

Zakia AIT MOULA, zakia.aitmoula@univ-bejaia.dz
 Université de Béjaia, laboratoire AILEMM

Le français langue d'enseignement et de recherche : quels besoins de formation pour les enseignants-chercheurs de l'université de Béjaia ?

Article reçu le : 16.04.2025 / Accepté le : 29.12.2025 / Publié le : 14.02.2026

Résumé

Dans le présent article, nous nous intéressons au rapport de l'enseignant-chercheur algérien à la langue française, aux représentations qu'il s'est forgées à son égard ainsi qu'aux pratiques, en termes de genres reçus et produits, qu'il met en œuvre dans le cadre de l'exercice de son métier. Nous nous interrogeons essentiellement sur les besoins spécifiques que l'enseignant universitaire éprouve, et sur les éventuels contenus de formation à proposer en vue d'y répondre. Pour ce faire, nous avons adressé, par le biais de la messagerie électronique et de Google Form, un questionnaire à l'ensemble des enseignants-chercheurs de l'Université de Béjaia, à l'exception de ceux du Département de Langue et Littérature françaises. Le travail d'analyse que nous avons mené nous a permis de définir les préalables à la mise en place de projets de formations spécifiques en langue, en faveur des enseignants universitaires.

Mots-clés : langue d'enseignement-compétences professionnelles-besoins spécifiques-genres de discours-FOS

French as a Language of Instruction and Research: What are the Training Needs of Teacher-Researchers at the University of Bejaia?

Abstract

In this article, we are interested in the relationship between Algerian teacher-researchers and the French language, the representations they have developed towards it, as well as the practices they implement in their professional activities, particularly in terms of the types of discourse they receive and produce. Our main focus is on identifying the specific needs experienced by these teachers and on considering potential training content to address those needs. To this end, we sent a questionnaire via email and Google Forms to all teacher-researchers at the University of Bejaia, with the exception of those from the Department of French Language and Literature. The analysis we conducted allowed us to identify the prerequisites for designing targeted language training programs for university instructors.

Key words : language of instruction – professional competencies – specific needs – discourse genres – French for Specific Purposes (FSP)

Pour citer cet article :

AIT MOULA Zakia (2025). Le français langue d'enseignement et de recherche : quels besoins de formation pour les enseignants-chercheurs de l'université de Béjaia ? *Action Didactique*, [En ligne], 8 (2), 25-45. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). Les langues d'enseignement au supérieur algérien : perceptions, pratiques et besoins. *Action Didactique*, 8 (2) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

En Algérie, de nombreuses recherches ayant pour objet le français langue d'enseignement à l'université s'inscrivent dans des problématiques qui s'interrogent sur les difficultés langagières que rencontrent les étudiants dans les différents contextes universitaires et sur la nécessité de mettre en place des formations spécifiques les prenant en charge. Ces recherches sont motivées par les conséquences de la rupture « d'ordre linguistique, cognitif et méthodologique » (Ammouden et Cortier, 2016, p. 3) causée par le passage sans transition de l'arabe langue d'enseignement au secondaire vers le français à l'université. Il paraît donc évident de cibler le public étudiant comme étant le seul concerné par ces difficultés en faisant ainsi abstraction d'éventuelles contraintes linguistiques que pourraient affronter quelques enseignants universitaires. L'idée de diriger le regard vers ces derniers a surgi au cours de nos premières enquêtes de terrain que nous avons menées, dans le cadre d'une analyse des besoins des étudiants de première année sciences et techniques (Ait Moula, 2006) et ceux de troisième année génie civil (Ait Moula, 2009), auprès des enseignants de ces départements. En effet, quelques enseignantes ont explicitement exprimé leur souhait de suivre des formations en langue qui prennent en charge leurs difficultés et ont affirmé que les jeunes enseignants, dont le profil linguistique est loin d'être comparé à celui des générations bilingues des années 1980, devraient être prioritairement préparés à la maîtrise des discours universitaires qu'ils doivent produire en français. Une étude des besoins en langue française des enseignants universitaires a été lancée à la suite d'une demande institutionnelle d'enseigner le français aux enseignants universitaires. Dans le présent article, nous rendrons compte des résultats de ces enquêtes dont la problématique principale est de s'interroger sur les différents genres de discours qu'on pourrait enseigner en langue française aux enseignants de l'université de Bejaia et sur d'autres besoins linguistiques à prendre en charge.

Si, à l'université de Bejaia, le français demeure la principale langue d'enseignement et de la recherche, dans toutes les filières scientifiques et dans toutes les spécialités en sciences humaines et sociales, à l'exception du département du droit, nous supposons que les genres universitaires qui devraient être visés sont essentiellement les genres nécessitant une mobilisation importante de la langue tels que les cours magistraux, les articles scientifiques et communications scientifiques etc. Ainsi, les formations à proposer devraient être orientées vers un enseignement spécifique qui s'aligne sur les principes du français sur objectifs spécifiques (FOS) (Parpette & Mangiante, 2004), visant les besoins langagiers d'un public

professionnel spécifique qui est les enseignants-chercheurs. Quelles particularités ont ces derniers? Quels sont les principaux besoins langagiers ressentis par les enseignants de l'université de Bejaia ? Quels genres de discours universitaires cibler prioritairement dans les formations à proposer en faveur de ces enseignants ? C'est à toutes ces questions que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse.

1. Les enseignants-chercheurs : un public spécifique

Si Musselin définit l'enseignant du supérieur comme « toute *personne enseignant dans un établissement d'enseignement supérieur, qu'elle ait ou non des activités de recherche* » (Musselin, 2008, p. 8), dans les textes officiels, l'enseignement dans le supérieur est souvent lié à la recherche et par conséquent, on lui attribue le titre d'enseignant-chercheur à tout enseignant universitaire. En Algérie, les missions d'un enseignant-chercheur listées dans l'article 4 du nouveau statut de l'enseignant (2024) ¹montrent explicitement que ces tâches ne se limitent pas à dispenser des cours, mais, consistent à :

- Dispenser un enseignement de qualité et actualisé, en présentiel ou à distance, pour des matières pédagogiques définies par l'établissement, en tenant compte des évolutions de la science et des connaissances, de la technologie et des méthodes pédagogiques et didactiques, en conformité avec les normes éthiques et professionnelles ;
- Participer à l'élaboration du savoir et d'assurer la transmission des connaissances au titre de la formation initiale et de la formation continue en introduisant les technologies avancées en matière d'information et de communication ;
- Contribuer à la dynamique de la recherche scientifique au niveau national et international ;
- Adhérer aux entités de recherche scientifique au sein de leurs établissements ;
- Accompagner, assister et orienter les étudiants et contribuer à les préparer à leur insertion professionnelle ;
- Promouvoir l'esprit entrepreneurial en milieu universitaire visant la création de richesses par la valorisation de l'innovation.

Il est d'abord un enseignant appelé à assurer, pendant une durée de *treize semaines hors sessions d'examens*, ses différentes tâches pédagogiques, entre l'enseignement des contenus disciplinaires (cours magistraux, Travaux pratiques et dirigés), la conception des cours en ligne et des photocopiés, l'évaluation des étudiants oralement et par écrit, et enfin la coordination avec

¹ Disponible sur : <https://www.umc.edu.dz/images/Ref-Comptences--enseignant-fin-1-1-1.pdf>

les équipes pédagogiques. Pour contribuer à la dynamique de la recherche scientifique, il revêt la casquette de chercheur, en menant des travaux de recherche dans sa spécialité et en s'impliquant dans des projets de recherche en équipe, en participant aux rencontres scientifiques (colloques, séminaires, etc.), en publiant les travaux de recherche sous forme d'articles, ou d'ouvrages, etc.) Et enfin, en assurant l'encadrement et l'expertise des travaux de recherche des étudiants de master et de doctorat.

Pour accomplir ces missions, les enseignants spécialistes dans différents domaines scientifiques et techniques ou autres mobilisent essentiellement la langue française, une langue qui représente un moyen de communication indispensable qu'elle soit orale ou écrite. Nul ne peut ignorer le rôle fondamental de la langue dans la production, la reconstitution, la transmission et la diffusion du savoir disciplinaire ; sans la langue la médiation du savoir est compromise : « *La construction des savoirs transparait dans le discours scientifique, qui est lui-même un discours construit* » (Carras et al, 2021, p. 4). De ce fait, un enseignant-chercheur qui n'a pas la maîtrise de cet outil, peine à accomplir ces missions, d'abord pédagogiques, en accentuant et en alourdissant ainsi les difficultés des étudiants qui reçoivent ses discours, ensuite ses missions scientifiques, cette limite pourrait, en effet, constituer une barrière à l'exploitation des ressources de son domaine et à la diffusion de ses productions scientifiques.

2. Les compétences langagières des enseignants-chercheurs face aux genres universitaires et académiques

Conscients de son importance, les concepteurs du référentiel de compétences ***des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés*** proposés par le ministère d'enseignement supérieur de recherche algérien, ont accordé une place significative à la maîtrise de la langue :

Etre enseignant-chercheur

C8. Maîtrise de l'expression orale et écrite en situation d'enseignement et de recherche

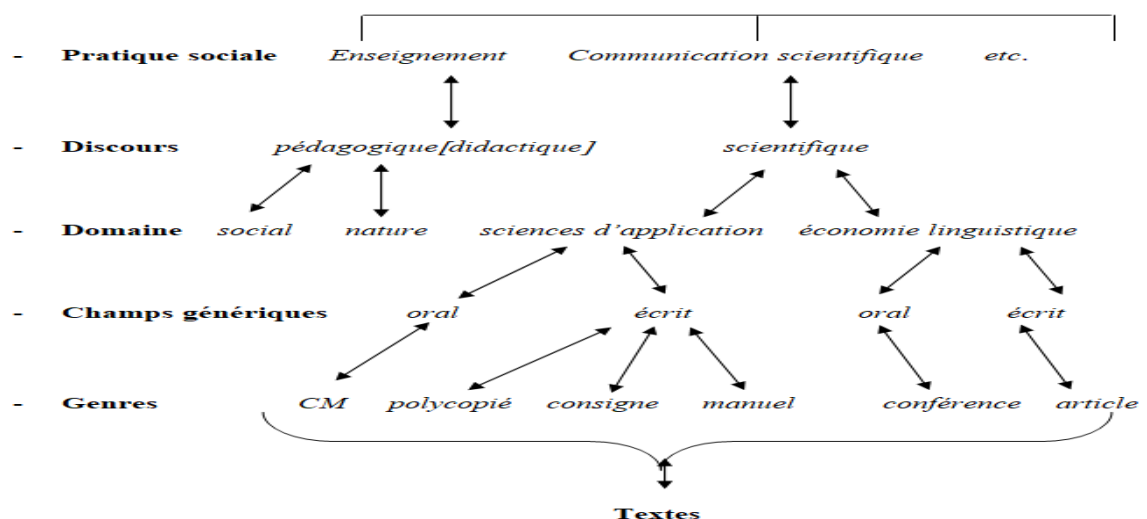
- Savoir l'importance de l'expression orale et écrite ;
- Maîtriser un langage oral et écrit clair et pertinent ;
- Acquérir les capacités de parler et d'écrire d'une manière cohérente et raisonnée, de parler et d'écrire d'une façon appropriée et d'avoir des connaissances lexicales et des expressions conventionnelles associées aux diverses situations d'enseignement et de recherche.

Cette compétence permet de mettre en œuvre et d'animer des situations d'enseignement par des styles oraux et écrits qui permettent de communiquer efficacement dans la langue d'enseignement et de recherche.

L'accent est manifestement mis sur l'importance de la compétence de communication orale et écrite en situation d'enseignement et de la recherche. En effet, la communauté universitaire dans laquelle évoluent les enseignants-chercheurs constitue un univers d'échanges entre ses différents acteurs assurés par la communication. Cette médiation du savoir se concrétise par la production des différentes activités discursives partagées par cette *communauté discursive* (Bernié, 2002) dont les membres « *envisagent de la même façon les modes de communication et les textes (ou types de textes) acceptables dans la communauté. On peut comprendre les attentes et les conventions d'une communauté discursive comme découlant des tâches que traite la communauté, mais aussi comme l'expression de son idéologie* (Pogner, 1999, p.145 ; cité par Lehnen, Dausendschön-Gay et Krafft, 2000). Ces activités langagières se définissent selon des codes et elles partagent des particularités qui dépassent l'aspect terminologique « *sur le plan linguistique, la langue scientifique, au-delà des spécificités terminologiques évidentes, présente des particularités syntaxiques, énonciatives et pragmatiques* » (Cavalla, Tutin & Burrows, 2019, p.5). Elles donnent ainsi lieu aux différents genres discursifs.

En partant de l'idée que *les genres sont liés aux pratiques sociales*, Poudat, (2006) distingue les différents genres produits par les deux pratiques sociales de l'enseignant à l'université : enseignement et communication scientifique. Le schéma ci-après, (Ait Moula, 2014), basé sur la conception de Poudat (2006) présente quelques exemples de genres produits par l'enseignant-chercheur.

Figure 1 : les pratiques sociales des enseignants universitaires



Dans les discours où la scientificité domine (articles ou ouvrages destinés à la communauté scientifique, ou dans ceux où la didaxie domine (manuels, ouvrages de vulgarisation), ou dans les discours intermédiaires (cours, articles ou ouvrages scientifiques dits de vulgarisation) (Pollet, 1999), l'enseignant doit savoir comment didactiser et vulgariser (idem) et comment rendre compte des productions scientifiques en respectant les exigences de sa communauté. Nous pouvons donner l'exemple d'un cours magistral, un genre auto-inter-discursif où l'enseignant, pour développer la didaxie, doit mobiliser les éléments de didacticité tels que l'exemplification et la reformulation (Ait moula, 2017) et doit assurer, par un discours polyphonique (Bouacha, 1984 ; Bouchard, 2007 ; Parpette et Royis, 2000) ses différentes fonctions d'expert, de pédagogue, d'animateur, de régulateur.

Il est de même dans un article scientifique, où la scientificité prédomine et dont les particularités vont au-delà des spécificités terminologiques, le chercheur « *cite d'autres chercheurs, et il leur répond, il interprète, il interroge, il critique, il réfute, il consent* » (Kocourek 1982, p. 19). Pour réussir toutes ces activités et pouvoir structurer un article, il doit maîtriser essentiellement l'écriture scientifique.

C'est à ces genres que doivent être préparés essentiellement les enseignants-chercheurs en difficultés dans le cadre des formations spécifiques (FOS) qui prennent en charge exclusivement leurs besoins. Les enseignants de Béjaia sont-ils réellement concernés par ce genre de formation ? si « oui », quels genres viser et à quels besoins langagiers remédier ?

3. Représentations linguistiques et apprentissage dans un contexte plurilingue

Le terme « représentations linguistiques » peut désigner à la fois les conceptions que l'on a vis-à-vis les systèmes linguistiques, les langues en contact et le bilinguisme ou le plurilinguisme. Cette notion est largement utilisée non seulement en sociolinguistique, mais aussi en sociodidactique, elle permet de rendre compte « *des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues.* » (Castellotti & Moore, 2002).

Les représentations sont déterminantes dans la gestion des langues et surtout dans leur apprentissage. Autrement dit, les représentations qu'un locuteur se fait d'une langue et notamment de son statut et de son usage impactent considérablement les attitudes qu'il peut avoir envers elle, l'intérêt

qu'il peut éprouver pour elle et enfin les stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre pour l'approprier (Dabène, 1997 ; Castellotti & Moore, 2002)

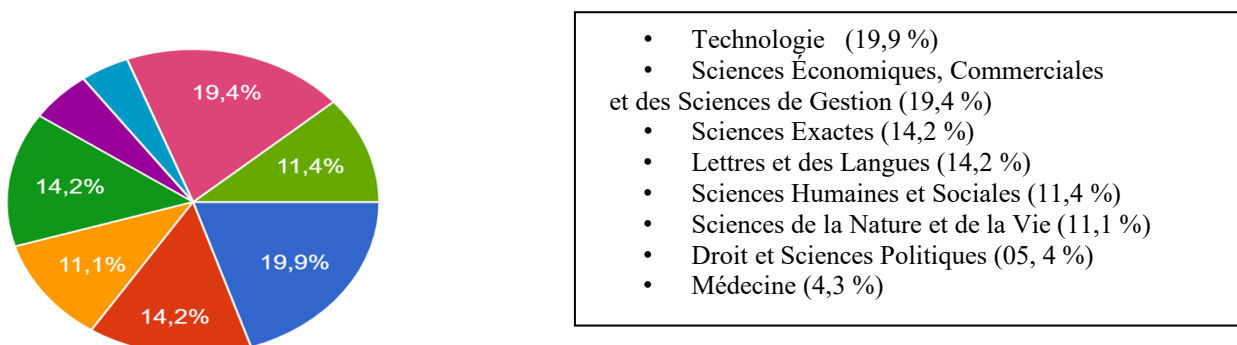
Elles s'imposent de plus en plus dans des contextes plurilingues comme le nôtre où le français est en contact avec les langues nationales et d'autres langues étrangères en l'occurrence l'anglais. Les représentations des enseignants, acteurs socialement situés dans un contexte social et académique plurilingue, sur le statut du français, sa place, son intérêt et son apprentissage, méritent d'être examinées avant toute étude. Le rapport qu'ont les enseignants universitaires de Bejaia au français, langue d'enseignement et de recherche, est plus que déterminant dans les usages qu'ils en font et dans la motivation de l'apprendre, de la maîtriser voire de la perfectionner.

L'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement pourrait modifier les représentations des enseignants ou, au contraire, les accentuer, c'est pourquoi nous estimons important de cibler les représentations qu'a notre public du français comme langue d'enseignement et de recherche.

4. Choix méthodologiques

Notre enquête de terrain a été menée en avril-mai 2023 et réalisée par le biais d'un questionnaire et d'entretiens. Elle se veut exhaustive au départ en ayant ciblé et sollicité, par mail, toute la population d'enquête à savoir tous les enseignants des huit facultés de l'université de Bejaia à l'exception de ceux du département de français. Mais compte tenu des abstentions d'une partie importante d'entre eux, nous nous sommes basés sur le nombre des répondants qui diffèrent d'une faculté à une autre.

Graphique 1 : les domaines des enquêtés



Pour finir, nous avons collecté un corpus constitué de questionnaires remplis par 351 enseignants de l'université de Bejaia soit 22 % et de la population d'enquête et recueilli 6 entretiens. Le taux de représentativité nous semble ainsi raisonnable et le corpus est proportionnellement équilibré étant donné que le nombre de départements varie d'une faculté à une autre et le nombre d'enseignants varie également d'un département à un autre à titre d'exemple la faculté de Technologie (près de 400 enseignants), la faculté des Sciences Humaines et Sociales (moins de 150 enseignants) et enfin, la faculté de Médecine (moins de 90 enseignants).

4.1. Une étude quantitative et qualitative

Le questionnaire distribué aux enseignants propose 10 questions principales entre des questions fermées, semi-ouvertes et une question ouverte.

La première section du questionnaire a visé, par des questions fermées et ouvertes, les représentations qu'ont les enseignants de la langue française et de sa place dans leur quotidien et à l'université comme étant une langue d'enseignement et de recherche.

La deuxième est consacrée aux différentes pratiques langagières des enseignants en langue française, à l'oral et à l'écrit, et ce dans leur vie quotidienne et professionnelle.

La troisième section contient des questions semi-ouvertes traitant des genres oraux et écrits qui mettent les enseignants en difficultés dans la vie quotidienne et essentiellement universitaire.

Une dernière question a visé les objectifs de formation en langue que les enseignants souhaiteraient suivre.

Des entretiens réalisés avec 6 enseignants traitent des usages et de la place du français dans les départements de droit et de langue et littérature arabes. Nous y avons eu recours à titre explicatif et complémentaire à la suite des données recueillies par le questionnaire. Ils nous ont permis de répondre à nos interrogations relatives aux usages du français dans ces départements où la langue d'enseignement est plutôt l'arabe. Nous avons demandé aux enseignants des précisions sur les genres discursifs produits ou reçus en français dans leurs domaines, leurs difficultés spécifiques et les contenus qu'ils souhaiteraient aborder dans d'éventuelles formations en langue.

Nous précisons que ces entretiens ayant un caractère exploratoire visaient

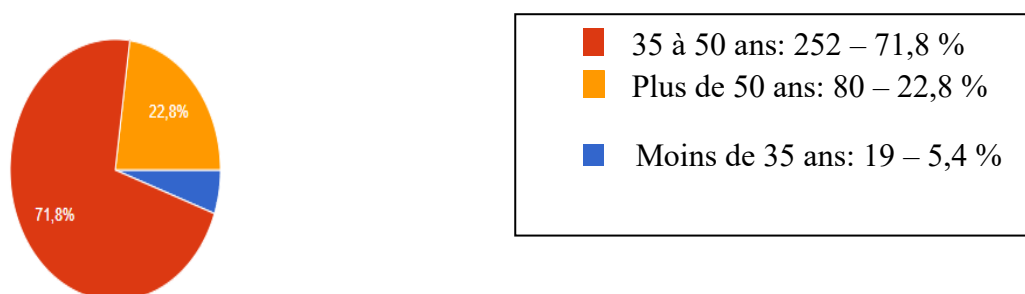
plutôt des données qualitatives et non statistiques chiffrées, c'est pourquoi nous nous sommes contentée d'un échantillon limité.

Dans ce qui suit, nous présentons les données chiffrées que nous avons collectées accompagnées des autres données descriptives fournies par les déclarations des enseignants en répondant aux questions des deux outils d'enquête (questionnaire et entretien).

4.2. Profils des enquêtés

L'échantillon de la population d'enquête est plus ou moins équilibré. Il est constitué de 53% d'enseignants et de 46,7 % d'enseignantes avec des tranches d'âge variés.

Graphique 2 : L'âge des enquêtés



La majorité des enquêtés représente une catégorie d'enseignants jeunes. Plus de 71,8 % sont âgés entre 35 et 50 ans et 5,4 % ont moins de 35 ans. Seulement 22,8% des enseignants dépassent 50 ans. La tranche d'âge de cette majorité correspond à une génération qui n'a pas effectué un parcours bilingue, comme c'est le cas des plus âgés, donc qui n'a pas bénéficié d'une immersion prolongée pour acquérir une meilleure fluidité de langue.

Les grades des enseignants enquêtés varient entre les maitres assistants classe B (MAB) avec un taux 3,1 % et les maitres assistants classe A (25,4 %), les maitres de conférences classe B (MCB) avec un taux de 23,9 %, les maitres de conférences classe A (MCA) avec un taux de 28,5 % et les professeurs (14%) et enfin des maitres-assistants hospitalo-universitaires (2,8 %). Il est remarquable que la majorité des enquêtés progresse ou évolue dans leur carrière et cela ne peut se réaliser qu'avec les différentes contributions scientifiques.

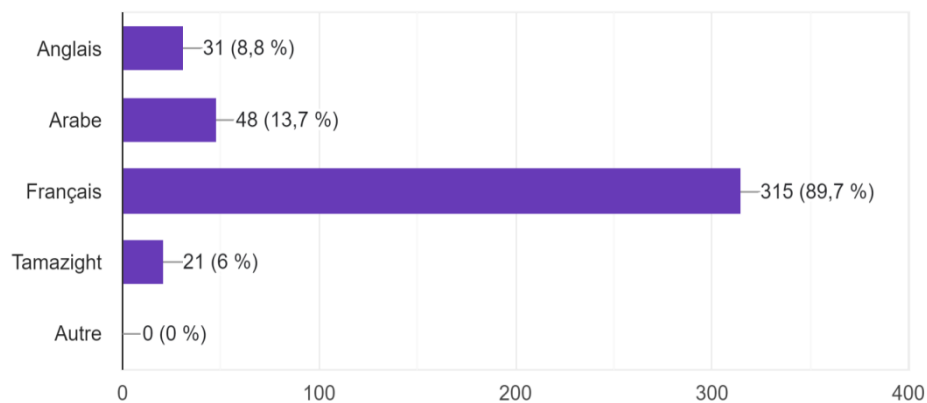
5. Résultats de l'enquête

5.1. Les langues d'enseignement des enquêtés :

Si la langue de formation est le français pour plus de 86,6 % des enseignants, d'autres ont suivi leur spécialité en d'autres langues (l'anglais avec un taux de 12,5 %, l'arabe avec 24,5% et le tamazight 4,3%). Le français est la langue d'enseignement de plus de 89% des enseignants enquêtés.

Graphique 3 : la langue d'enseignement des enquêtés

Langue(s) que vous utilisez pour enseigner (Vous pouvez cocher plusieurs cases)
351 réponses



Si obtenir des réponses des enseignants dont la langue d'enseignement est le français semble prévisible dans le cadre de cette étude, la participation des autres enseignants exerçant en arabe ou en tamazight est curieuse à première vue et nous conduit vers la place du français dans les pratiques professionnelles et scientifiques de ces derniers.

5.2. Représentations des enseignants de l'université de Bejaia vis-à-vis de la langue française

Nous avons recueilli les représentations des enseignants enquêtés en leur posant des questions ouvertes sur ce qu'ils pensent de la langue française et de son importance. Les perceptions restent positives et unanimes sur l'importance du français en Algérie :

« La langue française conserve une **place très importante** dans toutes les couches sociales »

« Le français est la langue **la plus utilisée** dans les secteurs professionnels les plus importants en Algérie »

- « C'est une langue qui nous a aidé à **s'ouvrir à une partie du monde actuel** ».

D'autres déclarations ont repris l'expression du « butin e Guerre » de Kateb Yacine :

« La langue française est un **butin de guerre** ! » « C'est une langue qu'on a **acquis à travers le sang de nos martyres, on a pas le droit de la perdre**. C'est un acquis qu'on doit préserver, ne serait-ce qu'au moins, on a gagné quelque chose après le colonialisme ».

Quelques enseignants sont allés plus loin en considérant le français comme une partie intégrante de la culture algérienne à conserver « *La langue française est une très belle langue. Elle **fait partie de notre culture qu'on le veuille ou non*** », « *La langue française fait partie de notre patrimoine. Il faut la préserver !* »

D'autres réponses ont insisté notamment sur la place importante du français à l'université et dans l'enseignement supérieur :

- « *C'est une langue très importante ; c'est la première langue étrangère des algériens. Il faut **renforcer son enseignement à l'Université*** ».
- « *La langue française est une langue vivante qu'on a trouvé durant tous nos cursus donc **donnons-lui sa place qu'elle mérite dans l'enseignement supérieur. le Canada est un bon exemple*** »

Ces déclarations sont également partagées par les enseignants du département de droit, où la langue d'enseignement est l'arabe « La langue française s'impose au sein des facultés de droit, notamment pour étudier/enseigner le droit public ». Les réponses nous renseignent sur les usages du français dans ce département.

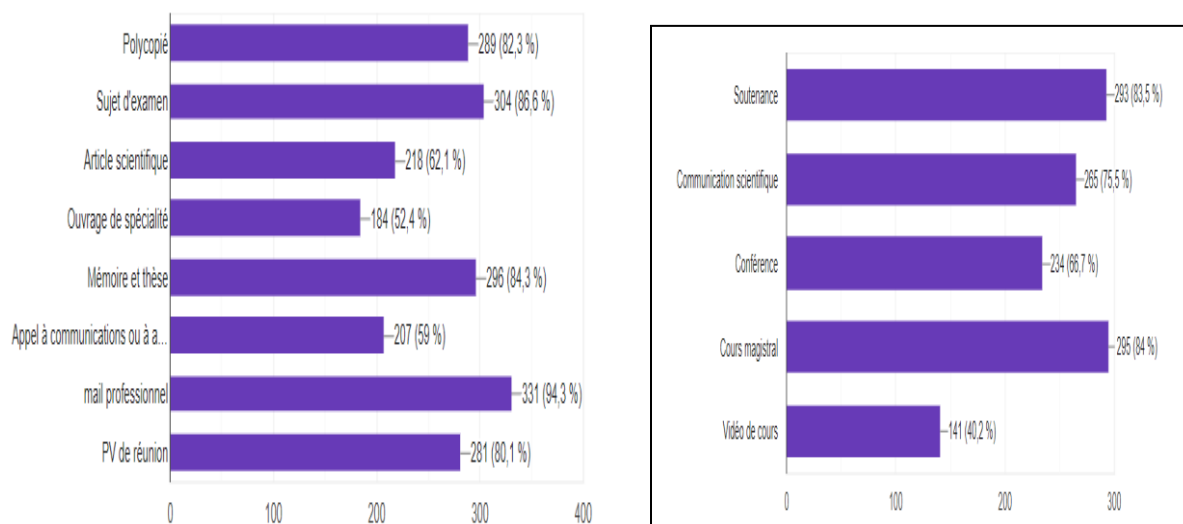
Quelques enseignants ont insisté sur la valeur irremplaçable de la langue française en Algérie en confirmant qu'elle ne peut être concurrencée par une autre langue même par l'anglais : « On ne peut s'en passer de cette langue **on ne peut pas la remplacer par l'anglais** sa place est d'une grande importance ».

« C'est notre butin de guerre ! C'est bien de le préserver à côté de nos langues nationales. Une chose est sûre, **il nous faudra énormément de temps pour adopter une autre langue étrangère** que le français »

Il est visiblement remarquable que les perceptions des enseignants de la langue française sont positives et les rapports qu'ils entretiennent avec elles restent significatifs.

5.3. Genres de discours auxquels ont affaire les enseignants

Graphique 4 : les genres produits et reçus par les enseignants



Les deux graphiques confirment la place qu'occupe le français dans la communication universitaire aussi bien orale qu'écrite des enseignants de Béjaia. Il est utilisé dans la réception et la production des genres de discours écrits et oraux. En effet, le français est utilisé pour rédiger, non seulement les écrits didactiques (polycopié, sujets d'examen, Fiches de laboratoire, planches de cours, etc.) ou scientifiques (les articles scientifiques, les appels à communications, les rapports d'évaluations d'articles les thèses, etc.) mais également administratifs (les mails professionnels, les procès-verbaux de réunion, quelques enseignants ont ajouté l'affichage et note d'informations etc.)

Quant aux genres oraux, le français demeure la langue d'usage essentiellement lors des cours (CM et TD, TP), des soutenances, des communications scientifiques, et des conférences. Quelques réponses ont

mentionné les débats syndicaux, les réunions de travail et les différents échanges (entre collègues lors des colloques, etc.)

Les enseignants de l'université de Bejaia visés par notre enquête se sont exprimés sur leurs difficultés et leurs besoins de formation. Il est clair que l'échantillon ne permet pas une généralisation des résultats, mais les données restent indicatives sur les besoins et les objectifs de formation à cibler.

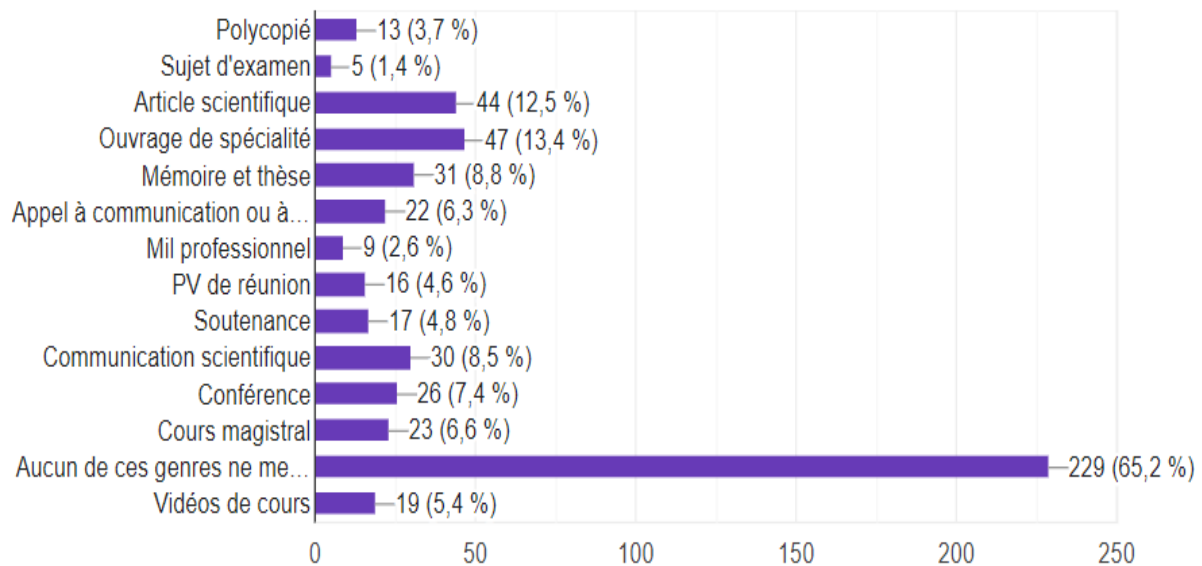
5.4. Besoins de formation exprimés par les enseignants

L'idée de proposer des formations en faveur des enseignants n'a pas été rejetée par certains d'entre eux, au contraire, elle a même été bien reçue : *« Une formation en langue française est pour moi utile » « La formation doit beaucoup plus cibler les enseignants des sciences sociales » « Oui, il est temps, de proposer des formations en langue française, aussi pour nos étudiants de 1ere année (...) ».*

Elles peuvent être orientées pour renforcer les compétences linguistiques des enseignants pour les activités scientifiques, *« A l'université de Béjaïa, la langue française a une grande place, par rapport à d'autres université en Algérie, mais on préfère avoir des séminaires et colloques pour améliorer encore plus notre communication scientifique » « Je pense que beaucoup de collègues ont besoin d'ateliers de rédaction scientifique et pédagogique. En sciences humaines et sociales, je pense que des cours de pratique de langue écrite et orale sont indispensables ».*

5.5. Difficultés des enseignants en langue

En répondant aux questions visant les genres de discours oraux et écrits les mettant en difficultés, un nombre important d'enseignants enquêtés soit 65,2% déclarent n'éprouver aucune difficulté dans la production des genres universitaires qu'ils soient didactiques ou scientifiques. Les autres enseignants, soit 35% de l'échantillon, ont souligné les difficultés qu'ils rencontrent face aux différents genres et ce avec des taux variés, comme le montre le graphique ci-dessous :

Graphique 5 : Genres de discours qui mettent en difficulté

Nous nous sommes interrogée sur le rapport entre ces difficultés et l'âge ainsi que le grade des répondants. Le croisement des données a révélé des résultats intéressants. Si les difficultés des enseignants nouvellement recrutés (les MAA) et les plus jeunes (entre 35 et 50ans) nous paraissent logiques et prévisibles, l'avancement en âge ou en grade n'est pas toujours un facteur de maîtrise. En effet, 10, 20% des professeurs ont des difficultés à réaliser des vidéos de cours et 4,08% d'entre eux ont difficultés à rédiger des articles scientifiques et 2, 04% à faire des communications scientifiques et les conférences. Ces mêmes difficultés ont été constatées chez les personnes âgées de plus de 50 ans. A titre d'exemple, 5% de cette catégorie déclarent rencontrer des difficultés dans la réalisation des vidéos de cours et 1, 25% d'entre eux à faire des communications scientifiques et à rédiger des articles.

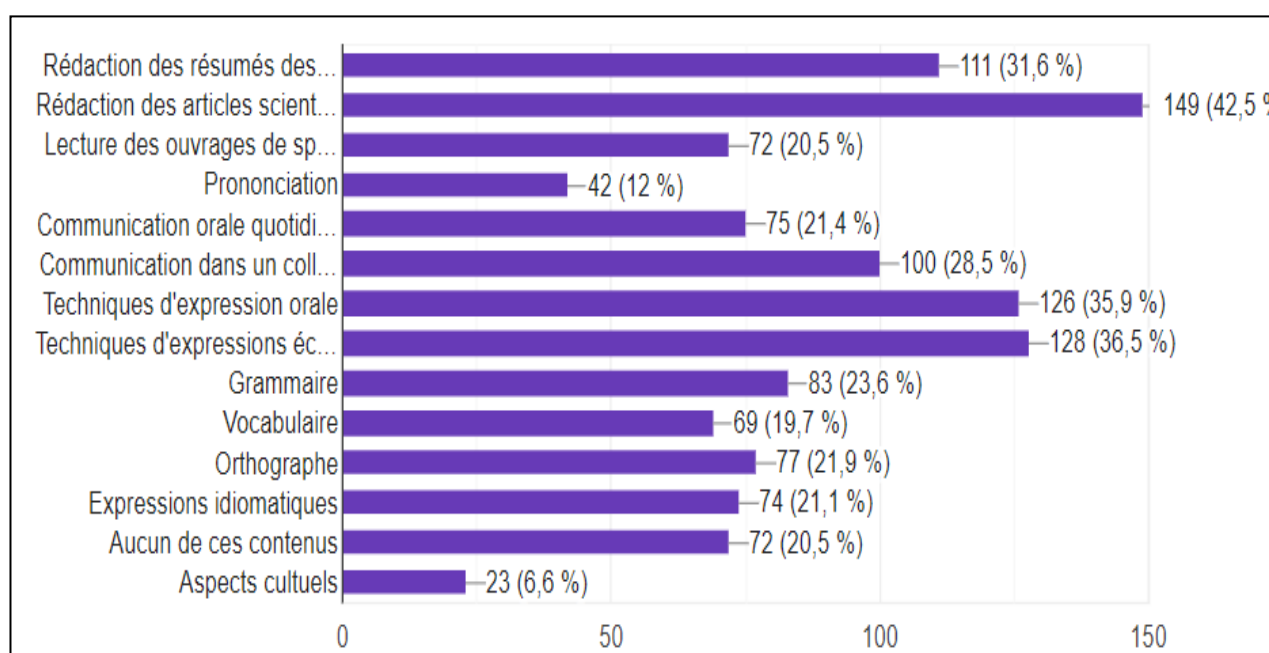
Quant aux types de pratiques sociales (enseignement ou communication scientifique) dans lesquelles les enquêtés utilisent la langue française, les données montrent que pour les genres scientifiques, c'est plutôt la rédaction des articles scientifiques et les ouvrages de spécialités qui sont en tête de la liste des difficultés des enseignants des différents grades (MAA, MCB, MCA et professeurs), des jeunes ou de plus âgés, suivies de la communication scientifique. Nous repérons, par exemple, la rédaction des ouvrages de spécialité qui est citée par 6,59% des enseignants entre âgés entre 35 et 50ans et par 9,52% âgés de moins de 35ans et par 3,75% des enseignants ayant plus de 50 ans.

Cependant, les genres didactiques comme les cours magistraux et les photocopiés contraignent essentiellement une partie des maîtres assistants classe A, c'est-à-dire les enseignants nouvellement recrutés.

5.6. Les attentes des enseignants en termes de contenus de formation

Par la question « Quels contenus du français souhaiteriez-vous étudier ? », nous avons défini les contenus de formation que les enseignants souhaiteraient suivre. Nous observons à travers le graphique suivant que les attentes sont variées :

Graphique 6: les contenus de formation à cibler



Les résultats rejoignent ceux obtenus précédemment sur les besoins et les difficultés des enquêtés. En effet, les contenus portant sur la rédaction des articles scientifiques sont évoqués par 42,5% des enquêtés et d'autres sur la communication orale dans un colloque sont fournis par 28,5% d'entre eux.

Les contenus visant la communication dans la vie quotidienne et relevant du français général sont également indiqués dans les réponses des enseignants enquêtés tels que la grammaire, le vocabulaire, etc.

6. Discussion des résultats

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, l'enquête avec un taux

d'échantillonnage de 22% ne s'apprête pas à une généralisation des résultats sur les enseignants -chercheurs universitaires à Bejaia voire en Algérie, mais nous fournit de nombreuses informations, non seulement sur les représentations des enseignants sur le français comme langue d'enseignement et de recherche mais également sur les difficultés rencontrées par ces derniers et la nécessité de les prendre en charge

De nombreuses études en Algérie se sont intéressées aux représentations que les enseignants ont de la langue française comme objet d'enseignement mais, peu se sont penchées sur leurs représentations du français comme langue à la fois d'enseignement et de recherche. Les résultats obtenus à l'issue de cette enquête rejoignent les conclusions de beaucoup d'études sur les perceptions positives qu'ont les enseignants universitaires, notamment ceux des filières scientifiques, de la langue française, mais aussi les renforcent par l'implication des autres enseignants des autres départements comme celui de tamazight voire de ceux de droit et d'arabe où la langue d'enseignement est plutôt l'arabe. Le rapport positif qu'entretiennent ces enseignants avec le français ne peut que favoriser ses pratiques en maintenant le contact avec la communauté scientifique francophones et encourager ainsi son apprentissage comme l'ont montré les études. En effet, les données collectées affirment que le français est non seulement la première, voire la seule, langue de communication professionnelle et scientifique des enseignants universitaires des filières dites scientifiques et techniques, mais aussi un vecteur de communication pour ~~quelques~~ certains enseignants de droit ou d'arabe qui sont tentés parfois de rédiger des articles ou participer à des colloques dans une autre langue que l'arabe.

Quant aux difficultés signalées par les enseignants enquêtés, il est à constater que plus de la moitié de l'échantillon déclare n'avoir aucune difficulté, tandis que 35% d'entre eux expriment des besoins essentiellement liés à la rédaction des articles scientifiques et à la participation aux colloques par des communications orales. Ces contraintes ne sont pas observées seulement chez les plus jeunes (âgés entre 35 et 50 ans) et les moins gradés mais également chez les plus âgés de plus de 50 ans et les plus hauts gradés (les professeurs par exemple).

Les difficultés à produire des genres didactiques comme les CM ou les photocopies sont ressenties seulement par les enseignants débutants qui pourraient, sans doute, beaucoup à gagner en leur proposant une formation les préparant à ce type de pratiques langagières. Si la majorité des enquêtés ne semble pas être concernée par cette contrainte, cela pourrait s'expliquer,

notamment dans le cas des CM, par la possibilité de recourir à d'autres langues en cas de blocage. D'ailleurs, beaucoup d'études travaillant sur un corpus de cours magistraux en Algérie ont bien montré la présence du phénomène d'alternance codique dans le discours de l'enseignant notamment dans les filières scientifiques (Ait Moula, 2007, 2014 ; Hachadi, 2006 ; Cortier, Hachadi & Amar Sharif, 2009). En effet, ce phénomène a été interprété par la volonté des enseignants de gérer les difficultés de compréhension chez les étudiants mais il pourrait être aussi une stratégie pour surmonter les moments de blocage linguistique auxquels quelques enseignants doivent faire face.

En observant les réponses des enseignants sur les contenus qu'ils souhaiteraient suivre, nous identifions des attentes relatives aux genres scientifiques validant ainsi les difficultés liées à la communication scientifiques mais aussi aux genres didactiques (CM, photocopies, etc.). D'autres contenus concernent le français général, à mobiliser dans le cadre des communications de la vie quotidienne. Ces données nous conduisent à des conclusions appuyant la mise en place des formations en faveur des enseignants surtout nouvellement recrutés.

Cette étude place désormais l'enseignant au cœur des réflexions à mener sur les éventuelles difficultés qu'il pourrait rencontrer. L'enquête mérite d'être élargie à d'autres universités en Algérie dont le profil des enseignants est probablement différent et par conséquent les difficultés seront différentes.

6. Quelques recommandations pour les formations à proposer

Cette étude a montré qu'il est temps qu'une réflexion sur la prise en charge des difficultés en langue des enseignants fasse son chemin. La disparité des besoins langagiers exprimés et des genres qui mettent en difficulté notre public d'enquête nous conduit inévitablement vers des formations en FOS à la carte qui proposent des contenus de sure mesure en centrant les apprentissages sur les besoins réels de chaque enseignant. Il ne sera pas judicieux de mettre en place des formations avec des contenus de cours préétablis à dispenser pour des groupes d'enseignants dont les besoins et attentes diffèrent. Un enseignant qui souhaite, par exemple, des perfectionnements dans la rédaction des articles scientifiques ne sera pas intéressé par des contenus traitants des discours didactiques et vice versa. C'est pourquoi, nous suggérons, dans un premier temps, la conception d'un référentiel de compétences langagières des enseignants-chercheurs décrivant le profil langagier attendu de ces derniers, qui servira de précisions et d'indications sur les compétences liées à *la Maîtrise de l'expression orale et écrite en*

situation d'enseignement et de recherche (cf.2) proposées dans le Projet de référentiel de compétences des enseignants nouvellement recrutés. Une fois conçu, il orientera, d'abord, l'enseignant-chercheur dans la définition de ses besoins et difficultés et, ensuite, le formateur dans le choix des contenus. En effet, gérer un CM comme genre didactique pourrait sembler à priori, facile pour un enseignant, mais la définition des compétences langagières requises dans un CM va sûrement favoriser la prise de consciences de ses difficultés. Les formations à la carte viendront, dans un second temps, dans l'objectif de renforcer ou de perfectionner les compétences des enseignants en exercice et / ou en voie de professionnalisation. Elles devraient s'inscrire dans la logique de l'enseignement par les genres pour permettre un enseignement décloisonné des contenus et une prise en charge réelle des difficultés.

Conclusion

Les résultats de cette enquête ont montré que non seulement l'idée de s'intéresser aux difficultés langagières des enseignants-chercheurs universitaires n'était pas sans intérêts, mais aussi qu'un véritable travail d'analyse des besoins langagiers de ces derniers devrait précéder toute formation en langue, notamment quand celle-ci est orientée vers des objectifs spécifiques. Pour ce faire, la généralisation de l'étude sur d'autres universités s'impose en ciblant une population plus large, plus diversifiée et plus représentative.

Cette étude nous mène également à ne pas douter que le profil linguistique des enseignant-chercheurs doit être au cœur des réflexions à engager, en premier, avant la mise en place d'une telle ou telle langue d'enseignement (français, anglais ou autre). Si les difficultés de ces derniers sont prises en charge, le travail avec les étudiants sera plus facile. C'est pourquoi, un projet de référentiel de compétences langagières d'un enseignant-chercheur doit être lancé aussi bien en français qu'en anglais pour pouvoir orienter les contenus de formations à proposer en leur faveur.

Références bibliographiques

- Ait Moula, Z. (2007). *L'enseignement du français scientifique en première année tronc commun sciences et techniques* », mémoire de Magister, Université de Bejaia, Algérie
- Ait Moula, Z. (2014). *L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Béjaia.
- Ait Moula, Z. (2017). *Les éléments de didacticité dans le cours magistral : cas*

- du cours de géologie . Multilinguales,5(2),9-22.URL.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/136556>
- Ali Bouacha, A. (1984), *Le discours universitaire : La rhétorique et ses pouvoirs*. Peter Lang.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie* (138), 85-93.
- Ammouden, M. et Cortier,C (2016). « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 12 octobre 2016, consulté le 05 mars 2025. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.900>
- Atkinson, A. (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Dwight. Routledge
- Bernie, J-P(2002) « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? ». In. *Revue française de pédagogie*, Volume 141 N°1, 2002. pp. 77-88, www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_2002_num_141_1_2917
- Bouchard, R. (2007) « Le cours magistral comme genre : de la langue de spécialité aux événements langagiers spécifiques ». In. Hafedh H. (ed.) *Actes du colloque international, la didactique des langues de spécialité: théorie et pratique*, Dar Ennehel d'Edition et de Distribution. [en ligne] <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00390012>
- Brassard N.(2012) : profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire. ENAP, Avril 2012.URL.
<https://cursus.edu/fr/9118/profil-de-competences-de-lenseignant-de-niveau-universitaire>
- Carras,C, Causa,M, Pellegrini,F, Stratilaki-Klein,S. (2021), « Intégration langue / contenu disciplinaire: le discours didactique comme marqueur de la démarche scientifique. ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2021, 70. hal-04625499
- Carras, C, Courchinoux, S.(2014). (Transmission de contenus disciplinaires en contextes universitaires : une illustration au travers de cours magistraux. Le français sur objectifs universitaires: perspectives théoriques et réalité du terrain, , Saïda, Algérie. hal-01985734
- Castellotti, V, Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements* Conseil de l'Europe, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg

- Cavalla, C, Tutin, A & Burrows, A. (2019). Quelle place pour le français scientifique dans un contexte universitaire ? (Editorial) *Francophonie et innovation à l'université*. URL. [file:///C:/Users/PRIVE/Downloads/Quelle_place_pour_le_francais_scientifique%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PRIVE/Downloads/Quelle_place_pour_le_francais_scientifique%20(1).pdf)
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D, dir. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays scandinaves*, 8, 19-33. URL. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>
- Collet, T. (2021). La citation comme source de renseignements métalangagiers dans l'article scientifique. *Meta*, 66(2), 382-405. <https://doi.org/10.7202/1083183ar>
- Cortier, C., Hachadi S. & Amar Sharif F.Z. (2009). « Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles ». In Defays, J-M., Englebert, A., Pollet, M-C., Rosier L. & Thyron, F. (ed). *Acteurs et contextes des discours universitaires* (t. 2). Paris : L'Harmattan. pp. 137-150.
- Hachadi, S. (2006). Description et analyse du cours magistral en français dans les filières scientifiques : cas des enseignements de première année, mémoire de Magister, Université de Blida, Algérie.
- Kocourek, R. (1982). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden : Oscar Brandstetter Verlag GmbH & Co. K.G.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Mis en ligne. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lehnen, K & Dausendschön-Gay U & Krafft, U. Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité ?, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 22 mars 2025. URL : <http://journals.openedition.org/aile/318> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.318>
- Lévy-Leblond, J-M. (1996). *La pierre de touche: la science à l'épreuve*. Paris: Gallimard.
- Mangiante, J-M, Parpette,C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires. La Découverte. Coll. Repères*

- Parpette, C & Royis, P (2000) « Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégie d'enseignement ». In. *Mélanges du CRAPEL* n° 25 Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec, pp.27-53, [en ligne]<http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-194.pdf>
- Paveau, M-A, (2016). Référentiel de compétences pour l'enseignant universitaire. *Docere*. Consulté le 11 mars 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/nugl>
- Pollet, M-C. (1999). Quels savoirs pour quelles valeurs dans la formation aux discours universitaires? *Quels savoirs pour quelles valeurs?*, Actes du 7ème colloque de la DFLM, l'Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle
- Projet de référentiel de compétences des enseignants nouvellement recrutés, (2016), [RefCompences-enseignantfin.pdf](#)
- Steffeni, G. Gajoi, L. Darbellay, F. (2019). Les langues dans la recherche scientifique et son évaluation: quelques regards, Bulletin VALS-ASLA N° 109, 93-110. URL. [file:///C:/Users/PRIVE/Downloads/Les_langues_dans_la_recherche_scientifiq%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PRIVE/Downloads/Les_langues_dans_la_recherche_scientifiq%20(1).pdf).
- Vezier, A. (2010). Passer de la communauté discursive à la communauté scientifique scolaire pour construire des savoirs historiques. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon- ICAR- CNRS- INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, Lyon, France.

AUTEURE

Zakia AIT MOULA est maîtresse de conférences en didactique du français langue étrangère ou seconde à l'université de Bejaia. Elle est actuellement directrice du laboratoire de recherches et de formation en Langues Appliquées et en Ingénierie des Langues en Milieu Multilingue (LAILEMM). Elle fait partie des comités scientifiques et d'édition des revues *Multilinguales* et *Action Didactique*. Ses recherches se situent dans la didactique du français sur objectifs spécifiques (FOS) et surtout français sur objectif(s) universitaire(s) (FOU) et se rattachent essentiellement au contexte universitaire algérien. Elle s'intéresse également à la didactique de l'oral et à l'enseignement par les genres de discours. Ses travaux ont fait l'objet de plusieurs publications scientifiques.