

**Dr. faiz A. Al-Shihri**  
**Assistant Professor**  
**Vice- Dean of Administrative Affairs**  
**College of Languages & Translation**

**Le français à la FLT et le**  
**CECR Analyse des besoins**  
**تحليل احتياجات تدريس اللغة الفرنسية**  
**في كلية اللغات والترجمة**

**Abstract :**

This article deals with the teaching of French as a foreign language in the College of Languages and Translation, King Saud University. It discusses the essential features of the programs, their methods and tools. It seeks to specify the students' actual needs as well as the ways to achieve them, with the aim of improving the methods employed and the tools used in these programs in order to achieve a better educational yield.

To achieve the above stated goals, the study has designed a general a survey to solicit, as objectively as possible, the evaluation of the teaching staff and the students, of both sexes, for specific and essential features of the program such as, the teaching plans and curricula distribution. Considering the researcher's long involvement in teaching in the program, and after consulting many scientific studies on the subject, the article concludes with certain recommendation that advises an extensive revision of the teaching plan to bring it closer to the standards established by the European Union (CERC): the tools employed in the European Union, to mention one example, join or separate the different skills according to the levels.

**ملخص البحث :**

يتناول الباحث في هذا البحث تدريس اللغة الفرنسية في كلية اللغات والترجمة (FLT) بجامعة الملك سعود من حيث البرنامج وأدوات التعليم ونحوه، وذلك من أجل محاولة تتبع احتياجات الطلاب والرفع من مستواهم للوصول للهدف المنشود ( مترجم مهني). وقد تم استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس و الطلاب من الجنسين حول بعض النقاط المحددة مثل الخطة الدراسية وتوزيع المقررات. وعطفاً على النتائج وخبرة الباحث في التدريس في البرنامج المعني وبالرجوع للعديد من الدراسات العلمية. يوصي الباحث بأن يعاد النظر في خطة الدراسة ومحاولة محاكاة الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CECR): أدوات المجلس الأوروبي في الفصل الدراسي على سبيل المثال توزيع المهارات وتوحيدها حسب المستويات.



**Introduction :**

Dans un monde dont les distances se sont réduites, où le phénomène de mondialisation réclame des vertus de plurilinguisme et de métissage culturel, il n'existe pas de panacée ni de recette magique qui permette d'apprendre sans peine une langue étrangère dans un temps record.

Malgré la domination de la langue anglaise dans le monde, le français reste une des grandes langues de diffusion internationale.

En effet, apprendre une langue étrangère comporte une part de découverte, au sens fort : découverte d'autres mots, d'autres sons, d'autres manières de dire et de penser qui sont ceux d'autres hommes. Dans ce cadre, on constate que l'enseignement des langues vivantes s'est renouvelé de façon spectaculaire au cours des dernières années : objectifs, conceptions, méthodes, moyens utilisés, dynamique de la classe de langue, programmes, examens, etc.

Selon la perspective de la présente étude, le but de l'enseignement du français à la FLT est de permettre à l'étudiant de lire, ou tout au moins de comprendre de façon détaillée et approfondie.

Il s'agira d'abord de définir le niveau du français langue étrangère (désormais, FLE) à la Faculté des langues et de traduction, Université Roi Saoud (désormais, FLT). Voilà pourquoi nous nous sommes appuyé sur notre propre expérience dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, sur les discussions avec les collègues, les experts et les spécialistes de l'enseignement des langues étrangères<sup>(1)</sup>, puis sur les résultats de notre travail de terrain, dont le questionnaire qui,

---

(1) Dans le cadre du stage BELC 2004 et 2006, nous avons eu l'occasion de rencontrer certains experts et spécialistes de l'enseignement des langues étrangères et notamment dans l'évaluation d'un programme de langue et nous avons eu des discussions au sujet de notre recherche. Nous présentons nos remerciements notamment à Mme F Davin. Mr J.-M. Gautherot, et à notre collègue Eric.



nous le concédons, a des mérites et des limites. Joint à d'autres arguments, il ajoute une pierre à l'édifice mais, seul, il est résolument insuffisant et peu crédible.

Cette recherche tente aussi de répondre aux nombreuses questions :

1. Quels sont le but et la finalité du cursus de notre champ de travail ?
2. Le cursus a-t-il pour unique but de former des traducteurs /interprètes ? Ou bien de former également de futurs professionnels dans d'autres domaines ?
3. Quels sont les fondements théoriques des programmes de formation des apprenants de la langue étrangère ?
4. et quels sont les procédés de renouvellement des programmes en vue de maximaliser leur efficacité ?

C'est en effet à partir de là que nous serons amené à définir les objectifs terminaux, qu'il est indispensable de formuler clairement, en termes de « capacités professionnelles » puis de compétences.

### **Champs de la recherche :**

Cette étude s'articule autour de trois axes fondamentaux :

1. Les orientations générales
2. Les finalités des programmes
3. Les contenus des programmes

### **Objectif du travail :**

Le premier objectif de l'évaluation est de dresser un « état de l'enseignement de la langue française à l'université ». En particulier, en ce qui concerne le cursus. Parmi les buts visés : s'assurer de la finalité du programme pédagogique : cours, préparation des cours, préparation examen, correction, contrôle continu des étudiants au cours et dans les travaux pratiques,



tutorat, création d'outils pédagogiques tels que les sites Web, CD-ROM, réseau d'établissement ou d'étudiants, etc.

Ainsi, l'évaluation semble une nécessité afin de valider et de reconnaître les diverses difficultés.

### **Limites de la recherche :**

La présente recherche se limite à l'étude de l'enseignement de la langue française à la faculté des langues et de traduction, section française, université Roi Saoud à Riyad : programme, méthode, apprenants, enseignants.

### **Délimitation du champ de la problématique :**

Le programme de formation des étudiant(e)s de langues étrangères a impérieusement besoin d'être évalué et rénové et il n'existe pas, à notre connaissance, d'études exhaustives sur les évaluations dont les résultats seraient de nature à contribuer à une amélioration qualitative des contenus à enseigner.

De là provient l'idée fondamentale de cette recherche qui consiste à apporter des éléments de réponse aux questions ci-après :

1. Quels sont les principes qui doivent présider à la confection des programmes de formation des étudiants de langues étrangères ?
2. Quelle est la réalité des programmes de formation des apprenants de langue étrangère ?
3. Quels moyens doit-on mettre en œuvre pour une adéquation de ces programmes avec le profil qu'on souhaiterait avoir ?

Se fondant sur les considérations précédentes, l'étude aborde donc les points suivants :

1. Exposé de la problématique des hypothèses de travail, des objectifs de la recherche et de la méthodologie.
2. Définition des composantes du cursus et détermination des critères de formation : qui passe en revue les différentes



méthodes de formation des étudiants de langues en vigueur de par le monde, et qui aborde les fondements linguistiques, culturels et professionnels sur lesquels se fonde l'élaboration des programmes.

Les éléments de réponse à apporter aux questions soulevées par la problématique nécessitent deux types d'études :

- Une étude théorique qui répond à la première question, à savoir la discussion des différents aspects de la formation et le repérage des critères indispensables à l'élaboration des programmes de formation des traducteurs. Pour ce faire, les questions suivantes seront successivement abordées :
  - La formation des étudiants de langues à l'échelle mondiale.
  - La prise en considération des aspects tant linguistiques que professionnels et culturels dans l'élaboration des syllabus destinés à la formation des cursus des langues
  - Le dépistage des critères requis chez les étudiants après leur formation.
  - La validation de ces critères par un groupe de spécialistes du domaine concerné.
- Une étude sur le terrain (questionnaire) qui tente d'apporter des réponses en déterminant les caractéristiques générales et spécifiques de ce programme.

De ces deux études se dégagera donc le profil général du cursus approprié au programme qui tiendra compte à la fois des principes issus de l'étude théorique et des résultats pratiques de l'enquête sur le terrain.

## Méthodologie :

### 1. démarche méthodologique

- a) Description : La description du cursus ci-dessus avait pour but de « planter un décor », « fournir un cadre » ou encore préciser le contexte de cette étude en donnant un minimum



d'information sur ce cursus. Notre objectif final est de faire des propositions, de suggérer des pistes de réflexion pour répondre aux besoins.

Pour cela, il faut préciser que l'objectif n'est pas seulement d'évaluer le cursus mais de tenter de répondre, même partiellement, aux questions : « Comment évaluer ce cursus ? », « évaluer quoi ? », « Avec quels outils ? ». Pour cela, nous comptons « superposer » un dispositif d'évaluation proposé par Charles Hadji<sup>(1)</sup>, sur ce qui a déjà été fait en matière d'évaluation.

Des lacunes apparaîtront (lacunes théoriques) qui, si elles sont pertinentes en regard de ce cursus, seront autant de propositions. Encore une fois, l'objectif n'est pas de fournir une liste de propositions qui se voudrait exhaustive mais de dégager des pistes d'évaluation adaptées à la réalité du terrain. Nous avons également décidé d'adopter une démarche plutôt quantitative, telle qu'elle est définie par Gilbert de Landsheere dans « Le pilotage des systèmes d'éducation » (de Book – 1994) en s'appuyant sur un diplôme, durée du cursus, nombre d'étudiants, de professeurs...). Une approche qualitative eût été impossible à réaliser (observation participante...).

#### **b) Adaptation du dispositif d'évaluation :**

Le dispositif proposé par Charles Hadji (2000) concerne un stage d'établissement de quelques journées et non un cursus de 5 années. Afin de l'adapter à la situation présente, nous avons regroupé la partie centrale « Action de formation » et la partie suivante « Journée de suivi », si l'on considère que le suivi d'un cursus de 5 ans ne peut être terminal et dissocié de la formation, mais continu et inclus dans le cursus. Le nouveau dispositif obtenu permet d'inclure toutes les données du

(1) HADJI Charles, « L'évaluation, règles du jeu », édition ESF-2000.



problème, ainsi que nos propositions et surtout l'ensemble des champs explorés par notre questionnaire, sur lequel nous reviendrons plus loin.

Enfin, si la nouvelle présentation obtenue est contestable, notamment par rapport à l'axe temporel, elle a l'avantage, malgré sa relative inadaptation, de ne rien laisser dans l'ombre.

### c) Le questionnaire :

Ce questionnaire constitue, avec l'ensemble des données chiffrées présentées dans les tableaux plus loin, l'ensemble des informations qui seront « superposées » au dispositif précédemment décrit.

Ce questionnaire a été conçu par nous et distribué l'an dernier, en milieu d'année, à destination à la fois des étudiants et des enseignants. Il s'agit de questions fermées (très en accord, en accord, en désaccord, très en désaccord, je ne sais pas) qui couvrent quatre champs assez distincts :

- les motivations des étudiants pour le cursus
- le but du cursus
- l'organisation du cursus
- la pédagogie du cursus

Les deux derniers champs visent directement à évaluer le cursus lui-même en termes de pertinence et d'efficience.

### Analyse du besoin :

Nous avons fait part de notre besoin de faire évaluer le cursus de l'enseignement à l'université Roi Saoud., Riyad en Arabie Saoudite motivé par certaines raisons :

- Le niveau de la plupart des étudiants est très faible en fin de cursus
- Une perte massive d'étudiants se produit au cours des deux premières années du cursus (80% d'abandon environ).

- Les difficultés éprouvées par des étudiants que l'on constate tout au long du cursus en raison d'une grande incertitude face à l'avenir, en fin de cursus, et d'un manque de moyens, surtout logistiques, mis à leur disposition
- Une autre raison est la conscience des insuffisances qu'ils ont en français par rapport à ce qui leur est demandé.
- L'absence de travail en équipe, de concertation et donc d'homogénéisation des pratiques, voire des objectifs et des contenus d'enseignement.
- Un rejet, de la part de sa hiérarchie, de prendre en compte ses demandes répétées de revoir l'organisation du cursus et les contenus d'enseignement.

De là un besoin de disposer d'une expertise pour justifier et donner du poids à ces requêtes.

Dans le tableau de la page suivante, nous présentons la description du cursus :

année	1er semestre		2ème semestre		diplômes
	heures	cours	heures	cours	
1ère année	20h semaine	Écoute, lecture, vocabulaire, écriture, discussion, grammaire	20h semaine	Écoute, lecture, vocabulaire, écriture, discussion, grammaire, lexicologie	-
2ème année	20h semaine	Grammaire arabe, syntaxe arabe, langue française: informatique, Écoute, lecture, écriture, discussion, grammaire	20h semaine	Stylistique arabe, grammaire arabe, islam langue française: Écoute, lecture, écriture, discussion, introduction à la traduction, lectures culturelles	-
3ème	20h	Grammaire arabe	18h	Cours de	Equivalent



année	semaine	Fr. : stylistique, linguistique, sémantique, traduction en littéraire, culture comparée, linguistique textuelle	semaine	traduction	DEUG
4ème année	15 h semaine	Syntaxe arabe, islam, informatique	17h semaine	Islam, grammaire arabe	-
5ème année	12 h semaine	Traduction, arabisation, lectures culturelles	12h semaine	Cours de traduction et islam	Equivalent Maîtrise

Nombre d'heures : 174 heures

Tableau 1: Description du cursus, nombre d'heures pour chaque semestre et les cours.

Le tableau précédent montre que la durée du programme est de 5 années de cursus, soit 10 semestres.

#### a) le cadre institutionnel

L'objectif, dans le meilleur des cas, n'est pas clairement défini. On n'y trouve aucun rapport entre les disciplines enseignées et les objectifs qu'elles entendent viser. Le cursus est caractérisé par un manque de cohésion interne empêchant de ce fait la réalisation d'objectifs précis.

Mais l'objectif du cursus écrit, dans les papiers officiels, est de fournir des traducteurs en français, notamment pour les ouvrages scientifiques :

#### b) Les contenus :

Les contenus s'articulent autour de 3 axes : les compétences langagières en français, la linguistique générale, des connaissances dans les domaines de la langue arabe et de l'islam et les cours spécifiques de traduction.



année	1 <sup>er</sup> semestre		2 <sup>ème</sup> semestre	
	cours	taux	cours	taux
1 <sup>ère</sup> année	Compétences Langue française*	100%	Langue française	100%
2 <sup>ème</sup> année	Langue française	60%	Langue française	60%
	Islam, arabe, informatique	40%	Islam, arabe	40%
3 <sup>ème</sup> année	Linguistique	85%	Traduction	100%
4 <sup>ème</sup> année	Grammaire arabe	15%		
	Traduction et culture française	53%	Traduction	72%
	Islam, arabe, informatique	47%	Islam, arabe	28%
5 <sup>ème</sup> année	Traduction	40%	Traduction	80%
	Projet de traduction	60%	Islam	20%

\*Langue française = grammaire, écriture, vocabulaire, lecture, écoute, discussion lexicologie

**Tableau 2 : les matières du cursus**

NB= les cours de français s'arrêtent au bout de 2 ans

### c) Mode d'évaluation des étudiants :

Notation : en principe, il y a un test (au moins) au cours du semestre et un test à la fin de chaque semestre. L'ensemble est noté sur 100. Cette note est convertie en points selon le système suivant :

Note sur 100	De 0 à 59	De 60 à 69	De 70 à 79	De 80 à 89	De 90 à 99	100
Nombre de points	0 (non reçu)	1	2	3	4	5

**Tableau 3: Mode d'évaluation des étudiants**

Enfin, l'évaluation finale en licence (en maîtrise) porte sur la traduction d'un texte de 100 pages environ, choisi par l'étudiant parmi certaines catégories de livres, et qui constitue son « projet de traduction ». Ce travail n'est évalué que par un



seul enseignant, la double correction n'apparaissant nulle part dans le système d'évaluation du cursus.

### **Analyse des besoins :**

Le dispositif d'évaluation de Charles Hadji est reproduit pages 10 et 11. Il est complété par les données et les informations qui nous ont été données par ce travail.

Ce qui n'apparaît pas dans le tableau concerne l'institution et les types de comportement qu'elle induit tant chez les enseignants que chez les étudiants.

#### **a) l'institution et la communication :**

L'institution a prévu certains cadres, certaines instances pour le dialogue et la concertation mais ces dispositifs sont quasiment inutilisés. L'étudiant peut demander des comptes ; mais les étudiants l'ignorent ou, s'ils ne l'ignorent pas, ont peur de recourir ou d'utiliser ce dispositif. Il en est de même pour les rapports entre les étudiants et leurs professeurs dont les échanges informels sont très limités et dépendent de la personnalité de chacun.

Enfin, notre exemple illustre les difficultés des enseignants à se faire entendre par leur hiérarchie, obligée qu'ils sont de passer par des « intermédiaires » filtrant, bloquant, ou encore décourageant toute initiative pour changer le système.

### **Le cursus et les contenus :**

Le cursus, tel qu'il est, ne peut répondre aux objectifs de la formation : un traducteur doit avoir des compétences langagières de niveau C2, d'après le CECRL, voir en détail plus loin (cadre européen de référence). Or, les étudiants de 5<sup>ème</sup> année à Riyad ont un niveau que l'on peut situer entre B2 et C1. Ce constat est fait autant par les enseignants que par les étudiants mais ces derniers n'ont aucun pouvoir et les enseignants rechignent à changer un système dont ils pourraient devenir les victimes. Toute



tentative d'innovation entraîne des réflexes de crispation et de peur puisque l'innovation, implicitement, signifie l'insuffisance du système précédent et la remise en cause partielle ou totale, de ses acteurs. Il semble de plus que la méthode employée soit désuète et inappropriée, de même que la pédagogie afférente mise en œuvre par des enseignants plutôt âgés et peu ouverts aux pédagogies modernes et actives, et, *a fortiori*, à l'outil informatique qui serait bien adapté aux étudiants saoudiens.

### Qu'est ce que le Cadre Européen ?

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : CECRL (Didier, 2000) offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, de manuels, d'examens, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Le CECR définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Le CECRL améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. En fait, il semble qu'il y ait un large consensus sur le nombre et la nature des niveaux appropriés pour l'organisation de l'apprentissage en langues et une reconnaissance publique du résultat. Tout cela permet de penser qu'un cadre de référence sur six niveaux généraux couvrirait complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants en langues. Le système propose une division en trois niveaux généraux A, B, C :

A		B		C	
Utilisateur élémentaire		utilisateur indépendant		utilisateur expérimenté	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Introductif	intermédiaire	niveau seuil	avancé	autonome	maîtrise
ou découverte ou de survie					

Tableau 4: niveaux généraux A, B, C en Cadre Européen



**b) L'évaluation « avant, pendant, après » :**

L'évaluation du dispositif d'évaluation montre bien qu'à l'exception du questionnaire mis au point, il n'existe aucune évaluation en amont et en aval du cursus. En dehors des tests à l'intérieur du cursus et des deux diplômes, les enseignants, comme l'institution, sont privés de retours. Et encore en français ces tests ne concernent –ils que le niveau des étudiants en français. Privés de retour, en dehors de quelques confidences rendues possibles, de façon informelle, entre certains professeurs et quelques étudiants, l'institution, comme les enseignants, ne disposent pas (et ne souhaitent visiblement pas disposer) d'informations. Même le questionnaire, qui a l'immense avantage d'exister, est selon nous contestable, dans la mesure où les mêmes questions s'adressent aussi bien aux nouveaux étudiants qu'aux étudiants en fin de parcours, ce qui décrédibilise les résultats.

**Analyse de données :**

Comme nous l'avons déjà signalé, le questionnaire couvrait quatre champs assez distincts :

- les motivations des étudiants pour le cursus
- le but du cursus
- l'organisation du cursus
- la pédagogie du cursus

En voici les résultats :

Nous avons effectué une analyse ANOVA entre les valeurs de deux groupes (étudiants et enseignants). Ces mesures constituent, *a priori*, une base pour des observations contrastives entre les deux groupes pour vérifier s'il existe une différence significative entre la réponse des étudiants et celle des enseignants.

La première expression porte sur le but du cursus :

A) le tableau suivant montre les résultats-enseignants :

T-test	DDL	p
0,987 -	19	0,001



**Tableau 5, le but du cursus, étude terrain de chercheur (enseignants)**

Le tableau 5, donne le résultat suivant :  $p = 0.001$ , la différence en question ( $> 0.05$ ) est bien significative.

B) le tableau suivant montre les résultats-étudiants :

T-test	DDL	p
1,607	31	,022

**Tableau 6, but du cursus, étude terrain de chercheur (étudiants)**

Le résultat au tableau 6, montre que la différence en question ( $> 0.05$ ) n'est pas tout à fait significative.

La deuxième expression porte sur le contenu:

Nous avons soumis ces résultats à une analyse statistique pour savoir si la différence obtenue entre les étudiants dans leurs réponses sur les objectifs du cursus est bien significative. L'analyse statistique (ANOVA factorielle à un facteur, le facteur groupe de sujets) donne les résultats suivants :

A) enseignants :

T-test	DDL	p
,016	19	0.935

**Tableau 7: le contenu, étude terrain de chercheur (enseignants)**

Le tableau 7 montre  $p = 0.935$ , ainsi que la différence en question ( $> 0.05$ ) n'est pas tout à fait significative.

B) Étudiants:

T-test	DDL	p
2,270	31	,016

**Tableau 8: le continu, étude terrain de chercheur (étudiants)**

Comme l'indique le tableau (8) de résultants, la différence entre les étudiants n'est pas significative ( $p < 0.516$ )

**Discussion des résultats :**

Selon les critères exposés précédemment, l'étude a permis de dévoiler les défauts suivants :

- Les objectifs de la plupart des programmes n'étant pas clairement déterminés, la crédibilité de ce dernier reste aléatoire.
- L'accent démesuré sur des détails linguistiques alors que les habiletés essentielles telles que la compréhension et l'expression sont réduites à la portion congrue.
- Le peu d'attention accordée à l'élaboration, à l'évaluation et à la réforme des programmes dans la faculté.
- L'apprentissage des apprenants pêche par l'absence de disciplines qui sont susceptibles de mieux les sensibiliser aux difficultés de leur formation et à ses différents rouages.
- Le déséquilibre patent entre les différents aspects de la formation : le linguistique, par exemple, prend le dessus sur le culturel alors que celui-ci peut grandement aider à promouvoir celui-là.
- Le manque de cohésion et de complémentarité entre les différents aspects de la formation. L'acquisition de la langue, par exemple, ne va pas toujours de pair avec celle de la culture et de la civilisation qui la charrie.
- L'importance démesurée accordée à la théorie au détriment de la pratique, pierre angulaire de toute formation sérieuse d'apprenants de langues. D'où la nécessité de mettre l'accent sur les habiletés fondamentales (écouter, parler, lire, écrire) et sur la culture générale en évitant de bourrer l'esprit de l'étudiant par des subtilités morphosyntaxiques



qui risqueraient de le rebuter et d'émousser chez lui toute motivation à l'apprentissage.

C'est ici qu'interviennent l'évaluation formative et l'évaluation sommaire dont les rôles respectifs permettent de déceler les failles des programmes et partant, d'y apporter les solutions idoines.

### **Les étapes de l'élaboration du système :**

L'analyse du schéma fait ressortir les étapes à suivre dans l'élaboration d'un programme. Elles se présentent comme ci-après :

- **Les caractéristiques de l'enseignement d'une LE :**

La description détaillée des habiletés que requiert toute formation des apprenants est une condition *sine qua non* de l'élaboration d'un cursus d'enseignement.

- **Détermination des objectifs :**

Les programmes d'enseignement des LE pèchent, d'une manière générale, par l'absence quasi totale d'objectifs à atteindre. Ceux-ci, quand ils existent parfois, sont souvent empreints de superficialité et d'ambiguïté. Ce défaut provient de ce que l'on n'a pas tenté, au départ, de dresser le profil de ce que doit être réellement le comportement de l'apprenant en classe dont l'analyse et la description minutieuse permettent de collecter les éléments fonctionnels indispensables à la confection d'un programme susceptible de répondre à nos attentes au type d'apprenants que nous voudrions former.

- **Choix du contenu et des techniques pédagogiques :**

A partir de ce qui a été exposé précédemment sur le profil de l'apprenant et les objectifs du programme de formation, il est possible de dresser un inventaire des compétences générales et spécifiques qu'il devrait être en mesure d'acquérir. Cet inventaire s'articule autour de trois axes principaux :



- le domaine des connaissances générales
- le domaine des valeurs culturelles
- le domaine de la connaissance psychomotrice

Se posent alors avec acuité les questions suivantes :

- Parmi les contenus et les techniques pédagogiques à faire acquérir, lesquels sont les plus utiles à la formation de l'apprenant ?
- Quelles sont les méthodes d'enseignement les plus appropriées à l'acquisition de tel ou tel contenu, à la réalisation de tel ou tel objectif ?
- Quelles sont, dans ce domaine, les techniques d'évaluation les plus éprouvées ?

La réponse à ces questions nécessite d'abord le choix du contenu à enseigner et des techniques pédagogiques à mobiliser. On arrive ainsi au problème du choix des disciplines à enseigner, au libellé précis des questions à traiter et de la manière de les organiser et de les exposer.

- Choix des méthodes appropriées d'enseignement
- Choix des instruments appropriés d'évaluation
- Application du programme et feed-back.

### **Conclusion et propositions :**

Comme le cursus n'est pas seulement un cursus de formation professionnelle mais un cursus académique de formation, les compétences retenues ne seront pas définies comme s'appliquant seulement à des domaines professionnels particuliers mais également à des domaines plus généraux, non spécialisés. Toutefois, il conviendra de ne pas perdre de vue l'aspect pragmatique des objectifs terminaux.

Il faut ensuite définir les objectifs terminaux de quelques grandes étapes –sections de cursus – définir donc une stratégie globale de formation, ou une organisation de l'enseignement / apprentissage :



Pour ce faire, utiliser le Cadre Européen commun de Référence (CECR) comme outil de travail.

Voici une proposition de cursus « réaliste », entendons qui ne se berce pas d'illusion.

- Les quatre premiers semestres par exemple (4 X 20) heures hebdomadaires d'enseignement ; l'objectif serait d'atteindre le niveau B1 du Cadre ;
- Le 5<sup>ème</sup> semestre (20 heures hebdomadaires pourraient être considérées comme un semestre palier de mise au point et de consolidation – de « lissage » du niveau de compétence à atteindre, avec l'ambition de perfectionner quelque peu les capacités et les performances en portant au plus haut le niveau atteint : B1+ ;
- Les 6<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> semestre (2 X 18 heures, soit environ 300 heures d'apprentissage) pourraient avoir pour objectif terminal le niveau B2 ;
- Le 8<sup>ème</sup> servirait également de temps de perfectionnement et de consolidation : B2 + et amorce de C1 (C1-)
- Les 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> semestres (2X 12 heures hebdomadaire. Soit environ 200 heures) pourraient viser C1 consolidé.

A noter que le cours commence par des débutants n'ayant AUCUNE connaissance du français. La plupart des étudiants terminent leur diplôme, ayant déjà une certaine connaissance de la grammaire et de la langue, mais rencontrant encore des difficultés en compréhension et en expression écrites et orales.

Notre objectif est que l'apprentissage du Français Langue Etrangère à la fac permette une adaptation précise et rapide aux besoins des étudiants, en harmonie avec le Cadre Commun Européen de Référence.

Ce cursus (qui n'est pas encore un curriculum) ne conduit pas, on le voit, au niveau C2 du CECR- qui est le niveau



permettant d'assurer traduction et interprétation. Mais, le niveau que notre curriculum cherchera à atteindre peut s'en approcher.... Ce sera le défi à relever avec l'élaboration d'un curriculum – 3<sup>ème</sup> étape du travail.

### Remarques préliminaires

- nécessité impérative d'aménager un « espace francophone » dans le département (exposition au français/ immersion dans le français) ;
- nécessité de développer, dès le début du cursus, le travail en autonomie.

Rédaction d'un curriculum – en équipe + en coopération avec une / des institution(s) française(s).

- Prévoir des mesures de formation au bénéfice des collègues les plus aptes à faire évoluer leur conception de l'enseignement et à changer leurs pratiques (stages au CIEP /BELC, par exemple).
- Conclure une convention de coopération avec une institution comme le CIEP qui accompagnera l'équipe dans le processus de rédaction du curriculum. (à distance et sur le terrain – en France et en Arabie Saoudite).

**Les propositions** sont surtout axées sur les contenus :

Exemples :

- Garder durant tout le cursus l'apprentissage de la langue française (oral, grammaire, vocabulaire...)
- Diversifier le cursus en proposant 2 options après la 2<sup>ème</sup> année (traduction et professorat).
- Enseigner / apprendre les compétences selon le tableau suivant :

Transfert	Expression orale	Expression écrite
Compréhension orale	- dialoguer avec quelqu'un	- faire un compte-rendu écrit de ce qu'on a



Compréhension écrite	- répondre à quelqu'un	entendu
	- raconter ce qu'on a entendu	- prise de notes/d'un message
	- Rendre compte oralement d'un document écrit ou le commenter	- Résumé ou commentaire de texte par écrit
	- Raconter ce qu'on a lu	- Réponse à un document écrit (lettre...)

Tableau 9, Extrait du :CECR

Ces propositions sont légitimes et justifiées et pourront s'ajouter à celles qui suivent et dont certaines nous ont été suggérées implicitement par nos propres spéculations.

Concernant l'institution et la communication, il faudrait travailler en interne, avec beaucoup de « diplomatie » en présentant les innovations et les changements nécessaires comme présentant des avantages pour tout le monde, préservant les avantages acquis, et facilitant le travail tout en améliorant les résultats. D'autre part, il faudrait aussi travailler en externe, en direction de l'institution, en présentant un projet commun s'appuyant sur des constats argumentés et montrant pareillement les bénéfices pour tout le monde, y compris pour l'institution, à s'engager dans une refonte totale ou partielle du cursus. Enfin, il faudrait créer un « lieu de français » au sein même de l'université, jouant un peu le rôle que jouent les Alliances Françaises pour les étudiants des universités voisines, à savoir un lieu convivial d'échanges qui « concrétise » dans un cadre propice à la communication, et à l'apprentissage du français. Cela renforcerait le cursus et créerait des liens entre tous ses acteurs.

Il faudrait aussi développer des contacts et des partenariats à l'extérieur de l'université, qui pourraient appuyer certains changements auprès de l'institution (service culturel, service de coopération et d'action culturelle au sein de l'Ambassade de France, grosses sociétés françaises implantées en Arabie



Saoudite et pouvant avoir besoin de traducteurs, universités françaises, CIEP etc.).

### Concernant le cursus et les contenus :

Changer le point de vue des professeurs et changer de méthode semblent indispensables, idéalement, mais impossible à réaliser, pratiquement. Néanmoins, changer de méthode reste faisable, et si la nouvelle méthode est suffisamment innovante, elle peut contribuer à « faire bouger » certains professeurs, surtout si des équipes ont été mises en place. Certains y trouveront leur compte et cela constituera pour eux une sorte de compromis.

D'autre part, « booster » les jeunes professeurs ou ceux qui sont disposés au changement représente aussi une alternative. Ces derniers, envoyés en stage en France, au CIEP, au stage BELC par exemple, sensibiliseront leurs collègues et pourront être porteurs d'innovations. Cette proposition rejoint celle du développement des contacts extérieurs qui semble fonctionner « en autarcie » et repliée sur elle-même. Cela peut aussi passer par des stages courts en immersion dans un service ou une entreprise française. Nous ne reviendrons pas ici sur l'inadéquation entre les contenus et les objectifs, ayant déjà bien cerné la question.

Concernant l'évaluation, il faudrait « institutionnaliser » une évaluation diagnostic, qui serait aussi informative, en amont du cursus. On peut imaginer des journées « portes ouvertes » d'information, un Q- Sort sur les représentations, l'élaboration et la distribution d'une brochure explicative et informative sur la langue française, le cursus suivi et les débouchés potentiels ou tout autre initiative visant à éliminer certaines sources de difficultés par la suite et nombre d'abandons, surtout pendant les 2 premières années. Il faudrait aussi créer une sorte de cellule d'écoute au sein du cursus avec un professeur chargé



de recueillir les ressentis des étudiants et d'en faire état à ses collègues.

Pour cela, on pourrait aussi faire désigner par les étudiants, des délégués qui pourraient, pour chaque année du cursus, faire état des difficultés et des préoccupations, mais aussi des suggestions de leurs camarades.

En aval, un suivi des étudiants ayant obtenu leur maîtrise pourrait être utile. Ces derniers pourraient contribuer à informer les plus jeunes et donner de précieuses indications sur les débouchés de ce cursus. La dernière proposition que nous ferions concerne les professeurs et le travail en équipe : il est difficile de créer une dynamique avec des personnes qui n'ont pas l'habitude ni vraiment le désir de travailler ensemble, chacun semblant préserver autour de lui une « zone de sécurité » mais dénonçant paradoxalement les dysfonctionnements du cursus. Il faudrait impliquer les enseignants (ou certains d'entre eux) en leur attribuant des rôles transversaux (responsable du lieu-espace précédemment suggéré, responsable de la communication avec les étudiants, responsable des relations avec l'extérieur etc. ) ou spécialisés (responsable de la 1<sup>re</sup> année, responsable des projets, coordonnateur de l'équipe) ou en leur confiant des tâches spécifiques mais concernant toute l'équipe (élaborer des avant-projets concernant de nouveaux contenus, de nouvelles pratiques ou de nouveaux types d'évaluation par exemple). Toute tâche ou responsabilité supplémentaire permettant à ces derniers de participer activement à la genèse d'une véritable équipe pédagogique. A toutes ces propositions, nous ajouterions un conseil : agir lentement, pas à pas , mais de façon déterminée, et toujours mener de front deux approches ; montrer à chacun que le changement lui sera profitable et ne le diminuera en rien.

\* \* \*



### BIBLIOGRAPHIE :

1. BEACCO J.-C. (dir.), (2004), Division des Politiques du Conseil de l'Europe, Didier
2. BEILLEROT J., « Comparer, évaluer », le Monde de l'éducation, octobre 2001.
3. BELLA, H., Banathy, B.H., L'élaboration et la rénovation des programmes d'enseignements selon cette approche sont décrites dans : « Instructional Systems » : Palo Alto, California : Freon Publishers, 1968.
4. BELLA, H., Banathy, B.H., Son application à des programmes d'enseignement de langues est décrite dans: « The Systems approche ». The Modern Language Journal, vol. L1 N° 5, May, 1967. pp. 281-289
5. Cadre européen commun de référence pour les langues, conseil de l'EUROPE ? Didier, 2000.
6. Calvet L.-J., « mondialisation, langue et politiques linguistiques, le versant linguistique de la mondialisation », le Français dans le Monde, n° 323.
7. De KETELE J.-M. (Dir.), (2001), Guide du formateur, Coll. Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation, de Boeck Université.
8. GOULLIER, F., (2006) Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue, Didier, Paris.
9. HADJI Charles, « L'évaluation, règles du jeu » , édition ESF-2000.
10. LeBOTERF Guy, (1990); L'ingénierie et l'évaluation de la formation, les Ed. D'organisation, Paris.
11. Le NINAN C., (2002), Conception de Curricula et de programmes, Multigr, DESS AIDL.
12. MADKOUR, A., (1985) Evaluation des cursus de formation des enseignants de l'arabe à des non arabophones, ISESCO Publication, Rabat.
13. PORCHER, B., (1996), Du référentiel à l'évaluation, Foucher.
14. ROUX Pierre-Yves, La compréhension orale en classe de langue, BCLE, Les revues pédagogiques de la Mission Laïque Française Connaissance du français, avril 2000, n° 39, pp55-64, Beyrouth, Liban.