des sciences médicales de l'université de Batna (Algérie). Nous avons demandé à l'enseignante d'anatomie de nous fixer rendez-vous avec deux groupes d'étudiants afin d'administrer notre questionnaire. Nous avons intervenu pendant deux séances de TD pour réaliser la présente enquête.

VI.1.1.2. L'échantillonnage

La population étudiée est celle des étudiants inscrits en première année médecine pour l'année 2014/2015 à l'université de Batna. De cette population, deux groupes d'étudiants ont été choisis au hasard en fonction de la disponibilité des enseignants et des autorisations que nous avons pour intervenir. Ainsi, notre échantillonnage a été probabiliste aléatoire du fait que nous avons pris deux groupes d'étudiants sur l'ensemble des groupes de cette promotion.

Cette recherche a été menée auprès d'un seul échantillon de 46 étudiants répartis en deux groupes (20 et 26). Néanmoins, la petite taille de l'échantillon par rapport à l'ensemble de la population (286 inscrits en 1^{ère} année)⁷⁵ respecte les caractéristiques de la recherche exploratoire qualitative (Angers, 1998 : 38) qui consiste en une technique d'échantillonnage par choix aléatoire. Ce groupe exploratoire est constitué d'étudiants avec un âge moyen de 18 à 20 ans avec un niveau de langue en français qui varie entre

⁷⁵ Selon les statistiques menées par la direction du développement et de la Prospective au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

A1 et B1 selon le test⁷⁶ de langue. Nous n'oublions pas de signaler qu'au niveau de cet échantillon, nous avons trois étudiants étrangers : deux jordaniens et une palestinienne. Nous citons ces trois étudiants pour signaler les difficultés en langue française qu'ils rencontrent : si notre problématique générale est basée sur le « hiatus linguistique »⁷⁷ quant à la langue d'enseignement lors du passage à l'université chez les étudiants algériens, chez ces étudiants s'opère une autre problématique de « rupture linguistique » : dans leurs systèmes éducatifs, c'est l'anglais qui est enseigné comme première langue étrangère et ils étudient la médecine en « langue inconnue »⁷⁸ pour eux.

VI.1.2. Méthodologie de recueil des données

Pour Cartier (1997), dans une situation d'apprentissage par la lecture (APL), les stratégies d'apprentissage font référence à un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, processus, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et qui sont ajustés en fonction des différentes variables de la situation d'apprentissage. Ainsi, partant de cette définition et afin de décrire le maximum de comportements cognitifs, métacognitifs et socioaffectifs mis en action dans les situations d'APL, nous avons choisi pour cette enquête d'administrer à notre échantillon d'étudiants un questionnaire inspiré de celui de Wolfs (1998).

VI.1.2.1. La présentation de l'instrument de recherche

Pour éclairer la deuxième hypothèse de notre travail, nous avons choisi comme instrument de recherche le questionnaire de Wolfs (1998) qu'il a élaboré pour étudier les méthodes de travail et les stratégies d'apprentissage des apprenants au lycée et à l'université. Dans son ouvrage « *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université* », il explique l'intérêt à travailler sur les stratégies d'apprentissage des apprenants. Grenier (2006 : 12) cite Wolfs (1998) pour qui les objectifs d'un travail sur les stratégies d'apprentissage peuvent se résumer comme suit :

⁷⁶ Niveaux établis selon le test d'Azur Lingua : <https://www.azurlingua.com/test/>

⁷⁷ De l'enseignement du français comme langue étrangère à l'enseignement des disciplines scientifiques en français langue étrangère.

⁷⁸ D'après les déclarations des ces étudiants.

- 1- Il s'agit de développer chez les élèves une réflexion métacognitive et stratégique à propos de leurs manières d'apprendre afin qu'ils puissent les décrire, les analyser, les auto-évaluer. Ainsi, ils pourront ensuite les autoréguler et les adapter aux différents contextes. Il y a deux principaux intérêts de la perspective métacognitive : 1) cela facilite l'apprentissage, 2) c'est bien l'élève qui est le principal acteur de son développement ;
- 2- Il s'agit ensuite d'apprendre aux élèves à découvrir, à développer et à perfectionner certaines stratégies d'apprentissage en profondeur, pour leur efficacité dans le travail et la qualité de l'apprentissage ;
- 3- Il s'agit enfin d'apprendre aux élèves comment transférer leurs stratégies à différents contextes.

En outre, dans son approche de travail sur les stratégies d'apprentissage, Wolfs distingue deux types d'approches : une approche globale et une autre spécifique. Les approches globales, destinées dans un premier temps à faire découvrir à l'élève/l'étudiant ses propres stratégies d'apprentissage à partir d'une réflexion métacognitive, puis dans un deuxième temps à décider des changements à y apporter. Les approches spécifiques sont destinées à ne développer que certaines stratégies d'apprentissage particulières. Au sein des approches globales, il y a deux types de stratégies : une stratégie par des questions ouvertes et une autre par un questionnaire plus systématique. À cet effet, Wolfs a conçu un questionnaire intitulé « *Mes outils de travail intellectuels* » qui a été destiné aux lycéens et étudiants, et qui a été déjà testé et validé auprès de plusieurs publics. Il précise que : « les items du questionnaire ont été générés à partir des théories cognitivistes de l'apprentissage. Chaque loi ou principe important a été transformé en vue d'une description comportementale précise, rédigée en termes d'activité des étudiants » (1998 : 55).

Par ailleurs, pour un travail sur les méthodes et les stratégies d'apprentissage des lycéens et des étudiants, Wolfs propose une démarche en trois temps : administration du questionnaire, analyse des résultats du questionnaire par les questionnés eux-mêmes et enfin perspective d'approfondissement pour l'acquisition de certains outils de travail. Dans sa recherche sur les méthodes de travail des lycéens de première année ES (la filière de sciences Économique et Sociale) au niveau de la matière SVT (les Sciences de la Vie et de la Terre), Grenier (2006 : 19, 20) explique clairement les étapes de sa

stratégie de travail en reprenant Wolfs. Ainsi, dans l'objectif de faire découvrir aux lycéens leurs propres méthodes de travail, de leur faire prendre conscience de l'importance de celles-ci, et de proposer une perspective d'un travail plus spécifique sur ces méthodes de travail afin de les rendre plus performantes, elle présente les étapes de sa stratégie de recherche :

- 1- **Première étape** : administration du questionnaire qui a pour objectif d'enregistrer les comportements de l'étudiant face à différentes situations d'apprentissage. Cette étape pourra constituer déjà une première prise de conscience de l'existence de différents comportements possibles face à une situation d'apprentissage, et de la diversité des facteurs qui peuvent être pris en compte.
- 2- **Deuxième étape** qui consiste en l'analyse par l'étudiant lui-même de ses méthodes de travail. Les différentes questions sont regroupées par « outils » de travail par les auteurs, selon qu'elles appartiennent à une même méthode de travail (Dix outils ont été trouvés par les auteurs). L'objectif de cette étape est de faire prendre pleinement conscience à l'étudiant des outils de travail auxquels il a recours habituellement, de ceux auxquels il n'a pas recours et du degré avec lequel il les utilise.
- 3- **Troisième étape** au niveau de laquelle l'étudiant est invité à analyser sa méthode de travail dans l'ensemble, en classant chacun des outils de travail selon deux critères : en fonction de la forte ou la faible utilisation de l'outil (directement déductible de son score pour cet outil) ; ou en fonction de son envie d'apprendre à maîtriser ou à mieux maîtriser l'outil. Le but de cette troisième partie est d'identifier les besoins et les demandes des étudiants pour acquérir et/ou approfondir certains outils de travail.

Dans la présente recherche, nous n'adoptons pas la même stratégie de recherche. Notre but étant d'identifier les stratégies d'apprentissage par la lecture des étudiants, nous proposons de nous tenir à quelques items du questionnaire de Wolfs et c'est nous qui procéderons à l'analyse des résultats de ce questionnaire tout en nous inspirons – entre autres - de la grille d'analyse de Wolfs. Comme nous l'avons précédemment annoncé, au regard de notre cadre conceptuel, nous interpréterons les résultats en adoptant comme cadre de référence la classification d'O'Malley et Chamot (1990). Les

catégories d'analyse que nous proposons pour ce questionnaire seront présentées explicitement au niveau de la partie consacrée à l'analyse des résultats de notre questionnaire.

Ainsi, nous nous sommes fortement inspirée du questionnaire de Wolfs pour concevoir celui que nous avons proposé aux étudiants de 1^{ère} année médecine. En réalité, nous avons gardé les mêmes items du questionnaire en supprimant quelques questions qui ne correspondaient pas au contexte de la recherche. Ce questionnaire consiste en une liste de 35 questions proposées à l'étudiant, concernant la façon dont il procède pour apprendre quand il apprend le savoir médical par la lecture des polycopiés de ses cours. Ces questions placent l'étudiant face à des situations d'apprentissage précises. À chaque question (situation d'apprentissage), différents comportements possibles sont proposés : l'étudiant répond pour chaque comportement par la fréquence à laquelle il adopte ce comportement (jamais, rarement, souvent, toujours).

VI.1.2.2. Le but du questionnaire

Ce questionnaire a un double objectif : le premier porte sur la description et l'identification des stratégies d'apprentissage des étudiants de 1^{ère} année médecine y compris les stratégies adoptées en lecture/compréhension et construction de sens, et le deuxième porte sur la sensibilisation des étudiants à l'existence des stratégies d'apprentissage afin de les amener à réfléchir sur leurs propres méthodes de travail pour de leur ouvrir la porte à la possibilité d'exercer ultérieurement quelques stratégies dans leur processus d'apprentissage.

Wolfs (1998 : 13) inscrit ce questionnaire dans le registre des « représentations » qu'ont les étudiants à propos de leurs stratégies d'apprentissage car, précise-t-il, ce questionnaire porte les stratégies d'apprentissage que les élèves eux-mêmes déclarent utiliser et les liens existant entre ces stratégies déclarées et la réussite.

Ainsi, faire prendre conscience aux étudiants de l'existence, de l'importance et de la diversité des méthodes de travail à travers ce questionnaire systématique, favorise une approche globale basée sur la métacognition et tout travail sur la métacognition peut être considéré comme travail sur les représentations qui pourrait conduire

éventuellement à une régulation des stratégies d'apprentissage afin d'en choisir les plus performantes selon l'apprentissage à faire.

VI.1.3. Déroulement de la recherche

Nous proposons de décrire ci-dessous le déroulement de l'enquête afin de présenter quelques paramètres qui relèvent des observations en situation que nous avons faites. À travers la passation du questionnaire et sa présentation aux étudiants, nous avons relevés quelques observations qui ont été par la suite confirmées par l'analyse des résultats du questionnaire.

VI.1.3.1. La passation du questionnaire

Ce questionnaire est auto- distribué sur papier aux étudiants présents. La passation du questionnaire a été réalisée en salle de TD pendant l'automne 2014, après le cours d'anatomie. Nous sommes intervenue pendant deux séances successives de TD d'anatomie pendant lesquelles nous avons présenté au début notre recherche, le questionnaire et le but du questionnaire en précisant que nous cherchions des questionnés volontaires, que les résultats dépendent de la qualité et de la sincérité des réponses, que les réponses seront confidentielles et que les résultats seront utilisés de façon anonyme pour la présente étude.

Nous avons supervisé le déroulement de l'enquête nous-même en demandant aux étudiants de remplir le questionnaire en notre présence afin de le récupérer à la fin de la séance. Étant donné que cette enquête est exploratoire visant à identifier et découvrir les stratégies d'apprentissage de notre échantillon d'étudiants, nous avons essayé de minimiser au maximum les biais de la recherche en impliquant l'ensemble des étudiants qui étaient présents lors des deux séances des travaux dirigés de la semaine d'étude. Notre choix de superviser l'enquête a été motivé par le souci de représentativité de l'échantillon et par les conditions de disponibilité des étudiants et de nous-mêmes. Nous avons donc assisté pendant que les étudiants complétaient le questionnaire pour deux raisons : être présente pour expliquer les questions (s'il s'avère nécessaire) et réduire au maximum les biais dans les résultats en vérifiant que tous les étudiants répondent à toutes les questions.

Les consignes de passation du questionnaire ont été lues et expliquées aux deux groupes. Ensuite, les questions et les choix de réponse ont été lus et parfois traduits en arabe à la demande des étudiants (ou de quelques étudiants).

VI.1.3.2. Quelques observations en situation

Les étudiants participants ont tous répondu individuellement au questionnaire portant sur différents aspects relatifs à leurs stratégies d'apprentissage : les comportements ou savoir-faire d'ordre cognitif qu'ils déclarent mettre en œuvre pour effectuer différentes tâches liées à l'apprentissage (comprendre un texte, effectuer une synthèse, analyser des graphiques, appliquer une formule ; les activités métacognitives relatives à la planification du travail et à l'auto-évaluation ; les facteurs affectifs et motivationnels).

La première observation faite était à propos de la collaboration de tous les étudiants présents et de leur motivation manifeste au thème de notre recherche qui décrivait d'après eux leurs préoccupations d'études surtout que les premiers contrôles approchaient et qu'ils ne savaient comment se préparer comme l'ont déclaré certains d'entre eux. Les étudiants étaient – la quasi-totalité – intéressés par la thématique de notre travail et la majorité d'entre eux a manifesté un désir accru à apprendre comment apprendre et surtout comment lire les textes des cours car la plupart ont déclaré⁷⁹ ne pas avoir connaissance des bonnes stratégies à adopter pour réussir un bon apprentissage.

Nous avons pu relever aussi quelques observations qui nous ont en partie validé l'hypothèse selon laquelle les étudiants touchés par notre investigation n'avaient pas tous conscience de leurs stratégies d'apprentissage. En effet, lors des deux séances de TD pendant lesquelles les étudiants remplissaient le questionnaire, nous avons été sollicitée pour traduire certaines questions et certains choix de réponses parce que les étudiants qui l'ont demandé avaient des difficultés à comprendre la langue. En outre, nous avons aussi été sollicitée pour expliquer la méthode de travail introduite par la/les questions ou la/les choix de réponses parce que les étudiants qui l'ont demandé n'avaient aucune connaissance de cette manière d'étudier. Ces deux dernières observations en situation nous permettent de valider de prime abord notre hypothèse quant à l'ignorance de ces étudiants de certaines stratégies d'apprentissage.

⁷⁹ D'après l'entretien que nous avons eu avec les étudiants après les séances pendant lesquelles ils ont complété le questionnaire.

VI.2. Analyse des résultats du questionnaire

Après avoir récupéré les questionnaires remplis, nous avons saisi et exploité les données du questionnaire sur un classeur SPSS 20.0⁸⁰ et « le traitement des données »⁸¹ a été effectué de façon automatique. Pour l'étude des corrélations statistiques le logiciel a été ensuite programmé. Tous les résultats ont été considérés comme significatifs de par l'élimination des biais dans les données que nous avons précédemment expliquées.

Notre plan de l'analyse des résultats du questionnaire administré à 46 étudiants en première année médecine se déploie sur trois étapes : analyse statistique préliminaire des données, analyse selon la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) et enfin analyse selon le cadre de référence de l'APL axée sur les items du QAPL contenus dans le questionnaire de Wolfs (1998). En d'autres termes, pour aider à l'interprétation des résultats, nous proposons trois catégories d'analyses aux données de ce questionnaire :

- 1- Une analyse statistique préliminaire au niveau de laquelle nous adopterons une analyse de fréquence pour examiner la répartition des réponses et la fréquence à laquelle les stratégies d'apprentissage sont utilisées.
- 2- Une analyse comparative au niveau de laquelle nous procéderons à un regroupement des questions en fonction de la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) et un regroupement des questions établi par Wolfs afin d'examiner la fréquence d'utilisation des stratégies en les regroupant selon la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990)
- 3- Une analyse spécifique aux items du QAPL pour mettre en relief les stratégies de lecture/compréhension et leur fréquence d'utilisation.

VI.2.1. Résultats statistiques des données du questionnaire

Les résultats statistiques des fréquences d'utilisation des stratégies présentées à travers les items du questionnaire que nous avons administré aux étudiants de notre échantillon sont présentés dans l'annexe 5.

⁸⁰ SPSS 20.0 : un des programmes les plus largement utilisés pour l'analyse statistique en sciences sociales

⁸¹ Les résultats du traitement des données sont présentés dans l'annexe 5

Nous exposons ces résultats à travers les fréquences d'utilisation des stratégies selon les items du questionnaire puis nous mettrons la lumière sur les stratégies les plus utilisées et les moins utilisées pour interpréter les résultats plus tard.

VI.2.1.1. La fréquence de l'utilisation des stratégies selon les items du questionnaire

Nous présentons ci-dessous une analyse statistique des items du questionnaire avec pour chaque item un commentaire à propos des stratégies déployées pour apprendre les cours à travers la lecture de photocopies. Ces analyses préliminaires sont basées sur les données recueillies auprès de notre échantillon de 46 étudiants de première année médecine pendant l'année universitaire 2014/2015. Les figures présentées représentent la fréquence d'utilisation des stratégies.

Question 1: lorsque j'étudie un texte

	J	R	S	T
a. Soulignement au fluo des passages importants	8,7%	17,4%	34,8%	39,1%
b. Repérage des mots liens	21,7%	17,4%	52,2%	8,7%
c. Repérage des différentes parties d'un texte	13,0%	47,8%	26,1%	13,0%

La figure (8) ci-dessous témoigne de l'utilisation fréquente du soulignement de passages jugés importants lors de l'étude d'un cours présenté en photocopié (texte) et aussi d'un travail mitigé de repérage des mots liens. Néanmoins, le plus faible pourcentage est à propos du repérage des parties du texte.

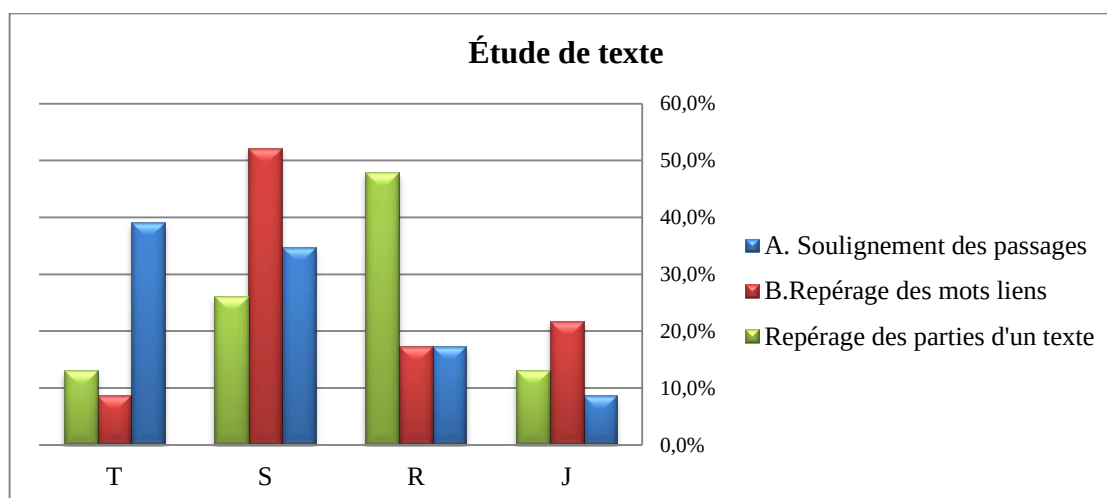


Figure (8) : Stratégies d'analyse de texte

Question 2 : j'essaie de faire des liens entre les différentes parties de mon cours

Ce graphique (9) souligne le travail effectué pour trouver des liens entre les parties d'un cours. Ce résultat statistique est en opposition avec ce que les étudiants ont déclaré au niveau de la question 1 quant au repérage des parties du texte. Ceci laisse dire que les étudiants essaient de faire des liens entre les parties sans pour autant faire un repérage en amont de ces parties ce qui demande un effort d'analyse considérable.

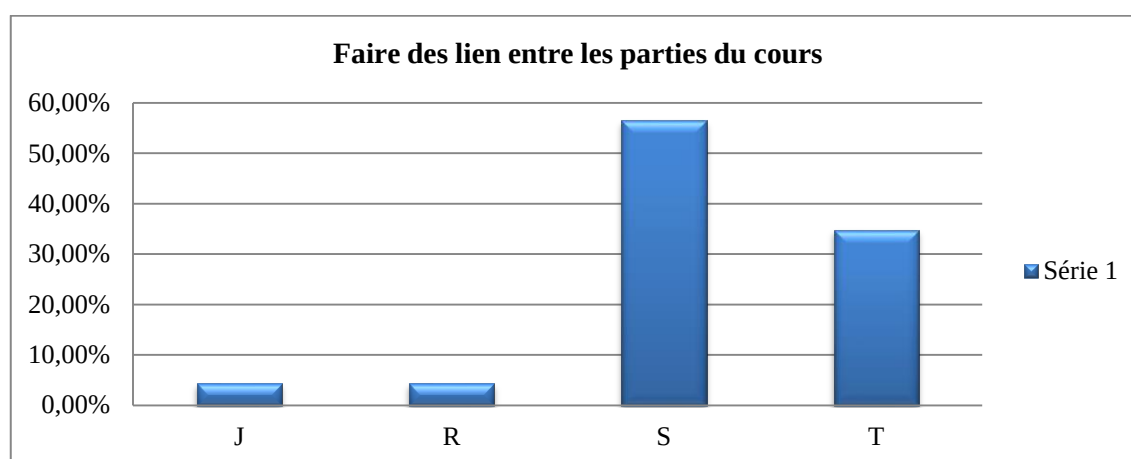


Figure (9) : Stratégies d'analyse de texte (Liens entre les parties du texte)

Question 3 : lorsque je dois mémoriser un cours

	J	R	S	T
a. Comprendre avant de mémoriser	4,3%	0,0%	30,4%	65,2%
b. Mémoriser directement sans comprendre	43,5%	47,8%	0,0%	8,7%

Les étudiants semblent en majorité fournir un grand effort du traitement de l'information avant de la mémoriser.

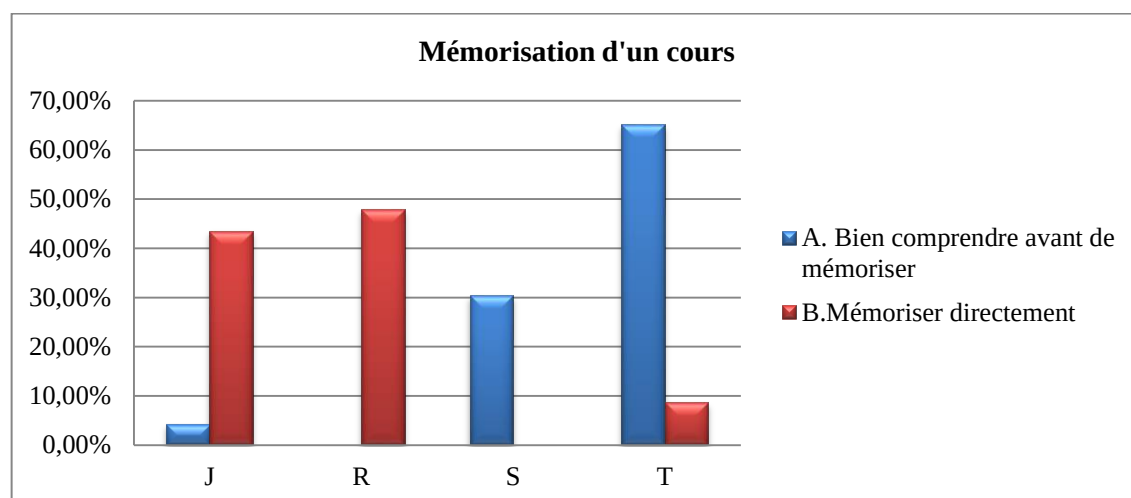


Figure (10) : Relation mémorisation/compréhension

Question 4 : quand je rate un contrôle, c'est souvent dû à

	J	R	S	T
a. Un manque d'étude	26,1%	34,8%	21,7%	17,4%
b. Un manque d'intérêt	65,2%	8,7%	13,0%	13,0%
c. Un cours mal donné	17,4%	34,8%	26,1%	21,7%
d. Questions difficiles ou évaluation sévère	8,7%	47,8%	34,8%	8,7%
e. Mauvaise manière d'étudier (cours mal donné)	8,7%	26,1%	47,8%	17,4%
f. Facteurs perturbateurs passagers	13,0%	21,7%	39,1%	26,1%

Pour la grande majorité des étudiants, l'échec à un examen n'est jamais dû au manque d'intérêt ou d'étude de leur part, ni à la difficulté des questions, ni à une évaluation sévère, mais souvent à leur mauvaise manière d'étudier ou à des éléments perturbateurs.

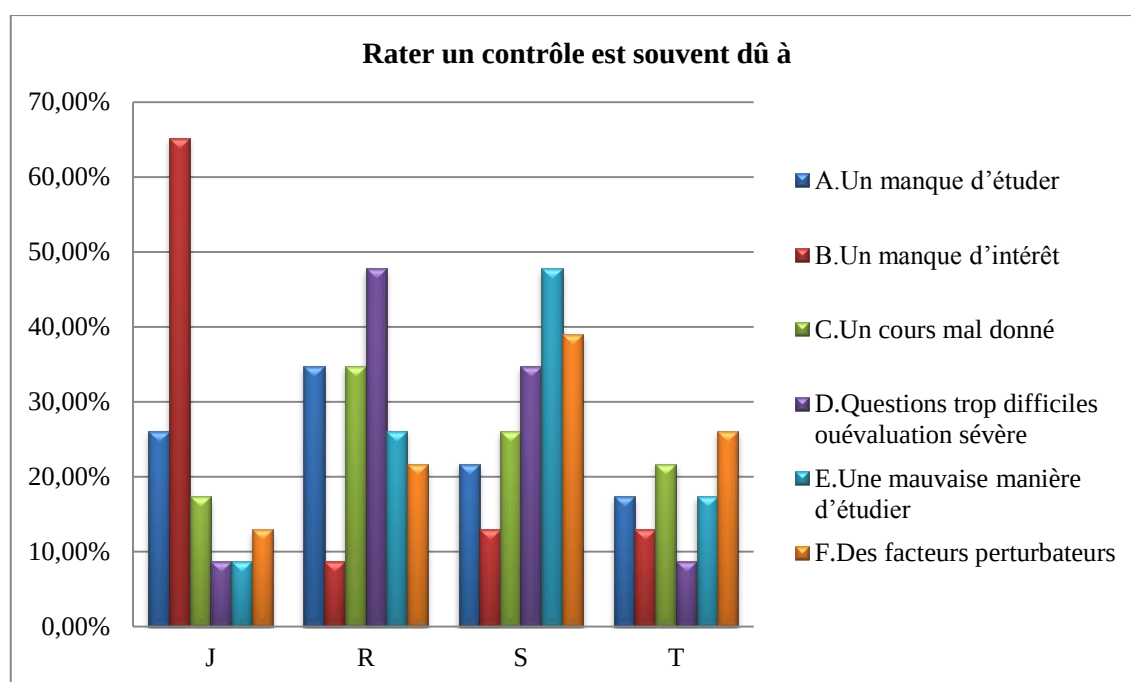


Figure (11) : Facteurs de l'échec lors de l'examen

Question 5 : lorsque je rencontre un mot que je ne comprends pas

	J	R	S	T
a. Dégager le sens à partir du contexte	8,7%	13,0%	56,5%	21,7%
b. Demander à quelqu'un des explications	0,0%	47,8%	30,4%	21,7%
c. Continuer la lecture sans (l'incompréhension du mot n'empêche pas la compréhension de l'ensemble)	39,1%	47,8%	13,0%	0,0%

Le graphique (12) ci-dessous montre que, face aux mots qui font obstacle à la compréhension, les étudiants ont recours –pour la majorité – à l'inférence du sens à partir du contexte sinon ces mots interrompent la lecture.

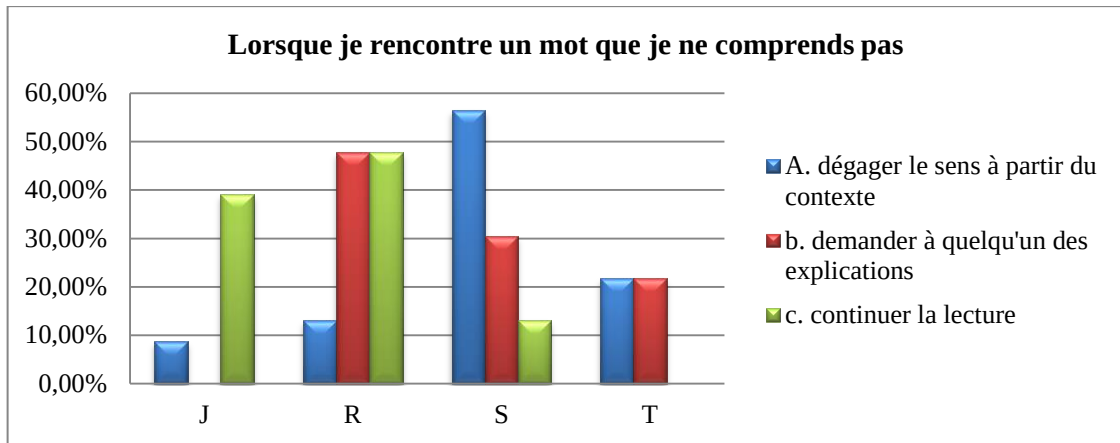
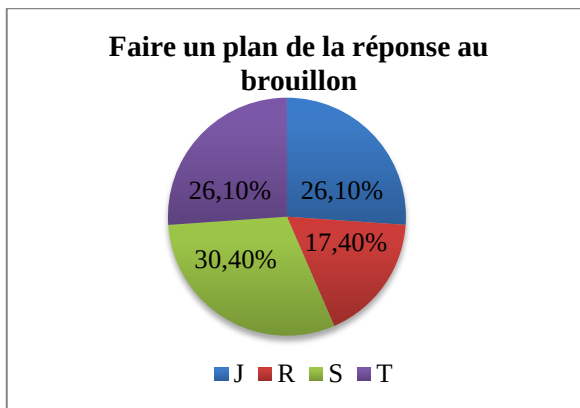


Figure (12) : Compréhension de mots ou de symboles

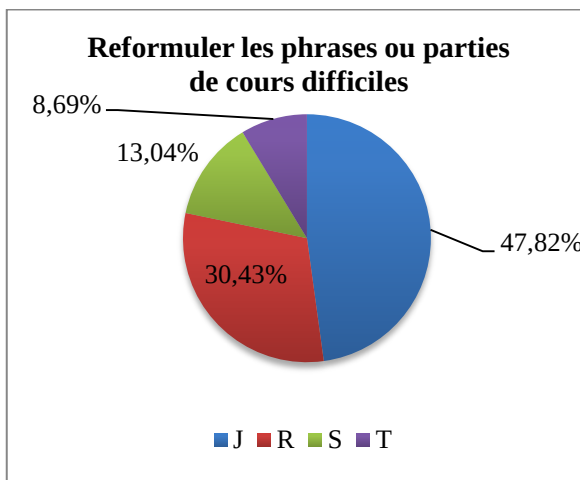
Question 6 : avant de répondre à une question lors d'un contrôle, je fais un plan de ma réponse au brouillon



Les questionnés se divisent en deux groupes au niveau de la structuration des réponses lors de l'examen selon qu'ils planifient ou non leurs réponses sur le brouillon avant de les recopier sur leurs copies.

Figure (13) : Planification (Structuration des réponses)

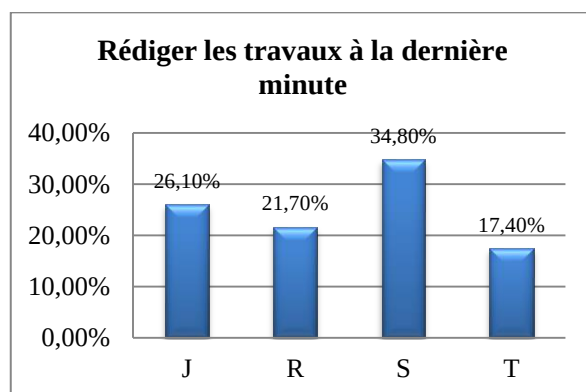
Question 7 : j'essaie de reformuler dans mes propres mots les phrases ou parties de cours que je juge difficiles



Ce graphique montre que pratiquement la majorité des étudiants ne reformule pas les phrases ou les parties difficiles des cours.

Figure (14) : Travail de reformulation

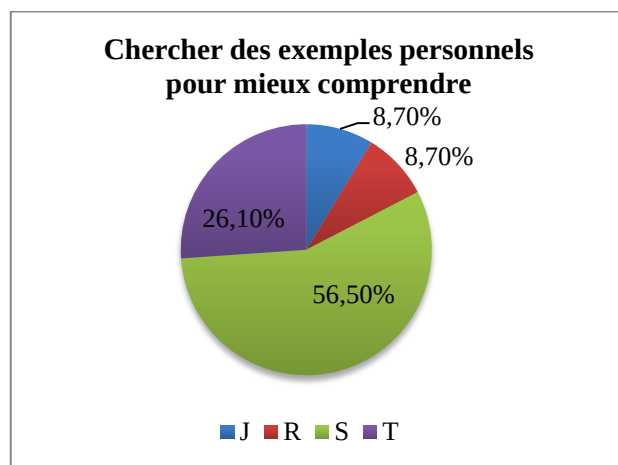
Question 8 : j'ai tendance à étudier ou rédiger mes travaux à la dernière minute



Un questionnaire sur deux déclare rédiger souvent ou toujours ses travaux à la dernière minute. Ce paramètre de gestion du temps dans les études est à prendre en corrélation avec les autres paramètres pour avoir une vision d'ensemble sur les procédés de gestion du temps chez ces étudiants.

Figure (15) : Application / Gestion de temps

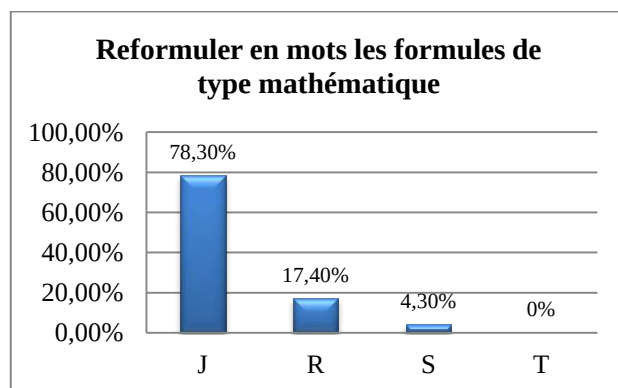
Question 9 : j'ai tendance à chercher des exemples personnels pour mieux comprendre la matière



Le présent graphique, l'effort fourni pour traiter l'information est apparent chez les questionnés qui déclarent pour la plupart chercher à exemplifier pour comprendre.

Figure (16) : Exemplification/Compréhension

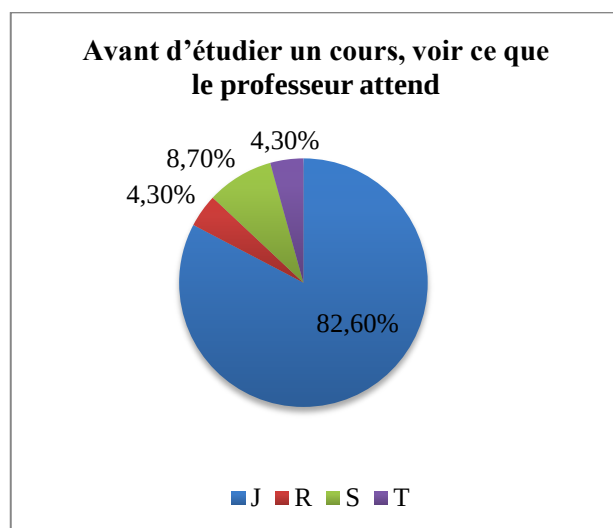
Question 10 : lorsque je lis une formule de type mathématique ou scientifique, j'essaie de les reformuler également en mots pour mieux les comprendre



Les étudiants qui pour la plupart ont déclaré ne pas reformuler leurs cours en leurs propres phrases (question 7) affirment au niveau de cette question que, même s'ils reformulent parfois, le travail de reformulation ne touche jamais les formules de type mathématique ou scientifique. Ceci laisserait dire que, pour eux, les formules sont à apprendre et non à comprendre.

Figure (17) : Reformulation des formules mathématiques

Question 11 : avant d'étudier un cours, j'essaie de voir ce que le professeur attend



Les étudiants participant à l'enquête en majorité n'anticipent jamais les situations d'évaluation. Autrement dit, ils ne prennent pas en considération les attentes des professeurs quand ils étudient.

Figure (18) : Anticipation des évaluations

Question 12 : quand je reçois un travail corrigé par le professeur

	J	R	S	T
a. Regarder uniquement les points obtenus	13,0%	13,0%	34,8%	39,1%
b. Chercher à comprendre pourquoi les réponses étaient incorrectes	30,4%	39,1%	21,7%	8,7%

La grande majorité des étudiants déclarent s'intéresser uniquement aux points obtenus. Cela laisse dire que chez ces étudiants les buts de l'apprentissage sont orientés beaucoup plus vers la performance (points élevés).

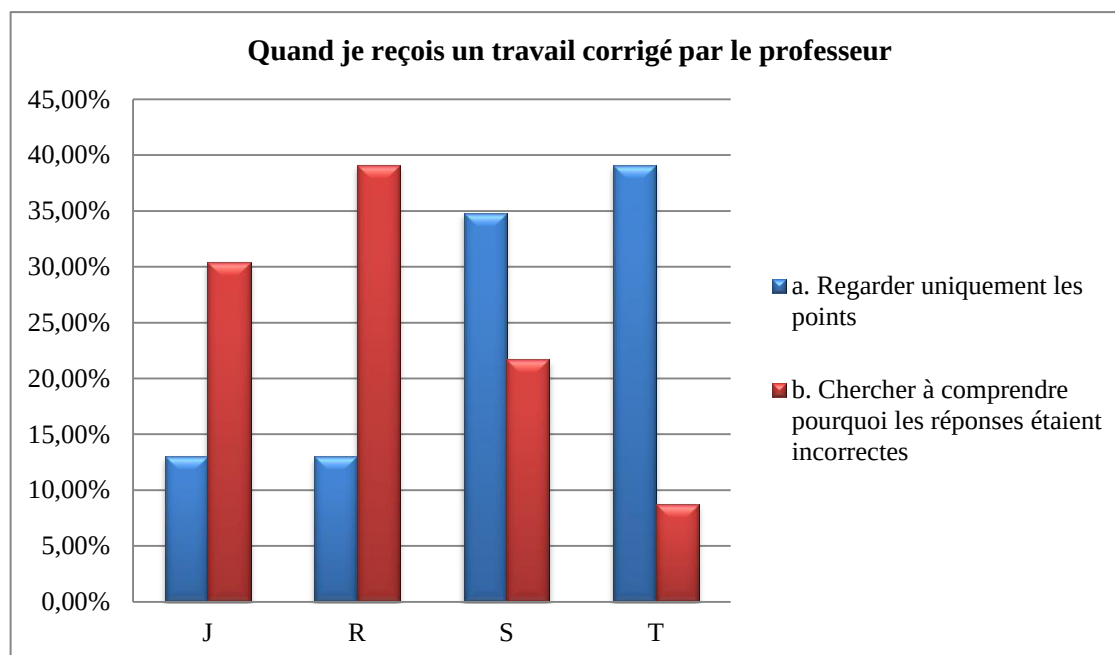


Figure (19) : Identification d'un problème (Réactions face aux notes obtenues)

Question 13 : lorsque je dois mémoriser un cours, ce que j'essaie de retenir, c'est

	J	R	S	T
a. Tout ce qui a été vu au cours	21,7%	52,2%	26,1%	0,0%
b. Un plan ou résumé du cours	0,0%	13,0%	39,1%	47,8%

Le graphique ci-dessous illustre la structuration de la mémorisation chez la majorité des étudiants qui déclarent mémoriser le plan ou le résumé du cours et non tout le cours.

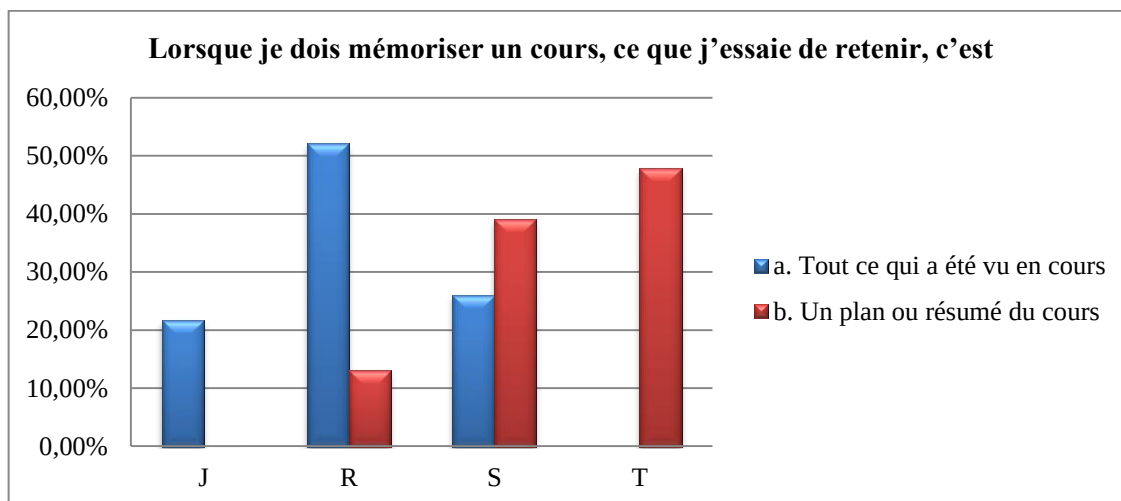


Figure (20) : Mémorisation et structuration (Contenu à mémoriser)

Question 14 :

Q14 :	J	R	S	T
a. Confiance en ses capacités	8,7%	30,4%	34,8%	26,1%
b. Se laisser facilement décourager	26,1%	47,8%	17,4%	8,7%

Ce graphique montre que les étudiants ont confiance en leurs capacités et qu'ils ne se laissent pas facilement décourager.

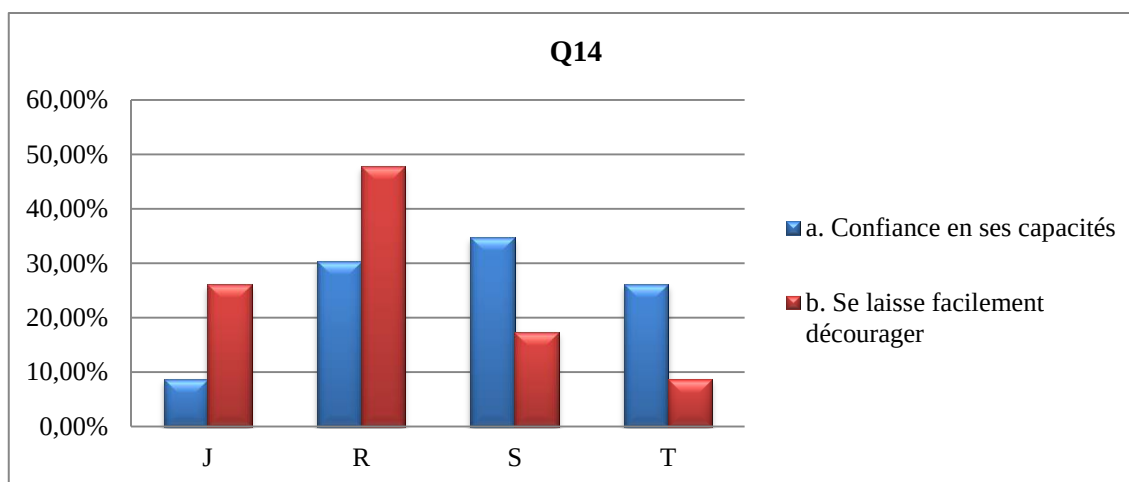
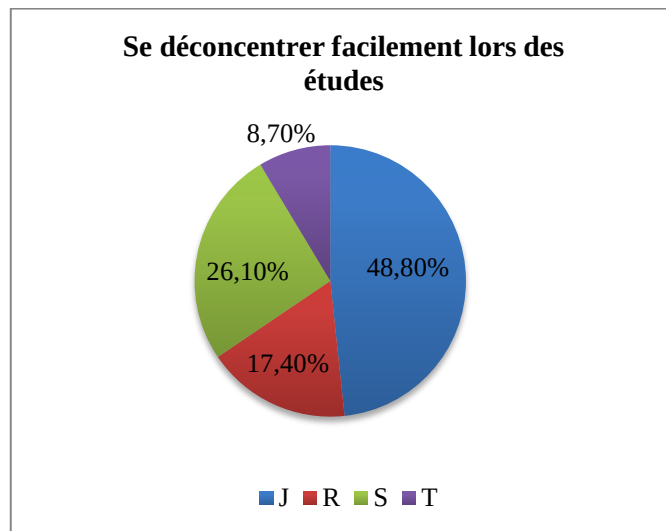


Figure (21) : Processus de vérification (Confiance en soi)

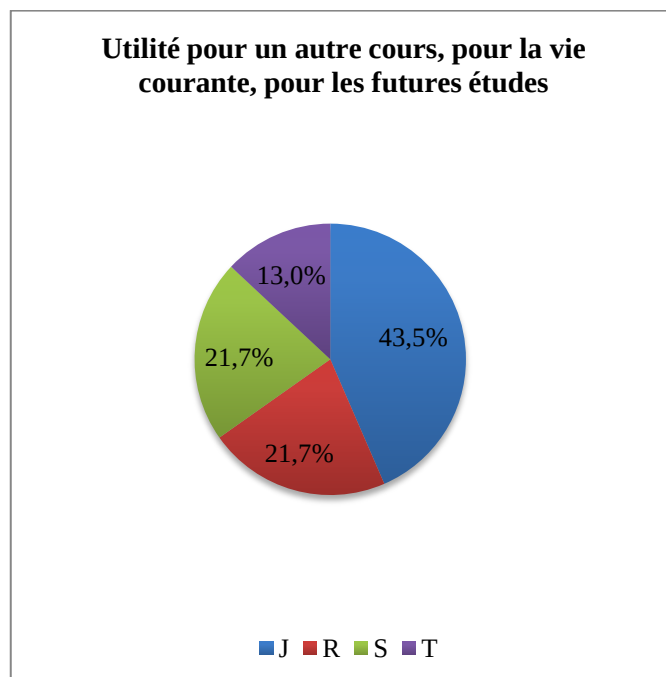
Question 16 : j'ai tendance à être facilement déconcentré lors de mon étude (téléphone, sieste, conversations, télévision, rêveries...)



Le tiers des questionnés laisse transparaître une grande implication dans les études de par la capacité de concentration devant les différents moyens de distraction.

Figure (22) : Gestion du temps (Poids des facteurs perturbateurs)

Question 17 : lorsque j'étudie un cours, j'essaie de voir dans quelles situations il pourrait me servir (utilité pour un autre cours, pour la vie courante, pour mes futures études...)



Pratiquement les deux tiers des étudiants déclarent ne jamais penser à l'utilité que peut avoir leurs cours pour la vie courante ou pour les futures études. Ainsi, la possibilité de transfert des connaissances dans d'autres situations d'apprentissage ou dans d'autres conditions de la vie n'est pas envisageable pour eux.

Figure (23) : Transfert des connaissances

Question 18 : face à un devoir ou un exercice difficile

	J	R	S	T
a. Essayer et ne pas refaire si ça ne va pas	13,0%	39,1%	39,1%	8,7%
b. Essayer et refaire à tout prix	4,3%	26,1%	34,8%	34,8%

La grande majorité des étudiants déclare essayer de faire le devoir ou l'exercice demandé à tout prix et ne pas abandonner. Ceci laisse transparaître l'engagement qu'ils ont pour leurs études.

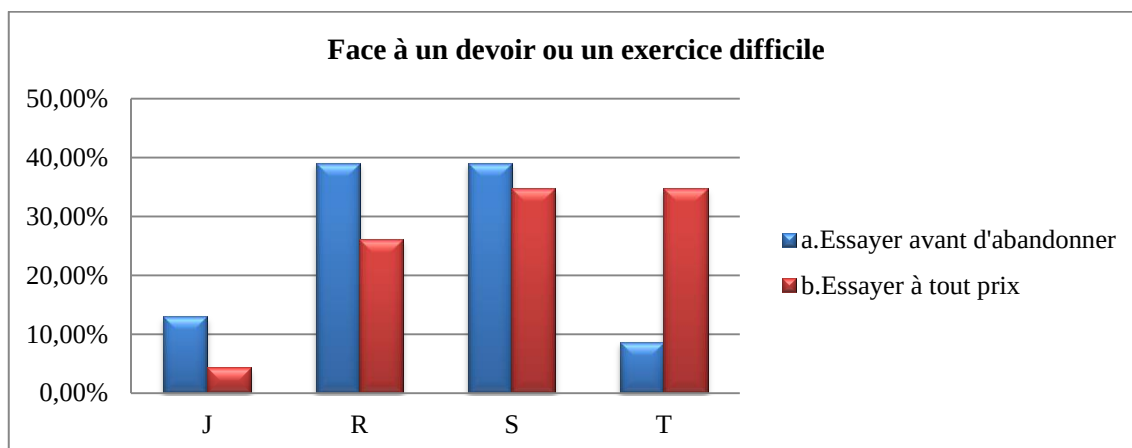


Figure (24) : Contrôle des émotions

Question 19 : au moment où je mémorise

	J	R	S	T
a. Réciter le cours mot à mot	39,1%	39,1%	21,7%	0,0%
b. Imaginer le cours (images, schémas, tableaux)	13,0%	8,7%	56,5%	21,7%
c. Réciter le cours avec ses propres mots	34,8%	26,1%	26,1%	13,0%

Ce graphique permet de constater que la stratégie de mémorisation utilisée par la majorité des étudiants est la représentation des cours sous forme d'image, schémas ou tableaux mais le recours au mot à mot ou à la récitation avec ses propres mots est très rare.

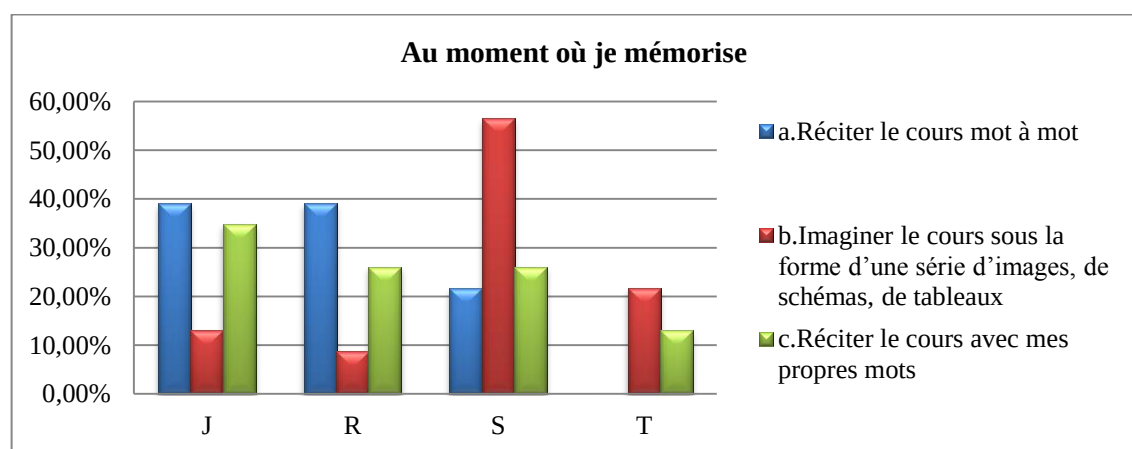


Figure (25) : Mémorisation et processus évocatifs

Question 20 : quand j'éprouve une difficulté dans le travail à la maison

	J	R	S	T
a. Téléphoner à un copain calé	39,1%	34,8%	21,7%	4,3%
b. Demander de l'aide à quelqu'un de la famille	21,7%	26,1%	26,1%	26,1%
c. Relire ses notes de cours	13,0%	21,7%	39,1%	26,1%
d. S'organiser pour recopier le travail d'un autre	82,6%	13,0%	0,0%	4,3%
e. Consulter des ouvrages de référence	56,5%	8,7%	17,4%	17,4%

Cette question laisse entendre que, face aux difficultés lors de la révision et la préparation des cours, les étudiants dans leur majorité font rarement un travail de coopération avec leurs pairs et le tiers d'entre eux ne consulte jamais d'ouvrages de référence.

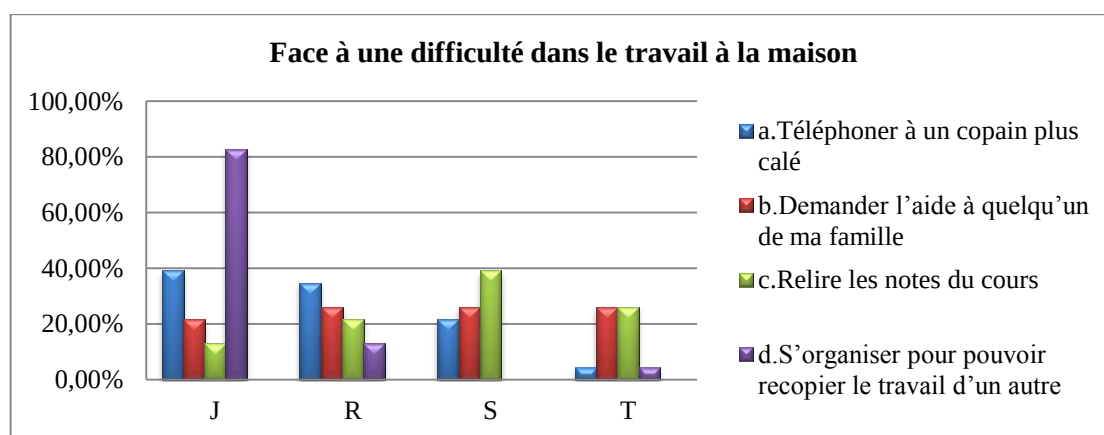


Figure (26) : Utilisation des ressources en cas de difficultés

Question 21 : quand je lis un texte

	J	R	S	T
a. Rechercher les contradictions éventuelles dans les idées	8,7%	43,5%	26,1%	21,7%
b. Rechercher les liens logiques entre les différentes idées	4,3%	8,7%	60,9%	26,1%

Pratiquement tous les étudiants font un travail de recherche de liens logiques entre les idées dans un texte et rares sont ceux qui recherchent les contradictions.

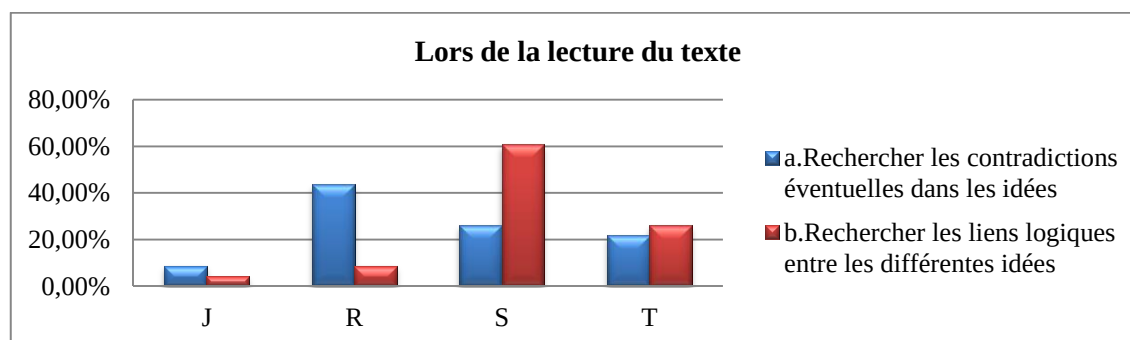
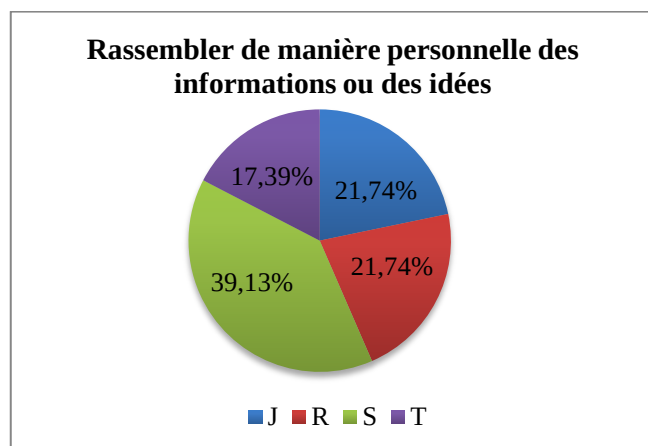


Figure (27) : Stratégies d'analyse de texte (Processus de lecture)

Question 22 : j'essaie de rassembler de manière personnelle des informations ou des idées que je trouve à des endroits différents



Dans l'ensemble, le travail de documentation des étudiants est partagé entre ceux qui déclarent rassembler souvent de manières personnelles les informations et ceux qui déclarent rarement le faire.

Figure (28) : Documentation

Question 23 : j'estime avoir des difficultés à

	J	R	S	T
a. La planification temporelle du travail	0,0%	8,7%	43,5%	47,8%
b. L'autoévaluation	13,0%	56,5%	30,4%	0,0%

Les étudiants dans presque leur totalité déclarent avoir des problèmes de gestion du temps.

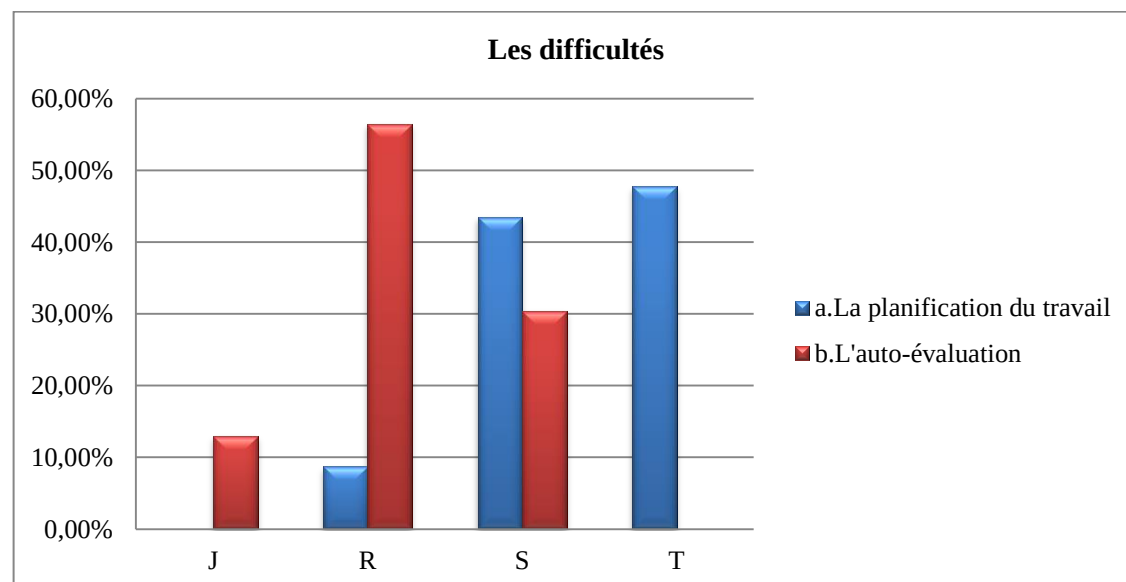


Figure (29) : Estimation des difficultés (stratégies)

Question 24 : j'essaie de faire des comparaisons entre les différentes parties du cours

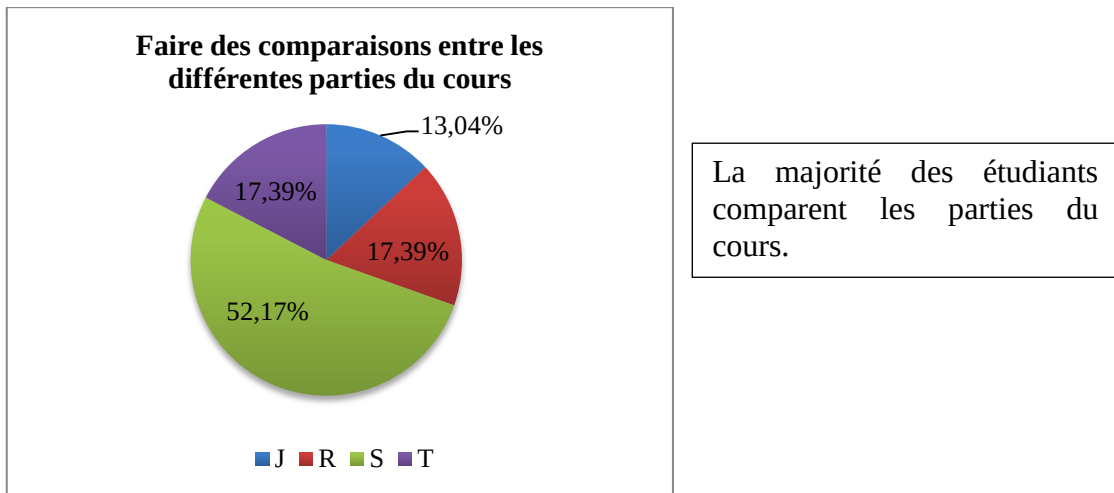


Figure (30) : Stratégies d'analyse de texte (comparaison entre les parties du cours)

Question 25 : pour mieux comprendre une nouvelle notion, j'essaie de chercher des exemples l'illustrant

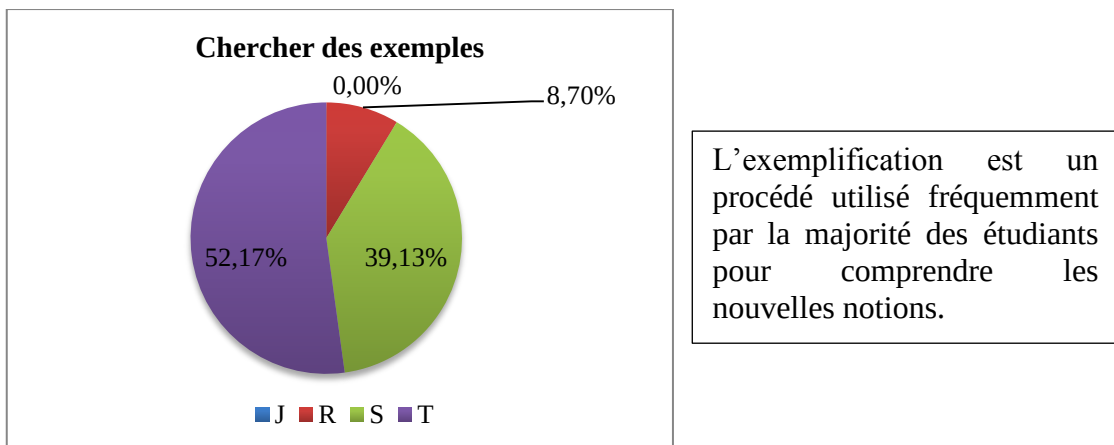


Figure (31) : Exemplification

Question 26 : quand j'étudie une matière, je me pose à moi-même

	J	R	S	T
a. Des questions qui me montrent que j'ai bien retenu le cours	8,7%	39,1%	30,4%	21,7%
b. Des questions qui exigent de la réflexion, la réponse à ces questions ne se trouve pas telle quelle dans le cours mais peut être construite à partir de celui-ci	17,4%	47,8%	21,7%	13,0%
c. Des questions qui exigent une réflexion personnelle et dont la réponse ne peut pas être construite uniquement à partir du cours vu	73,9%	8,7%	17,4%	0,0%

Comme procédé de vérification ou d'anticipation des questions, la grande majorité des étudiants ne se pose jamais de questions de réflexion. Mais se poser des questions pour vérifier la bonne mémorisation est un procédé utilisé souvent par la moitié des étudiants.

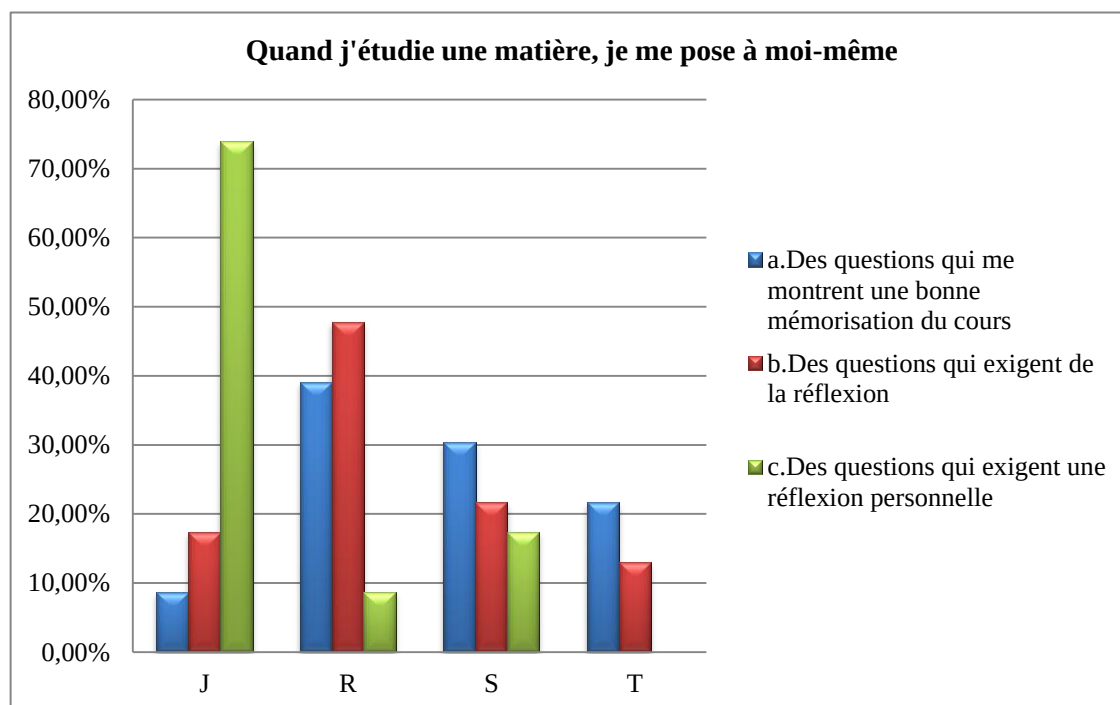


Figure (32) : Anticipation des questions

Question 28 : j'estime avoir des difficultés à :

	J	R	S	T
a. Comprendre correctement le vocabulaire utilisé dans le cours et le texte	13,0%	17,4%	52,2%	17,4%
b. Prendre des notes en cours	8,7%	43,5%	47,8%	0,0%
c. S'exprimer correctement	0,0%	26,1%	47,8%	26,1%
d. Reformuler en ses propres mots	13,0%	34,8%	43,5%	8,7%
e. Résumer correctement un cours ou un texte	13,0%	43,5%	30,4%	13,0%
f. Comprendre correctement les graphiques ou schémas de mes cours ou de mes lectures	13,0%	56,5%	21,7%	8,7%

Le graphique 33 ci-dessous permet de faire plusieurs constatations :

- Les difficultés liées au vocabulaire ne sont plus une nouveauté pour ce genre de public : presque les deux tiers des enquêtés soulignent cette difficulté (nous avons rencontré ce paramètre lors de notre enquête initiale et nous l'aborderons aussi avec l'échantillon d'étudiants lors de notre expérimentation d'enseignement du vocabulaire médical dans le chapitre perspective didactique).
- D'autres difficultés sont aussi évoquées mais la majorité des étudiants mettent en avant leurs difficultés d'expression en français.
- Néanmoins, presque les deux tiers des enquêtés déclarent ne jamais (ou rarement) avoir des difficultés à comprendre les graphiques ou schémas des cours.

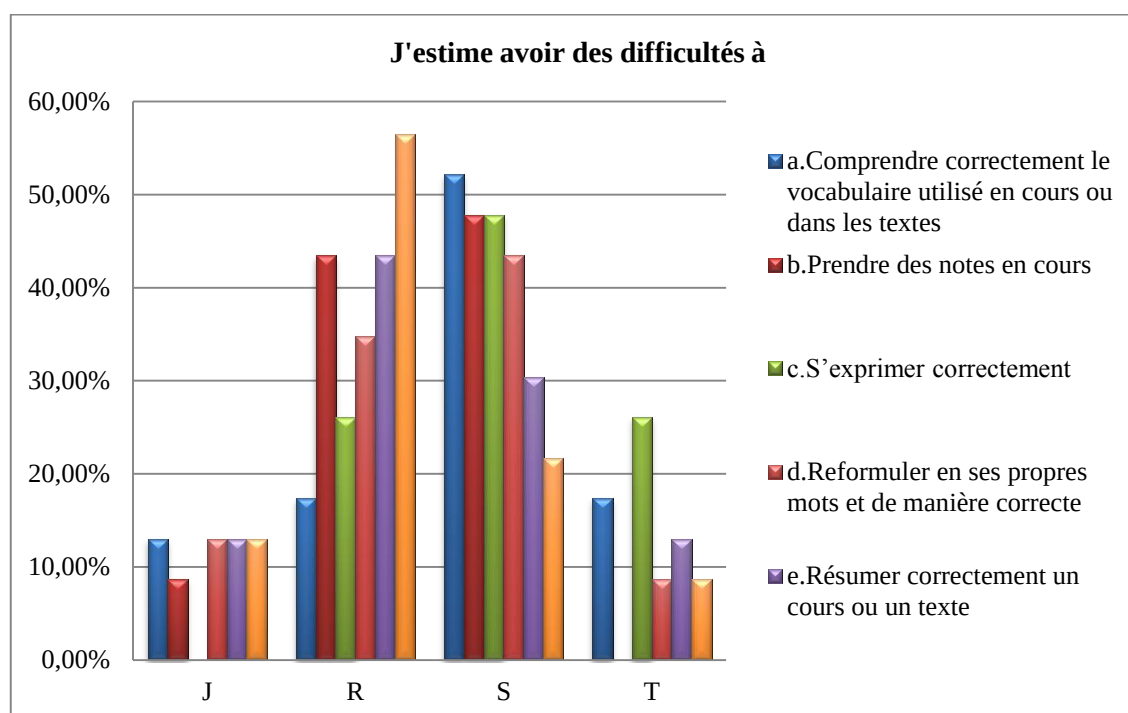


Figure (33) : Estimation des difficultés (compréhension)

Question 29 : lorsque je me fixe un programme de travail ou d'étude, je suis capable de l'adapter avec souplesse aux circonstances ou aux imprévus, tout en veillant à atteindre les mêmes objectifs

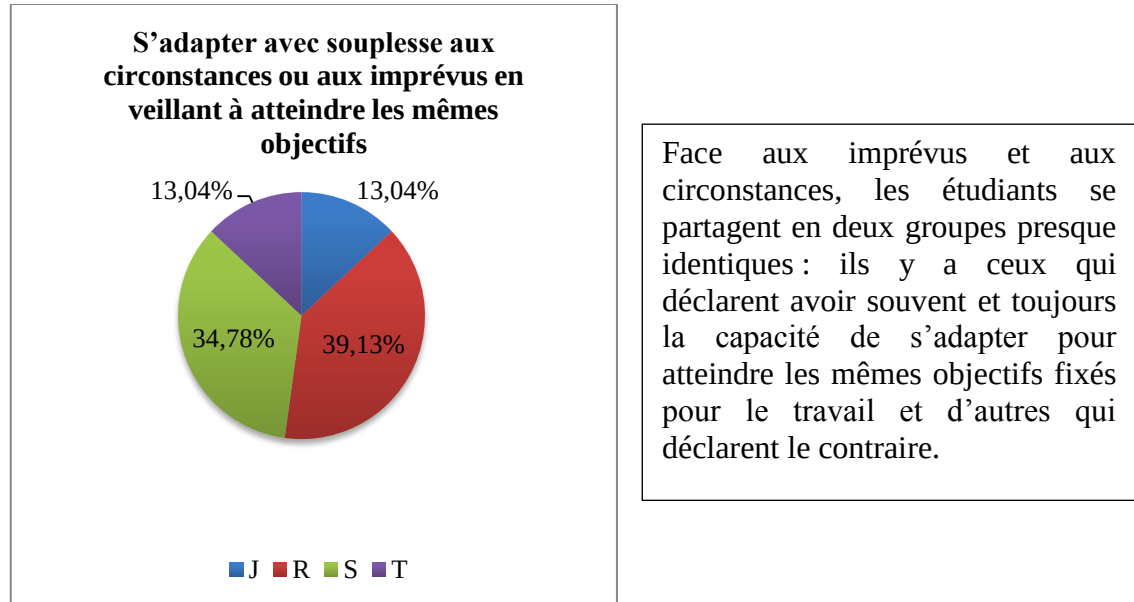


Figure (34) : Planification (Capacités d'adaptation aux circonstances)

Question 31: chaque semaine, j'établis un horaire visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps d'étude et de travail

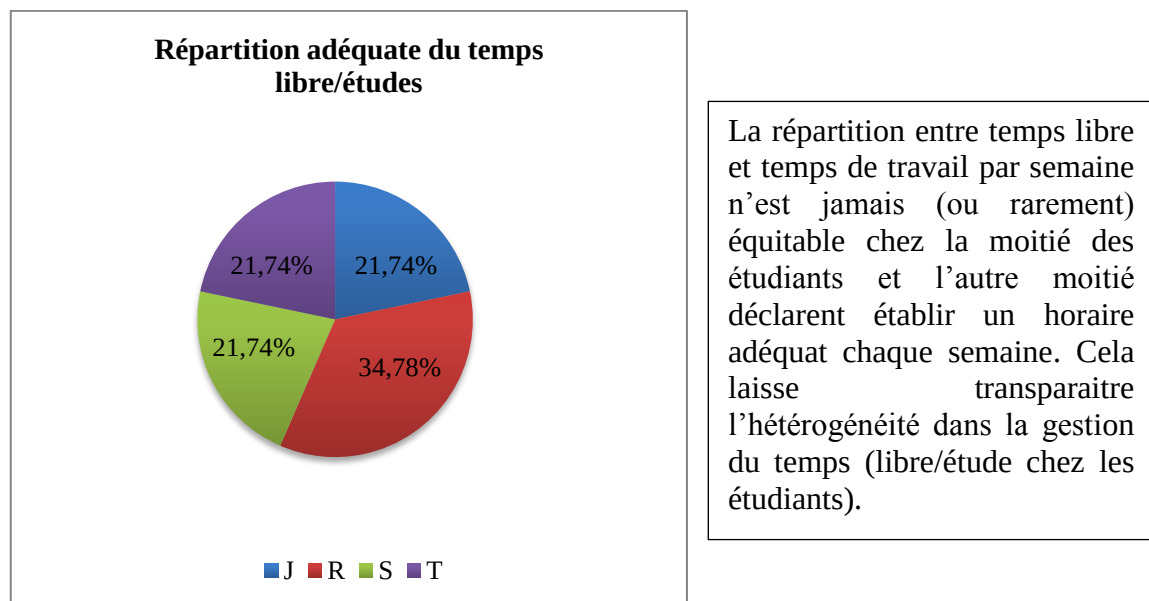


Figure (35) : Gestion du temps

Question 32 : j'estime avoir des difficultés à :

	J	R	S	T
a. Créer une définition	0,0%	4,3%	47,8%	47,8%
b. Mémoriser	4,3%	30,4%	52,2%	13,0%
c. Comparer des approches ou des points de vue différents	17,4%	17,4%	34,8%	30,4%
d. Appliquer une règle ou une formule	34,8%	34,8%	21,7%	8,7%
e. Résoudre des problèmes	21,7%	43,5%	34,8%	0,0%
f. Chercher des informations (dictionnaires, livres, bibliothèques, CDI...)	26,1%	39,1%	21,7%	13,0%
g. Argumenter un point de vue	8,7%	39,1%	30,4%	21,7%

Le graphique 36 (ci-dessous), qui présente les résultats des réponses à la question 32 (ci-dessus), met en lumière quelques points importants à propos des difficultés que les étudiants déclarent avoir :

- Créer des définitions, mémoriser, comparer des approches et des points de vue différents ou argumenter sont des opérations difficiles à faire pour la grande majorité des étudiants.
- Cependant, appliquer des règles ou une formule, chercher des informations dans d'autres documents sont des activités faciles à faire pour la majorité des étudiants.
- Quant à la résolution des problèmes, les avis sont partagés entre difficile à faire ou facile. Cette dernière constatation laisse dire que les étudiants relient les difficultés à résoudre les problèmes à la matière étudiée (maths, physique, bio-statistiques, etc.) : selon qu'elle soit difficile ou facile.

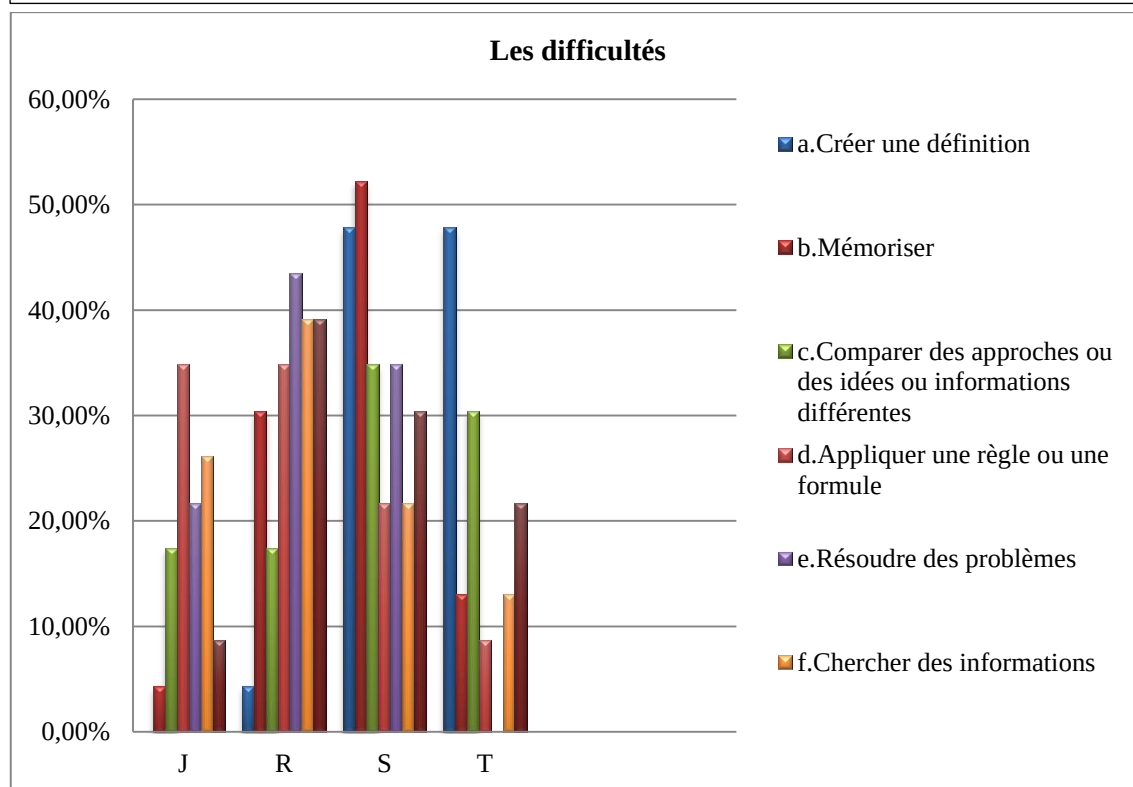


Figure (36) : Estimation des difficultés dans les études

Question 34 : quand je réussis brillamment un contrôle ou un examen, c'est souvent dû à :

	J	R	S	T
a. La quantité de temps ou de travail consacré	13,0%	21,7%	30,4%	34,8%
b. L'intérêt porté au sujet	21,7%	8,7%	30,4%	39,1%
c. La clarté du cours	17,4%	26,1%	39,1%	17,4%
d. La facilité des questions ou à la cotation large du prof	8,7%	26,1%	47,8%	17,4%
e. La qualité de la méthode de travail	8,7%	30,4%	26,1%	34,8%
f. La chance ou la bonne forme ce jour là	52,2%	39,1%	8,7%	0,0%

La grande majorité des enquêtés associe toujours ou souvent la réussite à l'examen à la qualité du temps et du travail qu'ils ont consacré à l'examen, à l'intérêt qu'ils lui ont porté, à la qualité de leur méthode de travail mais jamais à la chance ou à leur bonne forme le jour de l'examen. Ces résultats laissent transparaître l'implication et l'engagement qu'ont ces étudiants dans leurs études.

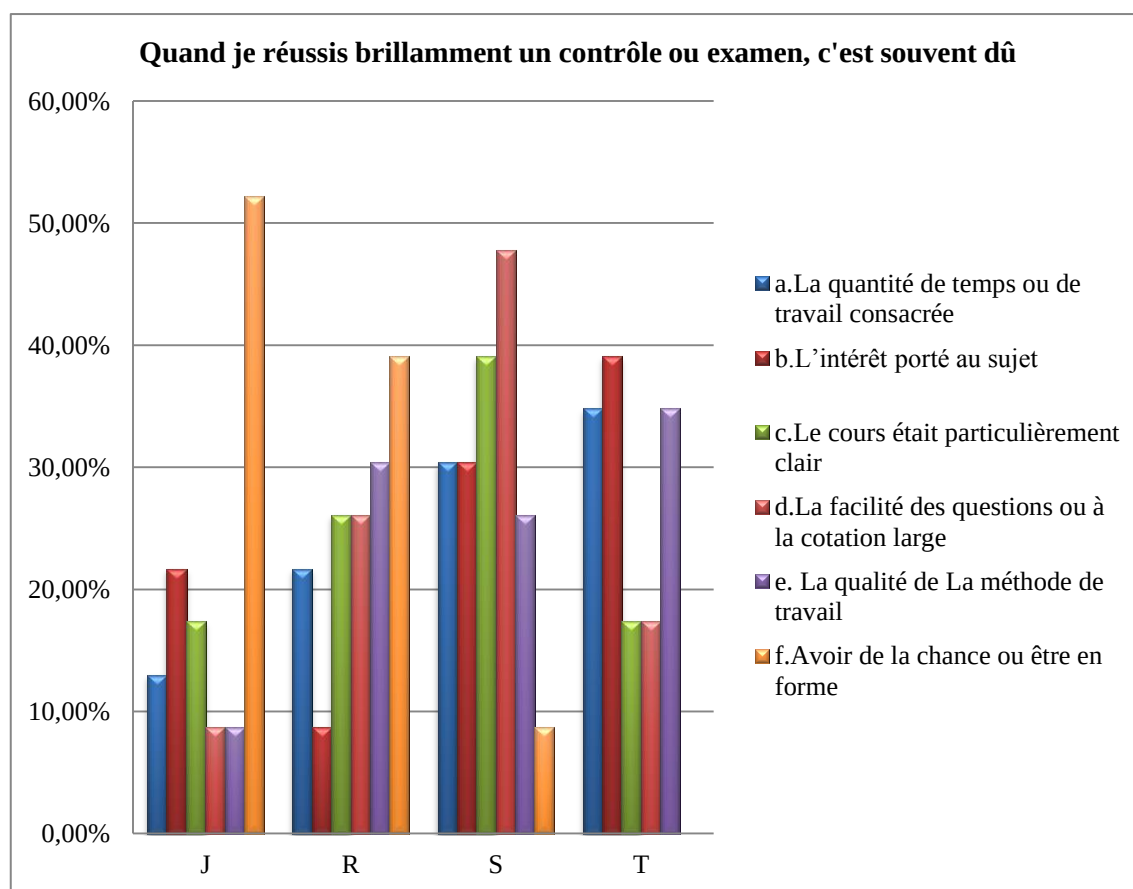


Figure (37) : Facteurs de la réussite lors de l'examen

Question 35 : lorsque je lis un texte ou que je l'étudie :

	J	R	S	T
a. Rechercher l'idée maîtresse du texte	4,3%	4,3%	39,1%	52,2%
b. Faire un plan, un schéma ou un tableau	0,0%	34,8%	26,1%	39,1%
c. Il est inutile de faire un plan ou un résumé	60,9%	21,7%	17,4%	0,0%

Ce graphique renforce la conclusion faite au niveau des questions 1, 2, 21, 24 à propos des stratégies d'analyse de texte et des efforts que les étudiants déploient lors de la lecture de leur cours. Au niveau de cette question, ce sont les stratégies de structuration par la recherche d'idées maîtresse et l'établissement de plan, schémas ou tableaux que la grande majorité des enquêtés déclare effectuer car pour presque la totalité des enquêtés il est rare de considérer qu'un plan ou un résumé est inutile.

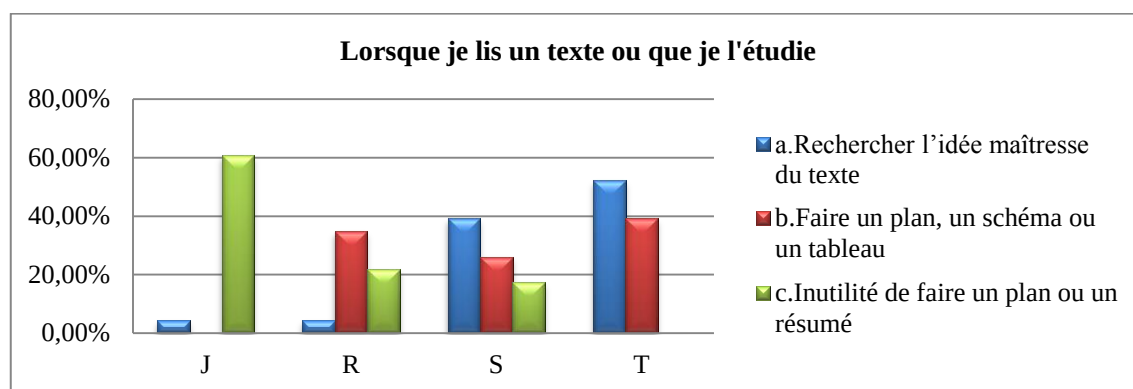


Figure (38) : Structuration (rédiger un plan ou un résumé)

Question 36 : temps consacré en moyenne et par jour à :

	J	R	S	T
a. Étudier	4,3%	21,7%	60,9%	13,0%
b. Faire des devoirs ou des travaux	4,3%	34,8%	34,8%	26,1%

Pour la plupart des étudiants le temps consacré en moyenne par jour est souvent pour étudier et pour la moitié à faire des devoirs et des travaux. Cela confirme les conclusions précédentes en reprenant le paramètre d'implication dans les études évoqué dans les questions 34 et 16.

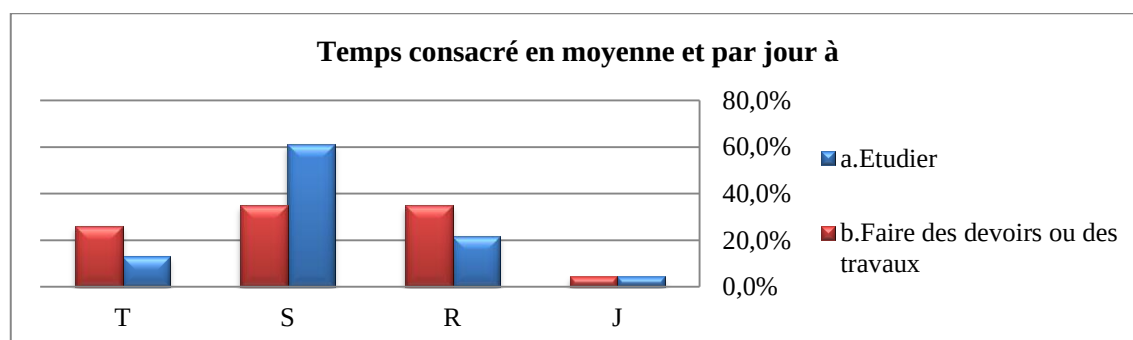
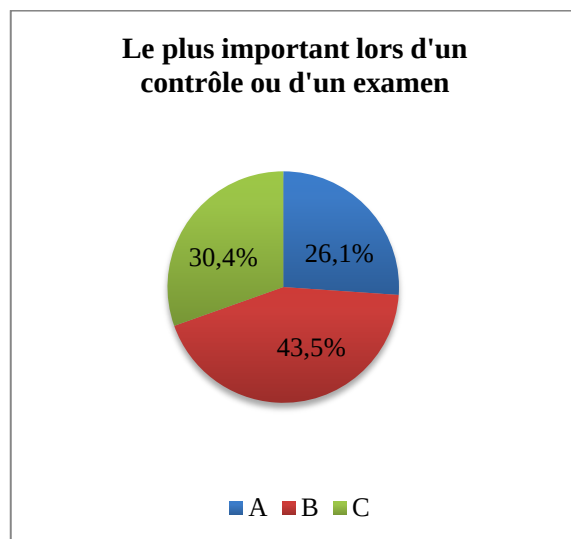


Figure (39) : Gestion du temps d'étude

Question 38 : lorsque je présente un contrôle ou un examen, je me dis :

a. Ce qui compte, c'est d'avoir les points juste suffisants pour réussir	26,1%
b. Je vais essayer d'avoir les meilleurs résultats possibles	43,5%
c. Je fais de mon mieux, peu importe les résultats	30,4%

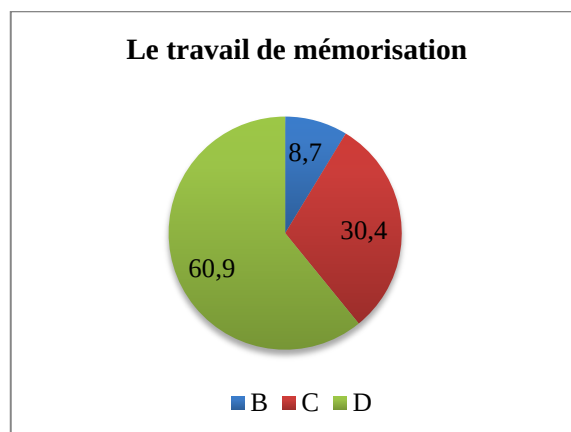


La moitié des enquêtés déclare que le plus important réside au niveau des meilleurs résultats à obtenir. Ceci renvoie à l'idée exprimée au niveau de la question 12 à propos du but de l'apprentissage qui est orienté beaucoup plus vers la performance que vers l'apprentissage lui-même.

Figure (40) : Motivation (Auto-renforcement)

Question 40 : lorsque je dois mémoriser une matière :

a. Je lis une fois	0%
b. Je lis deux fois	8,7%
c. Je lis trois fois	30,4%
d. Je lis quatre fois ou plus	60,9%

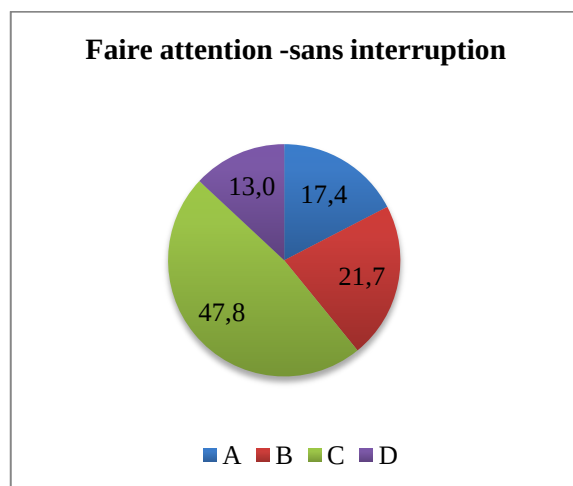


Pour pouvoir mémoriser un cours, les étudiants dans leur majorité déclarent lire au minimum trois à quatre fois le cours : ce qui explique pourquoi la majorité déclare avoir des difficultés de mémorisation (question 32).

Figure (41) : Mémorisation et nombre de lecture

Question 41 : quand j'étudie, j'arrive à faire attention –sans interruption - environ :

a. 10 mn	17,4%
b. 30 mn	47,8%
c. 60 mn	21,7%
d. plus	13,0%



Les enquêtés pour la grande majorité arrivent à se concentrer dans leur études entre 30 et 60 minutes successives.

Figure (42) : Gestion du temps (concentration)

VI.2.1.2. Le bilan de l'analyse des fréquences

La recension des fréquences des réponses aux items du questionnaire que nous avons exposé dans le point précédent nous a conduit à faire plusieurs constatations que nous présentons dans ce bilan de l'analyse statistique des résultats.

Ainsi, à partir des résultats présentés, nous pouvons dresser notre bilan en regroupant les items du questionnaire selon la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) afin de clarifier l'utilisation des stratégies des étudiants selon que celles-ci soient cognitives, métacognitives ou socioaffectives. La catégorie des stratégies cognitives comprend les items du questionnaire à propos des stratégies d'analyse de texte, des stratégies de mémorisation et des stratégies d'organisation des connaissances. La catégorie des stratégies métacognitives comprend les items du questionnaire qui correspondent aux stratégies d'autoévaluation, d'autorégulation et d'autocontrôle (planification, anticipation, identification d'un problème et gestion du temps). La catégorie des stratégies socioaffectives comprend les items du questionnaire relatifs aux stratégies de

maintien de la motivation, de concentration, de gestion des émotions, de gestion de l'environnement et de gestion des ressources humaines.

VI.2.1.2.1. Les stratégies cognitives

Le questionnaire nous a permis de jeter la lumière sur les stratégies cognitives adoptées par les étudiants de 1^{ère} année médecine à propos de leur manière d'analyser un texte, de le comprendre et de mémoriser les informations qui y sont contenues. Par conséquent, pour comprendre comment se déploient ses stratégies, nous avons regroupé les items du questionnaire à propos des stratégies cognitives selon ces trois processus.

Au niveau de l'analyse du texte, les items concernés sont ceux représentés dans les figures : 8 (Stratégies d'analyse de texte), 9 (Stratégies d'analyse de texte : Liens entre les parties du texte), 27 (Stratégies d'analyse de texte : Processus de lecture), 30 (Stratégies d'analyse de texte : comparaison entre les parties du cours) et 38 (Structuration : rédiger un plan ou un résumé). Lors de la lecture des textes qui représentent leurs cours, les étudiants déploient de grands efforts d'analyse de texte à travers le soulignement des passages jugés importants, la recherche des liens entre les parties d'un cours ou entre les idées du texte, la recherche des idées maitresses, et l'établissement de plan, schémas ou tableaux. Cette constatation dans les résultats laisse transparaître la multiplicité des stratégies d'analyse de texte lors de la lecture et aussi la conscience des étudiants de l'utilité et l'importance de la structuration pour l'apprentissage.

Ce qui est très important à signaler, pour le processus de compréhension lors de la lecture [contenu dans les items représentés par les figures : 12 (Compréhension de mots ou de symboles), 14 (Travail de reformulation), 16 (Exemplification/Compréhension), 17 (Reformulation des formules mathématiques), 31 (Exemplification), 33 (Estimation des difficultés : compréhension)], c'est la gestion de la perte de compréhension : les étudiants essaient d'inférer à partir du contexte le sens du/des mots qui font obstacle à la compréhension mais quand l'inférence est impossible la compréhension est interrompue. Les mots qui interrompent la compréhension sont pour la majorité des étudiants liés au vocabulaire de la spécialité. Néanmoins, ces difficultés de compréhension peuvent parfois être surmontées par les graphiques, schémas ou tableaux (les étudiants déclarent très bien les comprendre) qui sont de vrais aides à la

compréhension du texte scientifique. Par ailleurs, afin de comprendre, les enquêtés déclarent fournir d'énormes efforts de traitement de l'information notamment avec l'exemplification. Néanmoins, la reformulation ne figure pas dans le bagage stratégique de la majorité des étudiants qui déclarent ne pas reformuler et même quand cela arrive ce n'est jamais au niveau des formules mathématiques ou scientifiques.

Les stratégies d'analyse de texte et de compréhension préparent celles de mémorisation. Cette dernière est une des stratégies au niveau de laquelle les étudiants trouvent de grande difficulté. Représentée à travers les items contenus dans les figures 10 (Relation mémorisation/compréhension), 20 (Mémorisation et structuration : Contenu à mémoriser), 25 (Mémorisation et processus évocatifs), 26 (Utilisation des ressources en cas de difficultés), 28 (Documentation), 41 (Mémorisation et nombre de lecture), 36 (Estimation des difficultés dans les études), la mémorisation est une stratégie fortement utilisée par les étudiants qui déclarent fournir un grand travail de traitement de l'information (créer des liens mentaux, regrouper/classifier et associer/élaborer) à travers la recherche des liens entre les parties d'un cours ou entre les idées du texte, la recherche des idées maitresses, utiliser des images ; avant de mémoriser à travers plusieurs lectures (la répétition) et la création de structures tels que le plan (élaboration) ou le résumé. En outre, la stratégie d'utilisation des ressources documentation enregistre un faible taux d'utilisation qui ne se réalise qu'en cas de difficultés et ne se fait presque jamais à partir de consultation d'ouvrages de référence mais sous forme de collecte d'informations de manière personnelle.

Pour ce qui est du transfert des connaissances dans d'autres situations d'apprentissage ou dans d'autres conditions de la vie, la grande majorité des enquêtés déclare ne pas procéder à une telle stratégie. Ce qui laisse dire qu'il existe une séparation entre les études et la vie sociale des étudiants : chose qui peut rendre la tâche d'apprentissage difficile ou même l'entraver parfois.

VI.2.1.2.2. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont visibles à travers les items du questionnaire présentés dans les figures : 13, 23, 34 (la planification) ; 18, 32 (l'anticipation) ; 19 (l'identification d'un problème) ; 15, 35, 39, 42 (l'autogestion) ; 11, 29, 37 (l'autoévaluation) et 22, 42 (autorégulation).

À travers les résultats obtenus quant aux items relatifs aux stratégies métacognitives, nous remarquons qu'il n'existe pas de stratégies utilisées par la majorité des étudiants. Il y a une faible utilisation de la planification (pour répondre aux examens) et de l'anticipation (évaluations ou cours). Tandis que l'identification du problème est quasiment absente du bagage stratégique des étudiants. Quant aux stratégies d'autogestion, les enquêtés laissent s'exprimer leurs problèmes de gestion du temps à travers leurs réponses à la question 23 (91,3% déclarent avoir des difficultés à planifier leur travail dans le temps) et aussi à travers la rédaction des travaux à la dernière minute et la mauvaise répartition entre le temps d'étude et le temps libre. Par contre, les réponses font apparaître une grande implication dans les études de par le temps consacré par jour aux études et la concentration dans les études pendant une heure ou plus. Ce qui peut être traduit comme signe d'engagement dans les études c'est l'autoévaluation qui apparaît clairement à travers l'attribution des facteurs d'échec ou de réussite à des paramètres personnels tels que la qualité de la méthode d'étude.

VI.2.1.2.3. Les stratégies socioaffectives

Cette catégorie est relative aux items à propos du maintien de la motivation (figures 11, 21, 37, 40), de concentration (figure 42), de gestion des émotions (figure 21 et 24), de gestion de l'environnement et de gestion des ressources humaines (figure 26).

Les résultats montrent un maintien fort de la motivation qui s'exprime à travers la capacité de concentration malgré les moyens de distraction, à travers la confiance en soi et de ne pas se laisser décourager facilement, à travers l'engagement à réussir à tout prix sans abandonner et à travers le but de l'apprentissage d'avoir les meilleurs résultats possible et l'attribution de l'échec et la réussite aux facteurs de qualité de la méthode de travail qui laisse dire que les enquêtés sont dans une dynamique d'auto renforcement. Néanmoins, si les stratégies affectives sont fréquentes et utilisées à un grand pourcentage, il est à remarquer qu'elles ne sont pas suivies par les stratégies sociales : peu d'étudiants déclare avoir recours à la coopération avec leurs pairs ce qui laisse dire éventuellement que les sciences médicales sont des études de solitaire.

Au terme de ce bilan, nous pouvons constater une utilisation majeure de stratégies cognitives accompagnée en seconde position des stratégies affectives (pas de stratégies sociales) et peu d'utilisation si ce n'est pas d'utilisation de stratégies métacognitives.

Ceci dit, les chercheurs (Giasson, 1990 ; Gombet, 1990 ; Tardif, 1992 ; Cyr, 1998 ; Wolfs, 1998) sont anonymes pour dire que c'est la métacognition qui conduit à un apprentissage signifiant réutilisable et transférable. Nous essayerons de développer et d'explicitier encore plus ces conclusions en les confrontant aux autres résultats issus des autres catégories d'analyse que nous proposons ci-dessous.

VI.2.2. Regroupement des questions

Nous procédons à ce niveau à l'établissement d'une grille d'analyse des résultats selon la méthode d'analyse de Wolfs (1998 : 299-311) qui regroupe les questions en dix catégories appelées « outil de travail » mais en les indexant selon la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) comme nous l'avons précisé tout au long de la recherche.

Wolfs (1990) prévoit, après l'administration du questionnaire aux étudiants, que ces derniers analysent eux-mêmes leurs réponses en calculant le score pour chaque outil. Ce score, qui reflète donc le degré d'utilisation de l'outil de travail, représente le nombre de fois que l'étudiant répond par « souvent » et « toujours » à une question.

Nous proposons d'adopter le même regroupement des questions selon leur appartenance à une même méthode de travail. Néanmoins, c'est nous qui procéderons au calcul du score. Ce score, qui reflète le degré d'utilisation de l'outil de travail par tous les questionnés (l'échantillon de notre étude) et non pas pour chaque étudiant, indique le pourcentage de réponses par « souvent » et « toujours » à une question.

Par ailleurs, nous avons établi une correspondance entre les « outils » de Wolfs (1998) (des méthodes de travail recensées et observées chez les étudiants) et la taxonomie des stratégies d'apprentissage d'O'Malley et Chamot (1990) pour classer ces outils selon qu'ils font appel à des stratégies cognitives, métacognitives ou socioaffectives.

VI.2.2.1. La correspondance entre les outils de travail intellectuel de Wolfs (1998) et la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) : pour une grille d'analyse

Nous proposons dans le tableau (36) ci-dessous une nouvelle grille d'analyse des résultats du questionnaire. Elle représente la correspondance à faire entre les « outils de travail » de Wolfs (1998) et la taxonomie des stratégies d'apprentissage d'O'malley et Chamot (1990) afin de recenser pour chaque outil les stratégies adoptées en indiquant les items du questionnaire qui les reflètent. Ce regroupement des items du questionnaire selon ces dix outils de travail est clairement explicité par Wolfs dans son questionnaire au niveau de la deuxième partie dédiée à l'analyse des réponses où il explique aux étudiants l'outil de travail, son utilité dans l'apprentissage et la manière de calculer le score.

Tableau (36) : Grille d'analyse des résultats du questionnaire

	Outils de travail		Items du questionnaire
STRATÉGIES COGNITIVES	(1) La recherche de sens et la recherche d'informations		3.1, 5.1, 12.2, 20.3 et 20.5
	(2) La reformulation		7, 10 et 19.3
	(3) La recherche d'exemples et l'utilisation d'exemples		25
	(4) La mise en évidence des relations et de la structure d'un texte ou d'un cours	1 ^{ère} partie : mettre en évidence et analyser les relations entre les idées	1.2, 1.3, 21.1, 21.2 et 35.1
		2 ^{ème} partie : effectuer un plan un résumé, un tableau	13.2 et 35.2
	(5) La réorganisation de l'information selon des critères personnels		2, 22 et 24.
	(6) La mémorisation	mémorisation « par cœur »	3.2 et 19.1 et R4 à la Q 40
		mémorisation sous une forme « appropriative »	3.1, 13.2 et 19.3.
STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES	(7) L'anticipation des situations d'évaluation ou d'utilisation de ses connaissances		11, 17, 26.1 et 26.2
	(8) La planification du travail et la gestion du temps		29 et 31 « Jamais ou rarement » à la Q8
STRATÉGIES SOCIOAFFECTIVES	(9) L'auto-évaluation réaliste de ses capacités et la confiance en soi	difficultés rencontrées	23.1 à 23.2, 28.1 à 28.6, 32.1 à 32.7.
		La confiance en ses capacités	14.1 et 34.5 Et « jamais ou rarement » à la Q 4.5
	(10) L'implication ou l'engagement dans ses études		18.2, « Jamais ou rarement » 4.1, 4.2, 14.2 et 16 la réponse 2 à la Q 38

VI.2.2.2. Les stratégies d'apprentissage des étudiants selon la nouvelle grille d'analyse

L'analyse des statistiques obtenues permet à travers la grille présentée dans le tableau (36) d'analyser et de déterminer éventuellement un modèle préférentiel stratégique pour l'acquisition de nouvelles connaissances à travers la lecture des textes de spécialité. Ainsi, la fréquence d'utilisation de chaque outil pourrait nous indiquer la préférence d'utilisation de telle ou telle stratégie dans l'apprentissage des sciences médicales où l'acquisition des connaissances se réalise à travers la lecture.

Nous étudierons donc les résultats d'analyse statistique des stratégies selon les trois catégories : les stratégies cognitives telles que la recherche de sens et la recherche d'informations, la reformulation, la recherche d'exemples et l'utilisation d'exemples, la mise en évidence des relations et de la structure d'un texte ou d'un cours, la réorganisation de l'information selon des critères personnels, et la mémorisation ; les stratégies métacognitives telles que l'anticipation des situations d'évaluation ou d'utilisation de ses connaissances, la planification du travail et la gestion du temps ; et les stratégies socioaffectives telles que l'auto-évaluation réaliste de ses capacités, la confiance en soi et l'implication ou l'engagement dans ses études.

En outre, pour définir les outils de travail, les exemplifier ou préciser leurs objectifs, nous reprenons Wolfs (1998)⁸² pour les indications inscrites dans la grille d'analyse qu'il propose aux étudiants pour que ces derniers analysent eux-mêmes leurs résultats.

VI.2.2.2.1. Outils de travail pour les stratégies cognitives

Les outils de travail recensés par Wolfs (1998) et classé par O'Malley et Chamot (1990) dans la catégorie des stratégies cognitives sont au nombre de six : la recherche de sens et la recherche d'informations, la reformulation, la recherche d'exemples et l'utilisation d'exemples, la mise en évidence des relations et de la structure d'un texte ou d'un cours, la réorganisation de l'information selon des critères personnels, et la mémorisation.

⁸² Wolfs (1998 : 299-311) accompagne son questionnaire d'une grille d'analyse qui comporte les instructions pouvant aider à analyser les scores des différents outils de travail qui sont représentés par des stratégies contenues dans les items du questionnaire. (Voir annexe 6)

- **La recherche de sens et la recherche d'informations** : Wolfs (1998 : 299) indique que pour apprendre valablement un cours, il est indispensable avant tout de vouloir le comprendre le mieux possible, ce qui se traduit notamment par une activité de recherche de sens et d'information. Exemples : face à un mot incompris ou face à une difficulté : chercher à comprendre à partir du contexte, à partir de notes du cours, à partir d'ouvrages de référence, chercher à comprendre ses erreurs à partir d'un travail corrigé, et il est important aussi de chercher à bien le comprendre avant de mémoriser un cours.

Le tableau (37) ci-dessous indique les résultats du travail de recherche de sens à travers les pourcentages de réponses « toujours » et « souvent » aux items du questionnaire qui correspondent à cet outil :

Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »
3.1. Lorsque je dois mémoriser un cours, je cherche à comprendre avant de mémoriser.	95,6%
5.1. Lorsque je rencontre un mot que je ne comprends pas, je dégage le sens à partir du contexte.	78,3%
12.2. Quand je reçois un travail corrigé par le professeur, je cherche à comprendre pourquoi les réponses étaient incorrectes.	29,5%
20.3. Quand j'éprouve une difficulté dans le travail à la maison, je relis mes notes de cours.	65,2%
20.5. Quand j'éprouve une difficulté dans le travail à la maison, je consulte des ouvrages de référence.	34,8%
Moyenne d'utilisation de l'outil	60,68%

Tableau (37) : Le degré d'utilisation du 1^{er} outil de travail (La recherche de sens et la recherche d'informations)

À partir des résultats exposés, nous pouvons déduire que les étudiants exploitent l'outil de recherche de sens au maximum. En effet, ils font un énorme travail de recherche du sens mais cette recherche ne s'effectue qu'au niveau de l'analyse du texte sans recherche documentaire ni travail métacognitif à propos des résultats des examens.

- **La reformulation** : dans son explication du 2^{ème} outil, Wolfs (1998 : 299) souligne que la reformulation, qui est parfois élémentaire dans la compréhension du cours (reformuler en mots une formule de type scientifique ou mathématique ou des données présentées dans un graphique, reformuler en ses propres mots des phrases ou parties de cours plus difficiles), n'aide pas seulement à mieux comprendre, mais aussi à mieux retenir. Sauf dans des cas particuliers, où il est demandé de restituer une matière au mot près, dans les autres cas, surtout si le cours est abondant, il est souvent utile de le reformuler en ses propres mots pour bien le retenir.

Nous avons cherché à connaître le degré d'utilisation de cet outil à travers le nombre de réponses « toujours » et « souvent » au niveau des items relevant de cet outil et le tableau (38) en témoigne :

Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »
7. J'essaie de reformuler dans mes propres mots les phrases ou parties de cours que je juge difficiles.	21,7%
10. Lorsque je lis une formule de type mathématique ou scientifique, j'essaie de les reformuler également en mots pour mieux les comprendre.	4,3%
19.3. Au moment où je mémorise, je récite le cours avec ses propres mots	39,1%
Moyenne d'utilisation de l'outil	21,7%

Tableau (38) : Le degré d'utilisation du 2^{ème} outil de travail (La reformulation)

Le tableau (38) témoigne de la faible exploitation de la reformulation ce qui laisse comprendre le nombre conséquent d'étudiants qui déclarent avoir des difficultés de mémorisation malgré l'emploi des différentes stratégies de traitement de l'information.

- **La recherche d'exemples et l'utilisation d'exemples** est pour Wolfs (1998 : 299) un 3^{ème} outil qui sert à la compréhension des nouvelles notions. L'exemplification aide à cerner le domaine de définition d'un concept à travers la connaissance des cas dans lesquels ce concept s'applique ou ne s'applique pas.

Le tableau (39) ci-dessous représente l'énorme travail de traitement de l'information de la part des étudiants qui cherchent à comprendre à travers l'exemplification.

Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »
25. Pour mieux comprendre une nouvelle notion, j'essaie de chercher des exemples l'illustrant.	91,30%
Moyenne d'utilisation de l'outil	91,30%

Tableau (39) : Le degré d'utilisation du 3^{ème} outil de travail (l'exemplification)

- **Dégager les relations et la structure d'un cours ou d'un texte** : ce 4^{ème} outil qui sert la compréhension des cours se situe au niveau de l'analyse du texte à travers la mise en évidence et l'analyse des relations entre les idées et l'établissement d'un plan, d'un résumé ou d'un tableau. En effet, « pour arriver à bien comprendre un texte ou un cours, il est nécessaire d'en dégager la structure générale et d'analyser les articulations entre les différentes idées qui y sont exprimées » (Wolfs, 1998 : 299).

Pour connaître le degré d'utilisation de l'outil de mise en évidence et analyser des relations entre les idées du texte, nous avons reporté sur le tableau (40) les pourcentages des réponses « toujours » et « souvent » déclarés par les étudiants à propos des items relatifs à cet outil. De même, pour connaître le degré d'utilisation de l'outil d'établissement des plans, résumés et tableaux, nous avons reporté sur le tableau (40) les pourcentages des réponses « toujours » et « souvent » déclarés par les étudiants à propos des items relatifs à cet outil.

Ainsi, le degré d'utilisation de cet outil à travers ces deux parties sera indiqué par la moyenne des pourcentages d'utilisation des stratégies relatives aux items concernés.

	Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »
Mettre en évidence ou analyser les liens entre les idées	1.2. Lorsque j'étudie un texte, je repère les mots liens.	73,9%
	1.3. Lorsque j'étudie un texte, je repère les différentes parties d'un texte.	39,1%
	21.1. Quand je lis un texte, je cherche les contradictions d'idées.	47,8%
	21.2. Quand je lis un texte, je cherche les liens logiques entre les idées.	87,0%
	35.1. Lorsque je lis un texte ou que je l'étudie, je recherche l'idée maîtresse du texte.	91,4%
Moyenne d'utilisation de l'outil		67,84%
Effectuer un plan, un résumé ou un tableau	13.2. Lorsque je dois mémoriser un cours, ce que j'essaie de retenir c'est un plan ou résumé du cours.	87,0%
	35.2. Lorsque je lis un texte ou que je l'étudie, je fais un plan, un schéma ou un tableau.	65,2%
Moyenne d'utilisation de l'outil		76,1%
	Moyenne d'utilisation de l'outil 4 : 71,97%	

Tableau (40) : Le degré d'utilisation du 4^{ème} outil de travail (Dégager les relations et la structure d'un cours ou d'un texte)

Le tableau (40) met en lumière le travail de traitement de l'information que les étudiants effectuent lors de l'apprentissage du savoir médical par la lecture de textes de spécialité. À ce niveau, nous pouvons dire que les plus grands efforts fournis par les étudiants résident au niveau de la lecture/compréhension de leurs cours afin de comprendre à travers la mise en évidence ou l'analyse des liens entre les idées et aussi à travers l'établissement de plan, résumé ou tableau dans le but de les mémoriser plus efficacement.

- **Réorganiser l'information selon des critères personnels :** dans l'explication dans ce 5^{ème} outil, Wolfs (1998 : 299-300) fait référence au processus de transfert de connaissances à travers le travail de comparaison ou les liens à établir entre des domaines de connaissances différents, néanmoins les items du questionnaire dédiés à cet outil ne questionnent pas ce paradigme mais mettent

plutôt l'accent sur les efforts fournis pour rassembler ou réorganiser de manière personnelle des informations reçues à des endroits différents.

Par conséquent, est présentée dans le tableau (41) la moyenne d'utilisation de l'outil qui sert à réorganiser l'information selon des critères personnels à travers les pourcentages de réponses « toujours » et « souvent » déclarés par les étudiants à propos des stratégies concernées.

Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »
2. J'essaie de faire des liens entre les différentes parties de mon cours.	91,3%
22. J'essaie de rassembler de manière personnelle des informations ou des idées que je trouve à des endroits différents.	57,5%
24. J'essaie de faire des comparaisons entre les différentes parties du cours.	69,5%
Moyenne d'utilisation de l'outil	72,76%

Tableau (41) : Le degré d'utilisation du 5^{ème} outil de travail (Réorganiser l'information selon des critères personnels)

Les résultats du tableau (41) expriment les efforts fournis pour réorganiser l'information selon des critères personnels, néanmoins l'efficacité de cette tâche est à discuter si nous la mettons en lien avec les résultats du deuxième outil « la reformulation » qui enregistre une moyenne d'utilisation de 21,7%. Donc, à ce niveau, nous pouvons avancer les hypothèses suivantes : ou bien les étudiants déclarent les efforts fournis pour la réorganisation sans pour autant penser aux résultats de ces efforts parce qu'ils ont focalisé leur attention sur le verbe des items du questionnaire « j'essaie » ; ou bien ils excluent la reformulation du répertoire stratégique de la réorganisation de l'information en focalisant leur attention sur les résumés qu'ils font de leurs cours afin d'avoir une moindre masse d'information à mémoriser.

- **La mémorisation :** Wolfs distingue dans ce sixième outil deux processus de mémorisation : mémoriser « par cœur » et mémoriser en « s'appropriant » la matière. Il explique que : « (1) mémoriser « par cœur » : la matière est considérée comme un corps étranger à « ingurgiter » tel quel et à « restituer » ensuite quand le professeur le demandera. Pour s'y préparer, l'élève lit et relit sans cesse la matière et il la récite mot à mot, même s'il ne comprend pas tout ; (2) mémoriser en « digérant » la matière, ou plus exactement en se « l'appropriant ». Dans ce cas, l'élève cherche d'abord à bien comprendre la matière, à l'organiser et il la récite ensuite en ses propres mots » (Wolfs, 1998 : 300). Pour connaître le degré d'utilisation de ces 2 formes de mémorisation, nous avons - sur le tableau (42) - indiqué les pourcentages de réponses par « toujours » ou « souvent » aux items qui se rapportent à cet outil.

	Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »
Mémorisation par cœur	3.2. Lorsque je dois mémoriser un cours, je mémorise directement sans comprendre.	8,7%
	19.1. Au moment où je mémorise, je récite le cours mot à mot	21,7%
	Question 40. Lorsque je dois mémoriser une matière, je lis quatre fois ou plus.	60,9%
Moyenne d'utilisation de l'outil		30,43%
Mémorisation appropriative	3.1. Lorsque je dois mémoriser un cours, je comprends avant de mémoriser.	95,6%
	13.2. Lorsque je dois mémoriser un cours ce que j'essaie de retenir c'est un plan ou résumé du cours.	87,0%
	19.3. Au moment où je mémorise, je récite le cours avec mes propres mots.	39,1%
Moyenne d'utilisation de l'outil		73,9%

Tableau (42) : Le degré d'utilisation du 6^{ème} outil de travail (La mémorisation)

Les résultats mentionnés dans le tableau (42) décrivent clairement la forme préférée de mémorisation pour la majorité des étudiants. Cependant, il faut signaler que les résultats nous permettent de dire que cette forme de

mémorisation est utilisée comme stratégies compensatoire contre l'oubli. En effet, si la mémorisation appropriative est souvent précédée de la compréhension à travers l'établissement de résumé ou de plan et pas de reformulation (comme c'est déclaré ci-dessus), elle est souvent suivie de stratégies de répétition (comme c'est mentionné dans le tableau ci-dessus) de ces résumés ou plans : ce qui laisse dire que pour les étudiants il est nécessaire de connaître certaines parties du cours par cœur mais en aucun cas d'étudier sans comprendre.

VI.2.2.2.2. Outils de travail pour les stratégies métacognitives

Les outils de travail recensés par Wolfs (1998) et classé par O'Malley et Chamot (1990) dans la catégorie des stratégies métacognitives sont au nombre de deux : d'un côté, l'anticipation des situations d'évaluation ou l'utilisation de ses connaissances ; et de l'autre côté, la planification du travail et la gestion du temps.

- **L'anticipation des situations d'évaluation ou l'utilisation de ses connaissances** est le septième outil recensé par Wolfs (1998 : 300) dans les méthodes de travail à l'université. Pour connaître le degré d'utilisation de cet outil, sont reportés sur le tableau (43) les pourcentages de réponses par « toujours » ou « souvent » aux items correspondants.

Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »
11. Avant d'étudier un cours, j'essaie de voir ce que le professeur attend.	13,0%
17. Lorsque j'étudie un cours, j'essaie de voir dans quelles situations elle pourrait me servir (utilité pour un autre cours, pour la vie courante, pour mes futures études...).	34,8%
26.1. Quand j'étudie une matière, je me pose à moi-même des questions qui me montrent que j'ai bien retenu le cours.	52,2%
26.2. Quand j'étudie une matière, je me pose à moi-même des questions qui exigent de la réflexion, la réponse à ces questions ne se trouve pas telle quelle dans le cours mais peut être construite à partir de celui-ci.	34,7%
Moyenne d'utilisation de l'outil	33,67%

Tableau (43) : Le degré d'utilisation du 7^{ème} outil de travail (L'anticipation des situations d'évaluation ou d'utilisation de ses connaissances)

Les résultats affichés sur le tableau (43) témoignent de la faible utilisation des stratégies métacognitives qui constituent généralement un des indicateurs de l'apprentissage en profondeur. Nous remarquons aussi que le questionnaire qui constitue une sorte de réflexion de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage n'est sensiblement fréquent qu'au niveau de l'item **26.1.** (Tableau 43) lorsque **52,2%** des enquêtés déclarent se poser des questions pour vérifier la mémorisation qu'ils ont fait du cours. Cette constatation laisse dire que le questionnaire à ce niveau peut être considéré comme stratégies de vérification de la bonne rétention en mémoire de la matière étudiée et non une stratégie qui a pour but de réfléchir sur son processus d'apprentissage afin de le réguler.

- **La planification du travail et la gestion du temps :** ce huitième outil regroupe selon Wolfs (1998 : 300) les difficultés rencontrées par les étudiants à gérer leur temps, à adapter leurs programmes en fonction des circonstances, tout en gardant le cap sur les objectifs essentiels, à trouver un équilibre personnel entre le travail et les loisirs, etc.

Le degré d'utilisation de cet outil peut être déterminé à partir des pourcentages des réponses par « toujours » ou « souvent » aux items du questionnaire qui se rapportent à cet outil.

Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »
29. Lorsque je me fixe un programme de travail ou d'étude, je suis capable de l'adapter avec souplesse aux circonstances ou aux imprévus, tout en veillant à atteindre les mêmes objectifs.	48,00%
31. Chaque semaine, j'établis un horaire visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps d'étude et de travail.	43,5%
23.1. J'estime avoir des difficultés à planifier mon travail dans le temps.	91,3%
Question 8. J'ai tendance à étudier ou rédiger mes travaux à la dernière minute. Réponse : « jamais » ou « rarement ».	47,8%
Moyenne d'utilisation de l'outil	37,25%

Tableau (44) : Le degré d'utilisation du 8^{ème} outil de travail (La planification du travail et la gestion du temps)

Le tableau (44) confirme la constatation de Wolfs quant au taux élevé des étudiants qui déclarent avoir des difficultés dans la gestion du temps de travail. Cependant, la répartition des difficultés de gestion de temps est mitigée : pratiquement un étudiant sur deux déclare son incapacité d'adaptation aux circonstances ou aux imprévus, tout en veillant à atteindre les mêmes objectifs ; ses difficultés à répartir équitablement le temps travail/libre ; ou la rédaction et la réalisation des travaux demandés à la dernière minute.

VI.2.2.2.3. Outils de travail pour les stratégies socioaffectives

Les deux derniers outils de travail recensés par Wolfs (1998) et que nous pouvons classer dans la catégorie des stratégies socioaffectives selon la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) sont : l'auto-évaluation réaliste de ses capacités et la confiance en soi et l'implication ou l'engagement dans ses études.

- **L'auto-évaluation réaliste de ses capacités et la confiance en soi :** Wolfs (1998 : 300) subdivise ce neuvième outil en deux parties selon la possibilité d'analyse de cet outil à travers les difficultés déclarées par les étudiants ou à travers leur déclaration à propos de la confiance en soi. Wolfs (1998 : 300) précise dans sa grille d'analyse qu'il est tout à fait normal de rencontrer un certain nombre de difficultés en matière d'apprentissage ou d'étude, c'est le contraire qui serait étonnant. Toutefois, un total de difficultés élevé doit faire l'objet d'analyse plus profonde pour déterminer s'il s'agit de difficultés réelles auxquelles il convient de remédier ou d'un manque de confiance en soi ou des deux à la fois. Cependant, si la confiance en soi est accompagnée d'un total de difficultés minime ou inexistant alors que les résultats d'études sont faibles, il se pourrait qu'il y ait une surévaluation de la part de l'étudiant.

Le tableau (45) ci-dessous englobe les items du questionnaire qui se rapportent à l'autoévaluation et la confiance en soi. Ainsi, pour connaître le degré de ces paramètres chez nos questionnés, nous avons mentionné sur le tableau les pourcentages des réponses « toujours » et « souvent » aux items du questionnaire relatifs à cet outil.

	Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »
Les difficultés rencontrées	23.1. J'estime avoir des difficultés à la planification temporelle du travail	91,3%
	23.2. J'estime avoir des difficultés à l'autoévaluation.	30,4%
	28.1. J'estime avoir des difficultés à comprendre correctement le vocabulaire utilisé dans le cours et le texte.	69,6%
	28.6. J'estime avoir des difficultés à comprendre correctement les graphiques ou schémas de mes cours ou de mes lectures.	30,5%
	32.1. J'estime avoir des difficultés à créer une définition.	95,7
	32.2. J'estime avoir des difficultés à mémoriser	67,2%
	32.3. J'estime avoir des difficultés à comparer des approches ou des points de vue différents	65,2%
	32.4. J'estime avoir des difficultés à appliquer une règle ou une formule	29,4%
	32.5. J'estime avoir des difficultés à résoudre des problèmes	34,8%
	32.6. J'estime avoir des difficultés à chercher des informations (dictionnaires, livres, bibliothèques, CDI...)	34,8%
	32.7. J'estime avoir des difficultés à argumenter un point de vue.	64,2%
Moyenne des difficultés		63,61%
La confiance en ses capacités	14.1. J'ai confiance en mes capacités.	60,9%
	34.5. Quand je réussis brillamment un contrôle ou examen, c'est souvent dû à la qualité de la méthode de travail.	60,8%
	4.5. Quand je rate un contrôle, c'est souvent dû à la mauvaise manière d'étudier (cours mal donné). Réponse : « rarement » ou « jamais »	65,2%
Moyenne de confiance en soi		62,3%

Tableau (45) : Le degré d'utilisation du 9^{ème} outil de travail (L'auto-évaluation réaliste de ses capacités et la confiance en soi)

À travers les réponses des questionnés, sont esquissées dans le tableau (45) des difficultés liées essentiellement à la gestion temporelle du travail, à la compréhension du vocabulaire de spécialité, à la mémorisation, à la reformulation (création de définitions) et à l'argumentation d'un point de vue ou la comparaison des approches : ces deux dernières constatations dénotent le manque de liberté par rapport au document d'apprentissage qui laisse dire que face à ces difficultés les étudiants pour compenser adoptent beaucoup de stratégies mnémoniques au niveaux desquelles ils rencontrent aussi des difficultés. Néanmoins, les difficultés que les étudiants déclarent rencontrer se rapportent essentiellement aux activités d'apprentissage par la lecture des textes et moyennement à l'autoévaluation, aux activités d'application des formules ou la résolution des problèmes (maths, physique, etc.), à la compréhension des graphiques, ou à la recherche des informations dans les dictionnaires.

En outre, la confiance en soi est apparente chez la plupart des étudiants (ce sont les lauréats au baccalauréat), elle les pousse dans une perspective de recherche des méthodes de travail efficaces et rentables pour contourner ces difficultés.

- **L'implication ou l'engagement dans ses études :** pour ce dixième et dernier outil de travail, Wolfs (1998 : 331) explique aux étudiants que l'implication dans ses études est une condition de réussite et que cette notion d'implication recouvre des réalités telle que : la capacité d'attention, de concentration, le fait de ne pas se décourager facilement et de persévérer face à la difficulté et la motivation.

Par conséquent, pour connaître le degré d'implication dans les études, nous avons reporté dans le tableau (46) les pourcentages des réponses par « rarement » ou « jamais » aux items du questionnaire qui indiquent un manque d'étude, un manque d'intérêt, une incapacité d'attention ou de concentration ou un découragement facile avec un manque de persévérance face aux difficultés.

Items du questionnaire	Résultats statistiques « T » et « S »	Résultats statistiques « J » et « R »
18.2. Face à un devoir ou un exercice difficile, j'essaie et je refais à tout prix.	69,6%	
4.1. Quand je rate un contrôle, c'est souvent dû à un manque d'étude.		60,9%
4.2. Quand je rate un contrôle, c'est souvent dû à un manque d'intérêt.		74%
14.2. Je me laisse facilement décourager.		73,9%
16. J'ai tendance à être facilement déconcentré lors de mon étude (téléphone, sieste, conversations, télévision, rêveries...).		66,2%
Question 38. Lorsque je présente un contrôle ou un examen, je me dis : je vais essayer d'avoir les meilleurs résultats possibles.	43,5%	
Moyenne de l'outil		64,68%

Tableau (46) : Le degré d'utilisation du 10^{ème} outil de travail (L'implication ou l'engagement dans ses études)

Les résultats mentionnés dans le tableau (46) témoignent fortement de la grande implication des questionnés dans leurs études à travers leurs déclarations à propos de l'engagement dans les études, leur capacité d'attention et de concentration et leur persévérance face aux difficultés et leur but d'apprentissage qui est d'être le meilleur pour un étudiant sur deux.

Pour résumer les résultats de l'analyse des stratégies d'apprentissage selon la grille d'analyse que nous avons proposée plus haut, nous rapportons sur le graphique ci-dessous (figure 43) les pourcentages d'utilisation de chaque outil. Ainsi, à travers la comparaison de ces degrés d'utilisation des dix outils de travail recensés par Wolfs (1998) nous pouvons inférer le bagage préférentiel de l'utilisation des stratégies en les alignant à la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990).

La figure (43) ci-après confirme les résultats que nous avons présentés dans le bilan d'analyse des fréquences. En effet, les résultats indiquent un degré d'utilisation des outils de travail correspondant aux stratégies cognitives supérieur aux autres outils correspondant aux stratégies métacognitives ou socioaffectives. Il est apparent aussi que le degré d'utilisation le moindre est enregistré au niveau des outils de travail relatifs aux stratégies métacognitifs.

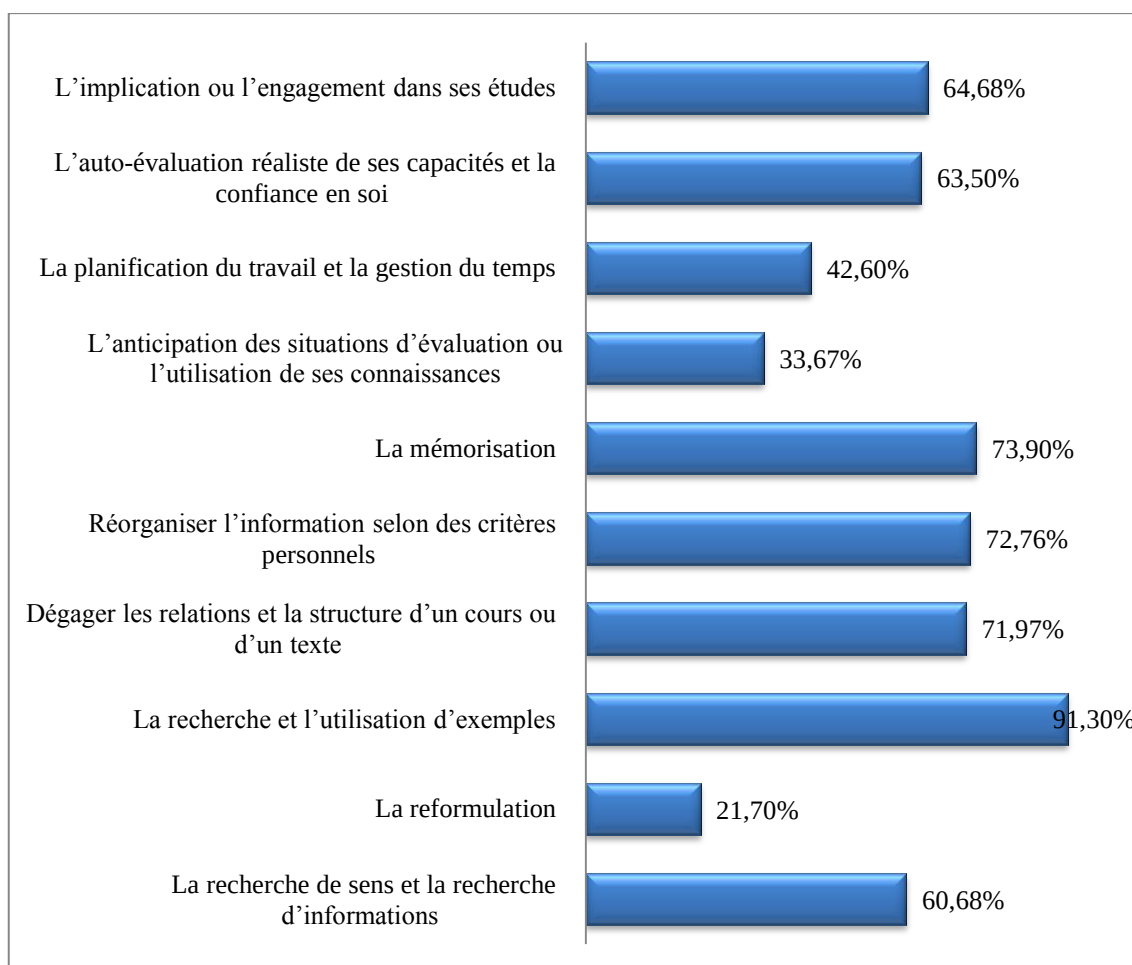


Figure (43) : Degrés d'utilisation des dix outils de travail

Ces résultats mettent la lumière sur le grand travail cognitif chez nos répondants qui, de par leur implication et leur engagement dans les études, activent un bagage stratégique cognitif considérable sans pour autant faire recours à la métacognition qui garantit un bon apprentissage leur permettant de réguler leurs stratégies cognitives afin de les rendre plus performantes. Néanmoins, nous pensons que l'implication et l'engagement dans les études, la confiance en soi et l'auto-renforcement (stratégies utilisées en moyenne par 63% des répondants) pourraient conduire « ultérieurement »⁸³ l'étudiant à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui les favorisent, afin de faire un apprentissage signifiant et en profondeur.

⁸³ Nous n'oublions pas de mentionner que notre échantillon est constitué d'étudiants en première année et que l'administration du questionnaire a été faite avant les premiers examens. Ce qui suppose un rajustement des stratégies au regard des résultats de l'évaluation lors de la 1^{ère} série d'examens.

VI.3. Discussion et interprétation des résultats

Les deux analyses - précédemment réalisées sur la base des résultats obtenus du questionnaire administré à l'échantillon des étudiants de première année médecine - ont conduit notre réflexion à l'établissement d'un répertoire stratégique préférentiel chez les enquêtés : celui de l'utilisation majeure de stratégies cognitives surtout au niveau du traitement de l'information contenue dans le texte de spécialité.

En outre, à ce niveau d'analyse nous pouvons avancer quelques conclusions quant au répertoire stratégique préférentiel des répondants :

- Les étudiants font un travail cognitif considérable notamment au niveau du traitement de l'information : recherche de sens et d'informations, recherche d'exemple, mise en évidence des relations et de la structure d'un texte ou d'un cours afin d'établir des résumés ou des tableaux, réorganisation de l'information selon des critères personnels avec peu ou pas de reformulation.
- Chez la majorité des étudiants, l'absence de reformulation accompagnée de grands efforts de réorganisation de l'information selon des critères personnels, nous permet de dire que les répondants à notre questionnaire conçoivent la réorganisation de l'information selon des critères personnels comme un travail d'établissement de résumés, de plans ou de tableaux afin de réduire la masse du matériel à mémoriser (c'est une technique mnémonique).
- L'absence de reformulation sous-entend une mise en mémoire d'informations à travers un apprentissage par cœur, alors que nos questionnés déclarent pour la majorité : (1) ne pas apprendre sans comprendre, (2) ne pas faire recours au mot à mot et (3) ne pas réciter avec ses propres mots. Ces trois dernières déclarations confortent notre dernière interprétation à propos de la mémorisation chez ces étudiants : il se pourrait que nous soyons en présence d'une situation de traitement de l'information à travers des procédés évocatifs (résumés, plans ou tableaux) pour faciliter la mémorisation. Dans ce sens la réorganisation selon ses propres critères joue un rôle beaucoup plus évocatif qu'appropriatif.
- Quant au procédés mnémoniques, toutes les stratégies cognitives qui enregistrent un grand score d'utilisation chez les enquêtés se recoupent pour laisser interpréter que le traitement de l'information surtout au niveau textuel a pour objectif la mémorisation sans oublier que ces stratégies au grand score

d'utilisation (la répétition, l'utilisation de ressources, le classement ou le regroupement, la prise de notes, le résumé et l'élaboration) sont considérées par O'Malley et Chamot (1990) comme des stratégies mnémoniques.

Afin de préciser les interprétations des résultats auxquels nous sommes arrivés, nous proposons dans les points qui suivent de les discuter en les considérant dans deux paradigmes : celui du cadre des stratégies performantes en apprentissage par la lecture (Cartier et Théorêt, 2004) et celui des variables pouvant influencer sur le répertoire stratégique préférentiel des étudiants pour établir le profil de lecteurs en APL.

VI.3.1. Stratégies d'apprentissage par la lecture des étudiants

Dans le but de mettre en lumière les stratégies d'apprentissage des questionnés lors de la lecture des textes de leur spécialité, et par souci de situer plus clairement le répertoire préférentiel de ces étudiants par rapport au cadre de référence des stratégies performantes d'apprentissage par la lecture, nous nous penchons dans ce point sur le cadre de référence des stratégies d'APL afin de comparer le répertoire préférentiel stratégique⁸⁴ déjà exposé à ce cadre⁸⁵ et d'en tirer des constatations à interpréter.

Cartier et Théorêt (2004) citent dans leur guide d'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture huit stratégies à enseigner pour aboutir avec les apprenants à un apprentissage signifiant. En effet, pour elles les stratégies de lecture lors de l'apprentissage d'autres matières tel que la situation dans laquelle se trouve notre public-cible aboutit à un apprentissage signifiant lorsque les apprenants adoptent dans le processus de lecture/compréhension ces huit stratégies :

- 1- **Insérer** en inscrivant dans la marge du texte des symboles en vue de contrer les problèmes d'incompréhension.
- 2- **Souligner** afin de marquer les éléments importants d'un texte.
- 3- **Mettre en plan** dans le but de représenter graphiquement les liens entre les informations contenues dans le texte.
- 4- **Prendre des notes** en repérant les idées principales et les détails importants d'une lecture pour les présenter sous forme organisée.

⁸⁴ Ce répertoire est décrit à travers les deux méthodes d'analyse des résultats effectuées précédemment.

⁸⁵ Voir le tableau (4) : « Cadre de référence des stratégies performantes d'APL »

- 5- **KWL Know (sais), Want (veux) et Learned (appris)** qui consiste en une mise en lien que le lecteur établit entre ses connaissances antérieures, ce qu'il veut apprendre et les connaissances nouvelles qu'il a apprises en lisant.
- 6- **Résumer** qui permet de comprendre et réfléchir de façon plus active pendant la lecture.
- 7- **Organiser graphiquement** qui consiste en une organisation des informations contenues dans le texte de façon graphique afin de faire ressortir les liens entre les idées.
- 8- **Lire silencieusement en se questionnant** qui consiste à se poser des questions sur le contenu lu afin d'établir des liens logiques entre : connaissances antérieures/nouvelles, parties du texte, plan du texte, organisation des informations contenues dans le texte, etc.

Afin de dresser le répertoire préférentiel des stratégies de lecture/compréhension chez nos enquêtés, nous allons extraire des données statistiques celles qui se rapportent au cadre des stratégies performantes en APL présenté ci-dessus. Par conséquent, nous considérons au niveau de cette analyse les items du questionnaire relatifs aux activités de lecture et d'analyse du texte.

Le tableau (47) ci-dessous représente les statistiques d'utilisation des stratégies d'APL lors de la lecture de texte. Nous nous penchons sur ces données pour les analyser et en tirer des conclusions.

Tableau (47)⁸⁶ : Analyse des résultats selon le cadre de référence des stratégies performantes d'APL

Items du questionnaire	Réponses	« J » ou « R »	« T » ou « S »
Q1: Lorsque j'étudie un texte	a. soulignement au fluorescent des passages importants	26,1%	73,9%
	b. repérage des mots liens	39,1%	60,9%
	c. repérage des différentes parties d'un texte	60,8%	39,1%
Q5 : Lorsque je rencontre un mot que je ne comprends pas	a. dégager le sens à partir du contexte	21,7%	78,3%
	b. demander à quelqu'un des explications	47,8%	52,2%
	c. continuer la lecture sans (l'incompréhension du mot n'empêche pas la compréhension de l'ensemble)	87,0%	13,0%
Q13 : Lorsque je dois mémoriser un cours, ce que j'essaie de retenir, c'est	a. tout ce qui a été vu au cours	73,9%	26,1%
	b. un plan ou résumé du cours	13,0%	87,0%
Q19 : Au moment où je mémorise	a. réciter le cours mot à mot	78,3%	21,7%
	b. imaginer le cours (images, schémas, tableaux)	21,7%	78,3%
	c. Réciter le cours avec ses propres mots	60,9%	39,1%
	a. chercher les contradictions d'idées	52,2%	47,8%

⁸⁶ Les deux couleurs d'ombrage (jaune et mauve) que nous utilisons dans ce tableau servent à souligner les scores d'utilisation des stratégies les plus élevés et ceux moyennement équitables :

■ Les scores les plus élevés ; ■ Les scores moyennement équitables

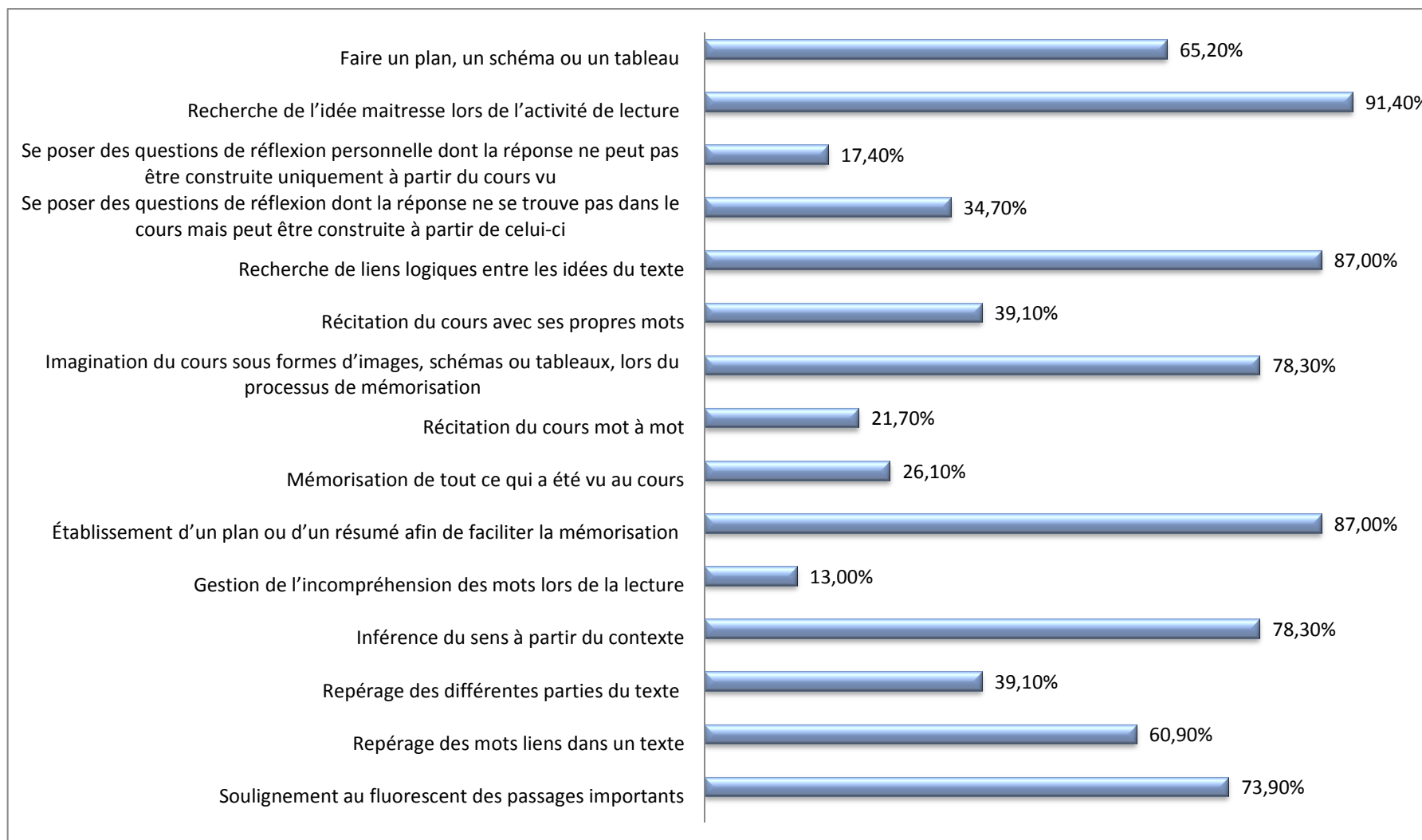
Q21 : Quand je lis un texte	b. chercher les liens logiques entre les idées	13,0%	87,0%
Q26 : Quand j'étudie une matière, je me pose à moi-même	a. des questions qui me montrent que j'ai bien retenu le cours	47,8%	52,2%
	b. des questions qui exigent de la réflexion, la réponse à ces questions ne se trouve pas telle quelle dans le cours mais peut être construite à partir de celui-ci	64,3%	34,7%
	c. des questions qui exigent une réflexion personnelle et dont la réponse ne peut pas être construite uniquement à partir du cours vu	82,6%	17,4%
Q28 : J'estime avoir des difficultés à	a. comprendre correctement le vocabulaire utilisé dans le cours et le texte	30,4%	69,6%
	b. prendre des notes en cours	42,2%	47,8%
	c. s'exprimer correctement	26,1%	63,9%
	d. reformuler en ses propres mots	47,8%	52,2%
	e. résumer correctement un cours ou un texte	56,5%	43,5%
	f. comprendre correctement les graphiques ou schémas de mes cours ou de mes lectures	69,5%	30,5%
Q35 : Lorsque je lis un texte ou que je l'étudie	a. rechercher l'idée maîtresse du texte	8,6%	91,4%
	b. faire un plan, un schéma ou un tableau	34,8%	65,2%
	c. il est inutile de faire un plan ou un résumé	82,6%	17,4%

L'observation minutieuse de la compilation des résultats statistiques qui représente les items propres à l'activité de lecture/compréhension dans le tableau (47) nous permet de dégager quelques constatations à analyser. En effet, nous pouvons aisément remarquer les scores d'utilisation les plus et les moins élevés :

- **Les scores les plus importants sont enregistrés au niveau des activités :** de soulignement au fluorescent des passages importants (73,9%), de repérage des mots liens dans un texte (60,9%), d'inférence du sens à partir du contexte (78,3%), d'établissement d'un plan ou d'un résumé (87,0%) afin de faciliter la mémorisation, d'imagination du cours sous formes d'images, schémas ou tableaux (78,3%) lors du processus de mémorisation, de recherche de liens logiques entre les idées du texte (87,0%), et de recherche de l'idée maitresse lors de l'activité de lecture (91,4%).
- **Les scores les moins importants sont au niveau de :** se poser des questions qui exigent de la réflexion dont la réponse à ces questions ne se trouve pas telle quelle dans le cours mais peut être construite à partir de celui-ci (34,7%), se poser des questions qui exigent une réflexion personnelle et dont la réponse ne peut pas être construite uniquement à partir du cours vu (17,4%), la récitation du cours avec ses propres mots (39,1%) et en même temps la récitation du cours mot à mot (21,7%), la mémorisation de tout ce qui a été vu en cours (26,1%), la gestion de l'incompréhension des mots lors de la lecture (13,0%), et le repérage des différentes parties du texte (39,1%).
- Il faut aussi signaler qu'en moyenne un étudiant sur deux déclare avoir des difficultés à résumer correctement un texte, à reformuler en ses propres mots et à prendre des notes.

Si nous croisons ces deux ensembles de constatations quant aux scores les plus et les moins importants enregistrés au niveau des stratégies de lecture/compréhension du texte et les items du cadre de référence des stratégies performantes en APL (Cartier et Théorêt, 2004), nous pouvons tirer quelques conclusions et les interpréter. Pour ce faire, nous allons présenter dans un graphisme (figure 44 ci-dessous) les stratégies utilisées par les étudiants lors de la lecture des textes (les différentes réponses aux questions sur la lecture contenues dans le tableau (47) ci-dessus), néanmoins nous ne prenons en considération que les résultats contrastées (les stratégies les plus et les moins utilisés) pour pouvoir dégager les résultats interprétables.

Figure (44) : Répertoire stratégique préférentiel (Les stratégies d'APL les plus et les moins utilisées par les étudiants)



Ainsi, sur la base de ce qui est exposé dans la figure (44) ci-dessus, nous pouvons dire que lors de la lecture du texte, les stratégies de soulignement, de mise en plan et de résumé s'effectuent par le biais de techniques qui consistent en repérage des mots liens dans un texte, en recherche d'idée maitresse et de liens entre les idées du texte. Néanmoins, ces stratégies ont pour objectif de condenser la matière à apprendre et sont par conséquent mises au service de la mémorisation étant donné qu'elles sont accompagnées par des scores minimes de prise de notes, de reformulation et de questionnement qui laissent transparaître l'apprentissage signifiant et en profondeur à travers la mise en relation des connaissances antérieures/nouvelles et l'intention d'apprentissage.

À travers cette analyse, nous pouvons affirmer que nos répondants rapportent utiliser fréquemment trois stratégies d'APL sur huit : **Souligner** à travers le soulignement au fluorescent des passages importants (73,9%), **Mettre en plan** à travers l'établissement d'un plan afin de faciliter la mémorisation (87,0%) et l'élaboration d'un plan, un schéma ou un tableau (65,2%), **Résumer** à travers le repérage des mots liens dans un texte (60,9%), la recherche de liens logiques entre les idées du texte (87,0%), la recherche de l'idée maitresse lors de l'activité de lecture (91,4%) et l'établissement d'un résumé afin de faciliter la mémorisation (87,0%).

Cependant, les différentes conclusions permettent d'interpréter le degré de performance des stratégies d'APL par nos répondants. Effectivement, nous pensons que les étudiants utilisent spontanément quelques stratégies d'APL mais la performance d'utilisation de ces stratégies, la conscience des moments pertinents d'activation de ces stratégies, les buts assignés à ces stratégies sont méconnus de la part de ces étudiants. En outre, la performance des stratégies d'apprentissage par la lecture que peut mobiliser l'apprenant dépend en grande partie de la capacité de mobilisation de ces stratégies au cours de l'activité d'apprentissage par la lecture en trois étapes (Cartier et Théorêt, 2004 : 7) : la planification (avant la lecture), le contrôle et l'adaptation (pendant la lecture) et l'évaluation (après la lecture). Par conséquent, afin d'évaluer le degré de performance exact des stratégies d'apprentissage par la lecture, il s'avère élémentaire de procéder à des activités d'apprentissage par la lecture et de procéder par questionnaire ou par verbalisation après l'activité pour évaluer la performance des stratégies.

VI.3.2. De l'identification des stratégies d'apprentissage par la lecture des étudiants à l'établissement de profils d'apprenants

Dans une telle recherche, afin d'affiner la description des stratégies des étudiants, il est important de situer le répertoire préférentiel stratégique de nos enquêtes par rapport aux profils des bagages stratégiques esquissés par les chercheurs⁸⁷ sur les stratégies d'apprentissage à l'université et par rapport aussi aux grandes notions⁸⁸ relatives au traitement de l'information dans la psychologie cognitive. En d'autres mots, nous reprenons au niveau de ce point les profils d'étudiants établis par ces chercheurs pour les comparer au profil de nos enquêtés.

VI.3.2.1. Type d'apprentissage chez les étudiants de première année médecine

Afin d'esquisser le profil d'apprentissage de nos enquêtés, nous allons éclairer - à ce niveau - le paradigme du type d'apprentissage à relever chez eux. À travers l'examen de la littérature relative aux types d'apprentissage, nous pouvons citer quelques notions opératoires dans l'établissement des profils d'apprentissage : la dichotomie apprentissage machinal/signifiant, celle relative à l'apprentissage en surface/en profondeur, la relation entre la nature des connaissances et les formes d'apprentissage, les paramètres propres au champ disciplinaire (approche pédagogique, nature de l'évaluation, nature du champ disciplinaire), les types d'interactions à faire entre les stratégies cognitives, métacognitives et affectifs (buts de l'apprentissage, intérêts pour le cours et satisfaction de développer ses compétences, sentiment d'être compétent, relation sentiment d'être compétent et niveau de difficulté du cours), les orientations d'études, et enfin le portrait-robot de l'étudiant à succès.

⁸⁷ Les recherches présentées dans le chapitre II : la recherche de Boulet et al. (1996) et celle de Wolfs (1998).

⁸⁸ Notamment celles de l'apprentissage machinal ou signifiant, de l'apprentissage en profondeur ou en surface et de l'importance des connaissances antérieures dans la construction du savoir.

Tableau (48)⁸⁹ : Type d'apprentissage chez les étudiants de première année médecine

		Apprentissage machinal	Apprentissage significatif
Stratégies d'apprentissage des connaissances déclaratives	Stratégies de répétition	➤ La répétition	➤ La prise de notes sélectives ➤ Le soulignement ➤ L'encadrement ➤ L'ombrage
	Stratégies d'élaboration	➤ les mnémotechnies	➤ les notes personnelles ➤ la paraphrase ➤ le résumé ➤ les analogies ➤ la formulation de questions ➤ l'identification d'implication ➤ les exemples
	Stratégies d'organisation	➤ Les listes ➤ Les ensembles ➤ Les classes ➤ Les groupes	➤ La table des matières ➤ Les plans d'action ➤ Les réseaux hiérarchiques ➤ Les schémas

⁸⁹ L'ombrage en jaune que nous utilisons dans ce tableau sert à souligner les points les plus importants dans la description du bagage stratégique des étudiants. Il nous sert aussi pour la mise en relief de quelques conclusions.

	Conclusions	Nos enquêtés utilisent la stratégie de répétition afin de mémoriser les résumés et les plans qu'ils établissent lors de la lecture des textes	Nous pouvons remarquer à ce niveau que les répondants à notre questionnaire utilisent peu de stratégies d'élaboration pour un apprentissage signifiant et ceci se confirme au niveau des scores minimales relatifs au questionnement.
	Rôle des connaissances antérieures	Les résultats montrent un faible taux de mise en lien entre les connaissances antérieures et nouvelles, de par les taux de pourcentage minimales au niveau du questionnement lors de la lecture.	Mise en relation entre connaissances antérieures et connaissances nouvelles : les connaissances antérieures servent de point d'ancrage
	L'importance de l'évaluation	La majorité des répondants déclarent ne pas anticiper les situations d'évaluations. Néanmoins, il ne faut pas négliger un paramètre primordial dans notre enquête : nous avons administré le questionnaire avant les premiers examens et nous supposons que les étudiants utilisent la stratégie d'anticipation après la première expérience des examens.	La prise en considération du système d'évaluation est une partie intégrante d'un apprentissage significatif.

Nature du champ disciplinaire	Les étudiants de sciences et de sciences appliquées se caractérisent par des scores élevés aux échelles mesurant l'apprentissage machinal. Nous mettons cette constatation des chercheurs en relation avec l'anticipation de l'évaluation. Nous pensons que nos enquêtés rajusteront leurs stratégies mnémoniques en fonction du type de l'évaluation mais en aucun cas nous pouvons prédire un apprentissage purement machinal pour ces enquêtés si nous prenons en considération leurs efforts considérables au niveau de la recherche du sens.⁹⁰	Les étudiants de lettres et de sciences sociales se caractérisent par des scores élevés aux échelles mesurant l'apprentissage significatif
Stratégies utilisées	Apprentissage en surface	Apprentissage en profondeur
	Utilisation des stratégies de mémorisation	Traitement actif de l'information et utilisation des stratégies d'organisation et peu de stratégies de planification de l'apprentissage.

⁹⁰ Cette interprétation sera reprise au niveau de l'esquisse de l'orientation d'étude selon la grille de Wolfs (1998 : 34)

	➤ Ils utilisent des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances. ➤ Ils ont un intérêt instrumental pour la connaissance et posent peu d'actions métacognitives ➤ Ils sont peu engagés affectivement et utilisent minimalement les ressources dont ils disposent.	➤ Les étudiants élaborent et organisent leurs connaissances, ➤ Ils éprouvent le besoin de faire du sens avec les informations ➤ Les étudiants ont une forte implication affective et utilisent davantage les ressources pour apprendre
Les interactions entre les facteurs cognitifs, métacognitifs et affectifs		➤ Les étudiants manifestent un intérêt pour le cours et une satisfaction de développer ses connaissances ➤ C'est une approche stratégique de persévérance à travers le sentiment d'être compétent De par les résultats obtenus du questionnaire, la dimension affective, chez les répondants, par rapport à l'apprentissage est d'une sorte qu'elle leur procure un auto-renforcement intrinsèque qui leur permet de persévérer dans l'apprentissage, de poursuivre des buts sociaux d'apprentissage et de performance. Cette conclusion confirme le déploiement massif de stratégies cognitives de la part de ces étudiants.

Conclusion	Les étudiants touchés par notre enquête utilisent simultanément des stratégies pour un apprentissage significatif et d'autres pour un apprentissage machinal. Nous remarquons que l'utilisation de l'élaboration, qui consiste en mnémotechnie, a pour objectif de faciliter l'apprentissage machinal à travers les liens à mettre entre les connaissances et des images visuelles ou des plans ou des schémas. Ils se caractérisent aussi par un apprentissage en profondeur qui consiste en l'organisation des connaissances, par leur besoin de faire du sens avec les informations contenues dans un texte et leur grande implication dans les études.	
Buts de l'apprentissage	➤ Les étudiants ayant des buts de performance (avoir des points élevés ou supérieurs aux autres)	➤ Les étudiants ayant des buts orientés vers l'apprentissage (le but de l'apprentissage est de comprendre)
Conclusion	Les répondants à notre questionnaire ont des buts d'apprentissage orientés beaucoup plus vers la performance : ce qui n'exclut pas le besoin de comprendre.⁹¹ Nous sommes en présence des lauréats des bacheliers, donc nous supposons que ces étudiants poursuivent à la fois des buts sociaux d'apprentissage et de performance.	

À partir des conclusions mentionnées dans le tableau ci-dessus, nous pouvons dire que les répondants à notre questionnaire laissent transparaître : un apprentissage signifiant pendant la lecture (à travers le traitement de l'information qu'ils font) et un apprentissage machinal après la lecture des textes (à travers la mémorisation machinal des plans et résumés effectués) ; un apprentissage en profondeur de par les liens qu'ils établissent entre les parties du texte mais un apprentissage en surface de par le manque de planification des apprentissages par la mise en relation des connaissances à apprendre avec les connaissances antérieures ; et une grand potentiel d'autorégulation et d'auto-renforcement qui leur permet de s'adapter aux situations dans lesquelles ils se trouvent pour atteindre des buts personnels.

⁹¹ Nous mettrons cette conclusion en lumière lors de l'établissement de l'orientation d'étude chez eux.

VI.3.2.2. Profil de l'étudiant de première année médecine

En plus des conclusions que nous avons mentionnées sur le tableau (48) à propos du type de l'apprentissage des étudiants, des buts d'apprentissage poursuivis, et des corrélations à faire entre les facteurs cognitifs, métacognitifs et affectifs, nous pouvons dire que **l'orientation vers l'accomplissement** est celle qui correspond le mieux à l'étudiant touché par notre investigation. En effet, notre étudiant adopte :

- Une approche stratégique impliquant la recherche de résultats en utilisant le système d'évaluation à son avantage (le manque d'anticipation des situations d'évaluation chez nos étudiants a été expliqué par le moment d'administration du questionnaire, avant les premiers examens)
- Une motivation intrinsèque d'accomplissement de par la grande confiance en soi et la bonne opinion que les étudiants ont de leurs capacités (ce sont les lauréats au Bac)
- Le manque de liberté par rapport au syllabus de par le manque de reformulation des cours et de documentation
- Un apprentissage mécanique et compréhensif de par le besoin qu'ont les étudiants de construire du sens mais aussi d'apprendre par cœur leurs résumés ou plans qui ne présentent aucune reformulation ou réorganisation différente de celle du texte. Ces étudiants ont obtenus les meilleurs scores au baccalauréat et ils ont donc l'habitude de l'effort cognitif quant au traitement de l'information et leur besoin de comprendre avant d'apprendre machinalement serait, nous pensons, dicté par leur méthode de travail habituelle.

Par ailleurs, à propos de cette orientation d'étude, Wolfs (1998 : 35) cite Duckwall et al. (1991) et Parmentier et Romainville (1997) qui considèrent que « la recherche d'accomplissement ou l'attention portée aux méthodes d'étude sont surtout importantes au début des études (universitaires) mais que d'autres dimensions comme la recherche de sens, l'apprentissage en profondeur vont progressivement émerger au cours du second cycle d'études ».

Par conséquent, nous pensons fortement que cette orientation d'étude est sujette à l'évolution voir au changement en fonction des exigences des évaluations et des études à travers les années d'études.

VI.3.3. Implications et limites de l'enquête

L'objectif général de cette recherche consistait à identifier les stratégies d'apprentissage des étudiants à travers un questionnaire validé et testé par d'autres chercheurs du domaine. Nous avons donc tenté, en modifiant légèrement le questionnaire, de décrire les stratégies d'apprentissage par la lecture que des étudiants de première année médecine déclarent utiliser. Néanmoins, comme toute recherche, la présente a ses propres implications et ses limites aussi.

Parmi les implications d'une telle enquête nous pouvons mettre en relief l'importance de considérer la lecture en LANSAD (LANGues pour des Spécialistes d'Autres Disciplines) dans le paradigme de l'APL (Apprentissage Par la Lecture) afin de considérer les stratégies adoptées par des étudiants engagés dans des DNL (Disciplines Non Linguistiques) pour apprendre un savoir de spécialité en lisant en langue étrangère.

En outre, les limites de la recherche sont celles relatives à toute recherche échantillonnée qui limite la validation externe des résultats par l'échantillon-même des sujets étudiés. Par conséquent, nous sommes consciente que cette recherche est exploratoire et qu'une généralisation ou validation des résultats demande un échantillon plus grand mais les résultats auxquels nous sommes arrivés nous poussent à projeter éventuellement notre étude ultérieurement à une enquête qui toucheraient une grande portion du public-cible à des moments de leurs études où le biais de l'anticipation des situations d'évaluation serait écarté. En effet, l'anticipation des exigences de l'évaluation par les étudiants est un facteur⁹² qui peut jouer dans leur choix de stratégies d'apprentissage car les étudiants ont souvent tendance à adopter des stratégies d'apprentissage différentes selon les méthodes utilisées pour évaluer leurs apprentissages. À cet effet, Boulet et al. (1996 : 33) donnent cet exemple : « le fait que

⁹² Nous considérons le facteur « anticipation des situations d'évaluation » comme biais de la recherche étant donné que nous avons effectué notre enquête avant les premiers examens. Les étudiants étaient en pleine période d'adaptation aux études médicales et à leurs exigences. Nous pensons, en outre, qu'après les examens, ce facteur sera pris en charge par les étudiants pour réguler ou réajuster leurs stratégies d'apprentissage.

les étudiants s'attendent à un examen à réponses fixes peut être suffisant pour les convaincre de s'engager dans un apprentissage machinal et donc d'utiliser des stratégies d'apprentissage reconnues pour justement favoriser ce type d'apprentissage ». Ils soulignent aussi qu'il faut être conscient que les relations à établir entre les paramètres d'apprentissage ne sont pas toujours claires. Ils donnent un exemple sur l'effet de l'anticipation des situations d'évaluation sur le choix des stratégies :

« Si, à titre d'exemple, on considère l'examen à choix multiple de façon isolée, on aura raison de le considérer comme étant de nature fermée et favorisant donc un apprentissage plus machinal et l'utilisation d'un bagage stratégique qui met davantage l'accent sur la mémorisation pure et simple ; d'un autre côté, si on le met en relation avec l'examen à réponses fermées « choix simple », force est de constater que sa nature est plus ouverte par rapport à ce dernier et qu'il a plus de chances de favoriser un apprentissage significatif et un bagage stratégique mettant l'accent sur la compréhension » (Boulet et all., 1996 : 34).

Nous n'oublions pas de citer aussi le biais des données elles-mêmes, de par le contrôle qu'auraient pu exercer les répondants de leurs réponses ou de par leur incompréhension de l'item de la question. Ce dernier paramètre a pu être ressenti lors des observations en situation qui laissent transparaître les difficultés en langue française rencontrées par les questionnés lors de la lecture des items du questionnaire.

Enfin, un des biais de toute recherche est le contrôle de la subjectivité du chercheur lors de l'interprétation des résultats. Cette subjectivité, qui émane de la connaissance du chercheur du terrain de sa recherche pour la raison qu'il a consacré beaucoup de temps à l'observation du terrain avant la mise en place du protocole de recherche, a été relativement domptée par le recoupement de plusieurs analyses afin de tirer le maximum de conclusions des données et aussi d'en valider quelques-unes par la récurrence.

Conclusion

Le but de notre recherche étant de décrire les stratégies d'apprentissage dans une situation d'Apprentissage Par la Lecture (APL) en français langue de spécialité chez les étudiants de première année médecine, nous l'avons réalisé à travers un questionnaire inspiré de celui de Wolfs (1998). Pour ce faire des objectifs ont été poursuivis :

- décrire et préciser les stratégies que les étudiants déclarent utiliser à travers différentes grilles d'analyse des résultats ;
- afin d'établir des liens entre les stratégies d'apprentissage déclarées et la qualité de l'apprentissage, nous avons tenté d'éclairer l'interface entre nature des connaissances - déclaratives, conditionnelles ou procédurales - (Tardif : 1992) et type d'apprentissage - apprentissage machinal/significatif (Ausubel : 1978), apprentissage en surface/en profondeur (Larue et Hrimech, 2009 ; Marton et Säljö, 1976 ; Entwistle, 1988 ; Romano, 1991) ;
- nous avons aussi compilé les résultats afin de préciser le profil de l'étudiant ciblé par cette investigation.

Les résultats indiquent que les étudiants font un plus grand usage de stratégies cognitives et que la plupart de ces stratégies ont des fins mnémoniques. Les stratégies métacognitives qui constituent pour Tardif (1992 : 47, 58) une caractéristique distinctive entre les apprenants en difficultés et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés, entre les novices et les experts, ne figurent pas dans le bagage stratégique de la grande majorité des étudiants. Néanmoins, l'autorégulation de l'apprentissage et l'auto-renforcement (de par la confiance en soi) qui caractérisent ces étudiants leur permettent de réguler et réajuster leurs stratégies et de s'adapter aux situations dans lesquelles ils se trouvent afin d'atteindre les buts de réussite dans les études. À cet effet, Cartier et coll. (2007 : 602) citent Zimmerman (2000 : 14) pour qui « en plus de la compréhension et de l'apprentissage, l'APL comprend l'autorégulation de l'apprentissage qui se définit comme pensées, émotions et actions personnelles planifiées et adaptées de manière cyclique pour atteindre des buts personnels ».

À ce stade nous pouvons conclure que ces étudiants font appel à la mémoire déclarative qui leur demande beaucoup d'efforts pour rappeler, dans des situations d'apprentissages, des connaissances déclaratives qui sont souvent soumises à l'oubli. En effet, il est essentiel de ne pas oublier que « une des caractéristiques de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas qu'on sache comment le savoir sera utilisé pour l'emmagasiner. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement » (Anderson, 1987 : 206, cité par Bange, 2005 : 37).

Pour conclure, il est évident qu'apprendre le savoir médical en lisant des photocopies n'est pas un processus facile à réaliser pour les étudiants et ceci est particulièrement vrai pour ceux qui ont des difficultés de langue car savoir lire les informations contenues dans un texte et savoir les comprendre sont deux aspects importants de l'apprentissage par la lecture. Par conséquent, développer la compétence de lire pour apprendre est non seulement utile à l'étudiant de médecine pour réussir ses études, il l'est également lors de son intégration du travail de l'emploi une fois sa formation terminée.

Par ailleurs, explorer le domaine des outils de travail intellectuel exploités par les apprenants afin de développer chez eux leur bagage stratégique et leur « apprendre à apprendre » pour un apprentissage signifiant devient un champ de recherche élémentaire pour tout enseignement efficient. Dans cette optique, Grenier (2006) qui a travaillé avec des élèves de 1^{ère} ES (Enseignement Secondaire) section SVT (Sciences de la Terre et de la Vie) sur la découverte de leurs propres méthodes de travail afin d'arriver à une prise de conscience de l'importance de celles-ci, a observé une grande motivation chez les élèves pour cette thématique et a découvert une forte corrélation entre les résultats des élèves et leur implication dans ce travail.

Ainsi, partant de l'évidence que la prise de consciences de ses propres stratégies d'apprentissage et de l'éventail des stratégies à adopter contribue grandement à la régulation de l'apprentissage pour le rendre signifiant et opératoire, nous pensons qu'il est utile de développer des perspectives d'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture afin d'aider les étudiants à augmenter la fréquence du recours à des stratégies moins utilisées telles que : planifier son apprentissage, se servir d'un organisateur graphique, prendre des notes, mettre en plan, avoir recours au KWL, lire silencieusement (avec questionnement) soit en renforçant leur utilisation (si les stratégies sont peu utilisées), soit en enseignant aux étudiants à les utiliser. Une telle perspective d'enseignement des stratégies d'APL pourrait avoir comme objectif de développer la métacognition des étudiants en les guidant dans leur réflexion sur l'utilisation efficace et appropriée de leurs stratégies aux trois moments de sa réalisation : planifier leurs stratégies (en les aidant à avoir recours à leurs connaissances antérieures), les adapter en cours de route (en les aidant à recourir à leurs connaissances sur les stratégies qu'ils utilisent et celles performantes à utiliser), et faire le point sur leur utilité actuelle et future (en les amenant à constater par eux-mêmes les progrès établis).

Chapitre VII : Perspective didactique : Expérimentation d'une méthode d'enseignement du vocabulaire médical

Introduction

De nos jours, l'engouement que suscite la didactique des langues étrangères de spécialité est manifeste. L'intérêt que nous portons à ce domaine nous pousse à nous interroger sur les processus et les mécanismes d'apprentissage et d'acquisition de ces langues ainsi que sur les moyens pratiques et pédagogiques qui peuvent être utilisés afin d'optimiser cet apprentissage. Dans l'absolu, comme le fait remarquer Cuq et coll. : « l'entrée par le vocabulaire est un penchant naturel à tout apprenant de langue étrangère, car le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel : il n'y a donc pas de raison de l'en priver » (2004 :62). Dans la même perspective que Cuq et coll., Binon et Verlinde soulignent qu'actuellement nul ne conteste l'idée : « que le vocabulaire joue un rôle-clé dans l'enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques » (2004 : 271). Ce chapitre, en s'inscrivant dans la problématique générale de la didactique du lexique de spécialité, porte sur les méthodes de son enseignement. Ce travail résulte de nos différentes constatations à propos des difficultés auxquelles se heurtent les étudiants de première année médecine. En effet, nous rappelons à ce niveau quelques résultats de nos deux questionnaires : l'enquête initiale⁹³ a révélé que 66,43% des enquêtés déclarent avoir des difficultés de compréhension des mots scientifiques et 75,71% d'entre eux ne connaissaient pas la signification des préfixes hyper, hypo, mono, uni, multi, (etc.) lors des premiers cours ; et le questionnaire d'apprentissage par la lecture (QAPL)⁹⁴ a révélé que 69,6% des répondants estiment avoir des difficultés à comprendre correctement le vocabulaire utilisé dans le cours et dans le texte. Néanmoins, il est à signaler que « la compréhension d'un texte ne supporte la méconnaissance que d'un nombre limité d'items lexicaux » (Fayol, 1992 : 79). Ainsi, face à un tel constat problématique, nous avons porté notre attention sur la possibilité d'enseigner le vocabulaire médical.

Par ailleurs, nous avons mené notre expérimentation dans un institut national de la formation professionnelle pour deux raisons :

- la première est propre aux possibilités logistiques de réalisation d'une telle expérimentation. Il n'existe pas dans le programme de première année médecine

⁹³ Questionnaire initial annexe 2 (questions 23 et 24).

⁹⁴ Annexe 4 (question 28)

de module de langue : ce qui rend la possibilité d'intervenir avec les étudiants de médecine très difficile voire-même impossible ;

- la deuxième est propre aux possibilités de contact direct fréquent avec les étudiants. En effet, étant donné qu'une perspective didactique exige le contact direct et quotidien avec les étudiants (chose impossible à réaliser avec les première années médecine vu la distance entre la faculté de médecine et notre lieu de travail : près de 300km) et pour des raisons de proximité et de possibilité de contact direct avec le public de l'Institut Nationale de Formation Paramédicale (INFP) de la wilaya de M'sila, nous avons réalisé cette expérimentation d'enseignement du vocabulaire médical avec des étudiants inscrits en première année dans la filière médico-technique de l'INFP.

Inspirée des démarches en didactique du lexique général, la présente expérimentation expose une méthode d'enseignement stratégique du vocabulaire médical à l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale (INFP). Un ensemble de données provient d'un questionnaire auto-administré semi-directif et un autre d'une expérimentation : les deux complétés par des observations en situation et quelques entretiens semi-directifs. Dans un premier temps, à travers le questionnaire, les représentations du lexique médical et de son enseignement sont repérées dans le discours des étudiants. Ensuite, grâce à la description de la démarche employée, des données analysables ressortent des différentes séquences didactiques proposées. Enfin, notre problématique étant de voir si la méthode que nous avons proposée permet d'optimiser l'enseignement/apprentissage du vocabulaire médical, afin d'évaluer les retombées de la démarche adoptée, nous avons procédé à une étude comparative entre des données de la pré-expérimentation et celles de la post-expérimentation.

Par ailleurs, Nous tenons à signaler que cette recherche ne veut en aucun cas critiquer l'enseignement de la terminologie dispensé actuellement dans l'INFP. Elle se veut simplement une réflexion et une remise en question méliorative de la méthodologie adoptée.

VII.1. Contexte de l'expérimentation

Le public concerné par notre expérimentation est constitué d'étudiants en première année dans la filière médico-technique de l'Institut National de la Formation Paramédicale (INFP) et celui de notre recherche est constitué d'étudiants en première année médecine à l'université, néanmoins les deux publics sont confrontés aux mêmes difficultés quant au vocabulaire médical.

Ainsi, étant consciente de la différence qu'il peut y avoir entre les deux publics nous procédons dans ce chapitre à la description du contexte de l'expérimentation en nous penchant sur l'état des lieux à travers le constat, la problématique et la démarche didactique employée avant de présenter l'enseignement/apprentissage du vocabulaire médical dispensé à l'INFP.

VII.1.1. État des lieux

L'enseignement/apprentissage du français dans des contextes de spécialité est confronté aujourd'hui à une demande de plus en plus forte de par l'importance et la diversité des spécialités enseignées en cette langue notamment à l'université où la maîtrise de la langue française est un élément incontournable pour l'optimisation de la transmission et la construction du savoir. Pour l'étudiant algérien qui - en s'inscrivant à l'université - passe de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère à un apprentissage des disciplines scientifiques et techniques en langue française, l'entrée dans son nouveau domaine d'études marque une rupture avec sa formation antérieure et suscite des besoins en français langue de spécialité rajoutés aux besoins qu'a tout apprenant de langue étrangère.

Afin de fournir à ces étudiants des mesures d'aide adaptées à leurs problèmes, un dispositif est apparu avec l'avènement du LMD. Il s'agit de la programmation des cours de FLE et/ou de terminologie issue d'une approche lexicale mettant en relation la langue et la discipline, dispensés par des enseignants de langue. À l'INFP, étant donné que les enseignements sont dispensés en langue française uniquement, des cours de soutien en langue française sont programmés pour remédier aux difficultés des étudiants et d'autres cours de terminologie médicale.

Lorsqu'il est demandé à ces enseignants licenciés ayant suivi une formation linguistique et littéraire d'enseigner le français de la médecine, de la chimie, de la pharmacie ou d'autres domaines de spécialité, se pose la question de la connaissance du domaine visé et de la méthodologie à suivre. Dans de telles conditions, l'enseignant doit être un excellent connaisseur du français général et un enseignant expert des termes et des situations de communication en usage dans telle ou telle spécialité en même temps qu'un enseignant très bien formé en pédagogie et didactique des langues. À ce niveau, Van Deth fait remarquer que « la demande de formation linguistique grandit chez les étudiants dont l'objectif est de maîtriser une langue de communication dans des domaines professionnels - juridiques, administratif, commercial, technique ou industriel. Or, il est évident que les enseignants n'ont pas été préparés à ce rôle nouveau qui leur est imparti » (1990 : 66). En effet, les enseignants chargés du module de terminologie à l'INFP ou de français médical éprouvent beaucoup de difficultés dans leur tâche d'enseignement.

VII.1.1.1. Le constat de recherche

Un module de terminologie médicale est enseigné à l'INFP pour les étudiants de première année à raison de 16 heures par semaine pendant un semestre afin de les aider à mieux assimiler leurs cours de spécialité. Néanmoins, cette situation est problématique tant pour les étudiants que pour les enseignants. Les étudiants ont des difficultés pour retenir le lexique médical et le réutiliser. Quant aux enseignants de langue, le paramédical est pour eux un domaine professionnel nouveau et méconnu car ils sont tous de nouveaux diplômés des départements de langues étrangères, où la formation est exclusivement centrée sur la langue et la civilisation. Ils éprouvent par conséquent, des difficultés avec les termes médicaux d'autant plus qu'ils n'ont à leur disposition ni manuel ni supports pédagogiques sur lesquels prendre appui.

VII.1.1.2. La problématique et l'hypothèse

Des constatations précédentes, émane une question à laquelle cette étude tente de répondre : comment peut-on assurer l'enseignement du vocabulaire médical dans la filière médico-technique de l'INFP ? À partir de cette problématique nous avons émis une l'hypothèse selon laquelle si on aborde le lexique de spécialité selon les méthodes

relevant tour à tour des logiques linguistiques en didactique du lexique et de celles disciplinaires en didactique des langues de spécialité, il est tout à fait possible pour les enseignants de langue d'assurer l'enseignement du lexique de spécialité sans pour autant être spécialiste du domaine. Les enseignants peuvent aboutir à un apprentissage signifiant du vocabulaire médical en envisageant ce lexique dans le cadre de l'enseignement stratégique⁹⁵ tout en s'inspirant dans leurs pratiques pédagogiques de l'enseignement du lexique général.

VII.1.1.3. La démarche didactique

Les propositions didactiques de ce travail peuvent se résumer en deux points. Partir des besoins des étudiants pour élaborer un matériel didactique : cerner leurs difficultés, leurs représentations et leurs attentes ; et expérimenter une méthode d'enseignement stratégique du vocabulaire médical en s'inspirant des méthodes de didactique du lexique général notamment de l'approche lexicale de Cavalla et Crozier (2005) et des travaux sur la terminologie médicale précisément ceux sur les pratiques du mot médical de Thieulle et Van Eibergen (2002) et ceux sur la composition (dérivation affixale et étymologique) du vocabulaire médical de Ramé et Bourgeois (2011).

Afin de d'embrasser le domaine qui nous intéresse, nous passerons d'abord en revue les concepts notionnels impliqués dans cette recherche, puis nous broserons un tableau descriptif de la situation d'enseignement/apprentissage du vocabulaire médical à l'INFP au moyen de l'analyse d'un questionnaire sur les besoins de notre public-cible, ce qui nous permettra d'étudier ses besoins et ses représentations. Enfin, nous exposerons notre intervention didactique avec des analyses comparatives de résultats à chaque étape pour faire ressortir la courbe évolutive de la compétence lexicale des étudiants et une comparaison entre un test pré-expérimentation et un autre post-expérimentation pour vérifier les retombées de notre pratique didactique.

VII.1.2. Enseignement/apprentissage du français à l'INFP

Tous les enseignements au niveau de l'institut national de la formation paramédicale sont dispensés en langue française. En parallèle, des cours de langue et des cours de

⁹⁵ Cette notion sera abordée plus loin dans la définition de la démarche pédagogique

terminologie médicale sont programmés pour accompagner les étudiants dans leurs études en langue française et pallier en quelque sorte à la rupture au niveau de la langue d'enseignement lors du passage à l'université.

VII.1.2.1. L'enseignement de la terminologie médicale à l'INFP

Le cours de terminologie est réalisé en 16 heures au premier semestre de la première année à raison de deux heures par semaine et à la fin du premier semestre, les étudiants doivent passer un examen afin de valider le module.

Les enseignants de terminologie médicale ne disposent pas de manuel officiel pour le cours. Les cours se composent seulement de documents sélectionnés dans des ouvrages médicaux. C'est une des difficultés exprimées par les enseignants. Ces derniers s'inspirent pour la préparation de leurs cours des dictionnaires des termes techniques de médecine et des ouvrages de médecine : ce qui les conduit à présenter aux étudiants le vocabulaire médical sous forme de listes de termes médicaux à retenir.

VII.1.2.2. Les objectifs institutionnels de l'E/A de la terminologie médicale

Les différents documents qui nous ont été remis par le service d'administration de l'institut concernant le module de terminologie médicale traitent des objectifs pédagogiques de ce module. Ainsi, au bout de 16 heures de cours de terminologie médicale, les étudiants devront acquérir des connaissances médicales de base en français, concrètement ils devront être capables de comprendre la terminologie spécifique au domaine médical et s'approprier l'orthographe des termes médicaux et différents éléments associés. La mission de l'enseignant consiste à transformer le jargon médical en langage d'évidence, définir et expliquer la signification du mot médical, découvrir une méthode pour décrypter le mot médical, définir et expliquer les termes médicaux en relation avec la spécialité. Il est à signaler que l'élaboration des cours de terminologie n'est donc pas une tâche aisée pour l'enseignant de langue qui doit, selon les objectifs, non seulement définir et expliquer le vocabulaire médical mais aussi découvrir sa méthode d'enseignement.

VII.2. Lexique et didactique du lexique

Afin de faire un tour d’horizon des concepts opératoires de cette expérimentation, nous proposons de décrire la notion de lexique à travers l’exposition du lexique général et de ses conceptions, la présentation du lexique de spécialité à travers ses caractéristiques pour enfin mettre en relief le vocabulaire médical à travers les unités composantes et les règles de composition du mot médical, et éclairer le lien entre le lexique général et le vocabulaire médical pour penser la perspective didactique de notre expérimentation.

VII.2.1. Le lexique

Dans l’absolu, parler de lexique évoque inéluctablement la dichotomie lexique/vocabulaire. Calaque et David, en soulignant que ces deux termes sont souvent confondus dans le discours pédagogique, proposent la définition qu’en donne Picoche :

« Ces deux mots ne sont pas synonymes. On admet conventionnellement que le lexique d’une langue est la totalité des mots et termes qui peuvent être employés dans cette langue ; il est en toute rigueur quasi impossible à évaluer si l’on prétend y faire entrer tous les mots de toutes les régions, de tous les milieux sociaux, de toutes les spécialités, sans oublier les néologismes et les archaïsmes. Un vocabulaire est la portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité » (Picoche et al., 1993 ; cité par Calaque et David, 2004 : 8).

Nous examinons quelques conceptions du lexique général avant d’exposer une description du lexique médical qui constitue l’objet de cette étude.

VII.2.1.1. Les conceptions du lexique

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde : « le lexique désigne l’ensemble des unités constituant le vocabulaire d’une langue, d’une communauté linguistique, d’un groupe social ou d’un individu » (Cuq et coll., 2003 : 155). Quant au dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage « le mot lexique désigne l’ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d’une communauté, d’une activité humaine, d’un locuteur, etc. » (Dubois, 1994 : 282).

En ce qui concerne le concept lexique, il est nécessaire de distinguer les types de lexiques : lexique global, lexique individuel et lexique spécifique.

- Le lexique global (vocabulaire d'une langue) : est l'ensemble des mots dont dispose une communauté linguistique à une époque historiquement déterminée.
- Le lexique individuel : est le bagage lexical, ce sont des mots qui sont à la disposition d'un locuteur. Il est évident qu'un individu ne peut pas posséder tous les mots qui composent la langue en raison de l'existence extérieure à son lexique individuel d'un nombre indéterminé de mots. Ce sont tous les mots que le locuteur n'a pas encore rencontrés dans l'usage quotidien de son langage. La richesse du lexique individuel est une composante importante des attitudes verbales de l'individu, de la richesse des connaissances. Le lexique individuel est très différent d'une personne à l'autre.
- Le lexique spécifique (la terminologie) : est le vocabulaire correspondant à un certain domaine d'activités, d'expériences ou à un milieu socioprofessionnel. Il comporte des termes spécifiques que ne connaissent pas les autres.

Le vocabulaire, quant à lui, est une partie intégrante de la langue. Les linguistes ont proposé plusieurs définitions du vocabulaire. Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde : « dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue. Dans la pratique d'une langue, le terme vocabulaire actif désigne l'ensemble des mots qu'un sujet utilise pour communiquer » (Cuq et coll., 2003 : 246). Selon le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage : « dans un sens commun, attesté dès le XVIII^e siècle, un vocabulaire est une liste de mots d'un corpus ou ensemble de termes qui sont propres à une science, un art, un domaine connu et employés par une personne ou un groupe » (Dubois, 1994 :507).

Pour conclure, étant donné que le lexique est l'ensemble des unités lexicales de la langue et que le vocabulaire représente une partie du lexique, nous tâcherons dans notre optique didactique d'enseigner le lexique sur les bases de la didactique du lexique général afin de développer la compétence lexicale spécialisée (le vocabulaire médical) des étudiants en considérant en toile de fond les travaux sur la composition et les pratiques du vocabulaire médical.

VII.2.1.2. Le lexique des langues de spécialité

L'une des caractéristiques phares et des aspects les plus marquants des langues de spécialité est la spécificité du lexique propre à chaque domaine (le lexique du droit, de la médecine, de l'architecture, du tourisme, etc.). Ainsi, en se référant à Kahn (1995 : 146) et à Challe (2000 : 79), Binon et Verlinde (2004 : 275) soulignent que la chose paraît logique : maîtriser un domaine, c'est - même si ce n'est pas suffisant - maîtriser les mots qui y circulent ; donc, la première compétence chez les spécialistes d'un domaine est la compétence lexicale.

Nous pouvons facilement relever quelques caractères généraux du lexique de ces langues. Il est univoque, mono référentiel et généralement dépourvu de traits connotatifs. Il subit un renouvellement et un enrichissement rapides de par l'évolution des domaines de spécialité. Cet enrichissement se fait par la création de nouveaux mots liés à l'apparition de nouveaux objets et de nouvelles réalités physiques et conceptuelles. Enfin, ce lexique - qui emploie abondamment des bases grecques et latines, des mécanismes et des schémas de dérivation typiques (surtout affixale) - s'ouvre facilement aux emprunts.

Sans pour autant réduire le français de spécialité à un problème de lexique et son enseignement à une étude de mots isolés ou à des problèmes d'équivalence terminologique, afin de cerner encore plus le cadre conceptuel de notre travail, nous examinons les caractéristiques linguistiques du lexique de spécialité et nous nous penchons aussi sur ses caractéristiques discursives en considérant le lexique de spécialité dans son fonctionnement discursif car la compétence lexicale de spécialité est en fait « cette capacité à dominer le paradigme des désignations potentielles et à savoir en user en fonction des lieux d'où on parle » (Moirand, 1993 : 20 ; cité par Binon et Verlinde, 2004 : 275).

VII.2.1.3. Les caractéristiques du lexique spécialisé

Le vocabulaire étant l'élément le plus évident des langues de spécialité, Cuq et Guca (2002 : 333) considèrent qu'il est utile à l'enseignant de connaître certaines de ses caractéristiques. Ainsi, le vocabulaire scientifique est composé de vastes champs sémantiques dont les lexèmes sont souvent inconnus du public non spécialisé. Il est

souvent appelé – jargon – car comme les argots, il s’adresse à une communauté de spécialistes (la transmission du message dépend donc de l’appartenance de l’émetteur et du récepteur à la même communauté langagière). D’autre part, les lexiques scientifiques sont des systèmes ouverts où une création lexicale constante est nécessaire pour satisfaire le besoin de nommer les méthodes d’analyse ou les découvertes nouvelles. Enfin, l’origine du vocabulaire scientifique vient du latin et du grec ou du nom de l’inventeur ou encore des abréviations.

Par ailleurs, Lerat précise que sur le plan syntaxique : « le discours spécialisé possède une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de références, mais avec des prédilections en matière d’énonciation comme (le fameux style impersonnel des sciences) et des phraséologies professionnelles (comme les formules stéréotypées des administrations) » (1996 :65). Au niveau morphologique : « le discours spécialisé se caractérise par une morphologie composite, accueillante aux alternances de morphèmes, aux emprunts dénominatifs et aux formules complexes, incluant du lexique général et du lexique spécifique » (Lerat, 1995 : 65). Il est donc important de connaître les caractéristiques du lexique de spécialité, afin de procéder à une analyse du discours qui devient la trame de fond de toute approche en didactique des langues de spécialité.

VII.2.1.4. Le vocabulaire médical

L’objet spécifique de la présente recherche est le vocabulaire médical. Afin de considérer son aspect linguistique, nous examinons dans ce point les travaux sur le mot médical. Cette description sera axée d’un côté sur la dérivation affixale car « bien souvent, la connaissance des préfixes et suffixes, ou de l’étymologie des mots, permet de mieux comprendre, retenir, ou même deviner le sens des termes médicaux les plus compliqués » (Ramé et Bourgeois, 2011 : 214) ; et d’autre côté sur la composition car « un mot médical est une composition de plusieurs unités de sens différents, souvent dérivés de mot grecs ou latins. De plus, afin d’aider à sa compréhension ou d’en faciliter la lecture, le mot peut contenir un ou plusieurs traits d’union ; il devient alors un mot composé » (Thieulle et Van Eibergen, 2002 : 7).

VII.2.1.4.1. Les unités composantes du mot médical⁹⁶

Le mot médical est composé de plusieurs unités de sens. Le radical est la partie centrale du mot. Son sens est modifié par des affixes : un préfixe (placé avant le radical : hypertension) ou un suffixe (placé après le radical : hépatite). Pour la compréhension du vocabulaire médical, qui peut paraître ésotérique, il est utile de connaître la signification de quelques racines, de quelques affixes, habituellement utilisés. Néanmoins, il est essentiel de savoir que dans le lexique médical, le nombre de radicaux, de préfixes et de suffixes varie d'un mot à l'autre :

Radical + suffixe = hépat/ite

Radical + radical = leuco/cyte

Radical + radical + suffixe = mammo/graph/ie

Préfixe + radical + suffixe = hyper/therm/ie

Préfixe + radical + radical = anti/bio/gramme

L'usage fait qu'il n'est guère fréquent de rencontrer des mots composés de plus de cinq unités, mais beaucoup de combinaisons sont possible, accumulant par exemple les préfixes dans un mot :

hypohyperparathyroidisme = hypo...+hyper...+para...

Thieulle et Van Eibergen (2002 : 7) nomment les préfixes, les radicaux et les suffixes du mot médical « unité de sens », et la dernière unité de sens du mot, qui peut être un radical ou un suffixe « unité opérante ». Les préfixes sont des unités de sens initiales et les unités opérantes indiquent la fonctionnalité du mot médical. C'est en effet, cette unité de sens terminale qui détermine dans quel chapitre (maladie, traitement, exploration radiologique, etc.) il faut classer un mot inconnu.

Ramé et Bourgeois (2011 : 20) présentent la signification des principaux suffixes et préfixes rencontrés dans le domaine médical et habituellement utilisés. Ainsi, ils présentent les préfixes classés par thème : les préfixes de localisation (grecs, latins) ; de nombre (primi-, uni-, bi-, di-, quadri-, penta-, etc.) ; de taille et de forme (brévi- : court, hypso- : hauteur, méga- : grand, mini- : petit, etc.) ; de formes et aspects (aniso- : irrégulier, bacill- : bâton, coron- : couronne, cyclo- : cercle, etc.) ; de mouvement (dis- :

⁹⁶ Nous nous inspirons fortement des travaux sur le mot médical de Thieulle et Van Eibergen (2002) et de Ramé et Bourgeois (2011) sur le mot médical

séparé, méta- : transformation, para- : au travers de, tachy- : rapide, etc.) ; et ceux qui indiquent les couleurs (cyan(o)- : vert, phéo- : brun, mélan- : noir, rub- : rouge).

Nous pouvons trouver quelques radicaux fréquemment utilisés tels que : organes (articulation [arthr(o)] : arthrite, arthrose ; cœur [cardio] : cardiopathie, cardiologie ; estomac [gastr(o)] : gastrite, gastrologie ; foie [hépat.] : hépatite, hépatologie) ; ou encore tissus (graisse [lipo] : lipocède ; nerf [neuro ou névr] : neurologie ou névralgie ; os [ostéo] : ostéite ; sang [hém(o) ou hémat(o)] : hémorragie, hématologie).

Pour résumer, soit un mot médical formé :

- D'un préfixe : WWW
- De deux radicaux : XXX et YYY
- D'un suffixe : ZZZ
- Et qui s'écrirait : WWWXXXYYYZZZ

Nous pouvons dire que ce mot est formé de quatre unités de sens : un préfixe (www) que nous pouvons définir dans le classement de Ramé et Bourgeois (2011), des radicaux (xxx et yyy) qui servent à définir le domaine spécifique du mot et d'une unité opérante (zzz) qui permet de déterminer le chapitre auquel appartient ce mot. Par conséquent, nous pouvons inférer le sens des mots médicaux inconnus à travers la décomposition en unités de sens. La pratique pédagogique que nous expérimentons dans ce chapitre consiste en un enseignement qui a pour objectif d'aider les étudiants à inférer le sens des mots médicaux.

VII.2.1.4.2. Les règles de composition du mot médical

Dans leur présentation des règles de composition du mot médical, Thieulle et Van Eibergen (2002) expliquent que dans les mots médicaux, les préfixes restent invariables au contact des radicaux auxquels ils se lient sauf quelques exceptions. Les autres unités de sens se relient entre elles par un « o » sauf quelques exceptions.

Il existe des traits d'union dans certains mots médicaux avec de nombreuses disparités d'un dictionnaire à l'autre et dans le même dictionnaire d'une édition à une autre dû certainement à un phénomène de figement du mot au cours des années. En outre, le trait d'union a le sens de « et » lorsqu'il s'agit d'un simple rapport de juxtaposition entre les différentes parties du mot (transit *æso-gastro-duodénal* : radio de l'œsophage (et) de

l'estomac (et) du duodénum alors que *mammographie* est la radio (de) la glande mammaire).

En règle générale, un trait d'union est mis pour isoler graphiquement deux consonnes ou deux voyelles en contact : le trait d'union marque ainsi plus nettement la frontière entre deux unités de sens et facilite la prononciation du mot. Pas de trait d'union après un préfixe se terminant par une consonne (*hyperesthésie*, *hypertension*) sauf quelques exceptions. Cependant, après un préfixe se terminant par une voyelle, le trait d'union est mis : quand l'unité de sens suivante commence par une voyelle ou un « h », pour éviter deux voyelles en contact (*iso-hémagglutination*, *iso-immunisation*) ; mais n'est pas mis quand l'unité de sens suivante commence par une consonne (*isovolumétrique*, *isotonique*) sauf quelques exceptions.

VII.2.1.4.3. La relation de sens entre le lexique général et le vocabulaire médical

Le caractère médical d'un mot ne tient pas qu'à sa morphologie, il peut provenir aussi du contexte dans lequel ce mot est utilisé. Cela signifie qu'un mot appartenant au lexique général peut prendre un sens médical lorsqu'il est inséré dans un contexte de ce domaine comme « opération ». Quand il est utilisé dans le domaine de la chirurgie, il signifie alors l'ablation d'un organe ou la réparation d'une fracture, etc. À l'inverse, un mot médical entre parfois dans le lexique général. Par exemple, les mots « métabolisme », « infarctus », « névralgique », « symptôme », qui sont des mots médicaux intégrés dans le vocabulaire courant et utilisés fréquemment dans le sens général et aussi dans le sens médical.

Pour conclure, en didactique du vocabulaire médical, nous pouvons travailler sur les unités de sens du mot médical et sur sa composition/décomposition afin de développer chez nos étudiants la compétence inférentielle du sens des mots.

VII.2.2. La didactique du lexique

Nombreux sont les didacticiens qui trouvent qu'en général le lexique est le parent pauvre de la didactique des langues. En effet, Nonnon (2012 : 33) trouve que la place qu'occupe la didactique du lexique est paradoxale, en ce qu'elle est à la fois marginale dans les revues qui ont jalonné ces vingt dernières années, et affirmée d'une grande importance, tant par les enseignants que par les injonctions institutionnelles, les formateurs et les chercheurs.

Néanmoins, tous s'accordent à exprimer la nécessité d'une didactique du lexique qui prend en charge les différents vocabulaires et les besoins des apprenants. Bogaards (1994), Galisson (1991), Tréville (2000), Binon et Verlinde (2004) et Lavoie (2015) déclarent que puisque le lexique est un ensemble si vaste qu'il serait impossible de tout enseigner, il faut donc enseigner à l'apprendre. En effet, apprendre à apprendre le vocabulaire est l'une des méthodes qui peuvent aider l'ancrage cognitif. Il est vrai que : « ce n'est pas tellement le nombre de fois que l'on a été confronté à l'unité lexicale (UL) qui importe, mais les contextes plus ou moins éclairants, significatifs et différents dans lesquels cette unité a été présentée. Bref, il faut un certain nombre de rencontres significatives avec l'UL » (Binon et Verlinde, 2004 : 187). Ainsi, dans notre expérimentation, nous tentons de présenter le vocabulaire médical dans une instance didactique significative pour les apprenants à travers l'enseignement stratégique qui se base essentiellement sur la phase de présentation et de sensibilisation.

Grossmann (2011), à travers l'état des lieux qu'il fait de la didactique du lexique, souligne que cette dernière oppose généralement deux types d'approches : celles qui veulent fonder la démarche d'apprentissage sur un enseignement systématique et spécifique, et celles qui prétendent le lier de manière étroite aux activités d'expression et de communication. Il insiste donc sur la nécessité d'un programme d'acquisition des notions métalinguistiques de base qui doit être consolidé sur la durée à travers : « une didactique plus globale de l'apprentissage lexical : il s'agit à la fois de construire, dans la durée, des répertoires lexicaux diversifiés, de fournir les outils permettant la compréhension du système lexical (ce qui implique bien l'apprentissage des notions métalexicales spécifiques), et de mieux penser la forme concrète que peut revêtir l'articulation entre lexique, lecture et production d'écrits » (Grossmann, 2011 : 163).

Pour travailler les notions métalexicales, nous avons glané les représentations quant au lexique et son enseignement.

C'est dans cette optique que nous nous inscrivons pour mener notre expérimentation : notre proposition didactique tente de combiner entre la démarche de Cavalla et Crozier (2005) avec leur expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE, les phases de l'enseignement stratégique de Tardif (1992), les travaux sur la formation du mot médical de Thieulle et Van Eibergen (2002) et la description affixale du vocabulaire médical de Ramé et Bourgeois (2011).

VII.2.2.1. Différentes approches du lexique spécialisé

À propos de la didactique du vocabulaire médical, Mourlhon-Dallies (2003) recense cinq types d'approches relevant de priorités différentes tout en soulignant qu'aucune de ces approches n'est jugée « meilleure » que l'autre. Chacune de ces cinq approches est mise en regard avec les théories qu'elle réactive dans le domaine des sciences du langage et, dans l'optique de la formation de formateurs, la frontière est nettement tracée entre les compétences que l'on mobilise en amont chez l'enseignant ou le futur enseignant de français et les exercices et activités que l'on fait pratiquer aux apprenants spécialistes, sur le terrain. Nous résumons les approches présentées par Mourlhon-Dallies ci-dessous.

VII.2.2.1.1. L'approche étymologique décontextualisée

Elle est une forme de mise en relation entre « langue ordinaire » et « langue de spécialité ». Elle est considérée comme le premier réflexe des enseignants – issus de formations littéraire – face au lexique « savant », d'allure gréco-latine. C'est une approche centrée sur des questions étymologiques, sans forcément se replacer dans le champ des disciplines concernées. La perspective est alors morphologique puisqu'on pratique, sur des mots de la langue courante comme sur des mots plus spécialisés, de véritables décompositions (en préfixes, suffixes et radicaux) tout en étudiant les règles de dérivation et de composition.

VII.2.2.1.2. L'approche terminologique

Elle met en relation la logique de la langue et la logique de la spécialité. Deux sous-catégories d'approches terminologiques sont à distinguer. La première est *une approche terminologique systématique* qui est descriptive. Dans le domaine du vocabulaire médical, cette approche, de par l'étude de la structure des mots médicaux, consiste en un découpage interne à la discipline et en un dévoilement de la logique de composition du mot médical comme dans *Pratiques du mot médical* de Thieulle et Van Eibergen (2002) duquel nous nous sommes inspirée dans notre expérimentation. La deuxième est *une approche terminologique « critique »* qui est souvent croisée avec la première approche. Mais au lieu d'insister sur la cohérence des dénominations, il faut insister sur les anomalies qui interdisent une approche purement linguistique de ces dénominations, qui engendrerait erreurs et incompréhension. La réflexion terminologique revêt alors une double dimension critique : interne à la spécialité (en explorant les systèmes plus ou moins verrouillés des dénominations techniques) et ouverte vers l'extérieur (en découvrant les points de chevauchements et les lignes de fracture entre langue spécialisée et langue courante).

VII.2.2.1.3. L'approche du lexique au travers des réalités professionnelles

Elle consiste en la prise en compte des mots dans les logiques de travail. Par rapport aux précédentes approches, à ce niveau c'est un passage de l'étude de la langue à celle du langage au travail. À ce stade, pour appréhender pleinement le devenir des termes spécialisés dans les pratiques professionnelles, on croise les études des situations de communication et des données sociolinguistiques. Par conséquent, les registres de langues sont à souligner ainsi que les paramètres culturels et civilisationnels qui interfèrent avec les logiques de travail car l'exercice d'une profession ne peut être détaché d'un contexte local plus englobant.

VII.2.2.1.4. L'approche des mots en culture

Elle consiste en une introduction au lexique de spécialité subordonnée à une sensibilisation à « la lexiculture ». Les mots véhiculent des représentations en culture, et cet arrière-plan, peut rester ignoré, vu de l'étranger. Mais au-delà, il resterait encore à évoquer la question de la proxémie, qui se traduit également au niveau linguistique, en

une sorte de « grammaire de la spécialité ». La langue spécialisée ne se limite donc pas, dans l'optique de la lexiculture, à un catalogue de mots savants : elle renvoie aussi aux usages plus ou moins figés de la langue, en situation professionnelle, ce dont s'occupe cette approche.

VII.2.2.1.5. L'approche de la langue comme vecteur d'activités spécifiques

À ce niveau, ce sont les opérations cognitives et discursives inspirées des activités les plus fréquentes dans les métiers considérés qui sont prises comme objectifs spécifiques de l'enseignement/apprentissage des activités. C'est ainsi que dans le domaine de la présente étude – la médecine - un travail discursif de l'interrogation paraît incontournable, par référence à l'investigation qui précède l'établissement du diagnostic. De même, un travail sur les modalités logiques (en particulier sur les degrés de certitude) permettrait de moduler les futurs diagnostics, en prenant également en compte des paramètres relatifs à l'intonation (qui interviennent dans l'expression de la certitude, du doute, de la probabilité, du possible). Enfin, un travail sur les temporels, qui interviennent aussi bien dans l'investigation précédant le diagnostic que dans la phase de prescription, pourrait également entrer dans cette approche en discours de la langue spécialisée.

En conclusion, quelle que soit l'approche du lexique mobilisée, il s'agit d'organiser des exercices, des activités, à objectifs linguistiques et/ou culturels et/ou communicationnels en articulant l'ensemble de ces exercices et activités en programme d'enseignement. La démarche que nous avons choisie pour approcher le vocabulaire médical consiste en une approche terminologique systématique critique. Notre démarche est synthétisée en une description de la logique de composition du mot médical suivi d'exercices systématiques puis en une mise en situation du mot médical à travers la pratique du mot dans des instances discursives.

VII.2.2.2. Pour une méthode d'enseignement du vocabulaire médical

La présente perspective didactique se concrétise par le moyen d'une expérimentation d'une pratique pédagogique. Ainsi, pour enseigner le vocabulaire médical, nous avons élaboré une pratique qui s'inscrit dans l'approche terminologique systématique (Mourlhon-Dallies, 2003) qui consiste - dans le domaine du vocabulaire médical - en un

découpage interne à la discipline et en un dévoilement de la logique de composition du mot médical. Cette pratique consiste en un enseignement stratégique du vocabulaire : pour élaborer le scénario pédagogique, nous nous sommes inspirée des phases de l'enseignement stratégique de Tardif (1992) et de la démarche de Cavalla et Crozier (2005) avec leur expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE. Quant aux activités proposées aux étudiants, nous nous sommes aussi inspirée des travaux réalisés sur la terminologie médicale « pratiques du mot médical » (Thieulle et Van Eibergen : 2002), les travaux sur la composition (dérivation affixale et étymologique) du vocabulaire médical (Ramé et Bourgeois : 2011) et ceux sur la composition (dérivation affixale et étymologique) du vocabulaire médical (Ramé et Bourgeois : 2011).

Nous proposons de présenter les phases d'enseignement stratégique de Tardif (1992) et la démarche de Cavalla et Crozier (2005) pour expliquer en quoi nous les avons combinées pour élaborer le scénario pédagogique.

VII.2.2.2.1. L'enseignement stratégique

Le lexique est l'ensemble des mots contenus dans le système de la langue et le vocabulaire est l'ensemble des mots contenus dans un système discursif. De même, le lexique de spécialisé est un ensemble de mots spécifiques contenu dans un système discursif propre à un domaine d'activité précis. Cette perspective d'enseignement du lexique de spécialité tente de s'inscrire dans le paradigme de l'enseignement stratégique.

L'enseignement stratégique est issu de la tendance cognitiviste qui a explicité les fondements neurologiques, cognitifs, métacognitifs, affectifs et sociaux du processus d'apprentissage. Pour Tardif : « l'enseignement stratégique implique que, dans toutes les activités d'apprentissage, l'élève doit passer d'une phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique autonome en traversant une phase de pratique guidée » (1992 : 21-22). Cet enseignement se divise en trois phases fondamentales : la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu et l'application/le transfert des connaissances.

- La phase de préparation à l'apprentissage se réalise à travers : la discussion des objectifs de la tâche, le survol du matériel, l'activation des connaissances antérieures et la direction de l'attention et de l'intérêt.
- La présentation du contenu se réalise à travers : le traitement de l'information, l'intégration des connaissances et l'assimilation des connaissances.
- Enfin, l'application et le transfert des apprentissages se concrétisent par le biais de : l'évaluation formative et sommative des apprentissages, l'organisation des idées dans un tout cohérent et enfin, le transfert des extensions des connaissances.

Avoir une approche d'enseignement stratégique en didactique du lexique suppose deux postures : enseigner les stratégies d'apprentissage du lexique ou adopter les principes de l'enseignement explicite dans le processus d'enseignement du lexique en traduisant les phases de l'enseignement stratégique dans les séquences pédagogiques. Nous nous inscrivons à travers cette expérimentation dans cette deuxième optique.

En effet, dans notre expérimentation, pour réaliser les séquences didactiques, nous nous sommes inspirés des phases de l'enseignement stratégique. Ainsi, notre modèle d'enseignement consiste en : une présentation du lexique à travers une phase de sensibilisation (précision des objectifs après un pré-test, discussion de la tâche à travers une présentation de la logique de formation du lexique médical, et un questionnaire pour interroger et réactiver les connaissances antérieures sur le processus d'affixation en langue générale), une phase d'explication des unités lexicales (des exercices systématiques sur le processus d'affixation ensuite d'autres exercices en rapport avec la mise en situation discursive de ce vocabulaire), et enfin un post-test à travers lequel nous vérifions le transfert des connaissances.

VII.2.2.2.2. La méthode d'enseignement du lexique de Cavalla (2005)

Selon Cavalla et Croisier (2005) pour enseigner le lexique, une progression logique doit faire partie du déroulement de tous les cours. Dans leurs travaux sur l'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE, Cavalla et Croisier (2005) proposent une méthode qui s'articule en quatre grandes étapes de progression :

A - Sensibiliser : consiste à cerner le savoir antérieur et immerger dans le contexte. En effet, avant d'aborder chaque unité lexicale particulière, mettre en place cette étape permet une sensibilisation générale. C'est une sorte de leçon zéro qui permet d'introduire le lexique à l'aide d'un support auditif, visuel ou les deux afin de placer les apprenants dans l'ambiance des unités lexicales en question.

B - Nommer : consiste en une découverte des unités lexicales nouvelles, explication, repérage, etc. Faire des exercices en rapport avec les unités lexicales en question. Cette deuxième étape est la découverte des lexies de différentes façons.

C - Renforcer-fixer : consiste à développer les liens sémantiques, les différents contextes, etc. À travers la présentation du sens précis de la lexie, puis les définitions des expressions les plus courantes.

D - Réutiliser : consiste en le réemploi des unités lexicales dans d'autres situations.

VII.2.2.2.3. La démarche proposée

Nous proposons dans le tableau qui suit de présenter la combinaison entre les étapes d'enseignement stratégique et les étapes d'enseignement du lexique présentées ci-dessous pour préciser les étapes de notre démarche :

Les phases de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992)	La méthode d'enseignement du lexique (Cavalla et Crozier, 2005)	La démarche proposée
La phase de préparation à l'apprentissage se réalise à travers : la discussion des objectifs de la tâche, le survol du matériel, l'activation des connaissances antérieures, et la direction de l'attention et de l'intérêt.	Sensibiliser : consiste à cerner le savoir antérieur et immerger dans le contexte. Avant d'aborder chaque unité lexicale particulière, mettre en place cette étape permet une sensibilisation générale. C'est une sorte de leçon zéro qui permet d'introduire le lexique à l'aide d'un support auditif, visuel ou les deux afin de placer les apprenants dans l'ambiance des unités lexicales en question.	Sensibiliser : préparation de l'apprentissage à travers la précision des objectifs après un pré-test, la discussion de la tâche à travers une présentation de la logique de formation du lexique médical et l'administration d'un questionnaire pour interroger et réactiver les connaissances antérieures sur le processus d'affixation en langue générale.
La présentation du contenu se réalise à travers : le traitement de l'information, l'intégration des connaissances et l'assimilation des connaissances	Nommer : consiste en une découverte des unités lexicales nouvelles, explication, repérage, etc. Faire des exercices en rapport avec les unités lexicales en question. Cette deuxième étape est la découverte des lexies de différentes façons.	Nommer : explication des unités lexicales (des exercices systématiques sur le processus d'affixation, ensuite d'autres exercices en rapport avec la mise en situation discursive de ce vocabulaire)
L'application et le transfert des apprentissages se concrétise par le biais de : l'évaluation formative et sommative des apprentissages, l'organisation des idées dans un tout cohérent et enfin, le transfert des extensions des connaissances.	Renforcer-fixer : consiste à développer les liens sémantiques, les différents contextes, etc. À travers la présentation du sens précis de la lexie, puis les définitions les expressions les plus courantes. Réutiliser : consiste en le réemploi des unités lexicales dans d'autres situations.	Un post-test qui a pour objectif de vérifier le transfert des connaissances.

VII.3. Réalisation et résultats de l'expérimentation

Le public de la présente expérimentation est constitué d'étudiants avec lesquels nous n'avons jamais travaillé. De ce fait, une enquête de terrain s'est imposée. Ainsi, avant l'intervention pédagogique d'enseignement du vocabulaire médical auprès des étudiants de INFP, nous avons procédé à une enquête pour deux objectifs : nous présenter aux étudiants et présenter notre projet, et esquisser à travers un questionnaire les représentations des étudiants à différents niveaux et leurs besoins langagiers.

VII.3.1. L'enquête

Nous avons entamé notre enquête à partir de la deuxième semaine du mois de mars 2015, à la fin du premier semestre : au terme du module de terminologie médicale. Cette enquête nous a permis d'identifier d'un côté notre public-cible (description du public, test de positionnement CECRL, besoins langagiers, représentations de la langue française en générale, du français médical en particulier, ainsi que du processus de l'enseignement/apprentissage du lexique médical) et d'un autre côté la situation de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire médical (l'enseignement terminologique dispensé et ses objectifs institutionnels).

VII.3.1.1. Contenus de l'enquête

VII.3.1.1.1. Le public de l'expérimentation

L'école de formation paramédicale qui s'est transformée en un Institut National de Formation Supérieur Paramédicale en 2011 a pour objectif principal d'assurer la formation supérieure spécialisée au paramédical, en relation avec les missions de chaque profession, en incluant la formation continue et le perfectionnement. Durant l'année scolaire 2014/2015, 523 étudiants sont inscrits dans le système LMD comprenant des modules programmés par le ministère de la santé, de la population et de la réforme des hôpitaux ainsi que le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique durant six semestres.

Sont assurées au niveau de cet institut les filières suivantes : la filière médico-technique pour les laborantins de santé publique (30 étudiants en 1^{ère} année et 28 en 2^{ème} année), la filière soin pour les infirmiers de santé publique (130 étudiants en 1^{ère} année, 99 en 2^{ème} année et 208 en 3^{ème} année) et la filière médicosociale pour les assistants médicaux de santé publique (28 étudiants en 3^{ème} année). Ces étudiants sont encadrés par 12 enseignants permanents (médecins généralistes et spécialistes) et trois enseignants de langue française. Ces derniers assurent des modules de langue et des modules de terminologie médicale, l'objet d'étude de cette expérimentation.

Notre public se compose d'étudiants inscrits en première année à l'INFP de la wilaya de M'sila pendant l'année universitaire 2014/2015. L'âge moyen de ces étudiants varie entre 18 et 20 ans. Pour les besoins de notre enquête, nous avons, dans un premier temps, administré à 100 étudiants de première année (37 hommes et 63 femmes) un questionnaire auto-administré semi-directif dans l'objectif de connaître la situation d'enseignement/apprentissage du lexique médical, d'avoir une idée sur les besoins des étudiants ainsi que les difficultés auxquelles ils se heurtent, et de décrire leurs représentations quant à la langue française, la langue de spécialité et le vocabulaire médical.

VII.3.1.1.2. Le questionnaire⁹⁷

Nous avons construit un questionnaire auto-administré constitué de questions fermées, à choix multiples et d'autres ouvertes. Ce questionnaire nous a permis de faire ressortir le point de vue des étudiants sur différentes questions liées à la perception de la langue française, du vocabulaire médical, des besoins langagiers ainsi que de la pratique méthodologique de l'enseignant. Le questionnaire est constitué de questions sur la langue générale, d'autres sur le français médical et d'autres sur les processus d'enseignement et d'apprentissage de la terminologie médicale.

VII.3.1.2. Analyse et discussions des données

Dans toute perspective de mise en place d'une approche didactique qui se projette dans un repositionnement plus favorable pour l'apprentissage, les démarches en didactique

⁹⁷ Voir annexe 7

centrent leur réflexion sur l'élucidation et l'analyse des représentations attachées aux langues car, comme le précise Dabène : « les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (Dabène, 1997, cité par Castelloti et Moore, 2002 : 7). Il faut signaler que « pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière » (Castelloti et Moore, 2002 : 9). Cyr ajoute aussi que : « les croyances et les connaissances qui peuvent appuyer ou entraver le processus d'apprentissage d'une L2 portent essentiellement sur la langue, sur la personne, sur les stratégies et sur la tâche » (1998 : 123). En outre, étant donné que dans le domaine de l'apprentissage, les profils d'apprentissage et les représentations des apprenants jouent un rôle fondamental, « il est légitime de se poser la question des représentations sociales chaque fois que l'on souhaite comprendre les significations que les individus attribuent à certains aspects de leur environnement et, surtout, quand on observe que les individus placés dans une même situation accordent des significations diverses et manifestent des prises de positions ou des conduites différentes à propos d'un même fait » (Moliner et al., 2002 : 36). Par ailleurs, une des six composantes de l'apprenant dans une situation d'APL est la conception de l'apprentissage : « elle correspond à la conception que l'étudiant se fait de l'acte d'apprendre et sur les connaissances à apprendre ». (Cartier., 2002 : 6). Les représentations peuvent être donc conçues comme « des catégories mentales qui se présentent comme guides pour le comportement des sujets et elles orientent les pratiques d'acquisition du savoir » (Dorronzoro, 2007 : 2).

De ce fait, c'est parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans le processus d'apprentissage que notre étude s'attache à décrire à travers un questionnaire les représentations des étudiants concernés par l'expérimentation.

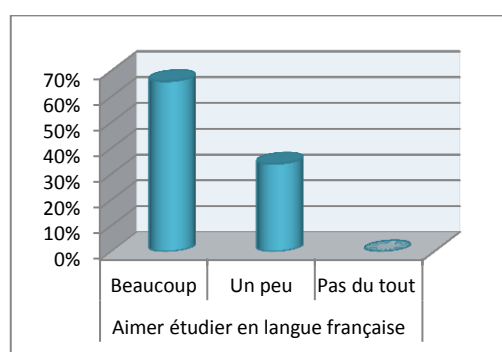
Ainsi, afin d'étudier les facteurs qui influencent le processus d'apprentissage du vocabulaire médical, nous nous situons essentiellement sur le registre des « représentations » qu'ont les étudiants à propos de la langue française, du français médical, de leurs cours de terminologie ainsi que de leurs stratégies d'apprentissage. Cette étude est effectuée sur la base des données recueillies au moyen du questionnaire et de quelques entretiens d'explication de type semi-directif pour les réponses aux questions ouvertes. Les résultats statistiques relatifs à chaque item du questionnaire de

l'expérimentation nous permettront d'analyser les données recueillies afin de les interpréter pour en dégager des conclusions à propos des représentations qu'ont les étudiants à différents niveaux.

VII.3.1.2.1. Représentations de la langue française

Sont présentées dans cette rubrique les données relatives aux représentations qu'ont les étudiants à propos de la langue d'enseignement : le français.

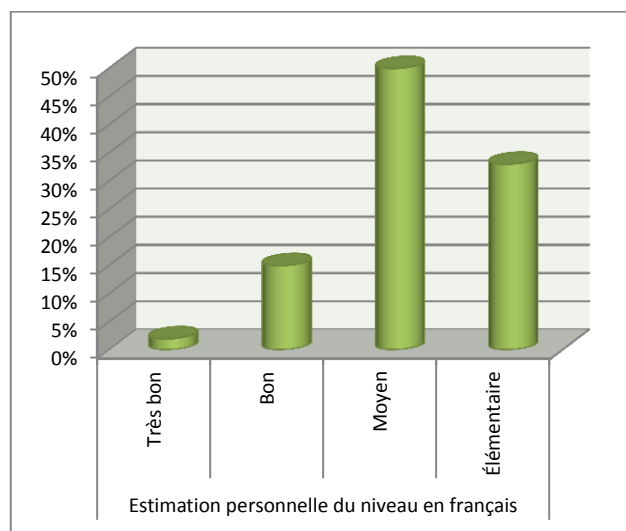
Question 2 : Aimez-vous étudier en langue française ?



Beaucoup	Un peu	Pas du tout
66%	34%	00%

Une grande portion des étudiants apprécie le fait d'étudier en langue française.

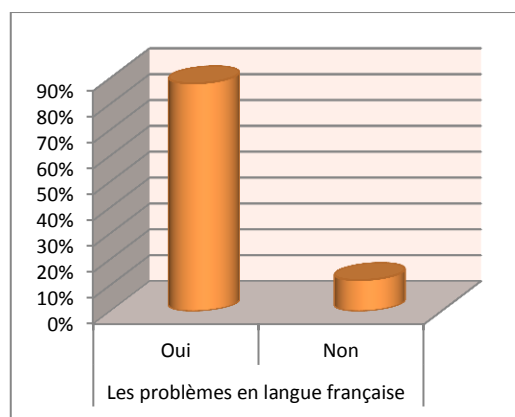
Question 3 : Estimez-vous votre niveau en français :



Très bon	Bon
02%	15%
Moyen	Élémentaire
50%	33%

Les données présentées sur le graphique dénotent la représentation que se font les étudiants de leur niveau en langue française.

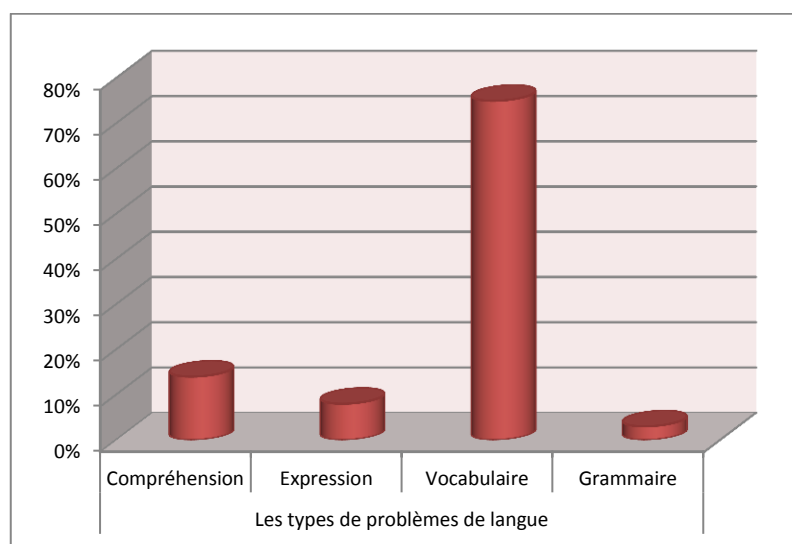
Question 4 : Avez-vous des problèmes en langue française ?



Oui	Non
88%	12%

À travers le graphique ci-après, est à signaler la conscience des étudiants des problèmes de langue auxquels ils se heurtent.

Question 5 : Si vous avez répondu (oui) quels sont ces problèmes ?



Compréh	Expres
14%	08%
Voca	Gram
75%	03%

Dans ce graphique les difficultés inhérentes au vocabulaire médical-évoquées par les étudiants lors de l'enquête initiale et lors de celle sur les stratégies d'APL, sont aussi soulignées par les étudiants de l'INFP.

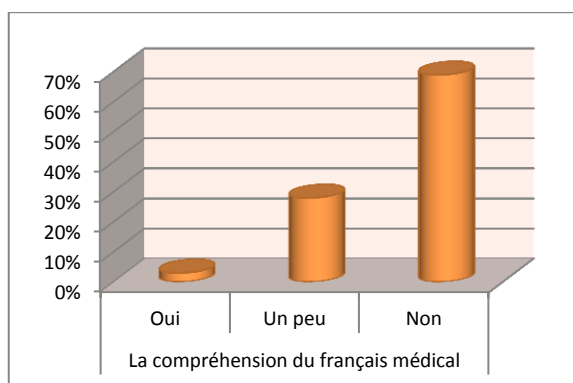
À travers les réponses des étudiants au questionnaire, nous avons pu dégager quelques éléments liés à des ensembles de représentations de la langue. Ainsi, conformément au tableau de la question 1, la grande partie des étudiants (66%) semble apprécier beaucoup les études en langue française ce qui explique leur motivation qui, nul ne peut le nier, est une des clés pour l'appropriation langagière. Néanmoins, près de 40% des questionnés apprécie moyennement le fait d'étudier en français à cause des difficultés en langue auxquelles ils se heurtent (88% déclarent en avoir), ce qui constitue un handicap de plus dans leur études de spécialité d'autant plus que ce même savoir scientifique a été enseigné et appris à l'école en langue arabe.

Nous constatons qu'une grande portion des questionnés (88%) estime avoir un niveau de langue entre moyen et faible ce qui pourrait influencer l'attitude de ces étudiants face à l'apprentissage. En effet, l'image qu'a de lui-même l'individu comme apprenant influence son attitude face à l'apprentissage et pourrait conduire à un sentiment d'inefficacité par rapport aux activités d'apprentissage qui lui sont proposées. À cet effet, Cyr souligne que : « à partir des croyances qu'entretient l'apprenant sur lui-même et sur les autres, on peut prédire jusqu'à quel point il déploie des efforts dans son apprentissage » (1998 : 126). Ainsi, si ces croyances déterminent le sentiment d'auto-efficacité, nous soulignons donc le risque que peut avoir ce sentiment d'inefficacité sur la motivation des étudiants, ce qui peut porter préjudice au processus d'apprentissage. Quant aux problèmes de langue que les étudiants estiment avoir, ils semblent se concentrer pour 75% d'entre eux essentiellement sur le vocabulaire qui constitue un frein à l'apprentissage médical. Ce dernier élément est devenu une pièce maitresse quant à la motivation des étudiants pour les cours de terminologie que nous avons proposés par la suite.

VII.3.1.2.2. Image du vocabulaire médical et des stratégies de son apprentissage

Les résultats du questionnaire présentés dans ce point sont relatifs aux items du questionnaire qui laissent interpréter l'image qu'ont les étudiants du vocabulaire médical et des stratégies de son apprentissage.

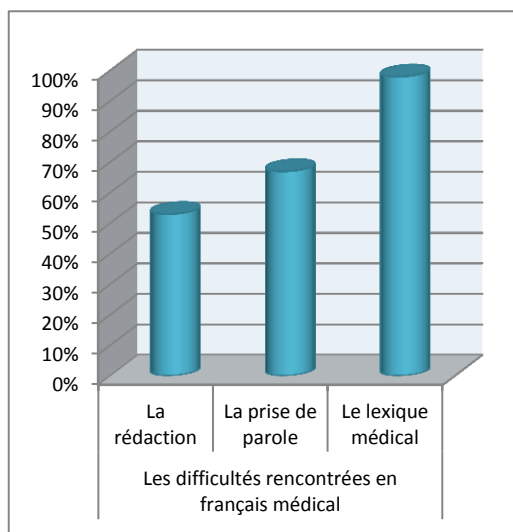
Question 6 : Est-ce que vous arrivez à comprendre le français médical ?



Oui	Un peu	Non
03%	28%	69%

À travers ce graphique, se dessine la représentation qu'ont les étudiants de leur compétence de compréhension en français médical.

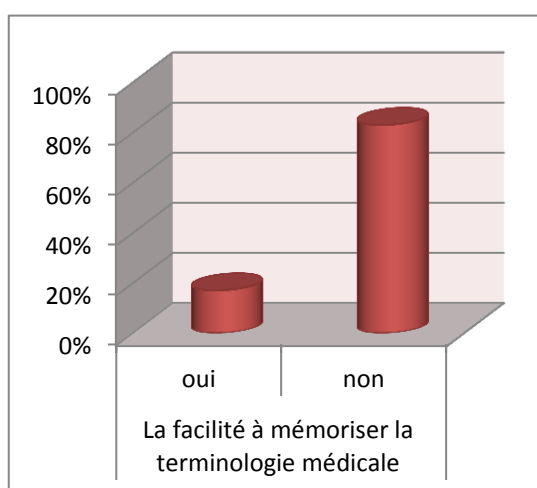
Question 7 : Vous avez des difficultés en français médical au niveau de la rédaction, la prise de parole ou le vocabulaire médical



La rédaction	La prise de parole	Le vocabulaire médical
53%	67%	98%

Ce graphique désigne le vocabulaire médical comme point névralgique des difficultés auxquelles les étudiants se heurtent.

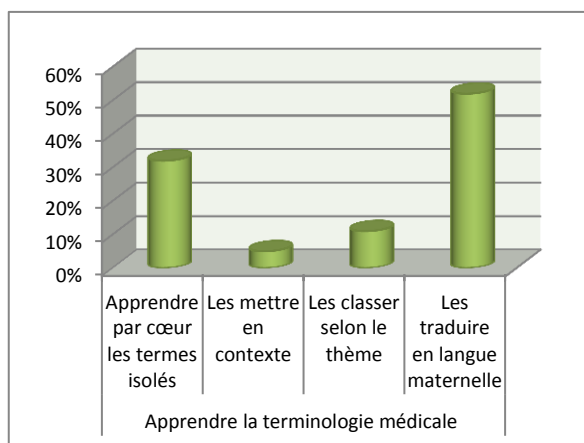
Question 8 : D'après vous, il est facile de mémoriser le lexique médical ?



Oui	Non
17%	83%

Les difficultés de mémorisation du vocabulaire scientifiques sont perceptibles à au niveau de ce graphique

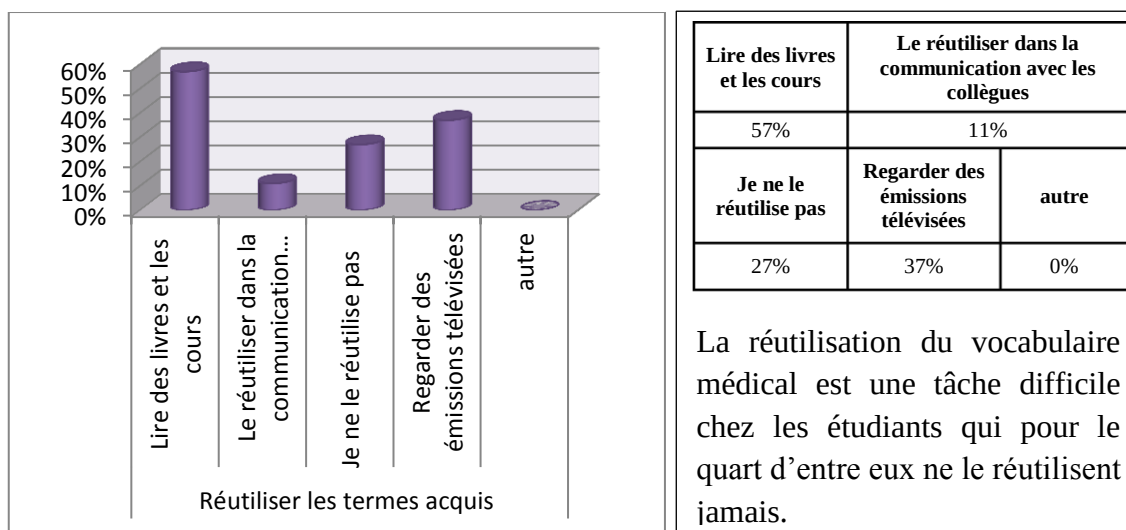
Question 9 : Que faites-vous pour retenir le lexique médical ?



Apprendre par cœur les termes isolés	Les mettre en contexte	Les classer selon le thème	Les traduire en langue maternelle
32%	5%	11%	52%

Cette question fait référence à la stratégie compensatoire préférentielle des étudiants : la traduction en langue maternelle.

Question 10 : Que faites-vous pour réutiliser les termes déjà acquis ?



Les résultats du questionnaire que nous avons regroupés dans ce point montrent clairement la difficulté exprimée par la majorité des enquêtés (68%) à comprendre et à mémoriser (83%) le vocabulaire médical. Les questionnés expriment en masse leurs difficultés en français médical qui se traduisent par des difficultés en prise de parole ou en rédaction mais le point névralgique des difficultés réside au niveau du vocabulaire médical.

Les représentations qu'ont les étudiants sur leur propre apprentissage sont traduites majoritairement par les stratégies déclarées. Pour Cyr (1998 : 126) les croyances correspondent aux connaissances que l'élève a acquises au sujet des stratégies qui peuvent être utilisées efficacement pour l'accomplissement de tâches précises d'apprentissage. Les données du questionnaire nous montrent que la majorité des étudiants n'ont pas de techniques et de stratégies efficaces appropriées pour l'apprentissage du vocabulaire médical : 32% des questionnés ont recours à un apprentissage machinal de liste de mots médicaux ce qui permet un stockage en mémoire de court terme qui peut nuire à la construction du savoir à long terme, et 52% ont recours au dictionnaire de langue pour traduire les mots médicaux en langue maternelle. Il se peut que les étudiants aient acquis un certain bagage stratégique qu'ils appliquent indifféremment dans diverses tâches d'apprentissage, néanmoins, certaines stratégies peuvent être appropriées dans certains cas et ne pas l'être dans d'autres : chercher le sens d'un mot médical dans un dictionnaire de langue constitue une technique peu rentable.

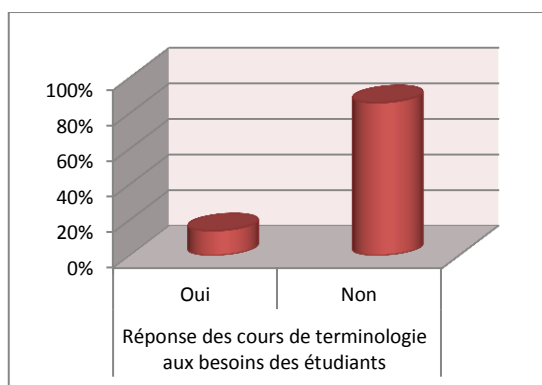
Par ailleurs, l'apprentissage machinal de mots nouveaux suppose que les étudiants font appel à la mémoire déclarative ce qui leur demande beaucoup d'effort pour rappeler dans des situations d'apprentissage les connaissances déclaratives souvent soumises à l'oubli. Cela explique les déclarations des étudiants à propos de la réutilisation des termes appris : pour 27% des enquêtés, il est difficile voire même impossible de réutiliser le vocabulaire médical et seulement 11% d'entre eux déclarent l'utiliser dans des situations de compréhension ou de communication réelles. Afin de réutiliser les termes médicaux, les questionnés déclarent en majorité relire leurs cours, lire des livres ou regarder des émissions télévisées.

Au niveau des stratégies d'apprentissage du vocabulaire médical, ces résultats nous invitent à nous interroger à propos de la composante métacognitive et à son installation pour rentabiliser les stratégies d'apprentissage du vocabulaire médical. À ce propos Cyr affirme « qu'il incombe donc à l'enseignant d'amener l'élève à réfléchir sur la rentabilité des stratégies qu'il utilise selon les tâches proposées et de lui en proposer de nouvelles » (1998 : 127). C'est dans ce sens que nous proposons une méthode d'enseignement stratégique du vocabulaire médical.

VII.3.1.2.3. Représentations de l'enseignement du vocabulaire médical

Une grande partie des facteurs qui influencent l'apprentissage correspond aux représentations qui relèvent des croyances et des connaissances sur la tâche d'enseignement. En effet, « l'engagement dans les activités de nature scolaire et leur régulation dépend en grande partie des croyances que l'élève entretient sur lui-même comme apprenant et sur les autres agents d'aide ou collaborateurs » (Cyr, 1998 : 126). À ce niveau d'analyse, nous avons complété les données du questionnaire par des entretiens d'explication de type semi-directifs afin de préciser encore les sentiments qu'ont les étudiants envers l'enseignement du vocabulaire qu'ils ont eu pendant le premier semestre. Néanmoins, devant le refus des étudiants d'être enregistrés, nous ne pouvons procéder à une analyse des entretiens.

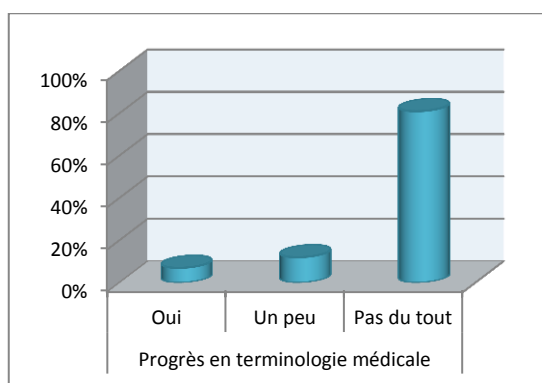
Question 11 : Le module de terminologie médicale répond-il à vos besoins ?



Oui	Non
14%	86%

Cette question se rapporte aux attentes des étudiants quant aux cours de terminologie assurés par leurs enseignants.

Question 19 : Avez-vous le sentiment d'avoir fait des progrès dans vos études grâce au cours de terminologie médicale ?



Oui	Un peu	Pas du tout
7%	12%	81%

Le graphique ci-contre exprime le sentiment de mécontentement à propos des cours de terminologie à cause de l'impression de ne rien apprendre dans ce module.

Aux questions de savoir si les cours dispensés en terminologie répondent à leurs besoins et si ces derniers ont le sentiment d'avoir fait des progrès en terminologie médicale, la majorité (86%) des questionnés ont l'impression qu'il n'y a pas une grande correspondance entre leurs besoins et leurs cours de terminologie, ceci explique l'impression qu'ont 81% des questionnés de n'avoir pas fait du tout de progrès en terminologie médicale. Ces résultats nous poussent à dire que les étudiants exécutent des tâches d'apprentissage sans pour autant avoir de connaissance sur la nature et la fonction de la tâche d'enseignement ni d'en apprécier sa pertinence.

Par ailleurs, à travers les entretiens semi-directifs que nous avons menés auprès des questionnés, nous avons pu dégager quelques représentations relatives à leurs cours de terminologie ainsi que la relation entre leurs cours de terminologie médicale et de langue française ou les autres modules de spécialité.

Tous les étudiants sans exception identifient le lexique médical comme un point névralgique qui entrave la bonne compréhension du français médical en affirmant que le plus grand problème qu'ils ont réside au niveau du module « d'anatomie » compte tenu de ses exigences en termes de connaissance lexicale spécifique. Ils expliquent leurs difficultés en ce module et l'inefficacité de leurs apprentissages du vocabulaire médical et sa réutilisation d'un côté, par le temps accordé à l'enseignement de la terminologie, (16 heures par semestre sont insuffisantes pour installer un apprentissage rentable) et d'un autre côté, par la méthode suivie par l'enseignant. En effet, les étudiants pensent que leurs difficultés proviennent de l'inefficacité de l'enseignement au sein du module de terminologie médicale. Ils reprochent à l'enseignant son manque de communication avec eux quant à leurs besoins et leurs attentes, son appel fréquent à la langue maternelle qui ne leur donne pas l'occasion d'être au contact du français médical, son manque d'aide pour établir des relations entre le vocabulaire étudié et celui acquis précédemment en arabe au cours de leur cursus (65% des questionnés), le manque d'activités sur le mot médical (70% des questionnés) et le recours que fait l'enseignant à la définition des mots médicaux en arabe ce qui entrave l'apprentissage. Toutes les préoccupations des étudiants montrent l'intérêt qu'ils portent aux stratégies d'apprentissage et leurs besoins d'un enseignement stratégique qui prendrait en compte le lien entre les tâches d'apprentissage qui leur sont proposées et leurs besoins d'acquérir une compétence lexicale réutilisable.

Pour conclure, à la lumière de notre analyse des représentations qu'ont les étudiants à propos de leurs besoins et leurs attentes, de la langue française, du français médical, des cours de terminologie ainsi que celles à propos des stratégies d'apprentissage adoptées, nous avons élaboré des séances d'enseignement stratégique du vocabulaire médical pour prendre en compte l'enrichissement de la conscience métacognitive des étudiants sur l'apprentissage du vocabulaire médical à travers l'installation de connaissances métalexicales afin de leur permettre une utilisation plus efficace des stratégies d'apprentissage pour améliorer leur compétence lexicale.

VII.3.2. L'expérimentation

Nous proposons un enseignement du lexique médical auprès d'un public bien défini en nous appuyant sur ce qui a été déjà présenté. Avant d'amorcer notre expérimentation et soulever le voile sur les objectifs que nous projetons d'atteindre, il s'avère pertinent de décrire notre processus d'échantillonnage. Nous avons procédé à un échantillonnage aléatoire en fonction du temps accordé par l'administration à notre intervention et de la disposition des étudiants à collaborer avec nous. Concrètement ces conditions nous ont conduite à intervenir, en réalité, avec un groupe constitué de 15 étudiants de première année inscrits à la filière médico-technique.

Après un premier contact avec les étudiants et les présentations, la première heure a été consacrée à expliquer la démarche et les objectifs généraux des séquences. Au lieu de présenter ces informations d'une manière rébarbative, nous avons profité de la première heure pour faire passer aux étudiants un test de connaissance du vocabulaire médical⁹⁸. Ce test nous a permis d'introduire l'enseignement du vocabulaire, d'évoquer les objectifs de notre démarche en invitant les étudiants à être actifs dans le processus d'apprentissage dès le premier contact. Les résultats du test ont démontré que les étudiants concernés par notre expérimentation ont un niveau en français médical qui varie entre A1 (7 étudiants), A2 (4 étudiants), B1 (3 étudiants) et un étudiant en B2.

Étant donné que la démarche pédagogique que nous proposons pour enseigner le vocabulaire médical consiste en une approche terminologique systématique qui est basée sur le dévoilement de la logique de composition du mot médical à travers sa décomposition en unité de sens et sa réutilisation, nous avons dans un premier temps (en plus du test de connaissances du vocabulaire médical) évalué « la compétence lexicale »⁹⁹ des étudiants concernés par l'expérimentation.

Nous avons donc évalué le niveau de compétence lexicale chez nos étudiants à travers un test d'évaluation du niveau de compréhension du lexique médical proposé par Thieulle et Van Eibergen (2002) dans leur ouvrage « *Pratiques du mot médical* » et afin de voir l'impact de la méthode d'enseignement stratégique du vocabulaire médical que

⁹⁸ Ce test est inspiré de l'examen proposé par le CCIP en 2012 pour le « Diplôme de Français Professionnel Médical B2 » : voir annexe 8

⁹⁹ Pour Tremblay : « la compétence lexicale est la connaissance des unités lexicales d'une langue et la capacité à les utiliser et à les comprendre » (2009 : 5).

nous proposons, nous avons réévalué - après notre intervention pédagogique - les étudiants pour comparer les résultats du pré-test avec ceux du post-test.

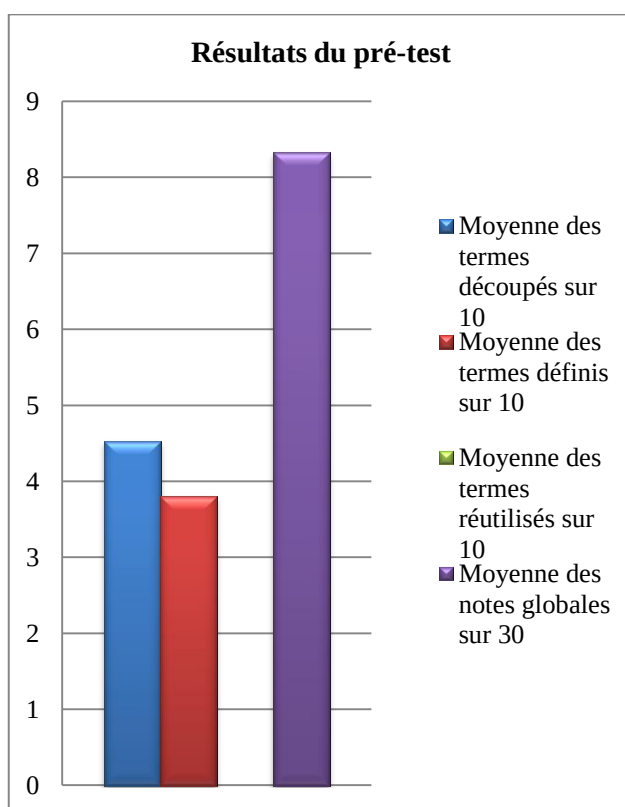
VII.3.2.1. Pré-test de la compétence en vocabulaire médical

L'évaluation de la compétence lexicale en français médical s'est effectuée par la vérification de la capacité de l'étudiant à comprendre le mot médical : le découper en des unités de sens, le repérage des définitions et la réutilisation. En effet, « le test de compétence en vocabulaire médical »¹⁰⁰ est constitué de trois activités : une première consiste en un découpage en unités de sens de mots médicaux isolés, une deuxième sert à identifier les mots médicaux à partir de définitions proposées et la troisième est une mise en contexte de mots médicaux à partir d'un texte de recommandations entre médecins ou dans un dossier médical.

Les résultats du pré-test se présentent comme suit :

Nombre d'étudiants	Nombre de termes découpés sur 10	Nombre de termes définis sur 10	Nombre de termes réutilisés sur 10	Note globale sur 30
1	2	3	0	5
2	2	2	0	4
3	3	0	0	3
4	6	4	0	10
5	6	4	0	10
6	6	6	0	12
7	6	5	0	11
8	8	6	0	14
9	5	3	0	8
10	3	6	0	9
11	4	4	0	8
12	3	4	0	7
13	4	4	0	8
14	5	3	0	8
15	5	3	0	8
Moyennes	4,53	3,8	0	8,33

¹⁰⁰ Voir annexe 9



La figure ci-contre représente combien, en moyenne sur 10, de terme médical nos 15 étudiants ont pu découper en unités de sens, définir en fonction de l'unité opérante ou réutiliser à travers un compte-rendu d'examen médical. Une moyenne de la note globale des étudiants est aussi insérée dans le graphique.

Il est à remarquer que la grande majorité des étudiants n'a pas pu découper et définir tous les termes proposés tandis qu'aucun terme n'a été utilisé par aucun étudiant.

Nous pouvons remarquer qu'à l'exception de quelques étudiants, la quasi-totalité des étudiants n'ont pas réussi à découper et définir tous les termes médicaux proposés. Concernant la troisième activité qui demande la réutilisation des termes, elle a été délaissée par tous les étudiants. La moyenne des étudiants est de 8,33/30. Par cette grille d'évaluation, nous pouvons constater que la majorité des étudiants éprouvent des difficultés à comprendre et réutiliser le vocabulaire médical ce qui est dû essentiellement au fait qu'ils ont appris ce lexique par l'intermédiaire de la langue maternelle, qu'ils ignorent les règles de composition du terme médical et qu'ils ne sont pas habitués à ce type d'activités.

À la lumière de l'analyse des résultats du pré-test, nous avons pu mettre en place des activités pédagogiques pour enrichir leurs connaissances métalexicales afin de les aider à inférer le sens du mot médical, à le mémoriser à long terme et à le réutiliser. Nous pensons qu'étant donné que « les connaissances métalexicales renvoient à la connaissance des notions qui permettent de comprendre, de décrire et d'analyser le fonctionnement du lexique et des phénomènes lexicaux (telles la polysémie, la synonymie, les familles de mots, la collocation, le processus d'affixation, etc.) »

(Tremblay, 2009 : 7) ; et qu'elles permettent de mieux comprendre le fonctionnement du lexique, nous pouvons améliorer la compétence en vocabulaire médical chez les étudiants en enrichissant leurs connaissances métalexicales relatives au vocabulaire médical. Par conséquent, l'objectif de la démarche pédagogique consiste à développer les connaissances métalexicales, afin d'améliorer la compétence des étudiants en vocabulaire médical.

VII.3.2.2. Scénario pédagogique

En nous appuyant sur les résultats du pré-test et afin de mener à bien notre expérimentation, nous avons fixé certains objectifs. Nous avons préparé 04 séances d'enseignement du lexique. Les fiches pédagogiques ont été conçues en fonction du programme du module d'anatomie physiologie enseigné à l'institut aux étudiants de première année car c'est le domaine qui fait appel aux termes médicaux par excellence. Nous avons focalisé notre préparation des fiches sur les mots et les expressions dont les étudiants auront besoin pour comprendre les idées importantes et les concepts abordés dans ce module.

Ainsi, pour que ce module, centré sur l'apprentissage du vocabulaire médical, soit agréable et efficace en termes de mémorisation et de compréhension, nous avons proposé quatre séances : une première de deux heures et trois autres de 1 heure chacune.

VII.3.2.2.1. Les séances proposées

VII.3.2.2.1.1. Première séance et résultats

Avant d'entamer les séquences pédagogiques avec les étudiants, nous avons préféré commencer par une leçon zéro que nous considérons comme une sensibilisation générale qui permet aux étudiants d'être directement immergés dans le contexte du vocabulaire médical. En effet, la première séance est différente des autres car elle constitue une introduction au domaine médical. Elle a pour objectif de permettre à l'étudiant de se familiariser avec le mot médical, ses éléments constitutifs et les règles de sa composition.

Ce qui explique la programmation de cette séance c'est qu'un mot médical est composé de plusieurs et différentes unités de sens, souvent dérivés de mots grecs ou latins et afin d'aider à sa compréhension et d'en faciliter la lecture, nous avons proposé dans cette première séance les unités composant le mot médical, des exercices d'application des règles de compositions du mot médical, des exercices systématiques simplifiés de composition de mots et les unités opérantes.

Sans prétendre à l'exhaustivité et à titre indicatif, nous avons rencontré - lors de l'exploration de la littérature sur le domaine d'enseignement du français médical - des méthodes d'enseignement qui présentent des activités avec leurs corrigés. Mourlhon-Dallies et Tolas (2004) proposent à ceux qui pratiquent le français médical dans des situations d'immersion (étudiants et travailleurs étrangers habitant en France, appelés un jour ou l'autre à consulter un médecin ; professionnels de la santé étrangers - infirmières, internes - venus se former ou s'établir en France ; futurs médecins et infirmières qui ont, dans leur pays d'origine, le projet à plus ou moins long terme de s'installer en France) un cahier d'exercices - de niveau intermédiaire - qui abordent les aspects culturels et institutionnels (déroulement d'une consultation, carte Vitale, système de santé) qui sont présents au même titre que les objectifs linguistiques (lexique spécialisé, points grammaticaux articulés aux principaux actes professionnels du domaine : questionnement, description clinique, diagnostic, prescription et conseil). De leur côté, Fassier et Talavera-Goy (2008) proposent une méthode de français médical centrée spécialement sur des objectifs communicatifs à travers des activités sur un support de 40 vidéos pour communiquer à l'hôpital.

Cependant, dans notre expérimentation, nous nous sommes fortement inspirée de l'étape « les premiers pas » proposée par Thieulle et Van Eibergen (2002) dans le cahier d'exercices de leur ouvrage « pratiques du mot médical ». Ainsi, dans le but de développer chez les étudiants des automatismes pour l'analyse et la compréhension des mots médicaux, nous avons présenté aux étudiants les unités composant le mot médical¹⁰¹, les règles de composition du mot médical¹⁰² et sept exercices

¹⁰¹ Les unités composant le mot médical sont présentées dans « Pratiques du mot médical » (Thieulle et Van Eibergen, 2002 : 7-8).

¹⁰² Les règles de composition du mot médical sont présentées « Pratiques du mot médical » (Thieulle et Van Eibergen, 2002 : 9-10).

d'application¹⁰³ à propos des règles de composition du mot médical et des unités opérantes. Ces exercices consistent en une application directe d'une règle de composition du mot médical, en un découpage du mot médical en unités de sens, en un isolement de l'unité opérante du mot médical ou en une construction du mot médical en se servant d'unités de sens données.

Nous avons donc présenté dans un premier lieu les unités composant le terme médical à savoir les radicaux, préfixes et suffixes puis nous avons demandé aux étudiants de faire un découpage de certains termes à travers des exercices systématiques de composition des termes, par la suite, nous avons présenté les règles de composition du terme médical accompagné par des exercices simplifiées sur sa partie finale (l'unité opérante). Comme exercice de renforcement, nous avons proposé aux étudiants de construire des mots médicaux correspondant à des définitions données.

Fiche N°1 :

Séance N°1	Sensibilisation (remue-méninges)
Durée	2h
Titre (s) : règles de compositions du mot médical	Le lexique de la langue française et vocabulaire médical
Objectifs de la séance	Se familiariser avec le mot médical : ses éléments constitutifs et les règles de sa composition. Comprendre la formation des mots. Identifier les préfixes et les suffixes.
Compétence(s) visée(s)	Repérer les différents éléments constitutifs d'un terme. Repérer les régularités morphologiques et sémantiques.
Activités	ORAL et ÉCRIT : - repérer les régularités lexicales (<i>consigne 1</i>) - connaître les éléments constitutifs d'un terme : découpage de certains termes, repérage des règles de composition du terme médical, exercices simplifiés sur la partie finale (l'unité opérante). - construction de mots médicaux correspondant à des définitions données.

¹⁰³ Les exercices d'application et de systématisation sont contenus dans « Pratiques du mot médical » (Thieulle et Van Eibergen, 2002 : 9-19). Les sept exercices et leurs corrigés sont présentés dans l'annexe 10.

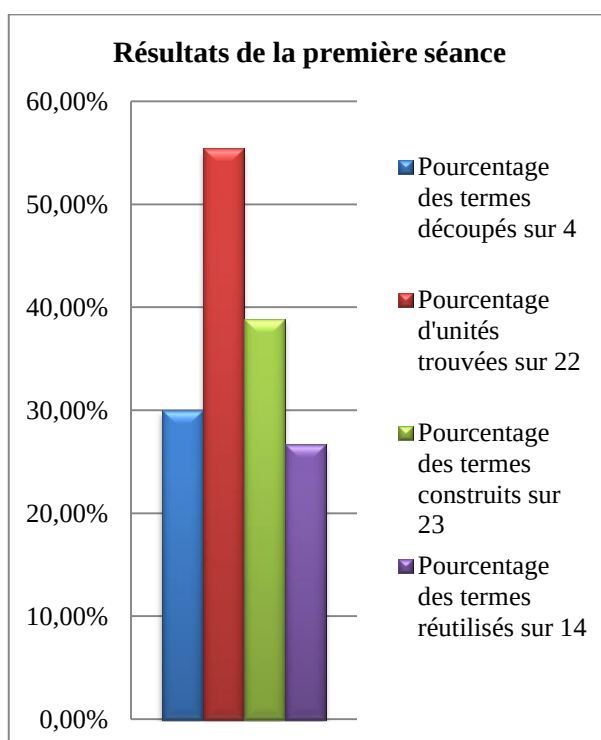
Résultats de la première séance

Tout au long des quatre séances, nous avons cherché à développer chez les étudiants des automatismes pour qu'ils puissent retenir et réutiliser le vocabulaire médical. La première séance a constitué une introduction dans ce domaine, elle avait comme objectif de présenter les unités composant le terme médical et les règles de sa composition. Lors de cette séance, en présentant les techniques de la composition des termes médicaux, nous avons remarqué l'intérêt que portaient les étudiants à tous les détails en étant très attentifs et en prenant des notes. Ensuite, lors des exercices d'applications, nous avons constaté leur application, ce qui explique la réussite de la majorité d'entre eux.

Les résultats des activités lexicales proposées à travers les trois séances élaborées avec les étudiants constituent l'analyse du nombre de termes découpés, définis et réutilisés dans chaque séance (un exemple des activités est présenté dans le pré-test).

Les résultats des activités lexicales demandées aux étudiants pendant la deuxième séance sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Nombre d'étudiants	Nombre de termes découpés sur 4		Nombre d'unités trouvées sur 22		Nombre de termes construits sur 23		Nombre de termes réutilisés sur 14	
	/ Pourcentage		/ Pourcentage		/ Pourcentage		/ Pourcentage	
1	1	25,00%	10	45,45%	2	8,69%	0	0,00%
2	0	0,00%	12	54,54%	2	8,69%	4	28,57%
3	0	0,00%	16	72,72%	4	17,39%	0	0,00%
4	1	25,00%	9	40,90%	3	13,04%	3	21,42%
5	1	25,00%	5	22,72%	5	21,73%	2	14,28%
6	0	0,00%	4	18,18%	10	43,47%	1	7,14%
7	2	50,00%	13	59,09%	15	65,21%	4	28,57%
8	0	0,00%	16	72,72%	14	60,86%	1	7,14%
9	0	0,00%	21	95,45%	14	60,86%	8	57,14%
10	2	50,00%	17	77,27%	12	52,17%	6	42,85%
11	2	50,00%	10	45,45%	11	47,82%	6	42,85%
12	3	75,00%	11	50,00%	11	47,82%	5	35,71%
13	1	25,00%	12	54,54%	10	43,47%	5	35,71%
14	1	25,00%	16	72,72%	12	52,17%	4	28,57%
15	4	100,00%	11	50,00%	9	39,13%	7	50,00%
Moyennes	1,2	30,00%	12,2	55,45%	8,93	38,84%	3,73	26,66%



La figure à gauche représente les pourcentages qui indiquent le degré de réussite des étudiants à découper des termes médicaux proposés, à trouver des unités de sens des termes médicaux proposés, à construire des termes médicaux nouveau à partir d'unités de sens données ou à réutiliser des termes médicaux donnés dans un compte-rendu médical.

L'intérêt des étudiants et leur application dans la tâche peuvent se ressentir à travers leurs résultats. Une nette amélioration est à remarquer par rapport aux résultats du pré-test.

À ce niveau de l'expérimentation, le désir d'apprendre des étudiants et la volonté d'améliorer leur niveau sont manifestes de par le grand intérêt ressenti chez les étudiants. Cet intérêt s'est traduit par un plaisir à travailler et un investissement dans la tâche lors du découpage, de l'isolement de l'unité opérante ou du réinvestissement des connaissances.

VII.3.2.2.1.2. Deuxième séance et résultats

Nous proposons trois séances d'enseignement stratégique du vocabulaire médical. Ces séances comportent un ensemble d'activités qui portent sur les mots spécifiques des disciplines (cardiologie, pneumologie et dermatologie) qui ont pour objectif d'aider les étudiants à obtenir les automatismes d'analyse du mot médical à travers des objectifs opérationnels tels que découper des mots inconnus, reconstruire des mots selon les règles de formation du mot médical, comprendre un texte scientifique grâce aux techniques du découpage du mot médical. Les activités proposées sont identiques d'une fiche pédagogique à une autre.

La deuxième séance a pour objectif de centrer l'attention sur « l'unité opérante » du terme médical. Elle consiste à présenter un schéma d'anatomie simplifié (par le biais du

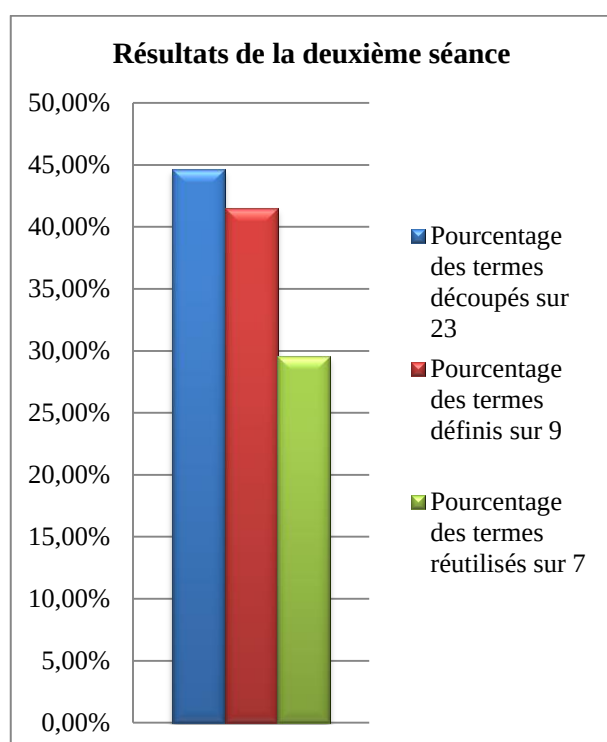
programme PowerPoint ou d'un schéma sur lequel figurent les termes médicaux) avec les termes d'anatomie. Nous avons demandé aux étudiants de découper des termes qu'ils ne connaissent pas en se servant des unités de sens qu'ils ont vu lors de la première séance. Les unités de sens isolées sont définies et présentées aux étudiants : ce qui permet de limiter les efforts de mémoire, car ces unités de sens se retrouvent dans d'autres mots. La lumière est jetée aussi sur l'unité opérante de par son importance comme le précise Thieulle et Van Eibergen : « c'est dire l'importance de cette unité que nous appelons « opérante », car elle permet le classement « fonctionnel » du mot. C'est ainsi qu'il faut procéder devant un mot inconnu : découpage en unités de sens, recherche de l'unité opérante, classement du mot, et ensuite seulement analyse des unités qui précèdent » (2002 : 15).

Fiche N°2 :

Séance N°2	L'unité opérante
Durée	1h
Titre(s) : sensibilisation à propos de l'unité opérante	L'unité opérante
Principaux objectifs de la séance	Centrer l'attention sur l'unité opérante. Apprendre à inférer le sens des mots inconnus
Compétence(s) visée(s)	Compréhension et mémorisation des préfixes, racines et suffixes, les plus fréquents dans le vocabulaire médical.
Activités	ÉCRIT : - Découpage de mots inconnus en se servant de l'unité opérante - Recherche de l'unité opérante

Résultats de la deuxième séance

Nombre d'étudiants	Nombre de termes découpés sur 23 / Pourcentage		Nombre de termes définis sur 9 / Pourcentage		Nombre de termes réutilisés sur 7 / Pourcentage	
1	3	13,04%	1	11,11%	0	0,00%
2	7	30,43%	1	11,11%	0	0,00%
3	5	21,74%	2	22,22%	1	14,29%
4	10	43,48%	3	33,33%	1	14,29%
5	4	17,39%	2	22,22%	2	28,57%
6	12	52,17%	5	55,56%	5	71,43%
7	11	47,83%	7	77,78%	6	85,71%
8	10	43,48%	5	55,56%	2	28,57%
9	20	86,96%	9	100,00%	5	71,43%
10	22	95,65%	4	44,44%	1	14,29%
11	11	47,83%	3	33,33%	2	28,57%
12	10	43,48%	2	22,22%	1	14,29%
13	9	39,13%	4	44,44%	1	14,29%
14	10	43,48%	5	55,56%	2	28,57%
15	10	43,48%	3	33,33%	2	28,57%
Moyennes	10,26	44,64%	3,73	41,48%	2,06	29,52%



Le graphique ci-contre représente des pourcentages qui indiquent le degré de réussite des étudiants à découper en unités de sens des termes médicaux proposés, à définir des termes inconnus en se servant des unités opérantes et à réutiliser des termes présenter dans un compte-rendu médical.

Nous pouvons remarquer que les étudiants ont réussi à 40% à découper, à définir et à réutiliser les termes proposés.

La comparaison de ces degrés de réussite peut refléter la retombée de notre pratique pédagogique.

VII.3.2.2.1.3. Troisième séance et résultats

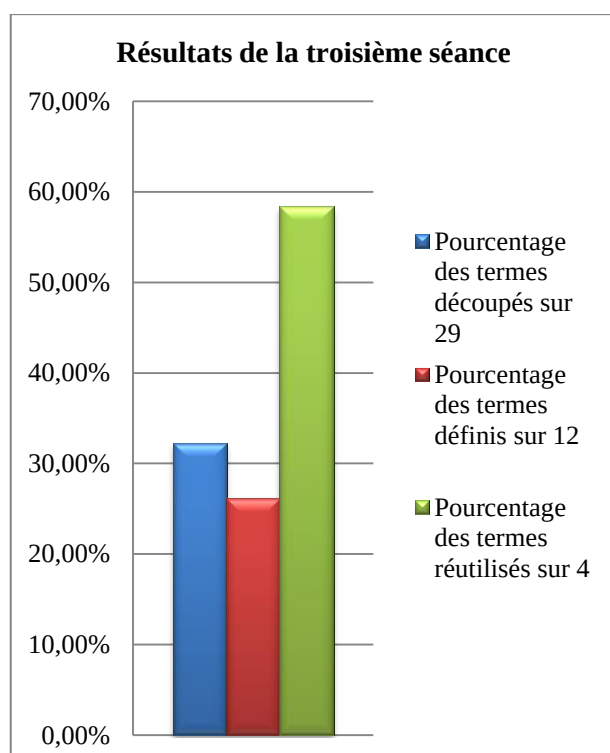
Cette séance se réalise en deux étapes : une étape explication des mots découpés et de quelques unités de sens surtout l'unité opérante qui est chargée de sens, et une étape de renforcement qui consiste à construire des mots à partir d'affixes et de définitions succinctes en faisant correspondre des définitions à des termes qu'ils doivent construire selon la logique de construction du terme médical tel qu'elle a été expliquée lors de la première séance. Cet exercice impose une manipulation des préfixes, des radicaux et des suffixes selon les règles déterminées dans la première séance.

Fiche N°3 :

Séance N°3	Affixation
Durée	1h
Titre(s) : nomination et renforcement	définition des unités de sens
Principaux objectifs de la séance	Définir les unités opérantes Apprendre à composer des termes à partir des unités définies Manipulation des unités de sens selon les règles de composition du mot médical.
Compétence(s) visée(s)	Compréhension et mémorisation des préfixes, racines et suffixes, les plus fréquents dans le vocabulaire médical.
Activités	ÉCRIT : - Repérage des unités de sens - Composition de termes médicaux

Résultats de la troisième séance

Nombre d'étudiants	Nombre de termes découpés sur 29 / Pourcentage		Nombre de termes définis sur 12 / Pourcentage		Nombre de termes réutilisés sur 4 / Pourcentage	
1	5	17,24%	1	8,33%	2	50,00%
2	8	27,59%	3	25,00%	2	50,00%
3	7	24,14%	1	8,33%	2	50,00%
4	10	34,48%	5	41,67%	0	0,00%
5	9	31,03%	4	33,33%	2	50,00%
6	10	34,48%	3	25,00%	4	100,00%
7	8	27,59%	3	25,00%	3	75,00%
8	10	34,48%	2	16,67%	4	100,00%
9	10	34,48%	2	16,67%	4	100,00%
10	10	34,48%	4	33,33%	3	75,00%
11	10	34,48%	5	41,67%	1	25,00%
12	11	37,93%	4	33,33%	1	25,00%
13	7	24,14%	3	25,00%	4	100,00%
14	12	41,38%	3	25,00%	2	50,00%
15	13	44,83%	4	33,33%	1	25,00%
Moyennes	9,33	32,18%	3,13	26,11%	2,33	58,33%



Dans ce graphique, l'évolution du degré de réutilisation des termes médicaux est évidente alors que nous pouvons souligner une régression des degrés de réussite des étudiants à découper et définir les termes proposés.

Nous pensons qu'il faut à ce niveau faire un rappel des unités opérantes et des mécanismes de découpages et de définition des termes médicaux car c'est l'espacement entre les séances qui a déteint sur les automatismes acquis lors des deux précédentes séances.

VII.3.2.2.1.4. Quatrième séance et résultats

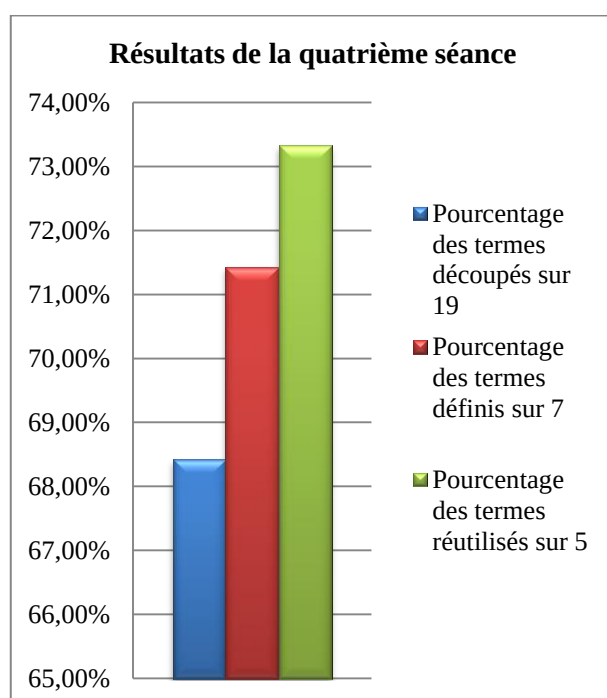
La réutilisation consiste en une étude des mots mis en situation dans un texte scientifique médical (un dossier médical). Ce texte permet aux étudiants de décomposer les mots médicaux grâce aux mots abordés lors des premières étapes et grâce aux techniques étudiées lors de la première séance. Ce dossier est suivi par des exercices concernant l'utilisation des mots médicaux dans des contextes professionnels. Il s'agit entre autres de découper des termes contenus dans ce texte pour repérer l'unité opérante qui permet, à défaut de connaître la signification de ces termes, d'inférer leurs sens en les faisant correspondre à une maladie, à un examen ou à un traitement.

Fiche N°4 :

Séance N°4	Réinvestissement
Durée	1h
Titre(s) : étape de la réutilisation	<i>Bilan</i> : restitution du lexique à l'écrit
Principaux objectifs de la séance	Évaluer les connaissances relatives aux termes professionnels.
Compétence(s) visée(s)	Reconnaissance et utilisation du lexique médical dans les écrits. Appropriation du lexique à l'oral et à l'écrit. Mémorisation des termes médicaux.
Activités	ÉCRIT : - reconnaître le sens des unités lexicales pour définir un terme - Reconnaître le sens des mots et savoir les classer

Résultats de la quatrième séance

Nombre d'étudiants	Nombre de termes découpés sur 19 / Pourcentage		Nombre de termes définis sur 7 / Pourcentage		Nombre de termes réutilisés sur 5 / Pourcentage	
1	5	26,32%	2	28,57%	3	60,00%
2	8	42,11%	4	57,14%	2	40,00%
3	8	42,11%	5	71,43%	3	60,00%
4	17	89,47%	7	100,00%	3	60,00%
5	10	52,63%	4	57,14%	3	60,00%
6	14	73,68%	5	71,43%	5	100,00%
7	15	78,95%	6	85,71%	5	100,00%
8	9	47,37%	4	57,14%	5	100,00%
9	18	94,74%	3	42,86%	3	60,00%
10	14	73,68%	6	85,71%	5	100,00%
11	15	78,95%	6	85,71%	5	100,00%
12	16	84,21%	6	85,71%	4	80,00%
13	13	68,42%	5	71,43%	3	60,00%
14	16	84,21%	5	71,43%	3	60,00%
15	17	89,47%	7	100,00%	3	60,00%
Moyennes	13	68,42%	5	71,43%	3,66	73,33%



Le graphisme de cette séance enregistre une amélioration majeure des degrés de réussite des étudiants.

Cela nous laisse dire que les automatismes de découpage, de définition et de réutilisation des termes médicaux commencent à s'installer chez les étudiants.

VII.3.2.2.2. Analyse des séances et interprétation des résultats

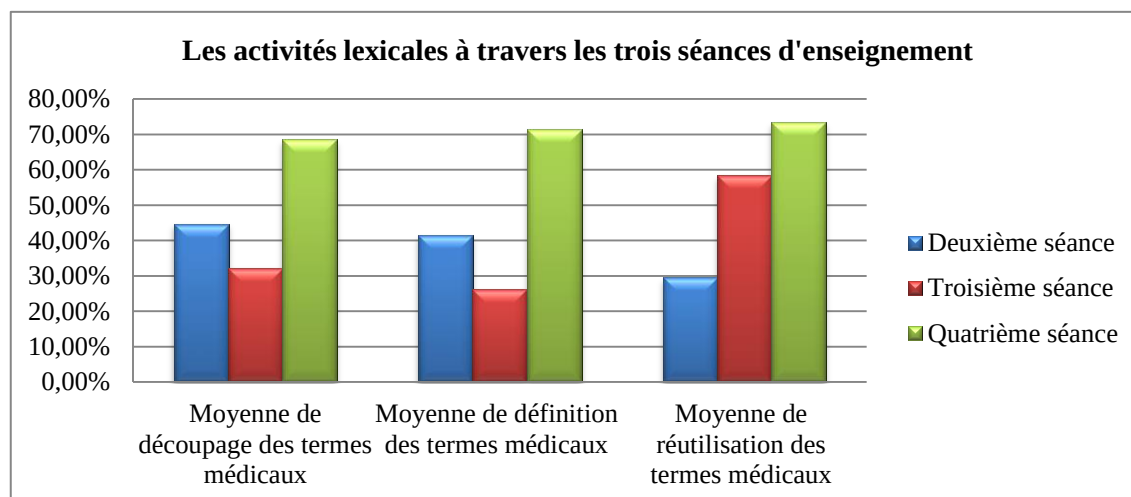
Après la deuxième séance, nous avons mis à la disposition des étudiants une liste de termes médicaux les plus usités (avec les définitions des unités de sens) afin qu'ils puissent s'y référer en cas de besoin. Afin de consolider leurs acquis, nous leur avons demandé de construire des termes existants grâce aux unités de sens qu'ils ont déjà vues, ce qui a été une tâche bien réussie dans l'ensemble.

La phase de la réutilisation consiste à pousser les étudiants à étudier les termes mis en situation dans un texte scientifique (type : lettre de médecin). D'abord, nous leur avons demandé de lire le dossier. Une fois la lecture finie, ils ont décomposé les nouveaux termes grâce aux techniques utilisées dans les deux premiers exercices. Nous pouvons dire que cette activité a suscité une grande implication des étudiants.

Quant aux exercices du compte rendu, les étudiants ont eu des difficultés à réussir la tâche. Néanmoins, nous n'avons senti aucun découragement de leur part, au contraire, ils étaient beaucoup plus appliqués et la quasi-totalité a pu (lors de la dernière séance) comprendre le dossier scientifique et dresser son plan détaillé.

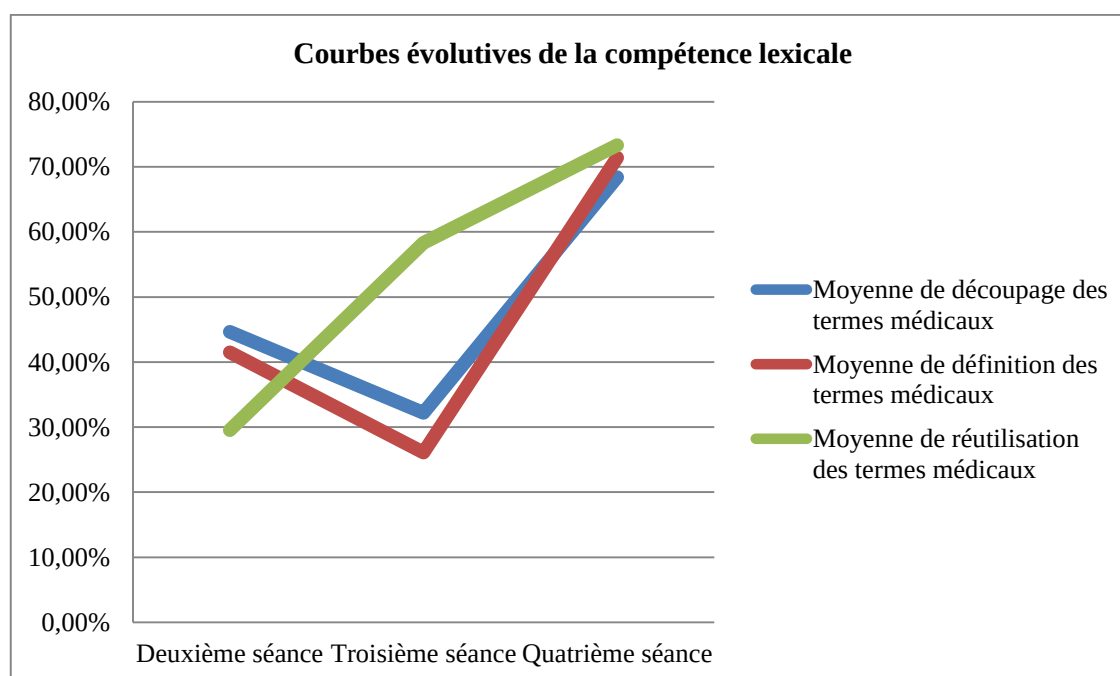
VII.3.2.3. Bilan de l'expérimentation : évolution de la compétence lexicale et vérification des retombées de l'approche adoptée

Afin de vérifier l'amélioration du niveau de compétence lexicale en vocabulaire médical, nous avons comparé des données des résultats obtenus lors des trois séances (2, 3 et 4). Le graphisme ci-dessous résume les données des résultats présentés précédemment dans les analyses de la 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} séance.



Afin d'examiner la courbe évolutive des résultats à travers les trois séances, nous avons regroupé dans un tableau (ci-dessus) les moyennes des degrés de découpage de termes médicaux proposés, de définition de termes médicaux inconnus et de réutilisation de termes contenus dans des comptes rendus médicaux ou des lettres de médecins. Le tableau et le graphique ci –dessous témoignent des résultats de cette analyse :

	Moyenne de découpage des termes médicaux	Moyenne de définition des termes médicaux	Moyenne de réutilisation des termes médicaux
Deuxième séance	44,64%	41,48%	29,52%
Troisième séance	32,18%	26,11%	58,33%
Quatrième séance	68,42%	71,43%	73,33%



La courbe évolutive de la compétence lexicale représentée ci-dessus indique qu'à travers les activités demandées aux étudiants (découpage, définition et réutilisation du vocabulaire médical) la compétence s'améliore¹⁰⁴ au cours de la première séance jusqu'à atteindre un niveau important. Ensuite, cette compétence suit une courbe dégressive au cours de la deuxième séance puis reprend son évolution en s'améliorant au cours de la troisième séance pour atteindre une compétence nettement meilleure que l'initiale.

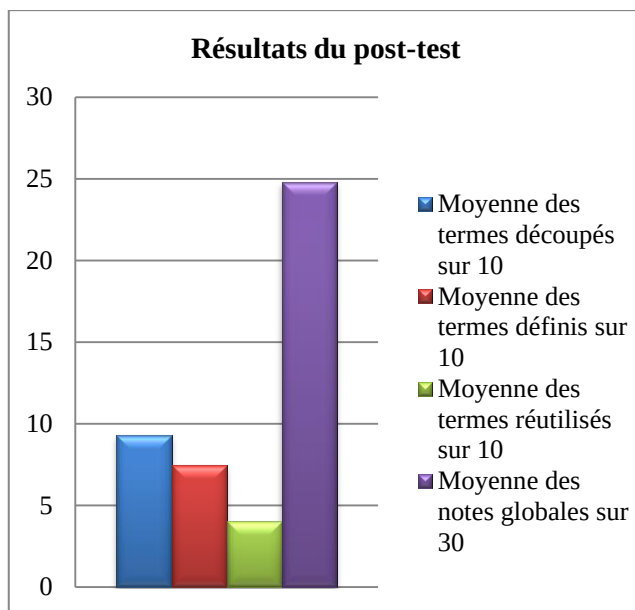
¹⁰⁴ S'améliore en la comparant avec les résultats de la première séance de sensibilisation (la leçon zéro).

La tranche dégressive de la compétence lexicale pendant la deuxième séance peut s'expliquer par l'affaiblissement de la systématisation du processus de composition de la terminologie médicale. En effet, nous pensons que cette compétence a commencé à s'installer lors de la deuxième séance juste après la séance de sensibilisation au moment où les informations quant à la composition du mot médical étaient fraîches ; alors que pendant la troisième séance, il nous a fallu une autre explication et sensibilisation pour arriver à une systématisation du processus, ce qui a été confirmé par les bons résultats de la dernière séance.

À l'issue des séances d'enseignement du vocabulaire médical, nous avons procédé à une seconde évaluation élaborée selon les mêmes critères que ceux utilisés lors du pré-test. Ainsi, le post-test nous a renseignée sur la compétence lexicale des étudiants après notre intervention pédagogique.

Les résultats du post-test sont contenus dans le tableau ci-dessous :

Nombre d'étudiants	Nombre de termes découpés sur 10	Nombre de termes définis sur 10	Nombre de termes réutilisés sur 10	Note globale sur 30
1	10	6	3	19
2	9	7	2	18
3	10	8	4	22
4	9	9	5	23
5	8	6	4	18
6	9	5	3	17
7	10	6	4	20
8	9	9	5	23
9	9	5	5	19
10	10	8	4	22
11	8	9	3	20
12	9	10	3	22
13	10	4	4	18
14	10	10	5	25
15	10	10	6	26
Moyennes	9,33	7,46	4	24,8



Les résultats présentés à gauche marquent une bonne moyenne de réussite des étudiants à découper et définir des termes médicaux nouveaux. Néanmoins, c'est au niveau du réinvestissement des mécanismes de découpage que la moyenne de réussite des étudiants est faible.

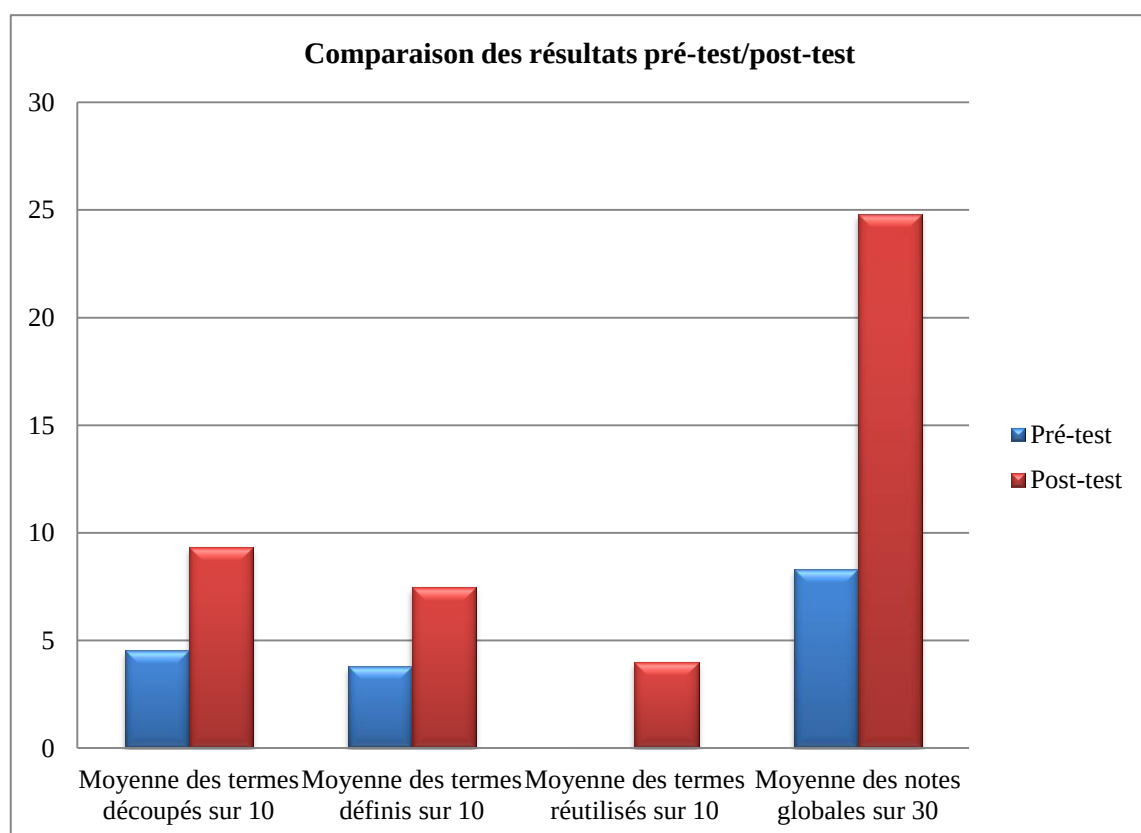
Nous pensons qu'avec l'exercice la capacité de réutilisation des termes médicaux s'installe chez les étudiants à travers le réemploi fréquent de ces termes.

En prenant appui sur les grilles d'évaluation qui ont nourri notre partie pratique, nous avons déduit que l'enseignement du vocabulaire médical à l'aide d'une démarche qui propose une diversité d'activités, a pu aider la quasi-totalité des étudiants à retenir et réutiliser les termes médicaux. En outre, nous avons constaté que les étudiants étaient très satisfaits des documents utilisés et des exercices qui les accompagnent.

La courbe évolutive de la compétence lexicale des étudiants nous renseigne aussi sur les progrès des étudiants dans l'analyse et la compréhension de la terminologie médicale. Cependant, afin de vérifier les retombées de notre pratique pédagogique, nous avons procédé à une comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du post-test¹⁰⁵. Étant donné que les deux tests sont identiques et constitué de la même manière (les mêmes types d'activités), nous ne comparons pas les moyennes des étudiants, ni les pourcentages reflétant le degré de réussite à découper, définir et réutiliser les termes médicaux, mais nous proposons ci-dessous une grille de comparaison des nombres de termes découpés, définis et réutilisés. Ces résultats sont présentés ci-dessous dans un tableau qui résume le nombre sur dix de termes découpés, définis et réutilisés par chaque étudiant dans le pré-test et dans le post-test et la moyenne globale du pré-test et du post-test :

¹⁰⁵ Le post-test comprend des activités identiques à celles du pré-test : voir annexe 9

Nombre d'étudiants	Nombre de termes découpés sur 10		Nombre de termes définis sur 10		Nombre de termes réutilisés sur 10		Note globale sur 30	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	2	10	3	6	0	3	5	19
2	2	9	2	7	0	2	4	18
3	3	10	0	8	0	4	3	22
4	6	9	4	9	0	5	10	23
5	6	8	4	6	0	4	10	18
6	6	9	6	5	0	3	12	17
7	6	10	5	6	0	4	11	20
8	8	9	6	9	0	5	14	23
9	5	9	3	5	0	5	8	19
10	3	10	6	8	0	4	9	22
11	4	8	4	9	0	3	8	20
12	3	9	4	10	0	3	7	22
13	4	10	4	4	0	4	8	16
14	5	10	3	10	0	5	8	25
15	5	10	3	10	0	6	8	26
Moyennes	4,53	9,33	3,8	7,46	0	4	8,33	20,66



À travers le graphisme - présenté ci-dessus - qui représente la comparaison entre les résultats du pré et du post-test, nous pouvons remarquer une amélioration du niveau de certains étudiants qui ont pu découper, définir et réutiliser les mots médicaux. Cette amélioration de niveau est perceptible chez 12 étudiants parmi 15 : ce qui laisse dire que la pratique pédagogique proposée d'enseignement du vocabulaire médical a eu des retombées positives sur le processus d'apprentissage du vocabulaire médical chez ces étudiants.

Les résultats du pré-test - avant les séances d'enseignement du vocabulaire médical - ont montré que la majorité des étudiants évalués disposaient d'un bagage lexical en français médical insuffisant et qu'ils ignorent les règles de la composition du terme médical. En revanche, après les séances de l'enseignement selon le scénario pédagogique proposé, nous avons pu constater des résultats satisfaisants chez la majorité des étudiants. Les objectifs que nous avons fixés au début de l'expérimentation ont donc été plus ou moins atteints et la majorité des étudiants en question ont massivement collaboré à l'expérimentation malgré les difficultés qu'ils avaient à accomplir quelques activités.

En conclusion, vu les résultats obtenus par les étudiants lors du pré-test et du post-test, nous pouvons voir une évolution sensible de la compétence en terminologie médicale. Les résultats démontrent une différence statistiquement significative après l'enseignement. Ces données ont permis de confirmer l'impact positif de l'enseignement explicite du vocabulaire. Ainsi, comme il est clairement repérable dans le graphisme « comparaison des résultats pré-test/post-test »¹⁰⁶, la différence entre les moyennes des nombres de termes découpés, définis et réutilisé entre pré-test et post-test nous permet de certifier une réelle installation du processus de systématisation de reconnaissance, d'analyse et de réutilisation des termes médicaux, ce qui confirme les retombées positives de notre approche pédagogique.

Conclusion

À travers la présente étude, nous avons tenté modestement d'apporter certains éléments de réponse à la problématique que nous avons exposée au départ. Notre investigation a

¹⁰⁶ Graphisme présenté dans la page précédente (page 279).

pu confirmer l'hypothèse que nous avons émise selon laquelle il est possible de réaliser un apprentissage significatif du lexique de spécialité, si l'on aborde celui-ci avec une optique d'enseignement stratégique en s'inspirant des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lexique général et de l'apport des travaux en analyse du lexique de spécialité en l'occurrence les travaux sur le mot médical.

Nous pouvons confirmer de prime abord que la didactique du lexique de spécialité nécessite une vraie démarche qui doit être centrée sur l'apprenant, en tenant compte de ses besoins langagiers. Ainsi, pour obtenir une efficacité dans l'enseignement du français médical et spécialement du vocabulaire médical, l'enseignant doit s'appuyer sur l'analyse des besoins des étudiants.

Le dépouillement des données du questionnaire nous a permis de faire une analyse des représentations qu'ont les étudiants à propos de la langue française, du français médical, de leurs cours de terminologie ainsi que de leurs stratégies d'apprentissage du vocabulaire médical. Cette analyse nous a permis d'entrevoir les facteurs qui influencent le processus d'apprentissage du vocabulaire médical.

Notre expérimentation a pu confirmer, à travers l'analyse des données de l'expérimentation ainsi que ceux de quelques entretiens explicatifs semi-directifs que nous avons menés avec les étudiants pour comprendre leurs attitudes face à notre approche pédagogique, l'impact positif de la méthode que nous avons adoptée pour l'enseignement du lexique de spécialité.

Les résultats relevés par notre étude peuvent attirer l'attention sur l'adoption des pratiques pédagogiques qui misent sur le travail sur les représentations qui peut enrichir les connaissances métalexicales des étudiants ; sur l'organisation des connaissances antérieures des étudiants afin d'installer chez eux une compétence inférentielle ; ou sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

Enfin, l'enseignement/apprentissage fait appel, en amont, à la formation des enseignants et met, en aval, leur contribution au niveau des pratiques de classe en matière d'élaboration de contenus ayant comme centre de gravité des objectifs spécifiques. Ainsi, en langue de spécialité la compétence que l'enseignant de langue doit donc développer est avant tout d'ordre méthodologique.

Conclusion générale

Cette recherche émane d'une double problématique, celle relative à la lecture/compréhension des textes de spécialité en français langue étrangère et celle relative à l'apprentissage par la lecture d'une spécialité en français langue de spécialité car les étudiants concernés par cette étude passent d'une situation de lecture/compréhension de différents textes en FLE - lors de leur scolarisation - à une situation - lors de leurs études universitaires - d'apprentissage des sciences médicales par la lecture de textes informatifs en français langue de spécialité.

L'objectif général de cette thèse était de décrire les stratégies de lecture/compréhension des étudiants engagés – à l'ordre universitaire - dans une filière non linguistique. Pour ce faire, nous avons porté deux regards sur la lecture en LANSAD : le premier consistait à éclairer la problématique des stratégies de lecture/compréhension en langue de spécialité à travers la description des difficultés en lecture/compréhension et l'interrogation des étudiants sur les stratégies utilisées ; et le deuxième reflète une autre considération de l'objet d'étude à travers l'installation de la lecture en LANSAD dans le paradigme de l'apprentissage par la lecture (APL). Pour interpréter et élaborer des grilles d'analyse aux données empiriques recueillies, nous avons été amenée à interroger les concepts fondamentaux relatifs à la lecture/compréhension, à l'apprentissage par la lecture, au français dans le secteur des LANSAD, au vocabulaire médical et à l'enseignement stratégique pour la perspective didactique.

Le premier pan de la recherche, qui avait pour but de décrire les stratégies de lecture/compréhension des étudiants inscrits en première année médecine, a été concrétisé par le biais d'une enquête qui nous a renseignée sur les difficultés en lecture/compréhension, les stratégies observables et privilégiées par les étudiants, et le profil stratégique du lecteur/apprenant. Le deuxième pan, qui portait sur la conception de la lecture en LANSAD comme une situation d'APL, a été réalisé au moyen d'une deuxième enquête qui nous a renseignée sur les stratégies d'APL rapportées par les étudiants en termes de fréquence d'utilisation et leur incidence sur la construction du savoir médical, ce qui nous a permis d'esquisser le profil de l'étudiant en première année médecine. Sur la base des constations faites lors de ces deux enquête, nous avons mené une expérimentation d'enseignement stratégique du vocabulaire médical.

Afin de présenter les résultats principaux de cette recherche et leur portée, cette conclusion est organisée en quatre parties, définies par Angers (1996 : 348),

susceptibles de rendre compte de toute la thèse : présenter une synthèse de l'analyse et de l'interprétation des résultats tout en faisant écho aux questions et aux hypothèses de départ, rendre compte des connaissances nouvelles à la lumière d'une façon différente d'envisager la question, faire l'état des apports et limites de la recherche, et indiquer les prolongements possibles.

Dans l'ensemble, les résultats empiriques de cette recherche reflètent une réelle « mutation » de la problématique des LANSAD au niveau des littératies universitaires en français langue étrangère en Algérie : de la problématique de lecture/compréhension en FLE – à l'école – qui a pour objectif la compréhension des textes lus à une problématique d'apprentissage par la lecture en FLE – à l'ordre universitaire – qui a pour objectif l'apprentissage d'une discipline non linguistique. Néanmoins, il est à signaler que cette problématique d'APL en FLE englobe celle de lecture/compréhension et n'est pas à considérer indépendamment d'elle.

Ainsi, étant donné que notre étude est définie autour du cadre de référence de l'APL, pour **synthétiser les résultats** auxquels nous sommes arrivée, nous déclinons l'interprétation des résultats - tout en faisant à chaque fois référence aux questionnements et aux hypothèses de départ - en quatre points conformément aux composantes de l'APL : stratégies de lecture, connaissances antérieures, conception de l'apprentissage et stratégies d'apprentissage (stratégies d'apprentissage, stratégies métacognitives, stratégies de gestion des ressources).

a) Les stratégies de lecture ont été interrogées par les items du questionnaire initial et aussi du questionnaire d'apprentissage par la lecture. Outre l'affirmation de l'hypothèse relative aux difficultés de lecture/compréhension rencontrées par les étudiants de 1^{ère} année médecine (des difficultés de compréhension inhérentes à la langue générale de par les difficultés d'apprentissage du français au sein de l'école et à la langue de spécialité de par la méconnaissance de la terminologie scientifique qui pour une grande part constitue un univers référentiel construit au préalable en langue arabe), les résultats révèlent que les stratégies observables privilégiées de lecture sont de nature compensatoire (la traduction et la mémorisation) et ont pour objectifs de contrecarrer ces difficultés de lecture/compréhension et satisfaire les exigences de réussite dans cette filière. Néanmoins, l'activité de traduction constitue un autre obstacle de par l'utilisation de dictionnaires de langue (français/arabe) qui influe sur les décisions

traductionnelles des étudiants (induire en erreur l'étudiant s'il ne se tient qu'à la première traduction proposée dans le dictionnaire) (Loguercio, 2013). Par ailleurs, notre hypothèse quant à la variabilité des stratégies a été partiellement affirmée (Puren, 2013) de par l'impossibilité que nous avons eu à dégager des variables individuelles ou propre à l'ensemble du public-cible selon lesquelles les stratégies se déploient. En outre, même si cette étude permet de conclure qu'il y a – au niveau de la lecture et construction du sens des textes spécialisés - différents profils de lecteurs et des modalités différentes de construction du sens comme dans la lecture dans d'autres domaines (Frier, Grossmann et Simon, 1994), nous avons esquissé un profil de lecteur en y englobant les stratégies de lecture/compréhension que nous avons pu toucher. Les étudiants en 1^{ère} année médecine traitent l'information textuelle d'une manière locale et détaillée à travers des stratégies pour une lecture locale détaillée : lecture linéaire avec manque de planification, peu de repérage d'éléments saillants du texte et une ignorance des entrées dans le texte, et détaillée avec une utilisation fréquente du dictionnaire, une traduction à un taux important et une gestion minimale de l'incompréhension due au manque d'inférence. Cet état de fait laisse dire que ces étudiants n'emploient pas fréquemment de stratégies dites performantes propres à l'approche globale et à la lecture fonctionnelle (Lehmann, Moirand, Mariet et Catalan, 1979 ; Moirand, 1979 ; Lehmann et Moirand, 1980) qui peuvent réduire considérablement la marge d'opacité du texte due à la méconnaissance du code linguistique (Moirand, 1979).

Enfin, l'hypothèse propre à la prise de conscience des étudiants de leurs stratégies et la suggestion de nouvelles à travers l'enseignement des stratégies de lecture, n'a pas été soumise à l'étude pour affirmation ou infirmation. Cependant, les différentes étapes de cette recherche confirment que la sensibilisation aux stratégies, à travers les questionnaires, contribue grandement à la découverte par les étudiants de leurs propres stratégies et éventuellement au développement de leur bagage stratégique.

b) La lecture/compréhension des textes de spécialité est, entre autres, une interaction entre deux univers référentiels (Cicurel, 1991) antérieur et nouveau (connaissances sur la langue et connaissances sur le monde) mais cette étude a révélé la problématique inhérente à la médiation au niveau de laquelle l'étudiant en 1^{ère} médecine éprouve des difficultés de lecture/d'apprentissage. Par voie de conséquence, notre hypothèse quant à la facilité d'accès au sens des textes de spécialité - qui représente un univers référentiel en langue française - à travers la réactivation du réseau de connaissances de spécialité –

qui représente un univers référentiel en langue arabe – est infirmée de par les résultats d'étude qui montrent que la médiation entre les deux réseaux est difficile et suscite, par conséquent, un déploiement considérable de stratégies cognitives au niveau de la lecture/compréhension et au niveau de la construction du savoir médical. Lors de la lecture/compréhension, l'activation des connaissances est opérée pendant la lecture, ce qui laisse dire que cette stratégie est utilisée en tant que stratégie cognitive d'inférence et non pas en tant que stratégie métacognitive (utilisée avant la lecture) de planification de la lecture. Les résultats dénotent aussi que la médiation qui s'opère au niveau du processus d'acquisition et d'intégration des connaissances nouvelles, qui prennent comme point d'ancrage d'autres – antérieures - (Cartier et Tardif, 2000), s'effectue essentiellement par le biais de la stratégie de traduction.

c) La conception de l'apprentissage, qui se définit comme l'idée que l'élève a de l'acte d'apprendre, fait partie d'un continuum allant de la conception qui veut qu'apprendre signifie s'attarder sur des détails, jusqu'à celle selon laquelle apprendre correspond à analyser le sens global de l'information contenue dans le texte (Cartier et Tardif, 2000). Cette composante de l'APL n'a pas été étudiée dans cette thèse, cependant les résultats qui se rapportent à l'idée que l'étudiant en 1^{ère} année médecine a de l'acte d'apprendre, peuvent renseigner sur ce point. À cet effet, les représentations qu'ont les étudiants sur leur propre apprentissage laissent transparaître leurs conceptions de l'apprentissage. Ces représentations sont traduites majoritairement par les stratégies déclarées (Wolfs, 1998) qui peuvent être considérées comme des « représentations de pratique » (Maurer, 2011) qui dénotent ce que les apprenants déclarent du comment ils procèdent pour lire. Ainsi, l'utilisation majeure de stratégies cognitives par nos étudiants lors de la lecture/apprentissage dénoterait chez eux « un profil d'orientation vers l'accomplissement » (Wolfs, 1998 ; Duckwall, 1991 ; Parmentier et Romainville, 1997) qui est important au début des études universitaires. Ce profil se caractérise par : une approche stratégique, une motivation intrinsèque d'accomplissement de par la grande confiance en soi et la bonne opinion que les étudiants ont de leurs capacités, un certain manque de liberté par rapport au syllabus de par le manque de reformulation des cours et de documentation, et un apprentissage mécanique et compréhensif de par le besoin qu'ont les étudiants de construire du sens mais aussi d'apprendre par cœur leurs résumés ou plans qui ne présentent aucune reformulation ou réorganisation différente de celle du texte.

d) Les résultats de cette étude indiquent une utilisation majeure de stratégies cognitives accompagnée en seconde position des stratégies affectives (pas de stratégies sociales) et pas d'utilisation de stratégies métacognitives. Ils indiquent que les stratégies utilisées d'une façon fréquente par la plupart des étudiants sont d'ordre cognitif et elles ont pour la majorité des fins mnémoniques. Ces stratégies cognitives sont utilisées lors de la lecture des textes à travers de grands efforts d'analyse du texte dans l'objectif de compréhension qui est interrompue par la méconnaissance (dans la plupart des cas) du vocabulaire médical. Ces stratégies d'analyse de texte et de compréhension préparent celles de mémorisation qui appellent à leur tour la mémoire déclarative et ne favorise pas le transfert des connaissances dans d'autres situations d'apprentissage ou dans d'autres conditions de la vie. En outre, les stratégies de gestion de ressources se déclinent en stratégies d'utilisation de ressources de documentation qui enregistrent un faible taux d'utilisation, en stratégie de gestion du temps qui est problématique chez la plupart des étudiants, et en une absence de stratégie sociale. Quant aux stratégies affectives, les résultats révèlent une dynamique d'autorégulation et d'auto-renforcement chez la majorité des étudiants à travers un maintien fort de la motivation qui permet la concentration dans les études, une confiance en soi qui permet l'autogestion, et un engagement certain à réussir. Enfin, la métacognition qui est absente du répertoire stratégique des étudiants pourrait, éventuellement, se développer au cours de la formation à travers la prise en compte des exigences évaluatives.

Par ailleurs, outre l'intérêt que cette étude soulève pour la réflexion sur les stratégies de lecture/compréhension en LANSAD, elle questionne également le paradigme de l'apprentissage par la lecture dans le secteur des LANSAD. Cette recherche nous a amenée à **des connaissances nouvelles** qui ont trait aux données théoriques, au terrain de la recherche et aussi aux données empiriques. En premier lieu, la recension des définitions données aux stratégies d'apprentissage nous a permis d'explicitier, d'un côté, la variabilité définitionnelle qui revient aux différentes désignations mettant tour à tour l'accent sur tel ou tel aspect des stratégies, aux caractères conscient/inconscient ou observable/non observable, et aux dichotomies stratégie/technique ou stratégie/style ; et d'un autre côté, la variabilité taxonomique qui présente des classifications qui peuvent se croiser. En second lieu, la considération de la lecture en LANSAD dans le paradigme de l'APL nous a permis d'avoir une idée sur la lecture en tant que compétence transversale qui se réfère au potentiel des stratégies d'APL de traverser les frontières

des disciplines tout en permettant leur actualisation dans diverses situations de la vie quotidienne. De ce fait, la compétence à traiter seul de l'information par la lecture pour la transformer en connaissances doit être explicitement enseignée aux étudiants des LANSAD par le biais de « coaching sur l'APL » (Cartier 2001) afin que ces derniers soient capables non seulement de sélectionner cette information et de comprendre ce qu'ils lisent, mais aussi de retenir ce qui est important pour eux. Ainsi, l'APL doit servir à compléter les habiletés nécessaires à la compréhension de texte en y ajoutant l'intention explicite d'acquérir significativement des connaissances (Cartier et tardif, 2000). En dernier lieu, la littérature sur l'APL nous a permis de prendre conscience de l'importance des difficultés d'apprentissage par la lecture qui peuvent conduire les étudiants à un apprentissage en surface du savoir et non à sa construction. À ce niveau, en mettant en relation les phases de construction du savoir d'Anderson (1983) avec les automatismes mnémoniques des étudiants concernés par cette étude, nous pouvons conclure que ces étudiants sont dans la phase des activités mentales conscientes où l'étudiant déploie une intense attention pour la langue étrangère et un effort délibéré en vue d'en comprendre le sens ; dans la phase associative, il prend conscience des écarts entre sa manière d'apprendre et les exigences évaluatives ; néanmoins, il choisit dans la phase d'automatisation des automatismes mnémoniques en se servant de la mémoire déclarative beaucoup plus que des mécanismes de réutilisation.

Les connaissances nouvelles relatives au terrain de la recherche peuvent être résumées en deux points : planification linguistique et planification pédagogique. D'un côté, notre approche du terrain nous permet de conclure au niveau de la planification linguistique qu'aussi longtemps que l'enseignement des langues étrangères est soumis à une distribution horaire minime sans jamais être mise à l'épreuve sauf pour passer des épreuves d'examen, l'élève aura toujours des difficultés d'apprentissage et de pratique de cette langue ; et aussi longtemps que la langue étrangère jouira de statuts différents entre l'école et l'université, l'enseignement scientifique à l'université ne se déroulera pas sans difficultés et l'étudiant aura toujours des difficultés de langue qu'il est tenu d'assumer face à un enseignement pour lequel il n'a pas été préparé. D'un autre côté, il y a une problématique de planification au niveau de la pédagogie universitaire. En effet, dans le système universitaire algérien et plus précisément dans le secteur des LANSAD, les enseignants ne sont pas préparés à apporter un soutien linguistique dans les filières scientifiques (le cas des sciences médicales pour cette recherche) et ils tiennent

généralement les compétences linguistiques pour acquises et se concentrent sur les contenus et compétences disciplinaires.

Quant aux connaissances relatives aux données empiriques, elles se rapportent aux résultats généraux de cette étude mais aussi à la dimension pratique qui fait écho à notre hypothèse relative à la manière d'aider les étudiants à adopter des stratégies performantes qui auraient pour effet d'augmenter leur chance d'acquérir une compétence transversale de lecture. La perspective didactique de notre recherche a révélé la possibilité de développer la stratégie d'inférence au niveau du vocabulaire médical à travers un enseignement stratégique. En effet, les résultats statistiquement significatifs ont démontré les apports certains d'un tel enseignement tout en indiquant des pistes de recherches telles que travailler sur les représentations des étudiants ou développer chez les enseignants de langue des compétences méthodologiques en didactique des langues de spécialité.

Nous présentons d'abord **les apports de cette recherche** pour ensuite exposer **ses limites**. Cette étude est importante, car elle permet de mieux comprendre comment s'effectue la lecture en LANSAD. Non seulement la recherche permet de présenter le profil général stratégique des étudiants, mais aussi donne aux enseignants, et à tous les intervenants dans le secteur LANSAD une représentation détaillée de ce que les étudiants disent faire quand ils lisent. Cette information est importante, car elle permet de cibler des groupes de stratégies d'APL et d'explorer la diversité et les particularités de celles qui sont utilisées par les étudiants. Étudier les stratégies de lecture et d'apprentissage utilisées par des étudiants, qui apprennent un savoir médical par la lecture des textes de spécialité, a pour intérêt de les sensibiliser vis-à-vis de leur propre usage des stratégies afin de leur permettre une certaine autonomie dans la lecture et la construction du savoir (Wenden, 1987). Ainsi, faire prendre conscience aux étudiants de l'existence, de l'importance et de la diversité des méthodes de travail à travers des questionnaires systématiques, favorise une approche globale basée sur la métacognition et tout travail sur la métacognition peut être considéré comme travail sur les représentations conduisant éventuellement à une régulation des stratégies d'apprentissage en choisissant les plus performantes selon l'apprentissage à faire.

Une des limites de cette recherche qui est essentiellement échantillonnée reviendrait à la difficulté de généralisation des résultats, même avec la triple triangulation que nous

avons adoptée car face à l'idéal inatteignable de « se renseigner auprès de toute la population », il serait intéressant d'adopter une étude longitudinale sur le même sujet en se renseignant auprès des différents échantillons à des niveaux d'étude différents pour décrire l'évolution des stratégies à travers le temps et les études. Une autre limite est relative aux instruments de recherche car le pré-établissement du questionnaire induit des réponses (Blanchet, 2011), notamment dans le cas de l'enquête directive où même les réponses sont préparées (démarche à tendance hypothético-déductive). Dans une telle situation, ce genre d'enquête reflète davantage les représentations a priori du chercheur que celles des informateurs, et la situation explicite et plus ou moins formelle de l'enquête développe des attitudes et discours d'ajustement du témoin à cette situation-même et à l'enquêteur (paradoxe de l'observateur). Afin de réduire ce biais de la recherche, nous avons utilisé un questionnaire construit, validé et expérimenté par d'autres chercheurs, néanmoins la verbalisation orale (enregistrement) ou écrite (journal de bord) rétrospective de lecture pourrait renseigner d'avantage sur les stratégies non observables.

Enfin, il convient de conclure que cette recherche n'a pas épuisé le champ des possibles et que sur certains points, elle a davantage ouvert des pistes d'exploration que résolu des problèmes. Plusieurs paramètres abordés peuvent être légitimement considérés comme inaboutis, et ils pourraient constituer des **prolongements possibles** de recherches futures ou de perspectives d'approfondissement. Deux pistes sont envisageables : du point de vue des étudiants et de celui de la pédagogie universitaire :

a) Soulignons que la compétence à lire pour apprendre est utile aux étudiants des LANSAD qui intégreront ultérieurement le secteur de la recherche scientifique et des rencontres entre pairs. Cette compétence est en effet importante pour les étudiants au cours de leurs études et aussi pour actualiser les connaissances. Il est donc primordial de considérer l'importance de l'APL en LANSAD tant pour la formation médicale des étudiants que pour leur formation continue.

b) Sur le plan de la pédagogie universitaire au niveau des LANSAD, il y a lieu de souligner l'importance d'engager de nouvelles recherches sur le discours didactique dans les filières non linguistique, les attitudes des enseignants, et les stratégies pratiques d'étayage linguistique (enseigner les matières non linguistiques par le biais d'une langue étrangère ou enseigner les matières non linguistiques aux étudiants qui ont des

difficultés en langue étrangère) et cognitif à travers la promotion du domaine de « l'efficacité cognitive » (Rulph, 2003). Ainsi, planifier de réelles situations d'APL dans le secteur des LANSAD (y compris les stratégies de lecture/compréhension) avec des interventions qui s'inscrivent dans l'enseignement explicite des stratégies d'APL dans le but de guider les étudiants dans leur processus d'APL pourrait contribuer à concevoir et à valider des aides et des systèmes d'aide à la (co)construction des connaissances via la lecture de textes de spécialité en contextes plurilingues et pluriculturels, ce qui améliorerait la réussite des étudiants, favoriserait leur motivation, améliorerait les traitements cognitifs des informations reçues en cours, et améliorerait aussi les compétences métacognitives des étudiants.

Références bibliographiques

- Abdel Fatah, F. (2012). Choisir d'étudier à l'université Paris Sorbonne Abou Dhabi sans être francophone : difficultés et motivations des étudiants qui relèvent le défi. *Études de linguistique appliquée* (168), pp. 471-481.
- Abid, L. (2017). *Refonte de la formation médicale de graduation en Algérie*. Alger : Le guide de la médecine et de la santé en Algérie. Consulté en juin 2017 <http://www.santemaghreb.com/algerie/poinvue.asp?id=278>
- Adams, G., Davister, J., & Denyer, M. (1998). *Lisons futé : stratégies de lecture*. Bruxelles : Duculot.
- Adams, M., & Bruce, B. (1982). Background Knowledge and Reading Comprehension. *Reader meets author/Bridging the gap*, pp. 2-26.
- Akmoun, H. (2009). L'enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3^{ème} année secondaire (3^{ème} AS). *Synergie Algérie* (5), pp. 39-45. Consulté en février 2014 <https://gerflint.fr/Base/Algerie5/akmoun.pdf>
- Albuquerque-Costa, H. (2015). Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire : du français instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'Ecole Polytechnique de l'Université de Sao Paulo. *Synergie Argentine* (3), pp. 11-23.
- Allaire, A. (1988). Questionnaire : mesure verbale du comportement. Dans M. Robert, *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (pp. 229-275). Québec : Edisem, 3^e Édition.
- Amadiou, F. (2011). Les stratégies d'apprentissage des étudiants. *Les stratégies d'apprentissage des étudiants, conférence de Franck Amadiou dans le cadre de la formation des ATER de Paris 1 "Initiation à l'enseignement dans le supérieur*. Paris : Actualité des usages numériques. Consulté en 2014 https://www.canal-u.tv/video/universite_paris_1_panthéon_sorbonne/franck_amadiou_les_strategies_des_etudiants_en_reussite.8300
- Amara, A. (2010). Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? *Synergie Algérie* (11), pp. 121-125. Consulté en mars 2012 <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/abderrezak.pdf>
- Amiot, M.-H., Ndaywel, E., Nziem, I., Riehl, L., & Soignet, M. (2008). *Objectif diplomatie Afrique - Océan indien*. Hachette FLE.
- Amiot, M.-H., Riehl, L., & Soignet, M. (2006). *Objectif diplomatie 1*. Hachette FLE.
- Ammouden, A., & Ammouden, M. (2010). Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. *Synergie Algérie* (9), pp. 37-44. Consulté en décembre 2013 <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/ammouden.pdf>
- Amorouayach, E. (2009). Pratiques langagières d'étudiants en médecine de la faculté d'Alger. *Synergie Algérie* (5), pp. 139-150. Consulté en avril 2010 <https://gerflint.fr/Base/Algerie5/essafia.pdf>
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), pp. 5-31.

- Anadon, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives : les questions de l'heure* (5), pp. 26-37. Consulté en novembre 2014 La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*,
- Anderson, J. (1981). *Cognitive Skills and Their Acquisition*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec. Canada : Les éditions CEC inc.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *ALSIC*, 3 (1), pp. 109-123. Consulté en juillet 2007 <https://alsic.revues.org/1759>
- Auban, A. (2005). *Atelier : le français de la santé*. Canada : Université McGill.
- Ausubel, D. (1978). *Educational psychology : a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bahmad, M., Benameur, M., & Bekraoui, N. (2009). *Cap université : renforcement en langue française : niveau B1 du CECRL : filières des sciences juridiques, économiques et gestion : module transversal de 1^o année licence*. Paris : Didier.
- Bahmad, M., EL Bekraoui, N., & Mabrou, A. (2010). *Cap université : renforcement en langue française : niveau B1 du CECRL*. Paris : Didier.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE (Aquisition et Interaction en Langue Étrangère)* (1), pp. 53-85. Consulté en octobre 2013 <https://aile.revues.org/4875>
- Barbeau, D. (1993). Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire. *Actes du 13^o colloque de l'AQPC. Les collègues, une voie essentielle de développement*, pp. 1-16.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispail, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.
- Barton, M. L. (1997). Addressing the literacy crisis : Teaching reading in the content areas. *NASSP Bulletin*, 81 (587), pp. 22-30.
- Bassi, C., & Sainlos, A.-M. (2005). *Administration.com*. CLÉ international.
- Bassie, C., & Chapsal, A.-M. (2005). *Diplomatie.com*. CLÉ international.
- Beacco, J.-C., & Lehmann, D. (1990). *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris: Hachette.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), pp. 47-67. Consulté en 2010 <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar.pdf>
- Beillet, M. (2013). Expérimentation d'une nouvelle épreuve du test d'évaluation de français académique pour les étudiants allophones. *Le langage et l'homme*, 48(2), pp. 19-29.
- Belghazi, M., Buisson, M.-P., & Frin, D. (2014). *Parlons mode*. CLÉ international.

- Bellatreche, H. (2009). L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude : le secteur bancaire. *Synergie Algérie* (8), pp. 107-113. Consulté en février 2010 <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/bellatreche.pdf>
- Benamar, A., & Keddar, K. (2012). Transmission ou communication : quelle différence pour l'apprentissage ? *Biennale internationale, de l'éducation et des pratiques professionnelles*. Consulté en septembre 2015 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798243/document>
- Benbachir, N. (2007). Quelle(s) langue(s) pour l'économie algérienne : cass de la Sonatrach. *Synergie Algérie* (1), pp. 41-47. Consulté en juin 2009 <https://gerflint.fr/Base/Algerie1/benbachir.pdf>
- Benbachir, N. (2012). Représentations des langues auprès des cadres de la Sonatrach. *Synergie Algérie* (16), pp. 147-153. Consulté en février 2015 <https://gerflint.fr/Base/Algerie16/benbachir.pdf>
- Bencini, V., Cangilioli, M. P., Naldini, F., & Paris, A. (2016). *En cuisine et en salle : français professionnel*. CLÉ international.
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives : les défis de l'écriture en recherche qualitative* (11), pp. 40-50. Consulté en avril 2015 http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-benelli.pdf
- Bérard, E. c., & Borg, S. c. (2009). *Ouverture de filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*. 3^e colloque international de l'ADCUEFE (Vol. 2). CLA - Université de Franche-Comté : Terres de FLE : revue de didactique des langues et de l'ingénierie de la formation. Consulté en 2013 <http://www.eff.auf.org/IMG/pdf/colloqueinternadcuefe.pdf>
- Binon, J., & Verlinde, S. (2002). Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires. *Les cahiers de l'asdifl : y a-t-il un français sur objectif(s) spécifique(s) ? Actes des 29^e et 30^e Rencontres* (14), pp. 17-42.
- Binon, J., & Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires. *ÉLA Études de Linguistique Appliquée* (135), pp. 271-283.
- Bintz, W. P. (1997). Exploring the reading nightmares of middle and secondary school teachers. *Journal of adolescent and adult literacy*, 41(1), pp. 12-24.
- Birkmire, D. (1985). Text processing : the influence of text structure, background knowledge and purpose. *Reading research quarterly*, 20(3), pp. 314-326.
- Blanchet, P. (2011). Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 74-76). Paris: Éditions des archives contemporaines (EAC) en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Consulté en mai 2015 http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

- Blanchet, P. (2011). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. Dans P. Blanchet, P. Chardenet, & coll., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 73-76). Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC) en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Consulté en mai 2015 http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Balnchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 9-19). Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC) en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Consulté en mai 2015 http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Blanchet, P., Chardenet, P., & coll. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris: Éditions des archives contemporaines (EAC) en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Consulté en mai 2015 http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Blaser, C. c., & Pollet, M.-C. c. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Boch, F., & Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : CREDIF-Hatier, Collection LAL.
- Boneu, I., & Eisenbeis, M. (2009). CAP-UNIV : des modules multimédia d'aide à l'intégration linguistique des étudiants à l'université. *Enseigner/apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel ou nomadisme* , pp. 40-49.
- Bordo, W., Goes, J., & Mangiante, J.-M. (2016). *Le français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras : Atrois Presses Université.
- Boubir, N. (2010). Les stratégies de communication utilisées lors de la lecture des textes en FLE ches des étudiants algériens. *Synergie Algérie* (9), pp. 179-188.
- Bouchebcheb, L. (2011). Du français objet d'enseignement au français langue d'enseignement : le cas des stratégies des centres de formation professionnelle en Algérie. *Synergie Algérie* (12), pp. 101-109. Consulté en mars 2015 https://gerflint.fr/Base/Algerie12/leila_bouchebcheb.pdf
- Boudechiche, N. (2009). Traitement de l'écrit et construction de connaissances en contexte plurilingue : défis et opportunités. *Synergie Algérie* (6), pp. 29-40. Consulté en 2012 <https://gerflint.fr/Base/Algerie6/nawal.pdf>
- Bouguerra, T. (1991). *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien. Contribution à une méthodologie d'élaboration*. Alger : O.P.U.
- Bouhadiba, F. (2004). La question linguistique en Algérie : quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique. *Trame de langues*, pp. 449-506. Consulté en octobre 2008 <http://books.openedition.org/irmc/1493>

- Boukhannouche, L. (2012). Les écrits scientifiques en sciences vétérinaires. *Synergie Algérie* (15), pp. 95-106. Consulté en juillet 2015 <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/boukhannouche.pdf>
- Boukhannouche, L. (2016). La langue française à l'université algérienne : changement de statut et impact. *Carnets* (8). Consulté en juin 2016 <https://carnets.revues.org/1895>
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. PUQ.
- Braik, S. (2008). L'enseignement du français au département d'agronomie : Analyse des besoins et expertise des programmes. *Synergie Algérie* (2), pp. 79-92. Consulté en 2010 <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/braik.pdf>
- Bransford, J., & Johnson, M. (1972). Contextual prerequisites for understanding : some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior* (11), pp. 717-726.
- Bright, W. (1971). *Sociolinguistics*. La Haye : Mouton.
- Bulgren, J., & Scanlon, D. (1998). Instructional routines and learning strategies that promote understanding of content areas concepts. *Journal of adolescence and adult literacy*, 41(4), pp. 292-302.
- Cadet, L., Goes, J., & Mangiante, J.-M. (2010). *Langue et intégration : dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Caillier, J., & Borg, S. (2010). *Le français sur objectifs universitaires. Colloque forum Héraclès et Université de Perpignan Via Domitia*. Sylavains les Moulins : Gerflint.
- Calaque, E., & David, J. (2004). *Didatique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : Boeck Supérieur.
- Cansigno, Y., Dezutter, O., & Silva, H. (2010). *Défis d'écriture : développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico: Universidad autonoma metropolitana - Unidad Azcapotzalco, Québec : Université de Sherbrook.
- Carras, C., & Gerwirtz, O. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble : PUG.
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problème*. Montréal : Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. *Correspondances*, 5(3). Consulté en janvier 2013 <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/enseigner-les-strategies-dapprentissage-aux-eleves-du-collegial-pour-que-leur-francais-se-porte-mieux/>
- Cartier, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*(123), pp. 36-38.
- Cartier, S. (2001). *Lire pour apprendre à l'école. Analyse des interventions menées auprès d'élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage*. Montréal :

- Université de Montréal. Consulté en janvier 2013
http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapport_2-2.pdf
- Cartier, S. (2002). Étude de l'apprentissage par la lecture d'étudiants en contexte d'apprentissage par problèmes (APP). *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 32(1), pp. 1-30. Consulté en janvier 2013
http://www.academia.edu/20925356/Etude_de_l'apprentissage_par_la_lecture_d_etudiants_en_contexte_d'apprentissage_par_problemes_APP_A_Study_of_Student_Text-Learning_Strategy_
- Cartier, S. (2003). *Apprendre en lisant au secondaire : Stratégies d'élèves de première secondaire*. Canada : Université de Montréal.
- Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique* (139), pp. 40-42. Consulté en janvier 2013
http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/vp139_40-42_1_.pdf
- Cartier, S. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficultés d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), pp. 439-460. Consulté en janvier 2013
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n2-rse1456/014573ar/>
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal : éditions CEC.
- Cartier, S. (2008). *Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe*. Université de Montréal. Consulté en janvier 2013
<http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/-3.pdf>
- Cartier, S. (2010). Lire à l'école pour réussir dans toutes les matières : mieux comprendre les besoins des élèves, mieux intervenir pour les aider. *35^e Congrès annuel de l'AQETA*, pp. 1-9. Consulté en janvier 2013
http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/1217_AQETA2010.J3.1Cartier19marsVF.pdf
- Cartier, S. (2014). *Apprendre en lisant*. Récupéré sur Apprendre en lisant à l'école : un projet à mettre en oeuvre de manière collective. Conférence en quatre parties disponibles sur internet. Consulté en octobre 2014
<https://www.youtube.com/watch?v=kumJpbRkWpw>
- Cartier, S., & coll. (2002). *Lire pour apprendre au secondaire : stratégies d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Université de Montréal. Consulté en février 2013
http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapport_4.pdf
- Cartier, S., & coll. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Université de Montréal. Consulté en juin 2015
http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/S04-8-Cartier_Sylvie.pdf
- Cartier, S., & Tardif, J. (1996). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre. *Communication présentée au 21^e congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA)*.
- Cartier, S., & Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie*

- pédagogique* (115), pp. 44-49. Consulté en janvier 2013
http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/vp115_44-49_1_.pdf
- Cartier, S., & Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Montréal : CRIRES. Consulté en 2013
http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Strategies_Sylvie_Cartier.pdf
- Cartier, S., Butler, D., & Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), pp. 601-622. Consulté en 2013
<https://www.erudit.org/en/journals/rse/2007-v33-n3-rse2409/018960ar.pdf>
- Cartier, S., Janosz, M., & Butler, D. (2005). *Stratégies d'apprentissage par la lecture : résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003*. Équipe d'évaluation de la SIAA. Université de Montréal. Consulté en 2013
http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Cartier-2005_1_.pdf
- Cartier, S., Normandeau, H., & Beaudry, D. (2003). *Apprendre en lisant au secondaire. Stratégies d'élèves de première secondaire*. Montréal : Université de Montréal. Consulté en 2013 http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapport_9.pdf
- Castelloti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté en septembre 2008
http://www.academia.edu/6261673/Repr%C3%A9sentations_sociales_des_langues_et_enseignements._Par_V%C3%A9ronique_Castellotti_and_Dani%C3%A8le_Moore
- Cavalla, C., & Crosier, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE. Dans O. Bertran, *Diversités culturelle et apprentissage du français*. Illustrée. Consulté en mars 2014 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00380594/document>
- CCI PARIS, I.-D.-F. (2010). *Jeu Témoin Diplôme de français professionnel Médical B2*. Paris : Centre de langue française. Consulté en mai 2013
https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/09/DFP_Medical_B2_Jeu-temoin.pdf
- Chaabani, F. (2015). *Les styles d'apprentissage des étudiants en médecine : paysage, implications et applications pédagogiques*. Thèse de doctorat en médecine. Université de Sfax. Consulté en novembre 2015
<https://fr.slideshare.net/amel65/these-medecine-faten-pr-nejmeddine>
- Challe, O. (2000). *Le français de spécialité*. Paris : CLÉ International.
- Challe, O. (2002). Enseigner le français de spécialité. *Les cahiers de l'asdifle : y a-t-il un français sur objectif(s) spécifique(s) ? Actes des 29° et 30° Rencontres* (14), pp. 57-69.
- Challe, O., & Lehmann, D. (1990). Le français fonctionnel : entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. *Le français dans le monde. Publics spécifiques et communication spécialisée*, pp. 74-80.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals* (22), pp. 13-24.
- Charnock, R. (1999). Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques. *ASP*, pp. 23-26. Consulté en 2007 <https://asp.revues.org/2566>

- Cherifi, S., Girardeau, B., Mistchelli, M., Amsellem, D., & Vassaux, G. (2009). *Travailler en français en entreprise 2*. Didier.
- Cholvy, J. (2014). *En cuisine*. CLÉ international.
- Ciborowski, J. (1995). Using textbook with students who cannot read them. *Remedial and Special Education (RASE)*, 16(2), pp. 90-101.
- Ciborowski, J. (1998). *Textbook and the students who can't read them*. Cambridge : Brookline Books.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives*. Paris : Hachette.
- Cislaru, G., Vlad, M., & Claudel, C. (2011). *L'écrit universitaire en pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Cloose, E. (2014). *Le français du monde du travail*. PUG.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex : Pearson Education Limited.
- Conseil de l'europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Consulté en 2006 <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2009). *Langue(s) de scolarisation*. Division des politiques linguistiques. Consulté en 2014 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_FR.asp
- Coracini, M. J. (1990). Cours universitaire de formation au français spécialisé. *Le français dans le monde*, pp. 151-157.
- Corbeau, S., Dubois, C., & Penfornis, J.-L. (2013). *Tourisme.com*. CLÉ international.
- Corbeau, S., Dubois, C., Penfornis, J.-L., & Semichon, L. (2013). *Hôtellerie-restauration.com*. CLÉ international.
- CRID, C. d. (2017). *Répertoire : méthodes de français sur objectifs spécifiques*. Paris : Ciep. Consulté en septembre 2017 <http://www.ciep.fr/sites/default/files/repertoire-methodes-fos.pdf>
- CRID, C. d. (2017). *Focus : Le français sur objectifs universitaires*. Paris : Ciep. Consulté en mars 2017 <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-francais-sur-objectifs-universitaires.pdf>
- Cuq, J. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie interventionniste du français langue étrangère. Dans E. Calaque, *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : Boeck Supérieur.
- Cuq, J.-P., & coll. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLÉ International.
- Daill, E. (2005). *Secrétariat.com*. CLÉ international.
- Damette, E., & Dargirolle, F. (2012). *Méthode de français juridique*. Dalloz.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. Dans *Thinking and learning skills : Relating instruction to research* (pp. 209-239). Hillsdale : Erlbaum.

- Debboub, L. (2016). *Soigner en français : méthode d'apprentissage pour les infirmiers non francophones*. Vuibert-Estem.
- Degache, C. (1998). Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait. *Publication ronéotée du colloque "Lecture à l'Université II"*, pp. 1-11. Consulté en juin 2012 <http://deste.umons.ac.be/galanet/publication/fichiers/dc1998.pdf>
- Degache, C. (2000, novembre 5-6). La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique. (J. Billiez, C. Foerster, & D.-L., Édts.) *ACEDLE, La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6^e colloque*, pp. 147-159.
- Delevay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris.
- Demaret, M., Macfotta, P., & Rosillo, M. P. (2013). *Quartier d'affaires 1*. CLÉ international.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaire de Lille.
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denhière, G., Cession, A., & Deschênes, A. (1987). Learning from text : effects of age and prior knowledge. *ERIC*, pp. 272-284.
- Derradji, L. (2011). Analyse des situations professionnelles à des fins de formation linguistique. *Synergie Algérie* (12), pp. 111-119. Consulté en 2014 <https://gerflint.fr/Base/Algerie12/derradji.pdf>
- Derry, S. (1990). Learning strategies for acquiring useful knowledge. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, pp. 15-51.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De-Souza, A. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?* Thèse de doctorat. Université de Strasbourg. Consulté en 2015 https://hal.inria.fr/file/index/docid/975218/filename/DESOUZA_Anthony_2013_ED520.pdf
- Deyrich, M.-C. (2004). Exploration didactique de la langue du milieu professionnel à l'université : quel apport pour la définition de tâches d'enseignement/apprentissage ? *ASP*, pp. 43-44. Consulté en 2007 <https://asp.revues.org/1106>
- Dezutter, O., Silva, H., & Thonard, A. (2016). Scriptur@les, une nouvelle ressource pour repenser la didactique de l'écriture en contexte universitaire à l'ère numérique. *Le français à l'université*, 21(1).
- Dias Loguercio, S. (2013). *Dictionnaire bilingue et pédagogie de la lecture*. Paris : Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle - Paris3. Consulté en mai 2014 <https://hal.inria.fr/file/index/docid/957934/filename/2013PA030053.pdf>
- Dorronzoro, I. (2007). Lire pour apprendre à l'université : les représentations des enseignants et des étudiants. *ÉLA. Études de Linguistique Appliquée*, 4(148), pp.

- 417-426. Consulté en juin 2012 <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-417.htm>
- Drouère, M., & Porcher, L. (2002). Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? *Les cahiers de l'asdifl : Actes des 29° et 30° Rencontres*(14), pp. 7-9.
- Dubois, A.-L., & Tauzin, B. (2016). *Objectifs express 2 : le monde professionnel en français*. Hachette FLE.
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* . Larousse .
- Ejchenrand, P., Metzger, H., Miroudot, B., & Uthurry, M. (1994-1995). Module documents scientifiques : stage intensif de français pour les étudiants des classes préparatoires aux études médicales (C.P.E.M.). *Centre de Coopération Culturelle et Linguistique*.
- El Ghardallou, M., Ajmi, T., Bougmiza, I., Zedini, C., Mellouli, M., & Mtiraoui, A. (2013). Les styles d'apprentissage des étudiants de la faculté de médecine de Sousse (Tunisie). *Pédagogie Médicale*, pp. 203-215. Consulté en 2014 <https://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2013/04/pmed120065.pdf>
- Ellis, E. S., & Lenz, B. K. (1990). Techniques for mediating content-area learning : issues and research. *Focus on Exceptional Children*, 22(9), pp. 1-16.
- Elrod, G. (1987). Turning passive readers into active readers in content areas subjects. *Reading Horizons*, 27(3), pp. 197-201.
- Enjelvin, G. (2009). *Savoir faire plus : le français à l'université*. Oxford: Routledge.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students'approaches to learning. *Learning stratgeries and learning styles*, pp. 21-54.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning* . London : Croon-Helm.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1980). *Processes and strategies in foreign language learning and communication*. Interlanguage Studies Bulletin.
- Fassier, T., & Talavera-Goy, S. (2008). *Le français des médecins*. PUG.
- Fassier, T., & Talavera-Goy, S. (2008). *Le français des médecins (B1/B2)*. PUG.
- Fayol, M., & al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF.
- Felder , R., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, pp. 674-681.
- Ferhani, F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*, 154(3), pp. 11-18. Consulté en 2008 <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.html>
- Fischer, J., Chouissa, C., Dugovicova, S., & al. (2012). *Évaluer par les tâches les langues à des fins spécifiques à l'université : un guide*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.
- Foulin, J., & Mouchon, S. (1988). *Psychologie de l'éducation*. Nathan.
- Franic, I., & Ruet, M. (2014). *Le français sur objectif universitaire : du concept à la pratique*. Zagreb : FF press.
- Frier, C., Grossmann, F., & Simon, J.-P. (1994). Lecture et construction du sens : l'évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG. *Lidil* (10), pp. 149-179.

- Gagné, G. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instructions*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gahmia, A. (2009). Méthodologie d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) dans des établissements de la formation professionnelle. *Synergie Algérie* (8), pp. 45-52. Consulté en 2011 <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/amir.pdf>
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLÉ International.
- Galisson, R., & Besse, H. (1980). *Polémique en didactique de nouveau en question*. Paris : CLÉ international.
- Garnier, S., & Savage, A. (2011). *Rédiger un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFé*(101), pp. 1-28. Consulté en mars 2016 <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf>
- Gautier, M. (2004). *Banque-finance.com*. CLÉ international.
- Gettliffe, N. (2013). Validation d'acquis en français sur objectif universitaire (FOU) : quelques pratiques actuelles et propositions à considérer au regard du CECRL. *Les cahiers de l'APLIUT*, 32(1), pp. 115-129.
- Giacomi, A., & Heredia, C. (1986). Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. *Language*(84), pp. 9-24.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal , Canada : Gaëtan Morin.
- Gillmann, B., & Macquet-Dubois, P. (2007). *Travailler en français entreprise 1*. Didier.
- Giordan, A., & Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques* . Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gombert, J.-L. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection Psychologie d'aujourd'hui.
- Graesser, A., Hoffman, N., & Clark, L. (1980). Structural components of reading time. *Journal of verbal learning and verbal behavior* (19), pp. 135-151.
- Grenier, E. (2006). *Apprendre à apprendre ... ou travailler les méthodes de travail*. Montpellier: IUFM de l'académie de Montpellier. Consulté en 2011 <http://ekladata.com/mqFoEqKzQlOZseXMIpwqnk6DBwM.pdf>
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques* , pp. 163-183. Consulté en 2014 <https://pratiques.revues.org/1732>
- Guilbert, L. (1973). La spécificité du terme scientifique et technique. *Langue Française. Les vocabulaires techniques et scientifiques*, pp. 5-17. Consulté en juin 2013 http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_17_1_5617
- Haboul, D. (2010). Compétence dérivationnelle et stratégie de communication. Cas d'élève du secondaire. *Synergie Algérie* (11), pp. 75-83. Consulté en juillet 2013 <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/djelloul.pdf>

- Hamers, J.-F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
- Hamez, M.-P. (2014). La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 22(2), pp. 31-40. Consulté en février 2015 http://formation-profession.org/files/numeros/8/v22_n02_133.pdf
- Harris, V., & coll. (2002). *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Editions du Conseil de l'Europe. Consulté en 2013 <http://archive.ecml.at/documents/pub222harrisF.pdf>
- Hassani, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat*(61), pp. 11-27. Consulté en mars 2014 <https://insaniyat.revues.org/14002>
- Henin, J. (1993). Apprendre à penser. *Du projet pédagogique à la construction de réseau de compétences*. CFA. Consulté en mai 2015 <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info6d.pdf>
- Hilgert, E. (2009). Un corpus au service du français sur objectifs universitaires : interviews d'enseignants-chercheurs. *Mélanges CRAPEL*(31), pp. 131-145.
- Holmes, B. (1983). A confirmation strategy for improving poor readers' ability to answer inferential questions. *The reading teacher*, 37(2), pp. 144-150.
- Holtzer, G. (2000). Stratégie d'apprentissage une notion en mouvement. (Lang, Éd.) *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, 4. Consulté en 2007 <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/holtzer.pdf>
- Hunter, J. (1984). Reading : the key to quality in higher education. *Reading World*, pp. 255-264.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Huu Binh, N. (2010). Premières réflexions sur les stratégies d'apprentissage des jeunes apprenants du français des Hauts-Plateaux du centre-Vietnam. *2ème Congrès de la CAP-FIPF. Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*, pp. 170-182. Consulté en 2008 <http://www.doctoriales.tamdaoconf.com/wp-content/uploads/2011/01/FR-Communication-Nguyen-Huu-Binh-DN.pdf>
- Jégoud, D., & Rosillo, M. P. (2014). *Quartier d'affaires 2*. CLÉ international.
- Johnston, P. (1984). Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading research quarterly*, 19(2), pp. 219-240.
- Jones, M. (1983). Providing reading success for academically disadvantaged secondary students. *Clearing House*, 57(4), pp. 167-170.
- Kahn, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927. *Le français dans le monde. Publics spécifiques et communication spécialisée*, pp. 97-101.
- Kahn, G. (1995). Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. *Français dans le Monde*, pp. 144-152.

- Keyong, L., & Vandeveld, D. (2008). Du français de spécialité à la spécialité en français. *Synergie Chine* (3), pp. 31-40. Consulté en mars 2011 https://gerflint.fr/Base/Chine3/keyong_david.pdf
- Kherbache, A. (2010). Savoir refaire de l'écrit et taire la langue : stratégie d'évitement et acquisition inappropriée du français à l'université. *Synergie Algérie* (9), pp. 133-143. Consulté en 2013 <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/kherbache.pdf>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory - Version 3.1. Technical Specifications*. London : Hay Ressources Direct.
- Kolb, D. (1976). *LSI - Learning Style Inventory : Technical Manual*. Boston : McBer.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lahmidi, Z. (2005). *Sciences-techniques.com*. CLÉ international.
- Lamoureux, J. (2015). *Les combines du téléphone : fixe et portable*. PUG.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, 69, pp. 97-134.
- Larue, C., & Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes : description des stratégies utilisées par des étudiants en soins infirmiers au niveau collégial*. Québec : Bibliothèque nationale du Canada. Consulté en 2014 https://cdc.qc.ca/parea/785886_larue_cossette_app_PAREA_2005.pdf
- Larue, C., & Hrimech, M. (2003). Stratégies d'apprentissage utilisées dans un programme d'apprentissage par problème en soins infirmiers. *Actes du 20^e congrès de l'AIPU*. Consulté en 2013 <https://ripes.revues.org/221>
- Lascar, M., & Delaporte, T. (1968). Enseignement de la langue médicale à des étudiants en médecine et à des médecins étrangers. *Le français dans le monde* (61), pp. 40-43.
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Revue canadienne de linguistique appliquée* (18), pp. 1-20. Consulté en 2016 <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/21180/26444>
- Laygues, A., & Coll, A. (2014). *Le français en contexte : tourisme*. Maison des langues.
- Lecerle, J.-J. (2001). Médiation et agencement : une poétique de la langue de spécialité. *ASP*, 31(33), pp. 1-17.
- Leger, W. (2014). *Le français du management*. Ophrys.
- Lehmann, D. (1993). La communication spécialisée est un bouillon de culture. *Le français dans le monde* (260), pp. 40-44.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Lehmann, D., & Moirand, S. (1980). Une approche communicative de la lecture. *Le français dans le monde* (153), pp. 72-79.
- Lehmann, D., Mariet, F., Mariet, J., & Moirand, S. (1980). *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Paris : CREDIF/Didier.
- Lehmann, D., Moirand, S., Mariet, F., & Catalan, R. (1979). *Lire en Français les Sciences économiques et sociales*. Paris: CREDIF/Didier.
- Lemke, J. (1989). *Using language in the classroom*. Oxford : Oxford University Press.

- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France PUF.
- Lerat, P. (1997). Approches linguistiques des langues spécialisées. *ASP*, 15(18), pp. 1-10. Consulté en 2008 <https://asp.revues.org/2926>
- Lewis, T., & Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via internet. *Lidil* (36), pp. 163-188. Consulté en juin 2013 <https://lidil.revues.org/2543>
- Louveau, E., & Tolas, J. (2002). Le français pour la médecine, cédérom de compréhension orale et d'aide à l'appropriation de la langue médicale. *Les cahiers de l'asdifl : y a-t-il un français sur objectif(s) spécifique(s) ? Actes des 29° et 30° Rencontres*, pp. 125-134.
- Lovitt, T., & Horton, S. (1994). Strategies for adapting science textbooks for youth with learning disabilities. *Remedial and special education*, 15(2), pp. 105-116.
- Lundquist, L. (2013). *Lire un texte académique en français : stratégies de lecture - exercices de lecture assistée par ordinateur*. Paris : Ophrys.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2010). *Faire des études supérieures en langue française*. Le français dans le monde : recherches et applications.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Mangiante, J.-M., & Raviez, F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble : PUG.
- Martinez, P. (1996). *Didactique des langues étrangères*. PUF.
- Maurer, B. (2011). Méthodologie d'enquête pour une représentation graphique des composantes de la représentation sociale d'une langue. Dans P. Blanchet, P. Chardenet, & coll., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 179-192). Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC) en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Consulté en mai 2015 http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of memory and language* (25), pp. 431-444.
- McKeachie, W., & al. (1987). Teaching a course in LTL. *Teaching of Psychology*(14), pp. 81-86.
- MESRS. (2012). *Guide du bachelier 2012*. Alger : Office des Publications Universitaires. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
- MESRS. (2012). *Moyennes minimales : Orientation BAC 2012*. Algérie : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Consulté en mars 2013 http://www.encyeducation.com/uploads/3/0/9/3/309326/moyennes_minemales_orientation_bac2012.pdf
- Messaoudi, L. (2010). Langues spécialisées et technolècte : quelles relations ? *Meta : journal des traducteurs*, 55(1), pp. 127-135. Consulté en 2013 <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2010-v55-n1-meta3696/039607ar/>
- Mialaret, G. (1987). *La psychopédagogie*. France : P.U.F.

- Miller, J., & Kintsch, W. (1981). Readability and recall of short prose passages : a theoretical analysis. *Journal of experimental psychology : human learning and memory*(6), pp. 335-354.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). Loi d'orientation sur l'éducation nationale. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*. Consulté en 2011 <http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf>
- Mitchell, M., & Fleuranceau, A. (2012). *Pour parler affaires*. Maisons des langues.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLÉ International.
- Moirand, S. (1993). Décrire les discours de spécialité. *Communication lors des III Jornadas de lenguas para fines especificos (Universidad Alcala Henares)*. Consulté en 2007 <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiHiOirOt3WAhXDWRoKHU8rDqwQFgglMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F600460.pdf&usg=AOvVaw14FQe4CRIRpZX5YtsxtHw0>
- Moller, B. (1998). À la recherche d'une terminochronie. *Meta*, 43(3), pp. 426-438.
- Mourlhon-Dallies, F. (2002). Former à enseigner le français de spécialité : l'exemple du français médical. *Les cahiers de l'asdifl : y a-t-il un français sur objectif(s) spécifique(s) ? Actes des 29° et 30° Rencontres*(14), pp. 175-192.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). Analyse du discours et français sur objectifs spécifiques : des apports réciproques. *Recherche en didactique*, pp. 8-11.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives. *Synergie Pays de la Baltique* (3), pp. 89-96. Consulté en 2008 <https://gerflint.fr/Base/Baltique3/MourlhonDallies.pdf>
- Mourlhon-Dallies, F., & Tolas, J. (2004). *Santé médecine.com (intermédiaire)*. CLÉ International.
- Mraz, C. (2013). *En avant ! 2. méthode de français pour les militaires : Afrique - Océan Indien*. MAEDI, OIF.
- Mraz, C. (2014). *En avant ! 3. méthode de français pour les militaires : Afrique - Océan Indien*. MAEDI, OIF.
- Mraz, C., & Burguiere, C. (2012). *En avant ! 1. méthode de français pour les militaires : Afrique - Océan Indien*. MAEDI, OIF.
- Mucchelli, R. (1970). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. Paris : Les Editions sociales françaises.
- Muller, J. (1968). Dossier pour l'enseignement de la langue de biologie à des étudiants étrangers. *Le français dans le monde* (61), pp. 44-46.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Nakao, Y. (2010). *Analyse contrastive français-japonais du discours en langue de spécialité*. Thèse de doctorat. Université de Nantes. Consulté en 2013 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00920630/document>
- Narcy-Cambes, J.-P. (1990). Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? *Learning styles*, pp. 89-106.

- Nationale, M. d. (2008). *Livre scolaire de 3^e année secondaire : sciences naturelles*. Alger : Direction de l'éducation nationale.
- Nonnon, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue étrangère. *Repères*, pp. 33-72. Consulté en février 2015 <https://reperes.revues.org/88>
- Oddou, M. (2010). *Informatique.com*. CLÉ international.
- Oger, E. (2014). L'enseignement-apprentissage de l'écrit argumenté dans le domaine du FOA (Français sur Objectif Académique) : résultats d'une enquête réalisée auprès d'étudiants Erasmus. *Le langage et l'homme*, pp. 119-125.
- O'Malley, J.-M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Omer, D. (2014). Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs : penser la variation. *Le Français aujourd'hui*(184), p. 9.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche : Une introduction à la méthodologie de la recherche*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Outaleb, A. (2012). Stratégies d'apprenants dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel : analyse morphologique du pronom complément à la 3^{ème} personne. *Synergie Algérie* (15), pp. 47-58. Consulté en 2015 <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/outaled.pdf>
- Oxford, R. (1990). *language learning strategies : What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies : methods, findings and instructional issues. *Modern Language Journal* (73), pp. 404-419.
- Paris, D., & Flotete Paris, B. (2009). *Environnement.com*. CLÉ international.
- Parpette, C. (2003). Élaboration de programme de français sur objectif spécifique et coopération internationale. *Profilingua*, pp. 367-376.
- Parpette, C. (2010). Français sur objectifs universitaires : comprendre les cours magistraux en français. *Points communs : la revue du français à visée professionnelle* (39), p. 13.
- Parpette, C. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble: PUG.
- Parpette, C., & Mangiante, J.-M. (2006). Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter. Dans V. Castelloti, & H. Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte* (pp. 275-282). L'Harmattan.
- Parrou, M.-C. (1995). *Terminologie médicale*. Centre régional de Documentation Pédagogique d'Aquitaine.
- Penfornis, J.-L. (2010). *Communication progressive du français des affaires*. CLÉ international.
- Penfornis, J.-L. (2013). *Affaires.com*. CLÉ international.
- Penfornis, J.-L. (2013). *Vocabulaire progressif du français des affaires avec 250 exercices*. CLÉ international.
- Penfornis, J.-L. (2014). *Grammaire progressive du français des affaires : avec 350 exercices*. CLÉ international.
- Penfornis, J.-L., & Oddou, M. (2012). *Français.com : débutants*. CLÉ international.
- Penfornis, J.-L., & Oddou, M. (2012). *Français.com : intermédiaire*. CLÉ international.

- Pernet-Liu, A. (2012). Distances et proximités dans l'écriture de recherche en formation : l'enseignant de culture francophone et l'écriture citante des étudiants chinois. *Études de linguistique appliquée* (168), pp. 483-494.
- Perradeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Petit, M. (2006). Les descripteurs du Cadre : quelle conception de la langue de spécialité ? *Travaux des journées 2006 de l'EA2025. Université Victor Segalen Bordeaux 2*, pp. 14-29. Consulté en 2015 <http://194.167.125.33/frsa/pagesperso/michelpetit/pdf/06BxCadreDescr2.pdf>
- Petrea, E., & coll. (2014). *Communiquer en FOS : renforcement du français pour les étudiants*. Mons : CIPA.
- Pytel, W.A., 2003. Identyfikatory semantyczne tekstów specjalistycznych. Dans : Kielar, B.Z., Grucza, S. (éds). *Języki specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa : Warszawskiego, 59-73.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : PUF.
- Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Picton, A. (2009). *Diachronie en langue de spécialité. Définition d'une méthode linguistique outillée pour repérer l'évolution des connaissances en corpus. Un exemple appliqué au domaine spatial*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2. Consulté en janvier 2011 <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00429061/document>
- Pollet, M.-C. (2012). *De la maîtrise du français aux littératies dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bensen. *Études de linguistique appliquée* (23).
- Pougeoise, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie et expression stylistique*. Paris : Armand Colin.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading : the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Puren, C. (1995). Des méthodologies constituées et de leur mise en question. *Le Français dans le Monde*, pp. 36-41. Consulté en 2010 https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwimte2f2t3WAhUDOhOKHRTiBs8QFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fs9577412bcd03c8a2.jimcontent.com%2Fdownload%2Fversion%2F1462739162%2Fmodule%2F12211107327%2Fname%2FPUREN_1995b_Methodologies_constitu%25C3%25A9es_mise_en_question.pdf&usg=AOvVaw2mAfk2apkC ODZzO6rGFSip
- Puren, C. (2013). « Boucler » sa recherche : de l'introduction à la conclusion générales. Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures ». Consulté en 2014 <https://www.christianpuren.com/cours-m%25C3%25A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-6-boucler-sa-recherche/>
- Puren, C., Bertocchini, P., & Constanzo, E. (2001). *Se former en didactique des langues*. Ellipses.

- Puren, L. (2005). L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en oeuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^e siècle à nos jours. *Documents pour l'histoire de français langue étrangère ou seconde*(35), pp. 153-160. Consulté en 2013 <https://dhfles.revues.org/1129>
- Qotb, H.-A. (2008). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet*. Thèse de doctorat. Université Montpellier III - Paul Valéry. Consulté en 2010 <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document>
- Rahel, S. (2001). La francophonie en Algérie : mythe ou réalité ? *Initiatives*. Consulté en 2006 http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm
- Ramé, A., & Bourgeois, F. (2011). *Le vocabulaire médical des AS/AP: aide-soignants/auxiliaire de puériculture*. Masson SAS.
- Ratier, C. (1998). *Conseils pour mener une enquête par questionnaire*. Centre National de la Recherche Scientifique. Consulté en 2010 http://eiverseau.electrobel.net/docs/info5actu/chapitre1_questionnaire.pdf
- Resche, C. (1999). Réflexion sur la frontière entre langue générale et langue spécialisée. *ASP-GERAS*, pp. 37-46.
- Richardson, J., & Morgan, R. (1994). *Reading to learn in content areas*. Belmont : Wadsworth Publishing Company.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Richterich, R. (1996). La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. Dans H. Holec, D. Little, & R. Richterich, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues* (pp. 41-76). Conseil de l'Europe.
- Riley, P. (1985). Strategy : conflict or collaboration ? *Mélanges Pédagogiques* (16), pp. 91-116.
- Ripon, R. (2011). La mise en oeuvre d'une enquête quantitative par questionnaire : vices et vertus du chiffre. Dans C. Evans, *Mener l'enquête : guide des études de publics en bibliothèque* (pp. 62-79). Villeurbanne : Presses de l'enssib. Consulté en avril 2013 <http://books.openedition.org/pressesenssib/577>
- Roberge, J. (2008). Apprendre en lisant. *Correspondance. Amélioration du français en milieu collégial*, 13(3), pp. 1-3. Consulté en janvier 2016 <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/collection-printemps-ete-2008/apprendre-en-lisant/>
- Rolle-Boumlic, M. (2005). *Réussir ses études de médecine : méthode de français sur objectifs spécifiques*. Alger.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processus in second language learning. *Applied Linguistics* (11), pp. 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner Stratetigies : theoretical assumptions, research history and typology. *Learner Strategies in language Learning*, pp. 15-30.

- Rui, B. (2000). Exploration de la notion de "stratégie de lecture" en français langues étrangères et maternelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère* (13), pp. 89-110. Consulté en 2006 <https://aile.revues.org/387>
- Ruph, F. (2003). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université : actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité*. Abitibi-Témiscamingue: Université du Québec. Consulté en 2015 <http://web2.uqat.ca/guidestrategies/Guide-Reflexion.pdf>
- Sagnier, C. (2004). Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usage, limites. *Le français dans le monde* (Numéro spécial), pp. 96-105. Consulté en 2006 https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjQoPvs3d3WAhUDBBoKHe3yBjQQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.francparler-oif.org%2Fimages%2Fstories%2Fpj%2Ffos_sagnier.rtf&usg=AOvVaw0TRsNiTY23sUeUiteHg-y6
- Sebaa, R. (2002). Culture et plurilinguisme en Algérie. *TRANS. Internet6Zeitschrift für Kukturwissenschaften*(13). Consulté en 2006 <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>
- Sebbane, M. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un polycopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2 : Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production. *Synergie Algérie* (2), pp. 117-123. Consulté en 2010 <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/sebbane.pdf>
- Seddiki, Z. (2012). Pratiques langagières des étudiants de filières scientifiques du Sud algérien - une approche qualitative -. *Synergie Algérie*(16), pp. 155-162. Consulté en avril 2015 <https://gerflint.fr/Base/Algerie16/seddiki.pdf>
- Selinker, L. (1972). Interlangage. *International Review of Applied Linguistics*, pp. 209-231.
- Smaili, W. (2013). Les conséquences du plurilinguisme à la faculté de génie de l'Université Libanaise : réflexions pour la préparation d'un programme adapté de cours de français. *Le français à l'université* (1), p. 4. Consulté en 2015 <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1743>
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : Québec : HRW.
- Socket, G. (2001). Quel fondement théorique pour les stratégies d'apprentissage cognitives ? *CRAPEL, Université Nancy*(26), pp. 185-193. Consulté en juin 2014 http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/26_socket.pdf
- Soignet, M. (2011). *Objectif diplomatie 2*. Hachette FLE.
- Souchon, M. (1995). Pour une approche sémiotique de lecture-compréhension en langue étrangère. *Sémio-linguistique des textes et discours* (10), pp. 1-108. Consulté en 2007 <https://semen.revues.org/2981>
- Snow-Barry, A. (1999). *Enseignement de la production écrite en 11^e année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme*. Montréal : Thèse de doctorat. Université de Montréal. Consulté en 2009

- http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0016/NQ51976.pdf
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Ophrys.
- Springer, C. (2015). Regards didactiques sur les technolectes : des langues de spécialité aux communautés professionnelles. *Colloque Université Kenitra Tunisie*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01107501/document>
- Srairi, A. (1984). Témoignage : la faculté de médecine de Casablanca. *Perspectives universitaires*. AUPELF, 2(1), pp. 133-134.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learners ? *Revue canadienne des langues vivantes*, pp. 304-318.
- Szymankiewicz, K. (2012). La complexité des facteurs déterminant l'emploi inefficace des stratégies d'apprentissage des langues étrangères -étude de cas. *Synergie Pologne*, pp. 49-62. Consulté en 2014 <https://gerflint.fr/Base/Pologne9/szymankiewicz.pdf>
- Talavera-Goy, S., Gardette-Tria, N., & Perez, C. (2016). *Le français des infirmiers*. PUG.
- Taleb Ibrahim, K. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. *Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. El Hikma.
- Taleb Ibrahim, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'année du Maghreb*, pp. 207-218. Consulté en 2006 <https://anneemaghreb.revues.org/305>
- Tang, W. (2010). *Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel - Second Life*. Mémoire de Master 2 recherche. Université Stendhal Grenoble 3. Consulté en 2011 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00599059/document>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Tauzin, B., & Dubois, A.-L. (2013). *Objectifs express 1 : le monde professionnel en français*. Hachette FLE.
- Tessmer, M., & Jonassen, D. (1988). Learning Strategies : A New Instrumental Technology. *H. Duncan, World Yearbook of Education : Education for new technology*, pp. 29-47.
- Tessmer, M., & Jonassen, D. (1988). Learning strategies : a new instructional technology. *Education for the New Technology*, pp. 29-47.
- Thieulle, J., & Van Eibergen, J. (2002). *Pratiques du mot médical : cahier d'exercices*. Lamarre.
- Thürmann, E., Vollmer, H., & Pieper, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. Genève : Conseil de l'Europe. Consulté en 2013 <https://rm.coe.int/168059e6b7>
- Tidjani, M. (2006). *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté. Consulté en 2010

<http://indexation.univ-fcomte.fr/nuxeo/site/esupversions/fdf59dc6-3d4c-40ba-8128-c2e63880f323>

- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Montréal. Consulté en mars 2015 https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay_Ophelie_2009_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue secondes recherches et théories*. Montréal: Editions Logiques .
- Truong, H. (2007). *Argumentation et explication dans les textes d'économie et de gestion. Perspectives didactiques du Français sur Objectifs Spécifiques au Vietnam*. Thèse de doctorat. Université de Rouen. Consulté en 2012 <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00589417/document>
- Turcotte, A. (1994). Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique. *Lidil* (10), pp. 13-35.
- Ulijn, J., & Salager-Meyer, F. (1998). The professional reader and the text : insights from 2 research. *Journal of search on reading*, 2(12), pp. 79-95.
- Vacca, R. T. (1998). Let's not marginalize adolescent literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 14(8), pp. 604-609.
- Vacca, R., & Vacca, A. (2002). *Content area reading : literacy and learning across the curriculum*. Boston : Allyn and Bacon.
- Van der Yeught, M. (2012). *L'anglais de la bourse et de la finance. Description et recherche*. Paris : Editions OPHRYS - GERAS - LERMA.
- Van Deth, J.-P. (1990). La terminologie, outil et/ou objet pédagogique. *Le français dans le monde* (236), pp. 66-69.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. K. (1991). *Strategies of discourse comprehension*. London : Academic Press.
- Vandeveld, L., & Vander Elst, P. (1981). *Peut-on préciser les objectifs en éducation*. Bruxelles : Fernand Nathan.
- Vauras, M. (1991). *Text learning strategies in school-aged students*. Helsinki : Academia Scientarum Fennica.
- Vergon, C. (2000). Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords. (Lang, Éd.) *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, 4. Consulté en 2007 <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4vergon.pdf>
- Walkiewicz, B. (2012). Traduction des textes de spécialité comme méthode d'apprentissage des langues de spécialité. *Glottodidactica*, 39(2), pp. 35-48.
- Weiner, H., & Bazerman, C. (1997). *Reading textbooks*. Boston : Houghton Mifflin Compagny.
- Weinreich, U. (1951). *Languages in Contact*. New York : La Haye.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategy. *Handbook of research on teaching*, pp. 315-327.
- Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. Dans A. Wenden, & J. Rubin, *Learner strategies in language learning* (pp. 3-13). Prentice-Hall International.

- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall International.
- Wilkes, A., Alred, G., & Al Ahmar, H. (1983). Reading strategies and the integration of information as indicated by recall and reading times. *Quarterly journal of experimental psychology* (35), pp. 65-67.
- Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université ; recherche, théorie, application*. Paris : De Boeck.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimension of academic self-regulation : a conceptual framework for education. Dans D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation : a social cognitive perspective*. New York: NY : Academic Press.
- Zolana, A. (2013). *Concevoir un programme de Français sur Objectifs Spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto. Lunda-Angola*. Nice : Thèse de Doctorat. Université Sophia-Antipolis : Laboratoire I3DL. Consulté en avril 2016 <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00840355/document>

Liste des tableaux

Tableau (1) : Cadre de référence de l'apprentissage par la lecture (APL).....	33
Tableau (2) : Les composantes du cadre de référence de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire (Cartier, 2002 : 7).....	36
Tableau (3) : Le modèle d'analyse d'une situation d'APL (Cartier, 2007 : 74)	44
Tableau (4) : Cadre de référence des stratégies performantes d'apprentissage par la lecture (Cartier et Théorêt, 2004)	47
Tableau (5) : Plan de formation 1 (Rolle-Boumlic et coll., 2005 : 4)	81
Tableau (6) : Plan de formation 1 tome 1 (Rolle-Boumlic et coll., 2005 : 6-7)	83
Tableau (7) : Plan de formation 1 tome 2 (Rolle-Boumlic et coll., 2005 : 8-9)	84
Tableau (8) : Stratégies directes/indirectes d'Oxford (Cyr, 1998 : 31)	99
Tableau (9) : La classification des stratégies directes par Oxford (Cyr, 1998 : 32).....	101
Tableau (10) : La classification des stratégies indirectes par Oxford (Cyr, 1998 : 33)	103
Tableau (11) : La classification des stratégies par Rubin (Cyr, 1998 : 36-37)	105
Tableau (12) : La classification des stratégies d' O'Malley et Chamot 1990 (Cyr, 1998 : 39).....	110
Tableau (13) : Synthèse des taxonomies.....	120
Tableau (14) : Comparaison des taxonomies	125
Tableau (15) : Les stratégies d'apprentissage (Boulet et coll., 1996 : 16).....	144
Tableau (16) : Relation entre nature des connaissances et forme d'apprentissage des connaissances déclaratives (Boulet et coll., 1996 : 17).....	147
Tableau (17) : Tableau comparatif entre programmes de 1 ^{ère} année médecine et programme des sciences naturelles	204
Tableau (18) : Profil sociolinguistique des informateurs.....	228
Tableau (19) : Profil scolaire des informateurs	229
Tableau (20) : Profil psycholinguistique des informateurs	230
Tableau (21) : Rapports des informateurs à la langue française	232
Tableau (22) : Niveaux de langue de la population en compréhension de l'écrit.....	234
Tableau (23) : Les difficultés de compréhension	235
Tableau (24) : Les difficultés relatives à la langue française	236
Tableau (25) : Les difficultés relatives au français de spécialité	237
Tableau (26) : Les besoins en langue française	239

Tableau (27) : Les besoins en langue française	239
Tableau (28) : La stratégie de traduction chez les 1^{ère} année médecine	241
Tableau (29) : Les difficultés de traduction chez les 1^{ère} année médecine	242
Tableau (30) : Rapports au dictionnaire.....	243
Tableau (31) : Les difficultés mnémoniques	245
Tableau (32) : Apprentissage signifiant/machinal chez les étudiants	246
Tableau (33) : Utilisation des stratégies de lecture.....	247
Tableau (34) : Stratégies des étudiants pour une lecture globale ou locale	247
Tableau (35) : Stratégies d'entrées dans le texte et d'activation des connaissances antérieures chez les étudiants	249
Tableau (36) : Grille d'analyse des résultats du questionnaire	290
Tableau (37) : Le degré d'utilisation du 1^{er} outil de travail (La recherche de sens et la recherche d'informations).....	292
Tableau (38) : Le degré d'utilisation du 2^{ème} outil de travail (La reformulation).....	293
Tableau (39) : Le degré d'utilisation du 3^{ème} outil de travail (l'exemplification)	294
Tableau (40) : Le degré d'utilisation du 4^{ème} outil de travail (Dégager les relations et la structure d'un cours ou d'un texte)	295
Tableau (41) : Le degré d'utilisation du 5^{ème} outil de travail (Réorganiser l'information selon des critères personnels)	296
Tableau (42) : Le degré d'utilisation du 6^{ème} outil de travail (La mémorisation).....	297
Tableau (43) : Le degré d'utilisation du 7^{ème} outil de travail (L'anticipation des situations d'évaluation ou d'utilisation de ses connaissances).....	298
Tableau (44) : Le degré d'utilisation du 8^{ème} outil de travail (La planification du travail et la gestion du temps)	299
Tableau (45) : Le degré d'utilisation du 9^{ème} outil de travail (L'auto-évaluation réaliste de ses capacités et la confiance en soi).....	301
Tableau (46) : Le degré d'utilisation du 10^{ème} outil de travail (L'implication ou l'engagement dans ses études)	303
Tableau (47) : Analyse des résultats selon le cadre de référence des stratégies performantes d'APL.....	308
Tableau (48) : Type d'apprentissage chez les étudiants de première année médecine	314

Liste des figures

Figure (1) : Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe (Cartier, 2008 : 4).....	38
Figure (2) : Modèle apprendre par la lecture (Cartier, Janosz et Butler, 2005 : 8).....	40
Figure (3) : Le modèle d'APL (Cartier, 2007 : 12).....	42
Figure (4) : Le module « réussir ses études de médecine » (Rolle-Boumlie et coll., 2005 : 3).....	80
Figure (5) : Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. La/les langue(s) de scolarisation (Conseil de l'Europe, 2009).....	185
Figure (6) : Les langues dans/pour l'éducation en Algérie.....	185
Figure (7): Structuration du système éducatif algérien.....	193
Figure (8) : Stratégies d'analyse de texte.....	265
Figure (9) : Stratégies d'analyse de texte (Liens entre les parties du texte)	266
Figure (10) : Relation mémorisation/compréhension.....	266
Figure (11) : Facteurs de l'échec lors de l'examen.....	267
Figure (12) : Compréhension de mots ou de symboles	268
Figure (13) : Planification (Structuration des réponses).....	268
Figure (14) : Travail de reformulation.....	268
Figure (15) : Application / Gestion de temps	269
Figure (16) : Exemplification/Compréhension	269
Figure (17) : Reformulation des formules mathématiques	269
Figure (18) : Anticipation des évaluations	270
Figure (19) : Identification d'un problème (Réactions face aux notes obtenues)	270
Figure (20) : Mémorisation et structuration (Contenu à mémoriser).....	271
Figure (21) : Processus de vérification (Confiance en soi).....	271
Figure (22) : Gestion du temps (Poids des facteurs perturbateurs)	272
Figure (23) : Transfert des connaissances	272
Figure (24) : Contrôle des émotions.....	273
Figure (25) : Mémorisation et processus évocatifs	273
Figure (26) : Utilisation des ressources en cas de difficultés.....	274
Figure (27) : Stratégies d'analyse de texte (Processus de lecture)	274
Figure (28) : Documentation	275

Figure (29) : Estimation des difficultés (stratégies).....	275
Figure (30) : Stratégies d'analyse de texte (comparaison entre les parties du cours)...	276
Figure (31) : Exemplification.....	276
Figure (32) : Anticipation des questions.....	277
Figure (33) : Estimation des difficultés (compréhension)	278
Figure (34) : Planification (Capacités d'adaptation aux circonstances)	279
Figure (35) : Gestion du temps	279
Figure (36) : Estimation des difficultés dans les études	280
Figure (37) : Facteurs de la réussite lors de l'examen	281
Figure (38) : Structuration (rédiger un plan ou un résumé).....	282
Figure (39) : Gestion du temps d'étude.....	282
Figure (40) : Motivation (Auto-renforcement).....	283
Figure (41) : Mémorisation et nombre de lecture.....	283
Figure (42) : Gestion du temps (concentration).....	284
Figure (43) : Degrés d'utilisation des dix outils de travail	304
Figure (44) : Répertoire stratégique préférentiel (Les stratégies d'APL les plus et les moins utilisées par les étudiants).....	311

Annexe

Les annexes s'organisent comme suit en fonction de leur apparition dans les chapitres :

Annexe 1 : Autorisation des responsables afin d'effectuer une investigation auprès des étudiants de première année médecine à l'université El Hadj Lakhder –Batna -

Annexe 2 : Questionnaire initial

Annexe 3 : Résultats SPSS du questionnaire initial

Annexe 4 : Questionnaire de l'Apprentissage Par la Lecture QAPL

Annexe 5 : Résultats SPSS du Questionnaire de l'Apprentissage Par la Lecture

Annexe 6 : La grille d'analyse de Wolfs (1998)

Annexe 7 : Questionnaire de l'expérimentation à propos du vocabulaire médical

Annexe 8 : Test de connaissance du vocabulaire médical

Annexe 9 : Test de compétence en vocabulaire médical

Annexe 10 : Exercices (avec leurs corrigés) d'application et de systématisation à propos du mot médical

Annexe 1 : Autorisation des responsables afin d'effectuer une investigation auprès des étudiants de première année médecine à l'université El Hadj Lakhder –Batna -

Batna, le : 04 octobre 2012

Chikhi Nadjet
Maître-assistante au département de français À
Université Mohamed Boudiaf, M'SILA
Doctorante en didactique du FLE
À l'EDAF pôle EST – Antenne de Batna-

Monsieur le Doyen de la faculté
de Médecine de l'Université
El Hadj Lakhder – BATNA -

Objet : Demande de permission d'effectuer une investigation auprès des étudiants de première année

Monsieur le Doyen,

J'ai l'honneur de soumettre à votre bienveillant examen ma demande de permission d'effectuer une investigation auprès des étudiants de première année médecine de l'année universitaire en cours 2012-2013 dans le cadre de préparation d'une thèse de Doctorat. Je suis maître-assistante au département de français à l'Université de M'sila et doctorante en didactique du FLE inscrite à l'EDAF- L'Ecole Doctorale Algéro-Française- à l'Université el Hadj Lakhder – Batna-.

Afin de finaliser la partie empirique de ma thèse, je dois mener une investigation auprès des étudiants. En effet, ma thèse de Doctorat s'inscrit dans l'axe de la lecture-compréhension en langue de spécialité chez les étudiants de première année médecine qui se voient basculer de l'enseignement *DU* français langue étrangère à l'enseignement *EN* français langue de spécialité.

En outre, mon investigation consiste, en premier lieu, à élaborer un échantillonnage par le biais de plusieurs techniques tel que : un questionnaire auto administrée destiné à un public aléatoire probabiliste simple, des entretiens, des lectures de textes de spécialité, etc. afin de collecter des données qui me permettraient de sélectionner un public représentatif. Ensuite, après avoir sélectionné ce groupe, mon investigation se traduira, en second lieu, en un travail sur les stratégies de lecture-compréhension en langue de spécialité avec un enseignement des stratégies de lecture performante afin de construire un corpus sur lequel je me baserai pour esquisser les profils de lecteurs en langue de spécialité.

Je joins à cette demande une copie de mon dernier certificat d'inscription en doctorat, une copie de ma carte d'étudiante ainsi que la page de garde de ma thèse avec le visa de mon codirecteur algérien.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Doyen, l'expression de mes respectueuses salutations.

La concernée : N. CHIKHI

Le Chef de Département de Médecine

رئيس قسم الطب
د. دوس شحات
favourable

le Doyen de Département de Médecine

نائب العميد المكلف بالدراسات
والمسائل المرتبطة بالطلبة
بكلية الطب
د. بن عباس المنصف

La Présidente du Comité Pédagogique de 1^{ère} Année Médecine

Annexe 2 : Questionnaire initial

La langue française chez les étudiants de 1^{ère} année sciences médicales

NOM :	PRÉNOM :
GROUPE :	SECTION :

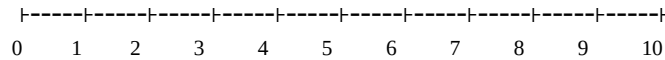
- 1) Sexe = ☐ garçon ☐ fille
- 2) Lieu d'habitation : Commune :
Daïra.....
Wilaya.....
- 3) Quelle est votre langue maternelle (première langue acquise) ?
☐ Arabe ☐ Kabyle ☐ Chaoui.....
- 4) Votre série de Baccalauréat : ☐ Sciences de la nature et de la vie
☐ Sciences exactes ☐ Mathématiques
- 5) Votre moyenne au BAC :.....
- 6) Votre moyenne de français au BAC :.....
- 7) Avez-vous choisi de vous inscrire en médecine ? ☐ Oui ☐ Non
- 8) Saviez-vous que les études en médecine étaient dispensées en langue française ?
☐ Oui ☐ Non
- 9) Était-ce facile pour vous de changer la langue d'enseignement de l'arabe au français ?
☐ Oui ☐ Non
- 10) Qu'avez-vous ressenti lors de votre premier cours dispensé en français ?
☐ choqué (vous n'avez rien compris)
☐ apeuré (vous pensez ne pas vous habituer à la langue française)
☐ À l'aise (vous avez tout compris)
- 11) Qu'avez-vous pensé lors du premier cours ?
☐ Je ne vais pas m'habituer à la langue et je vais abandonner.
☐ Il faut travailler plus pour comprendre le français
☐ Il faut faire des cours de langue française
☐ Tout va bien je peux tout comprendre même si c'est en français
- 12) Comprenez-vous le français à l'oral ? ☐ Oui ☐ Non ☐ un peu
- 13) Parlez-vous le français? ☐ Oui ☐ Non ☐ un peu
- 14) Avez-vous des difficultés en langue française ?
☐ Oui ☐ Non
- 15) Sur une échelle de 1 à 10, dites à quel niveau estimez-vous avoir des difficultés en langue française :
Aucune difficulté **beaucoup de difficultés**

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 16) Avez-vous des difficultés en langue française en :
☐ Compréhension ☐ production ☐ les deux
- 17) Arrivez-vous à comprendre les polycopies des cours ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Un peu

18) Sur une échelle de 1 à 10, dites à quel niveau estimez-vous votre compréhension des cours :

Je ne comprends rien

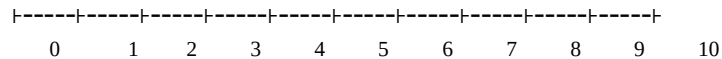
je comprends tout



19) Sur une échelle de 1 à 10, dites à quel niveau estimez-vous comprendre les textes des cours :

Je ne comprends rien aux textes

je comprends très bien les textes



20) Avez-vous des difficultés en langue plus pour les modules :

- ☐ Techniques (maths, physique, chimie...etc.)
- ☐ Scientifiques (histologie, cytologie, embryologie, etc.)

21) Vous fournissez plus d'effort pour :

- ☐ La compréhension de la langue
- ☐ L'assimilation des cours

22) Avez-vous des difficultés de compréhension des mots :

- ☐ Scientifiques
- ☐ de la langue
- ☐ les deux

23) Lors des premiers cours connaissiez-vous la signification de : hypo, hyper, mono, uni, multi, etc.

- ☐ Oui
- ☐ Non

24) Pensez-vous avoir besoin de cours de langue française afin de pouvoir poursuivre vos cours de médecine ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

25) Pensez-vous avoir moins de mal à suivre des études en médecine si avant la 1^{ère} année les cours étaient en français:

- ☐ Oui
- ☐ Non

26) Quels sont vos besoins langagiers au cours de la 1^{ère} année médecine ?

- ☐ Terminologie scientifique
- ☐ lexique français
- ☐ Compréhension
- ☐ production

27) Pour comprendre vos cours traduisez-vous ? ☐ Oui ☐ Non

28) Traduisez-vous :

- ☐ Tous les mots
- ☐ Une grande partie
- ☐ Une petite partie de mots
- ☐ Aucun mot

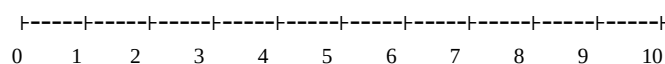
29) Traduisez-vous les mots :

- ☐ Scientifiques
- ☐ de la langue
- ☐ les deux

30) Sur une échelle de 1 à 10, dites à quel niveau estimez-vous votre taux de traduction des photocopiés :

Je ne traduis aucun mot

je traduis tous les mots



31) Avez-vous des difficultés de traduction des mots scientifiques ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

- 32) Après avoir traduit les polycopies comprenez-vous les cours :
☐ Oui ☐ Non
- 33) Pour comprendre les cours utilisez-vous un dictionnaire :
☐ français-français ☐ français-arabe ☐ Les deux
- 34) Utilisez-vous un dictionnaire :
☐ De langue ☐ scientifique ☐ Les deux
- 35) Arrivez-vous à établir facilement le lien entre vos cours des sciences de la nature et de la vie de l'année passée et vos cours de biologie en 1ère année médecine ?
☐ Oui ☐ Non
- 36) Mémorisez-vous facilement et rapidement les mots scientifiques ?
☐ Oui ☐ Non
- 37) Vous n'arrivez pas à mémoriser (retenir) les mots parce qu'ils sont en langue française ?
☐ Oui ☐ Non
- 38) Pensez-vous que vos problèmes de mémorisation sont dus à la langue française ?
☐ Oui ☐ Non
- 39) / Vous arrive-t-il d'apprendre des cours sans les comprendre ?
☐ Oui ☐ Non
- 40) Vous apprenez par cœur vos cours parce que lors des contrôles écrits :
☐ Vous ne pouvez pas exprimer ce que vous avez compris autrement
☐ Vous ne comprenez pas à 100% vos cours
- 41) Utilisez-vous des stratégies pour lire les textes des polycopiés ?
☐ Oui ☐ Non
- 42) Quelles stratégies utilisez-vous ?

- 43) Pensez-vous avoir besoin d'un enseignement des stratégies de lecture pour pouvoir comprendre vos cours ?
☐ Oui ☐ Non
- 44) Que faites-vous en premier face à un polycopié ?
☐ lire directement le texte ☐ faire un travail de repérage d'abord (regarder très bien le texte)
- 45) Vous faites un repérage de quoi ? Vous observez quoi en premier ?

- 46) Quels sont les éléments que vous avez remarqués en premier dans le texte ?
☐ Tout le texte ☐ Les titres et les sous-titres
- 47) Lors de la lecture :
☐ Vous lisez d'abord les premières phrases des paragraphes
☐ Vous lisez à partir de la première phrase
☐ Vous lisez d'abord l'introduction et la conclusion
- 48) Vous essayez de vous rappeler de vos connaissances antérieures :
☐ Pendant la lecture du polycopié ☐ avant la lecture du polycopié (à travers les titres et les sous titres)
- 49) Utilisez-vous vos acquis (en sciences) de l'année de terminale pour comprendre vos cours ?
☐ Oui ☐ Non

Annexe 3 : Résultats SPSS du questionnaire initial

FREQUENCIES VARIABLES=q1 q2 q3 q4 q5 q6 q7 q8 q9 q10 q11 q11.1 q11.2 q11.3 q11.4 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q22 q23 q24 q25 q26.1 q26.2 q26.3 q26.4 q27 q28 q29 q30 q31 q32 q33 q34 q35 q36 q37 q38 q39 q40 q41 q42 q43 q44 q45 q46 q47
/PIECHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.

Effectifs

Remarques		
Résultat obtenu		09-août-2014 16:22:53
Commentaires		
Entrée	Données	F:\chikhi.sav
	Ensemble de données actif	DataSet0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	140
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides
Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES= q1 q2 q3 q4 q5 q6 q7 q8 q9 q10 q11 q11.1 q11.2 q11.3 q11.4 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q22 q23 q24 q25 q26.1 q26.2 q26.3 q26.4 q27 q28 q29 q30 q31 q32 q33 q34 q35 q36 q37 q38 q39 q40 q41 q42 q43 q44 q45 q46 q47 /PIECHART PERCENT /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:10,204
	Temps écoulé	00:00:10,218

[DataSet0] F:\chikhi.sav

Statistiques

		q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7
N	Valide	140	140	140	140	140	140	140
	Manquante	0	0	0	0	0	0	0

Statistiques

		q8	q9	q10	q11.1	q11.2	q11.3	q11.4
N	Valide	139	139	139	6	104	42	28
	Manquante	1	1	1	134	36	98	112

Statistiques

		q12	q13	q14	échelle de difficultés	q16	q17
N	Valide	140	140	140	138	139	140
	Manquante	0	0	0	2	1	0

Statistiques

		échelle estimation niveau	échelle estimation compréhension des textes	q20	q21	q22	q23
N	Valide	140	140	140	139	139	140
	Manquante	0	0	0	1	1	0

Statistiques

		q24	q25	q26.1	q26.2	q26.3	q26.4
N	Valide	140	139	109	94	80	102
	Manquante	0	1	31	46	60	38

Statistiques

		q27	q28	q29	échelle estimation taux de traduction	q31	q32
N	Valide	140	140	139	136	140	139
	Manquante	0	0	1	4	0	1

Statistiques

		q33	q34	q35	q36	q37	q38	q39
N	Valide	140	140	140	140	140	140	140
	Manquante	0	0	0	0	0	0	0

Statistiques

		q40	q41	q42	q43	q44	q45	q46
N	Valide	133	140	140	102	140	69	140
	Manquante	7	0	0	38	0	71	0

Statistiques

		q47
N	Valide	140
	Manquante	0

Tableau de fréquences

Q1. Sexe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Garçon	14	10,0	10,0	10,0
	filles	126	90,0	90,0	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q2. Lieu d'habitation

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	wilaya	61	43,6	43,6	43,6
	commune	79	56,4	56,4	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q3. La langue maternelle

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	arabe	124	88,6	88,6	88,6
	kabyle	2	1,4	1,4	90,0
	chaoui	14	10,0	10,0	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q4. Série du Baccalauréat

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	SNV	134	95,7	95,7	95,7
	SEX	6	4,3	4,3	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q5. Moyenne au Baccalauréat

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	(15-16)	51	36,4	36,4	36,4
	(16-17)	69	49,3	49,3	85,7
	(17-18)	19	13,6	13,6	99,3
	(18-19)	1	,7	,7	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q6. Moyenne de français au Bac

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	(10-12)	41	29,3	29,3	29,3
	13-14	18	12,9	12,9	42,1
	14-15	30	21,4	21,4	63,6
	15-16	24	17,1	17,1	80,7
	16-17	18	12,9	12,9	93,6
	17-18	4	2,9	2,9	96,4
	18-19	5	3,6	3,6	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q7. Le choix de filière

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	136	97,1	97,1	97,1
	non	4	2,9	2,9	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q8. Connaissance préalable de la langue d'enseignement

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	110	78,6	78,6	78,6
	non	29	20,7	20,7	99,3
	3,00	1	,7	,7	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q9. Adaptation au français langue d'enseignement

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	40	28,6	28,6	28,6
	non	99	70,7	70,7	99,3
	3,00	1	,7	,7	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q10. Sentiments lors du premier cours dispensé en français

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	choqué	37	26,4	26,6	26,6
	apeuré	74	52,9	53,2	79,9
	à l'aise	28	20,0	20,1	100,0
	Total	139	99,3	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,7		
	Total	140	100,0		

Q11.1. Réactions lors du premier cours

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	pas s'habituer/abandonner	6	4,3	100,0	100,0
Manquante	Système manquant	134	95,7		
	Total	140	100,0		

Q11.2. Réactions lors du premier cours

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	travailler la compréhension	104	74,3	100,0	100,0
Manquante	Système manquant	36	25,7		
	Total	140	100,0		

Q11.3. Réactions lors du premier cours

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	il faire des cours	42	30,0	100,0	100,0
Manquante	Système manquant	98	70,0		
	Total	140	100,0		

Q11.4. Réactions lors du premier cours

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	tout va bien	28	20,0	100,0	100,0
Manquante	Système manquant	112	80,0		
	Total	140	100,0		

Q12. Le français oral (Compréhension)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	39	27,9	27,9	27,9
	non	12	8,6	8,6	36,4
	un peu	89	63,6	63,6	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q13. Le français oral (Production)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	16	11,4	11,4	11,4
	non	44	31,4	31,4	42,9
	un peu	80	57,1	57,1	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q14. Difficultés en langue française

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	116	82,9	82,9	82,9
	non	24	17,1	17,1	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q15. Échelle de difficultés en langue française

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,0	2	1,4	1,4	1,4
	2,0	7	5,0	5,1	6,5
	3,0	16	11,4	11,6	18,1
	4,0	26	18,6	18,8	37,0
	5,0	38	27,1	27,5	64,5
	6,0	19	13,6	13,8	78,3
	7,0	19	13,6	13,8	92,0
	8,0	8	5,7	5,8	97,8
	9,0	3	2,1	2,2	100,0
	Total	138	98,6	100,0	
Manquante	Système manquant	2	1,4		
Total		140	100,0		

Q16. Les difficultés en langue française

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	compréhension	16	11,4	11,5	11,5
	production	74	52,9	53,2	64,7
	les deux	49	35,0	35,3	100,0
	Total	139	99,3	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,7		
Total		140	100,0		

Q17. Compréhension des polycopies des cours

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	20	14,3	14,3	14,3
	non	8	5,7	5,7	20,0
	un peu	112	80,0	80,0	100,0
Total		140	100,0	100,0	

Q18. Échelle d'estimation du niveau de compréhension des cours

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2,00	3	2,1	2,1	2,1
	3,00	5	3,6	3,6	5,7
	4,00	16	11,4	11,4	17,1
	5,00	38	27,1	27,1	44,3
	6,00	28	20,0	20,0	64,3
	7,00	21	15,0	15,0	79,3
	8,00	26	18,6	18,6	97,9
	9,00	1	,7	,7	98,6
	10,00	2	1,4	1,4	100,0
Total		140	100,0	100,0	

Q19. Échelle estimation compréhension des textes

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2,00	2	1,4	1,4	1,4
	3,00	4	2,9	2,9	4,3
	4,00	10	7,1	7,1	11,4
	5,00	31	22,1	22,1	33,6
	6,00	22	15,7	15,7	49,3
	7,00	36	25,7	25,7	75,0
	8,00	26	18,6	18,6	93,6
	9,00	5	3,6	3,6	97,1
	10,00	4	2,9	2,9	100,0
Total		140	100,0	100,0	

Q20. Difficultés par module

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	techniques	49	35,0	35,0	35,0
	scientifique	91	65,0	65,0	65,0
Total		140	100,0	100,0	

Q21. Efforts cognitif fourni

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	la compréhension de la langue	96	68,5	68,5	68,5
	l'assimilation des cours	44	31,4	31,4	31,4
Total		140	100,0		

Q22. Difficultés de compréhension des mots

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	scientifiques	93	66,4	66,9	66,9
	de la langue	16	11,4	11,5	78,4
	les deux	31	22,1	22,1	
Total		140	100,0		100,0

Q23. Connaissance des préfixes

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	34	24,3	24,3	24,3
	non	106	75,7	75,7	75,7
Total		140	100,0	100,0	

Q24. Besoin de cours de langue française pour poursuivre les études médicales

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	121	86,4	86,4	86,4
	non	19	13,6	13,6	100,0
Total		140	100,0	100,0	

Q25. Facilité de poursuivre les études en médecine si les cours de sciences au lycée étaient dispensés en français

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	112	80,0	80,0	80,0
	non	28	20	20	100,0
Total	Total	140	100	100,0	
		140	100,0		

Q26.1 Les besoins langagiers

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	terminologie scientifique	132	94,2	100,0	100,0
Manquante	Système manquant	18	12,8		
Total		140	100,0		

Q26.2 Les besoins langagiers

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	lexique français	98	70,0	100,0	100,0
Manquante	Système manquant	42	30,0		
Total		140	100,0		

Q26.3 Les besoins langagiers

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	compréhension	128	91,4	100,0	100,0
Manquante	Système manquant	12	8,6		
Total		140	100,0		

Q26.4 Les besoins langagiers

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide production	102	72,9	100,0	100,0
Manquante Système manquant	38	27,1		
Total	140	100,0		

Q27. La traduction

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide oui	121	86,4	86,4	86,4
non	19	13,6	13,6	100,0
Total	140	100,0	100,0	

Q28. Les mots traduits

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide tous les mots	4	2,9	2,9	2,9
une grande partie	48	34,3	34,3	37,1
une petite partie	86	61,4	61,4	98,6
aucun mot	2	1,4	1,4	100,0
Total	140	100,0	100,0	

Q29. Traduction des mots de langue/scientifique

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide scientifiques	66	47,1	47,5	47,5
de la langue	4	2,9	2,9	50,4
tous les mots	69	49,3	49,6	100,0
Total	139	99,3	100,0	
Manquante Système manquant	1	,7		
Total	140	100,0		

Q30. Échelle d'estimation du taux de traduction

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1,00	5	3,6	3,7	3,7
2,00	9	6,4	6,6	10,3
3,00	24	17,1	17,6	27,9
4,00	24	17,1	17,6	45,6
5,00	29	20,7	21,3	66,9
6,00	18	12,9	13,2	80,1
7,00	10	7,1	7,4	87,5
8,00	13	9,3	9,6	97,1
9,00	3	2,1	2,2	99,3
10,00	1	,7	,7	100,0
Total	136	97,1	100,0	
Manquante Système manquant	4	2,9		
Total	140	100,0		

Q31. Problèmes de traduction des mots scientifiques

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide oui	84	60,0	60,0	60,0
non	56	40,0	40,0	100,0
Total	140	100,0	100,0	

Q32. Compréhension des cours après la traduction

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide oui	116	82,9	83,5	83,5
non	23	16,4	16,5	100,0
Total	139	99,3	100,0	
Manquante Système manquant	1	,7		
Total	140	100,0		

Q33. Utilisation du dictionnaire français-français / français-arabe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	français-français	25	17,9	17,9	17,9
	français-arabe	75	53,6	53,6	71,4
	les deux	40	28,6	28,6	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q34. Utilisation du dictionnaire de langue/de spécialité

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	de langue	65	46,4	46,4	64,3
	scientifique	25	17,9	17,9	17,9
	les deux	28	20,0	20,0	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q35. Facilité d'établissement des liens entre connaissances en sciences et cours de biologie

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	88	62,9	62,9	62,9
	non	52	37,1	37,1	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q36. Facilité et rapidité de mémorisation des mots scientifiques

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	37	26,4	26,4	26,4
	non	103	73,6	73,6	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q37. Problème de mémorisation des mots scientifiques à cause de la langue

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	76	54,3	54,3	54,3
	non	64	45,7	45,7	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q38. Problème de mémorisation et langue française

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	88	62,9	62,9	62,9
	non	52	37,1	37,1	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q39. Apprendre par cœur sans comprendre

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	25	17,9	17,9	17,9
	non	115	82,1	82,1	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Q40. Raison de l'apprentissage machinal des cours

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	incapacité de reformulation	127	90,7	90,7	90,7
	incompréhension	6	4,3	4,5	
	Total	133	95,0	100,0	
Manquant e	Système manquant	7	5,0		
	Total	140	100,0		

Q41. Utilisation des stratégies de lecture

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide oui	47	33,6	33,6	33,6
non	93	66,4	66,4	100,0
Total	140	100,0	100,0	

Q43. Besoin d'enseignement des stratégies de lecture pour comprendre

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide oui	121	86,4	86,4	86,4
non	19	13,6	13,6	100,0
Total	140	100,0	100,0	

Q44. Lire directement ou faire d'abord un repérage

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide directement	61	43,6	59,8	59,8
repérage	41	29,3	40,2	100,0
Total	102	72,9	100,0	
Manquante Système manquant	38	27,1		
Total	140	100,0		

q46. Les éléments remarquables en premier dans le texte

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Tout le texte	105	75,0	75,0	75,0
Les titres et les sous-titres	35	25,0	25,0	100,0
Total	140	100,0	100,0	

Q47. Lors de la lecture

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Lire d'abord les premières phrases des paragraphes	20	14,3	29,0	29,0
Lire à partir de la première phrase	43	30,7	62,3	91,3
Lire d'abord l'introduction/conclusion	6	4,3	8,7	100,0
Total	69	49,3	100,0	
Manquant e Système manquant	71	50,7		
Total	140	100,0		

Q48. Activation des connaissances antérieures

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Pendant la lecture du photocopie	126	90,0	90,0	90,0
avant la lecture du photocopie	14	10,0	10,0	100,0
Total	140	100,0	100,0	

Q49. Utilisation des connaissances antérieures

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide oui	121	86,4	86,4	86,4
non	19	13,6	13,6	100,0
Total	140	100,0	100,0	

Annexe 4 : QAPL (Questionnaire de l'Apprentissage Par la Lecture)

Ce questionnaire destiné aux étudiants de l'enseignement secondaire ou supérieur est inspiré de celui construit par Wolfs (1998 : 296-298) dans son ouvrage : « Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université ».

Texte de présentation du questionnaire :

Chers étudiants, dans le cadre d'une étude doctorale sur les stratégies de lecture/compréhension et construction de sens qu'adoptent les étudiants de 1^{ère} année médecine quand ils lisent leurs polycopiés de cours, nous vous présentons ce questionnaire et nous comptons sur votre collaboration. Ce questionnaire destiné aux étudiants volontaires respecte l'anonymat des réponses (les réponses seront confidentielles) mais les résultats dépendent en grande partie de la qualité et de la sincérité de vos réponses.

Étant donné que vous vous trouvez dans une situation d'apprentissage du savoir médical par la lecture de texte de votre spécialité, nous vous présentons ce questionnaire pour identifier vos stratégies d'apprentissage par la lecture. Ainsi, le but de ce questionnaire est de vous aider à **DÉCRIRE** le plus précisément possible comment vous faites habituellement pour apprendre ou étudier un cours ou une matière. Pour ce faire, il est très important de répondre en toute sincérité à toutes les questions et sous-questions et nous sommes là pour vous aider si vous ne comprenez pas une question. Vous trouverez une liste de propositions décrivant différentes manières d'apprendre ou d'étudier un cours ou une matière. En face de chacun d'elles, il faut entourer une des lettres suivantes : « **J** », « **R** », « **S** » ou « **T** ».

- « **J** » = Je n'utilise pratiquement jamais cette manière d'apprendre ou d'étudier un cours ou une matière.
- « **R** » = J'utilise rarement cette manière d'apprendre ou d'étudier un cours ou une matière.
- « **S** » = J'utilise souvent cette manière d'apprendre ou d'étudier un cours ou une matière.
- « **T** » = J'utilise pratiquement toujours cette manière d'apprendre ou d'étudier un cours ou une matière.

Le questionnaire (modifié d'après Wolfs, 1998 : 296-298)

Q1: Lorsque j'étudie un texte:	J	R	S	T
a. soulignement au fluo des passages importants				
b. repérage des mots liens				
c. repérage des différentes parties d'un texte				

Q2 : J'essaie de faire des liens entre les différentes parties de mon cours

J	R	S	T

Q3 : Lorsque je dois mémoriser un cours :	J	R	S	T
a. comprendre avant de mémoriser				
b. mémoriser directement sans comprendre				

Q4 : Quand je rate un contrôle, c'est souvent dû à :	J	R	S	T
a. un manque d'étude				
b. un manque d'intérêt				
c. un cours mal donné				
d. questions difficiles ou évaluation sévère				
e. mauvaise manière d'étudier (cours mal donné)				
f. facteurs perturbateurs passagers				

Q5 : Lorsque je rencontre un mot que je ne comprends pas :	J	R	S	T
a. dégager le sens à partir du contexte				
b. demander à quelqu'un des explications				
c. continuer la lecture sans (l'incompréhension du mot n'empêche pas la compréhension de l'ensemble)				

Q6 : Avant de répondre à une question lors d'un contrôle, je fais un plan de ma réponse au brouillon

J	R	S	T

Q7 : J'essaie de reformuler dans mes propres mots les phrases ou parties de cours que je juge difficiles

J	R	S	T

Q8 : J'ai tendance à étudier ou rédiger mes travaux à la dernière minute

J	R	S	T

Q9 : J'ai tendance à chercher des exemples personnels pour mieux comprendre la matière

J	R	S	T

Q10 : Lorsque je lis une formule de type mathématique ou scientifique, j'essaie de les reformuler également en mots pour mieux les comprendre

J	R	S	T

Q11 : Avant d'étudier un cours, j'essaie de voir ce que le professeur attend

J	R	S	T

Q12 : Quand je reçois un travail corrigé par le professeur :	J	R	S	T
a. regarder uniquement les points obtenus				
b. chercher à comprendre pourquoi les réponses étaient incorrectes				

Q13 : Lorsque je dois mémoriser un cours, ce que j'essaie de retenir, c'est	J	R	S	T
a. tout ce qui a été vu au cours				
b. un plan ou résumé du cours				

Q14 :	J	R	S	T
a. confiance en ses capacités				
b. se laisser facilement décourager				

Q16 : J'ai tendance à être facilement déconcentré lors de mon étude (téléphone, sieste, conversations, télévision, rêveries...)

J	R	S	T

Q17 : Lorsque j'étudie un cours, j'essaie de voir dans quelles situations elle pourrait me servir (utilité pour un autre cours, pour la vie courante, pour mes futures études...)

J	R	S	T

Q18 : Face à un devoir ou un exercice difficile :	J	R	S	T
a. essayer et ne pas refaire si ça ne va pas				
b. essayer et refaire à tout prix				

Q19 : Au moment où je mémorise :	J	R	S	T
a. réciter le cours mot à mot				
b. imaginer le cours (images, schémas, tableaux)				
c. Réciter le cours avec ses propres mots				

Q20 : Quand j'éprouve une difficulté dans le travail à la maison :	J	R	S	T
a. téléphoner à un copain				
b. demander de l'aide à quelqu'un de la famille				
c. relire ses notes de cours				
d. s'organiser pour recopier le travail d'un autre				
e. consulter des ouvrages de référence				

Q21 : Quand je lis un texte :	J	R	S	T
a. chercher les contradictions d'idées				
b. chercher les liens logiques entre les idées				

Q22 : J'essaie de rassembler de manière personnelle des informations ou des idées que je trouve à des endroits différents

J	R	S	T

Q23 : J'estime avoir des difficultés à :	J	R	S	T
a. planification temporelle du travail				
b. l'autoévaluation				

Q24 : J'essaie de faire des comparaisons entre les différentes parties du cours

J	R	S	T

Q25 : Pour mieux comprendre une nouvelle notion, j'essaie de chercher des exemples l'illustrant

J	R	S	T

Q26 : Quand j'étudie une matière, je me pose à moi-même :	J	R	S	T
a. des questions qui me montrent que j'ai bien retenu le cours				
b. des questions qui exigent de la réflexion, la réponse à ces questions ne se trouve pas telle quelle dans le cours mais peut être construite à partir de celui-ci				
c. des questions qui exigent une réflexion personnelle et dont la réponse ne peut pas être construite uniquement à partir du cours vu				

Q28 : J'estime avoir des difficultés à :	J	R	S	T
a. comprendre correctement le vocabulaire utilisé dans le cours et le texte				
b. prendre des notes en cours				
c. s'exprimer correctement				
d. reformuler en ses propres mots				
e. résumer correctement un cours ou un texte				
f. comprendre correctement les graphiques/schémas de mes cours ou de mes lectures				

Q29 : Lorsque je me fixe un programme de travail ou d'étude, je suis capable de l'adapter avec souplesse aux circonstances ou aux imprévus, tout en veillant à atteindre les mêmes objectifs

J	R	S	T

Q31: Chaque semaine, j'établis un horaire visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps d'étude et de travail

J	R	S	T

Q32 : J'estime avoir des difficultés à :	J	R	S	T
a. créer une définition				
b. mémoriser				
c. comparer des approches ou des points de vue différents				
d. appliquer une règle ou une formule				
e. résoudre des problèmes				
f. chercher des informations (dictionnaires, livres, bibliothèques, CDI...)				
g. argumenter un point de vu				

Q34 : Quand je réussis brillamment un contrôle ou examen, c'est souvent dû :	J	R	S	T
a. la quantité de temps ou de travail consacré				
b. l'intérêt porté au sujet				
c. la clarté du cours				
d. la facilité des questions ou à la cotation large du prof				
e. la qualité de la méthode de travail				
f. la chance ou la bonne forme ce jour là				

Q35 : Lorsque je lis un texte ou que je l'étudie :	J	R	S	T
a. rechercher l'idée maîtresse du texte				
b. faire un plan, un schéma ou un tableau				
c. il est inutile de faire un plan ou un résumé				

Q36 : Temps consacré en moyenne et par jour à :	J	R	S	T
a. étudier				
b. faire des devoirs ou des travaux				

Q38 : Lorsque je présente un contrôle ou un examen, je me dis :	
a. ce qui compte, c'est d'avoir les points juste suffisants pour réussir	
b. je vais essayer d'avoir les meilleurs résultats possibles	
c. je fais de mon mieux, peu importe les résultats	

Q40 : Lorsque je dois mémoriser une matière :	
a. je lis une fois	
b. je lis deux fois	
c. je lis trois fois	
d. je lis quatre fois ou plus	

Q41 : Quand j'étudie, j'arrive à faire attention –sans interruption - environ :	
a. 10 mn	
b. 30 mn	
c. 60 mn	
d. plus	

Je vous remercie de votre coopération

Annexe 5 : Résultats SPSS du QAPL (Questionnaire de l'Apprentissage Par la Lecture)

FREQUENCIES VARIABLES=q1.a q1.b q1.c q2 q3.a q3.b q4.a q4.b q4.c q4.d q4.e q4.f q5.a q5.b q5.c q6 q7 q8 q9 q10 q11 q12.a q12.b q13.a q13.b q14.a a14.b q16 q17 q18.a q18.b q19.a q19.b q19.c q20.a q20.b q20.c q20.d q20.e q21.a q21.b q22 q23.a q23.b q24 q25 q26.a q26.b q26.c q28.a q28.b q28.c q28.d q28e q28.f q29 q31 q32.a q32.b q32.c q32.d q32.e q32.f q32.g q34.a q34.b q34.c q34.d q34.e q34.f q35.a q35.b q35.c q36.a q36.b q38 q40 q41
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes		
Output Created		18-janvier-2016 16:36:22
Comments		
Input	Data	C:\Users\HSInformatique\Desktop\تعديلات 2016-01-16 يوم SPSS\CHIKHI\SPSS.sav
	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	46
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=q1.a q1.b q1.c q2 q3.a q3.b q4.a q4.b q4.c q4.d q4.e q4.f q5.a q5.b q5.c q6 q7 q8 q9 q10 q11 q12.a q12.b q13.a q13.b q14.a a14.b q16 q17 q18.a q18.b q19.a q19.b q19.c q20.a q20.b q20.c q20.d q20.e q21.a q21.b q22 q23.a q23.b q24 q25 q26.a q26.b q26.c q28.a q28.b q28.c q28.d q28e q28.f q29 q31 q32.a q32.b q32.c q32.d q32.e q32.f q32.g q34.a q34.b q34.c q34.d q34.e q34.f q35.a q35.b q35.c q36.a q36.b q38 q40 q41 /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,016
	Elapsed Time	00:00:00,012

[DataSet0] C:\Users\HSInformatique\Desktop\2016-01-16 يوم SPSS\CHIKHI\SPSS.sav

Statistics

	q1.A. Soulignement des passages	Q1.B.Repérage des mots liens	Q1.C.Repérage des parties d'un texte	Q2. Faire le lien entre les parties du cours	Q3.A. Bien comprendre avant de mémoriser
N	Valid 46	46	46	46	46
	Missing 0	0	0	0	0

Statistics

	Q3.B.Mémoriser directement	Q4.A.Un manque d'étude	Q4.B.Un manque d'intérêt	Q4.C.Un cours mal donné	Q4.D.Questions trop difficiles ou évaluation sévère
N	Valid 46	46	46	46	46
	Missing 0	0	0	0	0

Statistics

		Q4.E.Une mauvaise manière d'étudier	Q4.F.Des facteurs perturbateurs	q5.a Dégager le sens à partir du contexte	q5.b Demander à quelqu'un d'expliquer	q5.c. Continue la lecture
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q6. Faire un plan de la réponse au brouillon	q7. Reformuler les phrases ou parties de cours difficiles	q8. Rédiger les travaux à la dernière minute	q9. Chercher des exemples personnels pour mieux comprendre	q10. Reformuler en mots les formules de type mathématique
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q11. Avant d'étudier un cours, voir ce que le professeur attend	q12.a. Regarde uniquement les points	q12.b. Chercher à comprendre pourquoi les réponses étaient incorrectes	q13.a. Tout ce qui a été vu en cours	q13.b. Un plan ou résumé du cours
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q14.a. Confiance en ses capacités	a14.b. Se laisse facilement décourager	q16. Se déconcentrer facilement lors des études	q17. Utilité pour un autre cours, pour la vie courante, pour mes futures études	q18.a.Essayer avant d'abandonner
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q18.b.Essayer à tout prix	q19.a.Réciter le cours mot à mot	q19.b.Imagine le cours sous la forme d'une série d'images, de schémas, de tableaux	q19.c.Réciter le cours avec mes propres mots	q20.a.Téléphoner à un copain plus calé
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q20.b.Demander l'aide à quelqu'un de ma famille	q20.c.Relire les notes du cours	q20.d.S'organiser pour pouvoir recopier le travail d'un autre	q20.e.Consulter des ouvrages de référence	q21.a.Rechercher les contradictions éventuelles dans les idées
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q21.b.Rechercher les liens logiques entre les différentes idées	q22.Rassembler de manière personnelle des informations ou des idées	q23.a.La planification du travail	q23.b.L'auto- évaluation	q24.Faire des comparaisons entre les différentes parties du cours
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q25.Chercher des exemples	q26.a.Des questions qui me montrent une bonne mémorisation du cours	q26.b.Des questions qui exigent de la réflexion,	q26.c.Des questions qui exigent une réflexion personnelle	q28.a.Comprendre e correctement le vocabulaire utilisé en cours ou dans les textes
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q28.b.Prendre des notes en cours	q28.c.S'exprimer correctement	q28.d.Reformuler en ses propres mots et de manière correcte	q28.e.Résumer correctement un cours ou un texte	q28.f.Comprendre e correctement les graphiques ou schémas
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q29.S'adapter avec souplesse aux circonstances ou aux imprévus en veillant à atteindre les mêmes objectifs	q31.Répartition adéquate du temps libre/études	q32.a.Créer une définition	q32.b.Mémoriser	q32.c.Comparer des approches ou des idées ou informations différentes
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q32.d.Appliquer une règle ou une formule	q32.e.Résoudre des problèmes	q32.f.Chercher des informations	q32.g.Argumenter un point de vue	q34.a.La quantité de temps ou de travail consacrée
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q34.b.L'intérêt porté au sujet	q34.c.Le cours était particulièrement clair	q34.d.La facilité des questions ou à la cotation large	q34.e. La qualité de La méthode de travail	q34.f.Avoir de la chance ou être en forme
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q35.a.Rechercher l'idée maîtresse du texte	q35.b.Faire un plan, un schéma ou un tableau	q35.c.Inutilité de faire un plan ou un résumé	q36.a.Etudier	q36.b.Faire des devoirs ou des travaux
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		q38.Le plus important lors d'un contrôle ou d'un examen	q40.Le travail de mémorisation	q41.Faire attention -sans interruption
N	Valid	46	46	46
	Missing	0	0	0

Frequency Table

Q1.A. Soulignement des passages

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	4	8,7	8,7	8,7
R	8	17,4	17,4	26,1
S	16	34,8	34,8	60,9
T	18	39,1	39,1	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q1.B.Repérage des mots liens

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	10	21,7	21,7	21,7
R	8	17,4	17,4	39,1
S	24	52,2	52,2	91,3
T	4	8,7	8,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q1.CRepérage des parties d'un texte

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	6	13,0	13,0	13,0
R	22	47,8	47,8	60,9
S	12	26,1	26,1	87,0
T	6	13,0	13,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q2. Faire le lien entre les parties du cours

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	2	4,3	4,3	4,3
R	2	4,3	4,3	8,7
S	26	56,5	56,5	65,2
T	16	34,8	34,8	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q3.A. Bien comprendre avant de mémoriser

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	2	4,3	4,3	4,3
S	14	30,4	30,4	34,8
T	30	65,2	65,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q3.B.Mémoriser directement

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	20	43,5	43,5	43,5
R	22	47,8	47,8	91,3
T	4	8,7	8,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q4.A.Un manque d'étude

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	12	26,1	26,1	26,1
R	16	34,8	34,8	60,9
S	10	21,7	21,7	82,6
T	8	17,4	17,4	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q4.B.Un manque d'intérêt

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	30	65,2	65,2	65,2
R	4	8,7	8,7	73,9
S	6	13,0	13,0	87,0
T	6	13,0	13,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q4.C.Un cours mal donné

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	8	17,4	17,4	17,4
R	16	34,8	34,8	52,2
S	12	26,1	26,1	78,3
T	10	21,7	21,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q4.D.Questions trop difficiles ou évaluation sévère

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	4	8,7	8,7	8,7
R	22	47,8	47,8	56,5
S	16	34,8	34,8	91,3
T	4	8,7	8,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q4.E. Une mauvaise manière d'étudier

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	4	8,7	8,7	8,7
R	12	26,1	26,1	34,8
S	22	47,8	47,8	82,6
T	8	17,4	17,4	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q4.F. Des facteurs perturbateurs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	6	13,0	13,0	13,0
R	10	21,7	21,7	34,8
S	18	39,1	39,1	73,9
T	12	26,1	26,1	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q5.a Dégager le sens à partir du contexte

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	4	8,7	8,7	8,7
R	6	13,0	13,0	21,7
S	26	56,5	56,5	78,3
T	10	21,7	21,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q5.b Demander à quelqu'un d'expliquer

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid R	22	47,8	47,8	47,8
S	14	30,4	30,4	78,3
T	10	21,7	21,7	100,0
46	46	46	46	46

Q5.c. Continue la lecture

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	18	39,1	39,1	39,1
R	22	47,8	47,8	87,0
S	6	13,0	13,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q6. Faire un plan de la réponse au brouillon

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	12	26,1	26,1	26,1
R	8	17,4	17,4	43,5
S	14	30,4	30,4	73,9
T	12	26,1	26,1	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q7. Reformuler les phrases ou parties de cours difficiles

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	22	47,82	47,82	87,0
R	14	30,43	30,43	30,4
S	6	13,04	13,04	8,7
T	4	8,69	8,69	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q8. Rédiger les travaux à la dernière minute

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	12	26,1	26,1	26,1
R	10	21,7	21,7	47,8
S	16	34,8	34,8	82,6
T	8	17,4	17,4	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q9. Chercher des exemples personnels pour mieux comprendre

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	4	8,7	8,7	8,7
R	4	8,7	8,7	17,4
S	26	56,5	56,5	73,9
T	12	26,1	26,1	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q10. Reformuler en mots les formules de type mathématique

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	36	78,3	78,3	78,3
R	8	17,4	17,4	95,7
S	2	4,3	4,3	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q11. Avant d'étudier un cours, voir ce que le professeur attend

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	38	82,6	82,6	82,6
	R	2	4,3	4,3	87,0
	S	4	8,7	8,7	95,7
	T	2	4,3	4,3	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q12.a. Regarde uniquement les points

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	6	13,0	13,0	26,1
	S	16	34,8	34,8	60,9
	T	18	39,1	39,1	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q12.b. Chercher à comprendre pourquoi les réponses étaient incorrectes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	14	30,4	30,4	
	R	18	39,1	39,1	47,8
	S	10	21,7	21,7	69,6
	T	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q13.a. Tout ce qui a été vu en cours

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	10	21,7	21,7	21,7
	R	24	52,2	52,2	73,9
	S	12	26,1	26,1	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q13.b. Un plan ou résumé du cours

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	R	6	13,0	13,0	13,0
	S	18	39,1	39,1	52,2
	T	22	47,8	47,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q14.a. Confiance en ses capacités

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	4	8,7	8,7	8,7
	R	14	30,4	30,4	39,1
	S	16	34,8	34,8	73,9
	T	12	26,1	26,1	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q14.b. Se laisse facilement décourager

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	12	26,1	26,1	26,1
	R	22	47,8	47,8	73,9
	S	8	17,4	17,4	91,3
	T	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q16. Se déconcentrer facilement lors des études

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	22	47,8	47,8	47,8
	R	8	17,4	17,4	65,2
	S	12	26,1	26,1	91,3
	T	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q17. Utilité pour un autre cours, pour la vie courante, pour mes futures études

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	20	43,5	43,5	43,5
	R	10	21,7	21,7	65,2
	S	10	21,7	21,7	87,0
	T	6	13,0	13,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q18.a. Essayer avant d'abandonner

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	18	39,1	39,1	52,2
	S	18	39,1	39,1	91,3
	T	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q18.b.Essayer à tout prix

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	2	4,3	4,3	4,3
	R	12	26,1	26,1	30,4
	S	16	34,8	34,8	65,2
	T	16	34,8	34,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q19.a. Réciter le cours mot à mot

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	18	39,1	39,1	39,1
	R	18	39,1	39,1	78,3
	S	10	21,7	21,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q19.b. Imagine le cours sous la forme d'une série d'images, de schémas, de tableaux

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	4	8,7	8,7	21,7
	S	26	56,5	56,5	78,3
	T	10	21,7	21,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q19.c. Réciter le cours avec mes propres mots

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	16	34,8	34,8	34,8
	R	12	26,1	26,1	60,9
	S	12	26,1	26,1	87,0
	T	6	13,0	13,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q20.a.Téléphoner à un copain plus calé

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	18	39,1	39,1	39,1
	R	16	34,8	34,8	73,9
	S	10	21,7	21,7	95,7
	T	2	4,3	4,3	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q20.b. Demander l'aide à quelqu'un de ma famille

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	10	21,7	21,7	21,7
	R	12	26,1	26,1	47,8
	S	12	26,1	26,1	73,9
	T	12	26,1	26,1	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q20.c. Relire les notes du cours

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	10	21,7	21,7	34,8
	S	18	39,1	39,1	73,9
	T	12	26,1	26,1	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q20.d. S'organiser pour pouvoir recopier le travail d'un autre

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	38	82,6	82,6	82,6
	R	6	13,0	13,0	95,7
	T	2	4,3	4,3	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q20.e. Consulter des ouvrages de référence

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	26	56,5	56,5	56,5
	R	4	8,7	8,7	65,2
	S	8	17,4	17,4	82,6
	T	8	17,4	17,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q21.a. Rechercher les contradictions éventuelles dans les idées

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	4	8,7	8,7	8,7
	R	20	43,5	43,5	52,2
	S	12	26,1	26,1	78,3
	T	10	21,7	21,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q21.b. Rechercher les liens logiques entre les différentes idées

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	2	4,3	4,3	4,3
	R	4	8,7	8,7	13,0
	S	28	60,9	60,9	73,9
	T	12	26,1	26,1	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q22. Rassembler de manière personnelle des informations ou des idées

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	10	21,7	21,7	21,7
	R	10	21,7	21,7	43,5
	S	18	39,1	39,1	82,6
	T	8	17,4	17,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q23.a. La planification du travail

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	R	4	8,7	8,7	8,7
	S	20	43,5	43,5	52,2
	T	22	47,8	47,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

q23.b. L'auto-évaluation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	26	56,5	56,5	69,6
	S	14	30,4	30,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q24. Faire des comparaisons entre les différentes parties du cours

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	8	17,4	17,4	30,4
	S	24	52,2	52,2	82,6
	T	8	17,4	17,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q25. Chercher des exemples

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	R	4	8,7	8,7	8,7
	S	18	39,1	39,1	47,8
	T	24	52,2	52,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q26.a. Des questions qui me montrent une bonne mémorisation du cours

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	4	8,7	8,7	8,7
	R	18	39,1	39,1	47,8
	S	14	30,4	30,4	78,3
	T	10	21,7	21,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q26.b. Des questions qui exigent de la réflexion,

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	8	17,4	17,4	17,4
	R	22	47,8	47,8	65,2
	S	10	21,7	21,7	87,0
	T	6	13,0	13,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q26.c. Des questions qui exigent une réflexion personnelle

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	34	73,9	73,9	73,9
	R	4	8,7	8,7	82,6
	S	8	17,4	17,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q28.a. Comprendre correctement le vocabulaire utilisé en cours ou dans les textes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	8	17,4	17,4	30,4
	S	24	52,2	52,2	82,6
	T	8	17,4	17,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q28.b. Prendre des notes en cours

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	4	8,7	8,7	8,7
	R	20	43,5	43,5	52,2
	S	22	47,8	47,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q28.c.S'exprimer correctement

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	R	12	26,1	26,1	26,1
	S	22	47,8	47,8	73,9
	T	12	26,1	26,1	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q28.d. Reformuler en ses propres mots et de manière correcte

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	16	34,8	34,8	47,8
	S	20	43,5	43,5	91,3
	T	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q28.e. Résumer correctement un cours ou un texte

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	20	43,5	43,5	56,5
	S	14	30,4	30,4	87,0
	T	6	13,0	13,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q28.f. Comprendre correctement les graphiques ou schémas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	26	56,5	56,5	69,6
	S	10	21,7	21,7	91,3
	T	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q29. S'adapter avec souplesse aux circonstances ou aux imprévus en veillant à atteindre les mêmes objectifs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	18	39,1	39,1	52,2
	S	16	34,8	34,8	87,0
	T	6	13,0	13,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q31.Répartition adéquate du temps libre/études

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	10	21,7	21,7	21,7
	R	16	34,8	34,8	56,5
	S	10	21,7	21,7	78,3
	T	10	21,7	21,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q32.a.Créer une définition

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	R	2	4,3	4,3	47,8
	S	22	47,8	47,8	95,7
	T	22	47,8	47,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q32.b.Mémoriser

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	2	4,3	4,3	4,3
	R	14	30,4	30,4	34,8
	S	24	52,2	52,2	87,0
	T	6	13,0	13,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q32.c.Comparer des approches ou des idées ou informations différentes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	8	17,4	17,4	17,4
	R	8	17,4	17,4	34,8
	S	16	34,8	34,8	69,6
	T	14	30,4	30,4	100,0

Q32.c.Comparer des approches ou des idées ou informations différentes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	8	17,4	17,4	17,4
	R	8	17,4	17,4	17,4
	S	16	34,8	34,8	69,6
	T	14	30,4	30,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q32.d.Appliquer une règle ou une formule

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	16	34,8	34,8	34,8
	R	16	34,8	34,8	69,6
	S	10	21,7	21,7	91,3
	T	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q32.e.Résoudre des problèmes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	10	21,7	21,7	21,7
	R	20	43,5	43,5	65,2
	S	16	34,8	34,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q32.f.Chercher des informations

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	12	26,1	26,1	26,1
	R	18	39,1	39,1	65,2
	S	10	21,7	21,7	87,0
	T	6	13,0	13,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q32.g.Argumenter un point de vue

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	4	8,7	8,7	8,7
	R	18	39,1	39,1	47,8
	S	14	30,4	30,4	78,3
	T	10	21,7	21,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q34.a.La quantité de temps ou de travail consacré

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	6	13,0	13,0	13,0
	R	10	21,7	21,7	47,8
	S	14	30,4	30,4	78,3
	T	16	34,8	34,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q34.b.L'intérêt porté au sujet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	10	21,7	21,7	21,7
	R	4	8,7	8,7	30,4
	S	14	30,4	30,4	60,9
	T	18	39,1	39,1	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q34.c.Le cours était particulièrement clair

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	8	17,4	17,4	17,4
	R	12	26,1	26,1	43,5
	S	18	39,1	39,1	82,6
	T	8	17,4	17,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q34.d.La facilité des questions ou à la cotation large

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	4	8,7	8,7	8,7
	R	12	26,1	26,1	34,8
	S	22	47,8	47,8	82,6
	T	8	17,4	17,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q34.e. La qualité de La méthode de travail

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	J	4	8,7	8,7	8,7
	R	14	30,4	30,4	39,1
	S	12	26,1	26,1	65,2
	T	16	34,8	34,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Q34.f.Avoir de la chance ou être en forme

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	24	52,2	52,2	52,2
R	18	39,1	39,1	91,3
S	4	8,7	8,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q35.a.Rechercher l'idée maîtresse du texte

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	2	4,3	4,3	4,3
R	2	4,3	4,3	8,7
S	18	39,1	39,1	47,8
T	24	52,2	52,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q35.b.Faire un plan, un schéma ou un tableau

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid R	16	34,8	34,8	34,8
S	12	26,1	26,1	60,9
T	18	39,1	39,1	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q35.c.Inutilité de faire un plan ou un résumé

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	28	60,9	60,9	60,9
R	10	21,7	21,7	82,6
S	8	17,4	17,4	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q36.a.Etudier

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	2	4,3	4,3	4,3
R	10	21,7	21,7	26,1
S	28	60,9	60,9	87,0
T	6	13,0	13,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q36.b.Faire des devoirs ou des travaux

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid J	2	4,3	4,3	4,3
R	16	34,8	34,8	39,1
S	16	34,8	34,8	73,9
T	12	26,1	26,1	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q38.Le plus important lors d'un contrôle ou d'un examen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A	12	26,1	26,1	26,1
B	20	43,5	43,5	69,6
C	14	30,4	30,4	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q40.Le travail de mémorisation

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid B	14	8,7	8,7	30,4
C	4	30,4	30,4	39,1
D	28	60,9	60,9	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Q41.Faire attention -sans interruption

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A	8	17,4	17,4	17,4
B	10	21,7	21,7	87,0
C	22	47,8	47,8	65,2
D	6	13,0	13,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Annexe 6 : Grille d'analyse de wolfs (1998)

Wolfs (1998) fait accompagner son questionnaire de cette grille d'analyse afin de permettre aux étudiants d'analyser eux-mêmes leurs réponses au questionnaire pour découvrir leurs degré d'utilisation des outils de travail qui englobent différentes stratégies d'apprentissage.

Outil	Degré d'utilisation de cet outil
1^{er} « outil » : LA RECHERCHE DE SENS ET LA RECHERCHE D'INFORMATIONS	
Pour apprendre valablement un cours, il est indispensable avant tout de vouloir le comprendre le mieux possible, ce qui se traduit notamment par une activité de recherche : recherche de sens et d'information. Exemples : face à un mot incompris ou face à une difficulté : chercher à comprendre à partir du contexte, à partir de notes du cours, à partir d'ouvrages de référence, chercher à comprendre ses erreurs à partir d'un travail corrigé etc... Avant de mémoriser un cours, il est important aussi de chercher à bien la comprendre.	 / 5
<i>Pour connaître votre degré d'utilisation de cet « outil », veuillez relire les questions 3.1, 5.1, 12.2, 20.3 et 20.5 et compter le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours ». (Vous obtenez un nombre compris entre 0 et 5 que nous vous invitons à écrire ci-contre à l'endroit indiqué).</i>	
2^{ème} « outil » : LA REFORMULATION	
Pour arriver à bien comprendre un cours, il est également nécessaire dans certains cas de le reformuler autrement. Exemples : reformuler en mots une formule de type scientifique ou mathématique ou des données présentées dans un graphique, reformuler en ses propres mots des phrases ou parties de cours plus difficiles. La reformulation n'aide pas seulement à mieux comprendre, mais aussi à mieux retenir. Sauf dans des cas particuliers, où il est demandé de restituer une matière au mot près, dans les autres cas, surtout si le cours est abondant, il est souvent utile de le reformuler en ses propres mots pour bien le retenir.	 / 3
<i>Pour connaître votre degré d'utilisation de cet « outil », veuillez relire les questions 7, 10 et 19.3 et compter le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours ».</i>	
3^{ème} « outil » : LA RECHERCHE D'EXEMPLES ET L'UTILISATION D'EXEMPLES	
Pour arriver à bien comprendre une nouvelle notion, en plus des outils qui ont déjà été cités, un des moyens les plus efficaces consiste à chercher des exemples l'illustrant, ainsi que des contre-exemples. Ceci permet de ne pas rester à une connaissance qui risquerait d'être vague ou approximative. En effet, on ne comprend réellement un concept, que si l'on cerne son domaine de définition ou en d'autres termes, si l'on sait exactement à quels cas il ne s'applique pas. Dans le même ordre d'idées, pour défendre un point de vue, il est souvent utile de recourir à des faits concrets et précis.	 / 2
<i>Pour connaître votre degré d'utilisation de cet « outil », veuillez relire les questions 25 et 27 et compter le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours ».</i>	
4^{ème} « outil » : DÉGAGER LES RELATIONS ET LA STRUCTURE D'UN COURS OU D'UN TEXTE	
Pour arriver à bien comprendre un texte ou un cours, il est nécessaire d'en dégager la structure générale et d'analyser les articulations entre les différentes idées qui y sont exprimées.	1^{ère} partie : / 5
- 1^{ère} partie : mettre en évidence et analyser les relations entre les idées <i>Pour connaître votre degré d'utilisation de cet « outil », veuillez relire les questions 1.2, 1.3, 21.1, 21.2 et 35.1 et compter le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours ». Ajoutez une demi-unité chaque fois que vous avez répondu « rarement » aux questions 1.2, 21.1, 21.2. (Nous vous invitons à écrire ci-dessous à l'endroit indiqué)</i>	2^{ème} partie : / 2
- 2^{ème} partie : effectuer un résumé, un tableau <i>Pour connaître votre degré d'utilisation de cet « outil », veuillez relire les questions 13.2 et 35.2 et compter le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours ».</i>	TOTAL : / 7
5^{ème} « outil » : RÉORGANISER L'INFORMATION SELON DES CRITÈRES PERSONNELS	
Avez-vous l'habitude d'étudier chaque matière séparément ou vous arrive-t-il parfois d'effectuer des comparaisons ou de percevoir des liens entre des domaines de connaissances différents ? Il est intéressant d'essayer de le faire de temps en temps, à la fois de manière créative, mais prudente. Dans le même ordre d'idées, on a parfois besoin de rassembler ou de réorganiser de manière personnelle des informations reçues à des endroits différents.	 / 3
<i>Pour connaître votre degré d'utilisation de cet « outil », veuillez relire les questions 2, 22 et 24. Comptez une unité chaque fois que vous avez répondu « souvent » ou « toujours » et une demi unité chaque fois que vous avez répondu « rarement ».</i> <i>Remarque : Le degré d'utilisation de cet outil dépend beaucoup du type d'étude, du niveau d'étude, des types de travaux demandés par les professeurs, etc.</i>	

6^{ème} « outil » : LA MÉMORISATION	
Il y a au moins 2 manières différentes de mémoriser : - (1) mémoriser « par cœur » : la matière est considérée comme un corps étranger à « ingurgiter » tel quel et à « restituer » ensuite quand le professeur le demandera. Pour s’y préparer, l’élève lit et relit sans cesse la matière et il la récite mot à mot, même s’il ne comprend pas tout ; (2) mémoriser en « digérant » la matière, ou plus exactement en se « l’appropriant ». Dans ce cas, l’élève cherche d’abord à bien comprendre la matière, à l’organiser et il la récite ensuite en ses propres mots.	Mémorisation « par cœur » : / 3
Pour connaître votre degré d’utilisation de ces 2 formes de mémorisation : - <i>mémorisation « par cœur »</i> : comptez le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours » aux questions 3.2 et 19.1 et ajoutez une unité si vous avez coché la réponse 4 de la question 40 ; - <i>mémorisation sous une forme « appropriative »</i> : comptez le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours » aux questions 3.1, 13.2 et 19.3. <i>Remarque</i> : ce qui a été appris par cœur risque d’être beaucoup plus vite oublié que ce qui a été appris sous une forme appropriative. Néanmoins, selon le type de matière ou les exigences du professeur, il est parfois nécessaire de connaître certaines parties de la matière mot à mot, mais en aucun cas d’étudier sans comprendre !	Mémorisation sous une forme appropriative : / 3
7^{ème} « outil » : L’ANTICIPATION DES SITUATIONS D’ÉVALUATION OU D’UTILISATION DE SES CONNAISSANCES	
Lorsque vous apprenez un nouveau cours, il est intéressant de vous demander dans quelles situations vous pourriez l’utiliser. En particulier, pour vous préparer efficacement à un examen ou à un contrôle, il est utile d’essayer de bien anticiper ce qui vous sera demandé.	 / 4
Pour connaître votre degré d’utilisation de cet « outil », veuillez relire les questions 11, 17, 26.1 et 26.2 et comptez le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours ». (Nous vous invitons à écrire ci-dessous à l’endroit indiqué).	
8^{ème} « outil » : LA PLANIFICATION DU TRAVAIL ET LA GESTION DU TEMPS	
De nombreux étudiants déclarent éprouver des difficultés à gérer leur temps. Plusieurs pistes de travail peuvent être suggérées : établir des programmes de travail à long terme (une ou plusieurs semaines) et à court terme (pour le lendemain ou le surlendemain), adapter ses programmes en fonction des circonstances, tout en gardant le cap sur les objectifs essentiels, trouver un équilibre personnel entre le travail et les loisirs etc.	 / 4
<i>Pour connaître votre degré d’utilisation de cet « outil »</i>, comptez le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours » aux questions 15, 29 et 31. Ajoutez un point si vous avez répondu « jamais » ou « rarement » à la question 8.	
9^{ème} « outil » : L’AUTO-ÉVALUATION RÉALISTE DE SES CAPACITÉS ET LA CONFIANCE EN SOI	
1^{ère} partie : Veuillez compter le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours » aux questions 23.1 à 23.2, 28.1 à 28.6, 32.1 à 32.7. 2^{ème} partie : Veuillez compter le nombre de fois où vous avez répondu « souvent » ou « toujours » aux questions 14.1 et 34.5 et ajoutez une unité si vous avez répondu « jamais ou rarement » à la question 4.5. Il est tout à fait normal de rencontrer un certain nombre de difficultés en matière d’apprentissage ou d’étude, c’est le contraire qui serait étonnant. Toutefois, un total de difficultés supérieur à 6 ou 7/15 doit attirer votre attention : s’agit-il de difficultés réelles, auxquelles il convient de remédier ou d’un manque de confiance en vous ou des 2 à la fois ? Réfléchissez-y et parlez-en par exemple à vos professeurs. A l’inverse, si vous estimez ne pas rencontrer de difficultés et avoir confiance en vos capacités, alors que vos résultats scolaires sont faibles, interrogez-vous. N’auriez-vous pas tendance à vous surévaluer ?	1^{ère} partie : Nombre de difficultés rencontrées : / 15 2^{ème} partie : La confiance en ses capacités : / 3
10^{ème} « outil » : L’IMPLICATION OU L’ENGAGEMENT DANS SES ÉTUDES	
Comme vous le savez, pour réussir dans un sport, il ne suffit pas d’avoir de bonnes capacités physiques, il faut aussi avoir de la volonté et un bon moral ! Pour apprendre, c’est la même chose : il ne suffit pas de disposer de bons outils intellectuels, il faut aussi « s’impliquer » dans ses études. Cette notion d’implication recouvre plusieurs réalités : la capacité d’attention, de concentration, le fait de ne pas se décourager facilement et de persévérer face à la difficulté etc... De plus, un étudiant aura d’autant plus tendance à s’impliquer dans son travail, s’il est motivé, par exemple, par un projet d’études supérieures.	 / 7
<i>Pour connaître votre degré d’implication dans vos études :</i> - comptez une unité si vous avez répondu « souvent » ou « toujours » à la question 18.2 ; - comptez une unité chaque fois que vous avez répondu « jamais » ou « rarement » aux questions 4.1, 4.2, 14.2 et 16 ; - comptez une unité si vous avez choisi la réponse 2 à la question 38 ; - comptez une unité si vous avez choisi les réponses 3 ou 4 à la question 41 ;	

Annexe 7 : Questionnaire de l'expérimentation à propos du vocabulaire médical

Nous préparons une recherche sur le français médical et afin d'expérimenter une méthode d'enseignement du vocabulaire médical lors du module de terminologie, nous avons besoins de quelques informations concernant le rapport que vous avez à la langue d'enseignement (le français) ainsi que les difficultés et les besoins que vous avez en cette langue. Nous vous prions par conséquent de répondre au questionnaire ci-dessous :

Questionnaire aux étudiants de 1^{ère} année à l'INFP

- 1- Vous êtes : ☐ Étudiant ☐ étudiante
Âge : ans
- 2- Aimez-vous étudier en langue française ?
☐ Pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup
- 3- Estimez-vous votre niveau en français :
☐ Très bon ☐ Bon ☐ moyen ☐ élémentaire
- 4- Avez-vous des problèmes en langue française ?
☐ Oui ☐ Non
- 5- Si vous avez répondu (oui) quels sont ces problèmes ?
☐ Compréhension ☐ expression ☐ vocabulaire ☐ grammaire
- 6- Est-ce que vous arrivez à comprendre le français médical ?
☐ Oui ☐ un peu ☐ non
- 7- Vous avez des difficultés en français médical au niveau de :
☐ La rédaction
☐ La prise de parole
☐ Le vocabulaire médical
Autre.....
- 8- D'après vous, il est facile de mémoriser le lexique médical ?
☐ Oui ☐ Non
- 9- Que faites-vous pour retenir le lexique médical ?
☐ Apprendre par cœur les termes isolés
☐ Les mettre en contexte
☐ Les mettre selon le thème

☐ Les traduire en langue maternelle

10- Que faites-vous pour réutiliser les termes déjà acquis ?

☐ Lire des livres, les cours

☐ Le réutiliser dans la communication avec les collègues

☐ Je ne le réutilise pas

☐ Regarder des émissions télévisées

Autre.....

11- Le module de terminologie médicale répond-il à vos besoins ?

☐ Oui

☐ Non

12- Si vous avez répondu (non) dites pourquoi ?

.....

13- Avez-vous bénéficié d'un entretien préalable avec l'enseignant, au cours duquel vous avez ensemble réfléchi sur le contenu du cours ?

☐ Oui

☐ Non

14- Votre enseignant utilise-t-il des supports audiovisuels ?

☐ Oui

☐ Non

15- L'enseignant vous donnait-ils des tâches personnelles à effectuer d'un cours à l'autre

☐ Oui

☐ Non

16- Que fait votre enseignant de « terminologie médicale » pour définir et expliquer la signification du terme médical ?

☐ Il fait le recours à la langue maternelle

☐ Il décrypte le terme médical

☐ Il l'explique en langue étrangère

17- L'enseignant s'exprime-il en langue maternelle ?

☐ Oui souvent

☐ très rarement

☐ Oui toujours

☐ non jamais

18- D'après vous le temps consacré aux cours de terminologie médicale est suffisant ?

☐ Oui

☐ Non

19- Avez-vous le sentiment d'avoir fait des progrès dans vos études grâce au cours de terminologie médicale ?

☐ Oui

☐ un peu

☐ non

Annexe 8 : Test de connaissance du vocabulaire médical

(CCI PARIS, 2010 : 8-9)

Chers étudiants, afin de déterminer votre niveau de connaissance du lexique médical, pour chaque question de 1 à 15, cochez sur la fiche la réponse A à D qui vous paraît exacte.

1. Lorsqu'une conjonctivite est diagnostiquée, le médecin prescrit un traitement local sous forme de :

- A. granulé**
- B. lotion**
- C. collyre**
- D. collutoire**

2. La grossesse de Madame DUPRÉ arrive à terme. Elle se prépare à partir pour l'hôpital car elle ressent les premières :

- A. convulsions**
- B. contractions**
- C. compressions**
- D. contusions**

3. Vous souffrez d'une infection bactérienne. Votre médecin vous a prescrit :

- A. un anxiolytique**
- B. un analeptique**
- C. un anti-inflammatoire**
- D. un antibiotique**

**4. À la suite de l'accident de la route qui a provoqué l'éclatement de la rate de M. X, ce dernier a subi -----
--- de cet organe.**

- A. une extraction**
- B. une incision**
- C. une ablation**
- D. une amputation**

5. Le malade souffre d'une infection nosocomiale. Il s'agit d'une infection :

- A. apportée par le malade**
- B. située dans les fosses nasales**
- C. contractée à l'hôpital**
- D. transmise par voie sanguine**

6. Vous vous êtes fait vacciner contre l'hépatite A, à titre :

- A. curatif**
- B. préventif**
- C. sédatif**
- D. palliatif**

7. Un gynécologue a dit à sa patiente : «Vous devez surveiller vos seins ». Il fait référence à :

A. la pulsation

B. la palpitation

C. la pulsion

D. la palpation

8. Le patient vient de faire une allergie à un médicament. Cette allergie se traduit par une éruption cutanée sous forme :

A. d'eczéma

B. d'asthme

C. de vomissement

D. de diarrhée

9. Vous voulez vérifier si la dose de médicaments que le patient prend convient à sa pathologie. Vous vérifiez :

A. la posologie

B. les indications thérapeutiques

C. les effets secondaires

D. le mode d'administration

10. Le médecin vous a ordonné des examens complémentaires pour :

A. certifier le diagnostic

B. attester le diagnostic

C. renforcer le diagnostic

D. confirmer le diagnostic

11. Après plusieurs mois de chimiothérapie, le malade va mieux. Il est entré dans une phase de :

A. régression

B. rémission

C. récurrence

D. récupération

12. Pour éviter une phlébite, à la suite d'un accident qui a immobilisé la jambe du patient, celui-ci a dû prendre des :

A. anticoagulants

B. antidépresseurs

C. antispasmodiques

D. antioxydants

13. L'échographie prénatale a permis de détecter ----- cardiaque chez ce fœtus. Il devra être opéré après sa naissance.

A. une carence

B. une malformation

C. une contamination

D. une infection

14. Le patient souffre d'angines à répétition. Vous l'orientez vers :

A. le stomatologue

B. l'ophtalmologiste

C. l'oto-rhino-laryngologiste

D. l'angiologue

15. Le bilan sanguin vous permet d'obtenir, entre autres, la numération des leucocytes, c'est-à-dire :

A. des globules blancs

B. des plaquettes

C. des globules rouges

D. de la formule sanguine

Annexe 9 : Test de compétence en vocabulaire médical

C'est un test inspiré des activités contenues dans l'ouvrage « Pratique du mot médical » (Thieulle et Van Eibergen, 2002)

Activité 1 : Découpez les mots suivants et isolez les unités de sens :

- Polyradiculonévrite
- Hydrocéphalie
- Télangiectasies
- Néphroangiosclérose
- Hyperazotémie
- Bronchoscopie
- Méningite
- Lobectomie
- Trachéobronchite
- Angioplastie

Activité 2 : Donnez le mot médical correspondant aux définitions ci-dessous :

- paralysie de la moitié du corps :
- respiration difficile :
- radiographie des vaisseaux sanguins :
- trop de gaz carbonique :
- maladie des valvules :
- systole supplémentaire :
- aspect pathologique rouge et bleu de la peau :
- radio des uretères et des bassinets :
- inflammation de plusieurs nerfs :
- Infection purulente du derme :

Activité 3 : Dans ce dossier, énumérez tous les examens radiologiques pratiqués par le cardiologue.

.....

.....

.....

.....

« Le cardiologue adresse à un professeur de médecine, dans un service de chirurgie cardiaque, un malade dont la valvule entre le cœur et l'aorte est défaillante, ainsi d'ailleurs que le réseau des artères coronaires. Il décrit donc les différents examens qui montrent qu'il est l'heure d'opérer.

Monsieur et cher Maître,

Je confie à vos bons soins M.C.G., âgé de 69 ans, qui présente un **rétrécissement aortique serré** mal toléré.

Il n'a pas d'antécédent cardiologique connu, en particulier **rhumatismal** ; comme facteurs de risque artériel, on retrouve une hypertension ancienne modérée et une **hyperlipidémie** ; il existait un tabagisme actuellement interrompu.

Sur le plan **fonctionnel**, la **dyspnée** d'effort existe depuis quelques années, s'est accentuée, et s'accompagne actuellement de **douleurs angineuses** typiques ; en insistant, il ressent même des troubles visuels d'effort, équivalent mineurs de **syncope**.

L'examen retient un gros souffle **mésosystolique** éjectionnel au **foyer aortique**, avec un souffle **protodiastolique latérosternal** gauche d'accompagnement.

En **scopie** : **cardiomégalie** modérée aux dépens du ventricule gauche, silhouette aortique, mais la contractilité est bonne et il n'y a pas d'image de poumons cardiaque.

À l'**échocardiographie-doppler**, on visualise très bien les **franche, calcifications** des **sigmoïdes** aortiques qui sont peu mobiles, réalisant une **sténose** serrée, avec une discrète régurgitation ; le ventricule gauche est **hypertrophié** de façon concentrique.

Au total : devant ce tableau, il faut prévoir un remplacement valvulaire aortique, le cas échéant associé à un **pontage aorto-coronaire**.

En vous remerciant de ce que vous ferez pour ce patient, je vous prie de croire, monsieur et cher maître, à mon fidèle attachement ».

8

- **an...** ou **an...** : privation, absence.
- **dys...** : fonction anormale de.
- **poly...** : (beaucoup) plusieurs, souvent.
- **tachy...** : rapide.
- **brady...** : lent.
- **...ite** : inflammation ou infection.
- **...ose** : état maladif chronique.
- **...ome** : tumeur de.
- **...ectomie** : ablation (chirurgicale).

Ces unités de sens sont à connaître et à retenir.

11 Liaison entre les préfixes et les autres unités de sens

Dans les mots médicaux, les préfixes restent invariables au contact des radicaux auxquels ils se lient.

- Préfixes se terminant par une consonne, cette consonne est maintenue :
 - hyper/tension ;
 - trans/cranien ;
 - trans/aminases.
- Préfixes se terminant par une voyelle, cette voyelle est maintenue :
 - héli/plégie ;
 - hypo/esthésie ;
 - poly/arthritis.

→ Exceptions

- **para...** (para + **esthésie** = paresthésie).
- **a...** ou **an...** : selon qu'il est suivi d'une consonne ou d'une voyelle (**a + pho-**nie = aphonie, **an + esthésie** = anesthésie).

✖ Je construis...

(Travail sur le début des mots médicaux.)

✎ Exercice n° 3

En vous servant des unités de sens indiquées au début du paragraphe « Exercices simplifiés de composition du mot médical » ci-dessus, construisez des mots à partir des radicaux que nous allons définir.

Exemple :

- **...tension** : pression à l'intérieur des artères ;
- **tension trop basse** : hypo/tension ;
- **tension trop haute** : hyper/tension.

...thyroïdie : fonctionnement de la glande thyroïde

Excès d'activité thyroïdienne :

Diminution de l'activité thyroïdienne :

1 Appelé « a privatif ».

...natrémie : taux de sodium (Na) dans le sang

Excès de sodium dans le sang :

Diminution de la quantité de sodium dans le sang :

...calciurie : taux de calcium dans les urines

Excès de calcium dans les urines :

Diminution du calcium dans les urines :

...phonie : formation de la voix

Absence de voix :

Changement de la tonalité de la voix :

Voix anormale :

...cardie : en relation avec le cœur

Cœur rapide :

Cœur lent :

...phagie : en relation avec l'alimentation

Action de manger rapidement :

Action de manger souvent :

...rythmie : rythme cardiaque

Rythme lent et irrégulier² (mettre les préfixes dans l'ordre indiqué) :

2 Irrégulier : ou **absence** de rythme.

✕ Je construis...

(Travail simplifié sur les unités opérantes.)

Dans l'exercice précédent, vous avez « accroché » des préfixes au début du mot médical. Nous allons maintenant faire le même travail de composition avec l'unité opérante (qui se trouve en fin de mot).

Exercice n° 4

En vous servant des unités de sens vues au début de « Exercices simplifiés de composition du mot médical » plus haut, construisez des mots à partir des radicaux que nous allons définir.

amygdal... : amygdales

Inflammation des amygdales :

Ablation chirurgicale des amygdales :

osté... : os

Infection de l'os :

Tumeur osseuse :

arthr... : articulation

Inflammation d'une articulation :

Dégénérescence d'une articulation :

appendic... : appendice

Infection de l'appendice :

Ablation chirurgicale de l'appendice :

my... : muscle

Tumeur d'un muscle :

Ablation chirurgicale d'une tumeur musculaire :

Nous avons vu jusqu'ici les règles simples de composition du mot médical. Vous remarquerez l'inversion des unités de sens par rapport à la définition du mot :

- appendic/ite : inflammation de l'appendice ;
- my/ome : tumeur d'un muscle.

EXERCICES SUR LES UNITÉS OPÉRANTES

✕ Règles de composition du mot médical

Rappel : Le préfixe est invariable quelle que soit l'unité de sens à laquelle il se lie (voir plus haut sous la rubrique « Exercices simplifiés de composition du mot médical » le paragraphe « Liaison entre les préfixes et les autres unités de sens »).

Les autres unités de sens se lient entre elles par un *o* dit de liaison phonique (radical-radical ou radical-suffixe).

Exemples : *auriculo-ventriculaire*, *cardiologie*, *thalasso-thérapie*, *oto-rhino-laryngologie*, etc.

Exceptions : suppression du *o* de liaison (pour éviter un hiatus) :

- lorsque l'unité opérante commence par une voyelle :

- ...**algie** (douleur) : gastralgie,
- ...**ectomie** (ablation) : gastrectomie,
- ...**ectasic** (dilatation) : bronchectasie,
- ...**émèse** (vomissement) : hématemèse,
- ...**émie** (sang) : urémie,
- ...**ie** (événement) : hyperthyroïdie,
- ...**ite** (inflammation) : gastrite,
- ...**urie** (urines) : hématurie ;

- devant les mots suivants :

- **asthénie** (fatigue) : myasthénie, et non myoasthénie,
- **arthrose** (dégénérescence articulaire) : gonarthrose, et non gonoarthrose.

Retenez bien ces unités opérantes et leur signification. Elles sont courantes et vous serviront dans les exercices suivants.

Pour résumer les règles de construction du mot médical : *o* de liaison entre toutes les unités de sens, sauf après un préfixe ou avant les huit unités opérantes que vous venez de voir.

✕ Je découpe...

Exercice n° 5

Dans cette liste de mots, extrayez l'unité opérante.

Exemple : *cardiologie* : ...**logie**.

Reportez-vous plus haut pour repérer les unités opérantes précédées ou non du (*o*) de liaison. On rappelle que le *o* de liaison ne fait pas partie de l'unité opérante. Les mots sont classés par thèmes.

albuminémie :

albuminurie :

bronchectasie :

bronchoscopie :
 gastrectomie :
 gastralgie :
 gastrostomie :
 gastrotomie :
 hépatite :
 hépatalgie :
 hépatopathie :
 hépatomégalie :
 hystérectomie :
 hystéropexie :
 hystérographie :
 hystéroscopie :
 méningite :
 méningocèle :

Vous avez bien repéré le *o* de liaison ? À partir de maintenant, nous le mettons entre parenthèses à la fin des unités de sens pour en montrer le caractère facultatif.

✎ Je classe...

Voici la signification des unités opérantes que vous avez isolées dans l'exercice n° 5 ci-dessus :

...émie : (dans) le sang
 ...urie : (dans) les urines
 ...algie : douleur
 ...stomie : abouchement
 ...tomie : ouverture
 ...ite : inflammation
 ...cèle : hernie
 ...ectomie : ablation chirurgicale
 ...ectasie : dilatation
 ...pexie : fixation chirurgicale
 ...graphie : enregistrement

...scopie : examen optique

...pathie : maladie

...mégalie : augmentation de taille

Apprenez le sens de ces unités que nous reverrons souvent dans les chapitres suivants.

✎ Exercice n° 6

Grâce à ces unités opérantes, classez les mots suivants sous trois rubriques : maladies, examens et traitements chirurgicaux.

➔ Mots à classer

appendicite, mastectomie, splénomégalie, cystocèle, néphropexie, mammographie, arthropathie, arthroscopie, arthrotomie, gastroscopie, cystostomie.

➔ Rubriques

Maladies	Examens	Traitement
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

Si vous avez pu classer des mots que vous ne connaissez pas encore, c'est parce que vous avez découpé le mot et privilégié la signification de la dernière unité de sens.

C'est dire l'importance de cette unité que nous appelons « opérante », car elle permet le classement « fonctionnel » du mot. C'est ainsi que vous procéderez dorénavant devant un mot inconnu : découpage en unités de sens, recherche de l'unité opérante, classement du mot, et ensuite seulement analyse des unités qui précèdent.

📖 Revoyons une fois encore les unités opérantes que nous avons isolées lors de l'exercice n° 5 plus haut.

...émie : (dans) le sang

...algie : douleur

...stomie : abouchement

...tomie : ouverture

...ite : inflammation

...cèle : hernie

...ectomie : ablation chirurgicale

...ectasie : dilatation
 ...pexie : fixation chirurgicale
 ...graphie : enregistrement (souvent : radiographie)
 ...scopie : examen optique
 ...pathie : maladie
 ...mégalie : augmentation de taille
 ...urie : (dans) les urines

Rappel du sens des radicaux vus lors du même exercice :

méning(o) : méninges

gastr(o) : estomac

hystér(o) : utérus

hépat(o) : foie

✖ Je construis...

✎ Exercice n° 7

Vous avez maintenant tous les éléments pour construire des mots médicaux correspondant aux définitions suivantes (classement des mots par thèmes) :

ablation de l'estomac :

douleur de l'estomac :

abouchement de l'estomac :

ouverture de l'estomac :

inflammation des méninges :

hernie des méninges :

ablation de l'utérus :

fixation de l'utérus :

radio de l'utérus :

examen optique de l'utérus :

inflammation du foie :

douleur du foie :

maladie du foie :

16 gros foie :

CORRIGÉ DES EXERCICES

✖ Exercice n° 1

- leuco/cyte
- mammo/graphie
- hyper/thermie
- anti/bio/gramme

En tenant compte de la convention n° 2, il ne faut pas séparer **...ie** de **graph...**, ni de **therm...** ; de même, vous ne séparerez pas la forme adjectivale **...ique** de **cocc...**

✖ Exercice n° 2

- cyte
- graphie
- thermie
- gramme

Vous avez pu, dans ces exercices sans difficultés particulières, effectuer des manipulations sur des mots que vous ne connaissez pas ; c'est un exercice que vous ferez couramment dans les chapitres suivants et qui sera une aide précieuse à la compréhension des mots médicaux.

✖ Exercice n° 3

excès d'activité thyroïdienne : **hyperthyroïdie**

diminution de l'activité thyroïdienne : **hypothyroïdie**

excès de sodium dans le sang : **hypernatrémie**

diminution de la quantité de sodium dans le sang : **hyponatrémie**

excès de calcium dans les urines : **hypercalciurie**

diminution du calcium dans les urines : **hypocalciurie**

absence de voix : **aphonie**

changement de la tonalité de la voix : **dysphonie**

cœur rapide : **tachycardie**

cœur lent : **bradycardie**

action de manger rapidement : **tachyphagie**

action de manger souvent : **polyphagie**

rythme lent et irrégulier (mettre les préfixes dans l'ordre indiqué) : **brady-arythmie**

La construction du dernier mot, « brady-arythmie », est un peu complexe. Elle vous montre que l'on peut accoler plusieurs préfixes : ici, **brady...** et **a...**

❖ Exercice n° 4

inflammation des amygdales : **amygdalite**
ablation chirurgicale des amygdales : **amygdalectomie**

infection de l'os : **ostéite**
tumeur osseuse : **ostéome**

inflammation d'une articulation : **arthrite**
dégénérescence d'une articulation : **arthrose**

infection de l'appendice : **appendicite**
ablation chirurgicale de l'appendice : **appendicectomie**

tumeur d'un muscle : **myome**
ablation chirurgicale d'une tumeur musculaire : **myomectomie**

« Myomectomie » est une juxtaposition de trois unités de sens : **my...**, **ome...**, **...ectomie**. Ce mode de construction est fréquent (voir plus haut « Les unités composant le mot médical. Les radicaux, préfixes et suffixes »).

❖ Exercice n° 5

albuminémie : **...émie**
albuminurie : **...urie**

bronchectasie : **...ectasie**
bronchoscopie : **...scopie**

gastrectomie : **...ectomie**
gastralgie : **...algie**
gastrostomie : **...stomie**
gastrotomie : **...tomie**

hépatite : **...ite**
hépatalgie : **...algie**
hépatopathie : **...pathie**
hépatomégalie : **...mégalie**

hystérectomie : **...ectomie**
hystéropexie : **...pexie**
hystérographie : **...graphie**
hystéroscopie : **...scopie**

méningite : **...ite**
méningocèle : **...cèle**

❖ Exercice n° 6

Maladies
appendicite
splénomégalie
cystocèle
arthropathie

Examens
mammographie
arthroscopie
gastroscopie

Traitement
mastectomie
néphropexie
arthrotomie
cystostomie

❖ Exercice n° 7

ablation de l'estomac : **gastrectomie**
douleur de l'estomac : **gastralgie**
abouchement de l'estomac : **gastrostomie**
ouverture de l'estomac : **gastrotomie**

inflammation des méninges : **méningite**
hernie des méninges : **méningocèle**

ablation de l'utérus : **hystérectomie**
fixation de l'utérus : **hystéropexie**
radio de l'utérus : **hystérographie**
examen optique de l'utérus : **hystéroscopie**

inflammation du foie : **hépatite**
douleur du foie : **hépatalgie**
maladie du foie : **hépatopathie**
gros foie : **hépatomégalie**

Vous avez mis en place tous les mécanismes de découpage et de reconstruction du mot que vous utiliserez dans les chapitres suivants. Vous pouvez maintenant poser votre stylo et consulter, pour information, le texte qui suit sur le trait d'union dans le mot médical.

Table des matières

DÉDICACE.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
RÉSUMÉ.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8
 PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	 22
 CHAPITRE I : LECTURE/COMPRÉHENSION EN LANSAD : ENTRE LECTURE/COMPRÉHENSION EN LANGUE DE SPÉCIALITÉ ET APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE D'UNE SPÉCIALITÉ.....	 23
INTRODUCTION.....	24
I.1. LECTURE/COMPREHENSION DANS LES DNL (DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES) : UNE SITUATION D'APL (APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE).....	25
I.1.1. Apprentissage Par la Lecture (APL)	27
I.1.1.1. Lire pour comprendre, lire pour apprendre.....	27
I.1.1.2. Définition(s).....	29
I.1.2. Cadre de référence de l'apprentissage par la lecture (APL).....	32
I.1.2.1. Les composantes du cadre de référence de l'APL	33
I.1.2.2. Les modèles en APL.....	37
I.1.2.2.1. Le modèle d'analyse des difficultés des élèves à apprendre de manière autorégulée.....	37
I.1.2.2.2. Le modèle d'APL.....	39
I.1.2.2.3. Le modèle d'analyse d'une situation d'APL	43
I.1.2.3. Le cadre de référence des stratégies performantes d'APL	45
I.1.3. Quelques travaux sur l'APL	49
I.1.3.1. L'identification des stratégies d'APL.....	49
I.1.3.2. L'enseignement des stratégies d'APL	52
I.2. LE FRANÇAIS VECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES FILIÈRES NON LINGUISTIQUES	55
I.2.1. Tour d'horizon du français langue de spécialité.....	56
I.2.1.1. Regard rétrospectif.....	57
I.2.1.2. Aspects définitoires.....	59

I.2.1.3. Le secteur LANSAD	63
I.2.2. État des lieux des travaux actuels en français langue de spécialité.....	64
I.2.2.1. Répertoire de méthodes de français sur objectifs spécifiques (FOS)	65
I.2.2.2. Ressources documentaires sur le français sur objectifs universitaires (FOU).....	68
I.2.2.3. Recherches doctorales en français langue de spécialité en Algérie	72
I.2.3. Focus sur la recherche en français médical	76
I.2.3.1. Aperçu général sur quelques travaux.....	77
I.2.3.2. Recherches algériennes autour du français médical	79
CONCLUSION	86

CHAPITRE II : POUR UN COMPENDIUM DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE : VERS UN CADRE DE RÉFÉRENCE

INTRODUCTION.....	88
II.1. CADRE NOTIONNEL DE « STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE ».....	89
II.1.1. Définitions du terme « Stratégie ».....	89
II.1.2. Évolution et panorama de l'utilisation de « stratégie d'apprentissage »	90
II.1.3. Définitions des stratégies d'apprentissage : entre diversités et précisions ..	92
II.2. TAXONOMIES DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES L2	97
II.2.1. Classifications des stratégies d'apprentissage des langues étrangères	98
II.2.1.1. La classification d'Oxford (1985, 1990).....	98
II.2.1.2. La classification de Rubin (1989)	104
II.2.1.3. La classification d'O'Malley et Chamot (1990)	107
II.2.2. Typologies des stratégies d'apprentissage des langues étrangères	111
II.2.2.1. Stratégies d'apprentissage ou de communication.....	112
II.2.2.2. Stratégies d'apprentissage ou d'utilisation.....	115
II.3. CADRE DE RÉFÉRENCE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	119
II.3.1. Synthèse des taxonomies	119
II.3.2. Comparaison des taxonomies :.....	124
CONCLUSION	127

CHAPITRE III : STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE : ENTRE PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	128
INTRODUCTION.....	129
III.1. APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	130
III.1.1. Conception cognitive de l'apprentissage	131
III.1.1.1. Le paradigme de traitement de l'information.....	131
III.1.1.2. Le processus actif/constructif de l'apprentissage.....	132
III.1.1.3. La définition des stratégies d'apprentissage.....	133
III.1.2. Principes de base de la psychologie cognitive	134
III.1.2.1. Les catégories de connaissances	134
III.1.2.1.1. Les connaissances déclaratives	135
III.1.2.1.2. Les connaissances procédurales.....	135
III.1.2.1.3. Les connaissances conditionnelles	135
III.1.2.2. Les phases de construction du savoir	136
III.1.2.2.1. La phase cognitive	136
III.1.2.2.2. La phase associative	137
III.1.2.2.3. La phase de l'automatisation	137
III.1.2.3. La construction et l'organisation des connaissances.....	137
III.1.2.3.1. Le rôle des connaissances antérieures.....	138
III.1.2.3.2. Le rôle de la métacognition.....	141
III.2. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A L'UNIVERSITÉ.....	142
III.2.1. La recherche de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996).....	143
III.2.1.1. Apprentissage machinal/apprentissage significatif et apprentissage en surface/apprentissage en profondeur	144
III.2.1.2. Stratégies d'apprentissage et catégories de connaissances.....	146
III.2.1.3. Stratégies d'apprentissage et variables situationnelles.....	150
III.2.2. La recherche de Wolfs (1998).....	153
III.2.2.1. Les orientations d'étude	154
III.2.2.2. Les interactions entre les facteurs cognitifs, métacognitifs et affectifs	155
III.2.2.3. Le portrait-robot de l'étudiant à succès	157

III.3. PANORAMA DES RECHERCHES ACTUELLES SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE.....	158
III.3.1. Stratégies d'apprentissage et didactique des L2 : Instruments de recherche	159
III.3.2. Stratégies d'apprentissage et pédagogie médicale : Problématique des styles d'apprentissage des étudiants en médecine	163
CONCLUSION	171
 DEUXIÈME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE, RECUEIL ET ANALYSES DES DONNÉES.....	172
 CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	173
INTRODUCTION.....	174
IV.1. CONSTAT ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	175
IV.1.1. État des lieux de la recherche	175
IV.1.1.1. Présentation du sujet de la recherche	176
IV.1.1.2. Problématique de la recherche	178
IV.1.1.3. Intérêt du sujet et visée de la recherche	182
IV.1.2. Les langues dans/pour l'éducation en Algérie	183
IV.1.2.1. Le paysage sociolinguistique	187
IV.1.2.1.1. Les langues en présence	187
IV.1.2.1.2. Le statut des langues	188
IV.1.2.2. Les langues dans le système éducatif	191
IV.1.2.2.1. Les objectifs d'enseignement des langues	193
IV.1.2.2.2. L'enseignement/apprentissage du/en français	196
IV.1.3. L'organisation de la formation en 1 ^{ère} année médecine	199
IV.1.3.1. Le système d'orientation vers les sciences médicales.....	199
IV.1.3.2. Le programme de la première année médecine	201
IV.1.3.3. Le rôle et la place des langues dans l'enseignement médical	206
IV.2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	207
IV.2.1. Les idées et les questions de départ et leur évolution	208
IV.2.2. Le terrain, son approche et ses difficultés	209
IV.2.3. Les méthodes de production des données et les catégories d'analyse	210
CONCLUSION	212

CHAPITRE V : REPRÉSENTATIONS DE L'ACTIVITÉ DE LECTURE/COMPRÉHENSION CHEZ LES ÉTUDIANTS DE 1^{ÈRE} ANNÉE MÉDECINE : ANALYSE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE INITIAL 213

INTRODUCTION.....	214
V.1. DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE INITIAL ET DU PUBLIC-CIBLE	218
V.1.1. Description du questionnaire	218
V.1.1.1. La conception et la structure du questionnaire	219
V.1.1.2. La population et l'échantillon d'étude.....	224
V.1.1.3. Les procédures d'administration du questionnaire	225
V.1.2. Définition de la population questionnée.....	226
V.1.2.1. Les caractéristiques socio-psycholinguistiques	227
V.1.2.2. Les rapports à la langue française	232
V.1.2.3. Le niveau de langue française du public-cible.....	233
V.2. DIFFICULTÉS ET BESOINS LANGAGIERS DES ÉTUDIANTS.....	234
V.2.1. Les difficultés de lecture/compréhension	235
V.2.1.1. Les difficultés relatives à la langue française.....	236
V.2.1.2. Les difficultés relatives au français de spécialité	236
V.2.2. Les besoins langagiers des étudiants	238
V.2.2.1. Les besoins en langue française	238
V.2.2.2. Les besoins en français langue de spécialité.....	239
V.3. QUELQUES STRATÉGIES DE LECTURE/COMPRÉHENSION PRIVILEGIÉES PAR LES ÉTUDIANTS.....	240
V.3.1. La traduction : stratégie compensatoire en lecture/compréhension	240
V.3.1.1. Difficultés de traduction	242
V.3.1.2. Rapports au dictionnaire.....	242
V.3.2. La mémorisation : stratégie compensatoire d'apprentissage.....	243
V.3.2.1. Difficultés de mémorisation	244
V.3.2.2. Apprentissage signifiant/apprentissage machinal	245
V.3.3. Le profil stratégique du lecteur/apprenant.....	246
V.3.3.1. Lecture globale/lecture locale	247
V.3.3.2. Quelques stratégies de lecture.....	248
CONCLUSION.....	251

CHAPITRE VI : VERS UNE IDENTIFICATION DES STRATÉGIES D'APL (APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE) DES ÉTUDIANTS DE 1^{ÈRE} ANNÉE MÉDECINE..... 254

INTRODUCTION.....	255
VI.1. CADRE OPÉRATOIRE DE LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	256
VI.1.1. Contexte de l'enquête.....	256
VI.1.1.1. Le lieu de l'enquête	257
VI.1.1.2. L'échantillonnage	257
VI.1.2. Méthodologie de recueil des données	258
VI.1.2.1. La présentation de l'instrument de recherche	258
VI.1.2.2. Le but du questionnaire	261
VI.1.3. Déroulement de la recherche	262
VI.1.3.1. La passation du questionnaire	262
VI.1.3.2. Quelques observations en situation.....	263
VI.2. ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	264
VI.2.1. Résultats statistiques des données du questionnaire	264
VI.2.1.1. La fréquence de l'utilisation des stratégies selon les items du questionnaire.....	265
VI.2.1.2. Le bilan de l'analyse des fréquences	284
VI.2.1.2.1. Les stratégies cognitives	285
VI.2.1.2.2. Les stratégies métacognitives	286
VI.2.1.2.3. Les stratégies socioaffectives	287
VI.2.2. Regroupement des questions.....	288
VI.2.2.1. La correspondance entre les outils de travail intellectuel de Wolfs (1998) et la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) : pour une grille d'analyse.....	289
VI.2.2.2. Les stratégies d'apprentissage des étudiants selon la nouvelle grille d'analyse	291
VI.2.2.2.1. Outils de travail pour les stratégies cognitives	291
VI.2.2.2.2. Outils de travail pour les stratégies métacognitives.....	298
VI.2.2.2.3. Outils de travail pour les stratégies socioaffectives	300
VI.3. DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	305

VI.3.1. Stratégies d'apprentissage par la lecture des étudiants.....	306
VI.3.2. De l'identification des stratégies d'apprentissage par la lecture des étudiants à l'établissement de profils d'apprenants	313
VI.3.2.1. Type d'apprentissage chez les étudiants de première année médecine	313
VI.3.2.2. Profil de l'étudiant de première année médecine.....	319
VI.3.3. Implications et limites de l'enquête	320
CONCLUSION.....	321

CHAPITRE VII : PERSPECTIVE DIDACTIQUE : EXPÉRIMENTATION D'UNE MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE MÉDICAL.....

INTRODUCTION.....	325
VII.1. CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION.....	327
VII.1.1. État des lieux.....	327
VII.1.1.1. Le constat de recherche	328
VII.1.1.2. La problématique et l'hypothèse.....	328
VII.1.1.3. La démarche didactique.....	329
VII.1.2. Enseignement/apprentissage du français à l'INFP.....	329
VII.1.2.1. L'enseignement de la terminologie médicale à l'INFP.....	330
VII.1.2.2. Les objectifs institutionnels de l'E/A de la terminologie médicale	330
VII.2. LEXIQUE ET DIDACTIQUE DU LEXIQUE.....	331
VII.2.1. Le lexique.....	331
VII.2.1.1. Les conceptions du lexique.....	331
VII.2.1.2. Le lexique des langues de spécialité	333
VII.2.1.3. Les caractéristiques du lexique spécialisé	333
VII.2.1.4. Le vocabulaire médical.....	334
VII.2.1.4.1. Les unités composantes du mot médical	335
VII.2.1.4.2. Les règles de composition du mot médical.....	336
VII.2.1.4.3. La relation de sens entre le lexique général et le vocabulaire médical.....	337
VII.2.2. La didactique du lexique.....	338
VII.2.2.1. Différentes approches du lexique spécialisé.....	339
VII.2.2.1.1. L'approche étymologique décontextualisée	339
VII.2.2.1.2. L'approche terminologique	340

VII.2.2.1.3. L'approche du lexique au travers des réalités professionnelles	340
VII.2.2.1.4. L'approche des mots en culture	340
VII.2.2.1.5. L'approche de la langue comme vecteur d'activités spécifiques	341
VII.2.2.2. Pour une méthode d'enseignement du vocabulaire médical	341
VII.2.2.2.1. L'enseignement stratégique.....	342
VII.2.2.2.2. La méthode d'enseignement du lexique de Cavalla (2005)	343
VII.2.2.2.3. La démarche proposée	344
VII.3. RÉALISATION ET RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION	346
VII.3.1. L'enquête	346
VII.3.1.1. Contenus de l'enquête	346
VII.3.1.1.1. Le public de l'expérimentation.....	346
VII.3.1.1.2. Le questionnaire.....	347
VII.3.1.2. Analyse et discussions des données	347
VII.3.1.2.1. Représentations de la langue française	349
VII.3.1.2.2. Image du vocabulaire médical et des stratégies de son apprentissage.....	351
VII.3.1.2.3. Représentations de l'enseignement du vocabulaire médical ...	354
VII.3.2. L'expérimentation	357
VII.3.2.1. Pré-test de la compétence en vocabulaire médical	358
VII.3.2.2. Scénario pédagogique	360
VII.3.2.2.1. Les séances proposées.....	360
VII.3.2.2.1.1. Première séance et résultats	360
VII.3.2.2.1.2. Deuxième séance et résultats	364
VII.3.2.2.1.3. Troisième séance et résultats	367
VII.3.2.2.1.4. Quatrième séance et résultats	369
VII.3.2.2.2. Analyse des séances et interprétation des résultats	371
VII.3.2.3. Bilan de l'expérimentation : évolution de la compétence lexicale et vérification des retombées de l'approche adoptée.....	371
CONCLUSION	376
CONCLUSION GÉNÉRALE	378
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	388

LISTE DES TABLEAUX	411
LISTE DES FIGURES	413
ANNEXE	415
TABLE DES MATIÈRES	458